

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 6*

Частина I



Ніжин – 2010

УДК 378.0001-057.87

ББК 74.58.268я43

В 53

## **ВІСНИК студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
Протокол № 11 від 17.06.2010 р.

### **Редакційна колегія:**

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

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

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

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

**Адреса редакційної колегії:**

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

---

---

Підписано до друку  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Ум. друк. арк. 33,0

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

---

---



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

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

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2010 р.

## КУРГАНИ "ОЛЕГОВОГО ПОЛЯ" - ВТРАЧЕНІ АТРАКТИВНІ ОБ'ЄКТИ ЧЕРНІГОВА

Ніжинець Ю., студентка III курсу природничо-географічного факультету

Особливе місце серед атрактивних об'єктів Чернігова займають оповиті легендами та переказами давні кургани та могили. За різними оцінками у межах міста та на його околицях налічувалося більше 280 курганів різного розміру.

Але, на жаль, значна їх кількість була безповоротно втрачена і, насамперед, через антропогенний вплив. Серед втрачених курганів опинилися і кургани "Олегово поля". Саме з цим об'єктом пов'язано багато важливих подій в житті стародавнього міста. І тому на дослідженні особливостей їхнього виникнення, розташування та зникнення хотілося б зупинитися більш детально.

Проаналізувавши літературні джерела [1, ст. 5] можна стверджувати наступне. Це урочище починалося біля приміщення редакції газети "Деснянська правда" і тягнулося у західному напрямку в бік залізничного вокзалу.

Єдину писемну згадку про нього донесла до нас "Повість временних літ" у статті про 1148 рік, у якій ідеться про сумні події в історії Київської Русі – чергову війну нащадків Олега Святославовича та Володимира Всеволодовича (більш відомих як Гориславич та Мономах) за право князувати у Чернігові.

Розповідається про те, як Ізяслав Мстиславович, долучивши до своєї дружини полки свого дядька Вячеслава, угорського короля Гейзи II та берендеїв – степовиків, які перебували на службі у руських князів, вирушив від Остра на Чернігів.

"І, прийшовши, став на Ольговім полі. І стояли вони 3 дні, і не одважилися з Чернігова вийти супроти Ізяслава Святослав Ольгович, і Ізяслав та Володимир Давидовичі, і Всеволодович Святослав. Ізяслав же, тут стоячи, попавив усі села аж до річки Боловосо. І став Ізяслав говорити: "Осе ми села їхні усі попалили есмь і добро їхне усе. А якщо вони не вийдуть до нас, то підемо до Любеча, де ото все їхне добро". І тоді Ізяслав, порадившись, пішов до Любеча..."

У тій статті, розповідаючи про подальший перебіг тих подій, літописець ще двічі згадує Ольгове, тобто Олегове поле...

На той час, починаючи з середини XII століття, Чернігів уже був досить великим, як за європейськими вимірами, містом. На сході перекинувся за Стрижень, а західна його межа від Єлецького монастиря проходила східною терасою Холодного яру (теперішня вулиця Олекси Десняка до вулиці Коцюбинського) далі на північ, до сучасної вулиці Щорса, повертала дещо вище її на схід, до Стрижня. Це було передгороддя - новий район, у якому жив переважно ремісничий і торговий люд. На відміну від дитинця та окольного граду, що мали потужні укріплення, передгороддя захищали значно вразливіші для ворога фортифікаційні споруди: гострокіл - огорожі із загострених паль, вали і рови.

Десь тут, де закінчувався Холодний яр, де нинішні будівлі РВК "Деснянська правда", існували, очевидно,

Київські ворота, а від них, через Олегове поле, через річку Боловосо (так тоді називали річку Білоус), далі через село Київку (тому й має село таку назву) пролягав середньовічний шлях до "матері городів руських".

Саме цим шляхом упродовж далеких століть підходили до Чернігова з боку Києва, зупиняючись на Олеговому полі, всіяких мастей завойовники. Так було і до 1148 року, коли сюди привів своє військо вже згаданий князь Ізяслав Мстиславович. Так було і після нього. Певно, і восени 1239 року тут стояли татаро-монгольські тумени хана Менгу, перед якими не встояли оборонці міста. І восени 1604 року, коли місцеві жителі самі відчинили ворота міста війську Дмитрія-самозванця. І взимку 1610 року, коли польський реґіментар Горностай, йдучи на Чернігів із села Пакуль, не наважився взяти його приступом і вдався до хитрощів. Довідавшись, що московські стрільці, які стояли гарнізоном у міському замку, ловлять у Білоусі рибу, що йшла "на придуху", поляки кількома возами, на яких замість риби лежали вкриті мішками воїни, скориставшись паролем ("Свои люди, рибу с Белоуса везем"), в'їхали вночі у браму. Їм знадобилося лише кілька хви-лин, щоб несподівано розправитися з вартою, і в місто увійшло все військо. Горностай, як і колись Менгу, доценту випалив Чернігів.

Ще понад півтора століття тому дослідники чернігівських старожитностей замислювалися: де ж тепер Олегове поле, звідки його назва, де його могили та кургани? Місцевий краєзнавець Дмитро Грембецький, а народився він 1800 року, пам'ятав, що Олеговим полем, коли він ще був малим, "називали обшир від Троїцького монастиря до села Гущина і до берегів річки Білоус". Дехто стверджує, що воно охоплювало, і територію за Білоусом, де й нині є села з назвами Льгів та Льгівка, у назвах яких чітко бачиться ім'я Олег. Але, певно, більш вірогідною є думка Леоніда Махновця, який років з п'ятнадцять тому переклав сучасною українською мовою "Повість временних літ". У коментаріях до неї він пояснює, що Олегове поле обмежувалося сучасною вулицею Попудренка і Вокзальною площею.

Стосовно назви урочища, то мабуть, її слід виводити від котрогось із князів на ім'я Олег. Першим чернігівським князем з таким іменем до 1148 року був Олег Святославич Гориславич, котрий, маючи повне право на володіння містом, вів за нього тривалу збройну боротьбу і спричинив чимало бід чернігівцям. Проте історик Микола Маркевич у своєму "Історичному та статистичному описі Чернігова", що побачив світ 1852 року на сторінках "Черниговских губернских ведомостей", висловлює й іншу версію, називаючи київського князя Олега Віщого. Це він у 885 році здійснив збройний похід у землю сіверян, змусивши їх платити данину не хозарам, а йому. У цьому поході він аж ніяк не міг обминути Чернігів. Отож, на думку Маркевича, "можливо, він стояв на цьому полі, і, спостерігаючи дружину завойовника, громадяни тремтіли й передали праправнукам ім'я Олега, присвоївши його браному полю".

Ще якихось сотню років тому на Олеговім полі поміж курпанів-некрополів паслися кози і зеленіли городи чернігівців. Сьогодні ж назва давнього урочища вже давно стерлася у пам'яті жителів Чернігова.

На просторах Олегового поля пролягли вулиці зовсім поруч із центром міста. На жаль, зараз неможливо не лише провести дослідження його курганів, а й встановити місце їх розташування, оскільки вони давно вирівняні і зайняті різними об'єктами.

### Література

1. Руденко В.Я., Сапон В. Олегове поле // Деснянська правда. – 2002. – 22 січня.
2. Самоквасов Д.Я. Могильные древности северянской Черниговщины. – М.: Синодальная типография, 1916. – 112 с.

УДК 37.035.6

## СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

**Євлах А.**, магістрантка факультету культури і мистецтв

Початок демократизації в країні інтенсифікував процес бурхливого національного відродження народів (етносів). У минулі роки штучно створювалися численні перешкоди в справі національного навчання і виховання підростаючих поколінь, що призвело до глибокої кризи в розвитку школи і педагогіки. Виникла гостра суспільна потреба в глибокому і всебічному з'ясуванні причин цієї кризи та розробці науково – обґрунтованих шляхів виходу з неї.

Магістральним шляхом розвитку школи і освіти, підтвердженням історією розвитку усіх народів світу, багатовіковим вітчизняним досвідом, є цілеспрямоване і систематичне виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів [4, с.89].

Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу, способу буття. Відтворюючи себе з покоління в покоління (фізично і духовно) і турбуючись про вічність існування в дружнім колі народів світу, кожна нація (етнос) піклується про виховання дітей, щоб вони продовжували у віках історично-культурну спадщину батьків, дідів і прадідів.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Адже нація - це насамперед система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних), психічних, історично обумовлених ознак "тіла, душі й розуму" (К. Ушинський), тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей. Закономірно, що різні ознаки, якості людей залежні від національної приналежності потрібно виховувати не однаковими, уніфікованими для багатьох народів, націй, а навпаки, різним змістом, засобами, методами виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної і духовної культури.

Видатні філософи, етнографи, психологи і педагоги світу здавна визнавали, що виховання має яскраво виражений національний характер. Як немає людини взагалі (абстрактної, безликої, без конкретної на-

ціональної приналежності, а є людина - українець, росіянин, молдаванин та ін.), так немає і виховання взагалі, а є, як зазначив ще К. Ушинський, виховання російське, англійське, німецьке тощо. Він стверджував: "Ставши одним із елементів державного і народного життя, громадське виховання пішло в кожного народу своїм особливим шляхом, і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання". Будучи українцем, К.Ушинський пишався своєю національною приналежністю, він палко відстоював природне право кожного народу мати національну школу, національну систему виховання [4, с.89].

На необхідність дотримання національних засад у виховній роботі наголошували прогресивні діячі України М. Драгоманов, Д. Донцов, М. Грушевський, І. Огієнко, Г. Сковорода, С. Русова та інші.

Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених педагогів та психологів І. Беха, Г. Ващенко, О. Вишневецького, В. Довбищенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченка, П. Ігнатенка, В. Каюкова, В. Кузя, Ю. Липи, І. Мартинюка, В. Москальця, Ю. Руденка, З. Сергійчука, М. Стельмаховича, Д. Тхоржевського та інших.

Результатом досліджень цих вчених є методичні розробки, численні публікації, в яких зроблено спробу обґрунтувати шляхи виходу сучасного виховання з методологічної кризи. У їх працях глибоко відображена українська національна ідея, духовність, демократичні засади навчання і виховання, гуманістичні цінності. Вчені обґрунтовують, що основою національного виховання є історико-культурна спадщина українського народу [7, с.2].

В. Сухомлинський обґрунтовував теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання і виховання. Глибоко досліджуючи і розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, він досяг вершин світової педагогіки, ставши, на думку багатьох учених, одним із найбільших педагогів ХХ ст.

Результати світовідчуття і світорозуміння, світоглядні висновки і узагальнення українців надзвичайно цінні тим, що вони сформувались на основі своєрідного національного буття, яке внесло в світову цивілізацію багато самобутнього. Це яскраво позначилось і на сис-

темі виховання підростаючих поколінь українців. Справжнє виховання не може існувати в якомусь "чистому" вигляді, бути нейтральним щодо нації, єдиним для всіх людей планети. Виховання є і буде глибоко національним за суттю, змістом, характером і засобами його реалізації. Тому пріоритетним напрямом розвитку сучасної педагогічної теорії і практики має стати утвердження національної системи виховання як провідного, системоутворюючого фактору культурно-національного відродження.

Одним з головних завдань виховання в сучасній загальноосвітній школі України є формування свідомої особистості. У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") підкреслюється, що одним із головних шляхів докорінного поліпшення виховання підростаючого покоління є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу. У цьому документі наголошується на необхідності "формування національної свідомості, любові із рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати" [2, с. 151].

Так, в сучасній школі доцільно прагнути до того, щоб учні здобули систему фундаментальних знань про свій народ, особливості його побуту, про самотутній характер свого етносу, свою психологію, історико-культурний досвід, про батьківську землю і все, що пов'язане з малою та великою Батьківщиною.

Усвідомлені і трансформовані в душу дитини національні витоки свого народу не є обтяжливим тягарем архаїчних знань. Національно-громадська спрямованість особистості регулює теми її всебічного розвитку і наближення національного виховного ідеалу.

Як зазначається у концепції національного виховання, стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль з'єднуючого, консолідуючого чинника у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини. При цьому додається, що національний характер виховання полягає у формуванні молодої людини, громадянина України незалежно від її етнічної приналежності.

Відтак, головною метою національного виховання передбачається набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування друкованих надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави [3, с.4].

У формуванні людської особистості, поряд з природними особливостями, провідна роль належить виховуючим відносинам. Ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою людиною, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, рідними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

У сьогоднішніх умовах, коли центральною в навчально-виховному процесі стає особистість, її здібності, інтереси, соціальний досвід, самосвідомість, виховання розглядається як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості при врахуванні багатогранності чинників, які на неї впливають.

В умовах становлення гуманної демократичної держави потрібна радикальна перебудова у сфері виховання, головний зміст якої ростити Людину, розвивати людське суспільство. У зв'язку з необхідністю нового підходу до формування особистості, потрібна нова філософія виховання, під якою розуміється система поглядів на виховання як педагогічний процес, поглядів, які відбивають потреби розвитку суспільства і самої людини. Вона має передусім утвердити погляд на особистість як найвищу цінність суспільства, як об'єкт сучасного історичного розвитку. Цей підхід вимагає змінити його на сам процес виховання, і слід вважати вдосконалення особистості, коли людина є істинним суб'єктом виховання [6, с. 297].

У розкритті поняття "виховання" в усі часи відображались педагогічна взаємодія, виховний вплив вихователя на вихованця, які вимагали здійснення управлінських функцій відповідно до поставленої мети.

Виховання в сучасній школі має поєднувати виховання для потреб нації, держави, людської цивілізації і особистості. Особливої уваги потребує організація національного виховання школярів. Це, насамперед, викликано необхідністю національно – культурного відродження українців та потребами розбудови незалежної, самостійної української держави.

У зв'язку з цим одна з найважливіших проблем сучасного розвитку педагогічної теорії і практики – з'ясування співвідношення і взаємодії національного і загальнолюдського у процесі виховання. Загальнолюдські цінності – це не просто сума матеріальних і духовних цінностей всього людства. У духовній сфері – це найвидатніші досягнення науки, культури, мистецтва, в сфері моралі – закони й норми поведінки і взаємовідносин і народів, що були вироблені протягом тисячоліть [6, с.298].

Ідейно-моральною основою виховання українського народу, що має національні та вселюдські аспекти, є перевірені багатовіковим досвідом надбання народної мудрості, яка на всіх етапах розвитку людського суспільства вбирала в себе кращі здобутки національної і світової духовності та матеріальної культури.

У сучасних умовах головним питанням національного відродження має стати утвердження і розвиток у педагогічній теорії і практиці національної системи виховання.

Трактування терміну "національне виховання", як і терміну "виховання", може здійснюватися в широкому і вузькому його розумінні. З одного боку, потрібно бачити національні особливості в усіх напрямках виховання і самовиховання особистості, а з іншого – можна говорити про національну орієнтацію, національну свідомість, яка надає національного змісту всім сферам виховання особистості.

Національне виховання, як визначає педагогіка, – це виховання молоді на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях і обрядах. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в молоді народ, усвідомлює в підростаючих поколіннях як специфічне, самотутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для націй [1, с. 117].

У національним вихованні – сила і здоров'я націй, її матеріальний добробут, культура, духовна міць. Адже національне виховання має таке відношення до націй, як індивідуальне виховання до окремої людини, воно ґрунтується на вивченні всіх ознак національного духу і вдачі.

Для виховання справжньої людини, наполегливої в досягненні своєї мети, непохитної в боротьбі за свою Батьківщину, потрібно, щоб її світогляд мав глибокі корені, щоб він був вистражданий, пережитий.

Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінує свою громадянську національну і особисту гідність, совість і честь. Отже, йдеться про систематичне і цілеспрямоване виховання самосвідомості й національної свідомості, формування національного типу особистості, що забезпечить духовну єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації.

Погоджуючись у цілому із загальною стратегічною метою виховання, ряд дослідників вважає, що мета національного виховання вимагає уточнення і конкретизації для теперішнього історичного періоду. Як і раніше, в сучасній ситуації головною метою національного виховання має бути сприяння розбудові незалежної української держави як найвищого ідеалу нації.

Таку мету національного виховання має охоплювати не тільки утвердження своєї національної неповторності, а й підготовку молоді до практичної діяльності з розбудови держави.

Відтак, метою національного виховання на сучасному етапі є:

- утвердження в свідомості молоді відчуття національної єдності, розуміння важливості розвитку нації й держави і необхідності їх розбудови;

- виховання національно-державних активістів-патріотів, пріоритетним для яких є добро всієї нації й піклування про її поступ;

- всебічна підготовка до творчої праці з розбудови і захисту незалежної української держави, рідної духовної і матеріальної культури, а через них до участі у вселюдській культурі;

- досягнення високої культури міжнародних відносин, основою яких є національна рівність, взаємна толерантність і пошана.

Виходячи з поставленої мети, педагогічна наука і практика повинні подбати про визначення найважливіших моральних якостей і рис особистості, розвиток яких необхідний з позицій національно-культурних і суспільних, та розробити таку програму виховання, яка забезпечила б умови для їх формування [6, с. 303].

Національне виховання прагне прищепити дітям віру в українську ідею. В її основі лежить служіння Україні. Вона втілює прагнення кожного громадянина до дер-

жавності і соборності через пошану до свого народу, його культури. Українська ідея покликана консолідувати всіх громадян України незалежно від їх етнічного походження і пов'язана з реалізацією національних інтересів, виконанням вимог, що висуваються державою.

Національна система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, принципах наукової педагогіки, що ввібрала в себе кращі надбання національної виховної мудрості.

У створенні системи національного виховання особливого значення набуває науково обґрунтоване розв'язання виховних завдань засобами української народної педагогіки. Процес революційної перебудови суспільства й відродження української культури та національної школи на Україні об'єктивно зумовив потребу максимальної актуалізації вивчення та застосування української етнопедагогіки. Вона є власною національною навчально-виховною системою, що сформувалася завдяки поєднанню народного, національного, загального. Народне, національне в українській етнопедагогіці трактується як вияв соціально-психологічної детермінації, що репрезентує адекватність виховної етнопедагогічної системи буттю і свідомості українців; особливостям їх національно-родинно-побутової і громадської культури [5, с. 216].

З розширенням контактів між окремими етносами емпіричний досвід української народної педагогіки вимірюється не лише національною філософією повсякденного буття, а й мірками загальнолюдських чеснот.

Ми бачимо, що національне виховання збагачує свою практику кращими набутками світової культури, саме тому спостерігається такі широкі аналогії в меті й ідеях виховання. Вони настільки виразні в змісті кожної національної системи навчання й виховання, що цілком правильним є висновок про педагогіку як витвір всього цивілізованого людства.

Українська народна педагогіка заклала міцну основу розвитку національної освіти та виховання. Саме в дану історичну епоху актуальні такі питання, як "національний", "патріотизм", "націоналізм". Тому весь процес навчання та виховання має опиратися на національний ґрунт, при цьому формуванню особистості слід надавати також національне забарвлення [5, с.217].

Отже, розглядаючи проблему національного виховання слід наголосити на її актуальності у сучасних умовах виховання молоді. Так, перед людством постає важливе завдання - виховати надійного, вірного своєму народові громадянина, який би вшановував, зберігав і примножував національну культуру, звичаї та обряди. Таке вирішення завдань можливе при якісному підході до виховання на національному ґрунті, що забезпечується врахуванням його змісту та мети.

## Література

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник для студентів вузів. - К., 2003. -316 с.
2. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. - К.: 1994.-61 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. К.: 1996.-16с.
4. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В.Г.Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О.Сергійчук та ін.; За заг. ред. В.Г.Кузя та ін. - К.: Інформ.-вид. центр"Київ", 1993. - (Ч.1). - 152с.
5. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навч.-методичний посібник. - К.: 1997. - 231 с.
6. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення, Навч.-метод. Посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 336 с.
7. Терещук А.І. Позакласна робота в загальноосвітніх школах як засіб виховання національної самосвідомості учнів 5-8 класів (на прикладі трудового навчання). Автореферат-К.: 2001. - 25с.

## ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ" ОСОБИСТОСТІ

Єжела Ю., магістрантка факультету культури і мистецтв

Розкриття сутності "творча активність" особистості вимагає наукового визначення цього поняття, тому що з'ясування будь-якого поняття науки – важливий елемент її методології, який дозволяє намітити шляхи дослідження педагогічних процесів і явищ. Про необхідність і важливість аналізу наукового поняття "активність" пишуть філософи, психологи, педагоги: Г.Коган, В.Беленький, М.Кветной, С.Рубінштейн, В.Петровський, А.Арістова, Т.Шамова, Г.Щукіна тощо.

У сучасних наукових працях активність як наукова категорія досліджується в різних аспектах. Так, у біологічному аспекті вона розкривається в зв'язку з пристосуванням організму до оточуючого середовища, як реакція на дратування зовнішнього середовища. Роздратованість у простих організмів є формою виявлення активності. М.Бернштейн вважає, що біологічна активність включає в себе всю динаміку цілеспрямованої боротьби організму шляхом доцільності механізмів. Саме біологічну активність автор вважає головною, яка визначається характеристикою живих організмів. Біологічна активність притаманна і людині як спадкова властивість, що забезпечує пристосування до середовища [1, с.46].

Поняття "активність" є складним багатоаспектним явищем, що вимагає різнобічного аналізу. Г.Костюк визначає поняття "активність" у загальному біологічному значенні та активність людини як її важливу рису тобто "здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини, активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості, спорті, грі та ін." [3, с. 10-11].

На основі аналізу статей словників, енциклопедії можна визначити:

1. Поняття "активність" розкривається через поняття "діяльність", а діяльність — через активність. Такий же підхід спостерігаємо і в мовах інших народів. Так, у англійській мові активність і діяльність, енергія визначаються одним і тим же словом — "activity". В італійській мові слово "attività" і слово "operosità" означають і активність, і діяльність: "attività" — діяльність, активність, жвавість, енергія, фізична активність, а "operosità" — активність, діяльність, працелюбність, старанність. У німецькій мові існує два слова: "aktivität" — активність і "dehftigkeit" — діловитість, клопітливність, оборотливість. В угорській мові "teverenyised" означає і активність, і діяльність. У французькій "activité" — діяльність і активність, дія.

2. Активність визначається як діяльність енергійна, посилена.

3. Активність особистості трактується як відношення людини до оточуючого, стан.

У філософському розумінні активність - (від лат. - діяльний, дійовий) - стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється, на протилежність стану сприймання зовнішнього діяння - пасивності [3, с.11].

Так, Б.Спиноза вважав основною ознакою активності самопричинність, незалежність від іншого, дію через самого себе, а пасивності — залежність, дію через інше, часткову власну участь у певній діяльності [2, с. 20]. В.Беленький визначає пасивність як "такий стан діяльності, який характеризується слабо розвинутою суб'єктивною стороною або навіть негативним відношенням суб'єкта до діяльності" [2, с.8]. Й.Цимбрикевич вважає, що пасивність відбиває стан діяльності і характеризується залежністю від іншого, несамостійністю. "Протилежні стани діяльності суб'єкта (пасивність і активність) відображають об'єктивну суперечність будь-якої діяльності – залежність і самостійність, можливість і дійсність. Активний суб'єкт, який не має певних здібностей, може здійснити те саме, що й суб'єкт з великими можливостями" [6, с.25-26].

Особистість володіє специфічним видом активності – соціальною самодіяльністю, в процесі якої вона досягає певної мети.

Поділяючи ту точку зору, що активність у самому широкому розумінні цього слова притаманна матеріальному світу, вважаємо доцільним розглядати активність особистості як самостійну категорію, як соціальне явище, котре має свої специфічні особливості. В такому розумінні активність – це не вроджене явище, вона може змінюватися у зв'язку із змінами самої особистості і того соціального середовища, в якому особистість формується і розвивається. Біологічна активність людини є передумовою для її розвитку в певних умовах так само, як і здібності людини. Отже, можна говорити про абсолютну активність людини як біологічної істоти, частини природи та про відносну, змінну, якщо мова йде про особистість. Саме тому, що активність не є незмінною уродженою якістю людини, слід говорити про необхідність її формування і розвиток [3, с.12-13].

Проблема творчої діяльності розглядається у філософських, психологічних та педагогічних дослідженнях (М.Басов, Л.Виготський, В.Давидов, В.Зінченко, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л.Столович та інші).

В філософському тлумаченні творчість - продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення. Виявляється у різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі, мистецтві. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу природу суспільства і виховання людини. У вузькому значенні поняття "творчість" стосується лише соціокультурної сфери. В природі існує розвиток, в тільки творчість, бо остання передбачає усвідомлену дію, реалізацію мети, задуму, тобто, наявність свідомої людини-творця. Творчість є могутнім джерелом новаторства в усіх галузях матеріального і духовного життя суспільства, а її результати найвищою мірою відзначаються оригінальністю, неповторністю, унікальністю, досконалістю. Відповідно і творчі здібності являють собою граничну концентрацію ду-

ховних сил людини, її емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту, професійної кваліфікації. Ґрунтуючись на природних, насамперед психофізіологічних, задатках (обдарованість), творчі здібності формуються лише в суспільно-культурному середовищі. Найвищим їх проявом у людини є талант і геній. Тому критерії, за допомогою яких вирізняється справді творчі надбання людства, повинні мати культурно-історичний масштаб, вказувати на місце певних здобутків у загальному поступі суспільної культури. Процес творчості завжди специфічний, але має й деякі загальні риси і фази розвитку. Такими фазами є : пошук, визрівання задуму, реалізація (осягнення), обґрунтування і перевірка [4, с.684].

Всебічний розвиток особистості багато в чому визначається змістом, характером, різноманітністю видів діяльності, які тісно взаємопов'язані, але в певний період життя людини переважає провідна діяльність. Так, роль пізнання в житті і діяльності школяра визначає і значну роль активної діяльності у формуванні його особистості.

Таким чином, поняття "активність" більш широке поняття знаходить своє виявлення в різних видах діяльності, в тому числі і в творчій. Творча активність знаходить своє виявлення і в самодіяльності, бо реалізація потреби в діяльності здійснюється через самостійну перетворюючу діяльність.

Отже, творча активність – це стан готовності особистості до творчої діяльності. Це такий психологічний стан, що передує цій діяльності породжує виконавську активність.

Поняття "виконавська активність" уперше обґрунтував Ю. Цагареллі. Цей феномен він характеризує як здатність інструменталістів безпомилково, стійко і точно виконувати музичні твори в емоційно-генних умовах, які створюються через прилюдність. Репетиційну надійність він трактує як одну з умов успішності концертного виступу й гіпотетично включав до структури досліджуваного феномену саморегуляцію, перешкодостійкість, стабільність та підготовленість. Мікрос-

структуру кожного компонента та їх взаємодію Ю. Цагареллі виклав схематично: складовими саморегуляції визначено самооцінку, самоконтроль, самокорекцію, самонастройку; перешкодостійкості – самонастройку, емоційну стійкість, стійкість уваги; стабільності – відтворення потрібного результату, а підготовленості – загальну професійну підготовленість і готовність концертної програми [7, с. 265].

Хоча психологічною наукою доведено, що раптових та непередбачених збоїв у роботі будь-якої системи "активності" у звичних умовах не може бути, оскільки це лише наслідок невміння спостерігати процес, усе ж таки, ідею безвідмовної їх роботи в екстремальних умовах діяльності можна гіпотетично змодельювати в теорію "виконавської активності" музикантів інструменталістів [7, с. 346].

Екстремальні умови, до яких прирівнюються прилюдні виступи фахівців за наявності тотожної емоційної напруги, носять спонтанний характер, і їх прояв піддається прогнозуванню. Достовірність прогнозу зростає із накопичуванням досвіду властивостей особистості. Готовності до екстремальних дій в екстремальних ситуаціях вбачалося, з одного боку, у створенні надійної інформаційної основи діяльності завдяки професіоналізму, досвіду та адекватній оцінці ситуації; з іншого – у взаємодії стану адекватної мобілізації сома регуляції, стресостійкості та працездатності; з третього – у взаємозв'язку психічного настрою, психічної підготовки, психічної установки й моделювання екстремальних ситуацій [7, с. 369].

Отже, творчу активність можна визначити як рису особистості, яка виявляється у її ставленні до творчості, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості творчої діяльності. Таким чином, творча активність – це індивідуальні особливості людини, які визначають успішність виконання ним творчої діяльності різного роду.

## Література

1. Бернштейн М.С. Психология научного творчества // Вопросы психологии. – 1965. – № 3. – С. 156-164.
2. Бельский В.Х. Активность народных масс. – Красноярск: Кн. Изд-во, 1973. – 286с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів/ Харк. Держ. Пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: "ОВС", 2000. -164с.
4. Філософський словник /За ред. В.Й.Шинкарука. -2-ге вид., перероб.: доп. - К.:УРЕ. 1986. - 800с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник. 2-е вид., доп. – К.: "Академвидав", 2006.-560 с. (Альма-матер)
- 6.Цимбрикевич Й.С. Принцип активності і чуттєве відображення. – Львів: Львівський ун-т, 1973. – 140с.
7. Цагареллі Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дис. д-ра психол. наук:19.00.03.- Казань, 1989.-425с.



## ТИПИ РЕАГУВАННЯ НА ХВОРОБУ ТА ПСИХІЧНІ ПОРУШЕННЯ У ПАЦІЄНТІВ З ОНКОПАТОЛОГІЄЮ

**Єсипенко Н.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті йдеться про типи реагування та психічні порушення у пацієнтів, які виникають у процесі онкологічної патології.*

Атуальність обраної проблематики дослідження зумовлена тим, що проблема онкологічних захворювань є однією з головних для сучасного суспільства. За прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) захворюваність і смертність від онкологічних захворювань в усьому світі зростає в два рази за період з 1999 року по 2010 рік: з 10 до 20 млн. нових випадків і з 6 до 12 млн. реєстрованих смертей.

Метою даної роботи є визначити які типи реагування та психічні порушення відбуваються у хворих на рак. Як саме на хворих впливають соціальні та особистісні фактори.

Проблема рака багатогранна, у її рішенні беруть участь медики різних спеціальностей і представники інших наук: біологи, генетики, соціологи, психологи і багато інших. На сьогодні накопичений величезний науковий і статистичний матеріал з різних питань, що стосуються причин виникнення, захворюваності й смертності від злоякісних пухлин. Термін "рак" прийшов до нас з давніх часів і, ймовірно, пов'язаний з тим, що колись люди не знали суті хвороб, позначали їх по якій-небудь помітній ознаці найбільш доступних форм захворювання. Латинське слово канцер (cancer) – рак, давньогрецьке каркінос (karkinos) – краб. За аналогією між виростами злоякісної пухлини в навколишні її тканини й кінцівками рака, краба, називали це захворювання раком. Цей давній термін у наш час добре відомий усім і лякає кожного. Медичні працівники намагаються не застосовувати його при спілкуванні з хворими. Родичі хворих також не повинні забувати про це.

Даною темою займалась велика кількість дослідників. Онкологічні захворювання в психологічній літературі висвітлено в декількох напрямках. Перший напрям дослідження онкологічних захворювань спрямований на вивчення психологічних особливостей цих хворих (О.В.Асєєв, С.Бекон, В.Н. Герасименко, А.В. Гнезділов, Х.Ікер, Е.Кюблер-Росс, Л.Лешан, Т.Ю.Марилова, Н.І.Непомнящая, т.д) та особливостей їх реагування на онкологічне захворювання (І.В.Бажанова, Н.Н.Блінов, Б.В.Зейгарнік, В.Д.Менделевич, В.А.Чулкова, Н.Б.Шиповніков). Такі дослідники, як К.П.Балицький, В.Т.Волков, О.В.Парняков, В.Г.Узунова, Ю.П. Шмалько, доводять, що стрес є одним із чинників, що призводять до виникнення патологічних змін в організмі та психіці на різних рівнях онкологічного захворювання.

Онкологічні, як і всі інші важкі захворювання у багатьох хворих викликають хвилювання, тривогу, страх. Їх хвилюють думки про те, як проходить хвороба і наскільки вона небезпечна для життя, оскільки серед людей існує помилкова думка, що рак - хвороба невилковна. Супутні психоемоційному стану негативні

емоції, напруга або депресія можуть посилити перебіг хвороби. Наявні в світовій науковій літературі відомості про вплив емоційних відхилень на онкологічних хворих свідчать, що не лише перебіг захворювання, але і соціально-психологічна реабілітація хворого, повернення його до активного повноцінного життя в сім'ї і суспільстві, зниження ризику повторного захворювання, багато в чому залежать від відношення людини до хвороби, його душевного стану, волі, активної позиції, направленої на боротьбу з недугою.

Психіка хворого раком в період розвитку хвороби багато в чому аналогічна психіці хворого, страждуючого будь-яким важким соматичним захворюванням. Для початкового періоду характерні певні особливості психіки, пов'язані з хворобливим процесом. Під час встановлення діагнозу психічні розлади вичерпуються психогенними проявами. І спочатку це, як правило, страх перед діагнозом.

Б.Е.Петерсон виділяє чотири періоди в психічному стані онкологічного хворого: передмедичний, амбулаторний, стаціонарний і період диспансерного спостереження.

Спочатку хворий на рак прагне не надавати своїй хворобі значення, він не звертає уваги на неї, "біжить" від неї. При раку, в його початкових стадіях, немає хворих, агравуючих свій стан, або хворих з іпохондричною фіксацією на хворобливих відчуттях. Ніхто з них не бравує хворобою, але і не вважає хворобу ганьбою. У цьому періоді (до остаточного встановлення діагнозу) суїцидальні спроби рідкі.

Знижений настрій не досягає вираженої міри депресії, але відчуття повноти життя втрачається. Успіхи на роботі, приємні життєві події не викликають колишньої радості. Увага прикована до симптомів хвороби. Все довколишнє і власне відчуття оцінюється виходячи з цього підозріння. З'являється деяке відчуження від тих, що оточують. Хворий стає більш схильним навіюванням з боку тих, що оточують. У його свідомості стійко фіксуються різні повідомлення про хворобу, оцінка симптомів і проявів. У цей період загострюються і особливості особистості. Так, за наявності психастенічних рис можуть спостерігатися метання хворого від одного лікаря до іншого, то відчай, то надія. Вдається пасивно долі мрійник, замикається і мовчить вольовий, "витісняє", ігнорує небезпеку істерик.

Початковий період, під час якого зміни психіки виражені виразно, змінюється "діагностичним", коли хворий так чи інакше дізнається про своє захворювання. У картині психічних порушень ведучими стають афекти. Цей період продовжується декілька тижнів, а потім вираженість афектних переживань згладжується, хворий пристосовується до нової ситуації.

У діагностичний період психогенна реакція рідко досягає по вираженості психотичної. Ця реакція може виражатися в патологічному спокої, пасивності, фантазуванні, візуалізації своїх нав'язливих думок і побоювань. Але з того часу починається боротьба активної людської особи з грізною небезпекою, що насувається. На цю боротьбу мобілізуються інстинктивні сили, ефективність, перебудовується інтелектуальна робота, міняється відношення до зовнішнього і внутрішнього світу.

Деякі автори (К.А.Скворцов, В.А.Ромасенко) відзначають онейроїдні стани: хворі, лежачи в ліжку із закритими очима, бачать перед собою рухомі образи, сцени. Орієнтування при цьому збережене - це пасивне своєрідне споглядання наяву. Інколи бувають елементарні галюцинації, фігури людей, закутані в покривала, шерехи, мимрення, дзюрчання, запахи вогкості, листя в лісі. З'являються тривожність і підозрілість: їх неправильно лікують, плутають ліки, дають шкідливі речовини, проводять експерименти, сусіди говорять щось недобррозичливе, натякають, показують очима. Це виявляється при ретельному розпиті і носить характер маячнеподібних сумнівів, можливі негативні емоційні переживання, які пов'язані зі страхом смерті.

При тривалому перебігу хвороби інколи спостерігається зв'язок психічних розладів з певною локалізацією хворобливого процесу. Так, при раку прямої кишки після тривалого періоду без видимих розладів, з'являється почуття страху, тривоги і в той же час млявості. Вони лежать, як правило, мовчки, спрямувавши погляд в простір. У пізніші періоди на хворому лежить друк відчуженості, але зазвичай в глибині душі такий хворий повний надій на одужання. Психічні порушення у осіб з вище зазначеною нозологією поглиблюється у зв'язку з тим, що діагноз "невиліковного захворювання" перетворює сам фон захворювання у значну психологічну травму.

Період повного розвитку хвороби характеризується наявністю соматогенних змін психіки. На перше місце виступає астено-депресивний фон переживань. Активні сили особи використовуються для здійснення дійсного або символічного виходу з хвороби. Суїцидальні спроби, як правило, не зустрічаються, незважаючи на те, що у хворих мають місце психічні порушення психогенно-реактивного типу.

Ракові психози спостерігаються у вигляді онейроїдного делірію, депресій, параноїдальних спалахів. Часто є маячнеподібні сумніви, ілюзії, тривожно-депресивна зосередженість, падіння вищих вольових функцій. Такі важкі патопсихологічні симптомокомплекси обумовлені тим, що оперативне втручання, супутні йому анестезіологічні маніпуляції поглиблюють і підсилюють психічні порушення, що може бути ризиком для виникнення суїцидальних тенденцій. Жодне із існуючих захворювань не несе в собі настільки могутнього стресового навантаження. Внутрішній світ хворого характеризується негативною емоційною спрямованістю. Змінюється сприйняття часу, воно йде швидше.

Особистість хворого в термінальній стадії залишається підлягаючою зберіганню, але інтелектуальна напруженість і цілеспрямованість падає. Мова змінюється у зв'язку з виснаженістю. Афекти слабкі-

ють. Вміст психічного світу редукується, критика слабіє, наростає внутрішня ізоляція. Передсмертний період в ряду хворих позбавлений переживання страху смерті. Уявлення про загибель піддається так званому витісненню, "відчужується власна хвороба".

Страх, тривога, напруга - всі ці явища, безумовно, мають пояснення, якщо розглядати діагноз "рак" як психотравмуючий чинник, що викликає психологічний стрес. Під психічною травмою розуміється шкода, нанесена психічному здоров'ю людини в результаті інтенсивної дії несприятливих чинників середовища або гостроемоційних, стресових дій інших людей на його психіку. Таким чином, різні емоційні реакції: страх, тривога, переживання формують єдину картину емоційного стресу. У вмісті внутрішньої картини хвороби відбивається не лише готівкова життєва ситуація (ситуація хвороби), але і преморбідні особливості особи хворого, його характер і темперамент. Преморбідні особливості особи багато в чому можуть пояснити перевагу появи у хворих тих або інших форм реагування на захворювання.

Патологічні форми реагування на хворобу (переживання хвороби) описуються дослідниками в психіатричних термінах і поняттях: депресивний, фобічний, істеричний, іпохондричний, ейфорічно-анізогнозичний і інші варіанти (Шевальов Е.А., Рохлін Л.Л., Ковальов В.В.). У цьому аспекті досить широку популярність придбала класифікація типів відношення до хвороби, запропонована А.Е.Лічко і Н.Я.Івановим.

Типи відношення до хвороби:

Гармонійний - правильна, твереза оцінка стану, небажання обтяжувати інших тяготами догляду за собою.

Ергопатичний - "відхід від хвороби в роботу", бажання зберегти працездатність.

Анозогнозичний - активне відкидання думки про хворобу, "обійдеться".

Тривожний - безперервне занепокоєння і недовірливість. Віра в прикмети і ритуали.

Іпохондричний - крайня зосередженість на суб'єктивних відчуттях і перебільшення їх значення, боязнь побічної дії ліків, процедур.

Неврастенічний - поведінка за типом "дратівливої слабкості". Нетерплячість і спалахи роздратування на першого зустрічного (особливо при болях), потім - сльози і розкаювання.

Меланхолійний - невіра в одужання, пригніченість хворобою, депресивний настрій (загроза суїциду).

Апатичний - повна байдужість до своєї долі, пасивне підпорядкування процедурам і лікуванню.

Сенситивний - чутливий до міжособових стосунків, повний побоювань, що оточують його уникають із-за хвороби, боязнь стати тягарем для близьких.

Егоцентричний - "відхід в хворобу" з виставлянням напоказ страждань, вимога до себе особливого відношення.

Паранояльний - упевненість, що хвороба є результатом чийогось наміру, а ускладнення психологічного процесу є результатом халатності медичного персоналу.

Дисфоричний - домінує похмуро-озлоблений настрій, задрість і ненависть до здорових. Спалахи гніву з вимогою від близьких догоджання у всьому.

Серед досліджуваних нами онкологічно хворих не спостерігався ейфоричний тип реагування на хворобу

(ейфоричний тип реагування – зневажливе ставлення та заперечення хвороби).

Kubler-Ross (1979) виділяє п'ять фаз реагування на злоякісні новоутворення і рак:

1) анозогнозична фаза – початок при першому припущенні наявності у пацієнта злоякісного новоутворення. Вона характеризується запереченням наявності у себе онкологічної патології, анозогнозією, переконаністю, що діагноз є помилковим;

2) дисфорична фаза – настає після підтвердження діагнозу, протікає у вигляді бурхливого протесту, дисфорії, гніву, схильності до агресивних дій відносно оточуючих або себе (аутоагресія);

3) аутосугестивна фаза – прийняття факту про наявність злоякісного процесу і необхідність тривалого і інтенсивного лікування у поєднанні з “веденням торгів” - “головне, щоб не було болю”;

4) депресивна фаза – настає після тривалого лікування і виявляється у поступовій втраті надії на одужання, появі песимізму, пригніченості й пасивності;

5) апатична фаза – настає на останніх етапах захворювання і виявляється у “примиренні” хворого з долею, прийнятті будь-якого кінця, супроводжується байдужістю відносно внутрішніх і зовнішніх процесів.

Серед хворих на рак спостерігались такі психосоціальні реакції на хворобу:

1) хвороба - загроза або виклик, а тип реакцій - протидія тривозі, відхід або боротьба (інколи параноїальна);

2) хвороба - втрата, а відповідні типи реакцій - депресія або іпохондрія, розгубленість, горе, спроба повернути до себе увагу порушення режиму;

3) хвороба - виграш або позбавлення, а типи реакцій при цьому - байдужість, життєрадісність, порушення, ворожість по відношенню до лікаря.

4) хвороба - покарання і при цьому виникають реакції типу пригніченості, сорому, гніву.

Отже, потрібно сказати, що між певним емоційним станом і онкологічним захворюванням існує зв'язок. Людина сама визначає значення подій, які відбуваються у її житті. Вибираючи позицію жертви, вона впливає на своє життя тим, що надає підвищене значення таким подіям, які підтверджують безнадійність її становища. Кожна людина сама вибирає, хоча не завжди свідомо, як реагувати на ту чи іншу подію. Оскільки емоційні стани можуть сприяти появі хвороби, вони так само можуть впливати і на збереження здоров'я. Оскільки розум, тіло й емоції є ланками однієї системи, зміни на рівні психіки викликають зміни і в фізичному стані.

Отже, резюмуючи, слід сказати, що онкологічні захворювання і психічні стани пацієнтів мають двоканальний зв'язок. З одного боку, онкологічна патологія провокє появу різноманітних психічних переживань, з іншого – у появі онкологічних захворювань, а також у імовірності одужання від них істотна роль психологічного преморбіді, типів психологічного реагування на захворювання.

## Література

1. Вступ до клінічної психології.- навчальний посібник/ Під ред. М.В.Папучі, І.М.Наказної.- Ніжин 2005.
2. Гнездилов А.В. Путь на Голгофу: Очерки работы психотерапевта в онкологической клинике и хосписе. – СПб.: АОЗТ фирма “КЛИНТ”, 1995.- 128 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Ника-Центр, 1997.- 128с.
4. Клиническая психология/ Под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2007.- 1312 с.: ил.- (Серия “Мастера психологи”).
5. Медицинская газета “Здоровье” Т.В.Константинович/<http://health-ua.com/articles> 1533.
6. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике/ Ананьев В.А. – СПб.: Речь, 2007.- 320с.
7. Психология життєвої кризи/ Відп. ред. Т.М. Титаренко.- К.: Агропромвидав України, 1998.- 348 с.

УДК 330.1 (075.8)

## ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ В УКРАЇНІ

Ісаєнко А., III курс фізико-математичного факультету

“Попит породжує пропозицію”.  
Джон Мейнард Кейнс

Економіку беззаперечно можна назвати вічним двигуном. Вона ніколи не перебуває в спокої, її розвиток йде то вниз то вгору, спричинюючи піднесення та кризи, затяжні депресії і швидке поживавлення, паніку та прогнозовані тенденції на фондових біржах. Так само як ніхто не може сказати зі стовідсотковою гарантією, що трапиться з ним завтра, так і не можна точно передбачити економічну картину світу. Хоча все це і дуже схоже на хаос, але, разом з цим, виділяють цикли, що, змінюючи один одного, формують русло в якому тече бурхлива річка ойкос номос. Необхідно

зауважити, що це лише один з аспектів проблеми досягнення і підтримки прогресивних темпів розвитку економіки.

Отже, що ж таке економічний цикл?

Економічний цикл — це періодичне повторення протягом років піднесення і спаду в економіці. Складається він з таких фаз, як криза, депресія, поживавлення та піднесення. [4, 244]

Криза (спад) — характерними явищами для цього етапу є зменшення обсягів збуту виробленої продукції, скорочення виробництва, банкрутство фірм, пере-

дусім дрібних, збільшення процентної ставки на кредити, падіння курсу акцій. Спад є плавним переходом від попереднього до наступного циклу. [4, 247]

Депресія – це фаза, якій властивий застій виробництва. Сумарна вартість та обсяг наданих послуг і вироблених товарів досягли точки рівноваги, в якій вони вже не зменшуються, але й не зростають. Норма відсотка падає до свого мінімального значення, паралельно з цим зростає сукупний попит, що дає поштовхи для поживлення діяльності підприємств. [4, 250]

Пожвавлення – в цей період зростає комерційна діяльність і, в зв'язку з цим, спостерігається вливання нових інвестицій та збільшення обсягів виробництва. В свою чергу це зумовлює появу нових робочих місць і підвищення доходів як робітників, так і фірм. Зростає платоспроможність населення, виникає попит на споживчі блага. Виробництво швидкими темпами досягає найвищого докризового рівня і економіка поступово переходить в стадію піднесення. [4, 251]

Піднесення (зростання) – це фаза, за якої відбувається економічний бум. Обсяги виробництва перевищують усі минулі, інтенсивне економічне зростання говорить про те, що досягнуто пік виробничої активності, а це є вірною ознакою початку нового циклу. [4, 254]

Основними індикаторами фаз циклу служать: рівень зайнятості, рівень безробіття, обсяг випуску продукції, оскільки динаміка рівнів інфляції і процентної ставки може бути різною в залежності від факторів, які спричинили спад.

Зупинимось на понятті кризи і розглянемо його докладніше.

Як вже було зазначено, цей період завершує попередній цикл і є початком наступного. Тобто, після економічного піднесення під час якого розвиток економіки йшов по висхідній і всі сфери працювали максимально продуктивно, настає затьнятий спад. Чому ж так відбувається? Адже немає причин для погіршення становища! Та все ж ці причини існують і, як це не іронічно, їх породжує бурхливий розвиток економіки:

- Надмірна видача кредитів призводить до штучної інфляції.

- Відбувається перевиробництво товарів.

- З'являються фірми „мільні бульбашки”, за результатами господарської діяльності яких грошові надходження не компенсують витрати.

- Інтенсивний шлях розвитку поступово перетворюється на екстенсивний.

- Через зростання попиту на робочу силу до виробництва залучаються все менш і менш кваліфіковані працівники.

- Скорочуються запаси факторів виробництва.

Поняття “криза” включає в себе багато факторів, тому виділяють такі її види:

- Економічна криза — це значне порушення рівноваги в господарській системі, що супроводжується втратами у виробництві й певними ускладненнями ринкових відносин.

- Фінансова криза — глибокий розлад фінансової системи держави.

- Біржова криза — масовий розпродаж акцій та облігацій на фондовій біржі, спричинений різким падінням курсу цінних паперів.

- Валютна криза — різкі коливання валютних курсів, девальвація та ревальвація валют тощо.

- Грошово-кредитна криза — порушення грошового обігу внаслідок інфляційних процесів у країні.

Так як відносини мінової торгівлі між людьми започаткувалися ще за часів стародавніх цивілізацій, то в утворених економічних системах до певної міри також спостерігалися деякі ознаки кризи, хоча в повному значенні цього слова їх як такими назвати не можна.

В цілому головними проблемами були: однобока рабовласницька діяльність, кредитно-грошова політика, що базувалась на ошуканстві, і необмеженість влади правителів держав. Так, у Єгипті (IV ст. до н.е.) стягнення стало і однакового податку зі всіх верств населення, зганяло його більшість у боргові ями. [3, 8] У Вавилонії (III ст. до н.е.) кожен раб отримував оцінку своїх фізичних можливостей від 1 до 6 і при виконанні однакової норми суспільних робіт спостерігався нерациональний розподіл праці. [3, 10] Економіка давньої Індії працювала не на задоволення потреб, а на забезпечення жертвоприношень, тому матеріальне становище трудового населення практично не змінювалось, а соціальна нерівність виправдовувалась і закріплювалась. [3, 12] Римська імперія, частиною якої була і Греція, у III ст. до н.е. переживала глибоку кризу. Це було пов'язано з використанням рабської праці, яка остаточно гальмувала розвиток техніки і господарства. [3, 27]

Середні віки теж не обійшлися без кризових явищ. Основними причинами цього були війни та розвиток феодалної влади. Візантія, завдяки недалекоглядній політиці її правителів, які хотіли заново відновити Римську імперію, поступово занепала і зникла взагалі. Англія переживала економічний занепад за часів правління Едуарда I завдяки війні з Францією, що вичапувала всі ресурси з країни.

Ренесанс — період становлення буржуазного суспільства, період, коли спали окупи середньовічного укладу, але обмежуючі умови капіталістичного суспільства ще не встигли оформитися, - на початку був для Італії часом економічного занепаду, політичної кризи та іноземного втручання в справи країни.

Але найвизначнішою економічною кризою минулого століття була Світова економічна криза 1929-1933 р.р., або, як її ще називають, Велика депресія. Розпочалася вона восени 1929 р. і тривала до кінця 1933 р. Однак її наслідки, які зачепили всі розвинуті галузі економіки, уряди провідних країн ще довго не могли подолати.

Найбільше постраждала економіка США та економіки країн Західної Європи.

Передумовами Великої депресії були події біржового краху в США у 1929 р. - обвальне падіння цін акцій, яке розпочалось у Чорний четвер 24 жовтня 1929 р. і набуло катастрофічних масштабів у наступні дні - Чорний понеділок 28 жовтня і Чорний вівторок 29 жовтня. В свою чергу, біржовий крах був зумовлений спекулятивними діями, що заманювали американців вкладати свої кошти в акції. Тут робився наголос на “легкі гроші”, що так і пливли до рук вкладників. Спочатку все так і було. Ріст акцій і низькі процентні ставки приваблювали все більше людей брати банківські кредити та купувати акції. Стан справ у промисловості, здавалося, був блискучим. Про-

мислові компанії рапортували про прибутки і вважали за краще інвестувати їх у виробництво нових видів продукції. Це спонукало біржових гравців активно скуповувати їхні акції. Однак у 1929 році з'ясувалося, що акції не забезпечують високого рівня дивідендів, а прогноз прибутків багатьох компаній-емітентів виявився завищеним. Компанії-емітенти стикалися з падінням обсягів продажів, у той час, як курси їхніх акцій росли [1].

Процес перевиробництва і зменшення грошової маси на ринку не міг продовжуватися безкінечно і, дійшовши до критичної точки 24 жовтня 1929 р., ця, "мильна бульбашка" луснула. Вартість цінних паперів впала на 60-70%, що спричинило масовий продаж акцій та скасування золотого стандарту. До кінця місяця власники акцій втратили понад 15 млрд. доларів. До кінця 1929 р. падіння курсів цінних паперів досягло фантастичної суми в 40 млрд. доларів. Закривалися фірми і заводи, банкрутували банки, мільйони людей ставали безробітними.

Кількість грошей в обігу збільшилась з 454 млн. доларів у 1929 р. до 5699 млн. доларів наприкінці 1932 р., у результаті чого інфляція зростала шаленими темпами. [1]

Промислове виробництво під час цієї кризи скоротилося в США на 46%, у Великобританії на 24%, у Німеччині на 41%, у Франції на 32%. Курси акцій промислових компаній впали в США на 87%, у Великобританії на 48%, у Німеччині на 64%, у Франції на 60%. Колосальних розмірів досягло безробіття. За офіційними даними рівень безробіття зріс від 12 до 15 мільйонів працівників, що склало 25-30 % всієї робочої сили. [1]

Велику депресію часто називають "поворотним моментом" в історії Сполучених Штатів періоду ХХ століття. В цей час відбувається трансформація ролі федерального уряду в економіці. Довге і болісне, повільне відновлення змусило багатьох американців прийняти рішення про значне розширення ролі уряду в економіці, хоча більшість підприємств обурювалися проти зростання федерального контролю за їх діяльністю. Федеральний уряд взяв на себе відповідальність за людей похилого віку, започаткувавши соціальний захист, і видав вимушеним безробітним компенсації. Закон Вагнера кардинально змінив трудові перемовини між роботодавцями та працівниками шляхом заохочення профспілок виступати в якості арбітра для забезпечення "справедливих" умов трудового договору. Вищезгаданий закон був частиною "Нового курсу" президента Франкліна Рузвельта, суть якого полягала у проведенні державно-монополістичного регулювання економіки. Саме він дозволив поступово нормалізувати становище в країні. Політика "Нового курсу" включала в себе регулювання цін, ініціювання об'єднання виробників у великі підприємства, соціальну програму — встановлення мінімальної зарплатної плати, максимального робочого тижня, введення пенсій працівникам, які досягли 65 років та інше.

Отже, виділимо основні причини і передумови Великої депресії:

- За роки Першої Світової війни господарство США розвивалося так, що капітали вкладалися у галузі важкої промисловості, де вироблялися зброя та набої. Ці галузі й після війни мали найбільші прибутки, але інші в цей самий час зазнавали збитків.

- Стихійне зростання обсягів виробництва у 20-х р.р. значно перевищило зростання прибутків більшості американців. З цієї причини товари не розкуповувалися й осідали на складах виробників.

- Непомірно великі пільги монополіям призвели до того, що вони диктували ціни на сировину і на готову продукцію. При цьому не бралася до уваги ситуація на ринку, а враховувалися лише інтереси монополій.

- Союзники, а також переможена Німеччина, заборгували США значні суми й не могли їх виплатити.

- Надання дешевих кредитів, які були доступні "середньому" американцю, призвело до величезних спекуляцій ними й надмірного захоплення американців інвестиціями. У населення ж не було коштів, аби розплачуватися за них.

- У відповідь на прийняті в США закони, спрямовані на захист американського виробника, європейські країни також закрили свої ринки для американських товарів і послуг. До того ж, Європа не мала чим розраховуватися за американський імпорт.

Наслідками таких подій стало те, що:

- Рівень промислового виробництва був відсунений до початку ХХ століття, тобто на 30 років назад;

- У країнах Західної Європи нараховувалось до 30 мільйонів безробітних;

- Погіршилось становище фермерів, дрібних підприємців, представників середнього класу. Багато людей опинилося за межею бідності.

Протягом 2007-2009 р.р. більша частина провідних країн світу перебувала в стані фінансово-економічної кризи. Україна в даному випадку не була винятком. Про те, що Україна потрапила до "кризової пастки" свідчили її основні макроекономічні показники: ВВП, рівень інфляції, торговельне сальдо, рівень безробіття, стан гривні, політична роздробленість уряду і соціальна нерівність населення.

Перша хвиля кризи поширилась у 2007 р., коли на світових фондових ринках відбулося перше падіння фондових індексів провідних банків та фінансових компаній. За таких обставин спекулятивний капітал, що шукає стабільні ринки з найвищими прибутками, перейшов із ринків розвинених країн до країн з економіками, що розвиваються, які продовжували демонструвати високі темпи зростання та прибутковості. За оцінками фінансових експертів, співвідношення ризику та прибутковості в таких країнах було досить привабливе. Як наслідок, у 2007 р. фондові ринки таких країн продемонстрували зростання. Китай і Україна стали його лідерами.

Значними були й обсяги припливу кредитів: у 2007 р. українська економіка запозичила 24,3 млрд. дол. США середньо- та довгострокових кредитів.

Друга хвиля стартувала на початку 2008 р., коли падіння фондових ринків світу, що тривало, зумовило переорієнтацію фінансових потоків з одних активів в інші, зокрема сировинні та енергетичні. Ці активи стали більш привабливими, що одразу стимулювало істотне зростання цін на сировинні ресурси. За підсумками січня-липня ціна на метал у середньому за вісьмома регіонами світу зросла майже на 81%. До моменту, коли з'явилися перші позитивні прогнози щодо світового валового збору зернових у 2008-2009 маркетинго-

вому році, за 2007-2008 маркетинговий рік ціни на пшеницю (США, FOB) зросли в середньому на 79%.

Наслідками третього етапу світової фінансової кризи стала серія банкрутств провідних світових фінансових компаній та поширення фінансової кризи на реальний сектор світового господарства, падіння попиту на світових ринках та, як результат, обвал цін на сировинних ринках, а в цілому - стагнація провідних економічних систем.

Для України економічна криза, починаючи з вересня 2008 р., все більше поглиблювалася, згубно розповсюджуючись на грошово-кредитну та фіскальну сфери економіки. Політика доступних кредитів, що проводилася банками, з одного боку, забезпечувала їх новими клієнтами та гарними прибутками, а з іншого, - збільшувала кількість "поганих" кредитів, за якими не відбувалося вчасне погашення. Ослаблення національної валюти і "короткозорість" банкірів призвели до того, що значна частина капіталів українських банків була знищена буквально за лічені дні. На сьогоднішній день тільки найсильніші представники фінансового сектору, що змогли вистояти в складній кризовій ситуації, поволі приходять до тями.

Підсумуємо все вищесказане і виділимо основні передумови спаду економіки в Україні. До них відносяться:

- Падіння обсягів виробництва, а отже і пропозиції при наростаючому попиті в умовах нерозвиненого ринку.
- Розширення джерел постачання імпортої продукції, що призвело до від'ємного сальдо торгівельного балансу.
- Нерозвиненість фінансової системи в цілому, а також використання споживчих кредитів для придбання імпортних товарів та для погашення іпотеки.
- Перевага фінансування секторів економіки з високим показником обігу коштів в короткотривалі періоди над інвестиціями у виробництво. [2, 5]
- Експортна орієнтація виробників промислової продукції, недооцінка внутрішнього ринку.
- Ревальвація гривні в 2008 р. і згубна бездіяльність з боку НБУ. [2, 5]

Наступні події стали закономірними наслідками передумов кризи:

- Банкрутство банків ("Київ", "Укргазбанк", "Родовід Банк").
- Відплив іноземного капіталу.
- Девальвація та інфляція національної валюти.
- Безробіття та зменшення заробітної плати в доларах США, хоча номінально в гривнях спостерігалося її зростання.
- Падіння ВВП на 12%.
- Збільшення рівня тіньового сектора економіки України.
- Зупинення будівництва житла та падіння цін на нерухомість.

Якщо провести паралелі між Великою Депресією у США (1929-1933р.р.) та економічною кризою в Україні (2007-2009 р.р.), то ці дві прями будуть не зовсім паралельними, адже вищезначені кризи характеризують як відмінні, так і спільні риси. Крім того, накладає свій відбиток велика різниця у географії явищ: сам спосіб життя громадян різних культур відіграє значний вплив.

Склалася наступна ситуація.

Відбувається скорочення виробництва, тобто зниження пропозиції споживчих товарів. Але в США це спо-

стерігалось на початку кризи, а надалі - змінилося шаленим перевиробництвом, що було викликано перерозподілом капіталу на користь важкої промисловості (необхідно пам'ятати, що нещодавно закінчилась Перша Світова війна, яка і викликала цю інерцію). В Україні ж цей процес обумовили: незначне фінансування з боку держави, високі податки та низька конкурентна здатність продукції національного виробництва порівняно з імпортними товарами меншої ціни.

Величезні обсяги кредитування призвели до зростання інфляції. Картину остаточно довершила девальвація національної валюти, яка у 1929 - 1933 р.р. зруйнувала "золотий стандарт", а в 2007-2009 р.р. в Україні - призвела до підвищення курсу долара США в два рази.

Відбувається банкрутство банків у зв'язку з нераціональною кредитно-грошовою політикою останніх, яке супроводжується тим, що тисячі вкладників залишилися без своїх заощаджень. У цьому питанні США та Україна - споріднені душі: уряди розпочали діяти вже після того, як почали закриватися банки. Політика "Нового курсу" принесла свої плоди, зокрема заборона зв'язку між інвестиційними і комерційними банками, створила нові важелі для стабілізації виробничого сектора. Щодо України, то уряд зайнявся рекапіталізацією "горе"- банків, щоб хоч якимось чином повернути вкладникам частину коштів. Але, на мою думку, така діяльність принесла б більше користі, якщо б проводилася завчасно.

Рівень безробіття в Україні, порівняно з Великою Депресією, коли він склав 25% робочої сили, істотно менше, але цей показник на фоні світових тенденцій викликає дискусії. При найбільш глибокому у світі спаді економіки в Україні продовжує зберігатися високий рівень зайнятості населення, а це свідчить про те, що рівень безробіття далекий від критичного. У світовій практиці критичним рівнем безробіття вважається зростання частки безробітних у загальній чисельності працездатного населення до рівня 10%. Офіційно визнаний рівень безробіття в Україні на кінець грудня 2009 р. склав 8,6%.

Ще однією відмінною рисою обох криз є зовнішня політика США та України: однією з передумов Великої Депресії для США було обмеження ввозу імпортої продукції, в Україні ж навпаки, - обмежена пропозиція компенсувалася збільшенням ввозу продукції з закордону.

До різних особливостей зовнішньої політики також можна додати і те, що країни Троїстого Союзу після Першої Світової війни заборгували США значну суму коштів і не могли їх виплатити. Україну в цьому питанні характеризує інша позиція: на сьогодні наш загальний зовнішній борг досягає 93,5% від ВВП. Чи має це негативні наслідки - годі й казати! Адже кошти, які можна було б витратити на підняття макро- та мікро- економічних показників, потрібно буде спочатку десь взяти, а потім віддати, при цьому становище в країні залишиться без змін.

Якщо ж підійти до розгляду питання економічної кризи з маркетингової точки зору, то можна сказати, що ми стали жертвами власних сліпих бажань. Це - жадоба до легкого збагачення у випадку Великої Депресії та ілюзія легкого життя в борг в "українському кризовому сценарії". Ключовим словом тут є "легкого", адже

таке егоїстичне бажання отримати побільше, а віддати поменше, мабуть має місце в свідомості кожного. Про це свідчить навіть те, що трудові відносини, які склалися між працедавцем та робітником впродовж багатьох років розвитку економічної думки та є основою капіталістичного способу виробництва, будуються за тим самим принципом. Це та причина, з якої капіталізм називають саме капіталізмом. Від цього залежить те,

чи отримає підприємець прибуток чи ні, а отже, йти проти цього принципу означає ставити під сумнів саму мету виробничої діяльності. І тому цілком логічними наслідками стали вже згадані економічні потрясіння. Таким чином, спади економіки, які впливають на добробут цілих країн, держав, а головне населення, необхідно розглядати як природу її розвитку, як "правила гри" за якими треба грати, щоб перемогти.

### Література

1. Вікіпедія: Вільна енциклопедія: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Велика\\_депресія](http://uk.wikipedia.org/wiki/Велика_депресія).
2. Економічна криза в Україні: виміри, ризики, перспективи. - Жаліло Я. А., Бабанін О. С., Белінська Я. В. та ін. / за заг. ред. Я. А. Жаліло. - К.: НІСД, 2009. - 142 с.
3. Історія економічних вчень: Від стародавніх часів до становлення економічної науки. Навчальний посібник. - Сфремов В.В. - Ніжин.: ТОВ Видавництво "Аспект-Поліграф", 2008. - С. 8 – 39.
4. Мікроекономіка і макроекономіка: Підручник для студентів економічних спеціальностей закладів освіти: У 2 ч./ За заг. ред. С. Будаговської. – К.: Основи, 1998. – С. 244 – 257.

УДК 371.3

## ПРОБЛЕМА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Андріїв Н., магістрантка природничо-географічного факультету

Інтегрований процес в навчанні на сьогоднішній день досить ефективно використовується в зарубіжних країнах світу, створюються проекти інтегрованих уроків, накопичуються розробки в цьому напрямку, розробляється систематичний підхід і принципи взаємодії знань, розвиток творчих здібностей та потенційних можливостей.

У широкому розумінні під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань. Інтерактивний підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і в той же час забезпечує потенційну можливість взаємодію між ними. Словосполучення "інтеграція навчання" у Педагогічному словнику зазначається як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем; це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б у єдине ціле знання з різних галузей" [4].

Відмітимо, що лише інтегрований підхід до заздалегідь систематизованого обсягу наукових знань, який може поглибити і поширити, залежно від інтелектуальних здібностей школярів, дасть значну результативність навчання.

З метою чіткого однозначного використання терміна "інтеграція" І. Козловською проаналізовано походження однокореневих слів і розрізнено терміни:

- інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан (пов'язаний з інтегралом або інтеграцією, спеціфічний спосіб пізнання);
- інтегративний – процес, в якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції;
- інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні;

- інтеграційний – процес, який реалізується за допомогою інтегративних засобів [5].

На основі аналізу літературних джерел виявлено, що інтеграція – є однією з найактуальніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми освіти. Звичайно, система інтегративного навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегративне навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є дією моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом крокувати до спільної мети.

Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Таке її розуміння дозволило науковцям висунути нову освітню парадигму. В трактовці О.Я.Данилюка вона звучить наступним чином: оскільки існуюча освіта предметоцентрична, тобто реалізується принцип внутрішньопредметної інтеграції, а інтеграція складає основу будь-якої освітньої системи, перехід освіти у сучасних умовах на якісно новий рівень, по суті, є рух від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції. Такий перехід передбачає не зміну, а доповнення одного принципу іншим. Автор спрогнозував подальші перспективи використання інтегративної основи в навчанні, що дозволить у майбутньому сформувати якісно нову систему – інтегральний освітній простір, який надбудується над предметною системою і повністю збереже її у якості своєї функціональної основи.

Якісні зрушення в шкільній освіті пов'язані насамперед з інтеграцією теоретичного знання, його практичного застосування і відповідних навичок. Тобто, технологія має бути інтегрована з науковою освітою. Засвоєння інтегровано-го масиву наукових знань, застосувань і асоційованих навичок дасть можливість всім учням проникнути в суть технології і підготуватися до використання науково-технічних навичок як для розв'язання повсякденних проблем, так і для подальшого навчання чи вступу до світу праці [2].

Першим кроком до інтеграції знань учнів можна вважати міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки трактуються як "дидактична умова", як "виявлення принципу систематичності", як "дидактичний принцип" і як "дидактична категорія". У педагогічних словниках міжпредметні зв'язки тлумачаться як "взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами" [3].

Виявлено, що дана проблема розглядалася дуже широко і набувала великої популярності. Було розроблено, навіть, рекомендації педагогів щодо переліку уроків, на яких можна реалізувати міжпредметні зв'язки:

- "фрагментарні" – з елементами міжпредметних зв'язків, які використовуються для розкриття окремих питань теми уроку;

- "вузлові", що включають міжпредметні зв'язки як органічну складову частину всього змісту теми уроку;

- "синтезовані" – спеціально організовані, підсумкові, на яких концентруються знання учнів із метою розкриття загальних законів і принципів [7].

Зазначимо, що проблема інтегрованого уроку нова, але важлива. Інтегровані уроки доцільно проводити за такими темами, які вимагають максимального й глибокого встановлення міжпредметних зв'язків. Лекція, побудована на інтегрованій основі, є однією з форм вивчення нового матеріалу.

Під час шкільної лекції можна використовувати різні методи навчання, але перевага надається діалогічним, які переважають над традиційними монологічними методами, а також наочно-практичним. Під час проведення лекції необхідно перетворити її на діалог, де виявляється рівноправне партнерство в навчанні між учителем та учнем.

Іноді доцільно конспектувати лекції, що пояснюється удосконаленням методики викладання даного матеріалу, поданням його за більш доступною, ніж у підручнику, формою. З цієї метою вчителі важливо визначити оптимальний темп ведення уроку, поступово привчати учнів виділяти в поясненні головне та

записувати його під час лекції. Ця робота не звільняє від самостійного опрацювання текстів підручників. Для інтенсифікації навчального процесу на інтегрованих уроках-лекціях можна використовувати технічні засоби навчання, таблиці, схеми, діаграми, графіки – все те, що сприяє кращому засвоєнню більшого обсягу матеріалу.

Наочно-практична форма активізації пізнавальної діяльності на уроках досить важлива. Експериментальні дослідження, які самостійно проводять учні, вимагають впровадження в навчальний процес нових технологій, оскільки в майбутньому дозволяють учням успішно розв'язувати різні проблеми в суспільстві.

Використання творчих завдань дає змогу перевірити, як учень навчився оперувати набутими знаннями, й одночасно навчає самостійному пошуку нових знань і способів діяльності. Більш широкі можливості використання творчих завдань дають інтегровані уроки.

На нашу думку, інтегрований урок – це специфічна форма навчального заняття, яке іноді проводять спільно декілька вчителів різних предметів з метою вивчення міждисциплінарних об'єктів. На інтегрованих уроках учні здобувають ґрунтовні знання про складні об'єкти, використовуючи інформацію з різних навчальних дисциплін, отримують можливість по-новому обдумувати явища, які вивчаються. За таких умов розширюються можливості для синтезування знань, формування в учнів умінь переносити знання з однієї галузі в іншу. У результаті цього досягається інтегроване, цілісне сприйняття дійсності як необхідна передумова формування наукового світогляду молоді людини.

Такий урок об'єднує діяльність декількох вчителів і учнів, що також ускладнює його структуру, взаємодію вчителя і учнів. Головна роль у проведенні інтегрованого уроку може належати вчителю дисципліни, в межах якої відбувається інтеграція знань і вмінь. Керівництво вчителя провідної дисципліни здійснюється на демократичних принципах. Інший варіант інтегративного уроку визначається відносним рівнем розподілу навчального матеріалу, який повинен вивчатися на занятті [6]. Адже інтеграція знань починається з моменту необхідності, усвідомлення молодим вчителем і триває доти доки вчитель не полишить прагнення до знань і творчості [1].

Отже, інтегрований підхід до навчання дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу, а таким чином й забезпечити високу якість освіти, адже, застосування інтегрованого навчання сприяє налагодженню взаєморозуміння і поліпшення співпраці викладача та учнів, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути здібності учнів, підвищити рівень знань, формування наукового світогляду молоді людини.

## Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.]. / Безруков В.С.– Екатеринбург, 1996. – 207с.
2. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М., 1998.–123 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укр. С.Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004.
5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань



- учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів, 1999.
6. Малеваный Ю. И., Рымаренко В. Е. Об интегральном уроке в школе// Новые исследования в педагогических науках. М., 1990. С. 50–52.
7. Падун Н.О. Проблема міжпредметних зв'язків та інтегрованого навчання у педагогіці. – Ніжин: Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. - №3, с 26-29.

УДК 911.9(477.51)

## ОЙКОНИМИ ЧЕРНІГІВЩИНИ

**Армашевська Т.,** студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Актуальність теми. Топонімічні дослідження мають важливе наукове і практичне значення для багатьох наук, особливо для географії. У географічних назвах (топонімах) відбито реалії минулих епох, що дозволяє використовувати їх у якості "документів" під час під час географічних досліджень. Цінну інформацію про природне середовище, типи господарювання і процеси опанування народом геопростору дають ойконіми (назви населених пунктів). Значною мірою актуальність теми визначається сучасними процесами національного та культурного відродження України, підвищення інтересу молоді до історичної минувшини свого краю, важливість збереження й вивчення пам'яток матеріальної та духовної культури народу.

Мета роботи полягає у дослідженні ойконімів Чернігівської області та конкретизується через ряд завдань, виконання яких є необхідною умовою при її досягненні:

- вивчення ойконімів Чернігівщини та встановлення зв'язку географічних назв із різноманітними соціально-історичними, етнічними, природно-географічними та іншими явищами, процесами та об'єктами;
- класифікація ойконімів відповідно до їх походження;
- виявлення закономірностей їх поширення.

У минулому назви ніколи не давалися випадково. Вони влучно відтворювали особливості природи тієї чи іншої місцевості, економічні, історичні, культурні та побутові умови життя людей. Тому кожний народ дає свої назви містам і селам. За походженням ойконіми Чернігівської області поєднують у кілька лексико-семантичних груп. Найчисельнішу групу формують населені пункти, назви яких походять від антропонімів (від прізвищ, імен). Безліч ойконімів виводять від імен першопоселенців. Цікавими є наступні назви. Згідно з переказом, перший поселенець збудував свою хатину над болотом. За самотність та відлюдькуватість його прозвали Куликом із часом біля нього почали селитися люди і поселення назвали Куликівкою [6]. У Козелецькому районі від імені Надя сформувався ойконім – село Надинівка. Він імені коваля Кукши, який першим оселився на березі р.Лиман, походить село Кукшин, що у Ніжинському районі.

У глуху лісисто-болотисту місцевість були заслані три брати (старший з них, на ім'я Рясина) як карні злочинці. Тут вони побудували хутір. Він став називатися за іменем першопоселенця Ряски, пізніше Ряжки – Ряшки (Прилуцький район) [5]. Від іменного походження також ойконім Андріївка у Чернігівському районі, Миколаїв – Носівському, Наумівка у Корюкі-

вському, Авдіївка в Сосницькому, Сергіївка – Прилуцькому, Павлівка – Ріпкинському, Мартинівка – Бахмацькому районах. Досить поширеними є топоніми, що утворилися від прізвищ, прізвиська, особливо на півдні регіону, де вирізняється Носівський район. Старі назви, що виникали в процесі освоєння нових земель та "отрубно" системи землеволодіння на початку ХХ століття, утворювались переважно від прізвищ перших поселенців-землевласників. Пізніше загальна назва "хутір" змінювалася словом "село": с.Карабін – с.Карабінівка [2], На честь пана Держанівського назване село Держанівкою; м.Корюківка спочатку було відомим під назвою Каруківка, що пов'язане з прізвищем козака Омеляна Карука [4].

Другу групу формують ойконіми фітонімічного походження. На півночі області існують такі населені пункти як: Дібровне (Щорський район), Лісове (Менський р-н), Зелене (Городнянський р-н), Сосниця (Коропський р-н), внутрішній Бір (Семенівський р-н). Тоді, як на півдні – Степове (Срібнянський р-н, Талалаївський р-н), Степ (Ніжинський р-н), Зелений Гай (Талалаївський р-н) та ін. Вище перелічені назви свідчать про розміщення Чернігівщини в межах двох природних зон: мішаних лісів на півночі, лісостепу на півдні. Тому найбільше ойконімів, пов'язаних із лісистістю, простежується саме на півночі регіону.

Характерні особливості рельєфу відображені в географічних назвах області. Червоні Гори, Чоногірці і Горище в Менському районі, Низи в Ніжинському, Гірки – в Новгород-Сіверському, Плоске, Рівчак-Степанівка в Носівському, Крутоярівка, Гора, Високе в Прилуцькому, Поділ в Срібнянському, Глибоке, Жолобок у Талалаївському, Підгірне в Чернігівському, Вершини в Городнянському районах.

Серед ойконімів зоонімічного походження можна виділити групи, які пов'язані із назвами:

- а) тварин (Бобрик – Ніжинського, Вовчок – Козелецького районів);
- б) риб (Короп'є, що знаходиться на території Козелецького району);
- в) птахів (Косачівка (косач – тетерів), Лебедівка та Соколівка – Козелецького району).

За типом поселення виділяють окрему групу ойконімів. Чернігівщина пережила не одну навалу ворогів. Тому в різних її куточках знаходяться залишки фортець – місця колишнього укріпленого поселення. Таке укріплення у давні часи звалось городи від дієслова "городити" – Городище у Менському і Семенівському районах. Давній суфікс "-ище" означає, наприклад, що село Монастирище (Ічнянський р-н) виникло на

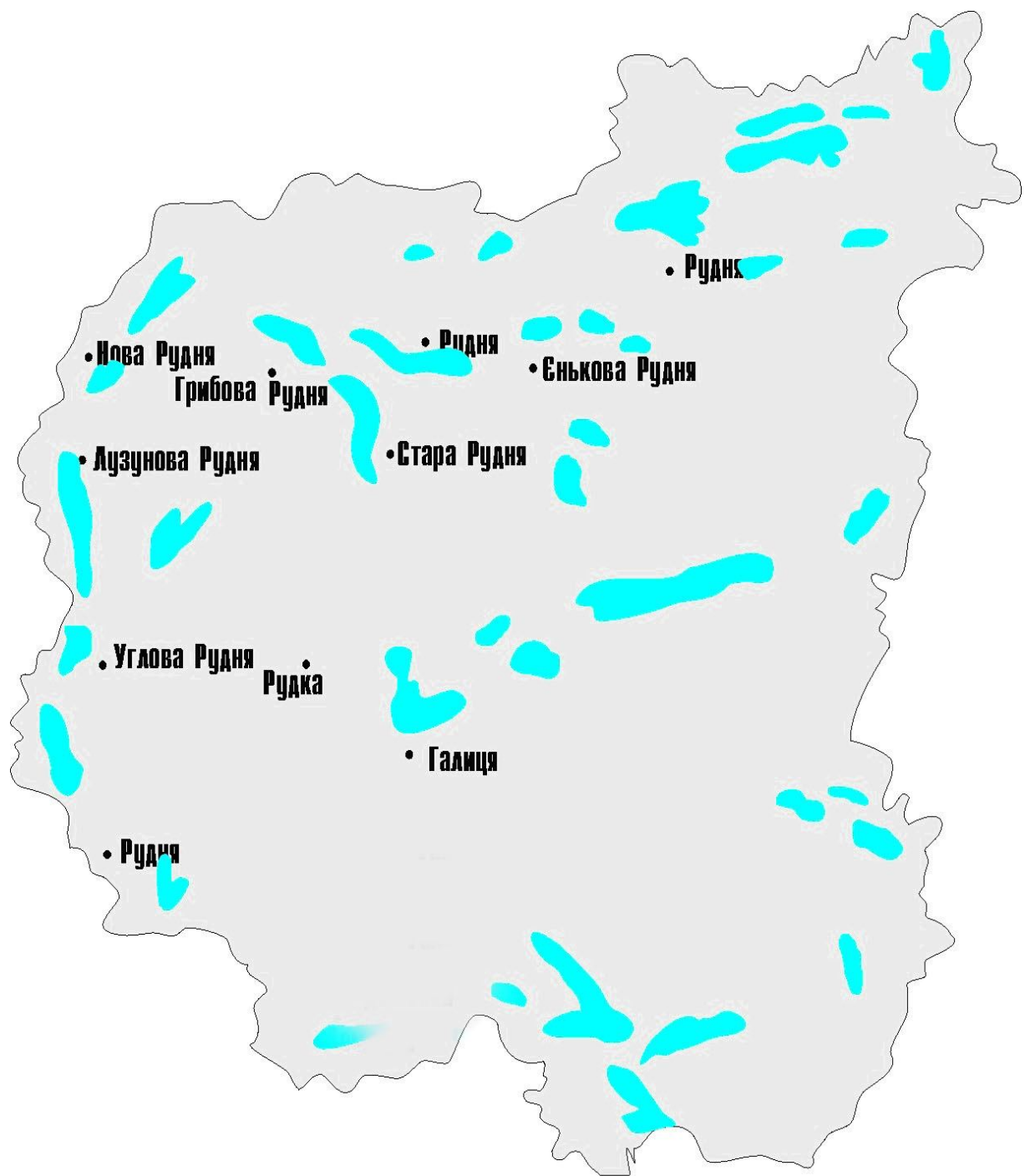


Рис. 1. Зв'язок ойконіміє Чернігівщини із заболочуваністю

місці колишнього монастиря. Такого ж змісту Таборище в Ніжинському, Кошарище у Куликівському районах.

Існують назви, пов'язані з характером забудови. Це такі як Стодоли (стодола – будівля для зберігання снопів, сіна) Носівського району, Велика Дорога (всі будинки розташовані вздовж автодороги Ніжин – Прилуки) й Зруб (зруб – місце, де був вирубаний ліс) Ніжинського та Безуглівка цього ж району (спочатку будинки будували без гострих кутів, звідси й назва “без углів”).

Поширена в області назва Рудня. Всього на території регіону у різні часи існувало понад 100 невеликих рудень – заводів по переробці болотних залізних руд осадового походження [3]. Рудня являла собою одну чи дві споруди, з'єднані з річкою за допомогою водяних лотоків, якими вода падала на колеса млина і приводила їх у рух. Такі села є в Корюківському, Козелецькому, Сосницькому, Чернігівському та деяких інших районах: наприклад, Грибова Рудня в Ріпкинському районі.

Причинами розвитку болотного процесу виступають: умови більшої зволоженості, що призводить до оглеяності мінеральної частини профілю ґрунту. Близькість залягання ґрунтових вод. Саме північні, північно-західні райони Чернігівщини вирізняються заболочуванням, і були сировинним фактором будівництва рудень [рис. 1]. На початку XIX століття рудні Чернігівщини зникли, залишивши про себе пам'ять в назвах поселень.

Деякі ойконіми мають своєрідне значення, без остаточного варіанту походження назви. Усі погляди відносно назви Ніжин можна поділити на дві групи:

частини вчених вважає, що це місто є літописний Нежатин, а інші твердять, що сучасний Ніжин снує на місці літописного Уненежа (Унежа), котрий згадується у 1147 році в Іпатіївському літописі. Ще є гіпотеза, що Ніжин отримав свою назву від слова “низина”. Ніжин дійсно розташований на низькому зволоженому місці, що є характерною біографічною рисою. Це обумовлене великою кількістю водоймищ, яких раніше було набагато більше. Питання походження Ніжина не вирішене остаточно на сьогоднішній день [1]. Чернігів – місто, розташоване на правому березі річки Десна. Час заснування невідомий. Одні дослідники пов'язують місто з Чорним Лісом, який ріс колись на цьому місці, де тепер стоїть Чернігів, що малопереконливо; інші – з іменем легендарного сіверського князя Чорного. До наших часів у Чернігові збереглася “Чорна Могила”, в якій ніби поховано князя. Але згідно розкопок вона з'явилася значно пізніше, ніж було засноване місто [1]. Існує ще одна гіпотеза, за якою вважають, що черніга означає “чонозем” [4].

#### **Висновки**

Топоніміка Чернігівської області відбиває не тільки далеке минуле, але й порівняно недавні часи та нашу сучасність.

Найчисельнішу групу утворюють антропонімічні ойконіми (25%), що пов'язані з прізвищами та іменами першопоселенців. Дещо менша за кількістю група ойконімів фітонімічного походження (12%), які несуть інформацію про рослинний світ регіону. Не менш цінними є географічні назви, що вказують на тип поселення, характер забудови, заболочені території. Назви, які не мають остаточного варіанту, потребують подальших досліджень.

#### **Література**

1. Дем'яненко Р. Чернігівська старовина // Гарт. – 2000. – № 14.
2. Коткова Л.І. Про що розповідають назви // Красзнавство. Географія. Туризм. – 2007. – Квітень. – № 14–16. – С. 62–65.
3. Наш край родной. Семеновщина: Материалы по истории и географии Семеновского района Черниговской области / А.Ф.Бычков, А.Н.Неруш, С.М.Гузватый. – К.: Техника, 2000. – 176 с.
4. Поспелов Е.М. Топонимика в школьной географии. – М.: Просвещение, 1981. – 142 с.
5. Ряшки // Сіверянський літопис. – 1998. – № 1. – С. 70.
6. Чернігівська старовина // Деснянська правда. – 2002. – 20 квітня.
7. Янко М.Т. Топонімічний словник України: Словник-довідник. – К.: Знання, 1998. – 432 с.

УДК 159.9

### **ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Аушева О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Сучасні умови розвитку суспільства, інтеграційні процеси в науці та освіті, зростаюча незалежність шкіл у виборі учбових планів і програм пред'являють такі вимоги до вчителя як високий професіоналізм, мотивація до самоактуалізації й безперервного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим стає актуальним не тільки питання про пошук ефективних форм і методів підтримки професійного становлення вчителя, але і питання створення умов формування про-

фесійної самоактуалізації його в рамках конкретної освітньої установи.

Гуманістична парадигма освіти передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості учня. Він має сприйматись вчителем як суб'єкт навчання, їх взаємодія має будуватись на основі діалогічного підходу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки, які ґрунтуються на рівності позицій, повазі та довірі до учня як свого парт-

нера. Саме це дає змогу зрозуміти один-одного і є найкращим способом взаємодії, а також допомагає задовольнити особисті потреби та інтереси всіх учасників навчального процесу. Сучасний викладач не має бути маніпулятором, тобто не намагатися підкоряти і контролювати волю учнів для досягнення власної мети; він має володіти протилежним до маніпуляції потенціалом – самоактуалізацією.

Теорія самоактуалізації є ключовим системоутворюючим елементом гуманістичного напрямку в психології і педагогіці. Основоположною для гуманістичного напрямку є ідея про те, що усвідомлене прагнення до максимально можливого розкриття свого людського потенціалу і його реалізації в практичній життєдіяльності на благо суспільства шляхом самоактуалізації є необхідним чинником повноцінного розвитку людини. [4]

На основі аналізу літератури було виявлено, що є достатньо велика кількість творчих педагогів, які, займаючись самоосвітою, постійно експериментуючи, застосовуючи нові технології навчання, привносять в педагогічний процес інноваційні ідеї, досягають високих результатів в навчанні і розвитку дітей. Проте вони недостатньо володіють способами саморозвитку і професійної самореалізації, що надалі може привести до емоційного дискомфорту в професійній діяльності і виникнення синдрому емоційного вигорання. Багато хто з певного моменту вже не прагне творчого зростання, йому не потрібно ні підвищення категорії, ні перемоги учнів, амбіції закінчилися. Є і ті, яких зовнішні умови не ламають, не знижують їх потреби в самореалізації, але вони йдуть з школи. [2]

Зрозуміло, висококваліфікований вчитель повинен володіти предметними знаннями, знаннями методики викладання і сучасними педагогічними технологіями. Ми вважаємо, що ці знання і уміння успішніше освоюються і застосовуються особистістю за наявності внутрішньої мотивації, хоча жодним чином не заперечуємо необхідність зваженої зовнішньої мотивації.

Щоб досягти професійного результату, вчителю доводиться докладати значних зусиль для підтримки дисципліни, контролю за учнями (особливо в умовах немотивованого навчання). Така позиція може бути нетиповою, нехарактерною для певної людини, але вона "захищає" її і робить, на перший погляд, невразливою. Поведінка, яка полягає в неусвідомленій спробі контролювати ситуацію, підкоряти собі волю учнів для досягнення власної мети, називається маніпулятивною і дуже шкодить як самому педагогу, так і розвиткові учнів. Взаємна повага і бажання зрозуміти одне одного — ось найкращий спосіб взаємодії вчителя з учнями [5]. Саме це дає змогу найповніше виявити та задовольнити особисті потреби й інтереси усіх учасників навчального процесу.

Кожна людина певною мірою — маніпулятор. Проте в гуманістичній психології існує уявлення про наявність протилежного маніпуляторству позитивного потенціалу, який А. Маслоу назвав самоактуалізацією.

А. Маслоу почав вивчати тих людей, яких вважав взірцями здорової особистості. Він назвав їх людьми, що самоактуалізуються, бо цих людей відрізняла від інших сильна потреба в діяльності, творчості, а також відповідальність, відкритість, справедливість тощо [1]. З огляду на це у діяльності вчителя, як ні в якій іншій,

самоактуалізація має велике значення як для само-реалізації, так і для ефективного виховання та навчання учнів. [5]

Згідно теорії А. Маслоу, потреба в самоактуалізації надбудовується над вже задоволеними потребами низьких рівнів. На задоволення потреб, що лежать у основі піраміди дуже сильно впливають рівень заробітної платні й житлові умови працівників освіти. Реалізація потреб третього і четвертого рівнів в значній мірі залежить від умов організації освітнього процесу, якості управління вчителями і роботи методичного об'єднання, а також підвищення кваліфікації. В практичній роботі доводиться спостерігати як спочатку високосамоактуалізовані вчителі, але що ще не досягли рівня надситуативної активності, через деякий проміжок часу (5 - 20 років) через невдало вирішені приватні задачі знижують потребу в самоактуалізації, сповзають до депресивних станів і нервових розладів. [2]

Певною мірою це обумовлено тим, що багато хто не бачить свого потенціалу, не знає про його існування, не розуміє користі самовдосконалення. Крім того, ще й соціальне та культурне середовище часто пригнічує тенденцію людини до актуалізації певними нормами щодо певної частини населення. Як-що пригадати нашу ще й досі авторитарну освіту та й наше суспільство, то зрозумілим стане, чому людей, що самоактуалізуються так мало. Проте дорога до самоактуалізації відома: демократизація, гуманізація суспільства та його освітньо-виховних інститутів. Таким чином, закономірності особистого зростання дають вчителю можливість альтернативного вибору між самоактуалізацією і маніпуляцією. [5]

Не можна також забувати, що переважна більшість вчителів в українській системі освіти — це жінки, і при визначенні стратегії розвитку системи освіти необхідно враховувати цю обставину. Гендерна соціалізація і традиційні гендерні ролі сприяють формуванню активного відношення до світу, прагнення самореалізуватися в улюбленій справі більшою мірою у чоловіків, ніж у жінок. Дослідники, вивчаючи проблеми самореалізації жінок і чоловіків відзначали, що традиційні гендерні ролі утрудняють професійну самореалізацію саме жінок. Самоактуалізація жінок, на думку А. Маслоу може виражатися, наприклад, у вихованні своїх дітей, веденні домашнього господарства, але для підвищення якості освітнього процесу потрібна професійна самоактуалізація.

Аналіз досліджень формування професійної самоактуалізації вчителя дозволив сформулювати ряд суперечностей:

- між сучасними вимогами суспільства до рівня професійної самоактуалізації вчителя і її несформованості у більшості з них;
- між досвідом ефективної підготовки фахівців на робочому місці й недостатнім обліком цього досвіду при формуванні професійної самоактуалізації вчителя;
- між необхідністю формування професійної самоактуалізації вчителя і недостатньою обґрунтованістю моделі даного процесу і умов її реалізації в процесі внутрішньошкільного підвищення кваліфікації.

Виявлені суперечності свідчать про те, що перед педагогічною наукою встала проблема, пов'язана з теоретичним обґрунтуванням і експериментальною перевіркою педагогічних умов формування професій-

ної самоактуалізації вчителя в процесі внутрішньошкільного підвищення кваліфікації.

Внутрішніми суперечностями процесу розвитку творчої індивідуальності у професійній діяльності, зокрема педагогічній, є з одного боку, соціалізація особистості (в тому числі й учителя), тобто наслідування соціального досвіду і професіоналізму, з іншого – індивідуалізація, тобто розвиток її неповторності та унікальності. Чим більше в особистості вчителя індивідуального і неповторного, тим більше вона стає досконалішою. Творча індивідуальність учителя проявляється і як вища характеристика професійної творчості. Вона є інтегральною креативно-особистісною категорією, яка включає: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності, широту і глибину знань; чутливість до суперечностей, здатність випробовувати внутрішню творчу боротьбу; інформаційний голод, відчуття новизни, незвичного в проблемі. професіоналізм, потребу пізнання.

Отже, психолого-педагогічні умови розвитку і удосконалення творчої індивідуальності фахівця виражаються в становленні професійної позиції суперечностей, оригінальності і доцільності їх вирішення; імпровізаційності й творенні процесу самоактуалізації.

В цілому, проблема креативної самоактуалізації як нова категорія, розглянута в системі ціннісних орієнтацій формування педагогічної культури особистості вчителя дозволяє намітити основні напрямки, шляхи та критерії їхнього удосконалення в руслі психолого-педагогічної теорії та практики. [8]

Професійна самоактуалізація особистості вчителя визначається як свідомий і цілеспрямований процес виявлення професійно значущих якостей особистості, їх активізації і прояву в творчій педагогічній діяльності. Основними компонентами професійної самоактуалізації особистості вчителя є: ціннісно-мотиваційний (усвідомлення ролі самоактуалізації в професійному становленні, пріоритет загальнолюдських, гуманістичних цінностей в педагогічній діяльності), гностичний (уявлення про сутнісні характеристики категорії "самоактуалізації", знання способів і засобів, стимулюючих самоактуалізацію особистості, активне прагнення до саморозвитку в професійній діяльності), рефлексія (інтерес до себе і професії, емоційна стійкість, спрямованість на усвідомлення свого "Я", самоаналіз власної діяльності) і креативність (ініціативність, здатність до перетворення дійсності, спрямованість на реалізацію творчих імпульсів в професійній діяльності, формування і розвиток індивідуального стилю діяльності).

Як критерії сформованості професійної самоактуалізації особистості педагога виступають:

1. когнітивний критерій – наявний запас знань і теоретичних уявлень про сутність самоактуалізації та її ролі в професійному становленні вчителя, їх актуалізація при рішенні практичних задач;

2. особистий критерій – прагнення до виявлення внутрішніх завдатків, сил і здібностей, наявність мотивів внутрішнього саморозвитку і самовдосконалення, прагнення до самоосвіти;

3. діяльнісний критерій – прояв в професійній діяльності виявлених внутрішніх сил і здібностей, проєктування і реалізація індивідуальної траєкторії саморозвитку.

Формування високого рівня професійної самоактуалізації вчителя забезпечується дотриманням наступних педагогічних умов: усвідомлене ухвалення гуманістичних цінностей педагогічної діяльності й формування гуманістичної спрямованості особистості; актуалізація особистих значень процесу самоосвіти; формування оптимального стилю діяльності; розробка і застосування комплексу спеціальних завдань, що підсилюють спрямованість рефлексії професійної діяльності вчителя.

Отже, під професійним зростанням розуміється індивідуальний особистісний процес розвитку здатності самостійно осмислювати свою діяльність і шукати шляхи вдосконалення себе в цій діяльності, будувати свою кар'єру, наближення людини до розуміння та здійснення сенсу свого життя через набуття особистісного досвіду, який включає в себе самопізнання, довіру, самоприйняття, свободу, природність, демократичність, співпричетність, незалежність та ін.

Професійна самоактуалізація - це "пошук себе у професії", становлення власної професійної ролі, образу Я, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, з'ясування для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження власного творчого потенціалу. В умовах переходу до інформаційного суспільства спостерігається зростання вимог до вчителя, а теорія самоактуалізації пропонується як метод рішення цієї проблеми.

Самоактуалізація включає в себе реалізацію людиною своїх здібностей поряд з реалізацією особистісного потенціалу. Дана категорія знаменує собою неперервний рух у бік професійного та загальноособистісного зростання. Найбільш сприятливим для обох процесів є відповідність між професійним та особистісним розвитком, коли досягнення професійних вершин є одночасно і вершиною розквіту особистості.

## Література

1. Анциферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу // Вопросы психологии 1973. - № 4. - С. 173—180
2. Ахметов М.А. Профессиональная самоактуализация учителя // Виртуальная химическая школа: образовательный сайт / М.А.Ахметов. – Ульяновск, 2004. - <<http://maratak.narod.ru/samoact.rar> >
3. Вахромов Е.Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации // Мир психологии — 2005. - №3. - С. 40-51
4. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии // HPSY.RU: экзистенциальная и гуманистическая психология / ред.: О. Сопот. – [СПб., 2005]. <<http://hpsy.ru/public/x044.htm> >
5. Калашин В.Ф. Самоактуалізація викладача // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - №1. - С. 7-9

6. Леонтьев А.Д. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу // Вопр. Психол. - 1987. - №3. - С. 150-158
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. - М., 1982
8. Ткач Р.В. Самоактуалізація як якісна характеристика ціннісної культури особистості майбутнього фахівця / <<http://hpsy.ru/public/x1132.htm>>

УДК 551.582 (477.51)

## ЕКСТРЕМАЛЬНІСТЬ ТЕМПЕРАТУРНОГО РЕЖИМУ В НІЖИНІ В СВІТЛІ ЗМІН ГЛОБАЛЬНОГО ПОТЕПЛІННЯ

**Білан Ю.**, студентка ІІ курсу природничо-географічного факультету

Проблема зміни клімату сьогодні розглядається як одна із найбільш важливих глобальних проблем, які стоять перед людством.

Є всі підстави вважати, що саме антропогенний фактор (інтенсивні антропогенні викиди в атмосферу парникових газів) відіграє в сучасну епоху домінуючу роль у процесах формування змін глобального клімату та регіональних особливостей його динаміки. Сучасне глобальне потепління може потенційно призвести до різких великомасштабних змін у геофізичних, геохімічних і біологічних системах нашої планети і істотним чином вплинути на екологічні та соціально-економічні умови життєдіяльності людства.

Особливе занепокоєння викликає послаблення континентальності клімату України – зменшення амплітуд сезонного ходу приземної температури, і при цьому збільшення повторюваності екстремальних значень деяких метеорологічних величин.

Важливо дослідити такі несприятливі метеорологічні явища, їх причини та прояв як на глобальному, так і на регіональному рівні, що можливо тільки при спільних, скоординованих дослідженнях, направлених на детальне вивчення всіх ланок земної кліматичної системи (атмосфера-гідросфера-біосфера-літосфера) та фізичних і фізико-хімічних механізмів, які відповідальні за формування різномасштабних коливань глобального та регіонального клімату.

З метою вивчення екстремальності температурного режиму, було проведено дослідження повторюваності екстремальних температур в м. Ніжині.

Для дослідження використано дані спостережень Ніжинської метеостанції, а саме середньодобові температури повітря за останні 20 років (з 1989 по 2008 рр.). Обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою статистичних методів, в процесі аналізу використовувалися графічні побудови (графіки, діаграми).

Повторюваність екстремальних температур та екстремальної амплітуди коливання температури досліджувались для 4 місяців: найхолоднішого – січня, найтеплішого – липня та центральних місяців перехідних сезонів – квітня і жовтня.

У даному дослідженні екстремальною вважається температура нижча або вища на 5 і більше градусів Цельсія від температурної норми місяця (N). Для аналізу ступеня екстремальності температурного режиму виділено градації відхилення середньодобової температури повітря від норми з кроком у 2°C і сформовано відповідні вибірки.

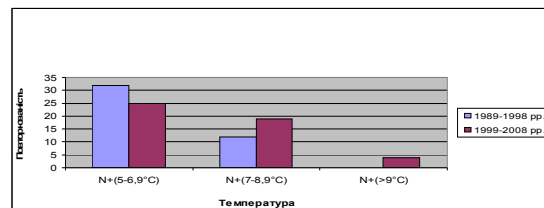
Екстремальною вважається амплітуда коливання температури, коли середньодобова температура за 1-2 доби різко знижується або підвищується - на 5°C і більше.

З метою виявлення й аналізу динаміки повторюваності екстремально високих, екстремально низьких температур та екстремальних амплітуд їх коливання для чотирьох досліджуваних місяців проведено порівняльний аналіз відповідних показників температури повітря за попереднє і сучасне десятиріччя.

Для прикладу можна розглянути аналіз повторюваності екстремально високих температур січня в межах двох останніх десятиліть (рис. 1).

Аналіз дозволив виявити загальну тенденцію до зменшення частоти випадків з температурою вищою за норму на 5,0 – 6,9°C (із 32 до 25 днів), а також збільшення кількості днів, коли середньодобова температура повітря перевищувала норму на 7-8,9°C (з 12 до 19) .

Особливістю температурного режиму сучасного десятиріччя є поява випадків з середньодобовою температурою повітря, що перевищувала норму місяця на 9 °C і більше (4 випадки). У попередньому десятирічному періоді таке екстремальне підвищення температури не фіксувалося.



**Рис. 1. Повторюваність екстремально високих температур.**

Січень 1989-1998 та 1999-2008 рр. (N – температурна норма січня)

Отже, із загальним потеплінням клімату, в січні спостерігається збільшення повторюваності екстремально теплих днів, коли температура повітря перевищувала норму на 7 °C і більше.

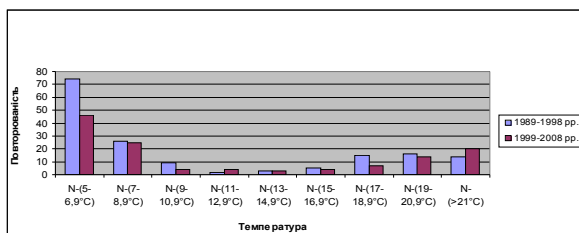
Таким же чином були проаналізовані всі інші досліджувані місяці і виявлено почастішання повторюваності екстремально високих температур. Ця тенденція спостерігається для всіх досліджуваних місяців, в основному за рахунок днів, коли середньодобова температура була вища від температурної норми на 5-6,9

°C. Але були відмічені і такі випадки, коли температура повітря піднімалася вище норми на 11 °C і більше (жовтень 1997 року).

За останні 20 років у м. Ніжині було зафіксовано велику кількість днів з екстремально низькими температурами.

За даними повторюваності екстремально низьких температур для всіх досліджуваних місяців було складено діаграму (рис.3), на якій видно, що кількість екстремально холодних днів з температурою нижче від норми на 5-6,9°C зменшилася на 28 (з 74 до 46 випадків). Повторюваність екстремально низьких температур в межах градацій N-(11-12,9), N-(13-14,9), N-(15-16,9) була незначною і коливалася від 3 до 9 випадків.

В 1999-2008 рр. було зафіксовано повторюваність надзвичайно низьких температур – 20 випадків, коли в попередньому десятиріччі їх було лише 14.



**Рис. 3. Загальна повторюваність екстремально низьких температур за 1989-2008 рр. (N – температурні норми місяців)**

Отже, в останні роки спостерігається загальна тенденція до зменшення повторюваності екстремально низьких температур порівняно з попереднім десятиріччям. Найбільша їх повторюваність зафіксована в січні.

До небезпечних екстремальних метеорологічних явищ також відноситься явище різкого коливання тем-

ператури (зниження чи підвищення) протягом доби або від однієї доби до іншої. На наступному кроці дослідження було виявлено випадки з такою зміною температури в м. Ніжині протягом 1989-2008 рр. і зроблено спробу порівняти їх повторюваність за два досліджувані десятиріччя.

З таблиці 1 видно, що температура в м. Ніжині від однієї доби до наступної могла змінитися більш ніж на 9°C. Таких випадків за 4 досліджувані місяці 1989-1998 рр. зафіксовано аж 6. Це дуже суттєво, адже такі коливання температури є надзвичайно небезпечними як для природи, так і для людини, оскільки найчастіше вони зумовлюються зміною атмосферних процесів, які в свою чергу супроводжуються різкою зміною атмосферного тиску.

В останнє десятиріччя (1999-2008 рр.) повторюваність екстремальної температури протягом двох діб також значна. Хоча було зафіксовано лише один випадок зміни температури більш ніж на 9°C. Але в порівнянні з попереднім десятиріччям, в 1999-2008 рр. набагато зростає повторюваність коливань температури на 7-8,9°C (з 8 до 15 випадків) (табл. 2.). Особливо почастішали випадки значного зниження середньодобової температури повітря (з 5 до 10 випадків).

Отже, глобальні зміни клімату зумовили не лише збільшення повторюваності екстремальних температур, а й певні зміни повторюваності екстремальних коливань температури протягом двох діб. Хоча ці зміни за досліджувані 20 років не є принциповими.

Результати дослідження дозволили оцінити сучасні особливості екстремальних проявів ходу температури повітря в Ніжині, встановити зв'язок між глобальним і регіональним потеплінням та збільшенням частоти повторюваності екстремальних за температурою повітря днів на прикладі нашого міста. Отримані особливості і кількісні показники повторюваності екстремальних проявів температурного режиму в Ніжині є суттєвими і потребують їх врахування у певних областях практичної діяльності.

**Таблиця 1**  
**Повторюваність екстремальної зміни температури протягом двох діб (1989-1998 рр.)**

Місяці	на 5°C - 6,9 °C		на 7°C – 8,9°C		більш ніж на 9°C		Σ
	підвищення	зниження	підвищення	зниження	підвищення	зниження	
Січень	5	9	2	3	2	1	22
Квітень	5	4	0	1	0	1	11
Липень	4	1	0	0	0	1	6
Жовтень	6	9	2	0	0	1	18
Σ	20	23	4	4	2	4	57

**Таблиця 2**  
**Повторюваність екстремальної зміни температури протягом двох діб (1999-2008 рр.)**

Місяці	на 5°C - 6,9 °C		на 7°C – 8,9°C		більш ніж на 9°C		Σ
	підвищення	зниження	підвищення	зниження	підвищення	зниження	
Січень	9	6	4	7	1	0	27
Квітень	4	5	1	1	0	0	11
Липень	0	4	0	0	0	0	4
Жовтень	7	6	0	2	0	0	15
	20	21	5	10	1	0	57

## ПРАЦЕРЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА АРП РЕГІОНУ (НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Безверха Ю., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Агроресурсний потенціал (АРП) – це територіальне поєднання взаємодіючих компонентів: землересурсного, працересурсного та виробничого, які створюють відповідну базу для розвитку сільськогосподарського виробництва.[1, 11]

Агроресурсний потенціал Сумської області є важливою складовою АРП усієї країни. Одним із головних елементів агроресурсного потенціалу є працересурсний потенціал, який формують трудові ресурси.

Працересурсний потенціал є як важливим аспектом АРП області загалом, так і важливим чинником сільськогосподарського виробництва. Тенденція до зниження працівників сільського господарства Сумської області спостерігається дуже давно. Це пов'язано в першу чергу з демографічними причинами, до яких додалися економічні – реформування колективних сільськогосподарських підприємств. Кількість зайнятих у особистих селянських господарствах постійно зростає, тоді як кількість працівників сільськогосподарських підприємств та організацій постійно скорочується. Так, за період з 1990 по 2008 рік кількість працівників, зайнятих у с/г виробництві скоротилася у 7,5 разів (рис.1) [3, 462].

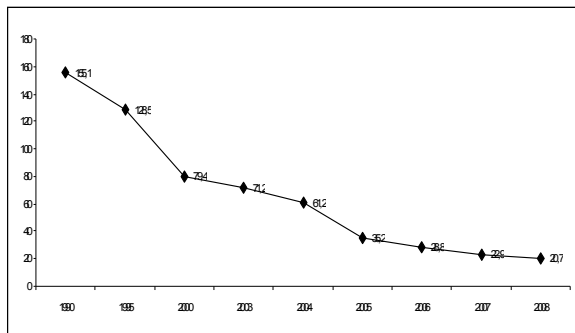


Рис. 1. Динаміка кількості працівників, зайнятих у сільськогосподарському виробництві (тис. осіб)

Протягом останніх років кількість зайнятих у с/г виробництві зменшувалася в середньому на 4,3 тис. осіб щороку. Станом на початок 2008 року чисельність с/г працівників становила 20,7 тис. осіб, що менше на 2,2 тис. осіб, ніж у 2007 [2].

Питома вага працівників сільського господарства у загальній кількості працівників області складає 17,7% у 2008 році проти 26,6% у 2003 році.

Загальний показник працевлаштуваності (кількість осіб, зайнятих у с/г на 1000 га сільськогосподарських угідь) у 2008 році становив 12,2 осіб/1000 га с/г угідь% (таблиця 1).

Найвищий показник працевлаштуваності у Сумському та Липоводолинському районах (20,9 осіб/1000 га), а найнижчий у Ямпільському (3,2 осіб/1000 га). За

рівнем працевлаштуваності сільського господарства нами запропонована така градація районів:

- райони з низьким рівнем працевлаштуваності (1-5 осіб/1000 га): Ямпільський, Буринський;

- райони з рівнем працевлаштуваності нижче середнього (5,1-10 осіб/1000 га): Середино-Будський, Путивльський, Глухівський, Недригайлівський, Кролевецький, Білопільський, Шосткинський;

- райони з середнім рівнем працевлаштуваності (10,1-15 осіб/1000 га): Великописарівський, Лебединський, Роменський, Краснопільський;

- райони з рівнем працевлаштуваності вище середнього (15,1-20 осіб/1000 га): Конотопський, Охтирський;

- райони з високим рівнем працевлаштуваності (20,1-25 осіб/1000 га): Липоводолинський, Сумський.

Така диференціація зумовлена неоднаковим рівнем інтенсивності с/г виробництва та соціально-економічними змінами в аграрному секторі.

Щодо рівня заробітної плати працівників, зайнятих у с/г Сумщини, то він є достатньо високим. Середньомісячна зарплата одного штатного працівника становила 1001 грн. у 2008 році, що на 291 грн. більше ніж у 2007 і у 8,7 разів більше, ніж у 2000 році. Отже, таку тенденцію можна вважати позитивною, не враховуючи рівень виплати заробітної плати. Тобто гострою є проблема заборгованості з виплати заробітної плати працівникам с/г області.[4]

Недостатнє фінансування аграрних підприємств та заборгованість спричинили зростання рівня безробіття у сільській місцевості. У 2008 році кількість безробітних у сільській місцевості становила 7 тис. осіб.[3, 468]

Для сільських мешканців як і для міських основними причинами безробіття є вивільнення працівників у зв'язку з реорганізацією, ліквідацією виробництва, скороченням штатів, звільненням за власним бажанням, неможливістю знайти роботу після закінчення навчального закладу.

Освітній рівень населення сільської місцевості Сумської області є дуже низьким. За даними головного управління статистики Сумської області у 2007 році 5,8% населення сільської місцевості мали повну вищу освіту, натомість 25,1% населення взагалі не мали повної загальної середньої освіти.[5]

Отже, наявний працересурсний потенціал Сумської області не відповідає сучасним вимогам ні за кількісними ні за якісними параметрами. Проблема оптимального забезпечення аграрного виробництва трудовими ресурсами може бути вирішена на основі державної програми розвитку регіону, яка включатиме заходи щодо забезпечення оптимального відтворення населення, створення умов для повної зайнятості за рахунок розвитку малого бізнесу у сфері с/г виробництва, перекваліфікації трудових ресурсів, створення ефективного системи захисту населення у сфері зайнятості, та підвищення освітнього рівня населення.



Таблиця 1

## Працевзабезпеченість сільськогосподарського виробництва Сумської області

Район	Кількість працюючих у 2008 р, осіб	Площа сільськогосподарських угідь, тис.га	Працевзабезпеченість виробництва осіб/1000 га с/г угідь
Білопільський	1162	123,4	9,4
Буринський	420	95,5	4,4
Великописарівський	735	67,6	10,9
Глухівський	904	115,5	7,8
Конотопський	2079	129,2	16,1
Краснопільський	1214	90,5	13,4
Кролевецький	709	78,4	9,0
Лебединський	1365	108,6	12,6
Липоводолинський	1573	75,1	20,9
Недригайлівський	648	83,1	7,8
Охтирський	1701	87,1	19,5
Путівльський	511	79,3	6,4
Роменський	1921	146,5	13,1
Середино-Будський	392	68,0	5,8
Сумський	2813	134,8	20,9
Тростянецький	849	63,8	13,3
Шосткинський	699	73,9	9,5
Ямпільський	177	54,8	3,2
Разом	20685	1701,6	12,2

## Література

1. Коротатник Т.В. Територіальна організація агроресурсного потенціалу (На прикладі Чернігівської області). " Автореф. дис. " 20 с.
2. Матеріали державного управління статистики (2000-2008 рр.)
3. Сумщина: Статистичний щорічник. " Суми, 2009. " 650 с.
4. <http://agronom.gov.ua>
5. [www.sumystat.sumy.ua](http://www.sumystat.sumy.ua)

УДК 373.21

## АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ У ГАЛУЗІ ЖИВОПИСУ

**Борисова К.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

*Автором статті розкрито особливості формування у дошкільників умінь у галузі пейзажного живопису. Коротко схарактеризовано зміст авторської програми "Я малюю осінь" щодо навчання дітей 6-7 років пейзажного живопису; окреслено перспективи подальшої наукової роботи з означеної проблеми.*

Переорієнтація національної освіти у бік гуманізму ознаменувалася для українського дошкілля збільшенням уваги вчених і педагогів до проблеми оновлення шляхів творчого розвитку та духовного зростання кожної дитини. Аналіз наукових досліджень і праць засвідчив, що основи дитячої художньої діяльності вивчалися вченими Т.Н.Дороновою, Є.І.Ігнат'євим, Т.Г.Козаковою, Т.С.Комаровою, В.Ф. Котляром, В.С.Мухіною, Н.П.Сакуліною, Є.О.Фльоріною, Г.О.Підкурганною, Е.В.Белкіною та ін.

З прийняттям Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.) визначилися основні напрямки діяльності українських дошкільних закладів по реалізації компетентнісної парадигми, яка спрямована на формування гнучкої, свідомої та

творчої людини. Великого значення щодо реалізації основних положень цієї програми надається формуванню компетентності дитини у царині мистецтва, його різних видів і жанрів. Дана компетентність зумовлює набуття дитиною необхідних теоретичних знань і навичок практичної роботи у галузі образотворчого мистецтва, зокрема – в опануванні основ живопису [1].

Зазначимо, що на сьогодні вихователь повинен не тільки володіти глибокими теоретичними знаннями закономірностей художньо-творчого розвитку дитини, але й уміти використовувати у практичній діяльності новітні ефективні та цікаві технології у сфері образотворчого мистецтва. Однією з таких технологій є запровадження авторських програм навчання дошкільників основам живопису. Необхідність подальшого удоско-

налення існуючих підходів до проблеми навчання їх дошкільників основам живопису обумовила актуальність нашого дослідження.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності використання авторської програми "Я малюю осінь" щодо формування у дітей 6-7 років умінь у галузі пейзажного живопису в умовах дошкільного навчального закладу.

Завдання дослідження:

1. Розкрити зміст авторської програми "Я малюю осінь".
2. Визначити перспективи подальшої наукової роботи щодо формування у дітей дошкільного умінь у галузі пейзажного живопису.

Аналіз останніх публікацій. Розробка основних заasad художньо-естетичного виховання, зокрема, щодо створення загальноосвітніх програм навчання образотворчого мистецтва знайшла своє відображення у працях таких науковців як Н.Є.Миропольська, Л.М.Масол, Е.В.Белкіна та ін., а також у авторських програмах Н.Т.Дяченко, В.П.Котляра, А.Д.Судак та ін.

Викладення основного матеріалу. Дошкільний вік вважається вченими як найбільш значущий для формування головних естетико-виховних установок (В.О.Алексєєва, Е.В.Белкіна, С.І.Науменко, Г.О. Підкурганна, Н.Г.Рева та ін.). Вищеназвані науковці зазначають, що саме в цьому віці психофізичні ресурси дитячого організму різко збільшуються [2, 114].

Ознайомлення дітей дошкільного віку з живописом створює умови для їхнього подальшого психічного й естетичного розвитку, а також закладає основи художньої творчості [4, 53]. Психологи розглядають естетичне сприйняття живопису дітьми дошкільного віку як емоційне пізнання миру, що починається з відчуття і надалі спирається на розумову діяльність людини.

У дошкільному віці естетичне сприйняття носить специфічний характер, обумовлений віковими особливостями і відрізняється емоційною безпосередністю, підвищеним інтересом до навколишнього світу, живим відгуком при зустрічі з прекрасним і дивовижним, що виявляється в усмішці дитини, її жестах, вигуках, міміці, у намаганні малюка дати естетичну оцінку тому, що сприймається.

Зіставляючи життєві і природні явища з їх відтворенням на картині, дошкільник спирається, перш за все, на власний художньо-естетичний досвід. Він сприймає природу не тільки споглядаючи, але й дієво, надаючи перевагу одним явищам і об'єктам над іншими.

Специфіка малюнка, який виконується дітьми дошкільного віку, полягає у тому, що дитині доступне розуміння краси навколишнього, проте спостерігаються суттєві труднощі у відтворенні дітьми естетичних сторін і властивостей об'єктів. На це вказують багато дослідників минулого та сучасності [2; 5; 6; 7].

У програмах з дошкільного виховання навчання основ живопису приділяється увага, проте донині не визначені основні вимоги щодо визначення рівня сформованості умінь дітей дошкільного віку в галузі жанрів живопису, не розроблено критерії оцінювання робіт дітей у пейзажі, портреті тощо.

Запропонована авторська програма навчання дошкільників основам пейзажу ґрунтується на необхідності конкретизації роботи з дітьми 6-7 років щодо удосконалення раніше набутих основних умінь у га-

лузі пейзажного живопису та опанування ними більш складних композиційних і технічних умінь [3]. Зміст запропонованої роботи тісно пов'язаний із пізнанням рідної природи, культури рідного краю.

Програма має на меті допомогти вихователю удосконалити уміння та технічні навички дітей у галузі пейзажу, формувати у дитини 6-7 років естетичне ставлення до природи та художній смак [3].

Завданнями програми "Я малюю осінь" автором визначено:

1. Удосконалення у дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) умінь та основних технік у галузі пейзажу.
2. Формування умінь передавати особистісне ставлення до зображуваного об'єкту, настрою та почуттів до природи.
3. Поглиблення знань дітей про можливість виразного розв'язання композиції.

У розділі II авторської програми "Я малюю осінь" здійснено теоретико-методичне обґрунтування особливостей зображення природи дітьми дошкільного віку. Схарактеризовано пейзаж як вид живописного мистецтва, надано коротку історичну довідку з історії його становлення й розвитку. Розкрито особливості зображення природи дітьми різних вікових груп, у тому числі – таких засобів виразності пейзажу як колір, форма тощо. У розділі визначено педагогічні функції пейзажного живопису.

У розділі II представлено зміст програми "Я малюю осінь"; надано відповідне психолого-педагогічне обґрунтування процесу зображення природи через характеристику основних умінь дітей у галузі пейзажного живопису. В результаті опанування програми діти 6-7 років повинні набути та удосконалити уміння у галузі пейзажного живопису, представлені у табл. 1.

Розділ III присвячений розкриттю сутнісних особливостей основних технік у галузі пейзажу, які визначено програмою "Я малюю осінь". Особливості зображення різновидів перспективи (лінійна та повітряна), техніки роботи з фарбою (мазок і пляма), передання різних станів природи, її об'єктів, зображення лінії горизонту, першого та другого плану розкрито на теоретичному рівні та представлено авторськими живописними прикладами. Запропонована автором добірка технік роботи підпорядкована тематиці занять, дозволяє конкретизувати знання та уміння дітей у даній галузі.

Матеріал програми викладено у певній послідовності, яка допомагає більш ґрунтовно удосконалити уміння дітей щодо передачі перспективи, першого та другого плану в композиції тощо. Логіка послідовності викладення запропонованих тем, підкріплення безпосереднього виконання пейзажної роботи розгляданням творів видатних художників-пейзажистів, читанням поетичних творів, слуханням музичного матеріалу – усе це дозволяє вихователю досягнути відчутних успіхів у навчанні дітей основ живопису в терміни, запропоновані у програмі "Я малюю осінь".

Розділ IV "Додатки до програми" містить великий пласт літературно-поетичного матеріалу, музичного репертуару, перелік пейзажних творів видатних митців, які визначено для кожного із занять що, на нашу думку, повинно поліпшити роботу педагога в межах реалізації запропонованої програми. Наданий перелік рекомендованої літератури допоможе вихователю

Таблиця основних умінь дітей 6-7 років у галузі пейзажного живопису

Уміння у галузі пейзажного живопису:		
Назва техніки	Характеристика техніки	Уміння
Живописна техніка	Гуаш. Основні техніки роботи з фарбою: мазок та пляма.	Щільно накладати мазок, використовувати у роботі 2-3 кольори. Зафарбовувати плямами простір, використовувати декілька кольорів, рівномірно зафарбовувати фон, наносити фарбу сильним та слабким натиском.
Образотворча грамота. Передача в малюнку:	а) форма.	Використовувати геометричні фігури при побудові предметів навколишньої дійсності
	б) розмір (величина).	Уміти зображувати на малюнку об'єкти різні за величиною (великий, середній, маленький).
	в) простір.	Зображувати перспективу (віддалені об'єкти менші та холодніші за кольором, предмети першого плану більші та мають тепле забарвлення).
	г) композиція.	Уміти рівномірно розміщувати побачене на папері.
	д) лінія.	За допомогою ліній підкреслювати форму предметів, напрямку руху.
Колороведення:	1. Теплі та холодні кольори.	На основі знань про теплі й холодні кольори створювати контраст у їхньому співставленні.
	2. Кольори, похідні від основного.	Змішувати кольори та використовувати їхні відтінки у власних роботах.
	3. Реалістичне забарвлення об'єктів природи.	Зображувати об'єкти природи згідно з їхнім забарвленням.
Художньо-особистісних прояви:	Бачити характерні естетичні ознаки об'єктів природи.	Помічати різноманіття природних форм та їхніх відтінків.
	Порівнювати об'єкти природи як за формою, розміром, так і за їх значущістю у довкіллі.	Виділяти важливе кольором або розміром. Та відповідно зображувати об'єкт на папері, співставляти між собою схожі та несхожі об'єкти.
	Художньо-образного відчуття та передачі стану природи.	Передавати за допомогою кольорів і напрямку ліній "сум та радість" у природі.
	Відстоювати власну позицію при сприйманні творів мистецтва та у процесі творчості.	Виявляти самостійність при зображенні об'єктів і явищ природи, передавати власне бачення світу природи.

розширити спектр своїх знань з означеної проблеми (Див. Розділ V.) [3, 41-43].

Зважаючи на обмеженість можливостей розкриття усіх особливостей використання нашої авторської програми під час проведення педагогічного експериментального дослідження, здійсненого на базі ДНЗ №12 м. Ніжина у межах написання кваліфікаційної роботи, зазначимо лише її найбільш суттєві результати. Експериментальне дослідження охоплювало 20 дітей старшої групи, відповідно до термінів проходження практики, дослідницька робота проводилася протягом 11 тижнів. На цей термін було розроблено 22 заняття, визначено завдання та зміст роботи по кожному заняттю щодо набуття дітьми умінь у галузі пейзажу.

Задля реалізації програми було використано такі форми роботи як заняття (інтегровані, тематичні), цілеспрямовані екскурсії, спостереження у природі, виставки робіт тощо. У ході проведення занять використовувалися ряд методів та методичних прийомів, як-от: бесіда; демонстрація, ілюстрація, розповідь; обговорення, перегляд репродукцій відомих художників, слухання музичних творів, вправлення, читання дитячої літератури на задану тему, практична діяльність у галузі живопису.

Нами ще продовжується робота щодо наукового узагальнення та аналізу отриманих результатів дослідження, до того ж, обмеженість можливостей наукових статей щодо повного викладення розроблених критеріїв сформованості умінь дітей 6-7 років у галузі

пейзажного живопису та їх відповідних показників дозволяють на цьому етапі нашої кваліфікаційної роботи говорити, загалом, про наступні висновки:

1. Впровадження у практику дошкільного навчального закладу авторської програми з метою удосконалення умінь дітей у галузі образотворчої діяльності довело ефективність її використання, що визначилося підвищенням якості дитячих робіт у таких видах технік, як колороведення, основи образотворчої грамоти, живописна техніка по роботі з аквареллю та гуашшю.

2. Помітно збільшився рівень художньо-особистісних проявів у галузі пейзажного живопису, що спостерігалось з робіт дітей у передачі художньо-образного відчуття стану природи, а також у відстоюванні власної позиції при сприйманні творів мистецтва та у процесі творчості тощо.

3. І. Подальше наукове дослідження буде спрямоване на визначення ефективних шляхів опанування дітьми дошкільного віку основних умінь в інших видах і жанрах образотворчого мистецтва (портрет, натюрморт). На нашу думку, розробка авторських програм у даному напрямі образотворчої діяльності дітей, повинна бути спрямованою на створення комплексних робіт (наприклад, програма по навчанню дошкільників основ натюрморту може бути розрахованою на 2 роки). Цікавими, на наш погляд, були б програми з образотворчого мистецтва по роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку.

## Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / М-во освіти і науки України, АПН України / [наук. ред. та упор. О.Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Белкина Э.В. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 "теория и история педагогики" / Белкина Элла Викторовна. – К, 1996. – 291 с.
3. Борисова К.В. Я маю осінь : Програма навчання дошкільників живопису (на матеріалі пейзажу) / К.В. Борисова. – Ніжин, 2010. – 44 с. Эстетическое воспитание детей шестилетнего возраста методами изобразительного искусства (на материале живописи) :
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк / [кн. для учителя] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
5. Дяченко Н.Т. Рисование в детском саду / Н.Т. Дяченко. – К. : Радянська школа, 1980. – 47 с.
6. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство. Натюрморт и пейзаж в эстетическом воспитании детей 5-7 лет / Н.М. Зубарева. – М. : Просвещение, 1969. – 111 с.
7. Судак А. Д. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / А. Д. Судак. – М.: Просвещение, 1977. – 229 с.

УДК159.9-056.24

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ФІЗИЧНОГО БОЛЮ СОМАТИЧНО ХВОРИМИ (ВІЛ-ІНФІКОВАНИ)

**Бутко Т.,** студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

**Актуальність.** Проблема болю і її лікування займає одне з центральних місць у сучасній біології, медицині та психології[14]. Вимірювання й оцінка болю є достатньо складними. Пацієнти по різному реагують на біль і повідомляють про її локалізацію, характер та тривалість. Збудження, афект, страх, депресія здатні спровокувати або підсилити больові приступи. За цих станів у хворих часто виникає неадекватне відношення до хвороби: одні недооцінюють тяжкість власного положення, інші – схильні перебільшувати значення своїх болей. Складнощі, що виникають у пацієнтів при описові свого стану, ускладнюють постановку діагнозу та вибір терапії, особливо, якщо біль має психогенний характер[2,74]. Розуміння сутності болю є умовою її успішного лікування, яке залишається одним із складних і актуальних завдань медицини впродовж всієї історії людства. За даними медиків, більше 70% усіх існуючих хвороб супроводжуються болем того чи іншого ступеню тяжкості[14]. Одну з численних груп цієї категорії становлять ВІЛ-інфіковані особи, кількість яких дедалі збільшується. Актуальною проблемою для більшості країн світу, у тому числі й України, є розробка проектів пов'язаних із різноманітністю аспектів пандемії ВІЛ-інфекції. Цим займається ряд організацій, зокрема, Делегація європейської комісії в Україні; Об'єднана програма ООН з ВІЛ/СНІД (ЮНЕЙДС); Глобальний фонд з боротьби зі СНІДом, туберкульозом, малярією.

Взагалі проблемі переживання болю ВІЛ-інфікованими присвячена доволі значна кількість наукових праць. Окремі аспекти цієї проблематики розглядали такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як А.Л.Кривошапкін, Г.А.Адашинська, С.Н.Єніколов, Є.Є.Мейзеров, М.Л.Кукушкін, В.П.Дягтярев, І.В.Ярославцева, Н.Д.Лакосіна, Р.Конечний, М.Боухал, Н.Merskey, N.Bogduk; Ф.Є. Василіук, Л.С.Виготський, Ф.Лерш, А.Ленгле та інші, а також представники та дослідники вище вказаних організацій по вивченню ВІЛ-інфекції; члени Міжнародної Асоціації по вивченню болю.

Оцінюючи загальний стан наукової розробки даної теми, можна констатувати, що у розглянутій літературі ще не має комплексного розкриття проблеми переживання болю ВІЛ-інфікованими. Більше того картина представленої у нашому проекті проблеми як в медичній так і психологічній літературі висвітлюється не повно і тенденційно. Взагалі ця тема не була предметом спеціального дослідження, а лише розглядалися окремі її аспекти.

**Метою** дослідження є встановлення основних психологічних особливостей і складових переживання болю у ВІЛ-інфікованих.

Згідно з проблематикою, метою та за логікою дослідження визначено коло поставлених у проекті **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психології відчуття та переживання болю;
2. Розробити та реалізувати систему діагностичних заходів, спрямованих на вивчення особливостей переживання болю ВІЛ-інфікованими;
3. Здійснити обробку та аналіз емпіричних даних діагностичного дослідження;
4. Узагальнити отримані емпіричні матеріали.

Для вирішення поставлених завдань була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачає застосування комплексу експериментальних **методів**: для теоретичного дослідження проблеми: аналіз, зіставлення, класифікація й узагальнення даних; для проведення емпіричного дослідження: система психодіагностичних процедур, а саме - "Багатовимірний вербально-кольоровий больовий тест", проєктивні методи (написання твору на тему "Біль в моєму житті" відповідно до цілей дослідження), а також опитувальник "Екзистенційні переживання" (І.Ялом). Дослідницька робота виконувалась на базі Інституту Епідеміології та Інфекційних хвороб ім. Л.В. Громашевського м. Києва, а також НДУ ім. М. Гоголя. Дослідження проводилось впродовж 2006-2009 рр, ним було охоплено 25

соматично хворих, 25 соматично здорових особистостей. Теоретичний аналіз літератури свідчить, що у відчутті болю воедино злиті фізіологічні та психологічні, суб'єктивні й об'єктивні аспекти. Крім того, біль виконує сигнальну функцію, попереджуючи організм про небезпеку, захищаючи його від пошкоджень. Такий біль називається фізіологічним[9;12;8]. Біль може бути достатньо варіюючим, як за характером так і за інтенсивністю, і тривалістю, відчуттям. Біль завжди є суб'єктивним[13]. Кожна особистість сприймає і використовує це слово через індивідуальний досвід, пов'язаний із пошкодженням, перенесеним раніше[10], тому ми можемо говорити про переживання болю, яке завжди є суб'єктивним і визначається місцем і характером пошкодження, природою пошкодженого фактору, психологічного стану людини і життєвого досвіду[11]. Переживання фізичного болю - це відчуття болю, яке набуло статусу значимого для особистості, є афективно та інтелектуально забарвленим. Так, в момент переживання болю вся інтелектуальна активність спрямована на біль. Переживання болю є цілісним і торкається усіх сфер активності особистості. Переживання фізичного болю характерне як соматично здоровим так і хворим особистостям. Встановлено, що для виявлення психологічних особливостей переживання болю наявність відчуття фізичного болю не є обов'язковою, за умови його представленості у досвіді особистості досліджуваного[4].

Результати дослідження. Відповідно до вище вказаного визначення переживання болю та специфіки проєктивної методики нам вдалося з'ясувати психологічні особливості переживання болю, а саме: взаємозв'язок душевного (духовного) і фізичного болю; особливості прояву болю на рівні відчуття та його вплив на емоційну сферу; представленість болю в розв'язку та становленні особистості досліджуваного, а також наявність екзистенційних переживань, як одного із компонентів переживання фізичного болю. Завдяки контрольній групі досліджуваних(соматично здорові) з'ясовано особливості переживання болю при його наявності/відсутності на рівні відчуття. Так зафіксовані такі спільні особливості переживання болю - зв'язок його з емоціями (страх), опис болю на рівні відчуття, невід'ємність болю від життя особистості досліджуваного, включеність у внутрішній світ, а також зв'язок фізичного і душевного болю і знову ж таки наявність екзистенційних категорій. При цьому слід відмітити наявність специфічних відмінностей. Так, у соматично здорових людей спостерігається більший акцент на описові фізичного болю на рівні відчуття і поверховий характер опису зв'язку болю із внутрішнім світом, екзистенційними цінностями та не так чітко прослідковується зв'язок душевного і фізичного болю. А соматично хворі приділяють значну увагу у своїх творах, навпаки, духовності та екзистенційним переживанням. Але в однаковій мірі вимальовується категорія страждання, а також зв'язок болю із життям та розвитком особистості досліджуваних обох груп, при цьому є вираженим на достатньо високому рівні. Деякі досліджувані розмежовують душевний та фізичний біль, описуючи їх особливості, а також способи реагування. Інші згадують про наявність душевного болю в їхньому досвіді або житті.

На основі аналізу визначень болю, запропонованих в опитувальнику, з позицій теорії суб'єктивної семантики (О.Ю.Артемової)[3] концептуальних положень В.Ф.Петренко - характерна наявність внутрішньої картини переживання болю, яка відображена шкалами-векторами – "відчуття", "суб'єктності", "метафори", "особистісно-духовна". вдалося з Зустрічаються такі профілі переживання болю, як 1 - біль описується за всіма шкалами-векторами (31,8%); 2 - біль описується за трьома шкалами-векторами, а саме: "відчуття", "суб'єктності", "метафори" (22,7%); "суб'єктності", "метафори", "особистісно-духовна" (4,5%); 3 – біль знаходиться в межах двох шкал: "відчуття", "особистісно-духовна" (18,1%); "суб'єктності", "метафори" (9%); "метафори", "особистісно-духовна" (4,5%); "відчуття", "суб'єктності" (4,5%); 4 - біль знаходиться в межах однієї шкали "відчуття" (4,5%).

Намагання описати біль носить метафоричний характер, що у свою чергу підкреслює індивідуалізований характер переживання фізичного болю. Переживання болю містить в собі екзистенційні тенденції. За допомогою опитувальника "Екзистенційні переживання" (І.Ялом) нам вдалося визначити окремі профілі екзистенційних переживань досліджуваних. Зокрема: 1.- тільки невротичний тип переживань; 2.- невротичний тип переживань у поєднанні з екзистенційною нормою (52,4%); 3.- змішаний. Так, профіль, де екзистенційні переживання смерті, свободи, самотності, відповідальності, смислу за невротичним типом реагування. Цій категорії досліджуваних характерні неадекватність поведінки, а також ригідність, які сприяють припиненню особистісного зростання, розкриттю власного потенціалу, неможливість самоактуалізації. Інший профіль є досить близьким до вище зазначеного. Відмінністю є тільки те, що деякі екзистенційні переживання відносяться до, так званої, норми, до того ж тільки одне з екзистенційних переживань за виключенням двох досліджуваних (у них два види переживань – у обох смерть, а інше – відповідальність і самотність). Кількість досліджуваних даної групи становить 52% від загальної кількості, що є досить вагомим показником. Для даного профілю такі екзистенційні переживання, як смерть (7 осіб); свобода (3); самотність (2); відповідальність (1) знаходяться в межах так званої норми.Змішаний профіль характеризується екзистенційним переживанням смерті за типом захисту, а смислу – невротичним типом. А такі екзистенційні переживання, як самотність, відповідальність, свобода є в межах норми, також тут зустрічається невротичний та захисний тип реагування.

Висновок: Очевидно, що переживання болю за своїми основними матеріалами принципово відрізняється від її відчуття. Виявлено цілісно-особистісну природу больових переживань, доведено, що у ВІЛ-інфікованих пацієнтів переживання болю пов'язано з духовними цінностями і набувають екзистенційної природи. так як для емпіричного дослідження застосовано таку систему діагностичних заходів, що охоплює різноманітні аспекти вияву больових переживань, то в подальшому це дозволить експериментально дослідити особливості психологічних переживань, прослідкувати процес його утворення та розгортання. Розроблена система психодіагностичних процедур може бути використана у практичній роботі з хворими людьми, зокрема, ВІЛ-інфікованими.

## Література

1. Адашинская Г.А., Мейзеров Е.Е., Многомерный вербально-цветовой болевой тест//Журнал Боль, 2005, № 1 (6) с 26-33
2. Адашинская Г.А., Ениколопов С.М., Мейзеров Е.Е. Боль и цвет //Психологический журнал, 20005, Том 26, № 3 с 74-80
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики – М., 1980. – 160с.
4. Бутко Т.Л. Переживання болю в контексті становлення індивідуального досвіду особистості// Актуальні проблеми психології:Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія/ за ред. С.Д. Максименко, М.В. Папучі. –Київ-Ніжин: Видавництво НДУ; ДС "Міланік", 2008. – Том 10, вип..6. -375с.
5. Василюк Ф.Е.Переживання // Особистість в психологічних дослідженнях Тексти. /Упорядники С.Д. Максименко, М.В. Папуча; За заг. ред. С.Д. Максименка. – Ніжин: Вид. НДУ ім. М.Гоголя. – 2005, с.92-97.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживаний – М.; Издательство МГУ, 1984. – 365с.
7. Выготский Л.С. Психология – М.; ЭКСМО – Пресс, 2000 – 1008с.
8. Кассиль Г.Н. Наука о боли. - 2-е доп. изд. изд-во "НАУКА". М.,1975. – 400с.
9. Кривошапкин А.Л. Физиология боли. Современные концепции и механизмы. Обзор иностранной литературы. www.med.ru.
10. Кушкин М.Л. Боль как самостоятельная форма болезни. www.med.ru
11. Лакосина Н.Д. Клиническая психология: учебник для студ. Мед. вузов/ Н.Д. Лакосина, И.И. Сергеев, О.Ф. Панкова. – 2-е изд. – М: МЕДпресс-информ, 2005. – 416с.
12. Максименко С.Д. Генезис существования личности: - К: изд-во ООО "КММ", 2006, 240с.
13. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич – 5-е изд. – М.; СЕДпресс- информ, 2005. – 432с.
14. Самокатов В. Боль и история ее изучения // Utro. Ru
15. Classification of Chronic Pain, Second Education, IASP TaskForce on Taxonomy, edited by H.Merskey and N.Bogduk, IASP Press, Seattle, 1994, pp.209-214

УДК 551.5 (477.51)

## АГРОКЛІМАТИЧНІ УМОВИ ЧЕРНІГІВЩИНИ ТА ЇХ СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ

**Войтенко Т.**, студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Агрокліматичні умови - це частина кліматичних умов, яка найістотніше впливає на об'єкти сільськогосподарського виробництва. Саме агрокліматичні умови в поєднанні з агрогідрологічними визначають склад, структуру, розташування, спеціалізацію об'єктів, типи сівозмін, структуру посівних площ. Внутрішньогосподарські особливості зумовлюються внутрішньою структурою агрокліматичних умов, повторюваністю несприятливих явищ погоди.

Оскільки в Україні сільське господарство набуло значного розвитку, то детальне вивчення агрокліматичних умов є невід'ємною складовою обґрунтованого ведення сільського господарства.

До агрокліматичних показників відносять терміни початку і закінчення, а також тривалість холодного, теплого, вегетаційного періодів та періоду активної вегетації. Вони визначаються тривалістю сонячного сяйва, інтенсивністю накопичення тепла та кількістю опадів у відповідні періоди. [2, 211]

За рахунок значної протяжності України з півночі на південь і з заходу на схід агрокліматичні умови в різних регіонах країни значно різняться. Агрокліматичні умови країни для вирощування переважної більшості сільськогосподарських культур є сприятливими; до головних збиткових належать посушливі влітку і восени та несприятливі умови перезимівлі взимку.

На умови вирощування сільськогосподарських культур впливають наслідки глобального потепління. Спостерігаються зміни в установленні снігового покриву, датах

переходу середньої добової температури повітря через 0 °С, 5 °С і 10°С і відповідно термінах початку, закінчення і тривалості холодного, теплого, вегетаційного періодів, почастішали випадки весняних заморозків, збільшилась повторюваність високих температур повітря влітку, збільшився термін та температура відлиг взимку, зменшилась кількість опадів, зросла кількість та інтенсивність несприятливих атмосферних явищ. Ці зміни певним чином, часто негативно, впливають на врожайність різних культур. Для того, щоб правильно їх використовувати необхідно вдосконалювати систему сільського господарства та адаптувати її до нових умов. [1, 52-56]

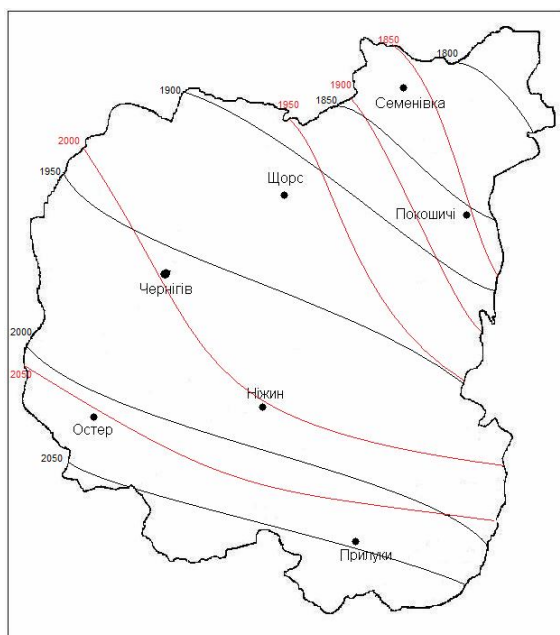
Чернігівська область лежить на півночі України в межах східного Полісся. Відповідно до агрокліматичного районування за гідротермічним коефіцієнтом Г.Т.Селянінова вона знаходиться в межах зони з недостатнім зволоженням.

Одним із найбільш репрезентативних показників агрокліматичних умов території є сума ефективних (понад 5 °С і 10 °С) середніх добових температур повітря. Для виявлення особливостей розподілу сум ефективних температур по території області було використано дані Чернігівського обласного центру з гідрометеорології про суми ефективних температур повітря по метеорологічних станціях області за період з 1946 по 2008 роки.

Для виявлення впливу змін регіонального клімату на суми ефективних температур було виділено два періоди для порівняння: з 1946 по 1976 рік та з 1977 по 2008 рік, які відповідають двом періодам зміни гло-

бальної температури повітря. [3,39] Відповідно до даних показників на карті Чернігівської області проведено ізотерми, що сполучають точки з однаковими середніми річними сумами ефективних температур за кожен період (рис. 1, 2) та ізолінії, що сполучають точки з однаковими різницями річних сум ефективних температур за відповідні періоди (рис. 3, 4).

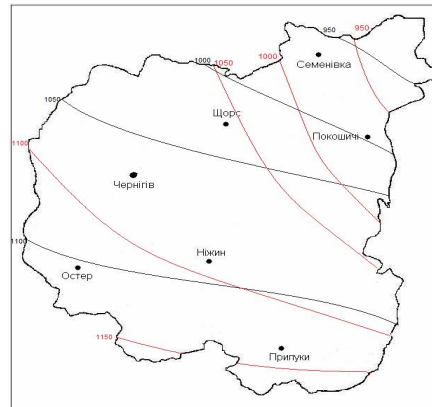
Просторовий розподіл сум ефективних температур вище 5°C у першому періоді (рис. 1) характеризується субширотним напрямом, при цьому температури підвищуються з північного сходу на південний захід і змінюються в межах приблизно 1800-2050°C. У другому періоді посилюється меридіональний розподіл ефективних температур в північно-східній частині області та незначно (до 50 °C) збільшуються абсолютні значення сум.



-I період (1946-1976 рр.)  
-II період (1977-2008 рр.)

**Рис. 1. Розподіл сум ефективних температур вище 5°C (°C) по території Чернігівської області**

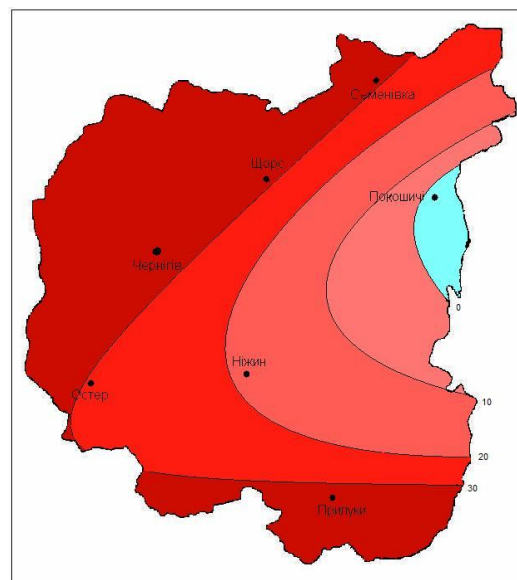
У розподілі сум ефективних температур вище 10°C (рис. 2) спостерігаються такі ж особливості, як і в розподілі сум ефективних температур вище 5°C, тобто субширотний напрям поширення в першому періоді і субмеридіональний у другому, але значення тут є меншими і змінюється в межах 950-1150°C. При цьому різниця між досліджуваними періодами, на відміну від сум ефективних температур понад 5°C, практично не виражена.



-I період (1946-1976 рр.)  
-II період (1977-2008 рр.)

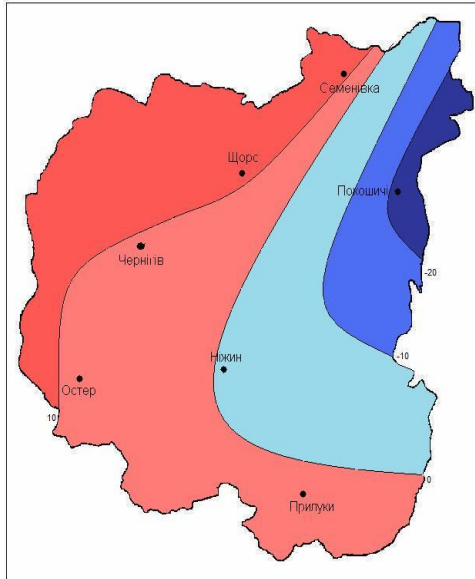
**Рис. 2. Розподіл сум ефективних температур вище 10°C (°C) по території Чернігівської області**

Аналіз карт різниць сум ефективних температур вище 5°C показує, що загалом на більшій частині території Чернігівської області відбулося загальне підвищення в другому періоді порівняно з першим. Найбільше ці зміни проявляються в північно-східній, східній та південній частинах області, де суми ефективних температур підвищилися більше ніж на 30°C. Лише на сході, в районі с. Покошичі в другому періоді спостерігається незначне зниження сум ефективних температур вище 5°C – на 7°C.



**Рис. 3. Різниця сум ефективних температур вище 5°C за періоди з 1946 по 1976 та з 1977 по 2008 роки**

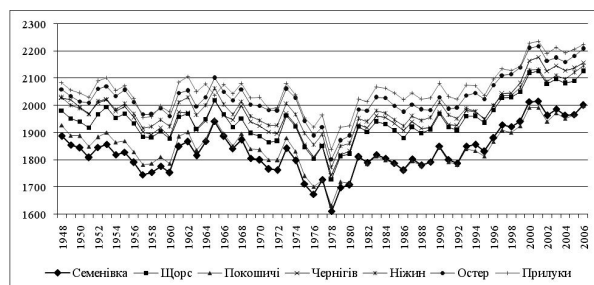
В розподілі різниць сум ефективних температур вище 10°C простежується на більшій частині території зменшення показників, на відміну від сум ефективних температур вище 5°C. Найсуттєвіше зменшення відбулося в північно-східній, східній та центральній частинах області. Найбільше зниження знову простежується в районі с. Покошичі (24°C). На північному заході спостерігається незначне підвищення сум ефективних температур в другому періоді – більше ніж на 10°C.



**Рис. 4. Різниця сум ефективних температур вище 10°C за періоди з 1946 по 1976 та з 1977 по 2008 роки**

Для виявлення загальних закономірностей багаторічної зміни сум ефективних температур здійснено процедуру осереднення значень з допомогою середніх 5-річних "ковзаючих" з кроком зміщення 1 рік.

З графіка (рис. 5) видно, що на всіх семи метеостанціях області хід сум ефективних температур вище 5°C та вище 10°C аналогічний. Незалежно від характеру зміни межі розподілу сум ефективних температур вище 5°C зберігаються від 200 до 250 °С, а сум ефективних температур вище 10°C – від 150 до 200 °С.



**Рис. 5. Хід середніх 5-річних "ковзаючих" сум ефективних температур вище 5°C з кроком зміщення 1 рік за період з 1946 по 2008 роки**

Протягом даного періоду екстремально малі суми ефективних температур зафіксовано у період з 1974 по 1981 роки. Мінімум припав на 1978 рік: для сум ефективних температур вище 5°C він становив 1600-1850 °С, а для сум ефективних температур вище 10°C – 800-960°C. Максимальні значення (2000-2200 °С) з незначними коливаннями у межах 50°C фіксуються починаючи з 2000 року.

Ковзне осереднення за 5 років дозволяє виявити хвилюву складову ходу ефективних температур. В ході сум ефективних температур вище 5°C з 1948 по 2006 роки можна виділити чотири "хвилі" тривалістю 14 – 18 років.

Перший період з 1948 по 1960 роки характеризується загальним зменшенням сум ефективних температур. Другий період найдовший, триває 18 років. На початку періоду відбувається деяке збільшення значень, а потім знову суми ефективних температур зменшуються. Під час третього періоду, який тривав з 1979 по 1992 роки простежується незначне загальне збільшення, а в четвертому періоді (з 1993 року) суттєве збільшення показників. Оскільки четверта хвиля триває вже 14 років, можна передбачити, що в найближчі роки імовірно зменшення сум ефективних температур вище 5°C та вище 10°C.

Середні значення сум ефективних температур вище 5°C протягом перших трьох виділених періодів знижуються: в першому періоді цей показник становить 1942°C, в другому – 1918°C, в третьому - 1905°C. А в четвертому періоді простежується значне збільшення – 2048°C. Така ж тенденція спостерігається і для сум ефективних температур вище 10°C: перший період – 1059°C, другий - 1019°C, третій - 1001°C, а четвертий – 1118°C, що значно перевищило відповідні показники всієї другої половини ХХ ст.

Отже, загалом розподіл сум ефективних температур по території Чернівецької області має субширотним характер в першому періоді і субмеридіональний – в другому. Середні суми температур протягом обох періодів характеризуються збільшенням з північного сходу на південний захід. На більшій частині території області в другому періоді простежується збільшення сум ефективних температур понад 5°C порівняно з першим, що відповідає загальним закономірностям глобального потепління, та певне зменшення сум ефективних температур понад 10°C у східній половині області. Хід сум ефективних температур вище 5°C та вище 10°C характеризується хвилювою складовою та узгоджується зі змінами глобального та регіонального клімату, а хвилювий характер осередненого ходу цих температур дозволяє зробити певні прогностичні припущення.



## Література

1. Дмитренко В.П. Адаптації меліоративного землеробства до погоди і клімату // Вісник аграрної науки. – 2003. – № 2. – С. 52–56.
2. Клімат України / За ред. В. Ліпінського та ін. – К. : Вид-во Раєвського, 2003. – 343 с.
3. Свєрдлик Т.О. Зміни великомасштабної атмосферної циркуляції повітря протягом ХХ століття і перетворення погодних умов на території України: Дис. канд. геогр. наук: 11.00.09 / Український науково-дослідний гідрометеорологічний ін-т. - К., 2000. - 131 арк. - Бібліогр.: арк. 117-131.

УДК 159.964.21

## ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТУ

**Єремєєва Я.**, студентка III курсу філологічного факультету,  
**Бабич О.**, студентка III курсу філологічного факультету,  
**Передерій К.**, факультет психології та соціальної роботи

У науковій літературі, в публіцистиці поняття "конфлікт" трактується неоднозначно, є чимало визначень суті цього поняття. Так, у буденному житті поняття "конфлікт" використовують стосовно широкого кола явищ – від збройних зіткнень, протистояння різних соціальних груп, міжособистісних розбіжностей аж до сімейних непорозумінь.

Американські вчені відзначають такі причини конфліктів :

- взаємозалежність завдань;
- відмінність у цілях;
- розбіжність в уявленнях і цінностях.

1. Можливість конфлікту існує там, де одна людина залежить від іншої.

2. Ймовірність конфліктів збільшується із збільшенням спеціалізації організації та розподілом її на підрозділи. Це відбувається через те, що спеціалізовані підрозділи самі формують свої цілі й прагнуть приділяти більше уваги досягненню їх, аніж цілей всієї організації.

3. Замість об'єктивної оцінки ситуації люди вважають себе, свій відділ найголовнішим у вирішенні будь-якого питання. Таке трапляється, якщо організаційно-виховна робота ведеться на низькому рівні.

На думку вітчизняних науковців, що займаються психологією управління, конфлікт – це явище міжособистісних і групових відносин. Будь-який конфлікт є прагненням здобути перемогу, створити ідею, здійснити вчинок. Тому управлінці твердять, що конфлікт – це й свого роду можливий показник неправильної управлінської діяльності.

Практика життя вчить нас усвідомити, що конфлікти потрібно вивчати, знати про них якнайбільше, щоб запобігати їм.

Серед причин конфліктів психологи пропонують розрізняти такі, що породжують конструктивні та деструктивні конфлікти.

Учені, конфліктологи-практики, вирізняють 2 основних категорії оцінки типу конфлікту, що проявляються: деструктивний (руйнуючий), якщо стосунки між людьми не поліпшуються та конструктивний, що сприяє поглибленню взаєморозуміння.

Виникнення конструктивних конфліктів

"Усякий, хто хоче змінити людей, повинен насамперед змінити умови їх життя".

Народна мудрість

Найчастіше причинами конструктивних конфліктів стають наші професійні будні:

- невдоволення умовами праці;
- недоліки в організації праці;
- невдоволення оплатою праці;
- невідповідність прав та обов'язків, роботи;
- незручний графік роботи;
- прорахунки та недоліки в технології;
- незабезпеченість ресурсами (сировиною, матеріалами, комплектуючими тощо);
- низький рівень трудової та виконавчої дисципліни;
- конфліктогенність організаційних структур;
- низький рівень управлінської культури керівників тощо.

Позитивне розв'язання конструктивного конфлікту – це врахування та усунення недоліків, бо це спрямовано на користь справи та обох сторін, що перебували в конфліктній ситуації.

Виникнення деструктивних конфліктів

Породжуються деструктивні конфлікти найчастіше суб'єктивними причинами, такими як:

- 1) неправильні дії керівника;
- 2) неправильні дії підлеглих;
- 3) неправильні дії керівника і підлеглих;
- 4) невідповідність організації управління вимогам закону тощо.

Правила, що сприяють конструктивним нормам оцінки конфліктних ситуацій:

- не можна від проблеми переходити на особу;
- не можна партнера вважати ворогом;
- не можна гніватися і мститися;
- не можна дбати лише про свої інтереси.

Ми всі припускаємося помилок, бачимо частіше їх в інших, ніж у собі, бо така вже людська природа.

Тому політики, керівники різних державних і недержавних служб мусять бути соціально відповідальними за свої управлінські ролі.

Потрібно твердо оцінювати поради, не піддаватися нашіптуванням, інколи пробачати і пояснювати людині, що певні вчинки завдають усім тільки прикрощів.

Причини виникнення конфліктів

Аналіз процесу виникнення конфлікту включає вивчення розвитку тієї суперечності чи суперечностей, котрі лежать в його основі. Можна сказати, що конфлікт

виникає тоді, коли вичерпується можливість рішення суперечності. Додамо: загостреної суперечності.

Аналіз великої кількості конфліктів показав, що ті, хто конфліктує, як правило, не можуть сформулювати дійсної причини конфлікту, "зосереджуючись" на найбільш обурливих моментах, що лежать на поверхні і є наслідком більш глибоких причин.

Конфлікти в сучасному суспільстві являють собою зародження та прояви об'єктивно існуючих суперечностей. Суперечності суспільства є специфічним відображенням його суті, його вирішальною рушійною силою розвитку. Кожна суперечність специфічно проявляється в контексті всієї системи суперечностей і потребує адекватного розв'язання.

Серед причин виникнення конфліктів найдоцільніше вирізнити психологічні особливості особистості.

Конфліктологи, психологи-практики стверджують, що виникнення конфліктів, як правило, пов'язане з психологічними особливостями особистості, її поведінкою, потребами.

До основних характеристик особистості, що визначають її поведінку, належать:

- природні властивості особистості, її індивідуально-психологічні особливості;
- система потреб, мотивів, інтересів;
- внутрішнє уявлення особистості про себе, її "Я"-образ.

Природні властивості особистості – це те, що закладено в ній від народження і виражається такими динамічними характеристиками, як активність та емоційність.

Як виникають конфлікти?

Спостереження показують, що 80% конфліктів виникає незалежно від бажання їх учасників. Відбувається це через особливості нашої психіки, тому що більшість людей або про конфлікти не знає, або не надає значення конфліктогенам.

Основну роль у виникненні конфліктів відіграють так звані конфліктогени. Це слово означає "те, що сприяє конфліктові".

Конфліктогенами називають слова, дії (бездіяльність), що можуть призвести до конфліктів або конфліктних ситуацій.

Люди більшою мірою чутливіші до слів інших, ніж до того, що говорять самі. На конфліктоген, спрямований на нашу адресу, ми прагнемо відповісти ще сильнішим конфліктогеном, думаючи, що зробили собі добро, а насправді це породжує зло.

Люди не досконалі, вони боляче реагують на образи, прагнуть дати відповідь супротивникові, виявляючи агресію. Вимоги високої моралі (релігій) пропонують утримуватися від агресії. Ми цього не робимо – для нас важливіше оберігати свою думку, свої цінності, своє "Я". Високої моралі духовного світу – терпимості – нас не вчили, цього навчає релігія, повинна навчати сім'я і цього досягають самовихованням. Теоретично необхідно навчитися протидіяти ескалації конфлікту.

Велика небезпека виникає через ігнорування закономірності – розвитку конфліктів.

Отримавши на свою адресу конфліктоген, потерпільний хоче компенсувати свій психологічний програш, тому відчуває бажання позбавитись від роздратування, що виникло у відповідь на образ.

Важко утриматись від спокуси провчити кривдника. В результаті сила конфліктогенів різко зростає. Намагаючись виправдатись, діємо за принципом – "найкращий захист – це напад".

Можливо, це пояснюється тим, що потреба відчути себе у безпеці, комфортно й оберігати свою гідність належить до числа основних потреб людини і тому замах на них сприймається вкрай болісно. Цю закономірність порівнюють з відомим принципом механіки: сила опору дорівнює силі дії, але протилежно направлена їй. У людей протидія зазвичай сильніша за дію (а не дорівнює їй). Є ще одна суттєва відмінність в тому, що принцип механіки діє незалежно від нашої волі, а ескалацію конфліктів ми все ж таки можемо зупинити зусиллям волі.

А тепер давайте дамо визначення конфлікту:

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів тощо) у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях та міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей.

На прикладі педагогічної діяльності розглянемо типологію конфліктів

Педагогічні конфлікти можна розділити на такі групи:

1. Конфлікти діяльності. Виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності; ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Вчитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образ.

2. Конфлікти поведінки, вчинків. Виникають з приводу порушення учнем правил поведінки у школі та поза нею. Вчитель висловлює незадоволення порушенням поведінки, не пов'язаною безпосередньо з навчальною діяльністю. Найчастіше це грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка з однокласниками, пустощі, що проявляються як протест проти низької оцінки.

3. Конфлікт взаємин. Виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі і деструктивні. Постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередних конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Створюють взаємне упереджене сприйняття вчителем і учнем.

За іншими критеріями їх поділяють на:

1. Мотиваційні конфлікти. Виникають між педагогами у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Інколи вони розростаються, призводять до взаємної неповаги між вчителями та учнями, протиріч, навіть боротьби.

2. Конфлікти, пов'язані зі слабкою організацією навчання в школі. Йдеться про чотири конфліктні періоди, які долають учні у процесі навчання. Починаючи навчання, першокласник переживає складний етап у своєму житті, на якому відбувається зміна головної діяльності з ігрової на навчальну, виникають нові вимоги та обов'язки. Звикнувши до своєї нової ролі, до вчителя він опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого переходом до п'ятого класу. Замість одного з'являються різні вчителі, які є більш вимогливими. Окрім того, доводиться опановувати нові, складніші предмети. Іноді діти, маючи бажання продовжити навчання у школі, отримують відмову у

зв'язку з низькою успішністю. Тому для них IX клас стає межею, за якою вони вимушені починати доросле життя. Четвертий конфліктний період пов'язаний із закінченням школи, вибором майбутньої професії, конкурсними іспитами до вузу, початком особистого й інтимного життя. Цей період часто супроводжують невдачі, зриви, інші проблеми.

3. Конфлікти взаємодії між учнями, між учителями та школярами, вчителів один з одним, між учителями та адміністрацією школи, що відбуваються з суб'єктивних причин. Найбільш поширені серед школярів конфлікти лідерства, в яких боротьба 2 – 3 лідерів та їх угруповань за першість у класі. У середніх класах часто конфліктують група хлопчиків та група дівчаток. Може спалахнути конфлікт 3 – 4 підлітків з класом або одного школяра і класу. Конфлікти "вчитель-учень" можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними. Вчителі не завжди надають значення цьому аспекту їх взаємин з дітьми: можуть порушити дане їм слово, розкрити дитячі таємниці, що викликає недовіру до вчителя.

Часто конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, яку потрібно досягнути, інша – на неминучих для себе жертвах. Це схоже на суперечку про склянку, яка напівпорожня чи напівповна.

Об'єкт конфлікту буває дуже важко виявити. Нерідко він для обох сторін різний: для вчителя об'єкт – дисципліна в класі, для учня – намагання самовиразитись. Усунення конфлікту може розпочатись з об'єднання об'єктів: для того, щоб підтримати дисципліну в класі, вчитель доручає підлітку цікаву справу, виконуючи яку він задовольняє свою потребу самоствердження.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистою. Важливо, щоб конфлікт, відбуваючись у діловій сфері, не переходив у особисту. Інколи кажуть: "Ти грубий і невихований. З української мови у тебе погані оцінки! Ледащо! Не можеш примусити себе вивчити домашнє завдання!". Потрібно говорити: "Поміркуймо разом, чому в тебе проблеми з української мови? Тобі не цікаво, чи ти щось не зрозумів? Тобі потрібна допомога?"

Конфлікт у взаємодії "вчитель – учні" теж багато в чому відбиває загальні риси конфлікту між різними особистостями.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки, загальні умови школи тощо. До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії "вчитель – учень", "вчитель – учні" належать:

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність їх вчинків часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на клас;

- намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Вчитель вживає вирази низького стилю ("розвісив вуха", "роззявив рота", "вештаєшся", "Що ти верзеш?"). Це порушує принцип взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості ("роззява", "дурень", "нахаба"). Це визначає ставлення до учня всіх вчителів та свідків (особливо у початковій школі);

- суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;

- намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;

- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;

- нездатність до самоконтролю (роздратованість, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.) Конфліктують з учнями вчителі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до їх запитів та інтересів, нездатністю оцінювати об'єктивність вимог до учнів. Особливо небезпечні їх недовіра і підозра. Свою прискіпливість до учнів вони вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як посягання на авторитет;

- брак педагогічних здібностей;

- незадовільна організація роботи у педагогічному колективі;

- застосування покарання учня без урахування позиції учнів.

Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Керівники шкіл часто звинувачують вчителя у виникненні конфліктів, а вчитель свою провину визнає рідко. Найчастіше вони трапляються у вчителів, які цікавляться лише рівнем засвоєння предмета.

Ситуація на уроці доходить до конфлікту, як правило, із невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти до них особливу увагу, своєчасно надаючи допомогу.

Буває, що конфлікт виникає внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з предмета. Це не тільки консервує особистий конфлікт, а й знижує зацікавленість в учня до предмета. Немало конфліктів спричинює низький рівень педагогічного спілкування вчителів, які не можуть своєчасно зупинитися, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень ("Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного", "Ти завжди брешеш", "Таких, як ти, і у в'язницю не беруть" тощо), загрозливих зворотів у якості попереджень ("Дивіться ж мені, щоб зробили...", "Спробуйте мені тільки не..."). Це ображає вихованців, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

Як вже було зазначено, конфлікти можуть відігравати не лише негативну функцію, а й позитивну.

Конфлікт – можливість зближення. Інколи бувають проблемні ситуації, які можуть зближувати людей. Стверджують, що "конфлікт" - це можливість розмовляти відверто, коли особистості, поспілкувавшись, мають порозумітися.

Конфлікт часто стає поштовхом до вирішення проблеми, після конфлікту його учасники отримують новий погляд на проблему та новий досвід у спілкуванні один з одним.

Конфлікт можна порівняти з прориванням наріву, після якого неминуче настає полегшення.

Вважається також, що у розвитку людини, суспільства чи стосунків конфлікт є необхідною умовою, що передуює стрибку (людини, суспільства, стосунків) на інший рівень розвитку. Тобто конфлікти вважаються умовою еволюційних змін.

Типологія конфліктних особистостей.

Конфлікт – це надзвичайно складне суперечливо психологічне явище, до причин вивчення якого вчені тільки приступають. При всіх плюсах і мінусах конфліктів вони неминучі, більше того, найчастіше необхідні. Іноді без них проблема так і не вирішується.

Чимало конфліктів виникають через складність характеру деяких людей. Можна виділити сім характерних типів конфліктних особистостей:

Демонстративний тип

Ригідний тип

Некерований тип

Суперточний тип

Раціоналістичний тип

Безвільний тип

Безконфліктний тип

Демонстративний тип завжди прагне бути в центрі уваги, користуватися успіхом. Любить добре виглядати в очах інших. Його відносини до людей головним чином визначається тим, як вони відносяться до нього. Він легко дає поверхневі конфлікти, милуючись своїми стражданнями і стійкістю, добре пристосовують до різних ситуацій, при цьому раціональну поведінку його не видно, а проявляється емоційність. Планування своєї діяльності такі особи здійснюють ситуативно слабо впроваджують в життя. Тяжкої і систематичної роботи вони уникають, але не уникають конфліктів; в ситуації конфліктної взаємодії почувають себе непогано. Навіть за відсутності будь-яких підстав можуть піти на конфлікт, щоб хоч в такий спосіб бути помітними.

Ригідний тип. Слово ригідний означає негнучкий, непластичний. Люди, що належать до цього типу, відрізняються честолюбством, невмінням рахуватися з думкою оточуючих. Ригідний тип конфліктної особистості підозрілий, володіє завищеною самооцінкою. Постійно вимагає підтвердження особистої значимості. Такі люди часто не враховують ситуації, яка змінилася, чи нових обставин; вони прямолінійні й не гнучкі. Важко приймають точку зору оточуючих, не дуже рахуються з їхньою думкою; повага від оточуючих сприймається як належне, а не повага - як образа. Вони мала критичні до своїх вчинків, хворобливо образливі, підвищено чутливі по відношенню до дійсних і уявних несправедливостей думка ригідної особистості, що склалася раз і назавжди, неминуче проходить протиріччя з умовами, що змінюються, і викликає конфлікт з оточуючими. "Якщо факти нас не влаштовують – тим гірше для фактів" - такий лозунг ригідної особистості.

Некерований тип. Люди, що відносяться до цієї категорії, відрізняються імпульсивністю та легковажністю; вони недостатньо себе контролюють. Поведін-

ка такої людини є непередбачуваною, агресивною, такою, що звертає на себе увагу. Такі люди часто не замислюються під час суперечок про етичні норми спілкування; вони не самокритичні і в багатьох своїх невдачах схильні обвинувачувати інших. Не можуть грамотно планувати свою діяльність чи планомірно втілювати заплановане в життя. Некерований тип із попереднього досвіду не робить ніяких висновків.

Суперточний тип особистості досить скрупульозно відноситься до своєї роботи; такі люди – сумлінні працівники. Висувають підвищені вимоги до себе і оточуючих, але роблять це так, що оточуючим здається, що вони прискіплюються. Бо усякого, хто не задовольняє ці вимоги (а таких більшість), піддають різкій критиці. Їм властива підвищена тривожність; вони надзвичайно чутливі до деталей, схильні до зауважень оточуючих. Іноді розривають стосунки з друзями чи знайомими через те, що їм здається, що їх образили. Такі люди страждають через себе самих, переживають через прорахунки, невдачі, розплачуючись за них хворобами (безсонням, головними болями); стримані в зовнішніх, особливо емоційних, проявах. Відрізняються підвищеною чутливістю до оцінок з боку оточуючих, особливо керівників. Усі ці особливості нерідко приводять до невлаштованості особистого життя.

Безконфліктний тип особистості є нестійкий у своїх оцінках і думках, йому легко нав'язати свої думки. Всередині себе самих – вони суперечливі. Їм характерна деяка непослідовність в поведінці; вони орієнтуються на ближню перспективу і життєвий позитивний результат. Такі люди дуже залежать від думки оточуючих, прагнуть до компромісу, не володіють великою силою волі; вони не замислюються над наслідками своїх вчинків і причинами вчинків інших.

Раціоналістичний тип. Люди раціоналістичного типу – обачні, готові до конфлікту в будь-який момент, коли є реальна можливість досягти шляхом конфлікту особистих цілей.

Безвільний тип. Відсутність особистих переконань та принципів може зробити безвільну людину знярядом у руках іншої, під впливом якої та опинилася. Цей тип людей є небезпечним через те, що частіше за все безвільні мають репутацію добрих людей, від них не чекають поганого.

Тому виступ такої людини у якості ініціатора конфлікту сприймається колективом так, що його вустами "глаголить істина". Цей тип є ситуативним, тобто проявляється лише при створенні конкретної ситуації". В одному випадку - це наявність негативного впливу на безвільну людину. Представники усіх інших типів на конфлікт ідуть самі.

Висновок.

Конфлікти – це динаміка, джерело змін у суспільних та особистісних відносинах. Тому найкраща стратегія управління в його практичній діяльності, в організації – бути на ти з проблемами та конфліктами, не лякатися, а жити разом з ними, попереджаючи їх думкою, аби правильно відреагувати на їхні причини і дати компетентні відповіді на питання, вирішити чи заборонити конфлікту.

## Література

1. Пірен М. І. Конфліктологія. – К., 2003.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. – К. 2003.
3. Семенченко В.А. Психологія особистості. – К., 2001.
4. Дмитриев А. В. Конфліктологія. – М., 2000.
5. Конфліктологія/ под ред. Кармина А. С. – Спб., 1999.
6. Гришина Н. В. Психологія конфлікту. – Спб., 2000.
7. Андреев В. И. Конфліктологія: искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов. – Казань, 1992.
8. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: технологический анализ критических ситуаций// Психол. Журнал. 1995. №3.
9. Государственная служба: культура поведения и деловой этики. – М., 1999.
10. Дмитриев А. В. Конфліктологія. – М., 2000.
11. Ковальчик П., Мамієва Н. Попередження й вирішення конфліктів. – Донецьк, 1994.
12. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешить конфликты. – М., 1992.
13. Кращі психологічні тести. – Харків, 1996.
14. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: Учеб. Пособие. – К., 2000.
15. Обозов Н. Н., Щёкин Г. В. Психология работы с людьми: Учебное пособие. – 5-е изд., стереотип. – К., 1999.
16. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління. – К., 2000.
17. Семенченко В.А. Психологія особистості. – К., 2001.

УДК 37.017.93

### ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ІДЕАЛУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**Іванішина Д.**, студентка V курсу, філологічного факультету

На сьогодні проблема визначення змісту морального ідеалу продовжує перебувати в полі зору сучасних педагогів, науковців, методистів, вчителів-практиків. Комуністичні ідеали не виправдали себе, а тому стали непридатними для подальшого їх розвитку у новій Україні. Складність питання полягає в тому, що суспільство і виховання виявилися не підготовленими до нових реалій.

У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою має бути формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Розробка і прийняття Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні є важливою і дієвою науковою основою реалізації державної політики у сфері освіти, вона визначає стратегію виховання підростаючого покоління в умовах становлення громадянського суспільства в незалежній Україні. Програма спрямована на реалізацію соціальної функції виховання – забезпечення наступності духовного і морального досвіду поколінь, підготовки особистості до успішної життєдіяльності.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні визначила Ідеал: "Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідомо, високоосвічена, життєво компетентна творча особистість, здатна до саморозвитку, самовдосконалення" [5, 8]. Позиція щодо змісту ідеалу, викладеного в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, підтримується багатьма науковцями (І.Бех, І.Балл, Н.Миропольська, В.Оржеховська, П.Щербань та ін.).

Варті уваги думки доктора педагогічних наук, професора І. Підласого щодо морального ідеалу українського виховання [6–8]. Він вважає, що стрижнем сучасного українського виховання повинен стати український ідеал. Досліджуючи проблему формування українського ідеалу, І.Підласий писав: "Український виховний ідеал плекався, квітнув, руйнувався, занепадав, знову відновлювався разом із розвитком історії нашого народу. На кожному її відтинку він мав характерні особливості, співзвучні часові й потребам. Його стрижень сягає найдавніших історико-культурних пластів українського життя. Його цвіт – то менталітет нашого народу, його духовність. Яскравий і буйний, як лугова калина, він зів'янув і здрібнів під час соціальних катаклізмів, революцій та колективізацій, але не щезнув зовсім. Ще не було випадку, щоб калина нашої надії весною не оживала" [6, 5].

Проаналізувавши досвід минулих поколінь та вітчизняних вчених минулого (К.Ушинського, Г.Сковороди, Г.Ващенко, А.Макаренка) щодо пошуків змісту ідеалу, звернувшись до надбань етнопедагогіки, доробку українських дослідників кінця XX початку XXI століття, Підласий дійшов висновку, що в основі ідеалу повинна стояти Людина. "В основі Ідеалу має бути все-таки Людина, її активне життя, праця, стосунки з іншими людьми, що ґрунтуються на великих Божих заповідях" [7, 7].

Незаперечним є той факт, що особливе місце займає співвідношення між загальнолюдськими і національними вартостями при визначенні змісту ідеалу. І. Підласий, розглядаючи вище зазначену проблему, звертався до аналізу різних підходів, що мали місце у світовій і вітчизняній теорії та практиці. Особливу увагу вчений приділив репродуктивно-апологетичній теорії

виховання, що виникла наприкінці XIX століття (Д.Сікорський, К.Яриш, В.Дінзе та ін.). Для представників цієї течії саме поняття загальнолюдських цінностей було просто порожніми словами, а головна ідея – що в основу виховання потрібно брати національні цінності [8, 10].

Проблема співвідношення загальнолюдського і національного перебувала і перебуває в полі зору вчених та педагогів-практиків. Майже періодично спалахують дискусії про співвідношення національного й інтернаціонального при визначенні ідеалів виховання у різних країнах світу. Проте світова педагогічна думка все ж схиляється до певного висновку: загальнолюдські цінності ставляться вище за національні, бо склалися тисячоліттями і знайшли своє відображення у релігійних святинях: Ведах, Біблії, Корані, – та визнаються більшістю людей у світі. У цих цінностях закладені вічні, перевірені практикою принципи добра. Проте цей висновок не можна змішувати з вимогою надавати вихованню національного характеру. Адже ще К. Ушинський вважав за потрібне посилювати інтерес у шкільному вихованні до всього національного. Його ідеї підтримали П.Каптерев, М.Рубінштейн, С.Гесен та інші видатні педагоги.

Джерелом же такої національної школи має стати народ, його історія, дух і традиції, тобто те, що сьогодні ми називаємо менталітет, ментальність. Основою національного виховання завжди виступає якась певна стрижнева ознака. Аналізуючи такі ознаки інших народів, учений дійшов висновку, що для українця це "... свобода духу й відповідальність та індивідуалізм, помножені на роботязість" [6, 7]. І.Підласий звертає увагу на те, що в центрі повинна все ж таки стояти Людина: "Людина на шляху пізнання Бога, Людина – ество і сутність України – ось наш ідеал" [7, 6]. І не просто Людина, а Українець.

Із поглядами І. Підласого співзвучні погляди іншого українського науковця С. Максимюк. Вона зазначає, що в українського народу існує свій особливий ідеал людини. У народній свідомості людина-ідеал – це та, яка має міцне здоров'я, гарне тіло, струнку поставу, глибокий світ національної духовності, бере активну участь у громадському, політичному і культурному житті держави. В історичному аспекті основними українськими виховними ідеалами є лікар, землероб, хлібороб, козак-лицар, борець проти неправди і зла, повстанець проти національного і соціального гніту, воїн-борець за свободу і незалежність, народний майстер, свідомий громадянин незалежної України [4, 241–242].

С. Максимюк наголошує, щоб бути вірним сучасним українським ідеалам, потрібно словом і ділом реалізувати такі основні національні обов'язки:

- плекати рідну мову, досконало володіти нею, звільнити її від засмічення і передавати дітям і онукам як найдорожчий скарб;
- зберігати, практично застосовувати, поглиблювати національні традиції та звичаї;
- постійно розвивати свій інтелект, почуття, формувати силу духу, активність, ініціативу з метою підвищення добробуту народу;
- систематично удосконалювати свій характер, світогляд, національну свідомість і самосвідомість;

- плекати в собі й інших державотворчу енергію, готовність захищати Українську державу;

- активно брати участь у громадському й політичному житті України, поглибленні згуртованості та єдності народу, зміцненні традицій взаємодопомоги між українцями та представниками інших народів, що проживають в Україні [4, 242 - 243].

Послідовники Г. Ващенко продовжують його справу, розбудовують і удосконалюють витворений ним ідеал, об'єднавшись у товариство його імені. Професор О.Вишневецький склав "Кодекс цінностей", зробив спробу їх систематизувати та конкретизувати [1, 3]. На основі сформульованих цінностей учений веде мову про систему ідеалів, зміст якої визначається природою головного ідеалу, що займає в ній чільне місце. Наприклад, у комуністів провідним ідеалом був ідеал комунізму, у фашистів – ідеал нації, у антропоцентричному світогляді – образ надлюдини (супермена), у християн - образ Творця, що втілює в собі поняття любові і добра.

О. Вишневецький робить висновок, що головним ідеалом для українців повинен бути образ Творця [1, 3]. Така орієнтація на авторитет Бога спричинена впливом віри на все життя людини, на її поведінку – індивідуальну, моральну, громадську, національну, – зумовлює її життєвий вибір. Варто згадати твердження відомих психологів (К.Юнг, З.Фрейд та ін.) щодо того, що людина хоче бути подібною до того, кого вона любить. А на першооснову Творця в системі ідеалів вказував ще К. Ушинський: "Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає нам християнство" [10, 68].

Для сучасної людини визнання Бога і віри в нього - першооснова і головна передумова її входження у європейську ціннісну систему цінностей. Авторитет Творця стає головним критерієм ставлення людини до системи цінностей.

О.Вишневецький не забуває і про естетичні почуття людини, а тому виділяє ще один ідеал – Ідеал Краси. Почуття прекрасного підносить людину над рутинністю життя, внаслідок чого цінності сприймаються нею як щось більше, вище, ніж правило, надійні норми та вимоги.

Оперуючи такими засадами, О.Вишневецький виділив ряд якостей, які повинні характеризувати поведінку людини:

- людина віддає перевагу цінностям духовним над цінностями матеріальними;
- людина прагне наблизитися до свого ідеалу, постійно себе удосконалює;
- спрямованість людини до Бога спонукає приймати її ті дійсності, які йому не суперечать;
- прагнення до досконалості благотворно впливає на розвиток таланту, здібностей, творчих сил людини;
- духовне прагнення до Бога розширює для людини можливості досягнення щастя [1,4].

У свідомості людей, які обрали своїм ідеалом образ Творця, домінує духовне начало. Вони схильні до релігійності, глибше відчують мистецтво і красу, легко підносяться над своїм "Я", а тому здатні до розумного компромісу з іншими людьми, вміють уявити себе на місці іншої людини, схильні до творчості й оптимізму, принципіві у протистоянні злу й обстоюванні ви-

щих цінностей. Як правило, такі люди помітні у суспільному середовищі. Саме їх наявність дає можливість говорити про наявність певного духовного поля суспільства. "Духовне поле суспільства і християнізація освіти покликані взаємодіяти, революціонізувати у напрямі злагоди, толерантності, співпраці", - стверджує О.Вишневський [1, 5]. При цьому вчений наголошує, що здійснити цей процес не можливо одноразовим актом чи ухвалою, нав'язати зовні формою наказу. Він мусить бути тривалим і вести до розуміння, що Бог один і він є Любов.

Пошуки змісту ідеалу перебувають у полі зору не тільки науковців (І.Бех, І.Балл, І.Підласий, О.Вишневський, І.Карпенко та ін.), а й педагогів-практиків (А.Вірковський, М.Грицишин, Г.Дьяур, Г.Софінська та ін.).

Досить цікавою є позиція А.Вірковського, викладача Житомирського технологічного коледжу. У своїх міркуваннях про ідеал він стверджує, що законом будь-якого ідеалу є принципова неможливість його повного втілення в життя. Така властивість ідеалу є головною і визначальною. Адже повне втілення ідеалу означало б зупинку розвитку людини, для якого наявність мети – одна з найголовніших умов. А. Вірковський робить висновок, що повинно змінитися наше ставлення до людей-взірців, які втілюють у собі риси ідеалу. Педагог і учень мають усвідомлювати, що життєво виправданий той, хто реально прагне до ідеалу. А ідеали-взірці заслуговують на увагу не як об'єкти для наслідування, а як носії нових знань. Цю думку А.Вірковський демонструє на прикладі Христа. Христос був насамперед носієм нового знання про людину, нових цінностей, нового вчення про людину майбутнього, а не тільки об'єктом покірності. Молодь відходить від значущості в їхньому житті ідеалів, як об'єктів наслідування, і намагається осмислити значущість людини

як абсолютної цінності. Отже, робить висновок А.Вірковський, людину завжди приваблюватимуть ідеали як орієнтири розвитку [2–3].

Директор Львівської української приватної гімназії Г. Софінська теж визначила зміст ідеалу [9]. Виходячи із реалій національного буття, вона стверджує, що потрібно сформувати творчу, господарські зорієнтовану особистість, а взірцем до такого виховання має бути господар, якого народна виховна традиція українців наділила кращими рисами: це людина фізично і морально здорова, тісно пов'язана зі своєю землею, любить і вміє на ній працювати, піклується про розквіт природи, уміє з нею співдіяти. Г. Софінська вважає, що в такої людини повинні бути розвинені родинні почуття, вона не зупиняється на досягнутому, відчуває гостру потребу в красі й примножує її своєю працею. У неї багате духовне життя, вона вірить у вищу справедливість [9, 93]. Можемо зробити висновок, що Г.Софінська, як і частина науковців (І.Карпенко, М.Фіцула, С.Максимюк та ін.), пов'язує зміст морального ідеалу з українськими національними традиціями.

Незважаючи на деякі розходження в підходах щодо визначення змісту ідеалу, значна частина педагогів, дослідників схиляються до думки щодо гуманістичної спрямованості морального ідеалу учнівської молоді (К.Дорошенко, І.Підласий, М.Гришин, Г.Дьяур та ін.).

Аналіз поглядів учених, педагогів-практиків дає можливість стверджувати, що в основі ідеалу повинна бути Людина, яка буде здатна повністю реалізувати себе в соціумі через гармонію з внутрішнім "Я" та гуманістичну взаємодію з навколишнім світом. Така людина повинна бути різнобічно та гармонійно розвинена, високоосвічена, національно свідомо, життєво компетентна. Вона повинна бути творчою особистістю, здатною до саморозвитку і самовдосконалення.

## Література

1. Вишневський О. Педагогіка в пошуках духовності // Рідна школа. – 2005. - №7. – С.3-5
2. Вірковський А. П. Динамізм ідеалу // Радянська школа. – №8. – 1991. – С.30-31.
3. Вірковський А. П. Про ідеали і віру молоді // Рідна школа. – №9. – 1992. – С.19-21.
4. Максимюк С. П. Педагогіка. – К., 2005. – 665с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // педагогічна газета. – 2001. – №7(85), липень.
6. Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – 2000. - №2. – С.3-7.
7. Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – 2000. - №4. – С.6-12.
8. Підласий І. Реалії сучасного українського виховання // Рідна школа. – 1999. - №12. – С.3-12.
9. Софінська Г. В. До проблеми виховного ідеалу в педагогічній науці // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.88-94.
10. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні. / Історія вітчизняної педагогіки. Тексти до вивчення курсу. Укладачі Белкіна Н., Коваленко Є., Яковець Н. – Ніжин – 2005 – С.39 – 69.

## ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ “ЗІР” ТА “СЛУХ” У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ігнатенко М., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Пропонована стаття є частиною дослідження тематичних груп фразеологічних одиниць (далі ФО) з компонентом “зір” та “слух” в сучасній німецькій мові. Фразеологічні одиниці – предмет особливої уваги не лише для лінгвістики, але й лінгвокультурології. Це пов'язано з тим, що ФО не тільки створюють картину світу, але й мають конотативний (експресивно-оціночний) потенціал [13:162]. Останнім часом усе більше уваги привертають ті властивості мови, які пов'язані з різними особливостями підсистем людини, а особливо з її перцептивною стороною [7: 40]. У роботі здійснено спробу представити в єдності два взаємопов'язані аспекти (лінгвістичний і лінгвокультурологічний) дослідження особливостей процесів сприймання зором та слухом, що знайшли своє відображення в німецьких ФО; а також дослідити особливості семантики даних ФО. Завданням даної роботи є класифікація ФО з компонентом “зір” та “слух” за тематичним принципом, вивчення їх семантичних особливостей.

При відборі матеріалу дослідження встановлено критерії відбору ФО, які мають перцептивний компонент “зір” чи “слух”. ФО були виокремлені із фразеологічних словників німецької мови (Duden, Band 11 Redewendungen; Гаврись В.І., Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник; Wahrig Deutsches Wörterbuch) методом суцільної вибірки.

У сьогоденному мовознавстві формування антропоцентричної парадигми спричинило звернення лінгвістичних досліджень до людини. Багато лінгвістів, як-от: Д.О. Добровольський [4], В.М. Телія [9], О.П. Мартинів [7], Д.Г. Мальцева [6] та інші вчені присвятили свої наукові роботи дослідженню фразеологічних одиниць у лінгвокультурологічному аспекті на матеріалі російської, французької, німецької англійської мов. Найбільшу увагу на сьогоднішній день привертають не лише процеси, які відбуваються у самій мові, а й процеси взаємозв'язку мови і мислення, мови і культури, мови і суспільства, мови і сприймання. Вивчення мовних категорій проводиться на стику різних дисциплін: етнолінгвістики, лінгвокультурології, психолінгвістики тощо.

Фразеологія німецької мови широко досліджувалась мовознавцями Росії (І.І.Чернишова [11], Степанова[14], О.Д.Добровольський [4], А.Д.Райхштейн [8]), України (Я.А.Баран [2], В.І.Гаврись [15], О.П.Пророченко [15], С.В.Денисенко [3]), Німеччини (В.Фляйшер, [13]). Можна сказати, що останнім часом увагу фразеологів привертають різні групи ФО сучасної німецької мови, серед них зокрема ФО з перцептивними ознаками такими як зір, слух, нюх, смак та ін. [7:39].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю визначення особливостей семантики ФО з компонентом “зір” та “слух” сучасної німецької мови у зв'язку з їхньою національною обумовленістю. Актуальність проблеми мотивується браком досліджень специфіки тематичних груп фразеологізмів із перцептивними компонентами зір та слух у сучасній німецькій мові, що б сприяло кращому розумінню ментальності носіїв мови.

Мета пропонованої роботи полягає у виокремленні груп ФО з компонентом “зір” та “слух” із загального

фразеологічного складу німецької мови, дослідженні їх семантики та виокремленні тематичних підгруп на основі спільності значень.

Об'єктом дослідження є ФО з компонентом “зір” та “слух” в сучасній німецькій мові. Предмет дослідження становлять семантичні особливості ФО з компонентом “зір” та “слух”.

Одним із засобів, що допомагає краще зрозуміти іншу культуру та ментальність, є фразеологізми. Тому на сьогоднішній день виникла потреба у вивченні фразеологічних одиниць як джерела, що несе у собі інформацію про народ, який користується даною мовою. Фразеологи стверджують, що фразеологізми є скарбницею здобутків культури, прагнень, звичаїв народу, є одним з найважливіших джерел дослідження й відтворення його минулого життя. Фразеологія має глибинний культурознавчий характер, бо є віддзеркаленням його словесних естетичних цінностей [12:4]. При цьому фразеологізми відіграють важливу роль у створенні мовної картини світу, тому що вони - дзеркало життя нації, оскільки природа семантики фразеологічних одиниць тісно пов'язана з фоновими знаннями носія мови, з практичним досвідом особистості, культурно-історичними традиціями народу, який користується даною мовою [7:39].

Під фразеологізмом ми розуміємо такі словосполучення, що виражають єдине, семантично злите поняття. Вони втратили свою внутрішню форму й іншою мовою дослівно не перекладаються.

До сучасних тенденцій розвитку лінгвістики, як зазначає І.І.Чернишова, належить тематична та семантична диференціація лексичних і фразеологічних одиниць на тематичні та семантичні групи. Тематичні групи слів утворюють слова, які пов'язані між собою за значенням на основі спільності тих екстралінгвістичних реалій, які позначені цими словами. Цей принцип застосовують і при виокремленні фразеологізмів із загального фразеологічного складу мови [11:68]. А.І. Федоров зазначає, що більшість фразеологізмів позначають різні риси, ознаки, дії або стан людини. Лише незначна частина позначає явища тваринного і рослинного світу. Це дає право виокремити таку тематичну групу як “Людина” [11:112].

Апресян Ю.Д. розглядає людину як систему, що включає в себе різні аспекти, різні підсистеми, серед яких фізичне сприйняття, фізичний стан, мислення, емоції, мова та ін. Всі ці явища також відображаються в мові [1:40].

Сприйняття поряд із мовою належить до одних з найважливіших підсистем людини, оскільки за допомогою зору і слуху людина здобуває майже 90% інформації про навколишній світ. Поняття “зір” означає сприймання органами зору навколишнє середовище. Під поняттям “слух” ми розуміємо процес сприймання різних звукових коливань за допомогою органів слуху.

Лінгвістичну базу для лінгвістики перцепції складає теза про те, що сприймання, відбиваючись у свідомості, повинно бути закріплене і в семантиці слів, включаючи й ті, що входять до складу ФО.



Деякі сучасні лінгвісти досліджують особливості перцептивних ознак у фразеології, особливості метафоричного переносу у ФО з компонентом звук у сучасній німецькій мові [7]. Інші досліджують перцептивні ознаки у семантичній структурі полісемантичного слова [10]. Івашкевич І.Н. розглядає особливості перцептивних реєстрів атрибутів у лексичному значенні іменників сучасної англійської мови [5].

При вивченні семантики ФО з компонентами "зір" та "слух" було встановлено, що загалом їхні особливості значення пов'язані з людиною, як мірилом всіх речей, а також її діяльністю. Саме через семантику ФО можна пізнати ментальні особливості сприймання німецьким народом світу, який його оточує. Виокремлені ФО з компонентом "зір" та "слух" поділені на 9 тематичних груп. Чернишова І.І. пропонує такі групи для порівняння фразеологізмів німецької мови, наголошуючи на тенденції до тематичної диференціації [11:69]. Серед них варто назвати наступні: міжособистісні відносини, дії людини і її діяльність, характеристика діяльності людини, риси характеру, емоції, оцінка та ін. На прикладі групи ФО з компонентом "зір", що має значення "Діяльність та фізична здатність людини" встановлено особливості світобачення носіїв німецької мови: допитливість, уважність, наполегливість, педантичність, любов до порядку, очі є дзеркалом душі людини, у свідомості німців існує взаємозв'язок між емоційним станом та здатністю людини сприймати навколишній світ.

Коли мовець сприймає у тексті екстралінгвістичні одиниці, то у нього виникає уявлення про фізичні дії під впливом значення компонентів. Такі одиниці вважаються фразеологізмами, тому що переосмисленість у їх значенні створюється тим, що замість позначуваного певного явища, процесу, (наприклад, "schlafen") - описуються його знаки (у даному випадку "sich von innen begucken" (дослівно: розглядати себе зсередини)). Це значення пов'язане з уявленнями носіїв мови про сон як процес, при якому людина втрачає контакт з навколишнім світом, залишаючись під владою власної підсвідомості. У свідомості німців небажання або нездатність щось бачити пов'язані з фізичною перешкодою, ця особливість знайшла своє відображення у фразеологізмах типу: "Tomaten auf den Augen haben" (дослівно: "мати помідори на очах"), "Knpfe auf den Augen haben" (дослівно: "мати гудзики на очах"), "die

Augen vor etwas verschließen" (дослівно: закривати на щось очі). Для німців характерна уважність, що яскраво відображається у ФО з компонентом "зір", які належать до тематичної групи "риса характеру людини": "seine Augen überall haben" (дослівно: мати скрізь свої очі) - уважно спостерігати за чимось, "Augen und Ohren aufhalten", "die Augen offen halten" – уважно слідкувати. Наведені приклади демонструють, що для активного сприйняття людина напружується, "відкриває" всі можливі канали для точного безпомилкового сприймання інформації. Допитливість носіїв мови відображається у ФО "in alle Tzrfe gucken" - бути дуже допитливим (досл.: заглядати в усі горщики). Тобто, у свідомості носіїв німецької мови людина, щоб задовольнити свою допитливість, має все передивитись, позаглядати в усі шпаринки. Німці асоціюють у багатьох випадках очі з внутрішнім світом людини, бо у них можна побачити її почуття. Саме очі як невід'ємний орган зорового сприйняття функціонують у таких ФО, що належать до тематичної групи "емоції людини": "j-m bleiben fast die Augen stehen" – у к-н. захопило дух. Подив відображається в очах людини, змінюється їх форма, вони "стоять" від здивування, чи захоплення. "Sich Augen aus dem Kopf schdmen" – не знати, куди очі подіти від сорому. Коли людина соромиться, вона опускає очі, і це є свідченням її емоцій. Носії німецької мови пов'язують цей процес також із очима, дослівно "висоромити очі з голови", що свідчить про особливості їхнього світосприйняття. "Das Auge ist des Herzens Zeuge" – куди серце лежить, туди й око біжить (дослівно: "око – свідок серця"). Німці пов'язують почуття закоханості з очима і вважають, що через очі можна побачити душу людини; ці уявлення знайшли своє відображення у фразеології. Німців вважають досить наполегливим народом, що відображається у фразеологізмах з компонентами "зір" та "слух": "auf seinen fünf (sieben, elf, achtzehn) Augen beharren (sitzenbleiben)" – уперто обстоювати своє (дослівно "наполягати на свої 5 (7, 11, 18) очей").

Таким чином ФО з перцептивними компонентами "зір" та "слух" характеризують процес сприймання з лінгвокультурологічної точки зору. Аналізовані фразеологізми яскраво відображають національно-культурну специфіку німецького народу (уважність, допитливість, наполегливість, педантичність, любов до порядку), оскільки є важливим засобом кумулювання історичного досвіду та фіксації світоглядної системи, яка втілюється в національно-мовній картині світу.

## Література

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания// Вопросы языкознания. - 1995. - №1. - с.37-65.
2. Баран Я.А. Основні питання загальної та німецької фразеології. – Львів: Вища школа, 1980. - 155с.
3. Денисенко С.В. словник-довідник з фразеологічної деривації на основі існуючої фразеології німецької мови з перекладом прикладів на українську та російську мови. – Вінниця. Нова книга. – 2005. - 288с.
4. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии// Вопросы языкознания. - 1997. - №6. - с. 37-48.
5. Ивашкевич И.Н. Перцептивные реестры атрибутов в лексическом значении имен существительных современного английского языка// Теория коммуникации. Языковые значения (Выпуск 3) Сборник научных статей / отв. Редактор Е.Г. Задворная. - Мн.: МГЛУ,2004. - с 144-150.
6. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по нем. языку: Учебное пособие. - М.: Высшая школа., 1991. - 173 с.

7. Мартинів О.П. Фразеологічні одиниці з переосмисленим метафоричним компонентом "звук" в німецькій мовній картині світу// *Культура народів Причорномор'я. Научный журнал.*-№142,т.2.-2008.-с.39-41.
8. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии.- М.: Высшая школа.- 1980. - 143с.
9. Телия В.Н. метафора в языке и тексте. - М. "Наука". – 1988. - 175с.
10. Терещенко Е.М. к вопросу о релевантности перцептивных признаков в семантической структуре полисемантического слова// *Национально-культурный компонент в тексте и языке: Материалы доклада III Международной научной конференции под эгидой МАПРЯЛ, Минск 7-9 апр.2005 г. : В 3-х ч.Ч. 2. - Минск. МГЛУ. - 2005. - с. 77-79.*
11. Федоров А.И. Сибирская диалектная фразеология. – Новосибирск, 1980.
12. Чернишѣва И.И. к динамике фразеологической системы/на мат. нем. языка // *Филологические науки.* - 1993. - №1. - с. 61-69.
13. Ярещенко А.П., Бездітко В.І., Козир О.В. Сучасний фразеологічний словник української мови. - Харків: ТОРГСІНГ ПЛЮС, 2008. - 640с.
14. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.*-2., durchges. und erg. Aufl.- Тьbingen: Niemeyer, 1997. - 299S.
15. Stepanova, ernulyeva I.I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache.* - Moskau. - 1986. - 247S.
16. Німецько-український фразеологічний словник // Укладачі В.І.Гавриць, О.П.Пророченко в 2-х томах.- К.: Радянська школа. - 1981.
17. Duden, Band 11 Redewendungen. - Dudenverlag. - 2009.
18. Wahrig Deutsches Wцrterbuch. - Bertelsmann-Verlag. - 2006. - 1728S.

УДК 371.32:94]:373.1

## **ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ**

**Андрук Л., студентка V курсу історико-юридичного факультету**

За сучасних умов, коли відбувається складний, суперечливий процес модернізації шкільної історичної освіти, питання вдосконалення сучасного навчально-методичного комплексу з історії, в тому числі й все-світньої, є досить актуальним. Школа стає важливою ланкою в житті кожної дитини. Розширення та вдосконалення сучасного навчально-методичного комплексу з шкільного курсу викладання все-світньої історії забезпечить формування вільної та гуманної особистості. Будучи свідомим громадянином, озброєним історичним досвідом зарубіжних країн, людина завжди правильно оцінить сучасні політичні процеси і зробіть правильний вибір у житті.

Метою статті є дослідження та визначення проблеми розробки навчально-методичного комплексу у сучасній шкільній історичній освіті.

Дослідженням даної теми займалися Ф.Л. Левітас та О.О.Салата [5], які визначали навчально-методичний комплекс як сукупність навчальних підручників, книг для читання, робочих зошитів, методичних видань, збірок завдань, науково-популярної та художньої літератури, наочних засобів навчання й екранно-звукових. Точніше про сучасний навчально-методичний комплекс зазначає Я. Камбалова [3], визначаючи його недосконалим в умовах пізнавального навчання. Дослідженням навчально-методичного комплексу займалися і російські дослідники, зокрема А.И.Иванов [2], А.И.Архипова [1] та Т.И.Клокова [4], наголошуючи на тому, що кожен навчально-методичний комплекс повинен мати чітке спрямування на конкретного користувача, набір діагностованих цілей навчання, які га-

рантовано реалізуються за умови його систематичного використання.

Впровадження особисто-орієнтованого навчання на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні, актуалізувало проблему створення засобів навчання нового покоління. Навчальна література в цілому та навчальні посібники з історії, завжди були об'єктом постійного історичного розвитку. Особливо значні перетворення відбулися в навчальній літературі з історії, протягом минулих 10-15 років у зв'язку із зміною вектору суспільного розвитку і модернізацією системи шкільної історичної освіти. Ключовим напрямком в проведенні модернізації історичної освіти є реформування її змісту, яке в свою чергу, передбачає оновлення фонду засобів навчання історії, що насамперед має знайти вираз у розробці сучасних навчально-методичних комплексів, які відповідають дидактичним вимогам до навчальної літератури XXI століття.

Шкільна теорія і практика викладання історії перебувають у стані пошуку. Багато аспектів пізнання минулого, співвідношення фактів і авторських інтерпретацій в шкільних програмах і підручниках, оптимальне співвідношення локальних, регіональних, світових компонентів змісту відображається в навчально-методичному комплексі (НМК) з історії. Навчально-методичний комплекс – це сукупність навчальних підручників, посібників, хрестоматій, книг для читання, робочих зошитів, методичних видань, книг, статей, рекомендацій, збірок завдань, наочних засобів навчання: друкарських, об'ємних, екранно-звукових; наукової, науково-популярної і художньої літератури, що визначає зміст і

методику вивчення конкретних курсів [5;25]. Навчально-методичний комплекс розглядається як відносно замкнена система друкованих навчальних видань з конкретного навчального предмету, об'єднаних концептуально, структурно та змістовно, яка забезпечує досягнення передбачених Державним стандартом та визначених навчальною програмою з даного предмету освітніх результатів на основі оптимального використання дидактичних можливостей кожного з навчальних видань, які включені до комплексу.

На думку російського методиста А.І.Іванова, головна мета створення сучасних навчально-методичних комплексів полягає у пошуку їх нових можливостей і розширенні засобів, які забезпечують і навіть гарантують досягнення попередньо запланованих результатів навчання. Для цього кожен НМК повинен мати чітко спрямування на конкретного користувача, набір діагностованих цілей навчання, які гарантовано реалізуються за умови його систематичного використання. Ці гарантії посиляться, якщо в практиці створення навчальної літератури автори враховуватимуть напрацьовані дидактами, методистами, психологами, фізіологами рекомендації щодо оптимального обсягу матеріалу, складності його подачі, швидкості засвоєння, ступеню абстрагованості, рівня викладу матеріалу [2;8].

Проблема створення навчально-методичного комплексу з будь-якої навчальної дисципліни є складною та неоднозначною. Нові вимоги до навчально-методичних комплексів, які з'являються внаслідок активізації впровадження в школах розвивального навчання, ставлять перед авторськими колективами і видавцями важливу задачу пошуку засобів для створення оптимальних варіантів НМК. Незважаючи на чималі науково-теоретичний та практичний досвід створення навчальної літератури, освітня практика виявляє цілий ряд недоліків у проектуванні сучасних НМК, основні з них:

- відсутність загального підходу до конструювання комплексу навчальних посібників, інтегруючого принципу їх теоретичної моделі, внаслідок чого окремі елементи комплексу створюються та функціонують уособлено;

- недостатня розробка проблеми методичного взаємозв'язку НМК з процесом вивчення навчального предмету, його структурою і сучасними дидактичними вимогами;

- недостатній взаємозв'язок всередині предметних НМК, наслідком чого стає дублювання матеріалу в підручниках, методичних посібниках, хрестоматіях, робочих зошитах;

- слабка орієнтація на проблеми навчального процесу, внаслідок чого матеріал навчальних посібників не завжди диференціюється за ступенем складності, в ньому слабо виявляється мотиваційна і виховна складові навчання;

- уніфікована форма побудови навчальних посібників не сприяє використанню інноваційних методів та прийомів навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів;

- перевантаження навчальних книг другорядним матеріалом, його важкодоступність;

- недостатнє використання новаторської педагогічної практики [3; 24].

Трудність створення НМК пов'язана з вирішенням наступних проблем:

1. Необхідність відображення в компонентах НМК типології обов'язкових знань, способів діяльності, методів та прийомів навчання у поєднанні із забезпеченням свободи дій вчителя та самоорганізації діяльності учнів;

2. Взаємозв'язок і співвідношення обсягу і змісту текстових і поза текстових елементів навчальних посібників які є складовими НМК, з врахуванням особливостей навчальних предметів, віку учнів, типів мислення тощо.

3. поєднання і взаємозв'язок суб'єктивного та об'єктивного елементів змісту навчального матеріалу в практиці створення як окремого навчального посібника, так і НМК в цілому [3; 26].

Сучасним авторам та авторським колективам в процесі створення цілісних НМК треба подолати цілий ряд протиріч: науковості і доступності, стабільності і динамічності навчального матеріалу та логіки процесу пізнання, раціонального і емоційного компонентів; поєднання видів репродуктивної та творчої діяльності.

Серед важливих проблем створення сучасного НМК також слід виділити проблему пріоритету його процесуальної складової над інформаційною. Адже, як свідчить шкільна практика, якщо підручник чи навчально-методичний посібник є академічним, він зазвичай має меншу ефективність, і навпаки, наявність розгалуженого, доцільно сконструйованого методичного апарату спрямовано на засвоєння змісту, значно підвищує ефективність навчального видання. [5; 24].

При розробці НМК важливою вимогою є побудувати його не просто як фіксацію предметних знань або поєднання предметної навчальної інформації і прийомів діяльності щодо її засвоєння, а як предмет самої навчальної діяльності учнів, враховуючи основні ідеї, принципи та цілі сучасної особистісно-орієнтованої освіти, місце та роль вчителя і учня у процесі навчання. Це надасть змогу здійснювати засвоєння знань та формування вмінь в контексті самостійної діяльності школярів.

Необхідно обов'язково врахувати співвідношення обсягу навчальної інформації, яка включатиметься до підручника та інших структурних компонентів НМК; співвідношення кількості дидактичного матеріалу та різних видів навчальних завдань, які будуть включені до робочого зошита, зошита тематичного оцінювання тощо. Не слід допускати виникнення паралельних рядів різноякісної інформації в засобах навчання, які не виправдано розширюють обсяг навчального матеріалу та викликають перевантаження учнів. Саме тому автори НМК повинні чітко формулювати дидактичні цілі і можливості всіх структурних компонентів навчально-методичного комплексу, знаходити способи забезпечення їх дидактичної єдності.

Як наголошує українська дослідниця М.-В.М. Савчин, сукупність навчальних посібників в рамках НМК повинна представляти цілісну систему, яка забезпечуватиме організацію двох взаємозв'язаних та нероздільних процесів – викладання та учіння, з орієнтацією на особистісні потреби учнів, їх розвиток та виховання. [9; 34]. Для цього компоненти комплексу мають бути пов'язані між собою так, щоб підручник

відігравав організаційну і спрямовуючу роль, а інші засоби навчання конкретизували, поглиблювали і закріплювали знання, викладенні в підручнику, слугували для формування вмінь та навичок, але обов'язково в руслі вимог Державного стандарту і навчальної програми. З цією метою слід переглянути традиційні функції підручника, який стає основним компонентом НМК, а не окремим навчальним виданням.

Незаперечною є думка про те, що в навчально-методичних комплексах з історії можуть і повинні бути сфокусовані зміни, які відбуваються в освітній політиці останніх років. НМК виступають як носії змісту освіти на рівні навчального матеріалу, форм його фіксації, як проект всього навчального процесу. Сучасні НМК з історії мають "примушувати" працювати творче мислення школярів, сприяти формуванню історичної свідомості, допомагати вчителю оволодіти методологією цілісного педагогічного процесу і його закономірностями, надавати учням змогу швидше досягти позитивного результату у навчанні.

Тому, на нашу думку, в процесі створення сучасного НМК слід враховувати такі моменти:

- психологічні характеристики (активізація пізнавальних інтересів учнів, самоконтроль, самооцінка, розвиток творчого мислення);

- диференційований підхід до учнів в залежності від їхніх індивідуальних особливостей;

- спадковість НМК з історії як шкільного предмету, який вивчається кілька років поспіль;

- принцип інтеграції знань з різних предметних галузей (між предметні зв'язки історії та інших шкільних навчальних дисциплін);

- орієнтованість на гуманітаризацію та гуманізацію сучасної історичної освіти;

- можливий комп'ютерний супровід (включення до НМК з історії електронного підручника).

Питання дидактичних вимог до розробки навчально-методичних комплексів з різних шкільних дисциплін нині є предметом уваги багатьох сучасних дослідників. Цей досвід може стати корисним в процесі розробки НМК з всесвітньої історії для української школи. Наприклад, російський науковець, доктор педагогічних наук А.І. Архіпова вбачає мету створення та функціонування НМК в наступному:

- чітка орієнтація на досягнення практичних результатів;

- побудова НМК, виходячи з проектування всього навчально-виховного процесу;

- провідна роль навчальної дисципліни як теоретичної основи для формування складу НМК в цілому і внутрішньої структури його елементів;

- переорієнтація підходів до створення навчальної літератури відповідно до особливостей навчального процесу;

- створення варіативних форм засобів навчання, які б забезпечували можливість створення нових підручників з розширеними функціональними можливостями;

- обов'язкова наступність та методичні зв'язки між окремими частинами НМК за системоутворюючої ролі основного структурного елемента комплексу – підручника;

- відмова від монологічного характеру викладу навчальної інформації в підручниках і навчальних посібниках та встановлення діалогу з учнем шляхом включення його в активний навчальний пошук;

- усунення обмеженості ролі підручників як джерела інформації та посилення його розвивальної функції;

- широке використання технологічних прийомів та засобів навчання з метою активного засвоєння викладеного в них матеріалу [1; 6].

Ряд відомих дослідників визначають наступні необхідні методичні вимоги до створення та використання НМК в навчальному процесі, а саме:

- 1) зміст та структура навчально-методичного комплексу мають відповідати методологічним принципам системності, гуманізації і психолого-педагогічним принципам науковості, наочності, свідомості та активності;

- 2) використання ефективних методів навчання, методичних прийомів і форм організації навчання школярів на основі використання НМК;

- 3) застосування НМК на різних етапах уроку з метою вирішення відповідних дидактичних задач;

- 4) сформованість у вчителів методичних вмінь з організації процесу навчання на основі роботи з НМК;

- 5) своєчасне оновлення навчально-методичних комплексів, доповнення нових структурних компонентів та оновлення їх змісту відповідно до останніх досягнень базової для предмету та методичної науки [3; 27].

Реформування освітньої системи в Україні, процес її гуманізації створюють всі умови для розробки особистісно-орієнтованого навчально-методичного комплексу. Саме зміст особистісно-орієнтованого комплексу спрямовується на поєднання інтересів, потреб, навчальних можливостей учнів з характером та сенсом навчання, враховуючи етапи, закономірності засвоєння матеріалу у відповідності до його типологічних особливостей. Виходячи з вище сказаного, навчальний матеріал НМК, який раніше добирався за принципом "це учень повинен знати та вміти...", тепер переходить в інше русло за принципом "це учень хоче і може знати та вміти". В цьому полягає головна мета створення особистісно-орієнтованого навчально-методичного комплексу з всесвітньої історії.

Отже, на сучасному етапі, велика увага в розвитку історичної освіти приділяється розробці та вивченню навчально-методичного комплексу. Саме постійне реформування історичної освіти призводить до постійної зміни та вдосконалення матеріалів, постійне оновлення фонду засобів навчання історії. Адже постійно змінюються дидактичні вимоги до навчальної літератури, яка повинна відповідати Державному стандарту та програмі і мати логічну та послідовну структуру.

## Література

1. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса : Дис...д-ра пед. Наук: 13.00.02: Краснодар, 1998.
2. Иванов А.И. Современные учебно-методические комплексы нового поколения, проблемы, пути решения, перспективы. – Ставрополь, 1995.
3. Камбалова Я. Процес створення і використання сучасних навчально-методичних комплексів з історії// Історія в школі - №
4. Клокова Т.И. Организационно-педагогические условия совершенствования учебно-методического комплекса для начальной школы: Дис... канд. Пед. Наук: 00 – 01. – Москва. 2002.
5. Левітас Ф., Салата О.О. методика викладання історії. – Х.: "Основа", 2006.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2006.
7. Пометун О., Фрейман Г. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні// Історія в школі. – 2007. - № 1.
8. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. К. "Генеза". – 2006.
9. Савчин М.В. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплексу з курсу хімії основної школи : дис...канд. пед. наук.
10. Студеникин М. Методика преподавания истории в школе: - М. – 2000.

УДК 37.013.42

## ГУВЕРНЕРСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Билим В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті зміст проблеми соціального гувернерства розкрито при аналізі досвіду роботи відомих педагогів як зарубіжних так і вітчизняних так і розвитку дошкільних навчально-виховних закладів.

Метою наукової статті є розгляд гувернерства як соціально-педагогічного явища, підкреслення ролі гувернерства у становленні особистості дитини, що зумовлює вирішення таких завдань, як визначення місця гувернерства у світовій системі виховання, окреслення перспектив становлення й розвитку інституту гувернерства.

Соціально-економічні зрушення, що відбулися на зламі двох століть, сприяли змінам, які відбулися у галузі освіти. Серед різноманіття реформ, апробувань новітніх систем, запроваджень інноваційних технологій, створення нових закладів різних форм власності виникли умови для відродження інституту домашніх вихователів. Згідно сучасних досліджень, не тільки заможні, але й деякі сім'ї які мають середній дохід мають на меті запросити гувернера в сім'ю. Більшість опитуваних батьків особливу увагу приділяють домашньому вихованню дитини дошкільного віку. Дослідниками виділені об'єктивні і суб'єктивні фактори росту потреби в гувернерах. Ведучим суб'єктивним фактором вважається незадоволеність батьків у послугах які надають дошкільні заклади, наявність різного роду травмуючих факторів, пов'язаних з перебуванням дитини у дитячому садку, необхідність індивідуального підходу до навчання і виховання дітей, особливо тих які мають вади у розвитку. Поряд з названими суб'єктивними факторами існують також об'єктивні. До них відносяться зменшення числа державних дошкільних закладів, недостатнє фінансування дошкільної освіти, зниження навчально-виховної ефективності діяльності більшості сучасних дошкільних закладів.

Результати спостережень показали що діти, які виховувались до трьох років в домашніх умовах, знаходились під впливом комфортного розвиваючого середовища. Дитина не затрачає сил на адаптацію до нового режиму, нового оточення, вона не відчуває стресу, пов'язаного з включенням у нове середовище. Діти менше хворіють, мають стійку психіку. Аналіз практики діяльності сучасних гувернерів показав, що багато з них відчувають значні складнощі при підготовці і організації освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Діяльність гувернера часто здійснюється без достатнього професіоналізму: без врахування особливостей сім'ї, освітнього рівня батьків, їх запитів, очікувань. Зміст діяльності гувернерів представляє для них серйозну проблему. У гувернерів виникають труднощі у організації різноманітних видів діяльності, не знають основні етапи процесу сімейного навчання і виховання, не володіють технологією їх організації. В результаті ефективність проведених занять знижується. Проблема гувернерства не є новою у педагогічній науці. Важливість домашньої освіти, особливо у дошкільному віці підкреслювали основоположники педагогічної науки Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, К.Д. Ушинський та інші. Аналіз сучасних наукових і художніх публікацій, які стосуються діяльності гувернерів виявив, що окремі сторони їх професійної діяльності розглядаються при вивченні суміжних проблем. Займаючись дослідженням питань сімейного виховання, О.В.Зверева проаналізувала історію розвитку гувернерства і запропонувала деякі сучасні варіанти його розвитку. Систему діяльності гувернера з дітьми, які мають вади у фізичному і розумовому розвитку розробила Л.В. Пасічник. Серйозний внесок у педагогічну науку про проблему гувернерської діяльності в сучасних умовах вніс С.В. Курянов. Серед вітчизняних педагогів домінують два

основні підходи до проблем дошкільної освіти, які умовно називають 1) прагматичний; 2) розвиваючий. Представники першого підходу вважають, що у рамках домашньої освіти необхідне узагальнення системи знань, які сприяють формуванню і розвитку мисленевих здібностей. Цей підхід висвітлюється у працях основоположників дошкільної освіти і деяких сучасних авторів: Є.І.Тіхєєвої, Б.И. Хачапуридзе, А.П.Усової.

Другий підхід опирається на ідеї вітчизняних психологів: Л.С.Виготського, А.В.Запорожця, А.В.Зака та інших. Представники даного напрямку, не заперечуючи важливості узагальнення знань дошкільниками, основу підготовки до школи вбачають у розвитку психічних процесів, здібностей дітей. (Є.А.Флеріна, А.Л.Венгер, О.Л.А.Парамонова). Перелічені дослідження зробили значний внесок в розробку теорії і методики дошкільної освіти і виховання, окремі елементи яких можна використати у губернерській діяльності. Але ряд суттєвих питань, які стосуються домашньої освіти залишаються не розкритими. Так, наприклад, залишились не достатньо вивченими наступні питання а) специфіка діяльності губернера в різноманітних домашніх умовах; б) технологія входження губернера в сім'ю; в) організація розумового розвитку дошкільника в умовах

домашнього навчання. Співставлення теоретичних положень і практичної діяльності дозволило виділити ряд протиріч, які стосуються діяльності сучасного губернера:

1) Між зростанням значимості губернерів в сучасній системі освіти і недостатньою теоретичною обумовленістю їх діяльності;

2) Між постійно зростаючими вимогами до професіоналізму губернерів і недостатністю досліджень, які виявляють специфіку їх діяльності в сучасних сім'ях.

Отже, з огляду на вище сказане, можна зробити висновок про те, що сім'я як соціальний інститут за всіх часів виконує найважливішу роль у становленні і формуванні людської особистості та пристосуванні її до умов життя. І сьогодні, нарешті, спостерігаємо період поступового відродження на державному рівні родини як основного осередку соціального виховання, на допомогу якому у вихованні і навчанні дітей приходять така соціальна інституція, як губернерство. Призначення сучасного інституту губернерства полягає у задоволенні освітніх і виховних потреб, що виникли на сучасному етапі в окремих сім'ях, але є вельми значущими для суспільства у цілому.

#### Література

1. Ганичева А.Н. Каким должен быть воспитатель-губернер // Дошкольное воспитание.- 1995. -№9 – С. 11-14
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 232 с.
3. Сарапулова Е. Г. Психолого-педагогичні основи навчально-виховної діяльності губернера: Монографія. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.

УДК 159.9.019.4.-053.6

### МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ АГРЕСИВНИХ ПІДЛІТКІВ

**Балашова А.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

З погляду суспільної моралі вчинки людини повинні відповідати визначеній нормі. Границі цієї норми задані як віковими моральними традиціями, так і комплексом етичних представлень, що існують тепер і в даній соціально-економічній обстановці.

Агресивну поведінку не можна оцінювати як негативну. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію, іноді функцію вирішення сформованого конфлікту. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дітей при кризі вікових періодів. Це свідчить про те, що жити дитині стає складніше: будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи підліток переживає важче. Отже, можна чекати вікову кількість агресивних елементів в поведінці. Це стосується як нормальної дитини, так і дитини з емоційними порушеннями.

Людина розвивається шляхом поступового знаходження самостійності, уміння висловлювати свою думку без допомоги дорослих. Не можна залишати без уваги розвиток позитивних сторін агресивності і попередження її негативних рис. Для цього необхідно зрозуміти її природу, походження і сам зміст цього терміна. Необхідність цього ґрунтується на тому, що

термін "агресія" часто використовується в широкому контексті і через це вимагає серйозного "очищення" від цілого ряду нашарувань. Це, насамперед, пов'язано з тим, що соціально - небезпечні наслідки агресивної поведінки додали йому тільки негативний зміст. Тому ця проблема викликає інтерес у психологів, педагогів та соціальних педагогів.

Тому ця проблема викликає інтерес у психологів, педагогів, соціальних педагогів.

У соціально-педагогічній та психологічній літературі проблема агресивності у підлітків розглядається в дослідженнях К.Андерсена, А.Адлера, А.Бандури, А.Басса, С.Бевана, Р.Берона, Р. Бердена, Л.Берковіца, Ж.Вілсона, Дж.Доларда, К.Конкейнен, М.Коба, К.Лоренца, К.Левіна, Т.Ліпскомба, Г.Мюррея, Є.Маккобі, Д.Річардсона, П.В.Сімонова, Л.М.Семенюк, Р.Сірса, С.Тейлора, І.А.Фурманова, З.Фрейда, Е.Фрома, Х.Хекхаузена та інших.

Багато дослідників підкреслюють важливість підліткового віку для формування здатності встановлювати міжособові стосунки.

У дослідженнях встановлено, що агресія, яка найбільш притаманна підліткам, яка саме в цьому віці є формою самовираження, не дає можливості розвиватися адекватним стосункам з батьками, вчителями, однолітками. Разом з тим у психологічній літературі поки немає достатніх даних про фактори, які пов'язують агресивність з розвитком соціальних стосунків, з її впливом на розвиток комунікативних здібностей підлітків та структуру їхньої особистості. Це ускладнює отримання цілісного уявлення про особистість підлітків та її стосунки з навколишнім соціальним середовищем. У психологічній літературі недостатньо даних також про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес у школі на формування якостей підлітків.

Актуальність обраної нами теми полягає в тому, що проблема агресивної поведінки є однією з найважливіших проблем у розвитку та становленні особистості підлітка, а також його адаптації в соціумі. З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми була визначена тема дослідження: "Агресивність у підлітків та її вплив на між особові стосунки."

Об'єкт дослідження: міжособистісні стосунки

Предмет дослідження: вплив агресивності на між особистісні стосунки.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що існує значний сильний прямий зв'язок між рівнем агресивності та прагненням домінувати.

Мета дослідження: експериментальним шляхом виявити взаємозв'язок агресивності та міжособових стосунків.

Згідно з метою були сформовані наступні завдання дослідження:

- проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми агресивності та розвитку міжособових стосунків у підлітків;
- з'ясувати рівень агресивності та її зв'язок з міжособовими стосунками у підлітків;
- вивести механізми агресивної поведінки у підлітків за віком.
- розробити програму корекційних дій та практичних рекомендацій з метою зниження рівня агресивності та поліпшення міжособових стосунків у підлітків.

Наукове експериментальне дослідження проводилось на базі ЗОШ № 15 7-9 класів м. Ніжина. Дослідження проводилось на вибірці 60 чоловік, учнів трьох вікових груп: молодші підлітки, середні підлітки і старші підлітки, із яких 28 хлопчиків і 32 дівчинки.

Для визначення факторів агресивності у підлітків із загальної чисельності досліджуваних та їх впливу на між особистісні стосунки учнів були підібрані наступні методики:

1) Метод спостереження та бесіди, що дало можливість прослідкувати особистісний рівень агресивності в колективі підлітків та виявлення неформальних лідерів в референтній групі дітей.

2) Методика Басса-Дарки для діагностики агресивних і ворожих реакцій, яка має наступні шкали (типи реакцій) :

- фізична агресія
- непряма агресія
- роздратування

- негативізм
- образа
- підозрілість
- вербальна агресія
- почуття вини

3) Діагностика схильності до конфліктної поведінки К.Томаса, яка дає змогу визначити ведучий стиль поведінки досліджуваних у конфліктних ситуаціях. А саме:

- суперництво;
- конкуренція;
- пристосування;
- компроміс;
- уникнення;
- співробітництво;

4) Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Вона призначена дослідження уявлень суб'єкта про себе та ідеальне "Я", а також для вивчення взаємостосунків у малих соціальних групах. За допомогою даної методики виявляється переважаючий факт тип відносин до людей у самооцінці і взаємо оцінці.

При дослідженні міжособистісних відносин найбільш часто виділяються два фактори: домінування – підкорення і дружелюбність – агресивність. Саме ці фактори визначають загальне враження про людей в процесі міжособистісного сприймання.

Після проведеного дослідження та обробки отриманих результатів можна зробити висновки, що найбільше вираження агресивності й ворожості у досліджуваних настає у віці 16 років, тобто у старших підлітків. При цьому найнижчий рівень агресивності й ворожості спостерігається у молодшому підлітковому віці.

В результаті аналізу дослідження типів міжособистісних стосунків встановлено, що тип домінування є найбільш вираженим у старшому підлітковому віці, де він знаходиться на високому рівні; у середніх підлітків більш виражений середній рівень типу домінування; у молодших підлітків цей тип розвинений на низькому рівні. Це свідчить про те, що в молодшому підлітковому віці ще не виражені навички домінуючого типу поведінки. Цей тип міжособових стосунків починає проявлятися в середньому підлітковому віці, коли виникає почуття незалежності від оточуючих, зростає прагнення звернути увагу на свою індивідуальність. Більш чітко позиція домінування виражена у старшому підлітковому віці. Прагнення до почуття дорослості досягає своєї вершини й підлітки намагаються проявити себе шляхом домінування, маючи при цьому свій індивідуальний стиль (імідж) поведінки.

У молодших підлітків домінує високий рівень дружелюбності; у середніх підлітків більш виражений рівень дружелюбного типу стосунків вище середнього; і у старшому підлітковому віці домінуючим є низький рівень дружелюбності. Таким чином, можна сказати, що чим старше підлітки, тим більш дружелюбність стає егоїстичною та корисною, що, звичайно, не дає розвиватися позитивним стосункам.

Таким чином, ми можемо констатувати про підтвердження нашої гіпотези про існування взаємозв'язку між рівнем агресивності та рівнем прагнення до соціального домінування.

## Література

1. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 1999. – 512 с.
2. Бовть О. Соціально – психологічні причини агресивної поведінки підлітків // Рідна школа. – 1999. - № 2 – с.17-20.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Издательство Бахрах-М: 2006г. - 672 с.
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во Ленингр.Ун-та. – 1975. – 396 с.

УДК 316.6

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНИХ СМИСЛІВ В УМОВАХ РИЗИКУ

**Баранов Д.**, студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

Проблема життєдіяльності людини в екстремальних умовах, які тісно пов'язані з ризиком для неї є досить актуальною в сучасних умовах, не дивлячись на те, що вивчається вона представниками різних сфер наукового знання (медицина, психологія, фізіологія, біохімія) вже не одне десятиріччя (Сельє Г., Ліндeman X., Анохін П., Березін Ф., Шевцов С. та ін.). Не менш значущою та актуальною уявляється й інша проблема, що дуже тісно пов'язана з попередньою – проблема набуття людиною смислу діяльності, відношення до всього життя в цілому. В означеному аспекті своєї роботи ми, перш за все, будемо опиратися на праці наступних вітчизняних та зарубіжних авторів, таких як: Айзенк Г., Вайцнвайг П., Ванг Х., Кумбис К., Ренн О, Франкл В., Братусь Б., Виготський Л., Корнілова Т., Леонтьев Д., Мясичев В, Солнцева Г. Яницький О. та ін. Проаналізувавши праці вказаних дослідників, вважаємо за доцільне співставити проблему особистісного смислу з процесами його впливу на прийняття рішення, пов'язаного з ризиком.

Уявлення про те, що смисл життя людини не може бути зведений до будь-якої простої формули, а, швидше за все, являє собою складно організовану систему смислів, давно і надійно укорінилося в сучасній психології. Так, наприклад, Л.С.Виготський розглядав динамічну смисловою систему (ДСС) як єдність афективних й інтелектуальних процесів свідомості [6], Д.О.Леонтьев визначав ДСС як "...відносно стійку і автономну ієрархічно організовану систему, яка включає в себе ряд різнорівневих смислових структур і функціонуючих як єдине ціле", Б.С.Братусь також говорить про складну динамічну систему, яка утворює особливу смисловою сферу особистості та обумовлюючу всю життєдіяльність людини [4].

У процесі соціалізації людина постійно нашоївається на проблему, пов'язану з потребою вибору однієї з альтернатив поведінки. Соціальне напруження та екстремальні чинники спричиняють такі поведінкові моделі особистості, які фіксують пошук нею смислу життя в постійному ризикі.

Смисл – поняття, що виражає зміст соціального досвіду. Під смислом розуміється й ідеальний зміст, ідея, цінність чогось (смысл життя, смысл вчинку, смысл історії тощо); і цілісний зміст, що не зводиться до значення його частин, а навпаки – таке, що саме визначає ці значення. Смисл тлумачиться і як об'єктивний зміст явища, тексту тощо, незалежно від суб'єкта, і як

характеристики, що приписуються суб'єктом. В будь-якому з цих аспектів смисл пов'язаний зі спробами кінечної істоти, якою є людина, досягнути безкінечне.

Мова йде не просто про об'єктивні якості, властивості, закономірності. Само буття явищ у людському світі пов'язано зі смислом. Дійсність, що оточує людину сприймається нею не сама по собі, а осмислено – в міру освоєння предметів і процесів реальності. Людська дійсність постає як "смилова мережа явищ". Явища, що випадають з цієї цілісної мережі, виявляються без смислу, залишаючись загадковою "річчю в собі". Смисл виражає об'єктивність практики, що організовує певні взаємозв'язки речей та соціального суб'єкта в певних формах життєдіяльності.

Складність і неоднорідність природи особистісних смислів, двоякість витоків, різноплановість виконуваних ними функцій передбачає їх функціонування. Більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників проблеми довели наявність не одного, а цілого ряду різноманітних смислів.

Смисли у різних школах і напрямках охоплюють широкий спектр таких понять, як смисл дії, діяльності, поведінки, життя, існування тощо. У зв'язку з цим необхідно виділити більш узагальнені, з одного боку, та уточнюючі, з іншого, рівні усвідомлення людиною оточуючої дійсності: ситуативний смисл, смисл життя (розвиток і стремління), смисл буття (надсмисл чи космічний смисл) з категоріями, які включають в себе більш часткові смислові утворення та зв'язки з компонентами мотиваційно-потребової, ціннісно-смилової сфери особистості.

Грунтуючись на вищезгаданому, можна сказати, що особистісні смисли виступають підсистемами особистості. Являючись компонентами більш складної системи – особистості, визначеної ієрархічної послідовності, що відображає процеси розвитку етапів життєдіяльності людини.

Функціонування системи особистісних смислів як одного з найважливіших факторів особистісного розвитку неможливо розглядати окремо від життєвої ситуації в якій знаходиться людина. Виділяючи поняття "життєва ситуація", ми слідом за Б.Ф.Ломовим визначаємо її як "систему впливів, не окрему подію, а систему подій", яка "повинна розглядатися співвідносно з властивостями та особливостями того, хто в цій ситуації діє, та з самою його діяльністю" (8, 121). Враховуючи зауваження Б.Ф.Ломова про відсутність у психо-



логії строгих способів і засобів опису життєвих ситуацій, ми, перш за все, в понятті "життєва ситуація" виділяємо три найважливіші, на нашу думку, аспекти, що обумовлюють контекст: особистісні фактори, діяльність і умови соціального середовища. Особистісні фактори, що включають у себе інтерналізовані особистісні смисли різноманітних рівнів смислової системи особистості, визначають її соціальну установку та задають напрямок діяльності індивіда, яка, в свою чергу, обумовлює прояв певних особистісних рис і характерологічних особливостей, що виражаються в поведінці, яка спрямована на взаємодію з оточуючим середовищем. Томас і Ф.Знанецький розуміли під соціальною установкою стан свідомості індивіда відносно деякої об'єктивно існуючої соціальної цінності. Поведінка особистості в суспільстві розглядалася ними з точки зору "соціальної ситуації", яка включає в себе норми та цінності соціального оточення, установки індивіда відносно них і визначення ним ситуації. Визначення ситуації індивідом, виходячи з власних установок чи групових норм, вказує на рівень здатності адаптації до соціального оточення та ступінь комфортності: "Якщо особистості визначають ситуації як дійсні, то вони дійсні за своїми наслідками" (17, с. 351).

Фактори зовнішнього середовища, виступаючи в якості умов і критеріїв ефективності діяльності, опосередковують тим самим прояв особистісних характеристик і стимулюють її спрямованість та інтенсивність. Таким чином, говорячи про життєву ситуацію, ми маємо на увазі певний етап у життєдіяльності людини та взаємодії з середовищем, і перш за все соціальним, оскільки свідомо діяльність людини завжди опосередкована соціальними критеріями. Ще Л.Виготський відмічав значущість соціальної ситуації розвитку у формуванні набутих дитиною психічних властивостей та якостей. Оскільки система особистісних смислів – це система, що постійно розвивається, то дане положення стосується не тільки дитячого чи юнацького етапів розвитку особистості, але й дорослого періоду життя, з тією лише різницею, що на більш пізніх етапах цей розвиток у більшій мірі відбувається за рахунок уже інтерналізованих норм і цінностей. В певний життєвий період дія механізму синхронізації часових лотків смислів, базуючись на особистісному досвіді, передбачає наявність розвинутих здібностей орієнтуватися в життєвій ситуації, охоплюючи та витягуючи з неї смисли, що стосуються цілей свого майбутнього. Інакше кажучи, тип переживання актуального смислового стану носить виключно особистісний характер і особливості його протікання залежать від того, на якому рівні функціонує система особистісних смислів (біологічному, пов'язаному з потребами людини, ціннісно-смислового чи смисложиттєвого) відносно умов життєвої ситуації.

Необхідність вивчення особливостей функціонування системи особистісних смислів у різноманітних життєвих ситуаціях витікає з задач створення сприятливих умов для її розвитку та функціонування в процесі професійного навчання, які визначають необхідність виділення об'єктивних критеріїв оцінки цього процесу в якості критеріїв, які свідчать про позитивну або ж негативну динаміку функціонування системи особистісних смислів, можуть виступати факто-

ри соціальної ситуації еталонної або ж модельної групи, що опосередковують формування та розвиток певних особистісних якостей.

З метою дослідження факторів і механізмів функціонування системи особистісних смислів у різноманітних життєвих ситуаціях і умовах соціального оточення нами були виділені так звані модельні групи. При їх виділенні ми виходили з положень Дж. Келлі про те, що людина завжди є продуктом свого оточення, але оточення завжди є результатом діяльності людини.

В якості модельної групи, що демонструє потрібну нам динаміку функціонування системи особистісних смислів, були обрані діти групи ризику. Головні складові смислу в психології – інтеграція особистої та соціальної дійсності, пояснення та інтерпретація життя та життєва мета (задача) – знаходять недостатній прояв у дітей та підлітків, які опинилися в важких життєвих ситуаціях. Дану категорію прийнято називати "діти групи ризику" (мається на увазі ризик для суспільства, який вони створюють, і ризик втрати ними життя, здоров'я, можливостей розвитку). В неї входять діти з проблемами розвитку, які не мають різко вираженої клініко-паталогічної характеристики, які залишилися без опіки батьків у силу різних, у тому числі й таких, що не мають юридичної сили обставин, діти з неблагополучних сімей, які потребують соціально-економічної й соціально-психологічної допомоги та підтримки.

Характеристика сучасних дітей групи ризику в підлітковому віці не викликає особливого оптимізму, але будь-який спеціаліст, який працює з ними, повинен чітко бачити перспективи майбутнього цих підлітків та допомогти їм зробити перші кроки до зміни себе. За даними соціологічних та психологічних досліджень, підлітки групи ризику мають наступні особливості:

1. Відсутність цінностей, прийнятих у суспільстві (творчість, пізнання, активна діяльність); переконання в своїй непотрібності в суспільстві, неможливості досягнути в житті будь-чого своїми силами, своїм розумом і талантом, зайняти достойне місце серед однолітків, досягнути матеріального благополуччя.

2. Проектування на себе сучасного життя власних батьків, що нагадує перегони на виживання.

3. Відчуття емоційного відчуження з боку батьків і водночас психологічної автономії.

4. Серед цінностей на першому місці – щасливе сімейне життя, на другому – матеріальне благополуччя, на третьому – здоров'я.

5. У той же час, недосяжність цих цінностей в житті, що їм здається. Висока цінність у поєднанні з недосяжністю породжує внутрішній конфлікт – один із джерел стресу.

6. Підкріплення втрати цінності освіти в реальному житті – приклад тих, хто погано навчався чи не навчався взагалі, а в житті є успішним (має намет, гараж, машину тощо) – без знання справжніх шляхів досягнення таких "цінностей".

7. Підвищений рівень тривожності та агресивності.

8. Перевага цінностей красивого, легкого життя, прагнення отримувати від життя одні задоволення.

9. Зміна спрямованості інтересів – вільне проведення часу (у під'їзді, на вулиці, подалі від дому тощо), відчуття повної свободи (втеча з дому, подорожі, ситуації переживання ризику і т.д.).

10. У стосунках з дорослими характерні відхилення у спілкуванні, що призводять до переживання своєї непотрібності, втраті власної цінності та цінності іншої людини.

Аналіз робіт класиків психології та визначних психологів, наприклад Л.С.Виготського, показав, що серед підлітків можна виділити декілька основних груп інтересів з тією чи іншою домінантою. До них відносяться: егоцентрична динаміка – інтерес до власної особистості; домінанта зусилля – тяга підлітків до протесту, до вольових напружень, що може проявлятися у впертості, хуліганстві, боротьбі проти авторитетів, протесті тощо; домінанта романтики – прагнення підлітків до невідомого, ризикованого, до різного роду пригод, до героїзму. Д.Б.Ельконін у своїх працях окреслив симптоми розвитку підлітків. Серед цих симптомів – виникнення труднощів у стосунках із дорослими (негативізм, упертість, байдужість до оцінки успіхів, втеча зі школи, все найцікавіше відбувається поза школою і т.д.) У цей час діти починають вести щоденники, таємні зошити, в яких вони вільно, незалежно, самостійно висловлюють свої думки та почуття. З'являються особливі дитячі компанії (підліток шукає товариша, того, хто може його зрозуміти тощо), що призводить до організації неформальних підліткових співтовариств.

У дослідженнях Т.В.Драгунової, О.В.Дашкевича, І.В.Дубровиної, А.М.Прихожан, М.М.Толстих розкриті прояви труднощів підліткового віку в сучасних соціальних умовах навчання та виховання, а також в особливих життєвих ситуаціях. Результати досліджень показують, що сучасні підлітки мають особливі цінності та смисли життя, які багато в чому визначаються умовами проживання дитини в сім'ї та суспільстві.

За даними О.Л.Ліхтарникова, у підлітків, які залишилися без батьківської опіки, уявлення про щасливу людину та про щастя значно відрізняються від уявлень підлітків із нормальних сімей. Найбільш розповсюджені відповіді підлітків групи ризику такі: наявність їжі, солодощів, іграшок, подарунків, одягу. Подібні "речові" характеристики показують, що навіть для п'ятнадцятирічних підлітків іграшка є необхідним атрибутом щасливої дитини. Звернення до іграшки, можливо, дозволяє підлітку компенсувати недолік емоційного тепла та незадоволення соціальних потреб.

Особливістю дітей групи ризику є переживання самотності та безпорадності. Поняття "безпорадність" розглядається нами як такий стан підлітка, коли він не може впоратися зі своєю проблемою сам, не отримує і не може попросити допомоги в інших чи знаходиться в дискомфортному стані. У підлітків групи ризику цей стан пов'язаний з конкретними життєвими ситуаціями: неможливістю змінити взаємовідносини з батьками, дорослими, педагогами, однолітками; з важким становищем, в якому вони опиняються; з неможливістю приймати самостійні рішення чи робити вибір; при перебуванні в закладах соціально-педагогічної підтримки.

Для дітей старшого шкільного віку, які відносяться до групи ризику, характерний специфічний процес соціалізації. Як правило, вони проживають більшу частину свого життя в таких закладах (дитячих будинках, школах-інтернатах, притулках, під опікою) чи в неблагонадійних сім'ях. Для більшості випускників

закладів соціально-педагогічної підтримки характерними є специфічні особливості особистості в житті, які можливо описати. До них, на нашу думку, відносяться:

1). Невміння спілкуватися з людьми поза закладом, складнощі зі встановленням контактів із дорослими та однолітками, відчуження та недовіра до людей, відсторонення від них;

2). Порушення в розвитку почуттів, які не дозволяють розуміти та приймати інших, опора лише на свої бажання та почуття;

3). Низький рівень соціального інтелекту, що заважає розуміти суспільні норми, правила, необхідність відповідати їм, знаходити собі подібних та своє коло спілкування;

4). Слабко розвинуте почуття відповідальності за свої вчинки, байдужість до долі тих, хто пов'язав з ними своє життя, яскраво виражене почуття ревності до них;

5). Споживацька психологія відношення до близьких, держави, суспільства і небажання відповідати самому за свої вчинки, що виражаються в рентних умовах;

6). Невпевненість у собі, низька самооцінка, відсутність постійних друзів та підтримки з їх боку;

7). Несформованість вольової сфери, відсутність цілеспрямованості, спрямованої на майбутнє життя, частіше за все цілеспрямованість проявляється в досягненні найближчих цілей: отримати бажане, привабливе і т.д., що приводить до віктимності (жертвності) в поведінці;

8). Несформованість життєвих планів, потреба в життєвих цінностях, які пов'язані з задоволенням самих насущних потреб (у їжі, одязі, житлі, розвагах);

9). Низька соціальна активність, прояв бажання бути непомітною людиною, не приваблювати до себе увагу;

10). Схильність до аддиктивної (самознищуючої) поведінки – зловживання одним чи декількома психоактивними речовинами без ознак залежності. Вона може служити своєрідною регресивною формою психологічного захисту (куріння, вживання алкоголю, легких наркотиків, токсичних чи лікарських засобів тощо).

Смисл життя та ціннісні орієнтації в дітей, що належать до групи ризику відрізняються в багатьох проявах від смислу життя та ціннісних орієнтацій в дітей, які виховуються в нормальних умовах. Реалізація цінностей в групі ризику відбувається шляхом самоствердження в тому, що здається особливо важливим, прояви незалежності та сміливості, що граничить із порушенням закону, а також шляхом прийняття особливої життєвої позиції в суспільстві; для тих, хто входить у дану групу характерна пасивність у їх досягненні. У ціннісний ряд підлітків і старших юнаків групи ризику не входять такі якості, як чесність, відповідальність, терпимість, чуткість. Вони впевнені в тому, що від них нічого не залежить, і тому завжди шукають собі покровителів, їх цікавлять не суспільне визнання діяльності, а лише власний статус у суспільстві. Схильність до свободи, незалежності, приводить до пошуку такої діяльності, яка приносить лише матеріальне задоволення, і в способах "добування" засобів вони проявляють нерозбірливість.

Отже, розглядаючи ризик як фактор, що опосередковує функціонування системи особистісних смислів, необхідно відштовхуватися від розуміння ризику як системи відношень індивіда до об'єктивної дійсності в конкретний період часу, в цілісному контексті життєдіяльності. Характер цих відносин залежить від ступеня взаємообумовленості факторів зовнішнього соціаль-

ного середовища, особистісних властивостей, особливостей суб'єкта цих відносин і характером й спрямованістю його діяльності чи відкритої поведінки. Таким чином, ризик завжди має на увазі певний життєвий етап у життєдіяльності людини, її взаємодії з соціальним середовищем, оскільки свідомо діяльність завжди опосередкована соціальними критеріями.

### Література

1. Агафонов А.Б. Человек как смысловая модель мира. Прологомены в психологической теории смысла / А.Б.Агафонов. – Самара: Изд-й дом "Бахрах-М", 2000. – 336 с.
2. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16,5 или 37 – критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. – 1990. – Т. 1. - № 2. – С. 9 – 23.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1981. - № 2. – С. 46 – 56.
5. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – Горький: Прогресс, 1990. – 188 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982.
7. Ганзен В.А. Описание психических состояний человека. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – С. 60 – 73.
8. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 503 с.
9. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. – Горький: Ин-т психологии РАН, 1997. – 232 с.
10. Корнилова Т.В., Чудина Т. В. Личностные и ситуационные факторы принятия решения в условиях диалога с ЭВМ // Психолог. журнал. – 1990. - № 4. – С. 32-37.
11. Кумбис К.Х. Некоторые подходы к восприятию и оценке степени риска // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений (за материалами сов.-амер. семинара) / Под ред. Б.Ф.Ломова и др. – М.: Наука, 1981. – С. 51 – 65.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
13. Маслоу А.: Дальние пределы человеческой психики. – СПб, 1997; Психология бытия. М., 1997.
14. Мясищев В.Н. Психические состояния и отношения человека. – СПб.: Узд-во "Питер", 2000. – С. 52 – 59.
15. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.
16. Психология: словарь. Изд. 2-е под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – М., 1990. – С. 344.
17. Радьяр Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому. - М., 1995.
18. Ренн О. "Три десятилетия исследования риска: проблемы и новые перспективы" // "Вопросы анализа риска", № 1, 1999. – С. 90.
19. Солнцева Г.Н. Психологическое содержание понятия риск // Вестник МГУ. - Серия 14. - № 2, 1999. – С. 23.
20. Яницкий М.С. Формирование ценностно-смысловых ориентаций самоактуализирующей личности как актуальная задача процесса обучения // Вопросы общей и дифференциальной психологии: Сб. науч. Трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. – С. 153 – 154.

УДК 378.147: 811.111

## ШЛЯХИ ЛІКВІДАЦІЇ ТИПОВИХ ПОМИЛОК НА ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРТИКЛЯ СТУДЕНТАМИ ІІІ КУРСУ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Барбаш А.**, магістрантка факультету іноземних мов

*У статті розглядається процес застосування авторських програм для вивчення англійського артикаля з іменами-орієнтаторами студентами ІІІ курсу факультету іноземних мов. В умовах недостатньої кількості часу, виділеного на вивчення запропонованої теми, ми пропонуємо певну кількість електронних вправ, як додатковий матеріал для закріплення навичок вживання артикаля. У статті також обґрунтовується доцільність використання запропонованих вправ на основі перевірених початкових та кінцевих знань студентів.*

На сьогодні, активні методи навчання спрямовані на формування у студентів самостійності, критичності, гнучкості, варіативності та креативності мислення. Інноваційні технології – це найпотужніше джерело пізна-

вальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, навичок та вмінь.

Інноваційні технології в освіті – це неабияк складова з інформаційних та комунікаційних технологій до-

помогти у навчанні, що нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання, зокрема авторських програм.

Мета нашої статті – обґрунтувати доцільність використання авторських програм для вдосконалення граматичних навичок вживання та вмінь студентів III курсу мовного факультету.

Новизною статті є те, що вперше було створено комплекс вправ для перевірки та закріплення знань та навичок уживання англійського артикля студентами III курсу факультету іноземних мов; систематизовано їх у комплекс та апробовано на практиці.

На сьогоднішній час система вивчення іноземних мов висуває перед викладачами цілий ряд вимог. У зв'язку з масовістю освіти гостро постає проблема індивідуалізації процесу навчання, зміщення акценту в бік самостійної роботи та надання студенту свободи самокерування навчальним процесом. У сфері самостійної підготовки комп'ютер може виступати як інформаційно-довідкова система, як тренувальний комплекс та як засіб контролю знань, навичок та вмінь студентів. Усі ці функції використовуються спеціалістами при створенні різноманітних навчальних програм та автоматизованих навчальних комплексів, що останнім часом стали поширеними у сфері освіти.

У Ніжинському державному університеті кафедральними вимогами на III курсі факультету іноземних мов передбачається вивчення тема "Артикль з іменами-орієнтаторами" за книжкою Потапенка С.І., що передбачає вживання артикля з іменами деяких семантичних груп: адресні імена, географічні назви, соціальні імена-орієнтатори, темпоральні імена; випадки вживання артиклів з антропонімами. Ця книга являє собою збірку усіх можливих випадків вживання артикля з іменами-орієнтаторами, що охоплює велику кількість матеріалу, які повинні вивчити та засвоїти студенти III курсу факультету іноземних мов, що може бути здійснено повільними темпами, займаючи багато аудиторного часу. Це дуже кропітка та складна робота і щоб активізувати її якомога ефективніше та звільнити викладачів та більше зацікавити студентів у навчанні, а потім і перевірити їх навички вживання артикля - найкраще підходять комп'ютерні вправи, створені на основі авторських програм[1].

Авторські програми – це "крок вперед", це створення для своїх занять вправ "на власне замовлення", це те, про що вже всі знають, але не так часто застосовують на практиці. На сьогоднішній день авторські програми мають графічні, звукові, відео елементи, вправи можуть бути просто створені у програмі Power Point, що дозволяє викладачеві використати свої набуті знання та закріпити їх достойними вправами, створивши електронний посібник.

Застосування авторських програм як аспект комп'ютеризованого навчання іноземних мов має цілий ряд переваг:

- варіативність застосування на різних етапах навчання, можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті, економне використання навчального часу;

- використання різних аудіовізуальних засобів навчання, економне використання навчального часу;

- індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи, отримання результатів та можливість їх виправлення та подальшого їх усунення(ліквідації);

- скорочення видів роботи студента, використання комп'ютера, як найбільш вживаного засобу засвоєння інформації на сьогоднішній день;

- створення комфортного середовища навчання загалом та умов для самостійної роботи студента зокрема; активізації навчальної діяльності студента, інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації.

Усі перелічені переваги застосування авторських програм допомагають вирішити основне завдання освіти – формування у студентів мовної компетенції[2].

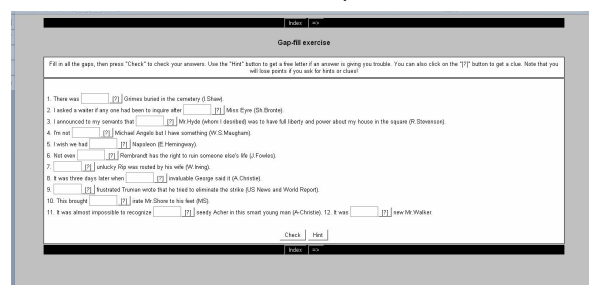
У розпорядженні студентів та викладачів Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя є такі авторські програми: Hot Potatoes та Teaching Templates[3].

Hot Potatoes – інструментальна програма-оболонка, за допомогою якої можна створити інтерактивні 10 типів вправ із використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації. Вправи можуть бути створені за допомогою 5 блоків:

1. JQuiz – запитання з множинним вибором.
2. JCloze – заповнення пропусків.
3. JMatch – установлення відповідностей.
4. JCross – кросворд.
5. JMix – відновлення послідовностей.

Для створення вправ нам найбільше підходить програма JCloze. У діалоговому вікні "Gapped words alternative" (варіанти правильних відповідей) у полі "Clue" (підказка) можна ввести підказку до пропущеного слова (це може бути правило на вживання артикля), до якої є можливість звернутися під час виконання вправи. Крім того, за необхідністю полях "Alternative correct answers" (варіанти правильних відповідей) – можна ввести варіанти правильних відповідей.

Якщо у вправу було введено підказки, то вони будуть з'являтися натисканням на кнопку "?" поруч із кожним словом, для якого передбачена підказка.



Teaching Templates – це набір, що складається з 9 сервісних програм, за допомогою яких можна створити інтерактивні веб-вправи, тести та вікторини, включаючи вправи на множинний вибір, запитання на час, вправи на заповнення пропусків, тест "іншими словами", тест "ваша думка?"[4]

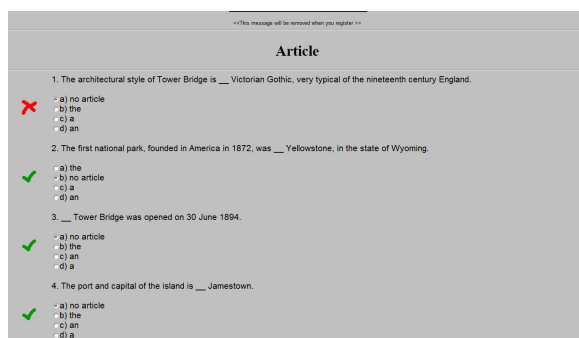
Доцільною програмою Teaching Templates для створення вправ вже на перевірку засвоєння знань та навичок вживання артикля з іменами-орієнтаторами є Multiple Choice, в якій студент може вибрати відповідь та отримати результат, у вигляді процентів.

На початку навчального 2009 року нами було розпочато проведення дослідження. Перші вправи, які були запропоновані студентам для перевірки їх початкових знань з теми "Артикль з іменами-орієнтаторами", були створенні на основі підручника С.І.Потапенка та отриманні результати показали, що знання – були ще досить початковими та невпевненими (студенти вагалися, було багато виправлень) та найбільшу кількість помилок студенти зробили саме у вживанні артикля з географічними та астрономічними іменами-орієнтаторами та іменами-орієнтаторами, що представляють назви та статуси людей.

Наступним нашим кроком по усуненню типових помилок, було розроблення електронного посібника, з використанням вищезгаданих авторських програм.

Провівши перевірку та отримавши результати від 22 студентів факультету іноземних мов, ми побачили, що знання та навички студентів покращилися і в цьому їм у пригоді став наш електронний посібник з вправами, з яким вони працювали протягом тижня, помилок було помічено на 35% менше, що дає нам змогу стверджувати, що працювати з електронним посібником потрібно, бажано та є додатковим засобом до головного підручника С.І.Потапенка "Англійський артикль з іменами-орієнтаторами", що має не таку велику кількість вправ та має бути доповнений.

У квітні 2010 нами було проведено кінцева перевірка знань та запропоновані вже вправи без жодних підказок, що були створенні у програмі Teaching Templates.



Обробка остаточних результатів перевірки навичок студентів показали, що більшість студентів засвоїли основні випадки вживання англійського артикля з іменами-орієнтаторами, а особливо з тими випадками, в яких вони робили найбільше помилок та показали значний прогрес (кількість помилок складала 15% в порівнянні з тільки 20% попередніх правильних відповідей), кількість помилок зменшилася більше, ніж удвічі.

Таким чином, для ліквідації типових помилок на вживання артикля з іменами-орієнтаторами потрібно опрацювати тему за такими пунктами та потрібно дотримуватися таких вимог:

1. Супроводжувати теоретичний матеріал підручника з вправами на електронних носіях.

2. Забезпечувати комп'ютерні вправи необхідною інформацією, пов'язаною з типовими помилками на вживання артикля.

3. Організувати навчальний комп'ютерний матеріал у такий спосіб:

1) виконання вправ з залученням підказок у разі помилок

2) запропонувати тестові завдання для перевірки набутих навичок вживання артикля.

Експерименти довели раціональність та доцільність вживання запропонованих вправ, і тому ми вважаємо за доцільне розробити електронний посібник на всі випадки вживання артикля, передбаченого підручником С.І.Потапенка "Англійський артикль з іменами-орієнтаторами" для III курсу мовного факультету.

## Література

1. Аскоянец П.Г., Чекаль Г.С., Сердюков П.І. та ін.. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навч.посібник. – К: КДПІІМ, 1993. – 108с.
2. Білецька Л., Кучинська Д. Використання передових комп'ютерних технологій на уроках іноземної мови // Відкритий урок. – 2001. – №23-24. – С.14-17.
3. Бужиков Р. Особливості інтелектуального навчання іноземних мов вищій школі// Вища освіта України. – 2005. - №3. – С.88-91.
4. Потапенко С.І. Англійський артикль та імена-орієнтатори. Теорія і практика. Навчальний посібник. – 3-е вид., доповнене та перероблене. – Ніжин: Видавництво НДУ, 2005. – 52с.
5. Jenny Dooley – Virginia Evans. Grammarway 4. – Newbury Berkshire: Express Publishing, 1999, - 221p.

## ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПОСЛІДОВНОСТІ ЧАСІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Бобир Ю., студентка V курсу, факультету іноземних мов

В англійській мові існує ще багато різноманітних явищ, які потребують уважного і поглибленого вивчення або ж переосмислення. Це пов'язано перш за все з тим, що мова хоч і повільно, але постійно розвивається і змінюється.

В цій статті основна увага приділяється вживанню часових форм у складнопідрядних реченнях, а саме проблемі узгодження часів, непрямой мови, а також труднощам, що виникають при їх навчанні та вживанні.

Новизна дослідження полягає в тому, що, хоча узгодження часів подається в більшості підручників окремою темою як набір правил, фахівцями філологами доведено, що формального підпорядкування вживання часових форм у складнопідрядних реченнях практично не існує [3, с.335; 4, с. 66]. Тому ми робимо спробу реалізувати положення, висловлені лінгвістами, і пропонуємо комп'ютерні вправи на формування навичок вживання часових форм у складнопідрядних реченнях.

У теоретичній граматиці існують два основні напрямки, що розглядають категорію і значення часів. Якщо перший напрямок безпосередньо пов'язаний з вивченням синтаксичного вживання часів (І.П.Крилова, 1986; М.Я.Блох, 1983 та ін), то другий розглядає їх синтаксичні відносини з семантичної точки зору (І.П.Іванова, 1981; Єсперсен О, 1958 і ін). Обидва напрямки визнають наявність абсолютного та відносного вживання часів. Основне розмежування чинних напрямків засновано на співвіднесенні часу дії з моментом мовлення або з яким-небудь іншим моментом, прийнятим за основу часових відносин. Так, дія, що передається будь-якою формою теперішнього часу, завжди безпосередньо співвіднесено з моментом мовлення, хоча це співвідношення і має свої особливості для кожної форми. Безпосередня співвіднесеність дії, вираженого теперішнім часом, з моментом мовлення виявляється в широкому діапазоні сполучуваності форм теперішнього часу в складнопідрядному реченні. На відміну від теперішнього, минулий час характеризується як період, що закінчився раніше моменту мовлення. Дія, що передається формою минулого часу, може бути співвіднесено як з моментом мовлення, так і з яким-небудь моментом у минулому, вираженим за допомогою іншої дії або лексичної вказівки на минулий час.

Послідовність або узгодження часів у сучасній англійській мові зазвичай розглядається граматистами з чисто синтаксичної точки зору, як своєрідне підпорядкування часу дієслова-присудка підрядного речення присудковій головному речення (Л.В.Каушанская, 2008; Л.Г.Верба, 2005 і ін).. У теорію синтаксичного підпорядкування добре вписуються всі випадки, в яких є узгодження часів, у той час як відсутність узгодження пояснюються у граматиці, виходячи зі змісту підрядного речення: "загальні істини", "загальнопоширені явища", а також видом підрядного речення (ознавальні, підрядні речення причини тощо).

Але деякі вчені-лінгвісти стверджують, що узгодження часів є далеко не формальним явищем, наприклад І.П.Іванова вказує на те, що насправді ніякого зрушення немає і узгодження не є формальним. Порівняємо англійське речення I knew that he lived in London з його українським відповідником - Я знав, що він живе в Лондоні. Відділивши головні речення в обох випадках, ми побачимо, що англійське підрядне речення he lived in London зберігає значення того часового періоду, про який йде мова, тобто минулого часу. При відсіканні головної частини в українському варіанті виявляється, що дієслово-присудок передає теперішній час, незважаючи на те, що перебуваючи в складі підрядного речення, він передавав одночасність з дією головного речення, що відбувалося в минулому (я знав). Отже, теперішній час українського дієслова передає одночасність із дією головної частини, що протікала в минулому; минулий час англійського дієслова в підрядному реченні передає той самий часовий період у якому відбувалася дія, таким чином говорити про формальне узгодження тут не має сенсу [4, с.66-67].

Отже, реальна одночасність протікання дії, переданого дієсловом у підрядному реченні з дією дієслова-присудка головного речення передається за допомогою Past Indefinit або Past Continuous; передування - формою Past Perfect або Past Perfect Continuous. У тих випадках, коли дія, співвіднесена з часовим центром минулого, спроектована в майбутнє, вживається форма, що має назву в англійській граматиці "Future-in-the-past" - "майбутній в минулому".

Однак зустрічаються й випадки формального узгодження, хоча й рідко. Це такі випадки, коли мова йде про дію, що реально протікає в сьогоденні; О. Єсперсен наводить такі приклади: How did you know I was here? Мова йде про факт, що явно має місце в момент розмови; узгодження з дієсловом головного речення є чисто формальним; відтинаючи головну частину, ми одержимо речення, в якому дія відбувається в минулому. Разом з тим, цілком природним було б сказати: How did you know I am here? Таке вживання цілком можливе й зустрічається в прямій діалогічній мові (також у прямій мові від автора), коли дія співвіднесена умовно з реальним теперішнім часом мовця: I was telling you that he hardly understands anyone... (Dickens) [4, с.67].

Іванова стверджує, що це не порушення правила узгодження, а констатація реального співвідношення дії у часі.

Як слушно зауважує С.Я.Литвак [6], у сучасній англійській мові існує тенденція до недотримання правил узгодження часів, яка зустрічається в діалогічному мовленні та мові газет.

Більшість авторів, теоретичних та практичних граматики указують лише на один виняток з цих правил: коли в підрядному додатковому реченні виражена загальновідома істина. Однак деякі лінгвісти згаду-

ють і про інші випадки і підкреслюють, що ці правила не є абсолютними [1, с.155].

Зарубіжні дослідники називають чотири чинники, що викликають порушення узгодження часів:

1) дія підрядного додаткового речення відбувається в момент мовлення. У даному випадку вживання минулого часу в підрядному реченні спричинило б перекручення змісту.

2) додаткове підрядне речення відноситься до дієслова мовлення, так, наприклад, за твердженням Л. М. Майерса. зараз існує **міцна тенденція порушувати узгодження часів після дієслів мовлення: He said he believes it will work; He promised he will take action tomorrow.**

3) у підрядному реченні виражена звичайна, повторювана дія;

4) інформація, що міститься у підрядному реченні, зберігає свою актуальність для моменту мовлення[1].

Проаналізувавши твори А.К.Дойля *A Study in Scarlet* та *The Sign of the Four* ми виявили ще одну цікаву особливість вживання часових форм в англійській мові. Для того, аби уникнути неправильного трактування висловлювання у випадках, коли після головного речення, де дієслово-присудок стоїть в одному з минулих часів, а підрядне речення містить інформацію, яка є актуальною на момент мовлення, дієслово в головному реченні вживається в Present Perfect.

e.g. A good many people have wanted to know how he finds things out.

[8, с.13];

You have asked me if I know the name of the assassin.[8, с.82]

Беручи до уваги все вище зазначене, можна зробити висновок, що узгодження часів не є обов'язковим для вивчення в школі та у вищих закладах освіти в практичному курсі англійської мови, бо формальне вживання часів у складнопідрядних реченнях трапляється дуже рідко, в переважній же більшості часові форми вживаються відповідно до свого значення, а не узгоджуються з дієсловом-присудком у головному реченні.

Звідси стає зрозумілим, що необхідним є якісно новий підхід до навчання вживанню часових форм у складнопідрядних реченнях. Перш за все потрібно звернути увагу на те, з якими труднощами стикається переважна більшість учнів та студентів при вивченні цієї теми. Дуже важливо не заплутувати учнів/студентів, а вказати на те, що вживання часів у реченнях в першу чергу відповідає правилам їх вживання [7, с.6].

Слід також зазначити, що немає сенсу для пояснення цього матеріалу використовувати окремі речення, які, так би мовити, вирвані з контексту, бо це часто призводить до неправильного або двозначного їх тлумачення. Саме тому необхідно використовувати речення, подані в ситуації мовлення, щоб дітям було зрозуміло, чому вживається та чи інша часова форма.

До хибного розуміння чи перекладу англійських речень призводить інтерференція рідної мови, що

також є важливою проблемою. Для її вирішення потрібно сфокусувати увагу учнів на тому, що в українській мові для передачі минулої дії в підрядному реченні, що відбувається одночасно з минулою дією в головному реченні вживається теперішній час, а минулий час тут вказує на попередню дію. Англійці ж вживають часи, які вимагаються логікою висловлювання.

e.g. Він сказав, що живе в Києві. – He said he lived in Kyiv.

Він сказав, що жив у Києві. – He said he had lived in Kyiv.

Дуже важливим, на нашу думку, є те, в яких ситуаціях учні/студенти будуть застосовувати свої знання про вживання часових форм. Наприклад, досить часто на заняттях з англійської мови учні/студенти виконують вправи на переказ тексту чи діалогу. Тут треба зробити вказівку на те, що при переведенні прямої мови в непряму змінюються деякі слова відповідно до їх логічного значення, так само як і в українській мові, наприклад:

This –that

Now – than, at that moment

Next – the following

Ago – before

Yesterday – the day before etc.

Існує також необхідність розмежування вживання таких дієслів у непрякій мові як *to tell* і *to say*. Так, наприклад, коли після дієслова стоїть додаток, то вживається *to tell* або *to say to*, в інших випадках – *to say*.

Наприклад, неможна сказати:

He told that he was doing his homework. Але це речення буде правильним, якщо його перефразувати: He told us that he was doing his homework; або He said that he was doing his homework.

Особливої уваги заслуговує побудова запитань у непрякій мові, адже учні та студенти роблять багато помилок саме в таких реченнях.

Це зумовлене в першу чергу тим, що тут має місце таке явище як прямий порядок слів у підрядному питальному реченні, що не має аналогів в українській мові, а отже є складним для засвоєння.

e.g. Пряма мова: At what hour did your son return?

Непряма мова: I asked her at what hour her son returned? [9, с. 70].

Саме тому потрібно приділити більше уваги й зусиль, для того, щоб засвоїти і натренувати його вживання у вправах.

Отже вживання часових форм у складнопідрядних реченнях має ряд особливостей, яким не завжди приділяється достатньо уваги у вітчизняних підручниках, і які потребують нового підходу до їх розуміння та впровадження в навчальний процес. Для того, щоб зробити цю тему більш доступною та цікавою для учнів, ми ставимо за мету розробити комп'ютерні вправи на засвоєння та розуміння вживання часових форм у складнопідрядних реченнях різного типу.

## Література

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: Учебник. Для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. — М.: Высш. школа, 1983.— с. 383.
2. Верба Л.Г., Верба Г.В. Грамматика сучасної англійської мови: Довідник. — К.:ВП Лотос. — 2005. — 341с.
3. Есперсен О. Философия грамматики. — М.: Иностранные языки. — 1958. — 392с.

4. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. — М.: Высш. школа, 1981. — 285 с.
5. Каушанская Л.В. Грамматика английского языка. — М.: Айрис-пресс. 2008. — 381с.
6. Литвак С.Я. Нові явища в граматичній будові англійської мови ХХ століття. Класичний приватний університет (м. Запоріжжя). — 2009р.
7. Чекаль Г.С. Методическое обоснование программированного пособия и его использование для обучения последовательности времён в английском языке: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.731/Минский гос. пед. ин-т. — Минск, - 24с.
8. Arthur Conan Doyle A Sign of the Four. — Харків: Ранок-НТ.2005 — 165с.
9. Arthur Conan Doyle The Study in Scarlet. — Харків: Ранок-НТ.2005 — 172с.

## ЕТИМОЛОГІЯ ТА СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРИЛАТИХ ВИРАЗІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Бригінець М.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

Крилаті вирази – особливо цікавий об'єкт дослідження у багатьох галузях: лінгвістиці, літературі, історії, філософії. Багато німецьких вчених досліджували у своїх роботах зазначені вище проблеми: В. Роберт-Торнов, В. Борхарт, Г. Бюхман, Я. Грім, Ф. Клуге, також радянські вчені зробили значний внесок у розвиток та вирішення даних питань: А.П. Хазанович, І.І. Чернишова, М.Д. Степанова, С.І. Ожогов. Незважаючи на велику кількість робіт багато питань залишаються не вирішеними. [3, с. 26]

Актуальність роботи полягає у вирішенні окремих проблем етимології та структурно-семантичного аспекту крилатих виразів німецької мови. Вивчення крилатих виразів необхідне у сфері комунікації. Крилаті слова виступають джерелом лінгвістично-країнознавчої та культурної інформації, повідомляють про історичний розвиток країни, мова якої вивчається.

Наукова новизна полягає у класифікації крилатих виразів за певними ознаками та принципами, спираючись на етимологічні та структурно-семантичні особливості крилатих виразів німецької мови.

Вивчення особливостей формування, організації та функціонування фразеологічної семантики уможливіло розуміння її природи та сутності, поглиблює осмислення закономірностей організації семантичної системи мови, її специфічних властивостей, що зумовлюють спроможність мови бути засобом пізнання та комунікації.

Поряд з прислів'ями та приказками значну увагу здобув особливий тип сталих зворотів у німецькій германістиці (у другій половині 19-го століття) так звані крилаті вирази. [4, с. 111]

Термін був введений Г.Бюхманом, збірка якого "Крилаті вирази, скарбничка цитат німецького народу" вперше з'явилася у 1864 році. Це поняття визначається ним так: "Загальноприйнята цитата, тобто крилате слово – вираз, вислів який цитується, вживається за межами країни, літературне джерело якого є достовірним." Для того щоб відрізнити крилаті вирази від прислів'я чи приказки варто звертати увагу, що найзначнішим тут є наявність джерела, а не структура словосполучення, речення, чи навіть окреме слово. С.І. Ожогов резюмує дефініцію Бюхмана: вирази з літературних джерел чи історичних документів (цитати), які мають стале значення у загальному мовному просторі. [2, с. 36]

Крилатим виразам притаманні такі особливості: влучність, інтернаціональний характер, калькування, існування певного джерела та іноді автора. [6, с. 23]

Крилаті вирази вирізняються способом перекладу на різні мови. Переважно відбувається калькування, тобто дослівний переклад вислову. У німецькій мові має місце особливий вид фразеологічних перекладів: *scherzend Wahrheit sagen* (Horatius) – жартуючи казати правду, *die ganze Welt ist Bühne* (Jacques) – весь світ - це сцена.

Фразеологічні одиниці, що виникли внаслідок відриву від першоджерел у яких вони вперше були вжиті існують у багатьох мовах.

Походження і пізніше метафоричне вживання фразеологізмів унаслідок відриву від контексту відбулося аналогічно зворотам, що виникли шляхом відмирання певної суспільної практики. Тут мало місце переосмислення значення фразеологічних одиниць, оскільки вони застарівали і згодом забувалися. Таким чином і відбувається фразеологізація крилатих виразів.

Особливістю цих висловів є та обставина, що автор і джерело є відомими. За походженням можемо виділити шість груп: біблійні, міфологічні, народні, історичні, політичні, літературні. [1, с. 7]

Спираючись на часові рамки виникнення крилатих виразів виділяємо такі групи: стародавні часи, середньовіччя, феодалізм, революційні часи, ХХ століття. Згідно з більш узагальнюючою класифікацією у нашій роботі ми виділяємо такі види зворотів: ті що виникли до нашої ери, і ті що виникли в нашу еру.

Вибірка нашого дослідження містить сто крилатих виразів, які ми класифікуємо за часовою періодизацією та джерелом походження. Кількість крилатих виразів, які виникли до нашої ери становить 25 %. Ці звороти походять з Стародавньої Греції та Риму. Вперше їх вжили відомі філософи, політики, державні діячі: *Veni, vidi, vici.* (Ich kam, ich sah, ich siegte) – Cäsar – Прийшов, побачив, переміг (Цезар); *Ich weiß, dass ich nichts weiß* - Sokrates – Я знаю, що нічого не знаю (Сократ). Вирази пояснювали та обґрунтовували події з життя людей. Це стосувалося як природних явищ, так і ролі богів та їхні вчинки, які впливали на людей: *Boxhe der Pandora* - скринька Пандори; таке явище отримало назву Міфології у літературі. Деякі з'явля-



ються у байках Езопа і Федруса: *Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht* - Хто хоч раз збрехав, тому не вірять, коли він і правду каже. 10% з них походять з Біблії - *die Heilige Schrift* – Святе Письмо. Дані вирази часто мають моральний підтекст, а отже, і повчальний характер: *Wer anderen eine Grabe gräbt, fällt selbst hinein* - Хто риє яму для інших, впаде в неї сам.

75 % крилатих виразів зародилися в нашу еру. Цей довгий часовий період поділяється на: середньовіччя (1%), епоха Відродження (9%), феодалізм (12%), революційні часи (44%), ХХ століття (9%). Ці вирази характеризуються прагматичністю та ощадливістю в житті: *Time is money* – Час - це гроші; агітацією за щось: *Bildung macht frei* (Meyer) – Освіта звільняє; духом свободи і незалежності: *Alle Menschen sind von Geburt aus gleich* – всі люди від народження рівні; сумнівами: *Ich verstehe die Welt nicht mehr!* (Schleinitz) - я більше не розумію світ.

Крилаті вирази відіграють дуже важливу роль у мовній сфері людського життя. Про це свідчить їх класифікація по темах.

Деякі походять з літератури, при цьому сьогодні вони відображають повсякденне життя, є часто вживаними. За допомогою таких слів можна заспокоювати, давати надію: *Warte, warte nur ein Weilchen, bald kommt auch das Glück zu dir* - зачекай лише мить і щастя прийде до тебе; повчати - *Sie sollen sein, wie sie sind, oder sie sollen nicht sein* - Ви повинні бути такими як ви є, чи не бути взагалі. Інші ж виражають стосунки один з одним: *Die Liebe gebär die Welt, die Freundschaft wird sie wieder gebären* - любов породила світ, а дружба його відродить, при цьому захищаючи чесноти і критикуючи вади. Є такі, що повчають лаконічно висловлюватися: *in der Kürze liegt die Würze* - чим коротше, тим краще; відрізнати правду від брехні: *Scherzend die Wahrheit sagen* – жартуючи казати правду. Часто вони мають жартівливий характер і з плином часу отримали інше значення: *Nicht von dieser Welt sein* – бути не від світу цього.

Отже, можемо стверджувати, що крилаті вирази характеризують усі сфери людського життя, наслідком чого є їх повсякденне вживання.

Крилаті вирази не стали. Зміни у сфері людських стосунків, соціальні проблеми, переоцінка цінностей спричинює появу нових крилатих виразів, та зникнення, або перефразування застарілих, які можуть отримати нове значення.

За частотою вживання ми розрізняємо архаїчні (ті, які рідко вживаються, або взагалі більше не актуальні) та оновлені вирази (ті, які часто вживаються, та з плином часу змінили своє значення).

Досліджені в нашій роботі крилаті вирази повністю належать до другого типу. Вони часто вживаються у повсякденні в різних контекстах і вважаються популярними. За мовно-статистичними даними за день в середньому кожна людина вживає 5-6 крилатих виразів. Це пов'язано з тим, що вони збагачують мову, роблять її експресивною, колоритною, образною, емоційною і дають можливість висловити думки коротко але оригінально. Серед найбільш уживаних можна виділити такі: *Arbeit schändet nicht* (Hesiod) – робота не шкодить; *Eine Schlange am Busen nähren* (Aisopos) - пригріти змію на грудях; *Ich weiß, dass ich nichts weiß* (Sokrates) – я знаю, що нічого не знаю; *Jeder ist seines Glückes Schmied* (Aprius) – кожен коваль свого щастя; *Goldene Berge versprechend* (Geta) – обіцяти золоті гори; *Verbotene Früchte schmecken gut* (Ovidius) – заборонений плід смакує добре; *Ich verstehe die Welt nicht mehr!* (Schleinitz) – я більше не розумію цей світ та ін.

Структурно-семантичний аспект крилатих виразів є спеціальним для кожної мови і залежить від її особливостей. Оскільки для німецької мови складні слова є закономірністю, то багато крилатих виразів німецької мови мають саме таку форму: *der Apfel der Zweitacht* – яблуко розбрату; *Vaterunser* – Отче наш. [7, с. 84]

Фразеологізми німецької мови систематизувалися вченими за різними принципами. Як принципи так і класифікації відображають у певному сенсі періоди розвитку фразеологічних досліджень у лінгвістиці. Так на початку 50-х років з'являється семантична класифікація німецьких фразеологізмів (за Виноградовим). [5, с. 43]

Отже, з комплексу критеріїв для ідентифікації сталих словосполучень отримуємо структурно-семантичну класифікацію фразеологічних єдностей:

1. дієслівні фразеологічні єдності: *jemandem die Leviten lesen* – читати нотації; *In der Kürze liegt die Würze* – чим коротше - тим краще; *Eine Schlange am Busen nähren* – пригріти змію на грудях;

2. іменникові фразеологічні єдності: *Gelbe Presse* – жовта преса; *Wächse der Pandora* – скринька Пандори; *das Lächeln der Mona Lisa* – посмішка Мони Лізи; *Chaos* - хаос; *Gewissensbiss* – докори сумління.

3. прислівникові фразеологічні єдності: пари слів *Nektar und Ambrosia* – Нектар і Амброзія, *A und O* – Альфа і Омега; компаративні фразеологічні єдності: *wie eine Furie* – як фурія.

Результати дослідження етимологічних та структурно-семантичних особливостей крилатих виразів відіграють важливу роль у розвитку фразеологічної науки у даній площині та можуть бути використані у подальшій роботі в галузі фразеології, лексикології.

## Література

1. Büchman Georg. *Geflügelte Worte: Zitatenschatz des deutschen Volks / Bearbeitet von E-Ispel*. - 22. vermehrte und verbesserte Auflage. – Berlin: Buchhandlung, 1905 – 871 S.
2. Burger Harald. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. / Burger Harald. – 2. überarb. Auflage. – Berlin. Erich Schmid, 2003 – 224 S.
3. Elke Donalies. *Basiswissen der deutschen Phraseologie / Elke Donalies*. – Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2009 – 126 S.
4. Fleischer Wolfgang. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / Fleischer Wolfgang*. - 2., durchgesehene und ergdnzte Auflage. - Tьbingen: Max Niemeyer Verlag, 1997 – 298 S.

5. Stepanowa M.D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. / Stepanowa M.D., ernульeva I.I – М.: "Vysъjaja 'kola", 1986. – 247 S.
6. Гавриць В. І. Сталі сполучення слів у сучасній німецькій мові. / Гавриць В. І. – К.: Радянська школа, 1971 – 247 с.
7. Райхштейн А.Д. Составительный анализ немецкой и русской фразеологии. / Райхштейн А.Д. – М.: Высшая школа, 1980 – 145 с.
8. Deutsch-ukrainisches phraseologisches Wцrterbuch: в 2 т. / Гавриць В.І., Пророченко О.П. – К.: Радянська школа, 1981. – 798 с.
9. Redewendungen. Duden. Band 11. – Dudenverlag; 2008, - 959 S.
10. Zitate und Aussprache. Duden. Band 12. – Dudenverlag; 2002, - 959 S.
11. АРФСК: Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М. Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. язык, 1984. – 9

УДК 37.013.42.

## ПОЗАШКІЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

**Вірта М.,** III курс факультету психології та соціальної роботи.

Позашкільна освіта як одна із складових системи освіти в Україні відтворює й нарощує інтелектуальний, духовний, економічний потенціал суспільства, виховує патріота і громадянина нашої держави. Діяльність закладів позашкільної освіти значною мірою сприяє зростанню інтелектуального потенціалу держави, всебічному розвитку особистості як найвищої людської цінності.

На сучасному етапі характерною особливістю розвитку позашкільної освіти є тенденція перетворення її закладів у центри виховної роботи з учнівською молоддю у вільний час. З огляду на це, особливого значення у позашкільній, позакласній сфері спілкування учнівської молоді набувають позашкільні заклади. Це зумовлено, насамперед, їхньою унікальною специфікою: позашкільні заклади різного типу для учнівської молоді водночас є малою групою, товариством однолітків, об'єднанням за інтересами; вони створюють найсприятливіші умови для спілкування, вияву творчої активності, соціалізації індивіда, сприяють "м'якому" входженню особистості через мікросоціум підлітків у позашкільно-муноточені в макросоціум держави, суспільства.

Важливою науковою проблемою є розвиток позашкільного закладу як інституту соціалізації особистості. Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях В.П. Вахтерова, Г.М.Ващенко, А.С.Макаренка, Є.М.Мединського, Н.К.Крупської, І.І.Огієнка, М.І.Пирогова, С.Ф.Русової, С.О.Сірополька, В.О. Сухомлинського, В.І.Чарнолуцького, С.Т.Шацького та ін. Окремі питання позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені в працях українських учених І.Д.Беха, В.В.Борисова, В.В.Вербицького, А.Й.Капської, Б.С.Кобзаря, В.М. Мадзігона, Ю.Д.Руденка, А.Й.Сиротенка, О.В.Сухомлинської, Т.І.Суценько та ін.

На сьогодні дана проблема ще недостатньо вивчена, тому метою статті є здійснення аналізу діяльності позашкільного закладу в системі соціального виховання підростаючого покоління.

Характеризуючи позашкільний заклад слід зазначити, що залучення дітей до їх діяльності є одним із важливих шляхів попередження асоціальної поведінки у підлітковому віці.

Практика показує, що зменшується кількість вільного часу, а отже, збільшення часу перебування

учнів у школі. Але незважаючи на це, проблема організації дозвілля учнівської молоді залишається відкритою. Учні знаходяться у школі лише певну кількість годин на добу. Є періоди, коли вони зовсім вільні від обов'язкового відвідування школи: канікули, вихідні дні, свята, коли їхній вільний час організовується батьками або протікає стихійно.

До організованих форм проведення дозвілля підростаючого покоління відносять позашкільні заклади.

Позашкільний навчальний заклад - складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів [2, 1]. Таке визначення позашкільного закладу дає Закон України "Про позашкільну освіту". Законодавчою основою забезпечення права кожного на здобуття позашкільної освіти є Конституція України. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади визначають Закони України "Про освіту", "Про позашкільну освіту", "Про охорону дитинства".

Закон України "Про позашкільну освіту" визначає: структуру позашкільної освіти, основні завдання, форми організації позашкільної освіти, планування діяльності, тривалість занять та режим роботи позашкільного навчально-виховного закладу. Здобуття позашкільної освіти ґрунтується на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності. Позашкільна освіта здобувається громадянами у позаурочний та позанавчальний час у позашкільних навчальних закладах та інших навчальних закладах як центрах позашкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності [2, 6].

Позашкільний заклад являється спеціально створеним закладом для здійснення соціального виховання підростаючого покоління. В широкому значенні соціальне виховання – це створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних

знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій. Воно здійснюється в процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, організація соціального досвіду людини, індивідуальна допомога. Саме тому позашкільний заклад є важливим інститутом соціалізації особистості і повинен приділяти достатньо уваги даному напрямку своєї діяльності.

Діяльність позашкільних закладів будується на сприятливому психологічному ґрунті – бажанні брати участь у ній, і вона є особисто значимою [4, 36].

Дослідження Сущенко Т. підтверджує ідею про те, що позашкільні заклади є виховними закладами, які найбільше сприяють соціально-творчим діям та вчинкам дітей. Це пояснюється соціально-психологічною природою позашкільного педагогічного процесу, у якому виховання йде попереду навчання. Соціально-педагогічний процес позашкільного закладу розглядається як процес духовного взаємозбагачення педагогів та дітей в умовах комфортного психологічного клімату, оптимальних соціальних взаємовідносин, високої діалогічної культури співтворчості [3, 35].

Творчість є необхідним елементом кожного компоненту позашкільного педагогічного процесу. Результатом такого процесу є переведення дозвілєвої діяльності учнів на більш високий рівень.

Дослідники виділяють такі найважливіші умови, які забезпечують розвиток соціальної творчої особистості в умовах позашкільного закладу:

1. Творчий характер педагогічного процесу. Особливістю позашкільного педагогічного процесу є те, що дитина не відтворює те, що засвоює, працює не на оцінку. Через свою унікальність та неповторність вона разом із педагогом розвиває отримані знання чи соціальний досвід, доповнює його і вдосконалює. У цьому полягає закон творчої поведінки, який забезпечує функціональний підхід до дитини, фрагментарність, інтелектуальну переважаність.

Співтворчість будується на ґрунті духовної єдності особистості та колективу, товариської співдружності, тяжіння дітей до творення, заглиблення в науки і практики, закоханості в справу, на праві почувати себе вільними у невдачі, свободі волі та уяви, незалежності думки.

Позашкільний педагогічний процес формує у дитини почуття винятковості в процесі створення умов для здійснення творчих ідей. Педагог у такому процесі діє не за програмою, а "за дитиною", її настроєм і внутрішнім станом. Це процес, в якому діяльність педагога органічно пов'язана із діяльністю дітей в єдиному активному духовно-творчому пошуку, що передбачає змогу витратити час для найбільш повного розвитку обдарувань [1, 62].

2. Пріоритет виховання. Він передбачає повноту інтелектуального життя і духовну єдність, які допомагають у випробуванні якомога більшої кількості почуттів, утвердженні в колективі поваги, гідності, справедливості у взаєминах між особистостями.

3. Взаємодія зі школою, сім'єю та громадськістю. Особистість усвідомлює себе духовно зрілою, якщо постійно відчуває на собі увагу не тільки виховних інститутів, але й оточуючого соціуму. Особистість розвивається рівномірно й гармонійно тоді, коли в усіх сферах її

життєдіяльності панують одні підходи до виховання, єдиний погляд на її місце в житті, на позитивні та негативні вчинки.

4. Діалог як засіб інтелектуальної співтворчості. В основу комплексного, науково-методичного забезпечення позашкільного педагогічного процесу була закладена ідея діалогічного спілкування, що максимально сприятиме наближенню педагогічного процесу до природи дитини.

5. Системний характер керівництва соціально-педагогічним процесом, яке можна розглянути в двох аспектах: як систему, в якій функціонує соціально-педагогічний процес, і як сам процес керування [5, 28].

Щоб найповніше проаналізувати діяльність позашкільних закладів в системі соціального виховання підростаючого покоління та детальніше розглянути їхній досвід роботи, зупинимося на Будинку дітей та юнацтва міста Ніжина (далі - НБДЮ). Я вибрала саме цей заклад для детального вивчення його досвіду роботи так як він є розвиненим позашкільним закладом Ніжинського району та має добру славу за його межами. Тісна співпраця з НБДЮ відбувалася під час волонтерської практики на третьому курсі. За час практики я мала змогу здійснити спостереження за діяльністю педагогічного колективу, директором, психологом та вихованцями закладу, саме вони виступали джерелом інформації про діяльність НБДЮ. Цю інформацію я використала у своїй курсовій роботі.

Як і більшість будинків школярів, НБДЮ проводить різноманітну роботу з дітьми: організовує гуртки, творчі колективи художньої самодіяльності (хори, ансамблі пісні і танцю), культурно-дозвілєві клуби тощо. Будинки школярів проводять роботу серед дітей у різних напрямках. Вони організовують масові заходи для учнів; бесіди, лекції на різні теми, зустрічі з діячами мистецтва, літературні вечори, походи, масові свята, конкурси і змагання. Також проводять методичну і організаторську роботу. Розглянемо кожен з цих напрямків окремо.

У своїй практичній діяльності Ніжинський будинок дітей та юнацтва враховує інтереси дітей та суспільні інтереси, визначаючи напрямки своєї діяльності. У НБДЮ сформовано шість основних напрямків діяльності: художньо-естетичний, культурно-дозвілєвий, декоративно-прикладний, еколого-природничий, спортивно-оздоровчий, військово-патріотичний. Спільна мета діяльності НБДЮ реалізується кожним напрямком з урахуванням конкретного змісту їх діяльності. Спортивно-оздоровчий напрям залучає дітей до активної діяльності у сфері оздоровлення та спорту, надає їм можливість здобути знання про догляд за власним тілом та фізичну культуру. За цим напрямком працює гурток "Безпечне колесо". Військово-патріотичний напрям формує у вихованців почуття патріотизму, обов'язку перед батьківщиною. За даним напрямком працюють два гуртки. Еколого-природничий напрям залучає дітей до активної діяльності в сфері екології, краєзнавства, надає їм можливість здобути знання про навколишнє середовище, поглиблює знання з біології та географії, формує у дітей професійну спрямованість. На сьогодні працюють п'ять гуртків за цим напрямком. Декоративно-прикладний напрям включає гуртки "Фітодизайн", Прикладні мистецтва",

"Різнобарвний дивограй", "Фантазія", "Прикрась свій дім", "Образотворче мистецтво" та інші, їх загальна кількість становить дев'ятнадцять. Він розширює знання, формує уміння та навички, отримані школярами на уроках біології, образотворчого мистецтва, трудового навчання, формує естетичну культуру учнів. Педагоги, що працюють за художньо-естетичним напрямком, готують дітей до творчої діяльності в різних видах професійного і самодіяльного мистецтва. За даним напрямком працює фольклорно-драматичний гурток "Рідне джерело", ансамбль танцю "Усмішка", ансамбль "Арабеск", гурток сольного співу "Співаночка", літературна студія "Криниця", гурток гри на гітарі, гурток "Юний піаніст". Враховуючи це, можна стверджувати, що різноманітність напрямків діяльності позашкільного закладу сприяє формуванню соціальної спрямованості особистості гуртківців.

Багато педагогів позашкільних закладів користуються у своїй діяльності технологією управління педагогічним процесом, тому і НБДЮ не є виключенням. Технологія управління передбачає поділ навчально-виховного процесу на окремі етапи:

1) підготовчий - під час якого формуються завдання заняття, готується матеріально-технічна база, обговорюються шляхи і стратегії вирішення задач;

2) головний - який реалізує обрані стратегії, вирішуються поставлені завдання;

3) заключний - на якому здійснюється контроль і корекція діяльності.

На кожному етапі відбувається поступовий рух від безпосереднього управління до співпраці та самоврядування. Третій заключний етап має яскраво виражений соціально-педагогічний характер. На цьому етапі досягнення гуртківців виносяться на суд громадськості. У Ніжинському будинку дітей та юнацтва частіше за все це відбувається у вигляді концертно-

розважальних програм, свят, фестивалів, які відбуваються регулярно.

Головною формою діяльності дітей та педагогів на заключному етапі є масова робота. Масову роботу в позашкільному закладі, як правило, здійснює і спрямовує методичний відділ. До складу цього відділу входять завідувач методичним відділом та шість методистів. Методичний відділ надає дітям і підліткам можливість задовольняти свої творчі потреби в практичній діяльності, брати участь в конкурсах, дозвілєво-розважальних програмах. Педагоги цього відділу мають за мету створення умов для творчого, інтелектуального, духовного розвитку дітей, для самовизначення особистості. Головною метою методичного відділу є організація дозвілля дітей та підлітків; створення умов для професійної орієнтації та самовизначення особистості. Проводячи організаційно-масову роботу педагоги разом з дітьми організують масові заходи для гуртківців, приймають участь в міських, обласних, всеукраїнських масових заходах. Взагалі вихованці Ніжинського будинку дітей та юнацтва проводять 30-35 свят та концертів на рік.

Отже, проаналізувавши діяльність Ніжинського будинку дітей та юнацтва можна сказати, що цей заклад має достатній потенціал для розвитку та соціалізації підростаючого покоління. Даний заклад працює з дітьми за визначеними напрямками, які в свою чергу залучають дітей до активної, творчої діяльності в різних сферах і надають можливість здобути та поглибити знання набуті в школі; формують у вихованців професійну спрямованість, готують дітей до творчої діяльності в різних видах професійного та самодіяльного мистецтва, і, що найголовніше - залучають дітей до активного, змістовного проведення дозвілля. Враховуючи це, можна сказати, що різноманітність напрямків діяльності позашкільного закладу сприяє формуванню соціальної спрямованості особистості.

## Література

1. Верещак О. Основні принципи позашкільної гуманітарної освіти / О.Верещак // Рідна школа. - 2005. - №12. - С.61-63.
2. Офіційний сайт Верховної Ради України - Режим доступу: <http://zakonrada.gov.ua>.
3. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: визнання права на існування / Т.І.Сущенко // Початкова школа. - 1995. - №2. - С.35-38.
4. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання / Т.І.Сущенко // Початкова школа. - 1996. - №3. - С.36-39.
5. Сущенко Т.І. Педагогический процес во внешкольных учреждениях / Т.І.Сущенко. - К.:Рад.шк., 1986. - 332с.
6. Шмегнов В.Д. Досуг школьников / Шмегнов В.Д. // Социальное воспитание. - 1980. - №3. - С.43-44.

УДК 159.922.1

## ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АТРАКЦІЇ В МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Василевський Є., V курс факультету психології а соціальної роботи

Неможливо собі уявити розвиток людини, саме існування індивіду як особистості, якщо не розглядати її як таку, що знаходиться у постійній взаємодії з соціумом, з іншими людьми. "Люди існують один для одного" М. Аврелій. Поняття взаємодії включає в себе ряд інших понять, таких як взаємовідносини, взаємо-

розуміння, взаємовплив, взаємопереживання. Всі вони мають спільний корінь, а також спільну мету - розвиток особистості. І всі ці поняття набувають тим більшої значимості, чим з більш значимою людиною ми взаємодіємо. А отже, логічно сказати що близькі взаємостосунки є надзвичайно цінними для кожної

людини. А будь-яка цінність потребує уваги, інакше вона б такою не була.

Актуальність даної роботи обумовлена, з одного боку, зацікавленістю сучасної науки питанням психологічних факторів атракції у міжособистісних стосунках, з другого боку, наявністю широкого спектру понять, ідей та поглядів, але відсутністю їх системності, відсутністю чіткого методологічного інструментарію дослідження даної теми. Жодна з існуючих теорій не може асимілювати в собі весь існуючий масив даних. Розв'язання даних проблем, хоча б часткове, було б важливим кроком на шляху дослідження емоційних відносин. Розгляд питань пов'язаних з даною тематикою несе як теоретичну так і практичну значимість. В буденному житті, нажаль, погляди на стосунки із значимою людиною, видаються досить простим явищем, але така "ясність" не страхує від помилок, часом важких, - розлучення, самотність, інші проблеми в міжособистісній сфері, з якими стикається величезне число людей, які саме притримуються таких поглядів.

Дослідження міжособистісних стосунків в психології

Визначення понять є першим і необхідним кроком будь-якого дослідження [7; 278].

У 80-х рр., в радянській та зарубіжній психології в якості терміна, родового, для широкого кола феноменів емоційних стосунків від симпатії, яка виникає на самому першому етапі знайомства, до любовних переживань, затвердився термін "атракція".

Вперше цей термін був використаний у довіднику психологічних досліджень Psychological Abstracts, який з 1965р. відмічає праці, присвячені проблемам атракції, в спеціальному розділі.

Термін "атракція" являє собою кальку англійського слова attraction, яке словник Вебстера визначає як привабливість в фізичному плані, відмічаючи, що одночасно це і деяка тенденція до об'єднання. Звісно, для висвітлення психологічного змісту терміну та його співвідношення з іншими феноменами такого визначення недостатньо. Потрібно звернутися до спеціальних психологічних словників та енциклопедій. Хоча більшість із них про атракцію навіть не згадують.

Психологічний словник, визначає атракцію як "поняття, яке означає виникнення при сприйманні людини людиною привабливості одного з них для іншого" [14; 137]. Словник іноземних мов визначає термін "атракція", як таку особливість об'єкту, яка сприяє залученню людини в спільну з цим об'єктом активність; в той же час відзначається, що хоч атракція і приписується об'єкту, насправді – це характеристика взаємодії між людиною та об'єктом. Таким чином, атракція об'єкта визначається потребами та бажаннями людини, яка його оцінює, не в меншій мірі, ніж характеристиками самого об'єкту.

Нажаль, і ці достатньо детальні дефініції не дають адекватного уявлення про те, що розуміють під атракцією її дослідники. Самі ж вони або взагалі не дають визначення атракції, або дають визначення надзвичайно короткі, які не узгоджуються одне з одним.

Така термінологічна неясність має, окрім новизни теми, ряд інших причин. В соціально-психологічній літературі поряд з терміном "атракція" існують і інші терміни, досить близькі за змістом. Зміст яких навіть частково пересікається з змістом, який вкладають в

поняття атракції. Це спонукає вчених, які досліджують атракцію на емпіричному рівні, зовсім відмовитись від визначення, посилаючись на загальноприйняті уявлення, або це диктує необхідність виділення атракції від схожих феноменів і призводить до складних дефініцій [7; 265].

Розгляд атракції як емоції – при цьому атракція стає проблемою загальної психології – підготовлено аналізом емоцій, який можна знайти в працях Ф.В. - Бассіна, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна та інших. Специфіка атракції по відношенню до інших емоцій полягає в її предметі – атракція це емоція, яка в якості свого предмету являє іншу людину.[20;215]

Аналіз атракції як аттитюда (соціальної установки) підготовлений самою історією розвитку її експериментального вивчення. Якщо звернутися до практики дослідження атракції, виявляється, що незважаючи на різні визначення, в них прослідковується єдність. Вона полягає в тому, що більшість авторів досліджують атракцію як аттитюд на іншу людину.

Таким чином, уявлення про атракцію як аттитюд імпліцитно закладено в більшості присвячених цьому феномену робіт, що розбігається з завданням нашого дослідження [13; 78].

Радянськими психологами був розроблений підхід дослідження атракції як компонента міжособистісного сприймання [3; 73]. Також, атракція розглядалася в системі спілкування. Згідно Г.М. Андреевой, спілкування може бути охарактеризовано шляхом виділення в ньому трьох взаємопов'язаних сторін: комунікативної, інтерактивної, прецептивної. Відповідно, атракція, або емоційні стосунки, як компонент міжособистісного сприймання органічно входить в структуру спілкування, формуючи його емоційний фон або емоційний компонент.

Можна зробити висновок, що атракція є невід'ємним компонентом міжособистісних стосунків, незважаючи на різноманітність підходів до її дослідження. В нашій роботі ми будемо розглядати атракцію як поняття, яке означає виникнення при сприйманні людини людиною привабливості одного з них для іншого.

Дослідження проблеми є спробою дати відповідь на якісь конкретні питання. Від так, правильне формулювання питань являє собою необхідну умову успіху всієї роботи.

Лише декілька робіт в області досліджень атракції протягом 70-х, були присвячені дослідженню пар з стійкими стосунками, в інших роботах аналізувались пари, партнери котрих практично ще не взаємодіяли один з одним.

В 70-х рр. в біхевіоральній парадигмі до феномена атракції, почали використовувати ефект підкріплення, розробив цей підхід Лотт. Він намагався акумулювати ідеї теорії балансу і обміну, відповідно до яких ключовим фактором міжособистісної атракції є включення у взаємовідносини підкріплення.

Інша модифікація інтерпретації теорії навчання до виникнення міжособистісної атракції отримала назву моделі підкріплення емоцій Барна і Клора. В ній підкріплення доповнено емоційним компонентом. Логіка повністю відповідає класичній теорії І.П. Павлова. Як собака навчається встановлювати зв'язок між їжею та дзвінком, так і людина встановлює зв'язок з

позитивними характеристиками інших людей та оточення [3; 85].

Модель підкріплення-емоції включає наступні положення:

1. Люди ідентифікують стимули винагороди та покарання і прагнуть до перших уникаючи других.

2. Позитивні почуття зв'язуються з стимулом винагороди, а негативні зі стимулом покарання.

3. Стимули оцінюються в рамках почуттів. Оцінка позитивна в випадку виникнення позитивних почуттів і негативна – при виникненні негативних почуттів.

4. Будь-який нейтральний стимул, який асоціюється з позитивним підкріпленням, викликає позитивні почуття і навпаки.

Відповідно, викликання симпатії чи антипатії конкретними людьми пов'язано з тими почуттями, які пов'язані з ними. Звісно, поведінкова інтерпретація феномену міжособистісної атракції є занадто спрощеною, але, одночасно, повністю відповідає загальній біхевіоральній парадигмі.

Єдиним чітко зафіксованим фактом є те, що люди надають перевагу розвитку тим відносинам, які обумовлені взаємовіддачею. Ця ідея базується в основі теорії обміну Хоманса. Описуючи міжособистісні стосунки за допомогою концептуального апарата, запозиченого з економіки, Хоманс використовує коефіцієнт затрат/придбань, людина на рентабельні відносини, вона оцінює витрати та отримані прибутки. Якщо витрати окупаються – стосунки позитивні, якщо ні – негативні.

Виділяють такі ресурси:

1. Товари – будь-які продукти або об'єкти.

2. Інформація – поради, думки чи рекомендації.

3. Любов – інтимні речі, тепло та комфорт.

4. Гроші – будь-які гроші, та все що має цінність.

5. Обслуговування – будь-які послуги.

6. Статус – все що може підвищити соціальний статус, престиж.

Будь-які з цих ресурсів можуть бути об'єктами взаємобміну у стосунках людей. У відповідності за даним підходом в більшості міжособистісних стосунків ми намагаємось використовувати максимальну стратегію, яка передбачає мінімізацію витрат і максимізацію вигоди. Ця стратегія може реалізовуватись як ціле направлено, так і без свідомо.

Психолог М.Н.Обозов пропонує наступну систему чинників, які визначають міжособистісну привабливість (притягання, симпатію), сумісність, здатність спрацюватися:

1. Ступінь взаємозв'язку між індивідами визначає "питому вагу" значущості решти чинників. Можна назвати такі умовні типи стосунків : а)приятельські; б) товариські, дружні; в) шлюбні. Для кожного з перелічених типів зв'язку характерні свою закономірності.

2. Подібність – контраст партнерів за: а) індивідуальними (природними) особистісними характеристиками; б) уявлення про себе ("Я концепція") і про іншого (партнера).

3. Ієрархія якостей за ступенем їх значущості (одні більше, інші менш значущі для певного типу взаємин): об'єктивна вага (відмінності за ступенем значущості тих чи інших особистісних якостей для кожної окремої людини). Наприклад, один цінує найбільше в собі та інших комунікабельність, інший – стриманість тощо.

4. Час чи тривалість збереження зв'язків змінюють значення чинників, які впливають на міжособистісні стосунки. Більше того, дружній тип зв'язків визначається насамперед емоційним досвідом людей, які взаємодіють.

5. Вікові особливості людей та їх роль у регуляції міжособистісних стосунків: а) при виникненні їх; б) їх стійкість; в) діапазон вікових відмінностей, який допускає виникнення, стійкість і збереження певного типу міжособистісних стосунків. Наприклад, шлюбний тип стосунків має свій діапазон вікових відмінностей, який допускається суспільством і природою.

6. Статею відмінностей і характер взаємодії в парах однакової та різної статі.

В кожному типі пар можуть діяти різні механізми, потягів - відштовхувань, симпатій – антипатій. (чоловік – чоловік, жінка-жінка, чоловік – жінка)

7. Кожен окремий випадок міжособистісних взаємин конкретних людей має свою індивідуальність, неповторність. Закономірності виникнення і розвитку стосунків, сумісності вирізняються своєрідністю, що пов'язано з унікальністю життя кожної людини й кожної групи.

8. Група людей не існує сама по собі, а включається в складні різноманітні зв'язки з іншими групами, які стають органічною частиною великого утворення – суспільства.

Цілоком логічно буде зауважити що феномен атракції може бути зрозумілий тільки в тому випадку, якщо його розглядати з точки зору явища більш складного. Тому в нашій роботі ми не можемо оминати феномен любові який безперечно включає в себе атракцію. Однак, дати визначення любові – все одно, що дати визначення поняттю мистецтва, це не можливо цілковито і повністю відобразити однією тезою чи визначенням. Тим паче, любов не можна зрозуміти спираючись на будь-який опис чи термін, любов потрібно пережити, в цьому ми цілоком згодні з поглядами Е.Фромма, М.Бубера, Р.Мей та інших психологів та філософів гуманістів які займались даним питанням. Хоча є необхідність окреслити певні аспекти любові для правильного розуміння даної роботи.

Е.Фромм у своїй праці "Art of love" визначає базисні компоненти зрілої любові(на відміну від романтичної любові, яка має іншу специфіку і є короткочасною за своєю природою): турбота, чуйність, повага і знання. Саме останньому базису, як невід'ємній складовій любові, а відповідно і атракції присвячена дана робота.

В стародавній грецькій та стародавній єврейській мовах, іменник "пізнати" має те саме значення що і "мати сексуальний зв'язок". Це дуже часто зустрічається в перекладах Біблії. В англійській мові 16-го та 17-го століть, слово "пізнати" мало таке саме значення. Таким чином можна відмітити досить близький етимологічний зв'язок між знанням та любов'ю. Знання другої людини так як і любов до нього, призводить до союзу. Діалектичному партнерству з другою людиною [24;115]

Р.Мей зазначає, що сутністю взаємовідносин є саме те, що в процесі взаємодії обидві людини змінюються. В тому випадку, якщо суб'єкти взаємовідносин не являються важко хворими і здатні в тій чи іншій мірі до усвідомлення, відносини завжди включають в себе взаємне усвідомлення. Цим можна пояснити тісний

зв'язок між атракцією як компонентом взаємовідносин та знаннями, близьких людей один про одного.

#### Методики дослідження

На основі теоретичного аналізу психологічної літератури ми провели психологічне дослідження. В дослідженні взяли участь 12 різностатевих пар з довгостроковими відносинами. Вибірка становила 24 чоловіка. Для дослідження адекватності усвідомлення партнерами один одного як фактору що зумовлює виникнення і підтримання атракції ми використали дві методики.

#### 1. Методика "Шкала любові та симпатії (Л.Я. Гозман у модифікації М.В. Папучі)"

Мета: діагностування рівня привабливості партнерів, виявлення вірогідності виникнення феномену атракції.

Про рівень привабливості, можна говорити опираючись на кількість балів за двома шкалами: "любов" та "симпатія". Якщо, набрана кількість балів по якійсь із шкал становитиме від 0 до 7 – це відповідає низькому рівню, від 8 до 14 – середній рівень, від 15 до 21 – високий рівень.

Тест складається з 14 питань (по 7 питань на кожну шкалу), кожна відповідь оцінюється від 1 до 4 балів (див. дод.).

Використання даної методики дало можливість діагностувати рівень привабливості партнерів, по відношенню один до одного. Оскільки, в нашій роботі ми розглядаємо атракцію як поняття, яке означає виникнення при сприйманні людини людиною привабливості одного з них для іншого, діагностування вірогідності виникнення привабливості, означає діагностування вірогідності виникнення атракції між членами пари.

Методика проводилась з кожним членом пари, в умовах коли партнер досліджуваного, не був присутній, або не бачив відповідей, щоб це не викривило результат.

#### 2. „Методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі)"

Мета: дослідити представлення суб'єкта про себе та свого партнера.

Вибір даної методики, зумовлений особливістю предмета нашого дослідження. Методика дозволяє зафіксувати "результат" взаємодії у парі, зробити зріз уявлень партнерами один про одного.

Методика створена Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 р. і призначена для дослідження представлень суб'єкта про себе(про ідеальне "Я"), також для дослідження взаємовідносин, представлення про образ "Я" свого партнера.

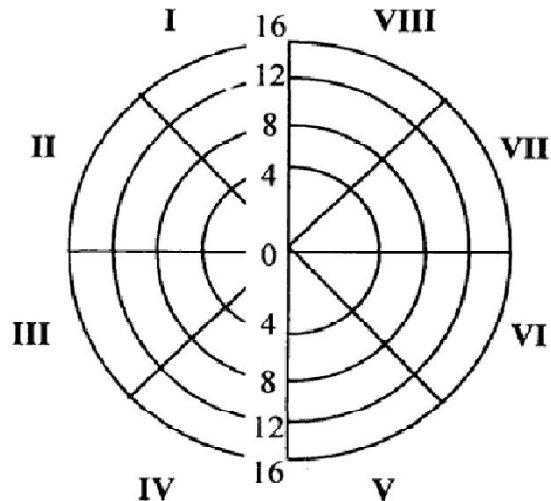
Опитувальник складається з 128 оціночних суджень, які розподілені на 8 октант, які характеризують тип відношення до оточуючих:

- авторитарний;
- егоїстичний;
- агресивний;
- підозрілий;
- підкорюваний;
- залежний;
- товариський;

- альтруїстичний;

Методика побудована так, що судження, спрямовані на виявлення будь-якого з типів відношень до оточуючих, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по чотири та повторюються через однакову кількість суджень.

Для представлення основних орієнтацій, Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді колової діаграми.



Результати по кожній із шкал диференційовані відповідно до сили вираження:

0–4 – низький рівень;

5–8 – середній рівень;

9–12 – високий рівень;

13–16 – надзвичайно високий рівень.

Методика проводилась з кожним членом пари, в умовах коли партнер досліджуваного, не був присутній, або не бачив відповідей, щоб це не виступило як артефакт.

Отримавши результати, ми змогли порівняти представлення суб'єкта про себе з представленням його партнера про нього. На цій підставі, використовуючи формулу кореляції, ми змогли знайти рівень адекватності уявлення досліджуваних один про одного.

Кореляція – це статистичний взаємозв'язок двох або декількох величин. Математичною мірою кореляції є коефіцієнт кореляції.

Розрахунки проводились в комп'ютерній програмі "Ехе".

Інтерпретація результатів дослідження

Аналізуючи отримані дані(таб. 1), ми можемо констатувати факт, в будь-якій парі досліджуваних, рівень симпатії та любові є високим, або середнім, що є показником позитивної стабільності протікання емоційних стосунків на час дослідження, але це не є константою.

Таким чином, результати обробки представлені в таблиці й детально описані нижче.

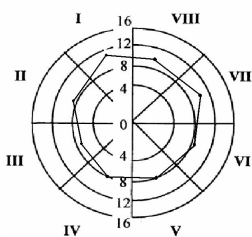
Таблиця 1

Зведені результати методик "Шкала любові та симпатії (Л.Я. Гозман у модифікації М.В. Папучі)" та „Методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі)“

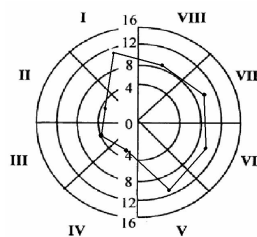
№ пари	Стать	Кількість б. за шкалою симпатії	Кількість б. за шкалою любові	% Відповідності образу „Я“	Стать	Кількість б. за шкалою симпатії	Кількість б. за шкалою любові	% Відповідності образу „Я“
1	чол.	20	21	88%	Жін.	19	21	78%
2	чол.	13	19	55%	Жін.	11	14	33%
3	чол.	16	20	82%	Жін.	16	19	81%
4	чол.	18	19	88%	Жін.	19	20	51%
5	чол.	13	8	60%	Жін.	13	10	72%
6	чол.	16	17	69%	Жін.	19	17	94%
7	чол.	18	21	43%	Жін.	12	20	29%
8	чол.	14	13	38%	Жін.	14	17	84%
9	чол.	19	20	66%	Жін.	19	21	87%
10	чол.	12	12	80%	Жін.	12	12	60%
11	чол.	18	19	65%	Жін.	13	18	43%
12	чол.	13	16	37%	Жін.	17	18	69%

Пара №1. Високі показники по шкалам любові та симпатії у обох членів пари. Кожний член пари має такі показники коефіцієнта кореляції, які свідчать про сильний зв'язок, а отже більшу відповідність образів "Я". для прикладу ми зобразимо наочно отримані діаграми.

Чоловік про себе

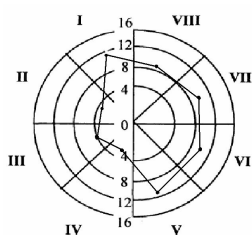


Жінка про чоловіка

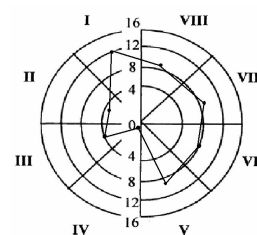


78% коефіцієнт відповідності

Жінка про себе



Чоловік про жінку

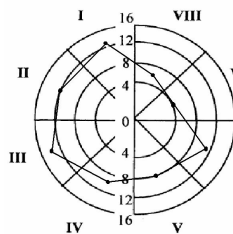


88% коефіцієнт відповідності

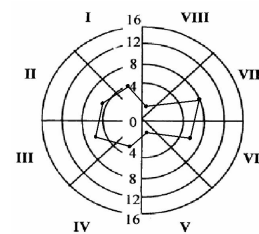
За шкалою любові та симпатії рівень атракції у ч. дещо вищий ніж у ж., відповідно як і рівень усвідомлення, який відповідає 88%, однак показники досить високі в обох випадках, що свідчить про високу ймовірність виникнення атракції в емоційних стосунках.

Пара № 2. Середній показник за шкалою любові та симпатії у ж. та дещо вищі у ч., що можливо зумовлює більшу силу відповідності між образами ідеального "Я". Зобразимо діаграми наочно.

Чоловік про себе

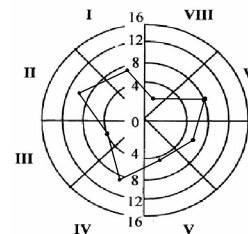


Жінка про чоловіка

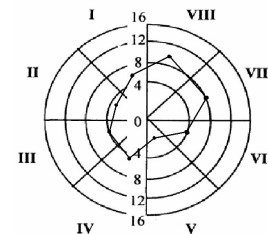


33% коефіцієнт відповідності

Жінка про себе



Чоловік про жінку



55% коефіцієнт відповідності

Пара № 3. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ж., та дещо вищі показники у ч., хоча адекватність усвідомлення партнерами один одного майже однакова, що свідчить про високу ймовірність виникнення атракції у парі.

Пара № 4. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ч., та дещо вищі у ж. хоча адекватність усвідомлення жінкою свого партнера значно нижча.

Пара № 5. Середні показники за шкалою любові та симпатії у обох випадках, з невеликою перевагою за шкалою любові у ж. відповідно у якої і рівень усвідомлення вищий.

Пара № 6. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ч., та дещо вищі у ж. відповідно як і вищий коефіцієнт рівня усвідомлюваності свого партнера.



Пара № 7. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ч., та дещо нижчі за шкалою симпатії у ж., відповідно як, коеф. рівня усвідомлення у ч. значно вищий.

Пара №8. Середні показники за шкалою любові та симпатії у ч. та дещо вищі за шкалою любові у ж., відповідно як і коеф. рівня усвідомлення. Це пара яка розпалася, коеф. рівня усвідомленості чоловіком жінки значно нижчий що можливо було показником, який свідчив про погіршення стосунків.

Пара № 9. Середні показники за шкалою любові та симпатії у обох випадках, з невеликою перевагою за шкалою любові у ж. відповідно у якої і рівень усвідомлення вищий.

Пара № 10. Однакові показники за шкалами любові та симпатії у обох членів пари, однак коеф. рівня усвідомлення дещо вищий у ж.

Пара № 11. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ч., та дещо нижчі за шкалою симпатії у ж., відповідно як, коеф. рівня усвідомлення у ч. значно вищий.

Пара № 12. Високі показники за шкалою любові та симпатії у ж., та дещо нижчі у ч., відповідно як, коеф. рівня усвідомлення у ч. значно нижчий.

На основі отриманих результатів можна сказати, що у 10(83%) пар досліджуваних, більший рівень усвідомлення свого партнера, який супроводжується більшим рівнем атракції. Що значить що рівень атракції має прямий зв'язок кореляції з рівнем усвідомлення партнерами один одного.

Однак не слід забувати, що у емоційних стосунках існує велика кількість змінних, дію яких просто неможливо передбачити. У нашому світі досить багато речей які не піддаються повному науковому тлумаченню, людина якраз відноситься до цього ряду феноменів.

Висновки

1. Теоретичний аналіз літератури свідчить, що міжособистісні стосунки, складний багатогранний процес, це взаємозв'язки, які суб'єктивно переживаються, об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що здійснюються людьми один на одного в процесі, спільної діяльності та спілкування. У вітчизняній та зарубіжній психології міжособистісних взаємин прийнято вирізняти три основні компоненти регулювання поведінки людей:

1) когнітивний;

2) емоційний;

3) інтеракційний, тобто такий, який передбачає взаємодію.

Когнітивний компонент особистості, яка спілкується з іншими суб'єктами, включає всі психічні процес пов'язані з пізнанням оточення і самого себе. Це – відчуття, пам'ять, мислення, уява. Суб'єктові, скажімо, необхідно оцінити ділову компетентність партнера у спілкуванні. Для цього йому треба пригадати критерії, норми оцінок стосовно конкретного виду діяльності, яка мається на увазі, порівняти з ними реальні дії партнера, проаналізувати його реальну поведінку, зробити певні висновки, і на основі цього, виробити відповідне адекватне ставлення. Зрозуміло, що це не можливо від активізації практично всіх

процесів про які йшла мова вище. Емоційний компонент обіймає все, що може біти зафіксоване на рівні фізіологічних реєстрацій та суб'єктивних ставлень. Це передусім позитивні та негативні переживання, конфліктність емоційних ставлень, внутрішньо-особистісних, міжособистісна емоційна чутливість, задоволення собою, партнером, роботою, умовами життя взагалі тощо. Наприклад, та ж компетентність партнера в тому чи іншому виді діяльності може бути оцінена не тільки на основі когнітивних раціональних висновків, а й залежно від емоційного наповнення особистісних взаємин з ним. За умови добрих, товариських стосунків оцінка буває завищеною, за складних, конфліктних – заниженою. Інтеракційний (взаємодія) регулюється першими двома і включає в себе конкретні відкриті дії стосовно партнера. В свою чергу, взаємодія чинить зворотній вплив на когнітивний та емоційний компоненти. Якщо, скажімо, протягом тривалого часу дії партнера не відповідають надто оптимістичним, завищеним оцінкам суб'єкта, це може призвести до погіршення міжособистісних взаємин., спричинити зниження даних раніше оцінок компетентності та ділових якостей

2. Аналіз літератури дозволив виділити такі особливості атракції в міжособистісній взаємодії:

- атракція впливає на рівень комфортності та імітації, полегшує входження в групу початківців

- процеси взаємного навчання та обміну інформації в групах з високими показниками атракції проходять ефективніше завдяки позитивному зв'язку між атракцією та рівнем комунікації: чим вище рівень атракції між двома особами, тим частіше вони спілкуються, або в крайньому випадку намагаються спілкуватися.

- високий рівень атракції між партнерами по спілкуванню зазвичай сприяє і більшій точності міжособистісного сприймання.

3. Дані проведеного емпіричного дослідження доводять, що рівень адекватного усвідомлення свого партнера, є фактором який корелює з феноменом атракції у стійких парах.

Інтимні взаємовідносини можуть виникнути, тільки при умові взаємної привабливості. Пояснюючи цей факт, ми не можемо не зачепити глибинний пласт знань який існує в сучасній психології. Яким же чином виникає інтимність? Тільки шляхом діалогізму, коли зустрічаються два світи. В екзистенційній психології поняття "діалогізм" є таким, що притаманне кожній людині і є рушійною силою її розвитку. Звертаючись до екзистенційної течії, та її ключового поняття "світ", суть якого трактується в системі "існування-людини-в-світі" що означає, що людина не може бути відірвана від значимих стосунків і об'єктивного світу - це єдина система.

І перебуваючи в цій взаємодії цим більш адекватно особистість зможе пережити внутрішній світ іншої значимої особистості, ти ширше вона зможе проявити себе у взаємовідносинах, що й зумовить виникнення атракції. Відповідно чим більш адекватнішою буде розуміння партнером свого партнера, тим сильнішою буде атракція. Це можна вважати загальним висновком проведеного дослідження.

## Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 367с.
2. Богословский А.А. Как возникает симпатия? // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - №4, с 30-33.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком — М, 1982, - 225с.
4. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Издательство Московского университета, 1988. - 188с.
5. Бубер М. Я и Ты. М., 1993, - 335с.
6. Гозман Л.Я., Ажгихина Н.Н. Психология симпатий - М., Знание, 1998 - 396с.
7. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Издательство Московского университета, - 1987, - 374с.
8. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. - К.: Политиздат Украины, 1989, - 198с.
9. Додонов Б.И. В мире эмоций. - К.: Политиздат Украины, 1987. - 140с.
10. Изард К. Эмоции Человека / Под ред. Л.Я. Гозман - М.: Издательство МГУ, 1980. - 440с.
11. Кемеров В.Е. Взаимоотношения: Некоторые философские и психологические проблемы. - М.: Политиздат, 1984. - 109с.
12. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально- психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина. - Л.: Лениздат, 1987.-114с.
13. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. - 3-е издание. - М.: Политиздат, 1989. - 335с.: ил. / Личность. Мораль. Воспитание/.
14. Краткий психологический словарь. — М., 1985, — 345с.
15. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989. - 204с.
16. Лабунская В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица / Психология межличностного познания. - М., 1982. С 54-65.
17. Майерс Д. Социальная психология /пер. с англ./ - Спб.: Питер КОМ, 1998.-688с.
18. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - К.: Издательство "Лыбидь" при Киевском университете, 1990. - 192с.
19. Психология межличностного познания / Под ред. Бодалева А.А. Акад. пед. наук СССР - М. Педагогика, 1981. - 224с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973, - 669с.
21. Снегирева Т.В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками // Вопросы психологии. - 1985. - №5, с. 61- 71.
22. Шихирев П.И. Современная социальная психология в Западной Европе: Проблемы методологии и теории. Москва"Знание", 1985.-175с.
23. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи: Издательство"Питер", 1999. - 656с. (Серия мастера психологии).
24. Фромм. Э. Искусство Любить / Пер. с англ. Под ред. Д. А. Леонтьева. 2-е издание – СПб.: Азбука-классикаЮ 2006. – 224 с.

УДК 37.013.42

## НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

**Василенко Є.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

У сучасній соціокультурній ситуації, яка характеризується стрімкими змінами в різних сферах життя суспільства – політичній, економічній, науковій і культурно-мистецькій, поряд з освіченою та фаховою компетентністю особливого значення набувають уміння людини самостійно мислити, висувати нестандартні ідеї, прогнозувати та виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання їхньої творчої активності та їх нормативно-правовий

захист своїми основними завданнями. Не останню роль у створенні сприятливого середовища для розвитку творчої особистості відіграє такий фахівець як соціальний педагог, одним з напрямів діяльності якого є робота з обдарованими дітьми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості надається належна увага, зокрема таким її аспектам як проблема індивідуальних відмінностей (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубинштейн, Б.Теплов та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С.Гончаренко, Г. Бурменська, Ю.Гільбух, М.Гнатко, В.Слуцький та інші); розвиток об-

дарованості на різних вікових етапах (В.Давидов, Д.Ельконін, Н.Лейтес, О. Кульчицька, В.Паламарчук та ін.); питання виявлення і розвитку обдарованості учнів (В.Крутецький, О.Кульчицька, Б.Теплов та інші).

На початку 90-х років і в Україні визначилася наукова школа, яка займається проблемами обдарованості (О.В.Моляко, О.І.Кульчицька, О.Є.Антонова, О.Л.Музика, М.А.Гнатко). Ще у 1991 році ними була розроблена і затверджена колегією Президії АН України, міністерств народної освіти, вищої освіти, зі справ молоді та спорту та ін., велика та одночасно достатньо реалістична програма "Творча обдарованість". Вже майже шість років видається журнал "Обдарована дитина", який читають і з яким співпрацюють науковці й педагоги з Росії, Білорусії, Канади та інших країн світу.

Але саме питанню соціально-правового захисту даної категорії осіб не приділено належної уваги, тому метою даної статті є визначення специфіки законодавчого забезпечення і державної політики у сфері соціально-правового захисту обдарованої особистості.

Розгляд проблеми необхідно розпочати з визначення ключового поняття даної статті, а саме поняття обдарованості. Отже, обдарованість ми розглядаємо як індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище), та особистісних (наявність вольових якостей, цілеспрямованість, наполегливість) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно "середній", завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності [2].

Зміст державної діяльності стосовно створення сприятливого середовища для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дітей в Україні відображено в нормативно-правових документах. Основними з них є: Закон України "Про охорону дитинства"; Закон України "Про освіту"; Закон України "Про позашкільну освіту"; Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки; Указ президента України "Про гранти Президента України для обдарованої молоді"; Розпорядження КМУ "Про утворення Інституту обдарованої дитини"; Положення про діяльність окремих позашкільних закладів, про проведено олімпіад, конкурсів, тощо.

З метою розкриття змісту державної політики стосовно цієї категорії молоді ми розглянемо і проаналізуємо основні положення вище вказаної документальної бази.

Важливим джерелом, в якому зазначаються основоположні принципи соціально-правового захисту обдарованих дітей є Закон України "Про охорону дитинства" від 26.04.2001 № 2402-III. Цей документ постановляє, що "державна в порядку, встановленому законодавством, забезпечує підтримку та заохочення особливо обдарованих дітей шляхом направлення їх на навчання до провідних вітчизняних та іноземних навчальних закладів і встановлення спеціальних стипендій" (ст. 19) [8].

Наступним документом, який ми розглянемо буде Закон України "Про освіту" від 11.09.2003 №1158-IV. Він, в свою чергу, передбачає, що для розвитку здібностей, обдарувань і таланту створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані

школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних колективів, об'єднань (ст. 36) [7].

Закон України "Про позашкільну освіту" від 22.06.2000 № 1841-III визначає позашкільну освіту як складову системи безперервної освіти, яка спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні (ст. 4) [9].

Даний документ визначає наступну структуру позашкільної освіти (ст.5): позашкільні навчальні заклади; інші навчальні заклади як центри позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час, до числа яких належать: загальноосвітні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, в тому числі школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти.

Доповнює нормативну базу Наказ Міністерства освіти і науки України 5.11.2009 №1010, яким було затверджено положення про центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання. В ньому зазначається, що всі вище перераховані заклади (в подальшому в документі вони звучать як центр художньо-естетичної творчості учнівської молоді) – профільний позашкільний навчальний заклад, основним напрямом діяльності якого є художньо-естетичний, що передбачає залучення вихованців (учнів, слухачів) до активної діяльності з вивчення вітчизняної і світової культури та мистецтва, оволодіння практичними вміннями та навичками у різних видах мистецтв, організації змістовного дозвілля [5].

Указом Президента України від 2 серпня 2000 року N 945/2000 було затверджено Положення "Про гранти Президента України для обдарованої молоді". Це Положення визначає порядок надання обдарованій молоді щорічних грантів Президента України як "фінансової підтримки державою обдарованої молоді, що надається з метою реалізації соціально значущих творчих проєктів у соціальній та гуманітарній сфері". Грант може одержати громадянин України віком до 35 років, який є автором наукового проєкту [3].

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р. N 635-р було прийнято рішення про утворення Інституту обдарованої дитини. Інститут підпорядкований Академії педагогічних наук України. Головною метою діяльності Інституту обдарованої дитини, зважаючи на важливість та актуальність дослідження проблеми обдарованості людини, є необхідність поліпшення науково-методичного та організаційно-спонукального забезпечення функціонування системи виявлення, розвитку і підтримки дітей і молоді, що виявляють різні види обдарованості, в реальному соціально-економічному та освітньому про-

сторі України. Інститут приймає участь у розробці та реалізації національних, державних програм, а також важливих для освіти положень і концепцій [10].

Важливою складовою системи соціально-правового захисту є нормативна база щодо забезпечення розвитку обдарованих дітей та молоді є заходи на конкурсній основі.

Одним із яскравим прикладів є **Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика**. Наказом Міністерства освіти та науки України від 13.03.2008 №168 було затверджено **Положення про Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика**. Даний конкурс з української мови імені Петра Яцика проводиться згідно з Указом Президента України від 09.11.2007 N 1078"Про Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика" з 9 листопада до 20 травня щороку. Метою Конкурсу є сприяння утвердженню статусу української мови як державної, піднесення її престижу, виховання у молодого покоління українців поваги до мови свого народу [4].

Отже ці вище перераховані нормативно-правові документи є базовими для даної галузі і складають юридичну основу підтримки та соціального захисту обдарованих дітей та молоді в нашій державі.

Для розуміння становища обдарованої дитини в українському суспільстві нам необхідно висвітлити питання змісту державної молодіжної політики щодо створення умов розвитку інтелектуального, творчого потенціалу молоді особистості.

Для цього ми розглянемо основні юридичні документи, що є джерельною базою заходів державної політики з даного вище зазначеного питання. Таким документом є Державна програма роботи з обдарованою молоддю.

Постановою Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р. N 1016 була затверджена Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки [1].

Дана програма спрямована на забезпечення формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для виявлення обдарованої молоді і надання їй підтримки в розвитку творчого потенціалу, самореалізації такої молоді та її постійного духовного самовдосконалення.

Мета програми полягає у вихованні громадянина в дусі патріотизму та демократичних цінностей, у створенні умов для надання системної підтримки обдарованій молоді, її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Далі дана програма описує основні завдання та пропонує можливі шляхи і варіанти їх вирішення. Наступним пунктом є визначення очікуваних та можливих результатів її реалізації.

Як, яким чином, наскільки повно та ефективно вона буде виконана – ці питання можна буде проаналізувати вже в наступному році-після закінчення строку її дії.

Отже, в даній статті ми розглянули і проаналізували законодавче забезпечення системи соціально-правового захисту обдарованих дітей. Зміст державної діяльності стосовно створення сприятливого середовища для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дітей в Україні відображено в нормативно-правових документах, які ми і розглянули вище. Але дана робота розкриває лише теоретичний аспект, тобто законодавче забезпечення соціально-правового захисту обдарованої особистості. Щодо практичної сторони – реалізації державної політики з даною категорією осіб – то наша стаття її майже не торкається, оскільки на даний момент в нашій державі важко оцінити цей напрямок державної політики. Ми лише можемо сказати, що він перебуває на етапі корекції та працює над завданням формування механізму реалізації положень нормативних документів щодо соціально-правового захисту обдарованих дітей.

## Література

1. Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р. N 1016. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1016-2007-%EF>.
2. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепищій С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. та ін. – К: ВМГО "Союз обдарованої молоді", 2008. – 156с.: іл.
3. Положення про гранти Президента України для обдарованої молоді: затверджено Указом Президента України Про гранти Президента України для обдарованої молоді від 2 серпня 2000 року N 945/2000. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1016-2007-%EF>.
4. Положення про Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика : затверджено Наказом Міністерства освіти та науки про Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика від 13.03.2008 №168. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1016-2007-%EF>.
5. Положення про центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України про центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання від 5.11.2009 №1010. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1016-2007-%EF>.
6. Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді : Указ Президента України від 24 квітня 2000 року N 612/2000. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=612/2000>
7. Про освіту : Закон України від від 11.09.2003 №1158-IV . [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=612/2000>
8. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14>

9. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III . [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1841-14>

10. Про утворення Інституту обдарованої дитини : Розпорядження КМУ від 8 серпня 2007 р. N 635-р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=635-2007-%F0>.

УДК 159.964.21

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ОСОБИСТОСТЯМИ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

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

*У статті досліджується взаємозв'язок розв'язання міжособистісних конфліктів із рівнем рефлексивності.*

Сучасний етап розвитку світової спільноти характеризується, з одного боку, прогресом в наукових галузях науки, техніки та технології, а з іншого – зміною моральних, етичних та естетичних уявлень про особистість і її місце в житті. Особистість, таким чином, знаходиться в досить складних суспільних умовах, які вимагають від неї не простої адаптації, а здібності виявити та розуміти життєві проблеми, та конструктивно їх вирішувати.

В останні десятиліття відбулося загострення усіх суспільних суперечностей і проблема конфліктів набула актуальності і значущості. Окремі аспекти міжособистісних конфліктів знайшли своє відображення у працях В.С.Агєєва, Ю.Б.Альошиної, О.І.Анцупова, О.І.Бондарчука, Г.В.Ложкіна, А.М.Гірника, Н.В.Гришиної, Є.А.Донченка, Т.В.Драгунової, Е.Г.Ейдемільера, А.Г.Здравомислова, А.Г.Ковальова, О.Л.Лурії, Т.М.Мітіної, Н.І.Пов'якеля і ряду інших.

Вивчення рефлексії та теоретико-методологічними засадами її експериментального дослідження розробляються в роботах таких психологів: Б.Г.Ананьєва, О.С.Анісімов, А.В.Брушлинського, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, А.З.Зака, Ю.М.Карандашева, О.Л.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, О.М.Матюшкіна, С.Л.Рубінштейна, І.М.Семенова, В.І.Слоботчикова, С.Ю.Степанова, філософа, методолога та психолога Г.П.Щедровицького та ін.

Окремо ці два аспекта (рефлексивність та міжособистісні конфлікти) активно розробляються в нашій науці, в поєднанні немає чітко спрямованих досліджень. У зв'язку з цим ми вважаємо що розробка даної проблеми та її дослідження є доцільними на даний час, тому що сприймання особистістю образу себе та іншої людини в конфліктній ситуації впливає саме на розв'язання та вирішенні проблемної ситуації. Індивідуально-типологічні особливості особистості впливають на взаємодію суб'єктів в конфлікті, а особливо рівень рефлексивності людини.

Предмет дослідження: взаємозв'язок рівня рефлексивності з розв'язанням міжособистісних конфліктів.

Об'єкт дослідження: психологічні аспекти міжособистісної поведінки в конфлікті.

Мета дослідження: дослідити особливості розв'язання міжособистісних конфліктів особистостями з різним рівнем рефлексивності.

Гіпотеза: продуктивність розв'язання конфліктів пов'язана з певними особистісними характеристиками людини, зокрема з рівнем рефлексивності.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи щодо понять міжособистісних конфліктів, рефлексії та рефлексивності, та їх взаємозв'язку.

2. Провести дослідження в напрямку визначення стратегій поведінки в конфлікті, рівня рефлексивності у досліджуваних та особливостей розв'язання конфліктів.

3. Зробити інтерпретацію за отриманими даними, та визначити наявність чи відсутність зв'язку між особливостями розв'язання міжособистісних конфліктів та рівнем рефлексії особистості.

До найпоширеніших психологічних конфліктів відносяться міжособистісні конфлікти. Вони охоплюють практично всі сфери людських відносин. Будь-який конфлікт в остаточному підсумку так чи інакше зводиться до міжособистісного. Ці й інші аспекти міжособистісних конфліктів розкриваються в даній темі.

Міжособистісний конфлікт - це протистояння двох людей на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів.

На думку М. Дейча, в основі будь-якого конфлікту лежить несумісність цілей учасників міжособистісної взаємодії та особисте сприймання даної несумісності.

М.Дейч та його колеги виділяють два типи конфліктів – конструктивні та деструктивні. При цьому вони зазначають, що той чи інший шлях розвитку конфлікту залежить від характеристик його предмета: розміру, ригідності, централізованості, взаємовідношення та іншими проблемами, рівня усвідомленості. Чим більше конфлікт зачіпає самооцінку, образ, честь, репутацію, чи владу сторін, тим більше він централізований, відповідно збільшується його інтенсивність. До ліквідації конфлікту можна застосовувати 2 підходи:

1) зробивши ряд послідовних кроків, дій та взаємних поступок у напрямку зменшення конфлікту;

2) провівши принципові переговори.

Представники організаційного підходу, такі як Р. Блей, Дж. Лутон, К. Томас та інші зарубіжні дослідники, вони визначили можливі типи конфліктних стосунків та розробили стратегії керування ними. У цьому плані показовим є підхід до даної проблеми К. Томаса, результатом досліджень якого стала оригінальна програма досліджень стилів конфліктної взаємодії людей у реальних умовах. У залежності від орієнтації особистості на досягнення своїх власних цілей чи на цілі партнера, К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон та Р.

Блейк визначили 5 стилів поведінки, можливих у конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, уникання, пристосування, та компроміс. Дані стилі визнані більшістю спеціалістів, які працюють над проблемою конфліктів, хоча іноді описуються ними за допомогою різних термінів.

Крім того продуктивність розв'язання конфліктів пов'язана із певними особистісними характеристиками, індивідуально-типологічними особливостями особистості, такими як конфліктність, сюди також входить рефлексивність та інші особливості.

Конфліктність – це схильність ініціювати конфлікти, а також встрявати в них. Основи для виникнення конфліктів: по-перше, це невміння індивіда чітко усвідомлювати і оцінювати свої істинні інтереси; по-друге, невміння співвідносити конкретний інтерес з усією їх системою.

Проблемою визначення поняття рефлексії займався велика кількість філософів, таких як Декарт, Локк, Лейбніц, Кант, Фіхте, Гегель, Спіркін та ін.

Таким чином вивчення рефлексії зародилось у глибинах філософії, де вона розумілась як своєрідне джерело нового знання і як спостереження за діяльністю (або станом) душі.

У сучасній психологічній науці традиційно виділяють три основні напрямки дослідження рефлексії: інтелектуальний, особистісний та комунікативний. Рефлексія це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, що інші знають і розуміють "рефлексуючого", його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення.

Досліджуючи рефлексію в процесах спілкування, психологи розглядають її як "своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення" людьми один одного, як глибоке послідовне взаємовідображення, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому і в цьому внутрішньому світі, в свою чергу, відображається внутрішній світ першого дослідника.

А.А.Бодальов вивчаючи процеси розуміння людиною людиною, описує процеси, якої мають місце при спілкуванні і які ми маємо назвати рефлексивними. Такими є: "проникнення за видами", фіксація психологічних причин, особливостей людини, як "проникнення за сценарій", в сутності людини, розуміння свідомих і безсвідомих "повідомлень" (таких як дії і вчинки; міміка і пантоміміка; жестикуляція і поза і т.п.). На думку Якушиної Н.Р. та Якушина С.Б. найбільш важливою формою спілкування є діалог, який може бути дієвим лише при включенні в нього рефлексії.

З точки зору системного підходу рефлексивність припускає інтерпретацію як системна психічна властивість, яка є інтегрованим симптомокомплексом

більш простих психічних властивостей, котрі характеризуються власною динамікою, способом розгортання (рефлексивними стратегіями) і положеннями в підсистемі здібностей.

Узагальнюючи все вище сказане, рефлексивність – це саме якість, психічна властивість, яка входить в коло значень більш загальних понять "психічні властивості", "індивідуальні якості". Рефлексивність – це властивість унікальна для людини, крім того в прямому, безпосередньому сенсі ("єдино притаманне лише їй").

Для підтвердження нашої гіпотези що продуктивність розв'язання конфліктів пов'язана з певними особистісними характеристиками людини, зокрема з рівнем рефлексивності було проведено дослідження, з цією метою ми використали теоретичні та емпіричні методи, такі як: тестування та метод аналізу продуктів діяльності. Для інтерпретації даних використовувалися методи математичної статистики (метод кореляційного аналізу Пірсона, t-критерій стьюдента).

У дослідженні приймали участь 51 досліджуваний віком від 18 до 23 років, 20 чоловіків та 31 жінка.

Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К.Томаса (адаптація Н.В.Гришиної), проводилася з метою визначення стратегій поведінки особистості в конфліктній ситуації.

Методика визначення рівня рефлексивності А.К.-Карпова направлена на виявлення рівня рефлексивності: низький, середній, високий.

Для визначення особливостей вирішення (продуктивного чи непродуктивного) конфліктних ситуацій особистостями та вибору тактик поведінки в конфлікті, проводився аналіз продуктів діяльності (контент-аналіз описів конфліктних ситуацій).

На основі проведеного нами дослідження було виявлено такі особливості: при визначенні кореляції між стратегією поведінки в конфлікті та рівнем рефлексивності (див. таб. 1.1) не виявилось зв'язку між середнім, низьким рівнем рефлексивності та стратегією поведінки в конфліктній ситуації, щодо середнього рівня рефлексивності з тенденцією до високого то ми виявили прямий зв'язок із таким стилем як конкуренція – 0,9, при імовірності допустимої помилки, рівної 0,05 та критичному значенні 0,88, цей результат буде свідчить про те, що чим вищий рівень рефлексивності тим більше проявляється стратегія конкуренції, та виявлено обернений зв'язок із такими стратегіями як уникнення і пристосування – відповідно -0,96 та -0,98, що свідчить про те, що коли підвищується рівень рефлексивності тоді знижується здатність до використання цих стратегій. Ці дані підтверджують нашу гіпотезу, що саме від рівня рефлексивності залежить вибір стратегії поведінки в конфлікті.

Таблиця 1.1

Кореляційний аналіз між стратегією поведінки в конфлікті та рівнем рефлексивності

Стратегія поведінки в конфлікті	Конкуренція	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Низький рівень рефлексивності	-0,32	0,13	-0,006	0,31	0,2
Середній рівень рефлексивності	-0,08	-0,34	-0,03	0,1	0,12
З тенденцією до високого	0,9	0,35	0,8	-0,96	-0,98

Також був проведений аналіз даних при використанні t-критерія студента (див. таб. 1.2) на основі якого виявлено те що статистично достовірно показники конкуренції, співробітництва та уникнення при низькому рівні рефлексивності та при тенденції до високого відрізняються один від одного – відповідно 2,65; 2,23; 2,3 при ймовір-

ності допустимої помилки рівної 0,05, та критичному значенні 2,04. При порівнянні середнього рівня рефлексивності із низьким рівне, статистично достовірно показники конкуренції та співробітництва відрізняються один від одного – 4,07; 2,11, при критичному значенні 2,02. Ці дані також підтверджують нашу гіпотезу.

Таблиця 1.2

**Аналіз за t-критерієм стьюдента чи статистично достовірно відрізняються один від одного показники по стратегіям при різному рівні рефлексивності**

	Конкуренція	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Рівень рефлексивності з тенденцією до високого із низьким рівнем	2,65	2,23	0,65	2,3	1,18
Середній рівень рефлексивності із низьким рівнем	4,07	2,11	0,23	1,98	1,82

При проведенні контент-аналізу продуктів діяльності було виявлено що у середньорефлексивних досліджуваних продуктивне вирішення складає 41,7%, а у низькореклексивних 29,6% досліджуваних. Непродуктивне вирішення конфліктів відповідно 37,5% та 48,1% досліджуваних. Також були виділена категорія аналізу – тактики поведінки в конфлікті, виявлено що у всіх досліджуваних переважає тактика дружелюбності, відмінності лише наявні при використанні так-

тики психологічного насилля: у низькореклексивних 19% досліджуваних, у середньорефлексивних 5,3 %, це свідчить про використання першими грубості, дезінформації, обману, приниження, диктату та ін. в міжособистісних відносинах частіше ніж другими.

Таким чином дані які були отримані в ході дослідження підтверджують нашу гіпотезу що в залежності від рівня рефлексивності люди по різному вирішують конфлікти, та обирають різні стратегії поведінки в конфліктній ситуації.

**Література**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – 416 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Наук, 1965. – 200с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии, РАН. – 2004. – 424 с.
4. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во полит. Литературы, 1985. – 430 с.
5. Матяш-Заяц Л.П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці. дис. .. канд. психол. наук. 19.00.07. / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 242 арк.
6. Мельничук І.Я. Формування рефлексивних механізмів ціле утворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: Дис. .. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 212 арк.

УДК 37.034-053.5:94

**ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ**

**Войтенко М.**, студент V курсу історико-юридичного факультету

Час соціально-економічних і політичних перетворень, що переживає нині Україна, актуалізував низку проблем, пов'язаних із духовним життям суспільства: дефіцит милосердя та взаєморозуміння, відчуження людей один від одного, вияви байдужості й жорстокості. Сучасне суспільство нерідко створює культ підмінних цінностей: престижність становища, влада над людьми, дорогі речі тощо; активно насаджує егоїстичне бажання затратити щораз менше праці, часу, зусиль і натомість отримувати якомога більше задо-

волення. Своєчасне моральне виховання дітей конче необхідне для оздоровлення суспільства. Тому у нових реаліях розвитку суспільства завдання морального виховання молоді набуває першочергового значення і педоцентричного спрямування.

Проблеми морального виховання особистості досліджували видатні філософи, мислителі і педагоги різних країн та епох. Вони представлені в працях М. - Бердяєва, П. Блонського, В. Вахтерова, К. Вентцеля, В. Гегеля, Г. Гельвеція, І. Герберта, О. Духновича, І. Кан-

та, П.Каптерева, Я.Коменського, А.Макаренка, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, Л.Толсто-го, К. шинського та ін.

Проблема виховання моральної особистості цікавила багатьох дослідників за всіх часів. Значний інтерес у цьому плані представляють наукові праці Р.Беланової, Г.Ващенко, Н.Вознюка, Г.Жураковського, А.Красновського, В.Літвінова, Д.Лордкіпанідзе, І.Мартинюка, Б.Мітюрлова, В.Сухомлинського, роботи М.Аркаса, М.Баскіна, Ю.Боргоша, Ф.Кессиді, П.Кропоткіна, О.Меня, Б.Меєровського, С.Френе, в яких подається аналіз становлення й розвитку досліджуваної нами проблеми.

Актуальність проблеми та необхідність реформування національної системи виховання й освіти обумовили визначення теми дослідження.

Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутнє ж української нації залежить від змісту моральних цінностей, які закладаються в серця молодих людей, і від того, якою мірою моральні норми стануть основою їхнього життя.

Існування та функціонування цінностей пов'язані з особливою здатністю людської свідомості - відображати і фіксувати значення тих чи інших матеріальних або духовних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб людини, реалізації її інтересів. Від рівня усвідомлення характеру, спрямованості й ієрархії цінностей залежить наповненість особистості та суспільного життя реальним гуманістичним змістом [Болгаріна].

Поняття "цінність" широко використовується у сучасних суспільних науках (філософії, психології, соціології, педагогіці, соціальної педагогіки), де воно, як правило, визначається як суб'єктивне відображення у свідомості індивіда деяких специфічних властивостей предметів та явищ оточуючої дійсності (Г.Майборода, Д.Попова, С.Рубінштейн, А.Семез та ін.).

Поняття "цінність" відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми. Якісні й кількісні характеристики цінності перебувають у залежності від внутрішніх рис її носія та від потреб і прагнень суспільної людини, яка сама є ціннісним суб'єктом. Тому, слід зазначити, що цінність - з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання особистості. Інакше кажучи, - соціально значущі явлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. Такі вартості, як правило, не піддаються сумніву, але видозмінюються. Вони є еталоном, ідеалом для людей.

З іншого боку, цінності - це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають як певні структури особистості, де перший аспект є суспільним, другий - особистісним. Урахування обох - важливий крок у розумінні та практичному здійсненні соціалізації дітей та молоді у сучасному технократичному суспільстві.

Вітчизняна освіта, орієнтуючись на поглиблення психологічних основ виховання молоді, вимагає від

учених не лише досконалого теоретичного вивчення проблеми, а й розробки необхідних методичних матеріалів, програм, технологій, які нададуть можливість педагогам підвищити ефективність виховної роботи з старшокласниками.

Одним із пріоритетних завдань школи має бути виховання підростаючого покоління на основі формування в них моральних рис та цінностей - доброти, уваги, милосердя, толерантності, совісті, поваги, правдивості, справедливості, гідності, любові до батьків. Держава, суспільство, освіта повинні об'єднати зусилля та цілеспрямовано формувати внутрішній світ, моральну цілісність індивіда у всій сукупності моральних цінностей. Оскільки позитивне ставлення до себе залежить від оцінок інших, може виникнути розрив між реальним досвідом індивіда і його потребою в позитивному ставленні до себе.

Національна програма виховання визначає основні підходи до вивчення ціннісної системи сучасної молоді і процесу їх морального вдосконалення. Тому гуманізація освіти передбачає педагогічне сприяння розвитку в молоді такої якості характеру, як узгодженість людини з самою собою, тобто відповідальність, внутрішня рівновага, стабільність у всіх сферах життєдіяльності, найперше - у сфері моральності. Адже мета національного виховання - це "набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування моральних і духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, моральної культури тощо" [4].

У "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти" (1996 р.) визнається, що гармонійно розвинена особистість повинна володіти сформованою системою моральних цінностей. Це конкретизується у таких складових виховного процесу:

- моральний розвиток (дотримання загальнолюдської моралі; суспільних моральних цінностей, психічне, духовне та фізичне здоров'я; естетично-етичний розвиток; екологічна культура, гармонія з природою);

- здатність до саморозвитку та самовдосконалення (висока освіченість, здатність до творчості).

Виходячи з національної ідеї та головної цільової настанови сучасної освіти - виховувати гармонійно розвинену, інтелектуально-творчу, духовну особистість, педагоги повинні формувати у свідомості підростаючого покоління принципи високоморальності й благородства. І чим повніше і глибше втілюватимуться у шкільну і суспільну практику моральні принципи, тим успішніше досягатиметься мета виховання, тим ефективнішим буде виховний процес.

У процесі виховання проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Водночас формування загальнолюдських моральних цінностей учнів старших класів в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні нашттовхується на значні труднощі. Оскільки сьогодні існує загроза обмеженості свідомості, девальвація морально-духовних цінностей, то виникає необхідність говорити про дефіцит моральної культури та потребу



в створенні умов, які б сприяли розвитку загальнолюдських моральних цінностей у старшокласників в процесі вивчення української літератури.

Оновлення освітньої системи, її демократизація вимагають підвищення уваги до пошуку нових шляхів удосконалення виховання учнівської молоді. У Законі "Про освіту", у Національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.) та в Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. визначено основні тенденції формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників при вирішенні гострих проблем сучасності.

Проблема формування загальнолюдських моральних цінностей особистості є ключовою для всіх наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології, педагогіки. У філософській літературі проблему загальної моральної культури підростаючого покоління розглядають (С.Анісімов, М.Бердяєв, В.Кувалкін) на рівні сутнісних сил людини, що здійснює регулятивну функцію її поведінки. В основу соціологічного підходу до ціннісних орієнтацій (І.Кона, К.Леонтовича, В.Свідерського) покладена трактовка ціннісних орієнтацій як найважливіших регуляторів суспільної поведінки. Психологи (Б.Ананьєв, І.Бех, М.Боришевський, В.М'ясищев, Б.Теплов) розглядають загальнолюдські моральні цінності як елементи внутрішньої психологічної структури особистості, що визначають стратегічну мету індивіда. Педагоги (Є.Бондаревська, А.Глуценко, М.Євтух, Є.Зеленов, С.Золотухіна, О.Сухомлинська, Г.Шевченко) зазначають, що загальнолюдські моральні цінності є провідним механізмом впливу на особистість та її поведінку, вказують на шляхи реалізації духовно-морального потенціалу. Методисти та літературознавці (Н.Волошина, Є.Квятковський, О.Мазуркевич, Є.Пасічник, М.Стельмахович, З.Шевченко) досліджували процес формування особистості, куди, звичайно, входить і формування загальнолюдських моральних цінностей під час вивчення різних дисциплін.

Моральні цінності – це ідеали людства та окремих його представників, певна досконалість, модель, те, що спрямовує будь-яку людську дію. Моральні цінності є найвищими життєвими цінностями, які зумовлюють всі останні цінності суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо [1].

Будучи соціальним феноменом, моральні цінності визначають поведінку, суспільно-корисну діяльність кожного індивіда; виступають орієнтиром суспільної свідомості на систему ідеалів, поглядів, переконань, які пропагуються засобами масової інформації, культурними, освітніми, дитячими установами; виступають регуляторами у відносинах між особистістю та суспільством, у поведінці окремих людей, тобто виконують, відповідно, мотивуючу, орієнтуючу та регулюючу функції.

У психолого-педагогічній літературі виділяють п'ять груп цінностей:

1. Абсолютні цінності. Мають універсальне значення та необмежену сферу застосування. Тому до абсолютних цінностей відносимо насамперед загальнолюдські цінності, джерелом яких є кращі витвори

людського духу, що витримали випробування часом (доброта, доброзичливість, толерантність, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, нетерпимість до зла, благородство тощо).

2. Національні цінності засновуються на традиціях та звичаях українського народу, відбиваються у народних піснях, прислів'ях, творах літератури. Вони формуються в органічній єдності з загальнолюдськими й релігійними цінностями і в своєму розвитку збагачують їх (патріотизм, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, почуття національної гідності тощо).

3. Громадянські цінності базуються на рівності всіх людей перед законом і знаходять своє втілення в спільнотах, заснованих на принципах демократії (любов до Батьківщини, самовідповідальність, пошана до Закону, відстоювання соціальної справедливості та ін.).

4. Сімейні цінності втілюють духовні засади формування і розвитку родоvodu як мікросоціуму (подружня вірність, злагода, довіря, допомога слабшим, пошана до батьків, предків тощо).

5. Цінності особистого життя мають значення для самої людини, оскільки вони визначають риси її характеру, поведінку, стиль взаємовідносин з іншими людьми (внутрішня свобода, мудрість, розум, самодисципліна, самоконтроль та ін.) [1].

Розрізняють п'ять ступенів формування моральних цінностей: активне ставлення як вираження високого ступеня прийняття ціннісної системи, конформне ставлення – тільки зовнішнє, узгоджене утворення з певною системою норм та цінностей без ідентифікації з нею (лицемірство), індиферентність – байдужість, пасивність, відсутність інтересу до певної ціннісної системи, неузгодженість з ціннісною системою, її критика, негативна оцінка, прагнення змінити чи засудити її, активна протидія системі цінностей, яка внутрішньо та зовнішньо заперечується.

Науковцями визначено негативні умови, які перешкоджають формуванню моральних якостей особистості: занижена самооцінка; відсутність у житті колективу видів діяльності, у яких гідність і значущість особистості виявлялися б достатньою мірою; несформованість ціннісних навичок та вмій; відсутність доброзичливості в атмосфері колективу; епізодичність оцінної діяльності вчителів, що ускладнює формування позитивного образу "Я"; наявність в особистості таких негативних рис, як-от: невпевненість у собі, низький рівень моральної свідомості, нерозвиненість здатності до емпатії [3].

На формування моральних і духовних цінностей особистості впливає багато факторів: соціальне середовище, різні види діяльності; соціальна обстановка, що склалася в нашій країні; особистість педагога; політика пануючих класів тощо.

Сьогодні передбачається формування широкого кола моральних якостей, які випливають із загальнолюдських уявлень про мораль, до яких відносимо людську гідність, доброзичливість, справедливість, непримиренність до антигуманних учинків, чесність, людяність, безкорисливість, співчуття, порядність та інші чесноти.

## Література

1. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 40 – 47.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Вид.центр "Академія", 2001. – 576 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Пер. с нем.–М.: Педагогика, 1991. – 340 с.
4. Концепція національного виховання // Освіта, 26 жовтня 1996р. – С. 4 – 5.

УДК: 37. 013. 42

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ "ДІТЕЙ ВУЛИЦІ" В УКРАЇНІ

**Герасименко Н.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті йдеться про таке соціальне явище як "діти вулиці". Дається характеристика основних нормативних документів, які регулюють права "дітей вулиці", а також діяльність державних закладів щодо соціально-правового захисту даної категорії дітей. Визначено основні засади діяльності соціального педагога з "дітьми вулиці".*

Сьогодні проблема дитячої бездоглядності й безпритульності в Україні набула загальнодержавного значення, стала предметом стурбованості і посиленої уваги широких кіл громадськості.

Як негативне соціальне явище безпритульність неповнолітніх розглядалася в наукових працях радянських, українських та російських педагогів (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, В.Сухомлинський, К. Ушинський); соціологів (А. Кудрявцева, Ф. Мустаєва, Г. Орлова); соціальних педагогів (Т. Алексєєнко, Л. Волінець, І. Зверєва, А. Капська, О. Безпалько); психологів (М. Аралова, Л. Віготський, І. Дубровіна, О. Лурія, Л. Орбан-Лембрик); дефектологів (М. Копистянський, А. Володимирський). Учені визначили сутність явища безпритульності, виявили причини та фактори його виникнення, дослідили фізичний, психічний і розумовий розвиток безпритульних дітей, розглянули різні аспекти профілактики безпритульності неповнолітніх та інших відхилень у їхній поведінці [5, 45]. Однак, у їх працях розкриті не всі аспекти проблеми бездоглядності та безпритульності, тому метою статті є розгляд даної проблеми з соціально-правової точки зору.

Насамперед розглянемо визначення "діти вулиці".

Дитячий фонд Організації об'єднаних націй (ЮНІСЕФ) дає таке

визначення поняттю "діти вулиці". "Діти вулиці" – це неповнолітні, для яких вулиця (у широкому розумінні) стала постійним місцем перебування [1, 11].

В Україні поняття "діти вулиці" законодавчо невизначено, однак є всі підстави стверджувати, що воно поєднує у собі два інших – "безпритульні діти" і "бездоглядні діти".

Безпритульні діти – діти, які були покинуті батьками, самі покинули сім'ї або дитячі заклади, де вони виховувалися, і не мають певного місця проживання.

Бездоглядні діти – діти, незабезпечені сприятливими умовами для фізичного, духовного та розумового розвитку [2, 49].

Тому, соціальне явище "діти вулиці", не може залишатися байдужим жодного свідомого громадянина України, оскільки у фізичній і моральній занедбаності дітей приховане джерело небезпеки для розвитку культури, майбутнього здоров'я народу та його моральності.

Основою функціонування національного механізму запобігання бездоглядності та безпритульності дітей в Україні є відповідне законодавче поле. Воно формується з урахуванням основних міжнародних документів у цій сфері, в яких дитячу безпритульність, бездоглядність, жебракування і бродяжництво визнано негативними соціальними реаліями [2, 54].

Розглянемо основні нормативні акти, які регулюють питання соціального захисту безпритульних та бездоглядних дітей в Україні. Базовим нормативним документом системи захисту та забезпечення прав громадян, а в тому числі й дітей, є Конституція України. Зокрема, як зазначається в статті 52, "діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним". Також утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, які були позбавлені батьківського піклування, покладається на державу. Конституція гарантує такі права дітей як право на достатній життєвий рівень, право на охорону здоров'я, право на освіту, право на соціальний захист, право на житло, право на правову допомогу та інші права, що забезпечують нормальне функціонування в суспільстві [6].

Іншим, не менш важливим нормативним документом є Конвенція ООН "Про права дитини". Конвенція про права дитини ґрунтується на ідеї першорядності загальнолюдських цінностей і різнобічного розвитку особистості визнає пріоритет інтересів дитини у суспільстві, наголошує на недопустимості дискримінації дитини, і передусім, – на необхідності виявлення державою та суспільством особливої турботи про соціально-депривованих дітей. У Конвенції особлива увага акцентується на тому, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення, не повинна, в її ж інтересах, залишатися в такому оточенні і має право на особливий захист і допомогу з боку держави, що й зазначає стаття 20. Конвенція про права дитини, як і Конституція України, забезпечує права дитини на освіту, охорону здоров'я, соціальний захист, проведення змістовного дозвілля, та інші права [6].

Розглянувши закон України "Про охорону дитинства", його можна назвати базовим нормативно-правовим актом у сфері захисту прав дітей, оскільки виз-

начає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет з метою реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний та всебічний розвиток, а також встановлює основні засади діяльності держави у зазначеній сфері.

Розділ третій закону регулює права дитини у сім'ї, оскільки сім'я є природним середовищем для всебічного розвитку дитини. Також закон "Про охорону дитинства" регулює відносини дитини і суспільства. Основними принципами цих відносин є: право дитини на освіту, залучення до національної та світової культури, право дитини на працю, право на заняття підприємницькою діяльністю, право на об'єднання дитячої та молодіжної організації. Це все є дуже важливим для "дітей вулиці", оскільки забезпечення цих принципів може попередити збільшення кількості таких дітей [6].

Сімейний кодекс України відіграє теж дуже важливу роль у забезпеченні соціально-правового захисту дитини, яка більшу частину доби перебуває на вулиці або взагалі там живе. Причиною цього є неналежні умови виховання та догляду за дитиною зі сторони батьків. Отже, Сімейний кодекс зазначає всі обов'язки та права по утриманню та вихованню дітей; зазначає підстави позбавлення батьків батьківських прав щодо дітей; влаштування дітей, батьки яких позбавлені батьківських прав; врахування думки самої дитини при вирішенні питань, що стосуються її життя.

Здійснення обов'язків Сімейного кодексу України покладається на органи опіки й піклування. Такими обов'язками є: захист сімейних прав та інтересів громадян (стаття 19); надання дозволу забрати дитину з пологового будинку бабі, діду, іншим родичам у тому разі, якщо батьки відмовляються від цього (стаття 143); захист прав та інтересів дитини в разі її звернення (стаття 152); звернення з позовом до суду про позбавлення батьків батьківських прав (стаття 165); опікування дітей батьки яких позбавлені батьківських прав (стаття 167); встановлення опіки над дитиною, піклування про неї (стаття 128); нагляд за дотриманням прав усиновлених дітей, які проживають в Україні (стаття 235); контроль за умовами утримання, виховання, навчання дітей, над якими було встановлено опіку або піклування (стаття 246). У той же час Сімейний кодекс не містить норм щодо представництва цього органу в місцевих органах виконавчої влади, не конкретизує структури, яка безпосередньо займається практичним вирішенням питань захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [6].

Проаналізувавши закон України "Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей", можемо зробити висновок про те, що вказаний закон регулює здійснення обліку та реєстрації бездомних громадян і безпритульних дітей, визначає основні принципи соціального захисту цієї категорії людей, здійснює попередження бездомності та безпритульності дітей, реінтеграцію дітей, які потрапили на вулицю, також регулює діяльність закладів соціального захисту для цих людей [6].

Наступний нормативний документ, який здійснює захист безпритульних дітей, це Постанова Верховної Ради України "Про дитячу безпритульність в Україні та її подолання". Згідно даної постанови рекомендується

удосконалити механізм державного управління і контролю за виконанням положень Конвенції ООН про права дитини, нормативно законодавчих актів. Також потрібно змінити державну систему опіки та піклування, зокрема є необхідність впровадження ювенального (дитячого) судочинства [6].

Але, на мою думку, найбільший вплив на захист безпритульних дітей є Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки". Для здійснення даної програми, необхідно виконати такі заходи: удосконалити нормативно-правову базу; забезпечення своєчасного виявлення, обліку, проведення соціального інструктування та супроводження сімей, які не виконують виховні функції стосовно дітей; поширення сімейної форми влаштування дітей; запобігання дитячої безпритульності та бездоглядності; та багато інших заходів, які спрямовані на соціально-правовий захист дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що в українському законодавстві існує ряд законів, які мають за мету забезпечити захист дітей від різних несприятливих чинників, які є причинами виходу дітей з дому; а також забезпечити виконання державою прав та свобод дітей.

Також Українське законодавство забезпечує влаштування тих дітей, які потрапили на вулицю або взагалі в складні життєві умови. А точніше, влаштування таких дітей забезпечує та регулює закон України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей".

Закон України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" виділяє такі спеціальні установи для дітей, які не були передані під опіку або піклування, усиновлення та інші форми безпритульних та бездоглядних дітей: приймальники-розподільники для дітей загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації, центру медико-соціальної реабілітації дітей, спеціальні виховні установи Державної кримінально-виконавчої служби України, притулки для дітей служб у справах дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка).

Приймальники-розподільники підпорядковуються органами внутрішніх справ. У ці заклади можуть бути доставлені діти віком від 11 до 18 років на термін до 30 днів, які: вчинили правопорушення до досягнення віку з якого за такі діяння особи підлягають кримінальній відповідальності, при потребі, негайно ізолювати їх; самовільно залишили спеціальний навчально-виховний заклад, де перебували; перебувають у розшуку. Не підлягають поміщення у приймальники-розподільники діти, які перебувають у стані алкогольного, або наркотичного сп'яніння, психічно хворі, або вчинили правопорушення, за яке несуть кримінальну відповідальність.

Загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації є спеціальними навчально-виховними закладами для дітей, які потребують особливих умов виховання, та підпорядковуються спеціально уповноваженому центральному органу виконавчої влади у галузі освіти і науки. До цих закладів можуть

направлятися особи, які вчинили злочин у віці до 18 років.

Основними завданнями таких закладів є :створення належних умов для життя, навчання і виховання учнів, професійної підготовки, забезпечення необхідної допомоги; забезпечення соціальної реабілітації учнів, їх правового виховання та соціального захисту в умовах постійного педагогічного режиму.

До загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації направляються за рішенням суду діти віком від 11 до 14 років, а до професійних училищ соціальної реабілітації – віком від 14 до 18 років. Строк перебування у цих закладах не може перевищувати трьох років (лише у виняткових випадках більше).

Регулювання та контроль діяльності цих установ покладається на спеціально уповноважені органи виконавчої влади у справах сім'ї, дітей та молоді; кримінальну міліцію у справах дітей; приймальники-розподільники для дітей органів внутрішніх справ; школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації органів освіти; центри медико-соціальної реабілітації дітей закладів охорони здоров'я; спеціальні виховні установи Державної кримінально-виконавчої служби України; притулки для дітей; центри соціально-психологічної реабілітації дітей; соціально-реабілітаційні центри [6].

Вагоме значення в соціально-правовому захисті дітей, які живуть на вулиці є діяльність соціального педагога.

Сьогодні до вирішення проблеми "дітей вулиці" залучені різні служби: кримінальна міліція, служби у справах неповнолітніх, соціальні служби для молоді, що підпорядковані різним управлінням міністерств. Проте ніхто конкретно не несе відповідальності за долю кожної такої дитини. Однак, у нашій країні вже почала розвиватися вулична соціальна робота – один із методів діяльності соціального педагога(працівника), що сприяє соціальному захисту дітей, які потрапили в складні життєві умови [4, 408]. Отже, вулична соціальна робота – метод соціальної роботи, суть якого полягає у встановленні контактів із представниками "закритих" соціальних груп у звичних для них місцях із метою донесення необхідної інформації та надання послуг.

Соціальні служби не очікують звернення клієнтів (дітей), а йдуть зі своїми послугами або інформацією

про такі послуги до клієнтів, які вірогідно потребують допомоги.

Вуличні соціальні працівники працюють не тільки і не стільки у своїх кабінетах. Їхніми робочими місцями є вокзали, парки, дискотеки, заклади для проведення вільного часу молоддю чи просто вулицях. Соціальний педагог діє у системі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, молоді та сімей з дітьми як член команди, до складу якої входять: медичні та педагогічні працівники, психологи, представники неурядових організацій, інші фахівці, а також члени сім'ї дитини, представники її найближчого оточення. Діяльність соціального педагога, яка в основному здійснюється на професійно-діяльній рівні, проявляється й на інших рівнях загальної системи забезпечення прав людини в Україні, вносячи до неї соціально-педагогічний компонент – утвердження функцій соціального виховання особистості. Наприклад, соціальний педагог може висувати пропозиції до нормативних документів, брати участь у розробленні та реалізації соціальних програм державного і місцевого рівнів, бути членом дорадчих органів тощо.

З іншого боку, соціальний педагог залучається у процес правового регулювання, його діяльність спрямована на сприяння правовій соціалізації особистості як суб'єкта права. Наприклад, допомагаючи юній особистості запустити правові механізми: ідентифікацію, рефлексію, інтеріоризацію, – соціальний педагог може посісти значуще місце у житті дитини, стати помітною фігурою у процесі її правової соціалізації. Діючи одночасно від імені держави і себе особисто як наставник соціальний педагог посилює ресурс соціального виховання дитини, забезпечення її прав.

Отже, можна підвести підсумок, що соціальне явище "діти вулиці" в Україні існує, однак держава створює умови для того, щоб забезпечити сприятливі умови для виховання дітей у сім'ї, а також спеціалізовані установи для тих дітей, які перебувають на вулиці. Також не варто забувати та ігнорувати діяльність соціального педагога в захисті даної категорії дітей. Оскільки соціальний педагог може виступати посередником між різними інститутами захисту і виховання та дітьми, які потребують допомоги; проводити профілактичну роботу з дітьми, які мають намір "вийти на вулицю", а також з їх батьками, родичами стосовно належного виховання дітей.

## Література

1. Гейко О. Безпритульність та торгівля дітьми /О. Гейко // Соціальний педагог. – 2008. – №11. – С. 11-14.
2. Жданович О. Бездоглядність і безпритульність дітей / О. Жданович // Соціальний педагог. – 2009. – №3. – С. 48-55.
3. Особливості соціально-правового захисту особистості. Навч. посібник / За ред. Ж. В. Петрочко. – К.: Вид. центр ім. Б. Грінченка, 2009. – 320 с.
4. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
5. Лебедева І. О. Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки. / І. О. Лебедева // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – №3. – С. 45-55.
6. Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.

## ГОЛОДОМОР 1932-1933 РР. НА НІЖИНЩИНІ (НА ОСНОВІ АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ)

Глуценко А., магістрантка історико-юридичного факультету

*"Чим ближче до нас події минулого,  
тим менше ми в них розбираємося.  
Чим більше уваги ми приділяємо подробицям,  
тим менше зауважуємо речі принципові.  
Саме тому ми стикаємося з величезними  
труднощами, намагаючись у подіях недавнього  
минулого виділити найважливіше і найзначніше".  
Й. Лорці*

В історії кожної нації є трагічні події, наслідки яких не просто накладають відбиток на її подальший розвиток, а й назавжди закарбовуються в її генетичній пам'яті. Проте лише деякі з них навіть через багато років і десятиліть неможливо згадувати без жаху – від усвідомлення численності жертв і відвертої цинічності скоєного. Саме таку трагедію, на жаль, довелося пережити й українському народу. В Україні вона отримала назву Голодомор, а у світі відома як "Великий Голод" чи "Жахливий Голод".

Актуальність дослідження полягає в тому, що за роки незалежності нашої держави архіви розсекретили інформацію, яка нині потребує наукової інтерпретації без упереджень і комплексів. Мета дослідження – комплексне висвітлення всіх аспектів голодомору на Ніжинщині.

Головною метою радянської влади було знищити підвалини національної ідентичності України та придушити її прагнення до самовизначення. Під гаслом боротьби з невиконанням плану хлібозаготівель, у жителів села взимку 1932-1933 років було конфісковано усі продовольчі запаси. Їм забороняли виїзд з охоплених голодом регіонів до сусідніх сіл і міст Росії та Білорусії в пошуках хліба. На кордонах України було встановлено режим блокади, дотримання якого забезпечували загони тасмною служби та міліції. Близько 800 сіл у більше ніж 160 районах України було занесено на "чорні дошки", що означало безумовне вивезення всього продовольства та повну блокаду населених пунктів від зовнішнього світу – своєрідні голодні гетто. У жодному іншому регіоні Радянського Союзу не вживалося таких заходів. У результаті таких цілеспрямованих дій сталінського режиму мільйони були приречені на голодну смерть. У ті роки смертність в Україні у 12 разів була вищою, ніж в інших регіонах СРСР [2, с.63]. Крім того, Сталін та його оточення робили все для того, щоб приховати страшну правду. Відомості про смертність населення, що різко зростала з кінця 1931 р. і почала знижуватися лише у 1934 р. влада старанно замовчувала. У книгах ЗАГСів у 1933 р. негласно було заборонено вказувати такі причини смерті, як "голод". Замість цього терміна пропонувалося писати "невідомо". Тому світова громадськість, в тому числі й українці, які проживали поза СРСР, довгий час не знали й не усвідомлювали масштабів голоду. Тільки наприкінці травня 1933 р. з'явилися публікації в західноукраїнських часописах, які адекватно

висвітлювали ситуацію в УСРР. Так, західноукраїнські газети передруковували статті з преси Західної Європи, назви яких свідчать про їхній зміст: "Страшне лихоліття на Україні", "Україна – невралгічна точка", "Політика безприкладного хижачтва", "Трупи на вулицях Києва – щоденне явище", "Вилюднені села, розвалені хати" та інші [7, с. 328].

Голодуючі селяни писали про голод своїм родичам за кордоном, а пізніше уривки з цих листів публікувала закордонна та західноукраїнська преса. Так, львівський часопис "Новий час" 6 травня 1933 р. надрукував один із таких листів: "Тут у нас така біда, що вже гірше бути не може. Люди з голоду умирають, денно по 8-9 душ. Один другого ржуть і їдять.

Запаковуючи листа я довідався, що коло нас одна жінка з'їла 2-річну дитину". Газета "Новий час" вмістила статтю "Трагедія народу". Тут йшлося про те, що трагедія українців у Радянському Союзі – трагедія загальноукраїнська, народ має проявити солідарність, оскільки ніхто в світі, окрім самих українців, на цю біду, за великим рахунком, реагувати не хоче [17, с. 5]. Радянська влада реагувала на ці статті у періодичній пресі гостро негативно, називаючи їх "відвертою брехнею". В інформаціях до вищих органів влади УСРР радники та уповноважені повідомляли: "Сторінки націоналістичної преси щоденно насичені брехнею про голод на Радянській Україні і ненавистю до трудящих СРСР" [5, с.67].

Ніжинщина не стала винятком. Злочин голодомору в нашому краї, як і по всій Україні, був підготовлений і здійснений Комуністичною партією на чолі зі Сталіним та його поплічниками.

В січні 1931 року спалахнула хвиля беззаконня в селах Ніжинської округи та загострилася стара проблема — підготовка до весняної посівної. Перший бентежний сигнал з цього приводу для керівництва округи пролунав у селі Крути, де на загальних зборах несподіва-но з'ясувалось, що місцеві селяни не пов'язують майбутній посів із роботою в колгоспі. Партійне керівництво, б'ючи тривогу, послало на місце чергову директиву, вимагаючи "...все виправити з більшовицькою нещадністю" [18, с.310]. У Крутах все начальство було знято з посад і віддано під суд. Цей урок багатьом пішов "на користь", і більшість відразу почали розкаюватися в "гріхах". Голова Велико-Кошелівської сільської ради на зборах привселюдно заявив, що він у свій час потрапив під "куркульський вплив", але тепер, зрозумівши все, оголошує себе "ударником колективного руху". ЦК КП(б)У 28 травня 1931 року надіслати директивного листа райкомам партії і райвиконкомам наступного змісту: "Вся земля, яка вчасно не буде засіяна, підлягає реквізиції та передачі в колгоспний фонд. Райвиконкоми отримують право в одноосібників, які ухиляються від посіву, вилучати тяглову силу та сільськогосподарський інвентар" [9, с.35]. Таким чином намагалися запобігти загрози

зриву посіву. За найменше обвинувачення будь-якого селянина можна було заарештувати і вислати за межі України.

Ніжинське керівництво досить швидко стало використовувати цю нову можливість розправи над негодними. Протягом квітня — травня 1931 року було арештовано і вислано 300 так званих “кулаків”. Решту звинувачених у зриві посівної судили на місцях. За допомогою таких “особливих” мір на Ніжинщині абиак посіяли хліб навесні 1931 року. Одночасно закінчилась у нашому краї й колективізація

На початку літа 1931 року в парторганізаціях Ніжинщини почалась чергова передвиборча кампанія, яка нічого суттєвого не принесла. Все вже було знайомим: “Завдання перевиборів — перевірка генеральної лінії партії...” [11, с.251].

Урожай 1931 року був не багатим. У цьому випадку, як відомо, директиви і накази безсильні. Уже в кінці серпня 1931 року ніжинці відчували на собі результати “більшовицької сівби” — в місті почались великі перебої з постачанням хліба. Міське керівництво приймає наступне рішення: “...Зберегти чергову норму хліба для службовців та військовослужбовців. Повністю зняти з пайкового продовольства кустарів, оди-ночок, робочих, які мають свої присадибні ділянки” [19, с.16]. У труднощі з перебоєм постачання населенню хліба влада звинуватила куркулів. А там, де куркулів не знаходили, то карали цілі колгоспи і села. Туди припинялась доставка товарів першої необхідності, а голів колгоспів віддавали під суд. Хліб викачували будь-яким способом, і таким чином було виконано початковий план хлібозаготівлі, але в останній момент він був знову збільшений у кілька разів. Щоб його виконати, на села був відправлений до-датковий загін уповноважених, які діяли дуже жорстко. При цьому було відкинуто соціалістичну законність, навіть у тому куцо́му стані, в якому вона існувала.

Із заяв до Ніжинської прокуратури. “...Явились уповноважені, шукали куркульський одяг... Зробили обшук, під час якого рубали сокирою пч... Потім побили мого чоловіка”. Грицай Є. І., с Березанка [20, с.219]. “...Весь мій хліб забрали, не залишивши навіть на прожиток. Така моя доля. Мені 70 років і більше 35 років я був наймитом..., а тепер приречений на голодну смерть і не знаю, що мені робити”. Сірик Я. М., с. Володькова Дівиця [20, с.219]. “...Забрали все моє майно і кинулися до моєї жінки, якій 58 років, ударили в груди й забрали 100 карбованців..., Бойченко став її бити. Замість голови сільради Тимошик кричав мені: “Стій на місті, інакше застрелю!” І в цей час навів наган на мене”. Борис Ф., с. Комарівка [21, с.102].

Селянство з останніх сил чинило опір цьому новому нашестю погромників їхніх господарств. На спеціальному засіданні бюро РКП від 21.09.1931 року відмічалось: “Бригади забирають хліб силою, адже куркуль опирається і нічого сам не дає. Проти них кидаються з вилами та сокирами. В селі Сидорівка уповноваженого загнали по шию в річку. У Комарівці уповноваженого побила жінка, коли він намагався зняти з неї золоті сережки. В Бобрику уповноваженого закрили в погребі, і він змушений був стріляти в повітря, а секретаря місцевої парторганізації трохи не зарубали сокирою” [11, с.24]. Розбій уповноважених досягнув

таких розмірів, що районний прокурор змушений був втрутитися та провести розслідування, в результаті якого декілька уповноважених було арештовано. На захист цих справжніх бандитів піднявся весь райком партії, а голова райвиконкому Зеленська заявила: “Прокурор заарештував чотирьох уповноважених, чим скомпрометував їх в очах куркульства, а ті нагліють” [9, с.17]. Розправа над негодним прокурором Коваленком закінчилась спеціальною партійною постановою: “Бюро відмічає недостатній прояв ініціативи з боку прокуратури у справі боротьби проти куркульського опору. Виходячи з цього, Ніжинський райком партії констатує роботу прокуратури і слідчих органів як недостатню дійсної класової боротьби за більшовицькі темпи хлібозаготівель. Про ці висновки докласти генеральному прокурору України” [11, с.251].

Перші ознаки голоду з’явилися на Ніжинщині ще у 1931 році. Це мало турбували місцеве начальство, а ось відмова селян, точніше їх байдужість до майбутньої посівної 1932 року викликала цілий переполох у коридорах влади. На сільських сходах уповноваженим прямо заявляли в обличчя: “Хліб відібрали - сіяти не будемо”. Перед обличчям неминучої небезпеки, знаючи з попереднього невтішного досвіду, що їх зроблять “крайніми”, посміливішали і деякі голови сільрад і секретарі парторганізації. Почала звучати на адресу райкому слабка критика. Першим наважився Глотка, секретар парторганізації колгоспу “Червоний партизан” у виступі на районному партійному бюро: “Ми часто погано дослухаємось до настроїв народу і його порад, як вести сільське господарство. Орні землі знаходяться у дуже поганому стані”. Але Зеленська й далі вимагала від своїх підопічних: “Всі сили направити на боротьбу з куркулем. У нашому районі він має силу”. Вже перед початком весняного посіву на Ніжинщину звалюється нова біда - Директива ЦК КП(б)У: “... Ніжинський район повинен здати додатково по 500 пудів хліба з кожного села” [22, с.17]. Неважко здогадатися, з якими настроями зустрічали селяни весну 1932 року.

Станом на 21 квітня 1932 року колгоспами Ніжинщини було засіяно лише 643 га орної землі, а радгоспами ще менше — 23 га. Одноосібники взагалі не приступили до сівби. У відповідь — відчайдушна спроба виправити становище з боку районного начальства, а, точніше, — нова хвиля пошуків “винних”, котрі у таких ситуаціях швидко знаходились. Протоколи бюро райкому партії замиготіли схожими оргвисновками: “В селі Прохори — Сидоренко, секретар сільради, одружений на попівській дочці, потрапив під вплив куркулів і зри-ває сівбу. У Бурківці навмисне зривається весняний посів. Замість 1550 га одноосібники засіяли лише 30 га землі. Орудює класовий ворог”. Не допомогло і те, що на Ніжинщину було направлено велику партію посівного зерна, селяни уперто відмовлялися сіяти. На 10 травня 1932 року план по посівній було виконано лише на 14%, а і в деяких колгоспах лише на 10% [10, с.3]

Спеціальним рішенням бюро РКП утворює 15 оперативних дільниць, у сферу діяльності яких потрапило 45 сіл Ніжинщини. Уповноважені на місцях формували спеціальні загони, які насильно виводили людей в поле, примушуючи їх сіяти. Незабаром було відведе-

но підсумки – засіяно 51,6% пшениці від запланованого, ячменю – 33,2%, вівса – 24,2%, орної землі колгоспів – 17% [22, с.219]. Після розправи над рядом секретарів сільських парторганізацій було нарешті визначено термін цієї мученицької посівної – 1 липня 1932 року. Колгоспи насилу вкпалися у ці терміни, у крайньому разі, прозвітувалися про це, а ось одноосібники затято саботували всі вказівки начальства, добре розуміючи, що майбутній урожай буде відібрано, як і попередній.

На початку червня 1932 року уряд СРСР і ЦК партії прийняли рішення, згідно з якими хлібозаготівельний план для України визначався в розмірі 356 млн. пудів хліба [22, с.145]. Про це заявив Молотов на Всеукраїнській конференції ВКП(б) У, причому підкреслив у своєму виступі таку тезу: "... Стати на шлях скорочення хлібозаготівельного плану – означає стати на шлях капітуляції перед труднощами соціалістичного будівництва, ... стати на шлях згортання більшовицьких темпів" [22, с.239]. На Ніжинщині хлібозаготівельний план становив 3674,8 тис. пудів хліба. Всі добре розуміли, що насправді це означало повне вилучення хліба у місцевого селянства. Селяни були приречені на голодну смерть. На околицях міста було виставлено спеціальні комсомольські загороджувальні загоны, які не пускали в Ніжин голодних селян, та й самі міщани скоро відчували на собі гостру недостачу продуктів харчування і перш за все – хліба. Селяни Ніжинщини, намагаючись врятуватися від голодної смерті, розрадали колгоспний хліб.

Траплялися випадки людоїдства. Шевченко Василь Дмитрович згадував через 30 років після цих подій: "В кінці 1932 року мене включили в склад спеціальної комісії по розслідуванню фактів людоїдства в селі Курилівка. Там місцевий міліціонер зайшов в одну з хат. За столом сиділи господарі, а в печі щось варилось у чавунах. У них виявилось людське м'ясо. Під час допиту господарі зізнались, що вчинили декілька вбивств, а потім варили людське м'ясо, їли його самі та продавали на базарі в Ніжині. Коли старший син вирішив заявити про злочини своїх батьків, то вони його зарубали сокирою, а потім теж зварили" [12]. У подібних випадках судових розглядів не було. Людоїдів таємно розстрілювали, а їхні житла люди спалювали самі. Блюдо Андрій Степанович писав: "Під час голоду мішок картоплі на Ніжинському базарі коштував 200 карбованців, а буханець хліба – 30 карбованців. Службовці отримували зарплату приблизно 42–43 карбованці" [12].

Про те, що творилось на Україні в цей страшний рік, знало все партійне та державне керівництво зверху донизу, але було обрано шлях злочинного замовчування цього страшного лиха. Сталін на черговому пленумі ЦК партії в січні 1933 року заявив: "... Матеріальне становище робітників і селян покращується з року в рік" [13, с.4]

Голодна смерть косила на Ніжинщині всіх підряд, а на сторінках місцевої газети на початку 1933 року публікувались "переможні рапорти" про виконання плану хлібозаготівель: "... На Ніжинщині загальний план заготзерна виконано на 100%..." [14, с.2]

Деякі місцеві чиновники не могли спокійно споглядати дану ситуацію. Верховолецький, голова Талалаївської сільради, відмовився виконувати план хлібоза-

готівлі й опинився за це у в'язниці. Те ж саме було й з головою колгоспу ім. Д. Бідного Красновидом, який віддав своїм землякам частину колгоспного хліба.

У напівмертвих від голоду людей ще вистачало сил чинити ти відчайдушний опір бандитам з партійними квитками в кишенях. На початку 1933 року збунтувались робітники заготівельного зернового пункту на станції Крути. Вони припинили роботу і стали вимагати видачі продуктових пайків. По суті справи, це був справжній страйк, який очолив сам завідувач цього пункту Стельмашенко. Страйк було придушено, а організаторів віддано під суд [23, с.80].

Не обійшлося у цьому страшному році й без кривавих подій, які почалися у селі Дрімайлівка. Місцеві повстанці вистежили голову сільради Крошку, голову колгоспу Мехеда та комсомольського активіста Маругого. В хаті селянина Дуся скоєно жорстоку розправу. Хоменко вбив Мехеда і поранив Крошку. Коли будинок Дуся охопило полум'я, Пушкар добива сільрадника. Комсомолец намагається врятуватися втечею, але його наздогнав Коновець і задушив своїми руками. Через декілька днів повстанці дали свій останній бій. Дізнавшись, що їх сім'ї будуть виселитись, а майно продаватиметься, вони вирішили покінчити з місцевими активістами, які ще залишились, одним ударом. В останню мить, за наведенням зрадника, на них обрушився звідний загін міліції та чекістів. Почався справжній бій під хутором Гришко, в ході якого повстанці чотири рази переходили в атаку, але сили були нерівними. Командування загону загинуло, а решта були захоплені в полон пораненими. Суд над ними був коротким – чотирьох розстріляли, а решта були засуджені на довготривалі терміни ув'язнення. Останній важливий селянський бунт-відчай відбувся в селі Прохори 26 червня 1933 року [15, с.8].

На кінець 1933 року тільки в місті Ніжині з голоду померло в цей час більше 1000 чоловік, а кількість жертв в Ніжинському районі вже ніхто не визначить. В середині 30-х років НКВС, замітаючи сліди, вилучило відповідні документи в місцевих сільрадах.

Колективізація сільського господарства на Україні, до речі, як і скрізь в СРСР, мала тяжкі наслідки, головний з яких – це придушення особистості селянина. Селянство після цього страшного експерименту перетворилось у напівмертву невиразну масу.

Тема Голодомору 1932-1933 років за радянських часів була під забороною. Але людська пам'ять виявилася сильнішою від замовчувань і приховування страшних фактів. Саме вона є необхідною ланкою в розкритті цілісного історичного процесу як єдності об'єктивного і суб'єктивного. Сьогодні наше завдання – очищення сторінок власної історії від ідеологічних нашарувань, засвоєння її уроків, звільнення свідомості нації. Наша мета – шанування пам'яті мільйонів співвітчизників, які стали жертвами штучного Голодомору. Саме тому так наполегливо відроджується в незалежній Україні пам'ять про Голодомор 1932-1933 років.

Станом на кінець 2008 р. встановлено імена 1 млн. 796 тис. 416 осіб, що померли у 1932-1933 рр. від голоду. Виконкомом Ніжинської міської ради були створені робочі групи по збору свідчень очевидців Голодомору серед жителів міста. За даними відповідних служб кількість осіб у місті, що пережили Голодомор

– 3515, кількість виявлених у місті громадян, що постраждали від голодомору – 481.

Вагомим результатом діяльності з дослідження Голодомору та вшанування пам'яті його жертв стало видання Національної книги пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні. Здійснюється значна дослідницька та видавнича робота з тематики Голодомору. В Україні протягом 2007-2009 років видано близько 300 книг з даної тематики[19,с.79].

Історичним відділом Ніжинського краєзнавчого музею проводилася значна робота у дослідженні теми геноциду українського народу. Створено постійно діюча експозиція "Голодомор на Ніжинщині", "Забуттю не підлягає", проведено наукову конференцію на тему "Голодомор – геноцид українського народу", історичні читання та тематичні екскурсії. Тема Голодомору висвітлювалася на великому документальному матеріалі, свідченнях очевидців подій 1932-1933 р.р. у книзі "Колективізація на Ніжинщині (хроніка подій)", підготовлена колективом Ніжинського музею.

Членами студентського історико-краєзнавчого гуртка "Пошук" Ніжинського училища культури та мистецтв ім.М.Заньковецької (керівник- Швець В.К.) протягом 2007-2008 р.р. проводилась постійна робота по вивченню наслідків Голодомору 1932-1933 р.р. Гуртківцями проведені опитування 1206 очевидців голодомору. Видано книгу "Український Голодомор: факти, наслідки, дослідження". У листопаді 2008 року відбулася презентація четвертого видання даної книги в центральній бібліотеці міста та в Чернігівському обласному художньому музеї. В місті Ніжині в презентації брали участь представники історико-краєзнавчого музею, викладачі-науковці навчальних закладів міста, учнівська та студентська молодь[20,с.210].

В Україні виявлено та впорядковано біля 3,5 тис. місць поховань жертв Голодомору 1932-1933 років,

споруджено понад 7,1 тис. пам'ятників і пам'ятних знаків жертвам Голодомору. У 2008 році у Києві споруджено Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні, який сьогодні функціонує як державний музей. Протягом останніх трьох років в Україні демонтовано близько 500 монументів і пам'ятників діячам тоталітарного режиму, перейменовано майже 3 000 топографічних назв, пов'язаних із цим режимом.

20 листопада 2008 року у м. Ніжині відбулося відкриття пам'ятника жертвам Голодомору та політичних репресій, який було встановлено на місці розстрілів та поховання в'язнів колишньої Ніжинської міської тюрми.

Таким чином на основі використаних джерел та літератури можна зробити висновок про те, що Голодомор на території Ніжинщини мав певні особливості. Звичайно, основні причини були спільними для всієї території УРСР. Це і намагання у будь-який спосіб пришвидшити колективізацію та зламати опір селян, непомірні обсяги хлібозаготівлі, поганий врожай 1932 року тощо. Але, уважно простеживши документи і свідчення очевидців, стає зрозуміло, що важливим фактором на Ніжинщині стає ініціатива місцевої влади. Якщо в південних регіонах справді був дуже низький врожай через несприятливі природні умови, то в нашому регіоні була погано проведена посівна компанія навесні 1932 року. Селяни відмовлялися сіяти, добре знаючи, що весь врожай у них буде вилучено. Виступи непокірних відразу придушувалися місцевою владою. Окремі керівники сілград і колгоспів намагалися покращити становище населення, за що відразу каралися. Але такі випадки були поодинокими. Боячись втратити посаду і бути виключеними з партії, місцеві чиновники не лише не намагалися допомогти жителям, але зачасти здійснювали свою політику з особливою жорстокістю.

## Література

1. Колективізація і голод на Україні 1929-1933: Збірник док. і матеріалів / Упоряд. Г.М. Михайличенко, Є.П. Шаталіна. — К., 1992.
2. Голодомор 1932-1933 років в Україні: Документи і матеріали / Упоряд. Р.Я. Пиріг. - К., 2007.
3. Ткаченко В.В. 1933-й: Хроніка голодного геноциду // Філософська і соціологічна думка. - 1991. - № 1. - С. 119.
4. Командири великого голоду: Поїздки В. Молотова і Л. Кагановича в Україну та на Північний Кавказ 1932-1933 рр. / За ред. В.Васильєва, Ю. Шаповала. - К., 2001. —С. 241-242.
5. Сергійчук В. Як нас морили голодом: 1921-1923, 1932-1933, 1946-1947.- Вид. 2-е, доп. - К., 2003.
6. Більшовик: Орган Чернігівського Облбюро ВКП(б)У, МПК, Облоргкомітету та Облоргбюро профспілки.
7. Попович М. Червоне століття. - К., 2005.
8. Остапенко І.С. Радіоненко А.Я. Сільське господарство Чернігівщини за роки Радянської влади // Наукові записки. - Ніжин: Ніжинський педагогічний інститут ім. М.В. Гоголя, 1957.
9. Відділ Державного архіву Чернігівської області в Ніжині, ф. 6504, оп. 1
10. спр. 16
11. Газета "Вісті", №35, 1932 р.
12. Державний архів Чернігівської області, ф. 1669, оп. 1 спр. 99
13. "Колективізація на Нежинщині", фонди Ніжинського краєзнавчого музею.
14. Газета "Вісті", №6, 1933 р.
15. Газета "Нове село", №4, 1933 р.
16. Газета "Нове село", №10, 1933 р.
17. Реабілітовані історією: У двадцяти семи томах. Чернігівська область / Упорядники: О.Б. Коваленко, Р.Ю. Подкур, О.В. Лисенко, О.І. Желєзна. – Кн. 1. – Чернігів:РВК "Деснянська правда", 2008.
18. Газета "Новий час", №24, 1933 р.



19. Державний архів Чернігівської області, ф. 394, оп. 1, спр. 48
20. Відділ Державного архіву Чернігівської області в Ніжині, ф. 867, оп. 1, 21. спр. 12
22. Державний архів Чернігівської області, ф. 1669, оп. 1 спр. 90
23. Відділ Державного архіву Чернігівської області в Ніжині, ф. 61, оп. 2, 24. спр. 18.
25. Державний архів Чернігівської області, ф. 1669, оп. 1 спр. 100
26. Відділ Державного архіву Чернігівської області в Ніжині, ф. 6504, оп. 1, спр. 267.

УДК 37.017.4:94

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

**Гненик І., студентка V курсу історико-юридичний факультету**

Кожному типу суспільства відповідає певний тип освітньої системи, характер педагогічних відносин. Тому розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і процесів можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах базується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок минулого його варто застерегти і що для цього потрібно зробити.

Громадянське виховання в Україні зумовлюється процесом відродження нації, що вимагає формування громадянської позиції, основна мета якої – підготувати учня до життя в демократично-правовій державі. Розвиток громадянського виховання останнім часом отримав нові потужні імпульси завдяки розробці та впровадженню його методологічних підвалин у концепціях і програмах громадянського виховання та громадянської освіти, що викладаються у загальноосвітніх навчальних закладах, у шкільних підручниках. В сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку і застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні. Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною національної ідеї.

Перед освітою України, яка стоїть на шляху демократичних перетворень, постають нові завдання. Одне з них – формування особистості громадянина правового демократичного суспільства. З огляду на це активно розробляється новий напрямок – громадянська освіта; з'явилися концепції Громадянського виховання (АПН України) та Громадянської освіти в Україні (Трансатлантичний проект); напрацьовується науково-методичне забезпечення, створюються програми та підручники для старшої школи.

У вихованні громадянина велика роль належить школі. Школа є першовідкривачем понять громадянської освіти для підростаючого покоління. Саме

вона повинна дати відповідь на питання, якою має бути Україна XXI століття. Але для того, щоб учитель був спроможний свідомо працювати в цій галузі, йому потрібно чітко уявляти, в чому полягає сутність такого складного особистісного феномена, як громадянськість. І, нарешті, як реально може вчитель школи впливати на розвиток у дітей якостей, необхідних свідомому громадянину нової України?

З огляду педагогіки, громадянське виховання – це систематичний цілеспрямований вплив на свідомість, волю і поведінку людини. Цей процес (вплив) спрямований на розвиток групової і суспільної свідомості і самосвідомості окремої особистості і здійснюється з метою підготовки її до суспільного життя. Наслідком його є сформованість переконань і норм поведінки, що відповідають ідеям та загальнонаціональним інтересам, що панують у суспільстві, активній діяльності позиції щодо окремих явищ і громадянського життя суспільства [7, с.38].

Громадянська позиція – система ціннісних і соціальних орієнтацій та настановлень, що характеризують людину як громадянина країни та суспільства. Становлення громадянської позиції відбувається в процесі самоідентифікації особистості і є результатом громадянської свідомості.

Під громадянською свідомістю (самосвідомістю) слід розуміти факт самоусвідомлення окремою особистістю себе громадянином певного соціуму. Особистість на рівні власного інтелекту і внутрішнього прийняття однозначно чітко відносить себе до певної держави [2, с.9]. Особистість, що чітко відносить себе до певної держави, є національно-свідомим громадянином – патріотом. Рівень розвитку громадянської позиції залежить від глибини її самоідентифікації. Автори праці "Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення" П.Р. Ігнатенко, Н.І. Косарева та В.Л. Поплужний говорять, що виховання громадянина – означає підготувати підростаючу особистість до участі у вирішенні навчальних і перспективних завдань держави, до управління її справами і виконання функцій трудівника та господаря, керівника та виконавця, громадського діяча та захисника Батьківщини. Для цього потрібно сформувати в неї комплекс особистих якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки [4, с.83]. Це:

- патріотична свідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність і активність, готовність трудитися для розвитку Батьківщини
- повага до Конституції, законів України, сформована потреба в їх дотриманні, висока правосвідомість;
- досконале знання й володіння державною мовою, постійна турбота про її піднесення й престиж, функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту;
- повага до батьків свого родоводу, до традицій, до історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця і наступника;
- дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію;
- фізична досконалість, моральна чистота, висока художньо-естетична вихованість;
- гуманність, шанобливе ставлення до культури, традиції, звичаїв національних меншин, що проживають в Україні, висока культура міжнародного спілкування.

**Громадянськість** – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, зумовлена й державною само ідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язані більш чи менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституцій, влади, почуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння додержуватися власних прав та свобод.

Громадянськість як цілісне соціально-психологічне утворення виявляється через такі громадські якості особистості: громадська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська мужність [6, с.3].

Основними завданнями громадянського виховання в Україні є: становлення суспільно активної, соціально-компетентної особистості; формування і розвиток почуття приналежності особи до суспільства; підготовка молоді до відповідальної та активної участі у житті місцевої громади, усвідомлення впливу на суспільно-політичні процеси.

У процесі організації громадянського виховання слід пам'ятати, що цей процес має носити особистісно-орієнтований характер. Тобто йдеться не лише про формування певних громадянських якостей особистості дитини, а про систему виховання особистості, спрямованої на власний розвиток. Оскільки людина живе в суспільстві, то, природно, що особистість намагається зайняти в цьому суспільстві певне престижне місце та відігравати в ньому значущу роль. При цьому власне виховання особистості є надзадача, відносно якого навчання знанням, умінням і навичкам є лише засобом освітньо-виховного процесу.

Методологія громадянського виховання повинна в цілому спиратися на теорію особистості О.Леонтьєва. Розглядаючи питання формування особистості, О.Леонтьєв підкреслював, що формування особистості не є результатом простого нашарування зовнішніх явищ, а результатом того, що людина робить із себе, стверджуючи своє людське життя. При цьому провідну роль у становленні особистості О.Леонтьєв відводить

руху мотивів діяльності, що мають особистісний смисл. Таким чином, система формування громадянських рис особистості учнів основної школи має бути орієнтованою на формування смислових мотивів становлення їх громадянської позиції [5, с. 22-25].

Для успішної реалізації завдань громадянського виховання школа має діяти як відкрита система, органічно пов'язана з життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами, наукою. А орієнтація на завтрашній день суспільства і разом з тим забезпечення духовно багатого, повнокровного буття школярів сьогодні – один з найважливіших аспектів особистісно зорієнтованого цілісного підходу до громадянського виховання і його зв'язку з життям.

Особливе значення у громадянському вихованні має вивчення школярами вітчизняної історії, в ході якого відбувається осмислення ними історичного досвіду народу, формується ціннісне відношення до вітчизняної культури, що обумовлює їх цивільну позицію, вибір напрямів і способів самореалізації в соціальній практиці. Впродовж двох останніх десятиліть можливості громадянського виховання школярів в процесі вивчення вітчизняної історії реалізовувалися далеко не повною мірою. Дискусійність, суперечність оцінок найважливіших історичних подій, що проникала у зміст навчальних посібників, переосмислення минулого країни в контексті історичних фактів, що відкривалися в 1990-і роки, що співпали за часом з кризовими явищами в соціально-економічному розвитку країни, знижували виховний потенціал процесу вивчення вітчизняної історії.

Пріоритетність виховання громадянина зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти її соборності, яка є серцевиною української національної ідеї.

Сьогодні перед школою як соціальним інститутом стоїть складне і відповідальне завдання - сформувати в учнів комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, до своєї Батьківщини, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української держави.

Громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально - етичних цінностях, виховній мудрості. Щоб діти стали народом, творцями своєї держави, необхідно, аби вони за час навчання, виховання в сім'ї, школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко пройняли його національним духом, способом мислення і буття. Ці якості потрібно виховувати у дітей тими засобами, методами, способами, традиціями, мораллю, що вироблені народом упродовж усього історичного розвитку, при цьому органічно поєднуючи ці засоби та методи з новітніми надбаннями європейського та світового культурно - педагогічного досвіду.

В документах Верховної Ради України, Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.), "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", обґрунтовано необхідність удосконалення громадянського виховання учнівської молоді, цілеспрямованої роботи з громадянського виховання учнів вимагає і

закон України "Про освіту", де чітко сформульовано завдання виховання підростаючого покоління.

У "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" зазначено, що домінуючою основою розвитку українського суспільства є виховання "свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури". [4, с.85].

Уроки історії в школі виконують роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання школярів, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання та виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, а також знання, вміння і навички не лише забезпечують основу навчання і виховання підлітків, а й значною мірою визначають особливості практичної, громадянської та професійної діяльності дорослої людини, сприяють формуванню в учнів потреби до пізнання світу і людини, вихованню патріотизму і поваги до Української держави. У процесі навчання у школярів формуються уявлення про цілісність світу, природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи і суспільства; засвоюються емпіричні та узагальнені уявлення і поняття, які відображають основні властивості й закономірності реального світу, розширюють і впорядковують соціальний та пізнавальний досвід; формування особистості як майбутнього громадянина України - людини, здатної брати на себе відповідальність за минуле і майбутнє рідної землі (природне довкілля) та свого народу (суспільне довкілля); введення учнів у чарівний світ історичних надбань народу, рідного краю і на цій основі виховання високоморального, національно - свідомого підростаючого покоління - патріотів, спадкоємців і продовжувачів національних традицій, політичних діячів, героїв.

Громадянознавство починається з історії - історичного, етнографічного, географічного. Вивчаючи історію, діти з шкільного віку прилучаються до героїки минулих епох, трудових подвигів, справ і мистецьких традицій дідів і прадідів, їхнього подвижництва в ім'я вільного життя. Комплексна, всебічна історична робота дає змогу вивчати і цілісно сприймати національний колорит рідного краю: оригінальний спосіб життя українців, їхній стиль поведінки, самобутній спосіб мислення, мистецтво, національну психологію тощо. Історична діяльність створює умови для глибокого засвоєння учнями регіональних особливостей національного життя. Завдяки цьому школярі глибоко усвідомлюють себе як частину народу, в них виховується любов до рідного села, міста, краю.

Видатні історичні постаті, відомі люди, патріотично спрямовані, що вміють переборювати життєві труднощі і йдуть до власної мети, - стають зразком для вироблення в учнів власних життєвих громадянських стратегій.

Протягом віків діти виховувались в національному середовищі, зміст якого відображає історичний досвід

рідного народу. З молоком матері діти вбирають у себе той національний дух, який формує з них представників свого, а не іншого народу. Знайомство з українською національною символікою на уроках "Наш край" має велике значення. Українська національна символіка виконує історично важливі функції консолідації нації в етнографічну, культурно - історичну спільноту, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверенну державу. Національні символи України - герб, прапор, гімн - символізують державну, економічну, політичну, і національну незалежність України. Дитина повинна розумом сприйняти, що вона належить до певного державного соціуму.

Важливе місце в розвитку громадянського виховання на уроках історії посідає розділ "Культура", який містить знання про мистецтво та духовну спадщину народу, що базуються на українських національних традиціях. Вони охоплюють усі ділянки громадського, родинного і суспільного життя. На думку багатьох науковців, культурні традиції народу є визначальним чинником виховання громадянської свідомості особистості на сучасному етапі розбудови нашої державності. Традиції, звичаї, а також мова - це не тільки закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших у сенсаціональних справах, це ті найцінніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю. Звичаї, традиції, як і мова виробилися протягом усього довгого життя і розвитку кожного народу. В усіх народах існує повір'я, що той, хто забув традиції, звичаї своїх батьків, карається людьми і богом. Звичаї і традиції як два крила одного птаха, забезпечують кожній людині злет до осягнення духовності.

Виникнення державних символів України (герба, прапора, гімну) теж пов'язано з історією нашої держави. Адже історія - це візитна картка народу, його великий спадок наших пращурів.

Таким чином, громадянське виховання у сучасному виховному процесі школи має надзвичайно важливе значення. Сьогодні як ніколи важливо спрямовувати дітей на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Всебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без громадянського компонента. Ефективність виховання громадянськості, як і багатьох інших особистісних характеристик, значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у "конструювання" яких дитина вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність.

Вивчення історії дає значний внесок в громадянську освіту і виховання молодого покоління. Цикл історичних курсів дає можливість прослідкувати на матеріалі загальної і вітчизняної історії процес виникнення і розвитку понять "громадянин", "громадянськість", "громадянське суспільство". При цьому учні знайомляться з конкретними ситуаціями, подіями і іменами, що найвиразніше розкривають суть і реальне наповнення цих понять в різні епохи у різних народів. Таким чином, створюється принципова роль історії в громадянській освіті, важливе уявлення про історичність, еволюцію самих понять.

## Література

1. Гриценчук О. Формування громадянської свідомості // Рідна школа.-2002.- Жовтень. – с. 8-9.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Д., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – с.252.
3. Концепція громадянської освіти в Україні. Освіта для демократії в Україні: інформаційний бюлетень,2000. – Жовтень № 2.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання.- 2003. № 2. с 3-9.
5. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические труды. – В 2-х т. – Т.1. – М., 1983. – 391 с.
6. Поплужний В.Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку // Рідна школа. 1994.- № 11.- с.33-35.
7. 1994.- № 11.- с.33-35.
8. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність // Доба. 2002.- № 1.- с. 4-5.

УДК 159.923.2 - 056.2

## ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ СОМАТИЧНО ХВОРИХ ДОРΟΣЛИХ

Голінко Є., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Самооцінка особистості в науковому тезаурусі сучасної психології відноситься до психологічних явищ, ґрунтовно досліджених в теоретичному, емпіричному, онтогенетичному аспектах, забезпечених надійним діагностичним інструментарієм. Починаючи з робіт У.Джеймса різні аспекти самооцінки досліджувалися Р.Бернсом, С.О.Будасі, І.С.Конном, В.С.Мухіною, О.Т.Соколовою та ін. Під самооцінкою розуміють "оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей" [1, 54]. Будучи складовою ядра особистості самооцінка є важливим регулятором її поведінки. Однак, ретельний аналіз наукових джерел та актуалізація дослідження проблеми самооцінки (О.О.Белобрикіна, О.Т.Соколова та ін.) вказують на нерозробленість даної проблеми, зокрема, в дорослому віці, геронтогенезі, у хворих людей.

Соматичне захворювання є фактором, що впливає на зміну цілісного психічного стану людини, її ставлення до навколишнього середовища, на зміну структури самооцінки, нерідко спричиняє передчасну як фізичну, так і психічну інвалідизацію. У новій для пацієнта життєвій ситуації на основі сукупності відчуттів, уявлень та переживань, пов'язаних із фізичним станом, людина формує власне ставлення до нових обставин життя і до самої себе в цих обставинах, те, що О.Р.Лурія називає "внутрішньою картиною хвороби". Метою нашого дослідження виступило дослідження особливостей самооцінки хворих дорослих на серцево-судинні захворювання.

Процедура дослідження особливостей самооцінки соматично хворих дорослих відбувалась на основі використання методичних процедур: дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн в модифікації А.Прихожан; вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації О.Т.Соколової (з вільними шкалами) [3]. Вибірку склали 50 досліджуваних дорослих віком від 40 до 60 років (середня дорослість, за періодизацією Е.Еріксона). Виокремлювались експериментальна група (25 чол.) - хворі на серцево-судинні захворювання, які знаходяться на стаціонарному лікуванні, і контрольна (25 чол.) - здорові досліджувані.

Обговорення результатів. Результати дослідження самооцінки досліджуваних експериментальної групи (соматично хворі) за методикою Дембо-Рубінштейн (в модифікації А.Прихожан) показали, що у 60% (15 чол.) виявлено низький рівень самооцінки, у 32% (8 чол.) досліджуваних середній і тільки у 8% (2 чол.) виявлено високий рівень самооцінки (див. табл.1).

**Таблиця 1**  
**Особливості самооцінки досліджуваних експериментальної групи (соматично хворі)**

Рівень самооцінки	Кількісний показник
низька	60% (15 чол.)
середня	32% (8 чол.)
висока	8% (2 чол.)

Низький рівень самооцінки у переважній частині наших досліджуваних хворих (60%), свідчить про несприятливий розвиток особистості. За даними С.О.Будасі, у осіб з заниженою самооцінкою виникає неправильне уявлення про себе, спостерігається невпевненість в собі, неможливість реалізувати свої здібності, уникнення важко досяжних цілей, можливість виникнення конфліктів внаслідок надмірної критичності до себе та інших. Середній (32%) і високий (8%) показник самооцінки досліджуваних хворих складає адекватну, реалістичну самооцінку або, як визначає С.О.Будасі, оптимальний рівень самооцінки. Вона забезпечує правильне співвідношення своїх можливостей і здібностей, сприяє постійному пошуку реальної міри (без надмірної переоцінки і критичності).

Аналіз рівня домагань соматично хворих виявив низький рівень домагань у 24% (6 чол.) досліджуваних, 4% (1 чол.) мають середній, 40% (10 чол.) - високий і 32% (8 чол.) - дуже високий рівень домагань (див.табл.2). Середні і високі показники домагань (відповідно 4% та 40% досліджуваних) складають оптимальний рівень домагання, що вказує на оптимальне уявлення про свої можливості і є важливим фактором особистісного розвитку, самовдосконалення.

Таблиця 2

**Особливості рівня домагань досліджуваних експериментальної групи (соматично хворі).**

Рівень домагань	Кількісний показник
низький	24% (6 чол.)
середній	4% (1 чол.)
високий	40% (10 чол.)
дуже високий	32% (8 чол.)

Низькі показники рівня домагань, що виявлені у 24% досліджуваних експериментальної групи (соматично хворих), ми розглядаємо як захисний механізм власного "Я", боязнь до змінювання ("що буде ще гірше"). В методиці Дембо-Рубінштейн це розглядається як індикатор несприятливого розвитку особистості. В свою чергу дуже високий показник рівня домагань, який спостерігається у 32% досліджуваних, вказує на нереалістичне, некритичне відношення до власних можливостей. Даний показник рівня домагань вказує на значне розходження з самооцінкою. В нормі ж, як зазначає Л.Н.Собчик [2], не спостерігається занадто вираженого розходження між реальним "Я" (в нашому випадку між самооцінкою та ідеальним "Я" - рівнем домагань). Дане розходження показників самооцінки і рівня домагань вказує на наявність вираженого внутрішньо-особистісного конфлікту.

В результаті порівняння отриманих результатів самооцінки досліджуваних експериментальної групи з контрольною групою (табл.3) виявило, що 12% (3 чол.) досліджуваних контрольною групою мають низький рівень самооцінки, в той час як у досліджуваних експериментальної низький рівень самооцінки має 60% (15 чол.), 40% (10 чол.) та 44% (11 чол.) досліджуваних контрольною групою мають відповідно середній та високий рівень самооцінки (в цілому оптимальної), в порівнянні з досліджуваними експериментальної групи, у яких 32% (8 чол.) та 8% (2 чол.) виявили середній та високий рівень самооцінки. І тільки 4% (1 чол.) досліджуваних контрольною групою мають дуже високу самооцінку, у той час, як у досліджуваних експериментальної групи дуже висока самооцінка не виявлена.

Таблиця 3

**Порівняння рівня самооцінки досліджуваних експериментальної та контрольною груп**

Рівень самооцінки	Кількісні показники	
	Експериментальна група (соматично хворі)	Контрольна група (здорові)
низька	60% (15 чол.)	12% (3 чол.)
середня	32% (8 чол.)	40% (10 чол.)
висока	8% (2 чол.)	44% (11 чол.)
дуже висока	-	4% (1 чол.)

Таблиця 4

**Порівняння рівня домагань досліджуваних експериментальної та контрольною груп**

Рівень домагань	Кількісні показники	
	Експериментальна група (соматично хворі)	Контрольна група (здорові)
низький	24% (6 чол.)	-
середній	4% (1 чол.)	12% (3 чол.)
високий	40% (10 чол.)	36% (9 чол.)
дуже високий	32% (8 чол.)	52% (13 чол.)

Співставлення показників рівня домагань досліджуваних контрольною та експериментальною груп (табл. 4) виявило відсутність низького рівня домагань у досліджуваних контрольною групою (здорових), у той час як у досліджуваних експериментальною групою (соматично хворих) низький рівень домагань мають 24% (6 чол.) досліджуваних. У 12% (3 чол.) досліджуваних контрольною групою спостерігається середній рівень домагань, який у хворих склав лише 4% (1 чол.). Високий рівень домагань у досліджуваних контрольною групою мають 36% (9 чол.), в той час як у хворих високий рівень домагань виявився у 40% (10 чол.) Дуже високий рівень домагань мають 52% (13 чол.) досліджуваних контрольною групою в порівнянні з досліджуваними експериментальною групою, у яких 32% мають дуже високий рівень домагань.

Додатково для експериментальної групи (соматично хворих), ми проаналізували самооцінку по шкалі "здоров'я", виходячи з того, що даний аспект "образу-Я" є об'єктивно значимим для нашої вибірки (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Співвіднесення рівня самооцінки і рівня домагань за шкалою "здоров'я" в експериментальній групі (соматично хворі)**

Рівень самооцінки		Рівень домагань	
низький	88% (22 чол.)	низький	8% (2 чол.)
середній	4% (1 чол.)	середній	12% (3 чол.)
високий	-	високий	12% (3 чол.)
дуже високий	4% (1 чол.)	дуже високий	68% (17 чол.)

У 88% (22 чол.) досліджуваних виявилася низька самооцінка по шкалі "здоров'я", у 4% (1 чол.) - середня та у 4% (1 чол.) - дуже висока. Той факт, що у переважній більшості відмічається низьке самооцінювання за даною шкалою, потребує додаткового пояснення. По-перше, це може бути свідченням того, що хворі усвідомлюють наявність, в термінології О.Т.Соколової "дефекту" [3,33], пов'язаного з об'єктивно поганим станом здоров'я. По-друге, може відображати те, що цілісна самооцінка індивіда може включати як позитивні, так і негативні аспекти "образу-Я" (часткові самооцінки). По-третє, в контексті низької загальної самооцінки у 60% хворих свідчить про виключну суб'єктивну значимість фактору "здоров'я", його здатність принципово змінювати самооцінку людини, переструктурувати (і підпорядковувати) мотиваційну сферу особистості. Дуже високі показники по шкалі "здоров'я" у 4% (1 чол.) досліджуваних можна розглядати як механізм заперечення наявності хвороби. Однак, вражаючим є факт дуже високого рівня домагань хворих дорослих по шкалі "здоров'я": у 8% (2 чол.) виявився низький рівень домагань, у 12% (3 чол.) - середній, 12% (3 чол.) - високий, а у 68% (17 чол.) - дуже високий рівень домагань. Наявність дуже високого рівня домагань у 68% досліджуваних вказує на наявність значного розходження між "Я-реальним" і "Я-ідеальним" у хворих, на нереально завищені уявлення щодо свого очікуваного здорового стану, що явно не сприяє адекватному сприйманню реального стану, конструктивній поведінці, особистісному зростанню.

Методична процедура вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн за допомогою вільних шкал (мо-

дифікація О.Т. Соколової) передбачала спонтанне виокремлення та називання шкал з наступною самооцінкою відповідно самостійно виділених аспектів" образу Я". Слід зауважити, що всі наступні результати будуть аналізуватися лише відносно 40% (10чол.) хворих з причини відмови 60% (15 чол.) досліджуваних від виконання процедури ("не знаю", "не можу"...), в той час як завдання попередньої методичної процедури приймалось усіма досліджуваними. На факт відмови частини хворих досліджуваних вказує і О.Т. - Соколова (це - хворі на гіпоталамічне ожиріння II-IV ст. у дослідженні автора). В той час як, за даними О.Т. Соколової, здорові досліджувані "з легкістю і явним задоволенням виконували інструкцію ... "придумати самостійно стільки лінійок, скільки вистачить до кінця аркуша" [3,32].

Так, за кількістю вільно виділених шкал (лінійок), які майже у більшості досліджуваних (7 із 10 чол.) не

виходить за межі п'яти (від 3 до 5 шкал), відмічається незначна диференціація самооцінки. Зміст виділених шкал відображає якості, суб'єктивно значимі для особистості, на думку досліджуваних експериментальної групи це: "доброта", "чесність", "щирість", "наполегливість", "вірність" та ін. За змістом серед спонтанно виділених шкал виявилися риси характеру, волі, достоїнства, безперечні на думку досліджуваних. В цілому вони відображають загальнолюдські цінності.

При самооцінюванні практично за усіма самостійно виділеними шкалами досліджувані обирали максимальні позначення наявності у себе названих ними якостей, а також і рівня домагань. О.Т.Соколова [3,35] пояснює це тим, що наявність в мотиваційній структурі декількох високо значимих мотивів дозволяє шляхом їх внутрішнього переструктурування, так компенсувати фруструючий мотив, що зберігається позитивний смисл"Я" і самовідношення.

### Література

1. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Собчик Л.Н. Введение в психологию интегральной индивидуальности. – М., 2000. – 510.
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

УДК 316.6

## РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

**Грабовский В.**, студент V курсу факультету психології а соціальної роботи

Впервые термин "социальный стереотип" ввел в употребление У. Липпман [18], имеющегося знания о предмете на его восприятие и оценку при непосредственном контакте. Согласно У. Липпману, стереотипы — это упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой "картинки" мира "в голове" человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права. С тех пор было предложено огромное количество конкретных определений социального стереотипа. В зависимости от теоретической ориентации автора на первый план выдвигаются соответствующие аспекты этого социально-психологического явления. Так, Т. Шибутани определяет социальный стереотип как "популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей, с точки зрения какого-то легко различимого признака, поддерживаемое широко распространенными представлениями относительно свойств этих людей" [18], [15, 98]. Таджури понимает под социальным стереотипом "склонность воспринимающего субъекта легко и быстро заключать воспринимаемого человека в определенные категории в зависимости от его возраста, пола, этнической принадлежности, национальности и профессии, и тем самым приписывать ему качества, которые считаются типичными для людей этой категории" [18], [15, 98]. [19, 422]. Тэшфел суммировал главные выводы исследований в области социального стереотипа: 1) люди с легкостью проявля-

ют готовность характеризовать обширные человеческие группы (или социальные категории) недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками; 2) такая категоризация отличается прочной стабильностью в течение очень длительного времени; 3) социальные стереотипы в некоторой степени могут изменяться в зависимости от социальных, политических или экономических изменений, но этот процесс происходит крайне медленно; 4) социальные стереотипы становятся более отчетливыми ("произносимыми") и враждебными, когда возникает социальная напряженность между группами; 5) они усваиваются очень рано и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся; 6) социальные стереотипы не представляют большой проблемы, когда не существует явной враждебности в отношениях групп, но в высшей степени трудно модифицировать их и управлять ими в условиях значительной напряженности и конфликта [20].

Наличие социального стереотипа, хотя он и не всегда отвечает требованию точности и дифференцированности восприятия субъектом социальной действительности, играет существенную роль в оценке человеком окружающего мира, поскольку позволяет резко сократить время реагирования на изменяющуюся реальность, ускорить процесс познания. Вместе с тем, возникая в условиях ограниченной информации о воспринимаемом объекте, социальный

стереотип может оказаться ложным и выполнять консервативную, а иногда и реакционную роль, формируя ошибочное знание людей и серьезно деформируя процесс межличностного взаимодействия. Определение истинности или ложности социального стереотипа должно строиться на анализе конкретной ситуации. Любой социальный стереотип, являющийся истинным в одном случае, в другом может оказаться совершенно ложным или в меньшей мере отвечающим объективной действительности и, следовательно, неэффективным для решения задач ориентации личности в окружающем мире, поскольку его основание выступает в качестве второстепенного по отношению к целям и задачам новой классификации. Содержательно родственен социальному стереотипу ряд явлений, имеющих место в процессе межличностного восприятия — эффекты ореола, первичности, новизны, феномен имплицитной теории личности и т.д. — и отражающих определенную тенденцию к восприятию индивидом социального объекта максимально однородным и непротиворечивым.

При этом стереотип не только базируется на реальных фактах, но представляет собой отчетливо осознаваемое личностное убеждение. Это означает, что в силу предрасположенности в пользу собственного "Я" большинство индивидов при оценке конкретной ситуации склонны искать факты, укладывающиеся в рамки стереотипа и игнорировать или предвзято интерпретировать те из них, которые опровергают данный стереотип.

Стереотипизация действует на различных уровнях социального взаимодействия, сами термины "социальный стереотип" и "стереотипизация" ассоциируются лишь с некоторыми из этих уровней, главным образом с этническим, расовым, значительно реже с профессиональным или возрастным. Основной массив зарубежных работ по социальным стереотипам выполнен именно на материале этнических или расовых стереотипов [8], [17], [21]. Отечественные авторы в большинстве случаев предпочитают вообще как можно реже употреблять этот термин, когда речь идет об исследовании этнических установок или актуальном межэтническом общении. По-видимому, это не в последнюю очередь связано с широко распространенным убеждением, что "стереотип — это плохо!". В самое последнее время ситуация начинает меняться. В.П. Трусов и Л.Х. Стрикленд на страницах "Психологического журнала" прямо пишут о том, что негативная оценка социального стереотипа "распространена из-за ошибочного мнения об обязательных

деструктивных последствиях стереотипизации, выражающихся якобы в том, что стереотипное восприятие непременно мешает установлению хороших отношений между людьми" [14, 158] и что социальные стереотипы могут играть и конструктивную роль.

По-настоящему деструктивную роль стереотипы начинают играть, когда они становятся чересчур ригидными или приобретают характер глобальных обобщений. В последнем случае, по образному сравнению Ш. Тейлора, Л. Пипло и Д. Сирса, они уподобляются ковровым бомбардировкам: "...ибо содержат в себе чрезмерно грубые обобщения, без разбора "накрывающие" совершенно разных людей"[22, 266]. Сам по себе этот процесс не плох и не хорош. Он выполняет объективно необходимую функцию, позволяя быстро, просто и достаточно надежно категоризировать, упрощать, схематизировать ближайшее и более отдаленное социальное окружение. Этот процесс можно сравнить с устройством грубой настройки в таких оптических устройствах, как микроскоп или телескоп, наряду с которым существует и устройство тонкой настройки, аналогами которой в сфере социального восприятия выступают такие тонкие и гибкие механизмы, как идентификация, эмпатия, социально-психологическая рефлексия и т.п.

Надо сказать, что негативная роль стереотипов достаточно отчетливо рефлексируется не только социальными психологами, но и педагогами, общественными и политическими деятелями и представителями других социальных профессий. При этом зачастую предлагается "слом стереотипов", опирающихся, как правило, на отрицании реальных фактов, лежащих в их основе. Подобные подходы, как правило, дают обратный эффект — приводят к усилению стереотипов и, более того, приносят в них сильный эмоциональный компонент, превращая, тем самым, стереотип в предрассудок. Последний представляет собой отчетливо выраженную негативную и во многом иррациональную установку в отношении того или иного социального объекта. Нередко именно таким образом, по сути дела, провоцируется дискриминационное и агрессивное поведение в отношении тех или иных социальных групп. В моделях снижения негативных стереотипов подчеркивается, что свободные от предубеждений "ответы" на стереотипы требуют от человека, воспринимающего представителей "чужих" групп, знаний о своей предубежденности и стремления изменить свои убеждения исходя из ценностей равенства и справедливости, чувства вины, угрызений совести и т.п.

## Література

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983.— 144 с.
2. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопр. психол. 1985. № 3. С 135—140.
3. Агеев В.С., Солодников И.В. Эффект внутригруппового фаворитизма в лабораторных и естественных условиях // Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. 1984. № 4. С. 28—38.
4. Агеев В.С., Теньков А.А. Содержание, структура и динамика межгрупповых представлений // Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. 1986. № 1. С. 10—20.
5. Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопр. психол. 1979. № 6. С. 26—38.
6. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.— 272 с.

- 7.Бодалев А. А., Куницына В. Н., Панферов В. Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Ученые записки ЛГУ. НИИКСИ. Л., 1971. Вып. 9. С. 151 — 160.
- 8.Дейкер Х., Фрейда Н. Национальный характер в национальные стереотипы // Современная зарубежная этнопсихология. М., 1979. С. 23—44.
- 9.Куницына В.Н. Социальные стереотипы — условие и продукт социализации // Ученые записки ЛГУ. НИИКСИ. Л., 1971. Вып. 9. С. 184—193.
- 10.Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. психол. произв.: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 251—261.
- 11.Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопр. психол. 1974. № 2. С. 59—64.
- 12.Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории: (Проблемы палеопсихологии). М., 1974.— 488 с.
- 13.Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979.— 232 с.
- 14.Трусов В.П., Стрикленд Л.Х. Социальная психология в Канаде // Психол. журн. 1983. Т. 4. № 5. С. 154—162.
- 15.Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.— 534 с.
- 16.Allport G. W. The nature of prejudice. Cambridge: Addison-Welsey, 1954.— 438 p.
- 17.LeVine R. A., Campbell D. T. Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior. N. Y.: Wiley, 1972.— 384 p.
- 18.Lippman W. Public opinion. N. Y., 1922.— 422 p.
- 19.Taguiri R. Person perception // Lindzey J., Aronson E. (eds.) The Handbook of social psychology. V. 3. N. Y., 1969.
- 20.Tajfel H. Intergroup behavior // Tajfel H., Fraser C. (eds.) Introducing social psychology. N. Y.: Penguin Books, 1978. P. 401—466.
- 21.Tajfel H. Social stereotypes and social groups // Turner J.C., Giles H. (eds.) Intergroup behavior. Oxford: Basil Blackwell, 1981. P.144—167.
- 22.Тейлор Ш. и др. Социальная психология. СПб., 2004 С.266.

УДК 372.2

## ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ПРАЦІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Гратій Ірина**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Проблема виховання у дошкільників працелюбності, вміння узгоджувати свої дії в процесі колективної праці залишалася актуальною у всі часи. Важливість трудового виховання підкреслювали Т.Мор, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й. Базедов, Г. Кершенштейнер та інші зарубіжні педагоги.

Серед вітчизняних вчених значну увагу трудовому вихованню приділяли С.Русова, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

На сучасному етапі працю дітей дошкільного віку досліджують З.Борисова, В.Павленчик, Г.Беленька, М. Машовець та інші українські науковці.

Більшість вихователів у своїй роботі спираються на дослідження Р.С.Буре, Г.Н.Годіної, В.Г.Нечасової, Т.І.Поніманської.

У сучасному ДНЗ важливим є формування у дітей життєвої компетентності та раннього їх залучення до трудової діяльності (особливо до колективної), що беззаперечно є підґрунтям формування відповідного соціального досвіду. Сучасне суспільство вимагає від батьків та педагогів сучасної підготовки дошкільників до життя в нових соціально-економічних умовах, в яких неможливо обійтись без навичок співпраці і співробітництва. Тож актуальність проблеми організації колективної праці дошкільників зумовила необхідність ґрунтовного її дослідження.

Мета статті: дослідити стан проблеми організації колективної праці у психолого-педагогічній літературі.

Реалізація поставленої мети вимагала розв'язання відповідних завдань, а саме:

1. Здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури на предмет вивчення проблеми організації колективної праці.

2. Узагальнення теоретичних досліджень щодо організації колективної праці в умовах ДНЗ.

Вивчаючи проблему організації колективної праці у психолого-педагогічній літературі, ми визначили, що жодна виховна система не відкидала важливості трудового виховання для дошкільного дитинства.

Трудове виховання - один з п'яти основних напрямків виховання дошкільників; могутній засіб впливу на особистість дитини; один з чинників впливу на навчальну діяльність дітей дошкільного віку.

Трудове виховання – це цілеспрямований процес формування у дітей трудових умінь і навичок, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності. На думку Т.І. Поніманської, основне завдання трудового виховання полягає у формуванні у дошкільників стійких переконань, що праця є життєво необхідною, саме за допомогою праці людина перетворює світ. [7, 258]

У Базовій програмі “Я у Світі” великого значення надається трудовому вихованню дошкільників і формуванню таких базових якостей особистості як працелюбність, самостійність, самовладання, відповідальність, розсудливість тощо. [1] На нашу думку, всі вони надзвичайно важливі для формування вміння дітей дошкільного віку працювати в колективі однолітків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтвердив наявність різноманітних підходів до класифікації завдань, які окреслює і розв'язує ДНЗ щодо трудового



виховання дошкільників. Ці підходи стосуються формування і розвитку мотивації та досвіду суспільно корисної виробничої діяльності дошкільників (Т.І. Поніманська); формування трудових умінь, навичок, звичок своєї діяльності та загальної праці (В.Г. Нечаєва); психологічної і педагогічної готовності дошкільників до праці та формування культури праці (В.Й. Логінова); формування свідомої звички до праці як прояву творчості та ініціативності дітей дошкільного віку (М.В. Савін).

На думку науковців, раціональною є така послідовність ознайомлення з працею дорослих :

1. Накопичення фактів про процес праці, її значущість.

2. Формування уявлень про людину праці.

3. Формування уявлень про колективний характер трудової діяльності. [7]

За дослідженням Т.І.Поніманської дітям 6-7 року життя доступне розуміння суспільної значущості праці дорослих, способів досягнення її результатів. Чим менші діти, тим більшу участь у співробітництві з ними мають брати дорослі, спрямовуючи і організовуючи працю вихованців. У спільній діяльності зі старшими дітьми вихователь має ширші можливості рівноправно працювати з ними, виконувати трудові роботи, яка вимагає складних умінь і навичок. Доцільною у ній є участь помічника вихователя, інших працівників ДНЗ. [7]

Науковці пропонують використовувати читання художніх творів на теми колективної праці, проведення екскурсій, спостережень, ігор, бесід в якості способів накопичення фактів про процес та людину праці.

Т.А.Маркова, досліджуючи виховання працелюбності у дошкільників зазначала, що стійка звичка до праці залежить від емоційного налаштування дитини, розвитку соціальних відчуттів. Працьовиті діти люблять працювати не тільки в своїх інтересах, а й в інтересах інших.[4]

За дослідженнями Л.В.Артемової в праці зміцнюються сили і здоров'я дитини, вдосконалюються рухи, формується естетичний смак і почуття, розвивається пам'ять, мислення, колективні взаємовідносини, доброзичливість, позитивне ставлення до навколишнього світу. Постійна трудова атмосфера в житті дошкільного закладу, налагоджена праця дорослих і дітей, порядок у роботі сприяють підготовці дітей до школи і до загального трудового життя. [5]

В трудовій діяльності формується важлива якість особистості – практичність. Важливим, на думку М.В. Савіна, є перехід від самооцінки до самопізнання. Під впливом колективної трудової діяльності активно розвивається особистість дитини. За змінами, які відбуваються з дитиною в процесі праці можна оцінити її розвиток, вчинки, ставлення до праці і свого колективу; вимогливість до власної праці. [8]

Щоб підтримувати інтерес дошкільників до праці Д. Ведмеденко пропонує використовувати різноманітні методи і прийоми зацікавлення дітей. Варто одночасно задіювати розумові (мислительні), сенсорні (сприймальні), рухові (психомоторні) та вольові процеси дитини дошкільного віку. Бажано залучати

дошкільників до планування трудового процесу, враховувати уподобання кожного вихованця. [2]

Під час колективної праці контроль здійснює не лише вихователь, а й самі діти. Вони не лише керуються власною поведінкою, контролюючи свої дії, а й спостерігають за роботою один одного, допомагають іншим.

Д.Ведмеденко вказує на важливу роль педагогічної оцінки, яка заохочує малюків до подолання труднощів, спонукає розширювати діапазон діяльності. Важливо вчити дітей дошкільного віку радіти власним успіхам та успіхам товаришів. Не варто протиставляти результати праці вихованців, адже це принижує гідність однієї дитини і може викликати зверхнє ставлення іншої. [2]

На нашу думку, слід створювати відповідні умови під час організації колективної трудової діяльності дошкільників:

- сприяти оволодінню дітьми певними вміннями та навичками;

- формувати вміння співпрацювати;

- створювати емоційно позитивну атмосферу в групі;

- відбирати відповідне обладнання;

- враховувати навантаження на організм дитини;

- враховувати індивідуальні інтереси кожного вихованця, особливості характеру, статі.

Таким чином, внаслідок проведеного вивчення психолого-педагогічної літератури ми прийшли до таких висновків.

По першому завданню:

1. Проблема організації колективної праці є надзвичайно важливою в умовах сучасного ДНЗ і досліджується науковцями в галузі дошкільної педагогіки та психології.

2. Навчання дітей дошкільного віку колективно працювати є одним з головних завдань трудового виховання; засобом виховання у дошкільників працелюбності, самостійності, відповідальності, розсудливості, впливу на особистість дитини дошкільного віку, на що наголошує Базова програма "Я у Світі".

3. Вихователь ДНЗ має володіти методиками організації колективної праці дошкільників, заґрунтованих на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей дітей різновікових груп.

По другому завданню:

1. Організація колективної праці дошкільників здійснюється на основі врахування особливостей та вимог до її організації.

2. Завдання виховання дошкільників засобами колективної праці слід реалізовувати в єдності з основними завданнями естетичного, розумового, морального і мовленнєвим розвитком дитини.

3. Заохочення дошкільників до співпраці здійснювати на основі майстерного поєднання керівництва колективною працею, педагогічно доцільної оцінки діяльності кожного вихованця та групи в цілому, створення позитивної атмосфери в групі, організації екскурсій, спостережень, ігор, бесід з дошкільниками на теми колективної трудової діяльності.

4. Залучення дітей дошкільного віку до колективної трудової діяльності сприятиме формуванню пізнавального інтересу до неї.

## Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2009.- 430 с.
2. Ведмеденко Д.// Дошкільне виховання. Від інтересу до працьовитості. – 2008. - № 4.– с. 12- 14
3. Дошкольная педагогика / Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – М., 1991. – 501 с.
4. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия дошкольников. – М., 1991. – 158 с.
5. Навчання і виховання дітей дошкільного віку. / Під ред. Артемової Л.В., Лебедевої З.Є. – К., 1974. – 394 с.
6. Нечаева В.Г. Воспитание дошкольника в труде. – М., 1974. – 192 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. – К., 2006. – 456с.
8. Савин Н.В. Педагогика. – М., 1972. – 430 с.

УДК 159.947.5:371.212

### ОСНОВНІ МОТИВИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

Гурський М., студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

Актуальність теми дослідження випливає з нової економічної, соціально-психологічної ситуації, що склалася в суспільстві, з актуалізації уваги психолого-педагогічної практики на ролі психологічного фактору в розвитку і становленні спеціаліста. Мотиваційний компонент у даному випадку і є тою психологічною змінною, котра вносить індивідуальне забарвлення в будь-яку діяльність, в тому числі в спортивно-навчальну діяльність.

Усвідомлення власних мотивів навчально-професійної діяльності студентів-спортсменів сприяє становленню особистості у процесі реалізації професійної діяльності. Відповідно, психологічне дослідження мотивів навчальної діяльності у студентів-спортсменів є актуальним та значимим як для самосвідомості спортсмена, так і для розвитку галузі спортивно-психології та вікової і педагогічної психології в цілому.

Статистичні дані, зібрані у вищих навчальних закладах України свідчать про те, що регулярно займаються спортом не лише на заняттях з фізичної культури у ВНЗ, а й у вільний час, лише 15-20% студентів. Це типові представники масового студентського спорту. Цей дуже невтішний показник вказує, що проблема мотивації молоді до занять спортом є надзвичайно актуальною.

Під мотивацією прийнято розуміти спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає його спрямованість, організованість, активність і стійкість; здатність людини через працю задовольняти свої матеріальні потреби. Основним складником мотивації є мотив. Мотив – одне з ключових понять психологічної теорії діяльності, що розроблялися провідними радянськими психологами О.М.Леонтьєвим і С.Л.Рубінштейном. Найбільш просте визначення мотиву в рамках цієї теорії: "Мотив – це опредмечена потреба". Мотив часто плутають з потребою і метою, однак потреба – це, по суті, неусвідомлювані бажання усунути дискомфорт, а мета – результат свідомого цілепокладання. Наприклад: спрага – це потреба, вода – це мотив, а пляшка з водою, до якої людина тягнеться – це мета.

Мотив – це матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого виступає сенсом діяльності. Мотив представлений суб'єкту у вигляді специфічних переживань, що характеризуються або позитивними емоціями від очікування досягнення даного предмета, або негативними, пов'язаними з неповнотою цього поло-

ження. Для усвідомлення мотиву потрібно внутрішня робота. Вперше термін "мотивація" вжив у своїй статті А.Шопенгауер. Сьогодні цей термін розуміється різними вченими по-своєму. Наприклад, мотивація щодо В.К. Вілюнасу це сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність. А К.К.Платонов вважає, що мотивація, як явище психічне є сукупність мотивів. Дослідженням особливостей мотивації займалися М. Вольський, В.Врум, Ф.Герцберг, К. Кальдерфер, Е.Лоуер, Д.Мак-Клелланд, А.Маслоу, Л.Портер, Ф.Тейлор, М.Туган-Барановський, Г.Цехановецький. Особливості мотиваційних концепцій представлено у працях Б.М.Ананьєв, А.Адлер, А.Г.Асмолов, Д.Макклелланд, Р.Киллмен, Г.Мюррей, А.В.Либин, Л.М.Митина, Р.Мей, Г.Олпорт, З.Фрейд, К. Хорні, Х.Хекхаузен. Аналіз проблеми в контексті соціально-психологічного підходу ґрунтувався на роботах В.А.Ядова, Г.М.Андрєєвої, К.Томаса, Р.Фішера й ін.

Дослідження рефлексії, як процесу осмислення людиною власних вчинків фігурує у роботах Г. Антипова, Г.Голіцина, В.Давидова, Д.Ельконіна, С.Максименка, О.Огурцова, Ж.Піаже, Л.Родоса, М.Розова. У процесі формування психологічної готовності професійної діяльності на перший план виступає питання самовизначення А.Ахтарієв, Л.Гапоненко, Л. Долинська, Т.Іванова, Я.Коломенський, Л.Кондратова, В.Крутецький, Н.Чепелєва.

Передумови побудови необхідного алгоритму продуктивного вирішення задач професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності створюються вивченням і розвитком наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, присвячених професійному становленню особистості. Серед них проблеми соціальної і професійної орієнтації, професійного самовизначення та самоутвердження молодого покоління (І.Д.Багаєва, В.П.Казьмирченко, І.С.Кон, Л.Е.Орбан, М.І.Пірен, В.А.Токарева, Ю.Л.Трофімов, М.В.Савчин, ), праці, що досліджують різні аспекти ефективності професійної діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Л.П.Буєва, Н.В.Кузьміна, Г.В.Ложкін та ін.).

Вирішення мотиваційної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності залежить від підвищення ефективності навчання спеціалістів з фізичної культури і спорту, від своєчасної розробки алгоритму продуктивного вирішення задач професійної підготовки студентів до майбутньої

спортивно-педагогічної діяльності, пошуку більш гнучких підходів до організації спільної діяльності людей в системі фізкультурного руху.

Мета: дослідження особливостей мотивів навчальної діяльності у студентів-спортсменів.

Об'єкт: мотиваційна сфера особистості.

Предмет: психологічні особливості навчальної та спортивної діяльності студентів-спортсменів.

Гіпотези:

- мотивація діяльності студентів-спортсменів зумовлюється рівнем їх домагань і є складником процесу професійного самовизначення;
- рефлексія є суттєвим чинником, мотивації діяльності студентів-спортсменів, які сприяють процесу професійного становлення.

Завдання:

1. Проведення теоретичного аналізу проблеми мотиваційної діяльності взагалі;

2. Виявлення особливостей мотивів діяльності студентів-спортсменів;

3. Здійснення емпіричного дослідження мотивації професійної діяльності співвідносно до рівня домагань та рівня рефлексії;

4. Узагальнення результатів та написання висновків.

Процедура дослідження включала у себе:

- встановлення основних мотивів професійної діяльності студентів-спортсменів засобами використання методики вільних описів проаналізованої через контент-аналіз;
- визначення рівня домагань шляхом застосування та тесту "Рівень домагань" та спостереження за діяльністю студентів-спортсменів;
- з'ясування взаємозв'язку між особливостями мотивації професійної діяльності та домагань студентів й рефлексією досліджуваних (згідно зі шкалою рефлексивності В.Слободчикова) через залучення методики Т.Махової.

УДК 37.015.3

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Давиденко К., студентка IV курсу факультет психології та соціальної роботи

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. І це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість навчальної діяльності. Цією проблемою займалися Немов Р.С., Маслоу А., Божович А.І., Столяренко Л.Д., Апелът В., Маркова А.К. та інші. Переживання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учіння набуває формального характеру, відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже ставлення до навчання може бути причиною низької успішності або неуспішності студента.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студента.

У зв'язку з цим виникають суперечності між існуючим станом мотивації навчання у студентів вузу і сучасними вимогами до їх учбової активності; між потребами практики в науково-обгрунтованих рекомендаціях по управлінню мотиваційною сферою студентів і відсутністю достатніх для цього науково-психологічних знань.

Формування особистості людини відбувається упродовж всього її життя. У вищій школі закладаються основні особистісні якості фахівця, надалі у професійній діяльності відбувається "подальша шліфовка як особистості". До числа найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потребу у постійному оновленні знань.

У процесі навчання студент зіштовхується з низкою проблем, психолого-педагогічний аспект яких пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відмінної від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. Звідси

слідуює, що у розвитку особистості майбутнього психолога важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі являються важливими детермінантами діяльності [2; 135].

Складність вивчення мотивації і тим більше формування її, пояснюється перш за все тим, що на студента діє одночасно комплекс мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають в суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності.

Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, об'єктом дослідження є мотиваційна сфера особистості студента.

Предмет дослідження - особливості мотивації навчання сучасних студентів-психологів.

Метою дослідження є вивчення особливостей мотивації навчання студентів-психологів та визначення шляхів її підвищення.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що студенти першого курсу спеціальності "психологія" мають низький рівень мотивації на здобуття знань, а спрямованість на оцінку є високою та переважає мотив отримання диплому. Студенти 5 курсу мають високий рівень мотивації на здобуття знань, спрямованість на оцінку є низькою та переважає мотив професійного становлення.

Основними завданнями дослідження є наступні:

- Здійснення теоретичного аналізу підходів до розуміння мотивації навчання студентів-психологів;
- Емпіричне дослідження особливостей мотивації навчання сучасних студентів-психологів;
- Визначення шляхів підвищення мотивації навчання студентів.

Згідно, І.Коню, професійне самовизначення людини починається далеко в її дитинстві, коли в дитячій грі малюк приймає на себе різні професійні ролі і про-

грає пов'язану з ними поведінку, а закінчується у ранній юності, коли вже необхідно ухвалити рішення, яке вплине на все подальше життя людини [1; 136].

Вітчизняними вченими було виявлено, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є захоплення учбовим предметом та інтересом до професії. А оскільки загальною метою навчання у вузі є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру ухвалення кінцевої мети навчання.

Дослідження проводилось у квітня 2010 року в Ніжинському державному університеті імені М.Гоголя зі студентами I-V курсів факультету психології та соціальної роботи спеціальності "психологія". Досліджуваним надавалися бланки методик і пропонувалось заповнити їх, при цьому оголошувалася повна конфіденційність.

У своєму дослідженні мотивації навчання сучасних студентів-психологів ми використали опитувальник навчальної спрямованості (Є.П. Ільїн, Н.О. Кордюкова), направлений на виявлення сформованості мотивації на здобуття знань у студентів; методику "Спрямованість на оцінку", яка виявляє домінування спрямованості на оцінку в структурі мотивації навчання; методику "Ставлення до навчання та навчальних предметів", направлену на якісний аналіз причин надання переваги тим або іншим предметам та мотивам навчання; методику "Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів", яка виявляє провідні мотиви навчальної діяльності та проективну методику "Незакінченні речення", яка дає змогу виявити ставлення студента до навчання, до майбутньої професії і своє положення в університеті.

Провівши дослідження навчальної спрямованості, ми отримали такі дані: 100% студентів 5 курсу мають високу ступінь вираженості мотивації на здобуття знань; 52,6% студентів 1 курсу мають середню ступінь вираженості, 36,8% - високу і 10,6% - низьку. Отримані дані свідчать про те, що студенти 5 курсу глибоко усвідомлюють мотиви навчання, є цілеспрямованими. Щодо студентів 1 курсу, то у них виявляється інтерес до навчального матеріалу, всі позитивні мотиви пов'язані лише з результативною стороною і орієнтовані на успіх та досягнення результату.

Із отриманих результатів за методикою "Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів" було виявлено, що у студентів 1 курсу найважливішими мотивами навчання є: 1) стати висококваліфікованим фахівцем, 2) постійно отримувати стипендію, 3) отримати диплом, 4) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, 5) набути глибоких та міцних знань. У студентів 5 курсу на першому місці – це мотив набуття глибоких та міцних знань, на 2 – отримати інтелектуальне задоволення, на 3 – стати висококваліфікованим спеціалістом, на 4 – отримати диплом, на 5 – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності. Можна припустити, що для студентів 1 курсу головним у навчанні є: у майбутньому працювати за обраною спеціальністю, вони впевнені у виборі професії, вагомим є мотив отримання стипендії, але щоб цього досягти потрібно докладати багато зусиль, тобто гарно навчатися. Встановлено, що більше всього задоволені вибраною професією студенти 1 курсу, але про-

тягом всіх років навчання цей показник неухильно знижується аж до 5 курсу. Не дивлячись на те, що незадовго до закінчення вузу задоволеність професією виявляється найменшою, саме ставлення до професії залишається позитивним.

Проаналізувавши результати методики "Спрямованість на оцінку", ми отримали такі результати: у студентів 1 курсу 31,6% - низький рівень спрямованості на оцінку, 52,6% - середній рівень, 15,7% - високий. У студентів 5 курсу: 83,3% - низький рівень, 16,6% - середній, 0% - високий. Тобто, студенти 5 курсу не мають на меті отримувати гарні оцінки, для них головне – отримувати знання та задоволення від цього процесу. У студентів 1 курсу є тенденція спрямованості на оцінку, тобто вона відіграє важливу роль у навчанні.

Із отриманих результатів за методикою "Ставлення до навчання та навчальних предметів" були отримані наступні результати: студентам 1 курсу найбільше подобається вивчати зоопсихологію, самопізнання та саморегуляцію, вікову психологію та антропологію, а не подобається – українську мову, фізкультуру тощо. Це пояснюється тим, що подобається вивчати профільні предмети, а дисципліни загального циклу студентам не подобається. Студентам 5 курсу найбільше подобається вивчати психологію особистості, психологію переживань, а не подобається – психологія праці та інженерна психологія, що може свідчити про диференційоване ставлення до профільних предметів. Аналізуючи результати методики, можна виділити ієрархію мотивів ставлення до навчання студентів 1 курсу: а)стати висококваліфікованим фахівцем; б)отримання диплому; в)розширення кругозору; г)прагнення бути розумним та ерудованим; д)отримання глибоких та повних знань. У студентів 5 курсу виявилась наступна тенденція: а)отримання глибоких та повних знань; б)розширення кругозору; в)отримання диплому; г)прагнення навчатися; д)стати висококваліфікованим фахівцем.

Аналізуючи методику "Незакінченні речення" можна сказати, що студенти 1 курсу від навчання отримують задоволення та до самого процесу відносяться відповідально, головним мотивом навчання у них є - стати висококваліфікованим фахівцем. Студенти 5 курсу від процесу навчання в університеті отримують задоволення, у майбутньому прагнуть працювати по обраній професії, навчаючись у ВНЗ відчували особистий розвиток.

Таким чином, психологічне вивчення мотивації навчання – це дві сторони одного і того ж процесу формування цілісної мотиваційної сфери особистості студента. Вивчення навчальної мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента. Результати проведеного дослідження показали особливості ієрархії мотивів серед студентів 1 та 5 курсів. Так для студентів 1 курсу найголовнішим є - стати висококваліфікованим спеціалістом, а для п'ятикурсників – отримання глибоких міцних знань з фаху, що дає підстави для припущення про усвідомлення ролі знань у майбутній професійній діяльності психолога як першокурсниками, так і студентами, які завершують навчання у вузі.

## Література

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста. / Проблемы формирования личности / :Учебн. Пособие. – 1999. – с. 134-198.
2. Лапки М.М., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов. // Психологический журнал. – 1996. - № 4 – с. 134-140.
3. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения. // Вопросы психологии. – 1976. - № 6. – с. 54-67.

УДК 159.942

### ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ

**Двойнос Т.,** студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Життєдіяльність молоді в сучасних умовах пов'язана з впливом на неї чинників різного походження, які поєднуються або позитивно, або згубно, позначаються на фізичному та психічному здоров'ї особистості.

Так, сором'язливість, стримуючи різні потреби людини, може виступати серйозною перешкодою у гармонійному існуванні, заважати повноцінній соціалізації і виступати передумовою невротизації людини.

Сором'язливість відіграє велику роль у людських стосунках, але вона менше вивчена, ніж інші емоції.

Таким чином, проблема сором'язливості становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань, зокрема пов'язаних із впливом сором'язливості на особистісні та суспільні відносини.

Сором'язливість – це властивість особистості, яка призводить до відповідних труднощів і напруженості у спілкуванні з незнайомими людьми чи в деяких ситуаціях взаємодії. Сором'язливість проявляється як незадовільна саморегуляція, нестача легкості, спонтанності і розкутості.

Дане поняття відображає реальний психологічний феномен, мало вивчений на сьогодні. [9, 351-352]

Слово "сором'язливість" означає насправді досить різноманітні проблеми, стани і властивості особистості.

Ф. Зімбардо та його колеги розрізняють в цьому зв'язку сім різних міжособистісних проблем:

- 1) труднощі знайомитись з людьми;
- 2) негативні емоційні стани, такі як тривога депресія і самотність;
- 3) надлишкова стриманість, яка утрудняє іншим людям оцінку істинних якостей сором'язливої людини;
- 4) нестача наполегливості, труднощі у вираженні своєї думки;
- 5) невміле представлення себе, яке побуджу оточуючих людей вважати сором'язливу і стриману людину недоброзичливою, зверхньою, незацікавленою у спілкуванні з іншими;
- 6) труднощі спілкування і мислення в присутності інших людей, особливо сторонніх чи в колективі;
- 7) надмірна рефлексивність, зосередженість на самій собі.

Не існує єдиного правильного визначення сором'язливості, оскільки для різних людей вона значить не одне і те ж. Це комплексний стан, який проявляється в різноманітних формах – це може бути і легкий дискомфорт, і неопояснювальний страх, і навіть глибокий невроз.

Тому сором'язливість слід розглядати як процес, як стан і як властивість особистості.

Сором'язливість як процес по-різному проявляється у людей в залежності від віку і професії, може посилюватися і послаблюватися під впливом особистих дій, має тимчасові характеристики і певну інтенсивність.

Як стан сором'язливість супроводжується порушеннями психомоторної і вегетативної сфери, мовленнєвої діяльності, емоційно-вольових, мисленнєвих процесів, рядом специфічних змін самосвідомості, що характеризують загальний стан нервово-психічної напруги.

Як властивість особистості сором'язливість пов'язана з переживанням психологічного дискомфорту, стабільними труднощами в установленні контактів, зниженими адаптивністю і самоповагою та підвищеною сенситивністю в контактах.

Сором'язливість може бути тимчасовим проявом (вікова і ситуативна) і постійною особистісною рисою. Вікову та ситуативну сором'язливість слід розглядати як соціальну сором'язливість, так як причинами її виникнення можуть бути різноманітні соціальні фактори. Особистісна сором'язливість має в генезисі як біологічну передумову, так і несприятливі соціальні впливи.

Таким чином, категорія сором'язливих людей неоднорідна. В неї входять особливо сором'язливі (відчують напругу, несвободу в більшості соціальних ситуацій), адаптовані сором'язливі (ті, хто виробив індивідуальні способи саморегуляції і зняття напруги в багатьох ситуаціях, які раніше викликали напругу) і за рядом ознак (замкненість, низька самоповага, аутистичність) – ті люди, яких відносять до категорій "псевдосором'язливих". [9, 356-359; 6, 6-17]

Сором'язливість мотивує бажання сховатися, зникнути, може бути основою конформності. На перший погляд сором'язливість має для індивіда тільки негативні наслідки. Однак, можливо, вона виконує деякі життєво важливі функції для індивіда. Перш за все Ізард виділяє психосоціальні функції сором'язливості:

1. Сором сприяє мисленнєвому "програванню" складних ситуацій, що призводить до посилення Я і зменшення ураження особистості.

2. Сором викликає більше, ніж інші емоції, усвідомлення власного тіла, що може виражатися в більш сумнівному виконанні правил гігієни, в діях, направлених на покращення зовнішності, що сприяє підвищенню комунікабельності.

3. Сором'язливість підсилює самокритику і тимчасове відчуття безсилля. Це сприяє формуванню більш адекватної Я-концепції.

4. Успішне протиборство переживанню сором'язливості може полегшити розвиток самостійності, індивідуальності. [7, 350-355; 2, 242]

До основних індивідуально-психологічних характеристик сором'язливих особистостей належать:

- дисгармонія загальної самооцінки;
  - уміння правильно оцінювати власні дії співіснує із острахом публічно визнати не тільки власні невдачі, але й успіхи;
  - при доброзичливому ставленні до інших людей та бажання спілкуватися з ними сором'язлива особистість намагається відмежуватися від контактів у тих ситуаціях, які сприймаються нею як особливо напружені;
  - високий ступінь рефлексивності, фіксованість у будь-яких типах взаємин на власній особистості. Гостра чутливість до негативної оцінки;
  - невміння ініціювати спілкування;
  - недостатній рівень саморегуляції мовлення в діалозі та публічному виступі. [8, 377-378; 3, 32-38]
- Суттєве значення для формування сором'язливості мають такі фактори:
- порядок народження дітей в сім'ї;
  - система виховання в сім'ї;
  - сором'язливість батьків.

Як показують дослідження, діти, які народилися першими, більше потребують підтримки і мають нижчу самоповагу, ніж пізні діти.

Іноді особистість батьків здійснює вирішальний вплив на виникнення сором'язливості. Породжує дитячу сором'язливість авторитарність дорослих. Якщо батьки постійно диктують дітям як їм жити, то потім діти ростуть пасивні і невпевнені в собі.

Помічено, що часто батьки сором'язливих дітей і самі не дуже комунікабельні. Не надає впевненості дитині і батьківська тривожність. [10, 7-8; 9, 355; 6, 60-64]

Сім'я також відіграє особливу роль у формуванні оцінки себе.

Виділяють такі фактори, які впливають на самооцінку, як міцність сім'ї, стиль виховання, зацікавленість дорослих у справах дитини. Виділяють три основні умови формування у дитини високої самооцінки:

- а) прийняття батьками дитини;
- б) установлення ними ясних і однозначних правил, регламентуючих її поведінку;
- в) надання дитині свободи дій в установлених батьками межах. [10, 229; 1, 216-218]

Таким чином, сім'я є важливою одиницею суспільства, яка формує структуру особистості людини, основи її Я-концепції. Дослідники виявили, що у тих сім'ях, де переважала атмосфера самоповаги, довіри, взаємоприйняття, діти пристосовані до життя, незалежні, у них вища самооцінка, ніж у тих, де панує розлад.

Авторитетно-гуманний стиль сімейної взаємодії дає змогу виділити такі умови для розвитку позитивної самооцінки дитини у форматі виявлення батьком і матір'ю:

- а) безумовного її прийняття;
- б) поваги, довіри, любові до свого нащадка;
- в) чітких і послідовних вимог до його поведінки.

За допомогою дотримання таких умов батьками дитина також починає ставитися до себе гідно. Внаслідок цього формується її позитивний образ Я, самооцінка і загалом Я-концепція. [4, 50-53]

У вітчизняній та зарубіжній психології Я-концепція розглядається як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, співзалежна з їх оцінкою.

Існують різні підходи до розуміння ролі Я-концепції в соціальній адаптації індивіда, але всі вони зводяться до взаємозалежності сором'язливості і внутрішньо-особистісних проблем особистості. [1, 30-39; 5, 3-8]

Зазначаючи реакції сором'язливих людей, важливо виокремити три основні моменти. По-перше, це зовнішньо спостережувані способи поведінки, які символізують оточуючим про сором'язливість особи. По-друге, це фізіологічні симптоми тривоги, наприклад почервоніння. І на кінець, це сильне відчуття зжатої і самозосередженості. [6, 19-29; 7, 340]

У психології існує декілька підходів до проблеми сором'язливості. Так, психоаналіз бачить у ній симптом незадоволеного едіпового комплексу, біхевіоризм – набуту реакцію страху на соціальні стимули. Соціологи пов'язують сором'язливість із відчуттям особистого неблагополуччя. Прихильники екзистенційної психології також підкреслюють зв'язок сором'язливості з відчуттям особистої незахищеності, викликаного страхом бути відторгнутим іншими людьми. Дослідники особистісних рис розглядають її як синонім почуття страху (А. Болдуїн, К. Гросс), як виражені почуття сорому чи вини (В. Штерн, В. Заньковський, К. Ізард). Разом з тим, всі психологи відзначають зв'язок сором'язливості з особливостями самоусвідомлення особистості і пов'язаного з ним відношення до людей: невпевненість в собі, негативна самооцінка, недовіра до оточуючих. [3, 28]

Отже, сором'язливість – властивість особистості, яка, як правило, тяжко переживається; емоційний стан, що визначається наявністю вираженого психологічного бар'єру, що заважає нормальному спілкуванню і знижує комунікативні здібності.

## Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
2. Виллюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007.
3. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости. // Вопросы психологии. - 2000. - № 5.
4. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції. // Психологія і суспільство – 2005 - № 1.
5. Гуменюк О. Структурно-функціональна модель глобальної Я-концепції в науковому підході Р.Бернса. Складові психологічної самоорганізації у сфері самосвідомості людини. // Психолог – 2005 - №13, квітень.

6. Зимбардо Ф. Застенчивость. – Педагогика, 1991.
7. Изард К. Эмоции человека: Пер. С англ.. М., 1980.
8. Коробко С.Л., Коробко О.І. Работа психолога с младшими школьниками. Методический пособие. – К., 2006.
9. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Уч. Для вузов. – СПб.: Питер, 2003.
10. Шишова Г. Игры застенчивых. // Семья и школа – 1997, № 7.

УДК 371.32:94(477)

## **ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ РОЗГЛЯДІ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПИТАНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ**

**Дема М.**, студентка V курсу історико-юридичного факультету

Сучасна тенденція практично безмежного поширення інформації, численних систем інтерпретацій і оцінок минулого з особливою силою виявляється особливо в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактичної історії до навчання способів опрацювання, структурування аналізу, а основне критики історичної інформації. Специфіка історії як навчальної дисципліни полягає не стільки в матеріалі, з яким працює школяр, скільки в тих розумових операціях і способах діяльності, яких він навчається, працюючи з ним. Важливість вивчення історії в школі на сучасному етапі полягає не стільки в знаннях, закладених учителем, скільки у засобах самостійного отримання учнем історичних знань. Отримання інформації є важливою складовою навчання. Але отримана інформація не повинна нести остаточну відповідь, а давати можливість для обговорення – дискусії.

Метою статті є з'ясування значення критичного мислення при розгляді соціально-економічних питань на уроках історії України.

Дослідженням даної проблеми займалися К. Баханов[2] стверджуючи, що одним із пріоритетів інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання, де акцент зміщений в бік творчої імпровізації вчителя, його взаємодії з учнями, коли учень розвиває свою індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань. О.П. Мокрогуз,[8] М.А. Олейникові, В.П. Безпалько [3] акцентують увагу на критичному сприйнятті інформації, проаналізувавши її мету та ідейний зміст. Це дає можливість зробити об'єктивний аналіз цілей або завдань інформації. Саме ці навички повинні застосовуватись при аналізі історичних фактів. Цією проблемою займалися й російські дослідники В.В. Давидов [4] та М.В. Кларин [6], які звернули увагу на формулювання дискусійних питань при розгляді історичних питань, а також був проаналізований зарубіжний досвід інноваційного навчання, де основна увага зверталася на розгляд проблемних питань.

Інноваційні методи навчання спрямовані передовсім на розвиток особистості учня. Їх основу складає власний досвід дитини, що стає базою при здобутті знань з окремих предметів. Велике значення в цьому процесі набуває мотивація учня, тобто внутрішнє спонукання до активної діяльності. Учень має бути налаштований на реалізацію своїх потенційних можливостей. Тож слід з'ясувати, що ж розуміється під інноваціями:

- сприйняття навчального процесу як цілісної взаємодії двох рівноправних її учасників – учня та вчителя;
- постановка мети розвитку особистості та розвиток різноманітних форм мислення кожного учня;
- зорієнтованість педагога на особистість учня, перевага організаційної і стимулюючої функції;
- діалогічний стиль спілкування, взаємодія між учнями, підтримка ініціативи дітей;
- основні форми навчання – групова та індивідуально, що ґрунтуються на довірі до дитини, на здатності її відповідати за себе;
- максимальне залучення власного досвіду учнів;
- мотивація на "досягнення", утвердження почуття гідності особистості, її діяльності [7; 35].

Під час роботи учень має змогу обговорювати, включатися в процес розв'язання проблем, спостерігати, застосовувати нові знання і навички на практиці, отримувати зворотній зв'язок. Ефективність обговорення або дискусії залежить від критичного мислення учнів. Критичне мислення – це порівняльне мислення. Основою його є не рівень запам'ятовування інформації, а здатність людини її самостійно аналізувати, аргументувати свою думку, переглянути своє бачення на проблеми, якщо воно не витримує критики. В такому випадку знання стають основою конструктивної психології школяра та прагнення до подальшого пізнання. Критичне мислення є протилежністю догматичному мисленню. Воно спонукає учня до осмислювання, зіставлення, оцінювання явища або події. Досягши свого розвитку, воно зумовлює появу наступної фази процесу мислення – "логічного мислення". На цій стадії учні вже встановлюють логічні зв'язки між образами, явищами, а потім переходять до аналітичного мислення [5; 62].

Досить позитивним буде залучення критичного мислення на уроках історії при розгляді соціально-економічних питань. Адже сучасний етап розвитку України, який характеризується величезними за масштабами ринковими перетвореннями, висуває неабиякі вимоги до економічної освіти всіх громадян. Його вивчення надає змогу зосередитись на так званих наскрізних проблемах соціально-економічної освіти. Крім того, треба враховувати, що справжні знання формуються лише тоді, коли вони набуваються у процесі активної пізнавальної діяльності.

Економічна освіта учнів розпочинається вже на перших уроках історії України (7кл.). Так, зокрема на уроці присвяченому українським землям напередодні

утворення Київської держави, семикласникам можна запропонувати творче завдання:

У "Повісті временних літ" викладено дві легенди про заснування Києва

А) жили собі три брати: Кий, Щек та Хорив, була в них сестра Либідь. Побудували брати місто. В ім'я старшого назвали його Києвом. Біля міста ріс великий ліс, де полювали брати на звірів.

Б) Вважають, що Кий був перевізником. В ті далекі часи біля Києва існував перевіз з однієї сторони Дніпра на іншу. Тому на запитання: "Куди їдете?" відповідали: "На перевіз на Київ".

Літописець пише, що якби Кий насправді був перевізником, то не ходив би війною до Царграду.

Які реальні факти лягли в основу як першої так і другої легенди? Чому в ті далекі часи вони співіснували? Як ви вважаєте, чи було випадковим те місце, де виник Київ? (В. Комаров економічна освіта школярів на уроках історії України 7-8 кл. // Історія в школі – 1998 січень - № 1,14).

В даній ситуації найефективнішим є застосування критичного мислення учнями. Вчитель пропонує критично оцінити всі факти, а потім встановити логічні зв'язки з образами, подіями, явищами.

Так, на уроці історії присвяченому розгляду "Соціально-економічному розвитку і політичному становищу Правобережної України у другій половині ХУІІ ст." учням можна запропонувати таке творче завдання :

У другій половині ХУІІ ст. власники великих поміщицьких господарств на Правобережній Україні наймали на роботу власних кріпаків. У 1763 р. році у Кузимінському фільварку 28 чоловік, відробивши панщину, продовжували жити хліб, але вже за сніг. Чим пояснити, що поміщики змушені були вдаватися до таких заходів? Чому саме у другій половині ХУІІІ ст. поміщики вже не могли обійтися тільки кріпацькою працею? Чому поміщики не могли повністю перейти до використання вільнонайманої робочої сили?

Розв'язуючи дане завдання учні суттєво поглиблюють набуті знання про наслідки використання вільнонайманої та кріпацької праці у сільському господарстві. Але вони мають можливість значно вдосконалити свої вміння порівнювати історичні факти. Оскільки відповідні вміння у школярів уже є, розмова операція порівняння особливих складнощів у них не викличе. Вони вказують, що вразі, коли одна і та ж людина водночас є і кріпаком, і найманим робітником у одного і того ж поміщика, відбувається поглиблення розкладу феодальних суспільних відносин. Наприклад, один з учнів говорив: "Уявімо собі, що до обіду селянин працює як кріпак. Він відробляє панщину. Після обіду – він вже найманий робітник, бо продовжує жати хліб, але вже за сніг, тобто за певну плату. Тоді до обіду селянин-кріпак буде працювати вкрай неефективно. Ніякої зацікавленості в парці він не має. Він буде тягнути час, щоб перетворитися у вільнонайманого робітника. Невже поміщики не бачили того, що вільнонаймана праця набагато продук-

тивніша, ніж підневільна – кріпацька ?" Тоді вчитель повинен зазначити, що можливо, й бачили, але перейти повністю до використання вільнонайманої праці не могли. Спробуйте пояснити: чому? Так на уроці створюється проблемна ситуація, яка дозволяє значно поглибити знання учнів про умови, необхідні для розгортання капіталістичного виробництва.

Щодо соціально-економічних знань дев'ятикласників, то їм можна запропонувати таке завдання:

Під час підготовки реформи 1861 року серед поміщиків існували дві точки зору на звільнення селян. Частина їх пропонувала звільнити селян зовсім без орної землі, лише з присадибною ділянкою. Інші ж були за те, щоб дати селянам таку частку землі, з якої не можна було б прохарчуватися, але можна було б сплачувати державні податки. Чим пояснити наявність цих двох точок зору серед поміщиків щодо звільнення селян? Яку, на вашу думку, спільну мету вони мали на увазі? Якими могли б бути наслідки, якби здійснилася та чи інша з них? Розв'язуючи це завдання дев'ятикласники вказували, що земля становила в ті часи основний засіб виробництва, і поміщики, і селяни були зацікавлені в тому, щоб отримати якомога більше землі в результаті реформи. Оскільки ж реформу, спрямовану на ліквідацію кріпацтва, здійснювали поміщики, то вони і прагнули до того щоб зберегти за собою якомога більше орної землі. Саме цим і пояснюються перераховані точки зору стосовно розв'язання аграрного питання.

Тоді вчитель звертається до учнів з такими словами: "Стосовно тих поміщиків, які пропонували звільнити селян зовсім без орної землі, здається, все зрозуміло. А як же бути з тими поміщиками, які пропонували все-таки дати землю селянам? Невже вони були такі свідомі, що проникли ся селянськими турботами і врахували інтереси селянства?" таке запитання ставить учнів в ситуацію пізнавального ускладнення. Але щоб обговорення підтримувалося потрібно дотримуватися певних правил:

- виступаючим ніхто не повинен заважати;
- повинно бути висловлено багато точок зору
- учитель не повинен допускати засудження чиєїсь точки зору. Він має допомагати учням зрозуміти, що допустимо погодитись з висловленою думкою, але зовсім не припустимо засуджувати погляди інших.
- Обов'язково дотримуватися теми [8; 70].

На уроках, змодельованих за технологією критичного мислення, створюються умови для забезпечення певної навчальної діяльності учнів, забезпечується діалогічне інтерактивне спілкування між учнями.

Таким чином технологія критичного мислення, система її прийомів, методи, зміст не привчають учнів до "єдино правильних істин", до одномірного бачення соціально-економічних проблем, а розвивають у них прагнення критично мислити у підході до розв'язання цих проблем. Відповідно дана технологія спонукає до творчості і учня і вчителя. Вже це одне робить її цікавою та ефективною.

## Література

1. Андрєєва В.М Інновації на уроках. Методична пам'ятка вчителя // Управління школою – 2004. – № 29.
2. Бабанов К.О. Модель навчання у дискусії // Історія в школі – 2000. – № 9.



3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., Педагогика, 1989.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1988.
5. Інноваційні технології // Позакласний час плюс. – 2007. – № 2.
6. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997.
7. Кучеренко Т.А. та ін. Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу у сучасній школі // Відкритий урок. – 2003. – № 7-8.
8. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії // Історія та правознавство. – 2007. – № 2.
9. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті // Завуч. – 2006. – № 10.
10. Рудик М. Інноваційні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів // Історія України. – 2003. – №9 березень.

УДК 37.013.42:94

## ПОЛІТИЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

**Дорошенко В.**, студент V курсу історико-юридичного факультету

Розбудова демократичної, правової, соціальної, незалежної держави, інтеграція її у світове співтовариство, реформи та зміни в усіх ланках суспільного життя актуалізують проблему залучення людини до політичного життя, яка тільки зараз і починає набувати рис справжньої, а не фіктивної політичної соціалізації. Без дослідження особливостей цього процесу практика виховання громадянина не може бути ані стабільною, ані ефективною. Саме таке усвідомлення актуальності проблеми соціалізації особи в сфері політики обумовило вибір теми дослідження.

Поняття політичної соціалізації затвердилося уже в ХХ ст. в західній політології, в Україні до цього питання звернулися лише за часів її незалежності. За радянських часів соціальний портрет молодого покоління створили такі відомі соціологи як І.Кон, В.Лісовський, В.Шубкін. Проблема політичної соціалізації в пострадянській Україні вивчали С.Макеєв, Є.Головаха, В.Пухляк та інші.

Проблематика становлення політичної свідомості школяра є принципово важливою для розуміння формування тих фундаментальних вікових новоутворень, що виникають на певному віковому етапі. Саме на ставленні до політичних реалій можна виявити специфічні взаємини школярів з соціальною реальністю. Особливий їх тип формується в контексті цих реалій і ставить школяра у суспільну, громадянську позицію, в основі якої лежить ціннісне ставлення до соціальної дійсності.

Метою дослідження є визначення суті та розкриття особливостей процесу політичної соціалізації школярів.

Взаємодія людини з соціальним середовищем забезпечує їй активне входження в соціум, готовність до прийняття самостійних рішень в ситуації вибору, схильність впливати на середовище, змінюючи його або змінюючи себе. Соціалізація – найвищий щабель у розвитку біологічної та психологічної адаптації людини до навколишнього середовища, оптимальне входження індивіда в соціальне оточення, знаходження свого місця в цьому оточенні, максимальне сполучення потреб і інтересів суспільства і кожної людини [1].

Політична соціалізація — це засвоєння особою соціального й політичного досвіду шляхом включення

її у політичну систему, в управління політичними процесами [3].

Сутність політичної соціалізації особи полягає, перш за все, в процесі впливу на особу соціально-політичних умов, за яких здійснюється передача норм, принципів, цінностей, політичних орієнтацій, а по-друге, сприйняття нею на соціально-психологічному рівні цього впливу з метою формування моделі політичного світогляду, політичної свідомості і поведінки.

Політична соціалізація має системний характер і складається з таких структурних компонентів, як:

- засвоєння громадсько-політичного досвіду, норм політичного життя, накопиченого попередніми поколіннями, а також теоретичних політичних знань;
- перетворення знань про суспільство, політику держави на сталі політичні переконання;
- набуття здатності відстоювати власні політичні погляди;
- набуття необхідних навичок громадсько-політичної діяльності, засвоєння основних їх принципів і норм;
- надання предметності політичним знанням та поглядам.

Результатом політичної соціалізації є політична свідомість – система ідеологічних і психологічних елементів, оцінка людиною існуючого політичного буття і вибір варіанту поведінки відповідно до індивідуальних та суспільних інтересів.

Політичні знання – це знання людей про політику, про політичну систему, про різні ідеології, а також про ті інститути і процеси, з допомогою яких забезпечується участь громадян в політичному житті суспільства.

Політичні цінності – це етичні і нормативні судження про політичне життя, про політичні цілі, на реалізацію яких спрямована політична діяльність.

Політичні переконання виникають на основі політичних знань і цінностей як сукупність уявлень, які характеризують політичний ідеал особистості.

З урахуванням можливостей політичної системи у людей формуються політичні орієнтації та установки, які в сукупності складають другий компонент політичної свідомості – емоційно-психологічний. Ці орієнтації і установки спрямовані на форми участі громадян в політичному житті суспільства. Сюди також входять

ставлення до певних політичних діячів (політичні рейтинги) і ставлення особистості до самої себе як учасника політичних процесів. На основі своїх уявлень про політичне життя людина формує орієнтацію на певні напрямки політичної поведінки.

Політична поведінка – це практична взаємодія людини з політичним середовищем, яке виражається в тій чи іншій формі політичної участі. Вона обумовлена, з одного боку, політичною свідомістю, а з другого – рівнем політичного розвитку суспільства в цілому. Політична поведінка людей проявляється в їхній політичній діяльності і в остаточному підсумку виявляє рівень їх політичної культури на практиці.

Політична культура — це систематизовані знання і досвід у політичній сфері діяльності, сприйняття та засвоєння системи політичних цінностей у суб'єктів політичного життя.

Політична соціалізація проходить поетапно і продовжується протягом всього свідомого життя людини. У процесі політичної соціалізації виділяються різні етапи, що обумовлено віковими змінами особистості. Більшість дослідників виділяють три основних етапи політичної соціалізації.

Перший етап (від 4 до 12 років) характеризується розвитком емоційних компонентів майбутніх політичних настанов. На цьому етапі вплив батьків на дитину є визначальним.

Другий етап (12 до 18 років) характеризується швидкою інтеграцією емоційних компонентів з когнітивним змістом і формуванням закінчених політичних настанов. На цьому етапі розширюється коло соціальних факторів, які впливають на політичний розвиток особистості.

Третій етап охоплює весь період життя людини, протягом якого стабілізуються політичні настанови на досягнутому рівні або відбувається подальший розвиток з якісним поглибленням когнітивного змісту цих настанов, їх трансформації відбуваються безперервно під впливом життєвого досвіду людини. Всі ці етапи взаємопов'язані між собою, і кожен наступний включає в собі досвід попередніх [4].

Ступінь політичної соціалізації індивіда на кожному з цих етапів залежить не тільки від його суб'єктивного ставлення і виконуваних суспільних ролей, але й від діяльності відповідних соціально-політичних інститутів. Інститути соціалізації являють собою систему, яка включає в себе як і ті, що склалися природно, так і спеціально створені установи та органи, функціонування яких спрямоване на розвиток індивідів шляхом освіти й виховання. До першої групи належать інститути ранньої соціалізації, зорієнтовані на первинний розвиток природних властивостей людини, а саме: сім'я і дошкільні дитячі установи. Велике значення для характеру сімейного впливу на дитину має соціальна приналежність батьків, їх місце в суспільній ієрархії, рівень життя сім'ї, ступінь усвідомлення дорослими членами сім'ї свого реального суспільного становища та шляхів його зміни.

До другої групи інститутів соціалізації відносяться інститути навчання (загальноосвітня школа, заклади професійно-технічної та вищої освіти), які впливають на індивіда у віці від 6 – 7 до 18 – 25 років. Під впливом учителів, викладачів, засобів масової інформації та

стихійних факторів у свідомості дітей відбувається не тільки кількісне накопичення знань про політику, а й певні якісні зміни: формування ставлення до політики. Крім іншого, для цього періоду характерне включення нових механізмів передавання політичних цінностей, зокрема неформальних – різні молодіжні групи, молодіжна субкультура в цілому. Особливо інтенсивно розвиток політичних уявлень відбувається між 11 і 13 роками, порівняно з якими, активність прогресу в 16-18 років значно повільніша. Власне, політичне "Я" в основному формується до 18 років.

Третя група – це інститути, які впливають на індивіда в період його подальшого життя. Такими можна вважати трудові колективи, політичні партії, громадські організації, засоби масової інформації тощо. Інтенсивність включення в процес політичної соціалізації зростає в період 20-30 років. Це пов'язане з участю людини у виборчих кампаніях в різних якостях, зростанням ідентифікації з політичними партіями й рухами. Після цього періоду політична активність або ще більше зростає, або починає спадати.

Об'єктивною умовою існування особи і чинником її політичної соціалізації є соціальне оточення. З часом, сила сімейного впливу на особистість послаблюється, натомість зростає значення оточення, яким є група ровесників чи інша соціальна група. Вона створює можливість не тільки для засвоєння і вираження чужих, як це відбувається в сім'ї, а й для формування і вираження власних поглядів шляхом порівняння їх з поглядами інших. У групі, до якої належить індивід, виявляються і засвоюються ієрархія відносин та норми поведінки, запозичені у дорослих.

Від початку входження до самостійного життя, виразним стає вплив на індивіда численних об'єктивних умов, головну роль з яких відіграє його соціальне становище, що віддзеркалюється в приналежності до тих чи інших соціальних спільностей. З ними пов'язані матеріальний стан, стиль життя, норми поведінки тощо. Якщо соціальний стан відповідає соціальному походженню та оточенню в дитячі і юнацькі роки, тобто не зазнає істотних змін протягом життя, – закріплюються раніше набуті стереотипи політичної свідомості й поведінки. Звідси стає зрозумілим, що зміна політичної культури відбувається в тому випадку, коли виникає невідповідність між набутим соціальним становищем і соціальним походженням людини.

У визначенні головних факторів і чинників політичної соціалізації в якості однієї з вихідних основ дослідження використовується системна їх характеристика. Політична соціалізація "відбувається під впливом політичного середовища, до якого включений весь набір інструментів, факторів і агентів. Політичні фактори соціалізації організуються у систему, до якої входять: характер і тип державного устрою, режим, політичні інститути, партії та організації. За допомогою спеціальних механізмів ці фактори регулюють і контролюють політичну поведінку індивідів. На особистість здійснюють вплив не тільки політичні фактори, хоча вони мають першочергове значення, але й неполітичні умови, у яких відбувається життєдіяльність людини. Так, до неполітичних факторів, які відіграють помітну роль у передачі політичних ідей, поглядів і цінностей, відносяться родина, групи однолітків, школа, робота, засо-

би масової інформації тощо. Їх значення полягає у тому, що в непрямій формі вони визначають базові особистісні орієнтації на владу, які у політиці оформлюються в її специфічному контексті" [2].

Окрім цього, треба виділити наступні фактори, що впливають на процес політичної соціалізації особи: мораль та ідеології, що превалюють в конкретному суспільстві; притаманні окремому індивіду біопсихологічні характеристики (темперамент, інтелект, воля тощо); рівень особистої політичної соціалізації та соціальний досвід особи, який прямо пропорційний складності політичної переорієнтації в новій соціально-політичній ситуації; соціальний статус особи, тривала сталість якого веде до закріплення політичної свідомості особи.

Чинниками політичної соціалізації особистості є також, інтеріоризація та соціальна адаптація. Інтеріоризація є процесом запозичення з оточуючого середовища різноманітної інформації та її засвоєння в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, цінностей. Соціальна адаптація являє собою, по-перше, прийняття та ефективну відповідь на ті соціальні очікування, з якими стикається кожний у відповідності зі своїми віком та статтю; по-друге, гнучкість і ефективність при зустрічі з новими та потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок.

На другому та третьому етапах політичної соціалізації особи безпосередній вплив здійснюють такі політичні інститути, як держава, політичні партії, громадсько-політичні організації, рухи. Опосередкований вплив держави на процес політичної соціалізації проявляється через дошкільні виховні заклади, загальноосвітню школу, середньо-професійні та вищі заклади освіти, армію, засоби масової інформації. Не менш важливим є те, що держава сприяє розвитку і функціонуванню таких чинників політичної соціалізації, як молодіжні організації, література й мистецтво. Щодо власної ідентифікації людей із наявною суспільно-політичною системою та сприйняття ними її цінностей, офіційна політична освіта має на меті створення сприятливих умов для цього. Будь-які навчально-виховні заклади, джерела та засоби мистецтва покликані спадково передавати існуючі соціальні й політичні відносини, цінності та норми поведінки від покоління до покоління.

Правові норми відіграють важливу роль у політичній соціалізації, тому що визначають правовий статус особи, груп осіб та наділяють учасників правових відносин конкретними правами та обов'язками. Окрім цього, правові норми передбачають притягнення до юридичної відповідальності осіб, які порушують правопорядок, чим стимулюють встановлення взірця поведінки в суспільстві. В свою чергу, особа не є пасивним об'єктом впливу інститутів і засобів політичної

соціалізації, а власне, поняття політичної соціалізації має на увазі набуття індивідом конкретної політичної поведінки та досвіду в результаті його практичної участі в політичному житті суспільства.

Загалом процеси виховання й політичної соціалізації відбуваються паралельно, і водночас, незалежно одне від одного, хоча обидва спрямовані на становлення особистості. Але за своєю суттю вони різні. Виховання – це цілеспрямований процес, а політична соціалізація – це стихійний процес. Виховання, яке здійснюється в сім'ї, школі, в середніх та вищих навчальних закладах, може припинитися на певний час, а політична соціалізація триває безперервно [5].

Отже, політична соціалізація зокрема, має конкретно-історичний характер і є результатом взаємодії соціально-економічних, соціокультурних, психологічних та інших чинників, визначальними серед яких на різних етапах формування і розвитку особи є її соціальне оточення та соціальне становище.

Формування певної системи політичних знань, донесення необхідної, суб'єктивно обґрунтованої політичної інформації характеризує раціональний аспект. В цьому сенсі політичне виховання набуває якості певної системи освіти. Будь-яка держава через систему всіх рівнів освіти, через засоби масової інформації, прес-центри різних ланок державного апарату, а в свою чергу, – будь-які політичні сили та партії, опосередковано шляхами та засобами, що їм доступні в межах правового поля, здійснюють цілеспрямований вплив на політичну свідомість та поведінку громадян, намагаючись сформувати світогляд, що відповідає існуючим політичним потребам і вимогам.

Формування певного ставлення учнів до політичних об'єктів, суб'єктів, ідей, подій, явищ тощо, пов'язаного з емоціями, – бажано позитивними, – в політичній соціалізації зумовлює емоційний компонент політичного виховання.

Різноманітність методів політичного виховання згруповують на:

- прямі, до яких належать переконання, примушення, навчання, наслідування;
- побічні, що включають в себе використання політичних символів та ритуалів, стимулювання поведінки тощо.

У політичній соціалізації учнівської важливо завжди враховувати, що ефективною може бути не лише та політика, яка сприймається самою молоддю, а така, у здійсненні якої вона сама бере безпосередню активну участь. Молодь мусить бути не лише об'єктом, а й активним суб'єктом державної соціальної політики. Лише у такому випадку, вона буде послідовним її провідником, істинним та повноправним учасником національно-державного будівництва суверенної незалежної держави України.

## Література

1. Алексєєнко Т. Роль національно-духовних цінностей у соціалізації особистості / Світ виховання. – 2008. – №6. – С. 5-8.
2. Каргина М. Проблемы социализации подростка // Воспитание школьников. – 2003. – №4. – С. 56-58.
3. Литвиненко С. Сучасні проблеми соціалізації школярів: зміст освіти // Шлях освіти. – 2007. – №3. – С. 9-13.
4. Радул В. Соціалізація й розвиток особистості // Шлях освіти. – 2006. – №2. – С. 7-13.
5. Яковлева Л. Проблема социализации в концепциях западных исследователей // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – №1. – С.88-92.

## ДЖЕРЕЛА ПОПОВНЕННЯ РЕГІСТРУ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Дорошенко Л., студентка IV курсу факультету іноземних мов

*У статті робиться спроба проаналізувати джерела поповнення лексичного складу соціолекту молоді. Зокрема розкриваються особливості кількісного зростання молодіжного вокабуляру за рахунок запозичень з інших мов, територіальних та соціальних діалектів.*

Антропоцентризм як погляд на те, що людина є центр та вища мета світобудови, завойовує дедалі більше міцні позиції в ролі ведучого принципу у різноманітних галузях наукових досліджень. Що стосується філології, ця тенденція виявляється у зверненні інтересів сучасних дослідників до живої розмовної мови, до дискурсу у її щоденному, побутовому вираженні. Експресивність, образність, жвавість, рухливість складу, деяка соціальна кодованість – всі ці риси розмовного пласту сучасної молодіжної лексики привертають увагу багатьох учених, у тому числі необхідно назвати імена Р.Емана, В.Д.Девкіна, Б.А.Ларіна, Т.Г.Микитиної, Г.В.Бокової та інших.

Велика кількість праць мовознавців присвячена дослідженню особливостей сленгової лексики окремих соціально – вікових груп молоді, а також соціальних і соціально – професійних груп, значну частину яких становить молодь, як-от соціолекту підлітків, сленгу студентів та школярів, жаргону наркозалежних (Г.Гарфст), соціолекту футбольних фанатів, Internet – сленгу та соціолекту програмістів, сленгу малярів графіті.

Без знання розмовнозabarвленої лексики, на думку В.Д.Девкіна, при вивченні іноземних мов обійтися неможливо. Ця лексика становить досить вагому, цілком невід'ємну частину лексики [2, 5]. Ознайомлення з розмовною лексикою потрібно, щоб усвідомити повсякденну мову, аби оволодіти важливою частиною країнознавства, щоб вміти розшифровувати підтекст, гостроти, асоціативний план висловлювань.

Мета даної статті полягає в аналізі джерел поповнення молодіжної німецької мови, зокрема за рахунок запозичень з інших мов та територіальних, професійних і соціальних діалектів. Дослідження проводилось на матеріалі словників молодіжної мови та наукових часописів.

Найважливішою особливістю молодіжної культури мови є широке поширення сленгу, який часто виникає як протест проти словесних штампів, одноманітності побутової мови, просто прагненням до елітарності в тексті, бажанням сказати гостре слівце, здаватись оригінальним, що властиво молоді в усі часи.

Використовуючи в своїй мові сленг, молоді люди хочуть виразити своє критичне, іронічне ставлення до цінностей світу дорослих, проявити свою незалежність, самовпевненість, завоювати популярність в молодіжному середовищі, а також намагаються виділитись з маси, особливо по відношенню до груп дорослих носіїв мови, особливою мовою, так званою модною мовою. Загальновідомо, що молодь прагне до самовираження за допомогою зовнішнього вигляду, форм проведення вільного часу, пристрасі до графіті, хіп – хопу. Сленг – це один із способів самови-

раження молоді, а також спосіб приховати суть висловлювань від оточуючих їх "чужих" людей, це прихована, зашифрована, "таємна" мова. Молодіжний сленг – це пароль всіх членів референтної групи.

З метою самоствердження, бажаючи виглядати сучасними, молоді люди починають вживати слова і вирази підвищеної емоційності. В хід ідуть елементи різнопланової лексики, іноземні слова, професіоналізми, вульгаризми. Особливо вживані вирази близькі до значення "дуже добре", "відмінно", "прекрасно", "чудово" – "Super" (hoch besser als sehr schцn, sehr gut), "Prima", "Klasse", "Toll", "Schau", "Geil" (sehr gut), "Megageil" (sehr sehr gut), "Cool" (besonders gut), "Fett" (sehr gut), "Funky" (sehr gut), "Krass" (sehr gut), "Tierisch", "Teufisch", "Hцllisch" (sehr gut), "Irre" (besonders gut).

Найповніші уявлення про будь-який лексичний реєстр вимагають розгляду джерел його поповнення. Реєстр молодіжної лексики німецької мови відрізняється своєю яскравістю створюваних тут неологізмів, оригінальним переосмисленням існуючих лексем, але, на думку більшості сучасних дослідників, в сучасному молодіжному сленгу намічається тенденція прагнення до "примітивізації мовного матеріалу". Р. Еман пов'язує цей процес зі зниженням еквіваленту молодіжної поп-культури, що є однією з основних чинників впливу на підрастаюче покоління [8, 9].

Одним з основних джерел поповнення реєстру молодіжної лексики залишаються запозичення з інших мов, територіальних, професійних та соціальних діалектів.

В процесі кількісного зростання вокабуляра сучасної німецької мови велику роль мають англо-американізми. Відношення всіх інтенсивно вживаних англо-американізмів до неологізмів новітнього часу в принципі проблемне. Так достатньо популярне сьогодні слово die Party = kleine Veranstaltung (входить до складу багаточисленних, більш нових найменувань: Silvester Party, Geburtstagparty) вже було відоме з літератури, що описувала життя англословного суспільства.

Наприклад, популярне сьогодні в молодіжних жаргонах der Freak, що змінило інтенсивно використовуване раніше Typ, Type ("тип"), має в мові-джерелі значення: "примха", "дивацтво", "ненормальний хід". Молодіжний жаргон запозичив Freak спочатку як негативну, насмішливу назву особи ("дивак", "ненормальний"), а потім досить лояльну назву молодої людини.

Їхнє використання диктується тепер вже бажанням підкреслити не високий рівень освіченості чи незнання мовного етикету, а інші якості, що цінуються сьогодні суспільством: рівень інформативності про нове, сучасне.

Цей мотив (up to date sein- бути на рівні) може пояснити в ряді ситуацій перехід від німецьких найменувань до англійських.

В молодіжних колах носіїв мови також сьогодні відмічаються мода на престижні англо-американські слова. Важко сказати – це дань моді чи пародія мовлення з фільмів, перекладених романів, запозичення з англійських пісень.

Англійське слово "fit" спочатку стосувалося лише хорошого фізичного стану спортсмена ("fit sein" – бути в гарній формі), дуже швидко стало використовуватися в ширшому значенні ("працездатний", "кваліфікований"). Це слово вживається досить давно. Його можна зустріти в художній літературі, наприклад: "Jeden Morgen zwölf Minuten Gymnastik macht fit für den ganzen Tag" (A. Zweig).

Відомий також лозунг, що спонукає населення до занять спортом: Mach mit, sei fit!

Доречно згадати й інший англіцизм з тим самим коренем – слово "Fitneß" ("відмінна спортивна тренуваність"). З ним вживається багато неологізмів: Fitneßcenter, - programm, - raum, - test, - platz.

Важливою лінією, що визначає картину нової частини німецького вокабуляра, є прихована інтернаціоналізованість нових слів, що йменують актуальні поняття економіки, політики, науки, мистецтва, моди. Ця лексика зближує актуальну частину словникового складу різних мов як об'ємом, так і фоно-морфологічною формою. Таким чином, лексика сучасної німецької мови також приймає участь в процесах, аналогічних в інших мовах.

Лідируючі позиції тут займають наступні запозичення з англійської мови: Joint "сигарета з марихуаною", konnckcten "з'єднуватись з допомогою електронного зв'язку", auf Double-Timer "правильно розподіливши свій час", faxen "робити дурниці",

Lessness "мистецтво з малого отримувати багато", Looser "ненадійна людина",

Mega-Deal "великий бізнес, і одночасно велика, хороша річ",

Mc-Job "непрестижна робота", hi-heissen "зватися (про ім'я, уживане при привітанні)",

Hunk "проблемний суб'єкт", happyenden "добре закінчуватись",

Nandy "стільниковий телефон" і т.д. [6, 145].

Майже повністю втратила свою актуальність французька мова як джерело поповнення молодіжної лексики [5, 18]. Практично всі лексеми французького походження, що використовуються нині в молодіжному слензі, були запозичені в кінці 19 – на початку 20 століття: die Courage – Beherztheit, unerschrocken; die Annonce – Zeitungsanzeige; der Chef – Abteilungsleiter oder Betriebsleiter; die Karriere – bedeutende erfolgreiche Laufbahn (Karriere machen: schnelle befördert werden); das Bistro – kleine Gaststätte; das Dessert – Nachspeise; das Prestige – das Ansehen; der Clou – Höhepunkt; das Dessous – Frauenunterwäsche; die Clique – Freundeskreis junger Leute.

Серед запозичень з інших мов слід назвати запозичення з:

- італійської мови: Paparazzi – Skandalreporter; prestissimo, presto, rapido – sehr schnell; subito – sehr schnell; rasanto – jählings; der Tifoso – der

Fußballfanatiker; der Antipasto – die Vorspeise; zero problemo – alles klar, alles easy, null Problem.

- іспанської мови: der Macho [-t] [o] – harter Junge / Mann, der stolz auf seine Männlichkeit ist; der Gaucho [-to] – sehr harter Junge / Mann, der stolz auf seine Männlichkeit ist; der Amigo – der Freund; die Tapas – die leichte Vorspeise; die Savanne – die öde, der Krähwinkel.  
- японської мови: der Karoshi [i] – der Infarkt, der Insult.

В молодіжній мові з'явилося нова течія – "Kanakisch". Саме слово "Kanakaner" полінезійського походження і в перекладі означає "людина". В Німеччині із слова "Kanakaner" утворилося слово "Kanakaner" з пейоративним відтінком, яке позначало всіх емігрантів. Словесний запас цього напрямку стрімко розширювався і досяг 300 слів: weisst du – weißt du; Alder – Alter (im Sinne von Freund, Kumpel); isch schwör – ich schwöre; weisst du weisch mein – du verstehst, wie ich es meine [1, 23].

Для цієї течії характерні також певні синтаксичні особливості:

- використання давального відмінку замість називного: Alder, dem ist dem Problem weisst du? (Aber das ist das Problem, weißt du?); Dem Ampeln is grün, abern wenn rot is, fahr isch trotzdem drüber, isch schwör, Alder! (Die Ampel ist grün, aber auch wenn rot ist, fahre ich trotzdem, ich schwöre es dir, Alter!);

- використання іменників чоловічого роду для позначення жіночого: Siehssu dem Tuss? (Siehst du die junge Frau dort?);

- опущення в запитальних реченнях приголосних в дієсловах і особових займенниках: Rassu? (Rauchst du)? ; Hastu Problem, oder was? (Hast du in Problem?)

Як очевидно з наведених вище прикладів, нерідко переосмисленню в молодіжному слензі піддаються слова зі жаргонів. Найчастіше це інтернет-жаргонізм: Massage, Proggi, Looser тощо. Дослідники комп'ютерного жаргону підкреслюють, що постійним користувачам мережі властиве своєрідне почуття гумору, що впливає в експресії на Hackerede (мову хакерів):

Whois – "системна команда",

Bagbiter – "програміст, що дозволив помилки",

Craftsmanship – "незрозуміла властивість програми",

Two-Spot – "двокрапка",

Flatworm – "підкреслення", user-friendly/freundlich – "система з зручними засобами спілкування",

Hacker – "програміст-фанатик", kludgy – "зроблений наспіх", hackish – "майстерний, хакерський",

Ezine – "електронна версія популярного видання (газети, журналу)".

Кожен носій того чи іншого жаргону неусвідомлено переносить жаргонну лексику на сферу спілкування, яка пов'язана з "ареалом побуту" стерпного жаргонізму. Новизна звучання, отже, і експресивна привабливість закріплюють слово в молодіжний сленг, де він може змінити своє значення через вживання носіями, незнайомими з початковим значенням або ж мають про нього опосередковане невірне уявлення [4, 48].

За ступенем своєї експресії виділяються солдатський і кримінальний жаргон. Загальна військова повинність і процеси криміналізації сучасного німецько-

го суспільства вносять свій внесок в формування молодіжного сленгу, поповнюючи його словник мілітаризмами і арготизмами: Kapone (воєн. жар.) "шишка, начальник", einen Marsch machen (воєн. жар.) "дати комусь прочухана", j-m den Marsch blasen (воєн. жар.) "поставити когось цього разу місце", der alte Marschierer (воєн. жар.) "вояка, солдафон", Knasti (крим. жар.) "зек", knasten (крим. жар.) "запроторити, посадить", Hefenbruder (крим. жар.) "шушваль, дрібний злочинець".

Попри послаблену роль діалектів трапляються досить цікаві запозичення з діалектної лексики: Fickfack/Fickfackerei "прокляття!", fickfacken "показувати фокуси, робити дурниці" за наявності алюзії на англійське (американське) "to fuck".

У мовній картині світу німецької молоді відображаються як етнокультурні, так і соціокультурні типи концептів, які виражають специфіку категоризації світу молоддю і мають своє вербальне вираження у сленговій лексиці. Мовна картина світу молоді виявляється також у процесах метафоричного та метонімічного перенесення найменувань, переосмисленні та створенні молоддю фразеологічних конструкцій, збагачується у процесі запозичення лексики. Молодіжний сленг є невід'ємною частиною лексико-семантичної системи мови, втім, має також і власну системну організацію.

Особливістю синтагматичних відношень, які реалізуються у лексико-семантичній підсистемі молодіж-

ного сленгу, є змінюваність значення тієї чи іншої лексеми залежно від її лексичної сполучуваності. Завдяки сполучуваності сленгізмів не лише актуалізується значення тієї чи іншої лексичної одиниці, а й виявляються асоціації молоді, пов'язані з її уявленнями про світ, що є також проявом епідигматичних відношень. Переосмислення вже відомих слів, що є однією з найхарактерніших особливостей молодіжного сленгу, є виявом епідигматичних відношень. Сленгові лексеми, в свою чергу, створюють розгалужені тематичні групи, що є виявом парадигматичних відношень.

Таким чином у мовній картині світу визначено особливості використання молодіжного сленгу представниками певних соціальних та соціально-професійних груп. Більша частина сленгової лексики у зазначених групах відображає актуальні для даної соціально-вікової групи реалії. З віком мова молодих людей стає більш стандартизованою, на що значною мірою впливає зміна ціннісних орієнтирів.

Мова, "народжена" в молодіжному середовищі, з часом займає своє місце на різних рівнях загальноживаної мови. О. В. Олійник вважає, що сленгове забарвлення сприймається, поки слово нове і не почало вживатись усіма. Як тільки воно стає загальновідомим і широко вживається, до нього змінюється відношення і воно починає вважатись нейтральним (der Senior – der Rentner) [3, 17].

#### Література

1. Александрова Т. С., Пригоникер И. Б. Новые слова в XXI веке. Немецко-русский словарь: ок. 3000 слов и выражений / Т. С. Александрова, И. Б. Пригоникер. – М.: Русский язык, 2007. – 312 с.
2. Девкин В.Д. Специфика словаря разговорной лексики // Немецко-русский словарь разговорной лексики. - М.: Русский язык, 1994.- 294 с.
3. Розен Е.В. Лексика немецкого языка сегодня. - М.: Высшая школа, 1996.- 211с.
4. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке / Е. В. Розен. – М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
5. Ehmann H. Affengeil: ein Lexikon der Jugendsprache.- München, 1993. - 156S.
6. Elsen H. Neologismen in der Jugendsprache // Muttersprache. - Nr.2. - 2002. - S.136-155.
7. Heinemann M. Kleines Wörterbuch der Jugendsprache.- Leipzig, 1990.-122 S.
8. Hermann Ehmann. Ein paar Facts voraus // Voll konkret. Das neuste Lexikon der Jugendsprache. – Orig. - Ausg. - München: Beck, 2001.

УДК: 37.013.42 – 052.2: 004.738. 5

### РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ

**Дудка Є.**, студент IV курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті висвітлено теоретичні і практичні аспекти роботи соціального педагога з сім'ями дітей з особливими потребами засобами Інтернет. Сучасний комунікаційно-інформаційний потенціал суспільства сприяє впровадженню новітніх Інтернет-технологій у роботі з сім'ями дітей з обмеженими можливостями. Тому впровадження у соціально-педагогічну діяльність Інтернет-технологій є ефективним шляхом співпраці соціального педагога з сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами.*

У зв'язку зі зростанням у державі негативних соціальних та економічних тенденцій, констатується загострення проблем усіх уразливих верств населення, зокрема сімей, які виховують дітей з особливими по-

требами. Аналіз сучасної соціально-педагогічної практики доводить відсутність суттєвих змін у ставленні до людей з особливими потребами та недостатність цілеспрямованої роботи з ними та їхніми родинami.

З огляду на це перед соціальними службами постають завдання дотримання вимог держави та суспільства при організації надання допомоги сім'ям дітей з особливими потребами у сучасних соціально-економічних умовах.

Важливим аспектом застосування Інтернет-технологій являється зручність обліку. Відкриваються нові можливості для відстеження процесу допомоги кожній окремій сім'ї, що виховує дитину-індивіда у процесі її супроводу (через систему фіксування кожного переходу зі сторінки на сторінку). Таким чином, соціальні працівники мають можливість вирішувати актуальні потреби сьогодення та користуватись послугами інформаційного простору, який дозволяє охопити велику кількість клієнтів. У перспективі є створення бази даних клієнтів соціальних служб, з перерахуванням необхідних критеріїв для виконання соціальних програм, а також бази даних соціальних працівників, педагогів, реабілітологів та інших спеціалістів, які можуть допомогти даній категорії сімей вирішити їхні проблеми.

Розглядаючи систему Інтернет-технологій як засіб розв'язання проблем даної сім'ї можна відзначити їх значущість у вирішенні нагальних питань інформаційного забезпечення, а саме з таких проблем, як: недостатність інформації щодо проблеми самопомоги, відсутність законодавства щодо допомоги дітям-інвалідам, при закупівлі спеціального обладнання, відсутність використання сучасних інформаційних та технологічних засобів при роботі із дітьми з особливими потребами, а також вирішення ряду соціально-педагогічних питань, висвітлення найбільш хвилюючих проблем на спеціальних форумах, та можливість консультування онлайн, що значною мірою вирішує питання неможливості пересування для отримання спеціалізованої допомоги [27].

Також перспективним напрямком практичного застосування Інтернет-технологій являється послуга онлайн консультування, тобто надання допомоги посередництвом Інтернет, що є дуже схожим на "Телефон довіри", проте має ряд своїх переваг, наприклад, таких як: фіксація та документація всіх виконаних послуг, можливість відслідковування клієнтів через аналіз їхніх унікальних айпіадрес; з іншого боку, повна конфіденційність і безпечність.

Сім'я, де виховується дитина з особливими потребами, на відміну від деяких інших категорій сімей, становить об'єкт роботи соціального педагога з надзвичайно складною структурою, оскільки існує необхідність врахування її індивідуальних особливостей функціонування та розвитку.

Слід також пам'ятати, що існує низка психологічних обмежень, які відмежовують молоду особу з вадами від інтегрованості у суспільство і стають на її шляху до нормального розвитку та самореалізації. Серед них: наявність бар'єрів у спілкуванні, проблеми пов'язані з власною сексуальністю, ізолюваність від соціального середовища. Сформоване негативне ставлення суспільства до таких осіб ще більше загострює загальну проблематику [3].

Діти-інваліди як правило, лишаються наодинці з батьками, які, практично, не мають реабілітаційного та педагогічного досвіду. Такі діти позбавлені можли-

вості спілкуватися між собою, брати участь у роботі дитячих та юнацьких громадських організацій та об'єднань тощо.

Тому в наш час інформаційно-технічного прогресу, дуже гостро стоїть питання про включення таких сімей, де виховується дитина з особливими потребами у систему громадської комунікації та надання їм безпосередньої соціально-педагогічної допомоги, в будь-яку хвилину часу. Це питання можна вирішити через застосування в роботі соціальних служб Інтернет-технологій.

Вимогою теперішнього часу є як інтегроване навчання населення комп'ютерним технологіям в цілому, так і озброєння цими знаннями людей з обмеженими можливостями зокрема.

У даному напрямку активно працює Бродівське районне добровільне товариство захисту дітей-інвалідів "Надія" виконуючи програми інтегрованого професійного навчання для дітей і молоді з особливими потребами, гурткові заняття з розумово-відсталими дітьми, заняття в групах "Самоадвокутування" з молодими людьми з розумовою відсталістю, здійснення фізичної реабілітації з дітьми, що страждають на органічні ураження ЦНС, інтегровані заняття у реабілітаційно-тренажерному залі, інтегрованого навчання населення комп'ютерним технологіям. Завдяки створеній у 2009 "Комп'ютерній школі" як соціального структурного підрозділу навчально-виробничого підприємства "Дитяча надія" є можливість працевлаштуватись молоді з обмеженими можливостями та батькам, які виховують дітей з інвалідністю, а отриманий від даних послуг прибуток направити на інші програми працевлаштування, навчання та фізичну реабілітацію дітей чи молоді з інвалідністю.

Одним із прикладів використання Інтернет-технологій у роботі з дітьми з особливими потребами та їх батьками є проект "Комп'ютер – спосіб життя" найперший проект в Україні подібного напрямку. Реалізацією та виконанням цього проекту займається Центр соціальних служб для молоді Голосіївського району державної адміністрації в місті Києві та Фонд розвитку та впровадження комп'ютерних і інформаційних технологій для дітей-інвалідів "АІК". Фонд створений в 1999 році з метою розвитку інвалідного руху через використання новітніх інформаційних технологій.

Фондом реалізуються проекти по безкоштовному забезпеченню такої категорії дітей доступом до Інтернет, подоланню "інформаційної ізоляції" дітей-інвалідів в суспільстві, дистанційному консультуванню і навчанню їх вдома, сприяння працевлаштуванню інвалідів тощо. Метою проекту роботи Фонду є реабілітація та надання соціально-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами в інформаційному середовищі, шляхом використання новітніх комп'ютерних та інформаційних технологій.

Отже, аналіз літератури та описовий досвід використання засобів Інтернет підтверджують ефективність та нагальність подальшого вивчення можливостей та нагальність подальшого вивчення можливостей застосування у соціальній роботі з сім'ями дітей з обмеженими можливостями передових інформаційних технологій

## Література

1. Закон України "Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам" від 01.06.2000р., №2109-II
2. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні: теорія і практика. - К.: Правда Ярославичів, 1998. -С.333
3. Іванова І.Б. Програма діяльності центрів ССМ щодо соціальної роботи з дітьми з особливими потребами. Соціальна робота з молоддю в Україні. - Київ, 1997, -С.69.

УДК 94 (477. 51) "16"

## ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНИЙ РОЗВИТОК НІЖИНЩИНИ В КІНЦІ XVII СТОЛІТТЯ

**Желєзко Р.**, студент IV курсу історико-юридичного факультету

Поряд з вивченням загальних тенденцій в історії України XVII-XVIII ст., останнім часом все більшої ваги починає набирати дослідження регіональної історії тих чи інших земель в означений період. Так, досить важливими з політичної, економічної та культурної точок зору в роки правління гетьмана І. Мазепи були терени Ніжинського козацького полку – регіону, де була розташована столиця Козацької держави м. Батурин.

Протягом 1657-1687 рр., більш відомих в історії України як період "Руїни", Гетьманщина остаточно втратила ті автономні права, що фіксувалися в російсько-українських домовленостях 1654 р. Лівобережні гетьмани, починаючи з І. Брюховецького перетворилися на звичайних маріонеток в руках московського царського двору, а козацька старшина знайшла в обличчі Москви засіб для власного збагачення, що повністю перекреслило її національні інтереси.

Незворотній процес інкорпорації Гетьманщини до складу Московського царства завжди призводив до участі українців у всіх внутрішньо та зовнішньополітичних акціях російських царедворців. Однією з таких акцій став російсько-український похід на Крим 1687 р., що завершився повною поразкою. Фактичний головнокомандувач військ князь В. Голіцин, рятуючи свій статус, звинуватив у провалі походу тодішнього лівобережного гетьмана Івана Самойловича (1672-1687 рр.). Як наслідок, в козацькому війську, що поверталось на Україну, стався заколот, після якого відбулася зміна гетьмана. Козацька старшина Чернігівського, Ніжинського та інших полків, стоячи табором на р. Коломак, написала донос на свого гетьмана. Одним з активних авторів доносу та керівників заколоту став новоспечений ніжинський полковник Степан Забіла (1687-1694 рр.) – виходець з впливової родини борзненських сотників, син генерального обозного Лівобережної України (1669-1685 рр.) Петра Забіли, власник великих помість у Ніжинському та Чернігівському полках. [11, 188]

Безперечний вплив С.Забіли і інших представників лівобережної старшини України та хабар в сумі 10 000 золотих, заплачений В.Голіцину генеральним осавулом Іваном Мазепою, призвели до обрання гетьманом останнього.[10, 285]

З самого початку вибори гетьмана на р. Коломак проходили з великою напругою. Частина козаків взагалі відмовилась приймати участь у загальній військовій раді. Так, за свідченням В. Кривошеї, у ви-

борах нового гетьмана взяли участь лише 4 полки Лівобережжя: Лубенський, Гадяцький, Стародубський, Київський та окремі товариші сотень Кролевецької та Глухівської полку Ніжинського.[4, 219]

Отже, у 1687 р. було здійснено державний переворот, в ході якого прийняла участь і старшина Ніжинського полку. На чолі Гетьманщини було поставлено І.Мазепу, що у свою чергу лише поглибило внутрішні конфлікти між козаками.

Відразу ж після обрання у 1687 р., гетьман І. Мазепа підписує з російським урядом Коломацькі статті, що визначили місце та статус Лівобережної України в складі Московської держави. Так, друга стаття договору, поданого в Літописі Самійла Величка, безпосередньо стосується м. Ніжина і носить назву "Про воевод і залоги в Києві, Переяславі, Чернігові, Ніжині, Острі..." Саме в цих містах повинні були перебувати російські воеводи, на яких покладалися попередньо визначені в українсько-російських договорах функції та повноваження. Проте, московський уряд наказував: "... в права та вольності козацькі і в суди, в будь-які справи воеводам не втручатися...А коли б хто з жителів тих городів і міст... почне бити чолом великим государям на образи від ратних людей... то за указом великого государя... воеводи повинні судити тих ратних людей." [1, 350-351]

Отримавши гетьманську булаву, І. Мазепа взявся наводити лад в країні, що поки не визнавала нового гетьмана. Досить швидко він зайнявся розподілом майна І. Самойловича, роздачею універсалів на нові маєтності та організацією бенкетів у Батурині. Дані кроки були спрямовані на здобуття підтримки в широких колах українського суспільства. Не обійшов увагою гетьман і Ніжинський полк, на землях якого була розташована його головна резиденція м. Батурин, незмінним сотником якого, впродовж правління І. Мазепи, був Дмитро Нестеренко (1687- 1708 рр.) [9, 563]

Так, протягом перших років свого правління І. Мазепа наділив селами та млинами цілу низку представників козацької старшини Ніжинського полку. Зокрема, 6 червня 1691 р. гетьман видав універсал значному військовому товаришеві Якову Журахівському на будівництво млина на р. Івоті [2, 39], а дещо раніше, 5 грудня 1690 р., підписав оборонний універсал товаришу Глухівської сотні Івану Шкирмонту на млини, наказуючи "жебы ему ништо в той міре жадное не чинил перешкоди и прикрости." [2, 34]



Цілком логічно, що видачею цих та інших універсалів І. Мазепа намагався перетворити Ніжинський полк на своєрідний центр опори навколо столиці Батурина. Але водночас, не варто забувати й те, що саме товариші Глухівської сотні Ніжинського полку голосували на р. Коломак за І. Мазепу і це могла бути проста подяка І. Шкирмонту та іншим.

Роздача сіл та млинів (часто разом з селянами) викликала народні бунти на Лівобережжі. Адже, вже в згаданому нами універсалі гетьмана Я. Журахівському ми читаємо: при том же новопостроеном млині позволяем ему, пану Жураковскому, пяти чоловіка, а не больше, осадити для фольварка [2, 39]

Дані рішення І.Мазепи повністю перекреслювали головний здобуток всього українського народу в ході національно-визвольної боротьби 1648-1657 рр. – особисту волю для селян та вільний вступ до козацького стану. До речі, на цьому неодноразово наголошував і М. Грушевський у своїй роботі "Ілюстрована історія України", аналізуючи внутрішню політику І. Мазепи.

Процеси так званого другого закріпачення селян призвели до нових антигетьманських повстань. Одними з найпотужніших стали широкі козацько-селянські виступи 1690-1691 рр., що прокотилися по землях Київського та Ніжинського полків. [3, 317]

Початковий період правління нового гетьмана відзначився і майже докорінною зміною осіб, які займали полково-сотенні посади в козацьких полках Лівобережної України. За підрахунками С. Павленка, протягом 1687-1693 рр. кадровий потенціал Гетьманщини оновився майже на 70% [8, 26] Зачепили ці зміни і Ніжинський полк на чолі з С. Забілою. До сотенних містечок полку були направлені наступні представники козацької старшини: у Нові Млини – Григорій Самойлович, у Верківку – Самійло Афанасієв, у Шептаки – Карпо Маньківський та інші. [9, 159] Саме в цей період, на думку цього дослідника, склалася вірна гетьману команда, головною метою якої було збереження прав та свобод Гетьманщини.

Однак, з самого початку в команди гетьмана виникла низка перепон на шляху здійснення її політики. Сам процес формування оточення І. Мазепи викликав низку народних повстань. Не сприяла реалізації планів і політика Російської держави, що проявилася в постійному намаганні гетьмана лавірувати серед часто змінюваних в 1680- поч 1690 рр. правителів Москви та їх фаворитів.

У 1689 р. Україна була залучена до підготовки другого кримського походу. 24 квітня 1689 р. 112 тис. російських стрільців і 50 тис. українських козаків (в тому числі і Ніжинський полк С. Забіли) під командуванням В. Голіцина й І. Мазепи знову рушили походом на Кримське ханство. Але, як і першого разу, цей похід зазнав невдачі. Під впливом цієї поразки відбулася зміна і на московському троні: замість царівни Софії владу захопив її брат Петро І.

Новий російський цар швидко розправився зі своєю сестрою та її фаворитом В. Голіциним. Під удар Петра цілком ймовірно могла потрапити козацька старшина на чолі з І. Мазепою, яка приймала участь в кримських походах та співпрацювала з колишнім московським урядом. З метою не потрапити в немилість до Петра І та випросити прощення, 10 серпня 1689 р.

до Москви прибуло велике українське посольство І. Мазепи. Достеменно відомо, що серед супроводжуючих гетьмана українських урядовців, був і ніжинський полковник С.Забіла. [1, 374]

Український візит до Москви зіграв ключову роль в подальшій історії Лівобережної України та долі її гетьмана. Молодий московський цар сам шукав підтримки в державі і швидко зблизився з І.Мазепою, в особі якого знайшов досвідченого радника. Досить швидко І. Мазепа перетворився на вірного слугу Петра І, коли ще вчора він перебував серед лав його опозиції в боротьбі за трон. Саме з 1689 р. і до початку Північної війни (1700-1721 рр.) український гетьман та його лівобережні полки стали суттєвою допомогою Росії у її боротьбі з Кримським ханством за панування в Північному Причорномор'ї.

Вище згадана політика була корисна і Гетьманщині, адже це зменшувало можливість турецько-татарських походів в глиб України. Вже в 1692 р. та 1693 р. відбулися перші сутички козаків Ніжинського полку з татарськими загонами. Протягом цих років ніжинці в складі українських військ прийняли участь у відбитті двох походів військових загонів Петра І та кримчаків на Лівобережну Україну.

Участь у цих військових кампаніях стала останньою для ніжинського полковника С.Забіли. Після поч. 1694 р. його ім'я більше не згадується в історичній літературі. О.Уривалкін в своїх роботах повідомляє про наказного ніжинського полковника Матвія Шендюха (грудень 1694-липень 1695 рр. – також обозний полковий ніжинський) [9, 563] на чолі якого Ніжинський полк приймав участь в черговому поході на Крим.[11, 191] Під час походу козаки наносять нищівного удару буджакській орді, захоплюють фортецю Гінкушли та звільняють низку полонених. Серед захоплених трофеїв істориками згадуються і 10 гармат.

Посилаючись на дані О.Уривалкіна, зрозуміло хто саме очолив полк після смерті (чи зникнення ?) С.Забіли. Проте, надалі перелік ніжинських полковників переривається. Наступним відомим нам ніжинським полковником є небіж І. Мазепи Іван Обідовський, який загинув будучи на цій посаді на початку 1701 р. Натомість відкритим залишається питання: "Коли саме І.Обідовський посів ніжинське полковництво?" Довідник "Чернігівщина – земля козацька" стверджує, що І. Мазепа призначив свого небожа на цю посаду у 1695 р. [12, 122] Ніжинські краєзнавці, автори збірника "Ніжин: із глибини віків...", називають 1696 рік [7, 135], а відомий дослідник доби І. Мазепи, С.Павленко – говорить про 1698 р. [9, 562]

Отже, коли саме І.Обідовський посів посаду ніжинського полковника не відомо. Проте, однозначно можна стверджувати, що призначення небожа гетьмана на цю посаду, було бажанням І. Мазепи мати на чолі Ніжинського полку довірену особу. Крім того, можна припустити, що навіть якщо, згідно з С.Павленком, І. Обідовський очолив ніжинське полковництво лише у 1698 р., то у 1695-1698 рр. він міг посідати посаду наказного полковника; або ж ця посада була вакантною і береглася для небожа гетьмана в майбутньому, тобто на 1698 р. До речі, схожа ситуація простежувалась в Ніжині і у 1701-1708 рр., коли після загибелі І.Обідовського, І. Мазепа призначив Л. Журахівського

наказним ніжинським полковником, тим самим тримаючи посаду для свого іншого племінника А. Войнаровського. [8, 26]

У 1694 р. представники Ніжинського полку були задіяні до однієї дипломатичної місії, пов'язаної з формуванням загальноєвропейського антиосманського союзу за участі Московської держави та Гетьманщини. Зокрема, ніжинський торговець Михайло Степанов під виглядом ведення торгівельних операцій був посланий в м. Ясси, для з'ясування стану турецьких військ у даному регіоні. Так, у своєму пізнішому звіті М.Степанов писав: "... всіяко намагався вивідати про всілякі тамтешні події й відомості; а особно... написав я таємно до волоського володаря без підпису імені його, просячи його, щоб звістив мені про поведінку бусурманських військ, як вони воюють з німецькими військами." [1, 430] Основною ціллю цією місією було залучення волоського господаря до антитурецького союзу та встановлення дружніх відносин Валахії з Московською державою.

Відомо, що восени 1695 р. Петро I розпочинає третій похід на Крим. В складі однієї з армій, що мали прийняти участь в поході, перебували і козаки Ніжинського полку. Загальне командування над цією армією було покладено на Б.Шереметьєва та І.Мазепу, які повинні були здобути ряд татарських фортець: Таванськ, Казикермен, Ісламкермен та Шинگیرей, що стояли на заваді вільному руху кораблів в Чорному морі. У ході запеклих боїв українсько-російські війська змогли захопити Таванськ та Казикермен. Як наслідок, остання татарсько-турецька перепона на водному шляху по Дніпру до Чорного моря зникла. Показово, що за цю перемогу Ніжинський заплатив 242 вбитими та 371 одним пораненим козаками [11, 193].

У січні 1696 р. татарські орди перейшли в контрнаступ і посунули в глиб України. На зустріч їм вийшли українські полки на чолі з І.Мазепою. Після нетривалих боїв, в лютому, татари відступили. У цей же час ніжинським козакам було доручено інше завдання. За наказом гетьмана, ніжинці розпочали укріплення кордонів полку, що прикривали Батури, зважаючи на загрозу нападу буджакської орди.

Наступні значні військові дії за участі Ніжинського полку в ході українсько-татарських війн, розпочались в березні 1697 р. Ніжинські козаки в складі корпусу І.Обідовського були послані в Північне Причорномор'я та мали захистити фортеці Таванськ і Казикермен від нападів татарських орд.

Про масштабність цієї війни говорить і лист І.Мазепи до ніжинської старшини від 31 березня 1697 р. Гетьман звертається до полковника, полкового писаря, осавула, духовної та світської влади з проханням, незважаючи на труднощі, виділити для потреб Січі та Казикермену підводи з провіантом. "Отож, покладаємо і пильно наказуємо вашій милості пане полковнику і всій згаданій старшині, щоб учини належний підрахунок у всіх селах, які є в приватному посіданні: ... щоб з десяти чоловік було призначено одну підводу... Отож коли в селі виявиться тяглих людей сто чоловік – то десять підвід, а коли двісті – по двадцять підвід..." [5, 217-218]

Українська армія, дійшовши влітку 1697 р. до Таванська, зіткнулася з татарською ордою. Піхота

Ніжинського полковника І.Обідовського, під командуванням гетьмана І.Мазепи, нараховуючи 5 тис., змогла зупинити 10 тис. кримчаків. Здавалося, що українські та російські війська здобули перемогу. Але 31 липня 1697 р. до Ісламкермену підійшла орда на чолі з ханом Селім-Гереем, а 2 серпня – і білгородська орда Кази-Герейя. Підхід цих свіжих татарських сил призвів до утворення потужного ворожого угруповання. Головний удар кримської та білгородської орд був спрямований на Таванськ та Казикермен, де знаходились козацькі залоги.

Спочатку ординці напали на табір ніжинського полковника та захопили частину козацьких коней. Небіж гетьмана вирішив порадитись з дядьком про наступні дії. Проте, підлеглі І.Обідовського, подумавши, що він погнався за кримчаками, помчали за ним. Цей козацький загін був загнаний в пастку, а його бійці взяті в полон та винищені. [8, 191] На думку С.Павленка, ці події ще раз свідчать як про слабкість І.Обідовського як військового стратега, так і про погане взаєморозуміння між козацькими підрозділами, що часто проявлялось за правління І.Мазепи (1687-1709 рр.)

Найбільш драматичними в ході військової кампанії 1697 р. стали події, пов'язані з обороною козаками Ніжинського полку Таванської фортеці. Протягом десяти днів одна тисяча козаків полку утримувала фортецю від татарських нападів з берега та кораблів. Не допоміг мусульманам і гарматний обстріл, оскільки проти гарматних ядер ніжинці насипали ще один земляний вал та здійснили ряд успішних вилазок. Літописець розповідає, що кримський хан обіцяв кожному з козаків по 10 левів за те, щоб ті добровільно здали Таванськ [8, 117], але теж марно.

Ніжинці міцно тримали оборону до приходу нової армії з України і лише тоді отримали певний час для перепочинку. Після зняття облоги з Таванська, за свідченнями Самовидця, певна частина козаків Ніжинського полку не повернулася на Лівобережжя, як більшість учасників війни, а залишилась разом з січовиками в Таванську на зиму. [6, 190]

За підрахунками ніжинських краєзнавців за всю військову кампанію 1697р. українське козацтво втратило 253 чол. вбитими та 425 пораненими. З них в Ніжинському полку: вбито – 89, а поранено 181 козака. [7, 117]

Таким чином військово-політична історія Ніжинського козацького полку 1687-1700 рр. характеризується поступовим зміцненням влади українського гетьмана, шляхом призначення на низку полково-сотенних посад вірних собі осіб, але водночас з тим, і частою зміною місцевих полковників. Даний період є яскравою сторінкою україно-татарських воєн за визволення Північного Причорномор'я та пониззя Дніпра з-під панування османського султана і, як наслідок, забезпечення вільного морського шляху з Дніпра в Чорне море. Правління гетьмана І.Мазепи до початку Північної війни остаточно закріпило за українськими козацькими військами, в тому числі і Ніжинським полком, становище допоміжної складової ланки у всіх воєнних кампаніях Москви, що яскраво простежиться і в майбутній великій війні 1700-1701 рр. зі Шведським королівством.

## Література

1. Величко С. Літопис в 2 томах. Том II. – К.: Дніпро, 1991
2. Доба гетьмана І. Мазепи в документах. Упорядник С. Павленко. – К.: Києво-Могилянська академія, 2007
3. Історія Української РСР в 2 томах. Том I – К: АН УРСР, 1953.
4. Кривошея В. Генеалогія українського козацтва. – К.: Стило, 2004
5. Крупницький Б. Гетьман Мазепа та його доба. – К.: Україна, 2001.
6. Літопис Самовидця. – К.: Наукова думка, 1971.
7. Ніжин: із глибини віків... Матеріали з краєзнавства Ніжина. Автор і упорядник Л.Б. Петренко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2008.
8. Павленко С. Іван Мазепа. – К.: В.Д.Альтернативи, 2003
9. Павленко С. Оточення гетьмана Мазепи: соратники та прибічники. – К.: Києво-Могилянська академія, 2004
10. Реєнт О. Коляда І. Усі гетьмани України. – Харків: Фоліо, 2007
11. Уривалкін О. Загадки історії. Лівобережна Україна та Ніжинський полк з сер. XVII до кін. XVIII ст. – К.: ТОВ Наука-сервіс. – 2001
12. Чернігівщина – земля козацька. Календар за 2000 рік. – Київ: Видавництво Чернігівського земляцтва, 1999.

## ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Жигимонт Ю.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Дошкільне дитинство великий відрізок життя дитини. Саме у цей час відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень. Протягом дошкільного віку спостерігається закономірний поступальний процес: від елементарних самовідчуттів й актів самопізнання, що диференціюють Я і не-Я, дитина переходить до усвідомлення себе як стійкого об'єкта уваги й відносин з боку інших людей та, одночасно, як активного суб'єкта діяльності, носія тих або інших рис і якостей, володіння якими дають йому певний соціальний статус, рівень домагань.

Саме дошкільний вік є найважливішим етапом у розвитку особистості. Це період початкової соціалізації дитини, залучення її до світу мистецтва й культури, час установлення початкових відносин із провідними сферами буття, світом людей, предметів, природи й власним світом; період, коли з'являються передумови самосприйняття особистості. І якщо в даному віці буде закладений фундамент позитивного самосприйняття, то це забезпечить сприятливий особистісний розвиток у цілому надалі.

Я – концепція - це узагальнене уявлення людини про саму себе, система її установок щодо власної особистості, що відіграє важливу роль у формуванні цілісної особистості. Я - концепція містить у собі образ Я і самооцінку.

Я – концепція формується під впливом різних зовнішніх та внутрішніх чинників. Особливо важливими є для нього контакти зі значимими іншими, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. Але спочатку практично будь-які соціальні контакти здійснюють на нього формуючий вплив. Однак з моменту свого зародження Я – концепція сама стає активним початком, важливим фактором в інтерпретації досвіду дитини. Таким чином, Я – концепція відіграє, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань.

Об'єктом дослідження є особистість дитини старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: особливості Я–концепції старших дошкільників.

Метою дослідження є : дослідити змістовні особливості Я – концепції дітей старшого дошкільного віку.

Завданнями нашого дослідження є наступні :

1. Здійснити теоретичний аналіз проблем формування Я – концепції у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Розкрити чинники, які впливають на формування Я – концепції у дошкільному віці.
3. Проаналізувати структуру Я – концепції.
4. Дослідити змістовні особливості Я – концепції дітей старшого дошкільного віку.
5. Узагальнити результати проведеного дослідження. Сформулювати висновки.

Гіпотеза: Ми припускаємо, що формування змістовних особливостей Я – концепції дітей старшого дошкільного віку залежить від зовнішніх впливів, від думки значимих інших.

На даному етапі розвитку психології проблематика Я – концепції привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Я, що розвивається, є центральною темою теорій розвитку особистості дітей і дорослих у різних психологічних школах. Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Б.Ф. Скіннер, З. Фрейд у закордонній психології, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, М.І. Лисіна, А.Н. Леонтьєв, А.В. Петровський, А.А. Реан у вітчизняній психологічній науці присвятили свої дослідження темі розвитку особистості й формуванню її Я-концепції.

Цікавим є те, що не всі автори використовують термін Я – концепція. Для позначення цієї змістовної області застосовуються такі терміни як "образ Я", "когнітивний компонент самосвідомості", "самоприйняття", "самоставлення".

Існує багато визначень Я – концепції, але найчастіше використовують наступні:

Перше визначення належить К. Роджерсу. Він стверджує, що Я – концепція складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, уявлення про можливості його взаємодії з іншими людьми.

ми й з навколишнім світом, а також ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами та діями, і уявлень про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість.

У другому визначенні, що належить Р. Бернсу, Я – концепція формується як існуюча у свідомості індивіда система уявлень, образів і оцінок, що ставляться до самого індивіда. Вона включає оцінні явлення, що виникають у результаті реакції індивіда на самого себе, а також на уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей; на основі останніх формується й уявлення про те, яким він хотів бути і як він повинен поводитися.

Грунтуючись на вікових психофізичних особливостях дітей дошкільного віку, ми можемо стверджувати, що дошкільник, ще не володіє здатністю до прогнозування свого майбутнього. Його бажання і інтереси багато в чому визначаються потребою копіювати значимого дорослого, пов'язуючи при цьому свої бажання з яскравими емоційними подіями, які переживаються.

Б.Ф. Ломов підкреслює, що образ не є щось нібито завершене і статичне: він формується, розвивається, існує тільки в процесі відображення; він сам є процес, тобто розвиток образу Я дитини відбувається у постійному співставленні себе з іншими.

Слід обов'язково відмітити, що різні вчені будують різну структуру Я – концепції. К. Джеймс розглядає її у вигляді ієрархічної структури. На вершині знаходиться глобальна Я – концепція, яка потім ділиться на Я – суб'єкт та Я – об'єкт. Образ і оцінка свого Я привертають індивіда до певної поведінки, тому глобальну Я – концепцію можна розглядати як сукупність установок індивіда спрямованих на самого себе. Однак, ці установки можуть мати різні ракурси та модальності.

Р. Бернс лише описує складові Я – концепції: реальне – я, дзеркальне – я, ідеальне – я.

У свою чергу Е. Еріксон виділяє три складові Я – концепції:

1. Когнітивна складова Я – концепції;
2. Поведінкова складова Я – концепції;
3. Оціночна складова Я – концепції.

Аналізуючи наукову літературу, ми змогли розглянути безліч чинників, що впливають на формування Я – концепції. Серед них такі, як: сприйняття дитини іншими, соціальні цінності, досвід соціальної поведінки, педагогічні чинники.

Нами було проведено спостереження. Вибірка складалася з 30 дітей старшого дошкільного віку.

Мета спостереження: вивчити статево-їдентифікацію дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт спостереження: діти

Проаналізувавши проведене спостереження, ми можемо стверджувати, що дитина старшого дошкільного віку має уявлення про себе. Дитина виділяє себе, своє власне тіло із предметів зовнішнього світу. Вона прагне бути впевненою у своєму "Я", бути несхожою на інших, але з іншого боку, прагне бути емоційно співзвучною з іншими людьми.

Чітко прослідковується визначення і усвідомлення статевої ролі, що є найважливішим і універсальним компонентом Я – концепції.

Було виявлено:

30% дітей здійснювали ідентифікацію з однолітками на основі зовнішніх і поведінкових ознак. Наприклад: "Усі дівчатка гарні." "Я – дівчинка, тому що у мене сережки у вухах." "Усі хлопчики грають у футбол." "Я – хлопчик, тому що граю у футбол." "Усі дівчатка гарні." "Я – дівчинка, тому що в мене бантик на голові." "Я – дівчинка, тому що ношу плаття."

20% дітей проводили ідентифікацію з однолітками на основі зовнішніх ознак і соціальних стереотипів. Наприклад: "Усі хлопчики сильні." "Я – дівчинка, тому що я слабка." "Усі дівчатка боягузки." "Я – хлопчик, тому що я сміливий."

У 50% ідентифікація здійснювалася за принципом протилежності. Наприклад: "Усі дівчатка грають у ляльки". "Усі хлопчики грають у футбол." "Усі хлопчики б'ються." "Я – дівчинка, тому що не вмію битися."

Порівняння себе з однолітками показало, що всі діти виділяють позитивні та негативні риси дітей протилежної статі. Але виділяючи позитивні риси однолітків протилежної й своєї статі, могли назвати й негативні.

Таким чином, вивчивши фундаментальні праці вітчизняних і зарубіжних психологів, слід відмітити, що проблема змістовних особливостей Я – концепції дітей старшого дошкільного віку є мало дослідженою.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, слід зазначити, що центральною характеристикою будь-якої особистості є "Я-Концепція", яка складається з наступних компонентів:

- Когнітивний;
- Оціночний;
- Поведінковий;

Я-Концепція — одне з базових понять гуманістичної психології, відносно стійка сукупність уявлень індивіда про себе, інтегральна характеристика, на базі якої індивідом будується відношення до себе й взаємодія з іншими людьми.

Незважаючи на стійкість, "я-концепція" — не статичне, а динамічне утворення. На формування "я-концепції" впливає цілий комплекс факторів, з яких особливо важливі контакти зі "значимими іншими", у сутності ті, що визначають уявлення про самого себе. У сучасній психології Я-Концепція розглядається як один з компонентів особистості, як відношення індивіда до самого себе.

Поняття "Я-концепція" виражає єдність і цілісність особистості з її суб'єктивною внутрішньою стороною, тобто те, що відомо індивідові про самого себе, яким він бачить, відчуває та уявляє себе самого.

Я-концепція – це сукупність установок на самого себе. У більшості визначень підкреслюються три головні її елементи, її три психологічні складові:

Образ Я – вистава індивіда про самого себе.

Самооцінка – афективна оцінка цих уявлень, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їхнім прийняттям або осудом.

Дитина не народжується на світ з якимось відношенням до себе. Як і всі інші особливості особистості, його Я-Концепція складається в процесі виховання, у якому основна роль належить родині та дошкільному навчальному закладу.

## Література

1. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К., 2000
2. Корепанова М.В. Феномен Я и особенности его развития в дошкольном детстве. Волгоград: "Перемена", 2000. – 120 с.
3. Кричківська Т.Д. Психологія дітей дошкільного віку. – Ніжин, 2001.
4. Мухина В.С. Возрастная психология феноменология развития, детство, отрочество. Учебн. Для студ. Вузов. 6-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 456с.

УДК: 373.2.

## ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Захарченко О.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Нинішній етап розвитку українського суспільства характеризує реформування державної системи освіти згідно принципу її національної спрямованості. Серед завдань сучасної освіти пріоритетним є визнання освіти важливим знаряддям національного розвитку, збереження та збагачення форм і видів культури як дієвих засобів виховання молодого покоління. Це завдання обумовлюється невіддільністю освіти від національного ґрунту в органічному поєднанні освіти, історії, фольклору та народних традицій.

Однією з найбільш значущих проблем обговорення у зв'язку із визначеними освітніми пріоритетами є регіональна культура (В.Л.Козлова, С.П.Липенкова, Л.М.Масол, Н.Є.Миропольська, І.Я.Мурзіна та ін.). Регіональну культуру можна розглядати як модель життя, а також як об'єкт культурного простору, у який з моменту народження включається людина, що проживає на території означеного регіону (О.Н.Бистрова, В.Л.Каганський та ін.).

Зазначимо, що технологія активного залучення дитини дошкільного віку до регіональної культури на сьогодні є практичною не розробленою як на теоретичному, так і на методичному рівнях, що потребує подальших наукових досліджень у цій галузі та визначає актуальність даного дослідження.

Мета дослідження – розкрити сутність регіональної культури з огляду на можливість використання її педагогічного потенціалу в практиці дошкільної освіти.

Відповідно актуальності й мети визначимо завдання дослідження:

1. Розкрити поняття "регіональна культура".
2. Визначити складові регіональної культури.
3. Схарактеризувати виховний потенціал регіональної культури.

Викладення основного матеріалу. В умовах духовного відродження української держави, зростання її національної самосвідомості цілком закономірним визначається підвищення інтересу до засвоєння культурного середовища як фундаментальної системи, що живить сучасне суспільство, сприяє духовному оздоровленню нації. Не випадково нині так гостро постало питання необхідності гуманізації освітнього процесу, його відкритості культурі. Це надає суспільству реальні духовно-ціннісні орієнтації, які найбільшою

мірою сприяють максимальному розкриттю творчого потенціалу людини, починаючи з дошкільного віку. Відповідно до вікових особливостей дошкільників, основою для розкриття духовного та творчого потенціалу засобами регіональної культури є доступність для розуміння творів фольклору, творів народних майстрів, місцевих умільців тощо.

Регіональна культура є своєрідним варіантом національної культури. Вона наслідує цілісно-нормативне ядро національної культури, форми і способи життя людей і адаптує їх до умов конкретної території. Акумулюючи і передаючи соціально-культурний досвід, який сформувався на певній території, система освіти покликана виховувати ціннісне відношення до рідної культури, формування у людини почуття причетності до культури свого регіону або до культури країни в цілому [8, 23].

Складовими елементами регіональної культури є звичаї, обряди, магичні дійства, народні художні промисли, декоративно прикладне мистецтво. Елементи регіональної культури – це система цінностей, створених народом, а їх засвоєння – динамічний процес розвитку власної культури дитини у процесі їх пізнання [8, 31]. Усі означені елементи є самостійними ланками духовного та матеріального буття людини, які формують її моральне та соціальне обличчя.

Для того, щоб культурний простір регіону здійснив ефективний вплив на духовний, моральний розвиток особистості, а особистість відчувала потребу в істинній культурі, необхідно сформулювати основу для відтворення культури, що передбачає глибоке знання традицій і звичаїв, активну педагогічну діяльність серед підростаючого покоління з позиції заперечення національних підвалів.

Багато вчених визначають, що вивчення регіональної культури було б неповним без включення в неї систем трансляції соціального досвіду, особливе місце серед яких в сучасній культурі займають системи освіти (навчання). Саме природність та невід'ємність від людського життя дозволяють визначити ці складові регіональної культури як важливі засоби виховання та розвитку особистості.

Соціальною основою проблеми засвоєння дітьми регіонального культурного спадщини й обумовленості культури складає розробка питань гармонії загально-

людського і національного, загальносуспільного і регіонального в працях філософів, істориків, культурологів і мистецтвознавців А.І. Арнольдова, М.О. Бердяєва, А.Н. Дмитрієва, В.І. Добриніна, М.С. Кагана, Н.М. Карамзіна, Д.С. Лихачова, В.В. Розанова та ін.

Філософ М.О. Бердяєв зазначав, що "культура пов'язана із культом предків з переказами і традиціями. У ній багато священної символіки, знаків і подібностей іншої духовної діяльності. Будь-яка культура, навіть матеріальна, є культура духу, будь-яка культура має духовну основу – вона є продуктом творчої праці духу над природними стихіями" [2, 215].

В.С. Біблер вказував на універсальність характеру культури як засобу спілкування різних поколінь. Вчений підкреслював, що "культура є всезагальна форма сучасного спілкування і буття людей різних – теперішніх і майбутніх – культур, кожна з яких є всезагальна форма одночасного спілкування і буття людей" [3, 40].

Розглянемо більш детально виховний аспект елементів регіональної культури як системи цінностей, створених населенням певного регіону під впливом загальнонаціональної культури у певну історичну епоху. Засвоєння цих елементів, на думку російської дослідниці А.Ю.Тихонової, є динамічним процесом розвитку власної культури дитину у ході сприймання явищ культури (матеріальної та духовної) [8, 45].

На необхідність використання елементів народної творчості своєї місцевості в освіті дошкільників вказували педагоги минулого (Я.-А.Коменський, К.Д.Ушинський, Є.Водовозова, Є.Тихєєва). Вчені вказували на позитивний вплив сімейних традицій, вважаючи їх елементом народної педагогіки, який збагачує науку про виховання, слугує її опорою і основою. К.Д.Ушинський, проаналізувавши педагогічний спадок різних народів, прийшов до висновку, що загальної системи виховання для всіх етносів не існує. Щоб досягти успіхів у вихованні, необхідно використовувати педагогічний потенціал та своєрідність національного характеру виховання. На думку видатного педагога, цей потенціал склався під впливом соціально-культурного середовища та історичних обставин. Особливу роль у вихованні дошкільників К.Д.Ушинський віддавав зразкам усної народної творчості, таких як казки, легенди, перекази, пісні тощо [10, 336].

У працях дослідників II половини ХХ ст. (Н.Ф.Виноградова, Т.Г.Казакова Р.Й.Менджеріцька, Н.О.Сакуліна, О.П.Усова, Є.Фльоріна та ін.) підтверджена необхідність використання регіонального фольклору, творів народних майстрів рідного краю у виховній роботі із дітьми дошкільного віку. О.П.Усова зазначала: "в будь-якому куточку ... землі є народна творчість, а в практиці виховання виходить так, що близьке і рідне майже не використовується" [9, 455].

Аналіз праць зазначених вчених у галузі дошкільного виховання дозволяє стверджувати, що вони визначили педагогічний потенціал регіональної культури за наступними критеріями:

- формування етнічної самосвідомості дитини;
- патріотичне виховання через оволодіння культурними традиціями;
- художнє виховання у процесі засвоєння дітьми естетичних критеріїв та ідеалів народних умільців;

· інтелектуальний розвиток при засвоєнні умовностей форм, кольору, елементів орнаменту, оволодіння способами пізнання;

· розвиток художньої дитячої творчості [6, 25].

Педагогічна цінність регіональної культури зростає у зв'язку із близькістю елементів матеріальної культури, їх доступністю практично для кожної дитини. Культурна (творча) діяльність дитини починається з її першими діями і вчинками. Опановуючи мову, символи, знаки рідних культур, дитина стає носієм унікального контексту, глибина та зміст якого не обов'язково визначається середовищем. Можна сказати, що будь-яке маніпулювання артефактами – вже елемент культурної діяльності; що різні види діяльності людини мають субкультурний зміст. Доросла людина завжди є посередником між дитиною і оточуючим її світом, вона сприяє присвоєнню їм суспільного досвіду. За висловлюванням Л.С.Виготського, це і є "вроснуванням" дитини в культуру.

Педагогічні можливості регіональної культури, фольклорно-етнографічної творчості, народно-ужиткового мистецтва нескінченні. Так, вироби народних майстрів дитина зустрічає у себе вдома, бачить на ярмарках, святах та у місцевих музеях. Відкриті для обстеження, милування, навіть для вибору тих, що сподобалися, предмети народних промислів визначають великий емоційний вплив на вихованця. Сприйняття стає більш особистісно значущим при спостереженні за процесом створення речі, оскільки майстер-творець є близьким або добре відомим малюку; це – людина, яка живе поряд із ним, на рідній землі. Саме такий народний майстер є для дитини "зразком, моделлю для наслідування, набуття власного досвіду". Саме на цьому рівні починається діалог культур – регіонально-етнічної та особистісної та здійснюється їхній взаємозв'язок.

На сьогодні прилучення дітей дошкільного віку до елементів регіональної культури є соціальним замовленням суспільства. Потреба освіти у засвоєнні "близького", емоційно насиченого культурного простору, у ході якого відбувається засвоєння дитиною культурних артефактів обумовлює наявність соціально та культурно значущої інформації для даного регіону, а також для творчого зростання та духовного збагачення кожної дитини засобами народних традицій, фольклору тощо [5; 6]. Окрема із означених вище складових уже розкривалася у ряді досліджень (Л.В.Калуська, Н.І.Луцан, С.М.Садовенко та ін.). Проте, на нашу думку, найбільш важлива їх комплексність, тобто таке, що стосується усіх сторін розвитку особистості дошкільника, призначене для характеристики педагогічного потенціалу регіональної культури.

Необхідність впровадження регіонального компоненту художнього виховання у навчально-виховний процес сучасного дошкільного навчального закладу визначена в державним Базовим Компонентом дошкільної освіти в Україні, програмами з дошкільного виховання, в тому числі – авторськими та альтернативними [1; 4; 5; 7].

Таким чином, регіональна культура визначається як унікальне культурне явище, що здатне передавати соціально-культурний досвід, який склався на окремій території держави. Складовими елементами регіо-

нальної культури є звичаї, обряди, магичні дієства, народні художні промисли, декоративно прикладне мистецтво тощо. Усі означені елементи представлені у змісті навчальної та виховної роботи з дітьми дошк-

ільного віку. Регіональна культура є апробованим засобом виховання підростаючого покоління, набуття ним соціального досвіду та навичок практичної діяльності в найближчому середовищі.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; наук. ред. та упор. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства / Н.А. Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – Ч. 2. – 514 с.
3. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Филос. размышл. о жизненных проблемах) / В.С. Библер. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 270 с.
5. Калуська Л. В. Виховний вплив народних ремесел на формування особистості старшого дошкільника / Л.В. Калуська // Проблеми освіти. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 14
6. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошкільне виховання. – 2001. - №9. - С. 25.
7. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / [наук. кер. З.П. Плохій]. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
8. Тихонова А.Ю. Воспитание интереса к региональной культуре у детей старшего дошкольного возраста (на материале художественных ремесел). - <http://www.diss.ru> - Дис...канд. пед. наук: 13.00.08. – Ульяновск, 2006. – 189с.
9. Усова О.П. Навчання у дитячому садку / О.П. Усова / Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки [заг. ред. З.Н. Борисової]. – К.: Вища школа, 2004. – С. 453-460.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори у 2 т. / [уклад. Е. Д. Дніпров] / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. II. – 358 с.

УДК 371.134:78

## ЦІНІСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ.

**Кабриль К.,** аспірантка

У процесі реорганізації системи освіти актуальними стають питання удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасне високотехнологічне суспільство сповнене непередбачуваних змін, труднощів та проблем. Ці проблеми суттєво позначаються на вихованні та навчанні підростаючого покоління. Вчителю необхідно володіти гнучким критичним мисленням, проявляти творчість в діяльності, ініціативність та здатність координувати свої дії відповідно до визначених ціннісних, соціальних, колективних, особистісних завдань. Це визначає його професіоналізм, компетентність.

У сучасній науковій термінології все частіше почали застосовувати поняття професійної та комунікативної компетентності (Макаренко С.С., Полуніна О.В., Онкович А.Д., Козак С.В., Демченко С.О., Елькін М.В., Завініченко Н.Б. Ремізова В.Ф. тощо), також розкрита суть соціальної компетентності (Басова В.М., Лупінович С.М., Цветков В.В., Бахтеєва С.С., Докторович М.О., Никитіна С.В., Рачева С.С. тощо). Питання ціннісної компетентності лише порівняно недавно стали предметом спеціального розгляду. В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту ціннісних компетентностей досить обмежене (Луговий В.І.). Ми зробимо спробу здійснити категорійний аналіз цього поняття, з метою уточнення та визначення.

Поняття "компетентність" (від лати. Compete - "відповідаю", "підходжу", competens - "належний",

"здатний") стало достатньо часто з'являтися в педагогічній лексиці, хоча для української педагогіки воно є відносно новим, тому спостерігається його різне розуміння і тлумачення.

На думку О.Б. Ховова, компетентність включає крім суто професійних знань і умінь, такі якості, як ініціатива, співпраця, здібність до роботи в групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію. В.Ю.Кричевський виділяє такі ознаки поняття компетентності: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значення цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв'язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Поняття "компетентність" І.А. Зімяня трактує як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях [3, 35].

Особливість компетентнісного навчання полягає не в засвоєнні готового знання, а, в тому що "...простежуються умови походження даного знання" [1, 38]. Студент сам формулює поняття, необхідні для вирішення задачі. При такому підході учбова діяльність сама стає предметом засвоєння. Інтеграція в змісті освіти понять, засобів діяльності, досвіду прояву особистої позиції здійснюється в процесі набуття студентами власного досвіду самостійної діяльності в процесі спільного з викладачем культуротворчості. Таким

чином, компетентність предстаеть як синтез когнітивного, наочно-практичного і особового досвіду. При цьому, як відзначають В.А. Болотов та В.В. Серіков, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо витікає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особового і діяльного досвіду.

В концепції Лугового В.І. [4], наголошується на тому, що компетентність інтерпретують як інтегрально-охоплююче і "динамічне поєднання" - знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей. Автор зауважує, що в цьому визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання і вміння, натомість менш помітними - цінності, хоча ці та інші компетентності за визначенням є рядоположними, тобто рівноважливими. Отож, в умовах певної теоретичної і практичної зневаги до цінностей потрібно доводити їх не меншу значущість, ніж знань та умінь.

Сучасні учені (В.Сластенін, І.Саєв, А.Лубков, В.Маландін, Л.Подимова, В.Пряникова, Н.Руденко, Н.Сергєєв, Е.Шиянов) інтерпретують освіту як загальнолюдську цінність, відзначаючи, що аксіологічний підхід органічно властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. [6, 113].

"Цінність" належить до таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо велике для педагогіки. Це поняття використовується у філософії (М.Каган, С.Ф.Анісимов, В.А.Василенко, О.Г.Дробніцький, В.П.Тугарінов, А.Г.Здравомислов, В.І.Сагатовська, Л.П.Бева), психології (В.Г.Асєєв, А.Н.Леонтьєв, С.А.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе), соціально-педагогічних дослідженнях (Т.К. Ахаян, З.І.Васильєва, М.Г. Козакина, А.В.Кирилова, Т.З.Мальковська, Н.С.Розов) для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють в собі етичні ідеали виступаючи еталоном. Зміст поняття "цінність" більшість учених характеризують через виділення характеристик, властивих так чи інакше формам суспільної свідомості: значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність.

У філософській науці існують різні точки зору з питання про природу цінностей і їх поняття. Але в одному філософії єдині: які цінності, таке і суспільство і особистість. Не випадково проблема цінностей виступає на перше місце в перехідні періоди суспільного розвитку.

На думку багатьох сучасних учених і практиків цінності визначають суть освіти, у тому числі і виховання людини. Саме цінності і формування ціннісного відношення до світу і своєї особистості в ньому, є основою змісту і спрямованістю виховання в роботах В.А.Караковского, Н.Д.Никандрова, Л.І.Новикової, З.І.Равкина, В.Д.Шадрікова, Н.Е.Щуркової і інших авторів.

Ціннісна компетенція пов'язана з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Для визначення найбільш значущих цінностей можна підійти як теоретичним, так і емпіричним шляхами. Як і для компетентностей взагалі, ціннісні компетентності мають бути поділені на загальні (ключові) і спеціальні (предметні). Для з'ясування: ціннісних

компетентностей доцільно передовсім виявити їх у найбільш успішних та авторитетних людей. Адже напевно чи людина з хибними ціннісними орієнтаціями: зазвичай досягає життєвого успіху і є зразком для інших. При цьому може виявитися, що в різних культурах існують цінності діаметрально протилежні за змістом. Скажімо, такі розбіжності характерні в багатьох випадках для західної і східної культур, кожна з яких, за великим рахунком, не демонструє вирішальної переваги з огляду на конкурентний цивілізаційний розвиток людства. Приміром, ці дві культури по-різному поцінують "індивідуалізм", "колективізм", "повагу до старших", "гостинність" й таке інше.

Щодо технологій прищеплення цінностей, то останні не можуть бути ефективно сформовані способом, подібним до трансляції знань. Адже знання не тотожні цінностям, а знання про цінності, ще не забезпечують особистісного сприйняття цінностей. Можливо, єдине спільне у цих двох випадках (формування знань і цінностей) це те, що викладачі повинні бути носіями відповідних, в одному випадку, знань (аби навчити нотній грамоті, необхідно принаймні самому її знати), а, у другому випадку, цінностей (щоб прищепити іншому, потрібно їх сповідати самому). [4].

На жаль, увага до цінностей серед педагогічного загалу, урахування їх нарівні із знаннями і вміннями, що становить зміст так званого аксіологічного підходу в педагогіці, залишаються незначними. В офіційній освітній діяльності їх здебільшого навіть не згадують, переважно оперують якщо не виключно знаннями, то доповненими лише уміннями (та навичками). Тому дослідження в руслі аксіологіки і психології особистості слід усіляко вітати та підтримувати [7].

На це, зокрема, орієнтує Бельгійське комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу від 28-29 квітня 2009 р. [5]. У тій частині документу, де йдеться про розвиток студентських компетентностей, спеціально наголошується на наданні студентам можливості "стати активними і відповідальними громадянами" [5, 42]. А громадянська "активність" і "відповідальність" якраз характеризують ставлення до суспільних процесів, а відтак є ціннісними, а не знанневими поняттями. У даному документі акцентується увага і на "цінностях інституційної автономії, академічної свободи і соціальної справедливості", "демократичного суспільства" [5, 44], зазначаються "цінності різних місій вищої освіти" [5, 46]. У Декларації Болонського стратегічного форуму 2009 підкреслюється, що "існують загальні цінності ..., які лежать в основі вищої освіти", а також підкреслюється "наукова цінність" вищої школи [5, 58]. У Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти - 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку від 8 липня 2009 року [4, 395] наголошується, що вищі навчальні заклади мають сприяти "активній громадянській позиції", "освіті високоморальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії" [5, 22], а міжнародна співпраця у вищій освіті - "гуманістичним цінностям" [5, 26], "академічним цінностям", повазі до "прав людини" [5, 28].

Саме в системному співставленні із знаннями можна краще збагнути сутність цінностей. Дійсно,



справжні знання за своєю природою об'єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію максимального наближення до такої якості). Тобто знання є суть і значення об'єкта для об'єкта, відображення зв'язків і відношень в об'єктивному світі, які хоч і з'ясовуються суб'єктом, проте десуб'єктивізуються абстрактним мисленням (очевидно, що таблиця множення однакова для всіх людей планети).

На відміну від знань цінності є значення об'єкта для суб'єкта, а відтак іманентно об'єктивно-суб'єктивні, тобто апіорі не однакові для різних суб'єктів (у силу: нетотожності останніх) навіть стосовно одного того самого об'єкту. Найбільш претендують на "об'єктивність" (хоча ніколи за своїм походженням цього не досягають) колективні (масові) цінності (скажімо, релігійні, юридичні, політичні), найменш, тобто найбільш "суб'єктивні" (хоча, у свою чергу, виключно такими не бувають) індивідуальні цінності (естетичні, художні, моральні). Цінність об'єкту виявляється (відповідно до інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова) в його сприйнятті як предмету й імовірності задоволення ним потреб людини. Суб'єктивно цінність виражається в емоціях і переживаннях (як стійких емоційних станах) людини щодо певних об'єктів. Те, що викликає емоції та переживання певної якості та сили, і становить ту чи іншу цінність.

У термінах інформації знання представляють вид об'єктивної, цінності відмінний від знань вид об'єктивно-суб'єктивної інформації. Виходячи із зазначеного розуміння цінностей, вони характеризують пріоритети, уподобання, орієнтації, бажання, інтереси суб'єктів стосовно об'єктів. Якщо знання - продукт абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, то цінності - емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи і останній до своїх потреб та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи цей об'єкт.

Постає запитання, чи насправді цінності можна і потрібно розглядати в якості людських компетентностей. Виходячи з ключової ознаки компетентностей як реалізаційної здатності, спроможності людини, цінності, дійсно, слід уважати такими. Адже вони виражають певний аспект здатності, спроможності, а саме: кількісну величину та якісну характеристику реалізаційного прагнення, без наявності якого реалізація в принципі не може статися. Інакше, людина насамперед робить не те, що знає чи вмє, а що хоче, до чого прагне, навіть, якщо і необізнана з об'єктом діяльності та невміла в досягненні бажаних цілей. Звідси випливає, що цінності є мотивуючими компетентностями, певними спрямовуваними і прискорюючими драйвами людської поведінки, діяльності, зокрема

професійної. Для ілюстрації можна нагадати, наскільки успішною може бути людина, якщо вона сильно заінтересована в певній роботі, і, навпаки, остання буде малорезультативною в разі байдужого або негативного ставлення до виконання завдань, обов'язків.

Отже, незаслужено відсунути на задній план (порівняно із знаннями) цінності слід урівняти в правах з іншими видами інформації (насамперед із знаннями), що опановують в освіті. Водночас можна пояснити надання знанням пріоритетності та імперативності в традиційній освітній діяльності. Причина передовсім криється в тому, що в силу об'єктивної однаковості для всіх знань, вироблених людством, вони легко транслюються, у процесі споживання не змінюються, їх засвоєння просто і легко діагностується, а корисність знань очевидна, водночас вони не становлять загрози їх володарю. Отже, те, що найпростіше, й взято насамперед на озброєння, хоча тільки знань для успішного життя явно недостатньо [4, 397].

Таким чином, набуті реалізаційні здатності, спроможності людини - її компетентності, містять в якості свого органічного невід'ємного компонента ціннісні компетентності, що відіграють не менш важливу роль у житті людини, ніж знання, уміння [4].

Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити сутність ціннісної компетентності, під якою ми розуміємо коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і цінностями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вмєти вибрати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Вчитель є людиною культури, яка не лише інформує, але й активно впливає на духовний розвиток тих, кого він навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів домінують навчально-виховного процесу стає підготовка компетентного вчителя, який здібний до успішної соціалізації, володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає потребам сучасної школи. Тож, ціннісна компетентність майбутніх учителів музики вимагає виняткової обізнаності в галузі образотворчого мистецтва, здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь в їх реалізації, потребує фундаментальних знань з педагогіки і психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

## Література

1. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Известия РАО. 2000. №2. С. 38.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.- 2003. - №5 - С. 34-42.
4. Луговий В.І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції //Вища освіта України – Додаток 4, том I (13) – 2009 р. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. - 568 с., С. 393-401.

5. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку: Болонський процес 2020 - Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі / М-во освіти і науки України, Фонд "Європа XXI"; упоряд.: Т.В.Фініков, [та ін.]; за ред. І.Вакарчука. - К.: "Агенство "Україна", 2009.- 64с.

6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 - 512с.

7. Пелех Ю.В. Роль аксіологічної похідної як педагогічно суцього в полісистемній структурі підготовки майбутнього вчителя: зарубіжний досвід // Вища освіта України. - № 3 (додаток 1). - 2009 р. - Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". - К.: Гнозис, 2009. - 630 с. - С. 242-247.

УДК 371.013.-055.1/3

## ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ДИСКУРСУ В ЗМІ ТА ЇХ ВИХОВНИЙ ВПЛИВ НА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Капуста О.

*У статті аналізується гендерний контент засобів масової інформації, актуалізуючи проблему формування гендерних стереотипів у старшокласників. Автор доводить необхідність гендерного підходу у ЗМІ для формування гармонійно розвиненої особистості дитини.*

Державні документи про освіту "Національна доктрина розвитку освіти", "Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти" декларують гармонійний розвиток особистості, починаючи з самого народження. "Гуманістичний підхід передбачає ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, визнання його прав, виходячи із сукупності знань про людину" [3]. У межах особистісно орієнтованого виховання доречним буде впровадження гендерного підходу у вихованні як додаткового простору для розвитку індивідуальних особливостей особистості та звільнення їх свідомості від статево-рольових стереотипів. В Україні реалізується програма ООН "Гендеру розвитку", спрямована на встановлення рівноправності між особами чоловічої та жіночої статі. Це необхідний і закономірний крок демократичної держави до європейських стандартів і одночасно дуже важливий у внутрішньому житті суспільства. Адже проблема гендерних стереотипів досить міцно вкорінена в свідомості українців і потребує значних зусиль для її вирішення.

"Стереотипи тісно пов'язані з гендерними ролями, закріпленими через систему культурних норм функціональними спеціалізаціями чоловіка і жінки у суспільстві" [1].

Поняття стереотип походить від грецького "stereos" (твердий, об'ємний) та "typos" (відбиток), який був використаний вперше в 1798 році для опису процесу друкування.

Вперше як науковий термін стереотип був запропонований у 1922 році після виходу у світ книги американського дослідника Уолтера Ліпмана "Суспільна думка". За У.Ліпманом, стереотип - це упереджені погляди, які рішуче керують процесом сприйняття.

Гендерні стереотипи справляють великий вплив на процес виховання як дитини, так і дорослої людини. Формування особистості відбувається засобами інформації (телебачення, радіо, газети, інтернет), шляхом повторення ролей своїх батьків (грубий, авторитарний батько чи пригноблена, залежна мати стануть носіями гендерних стереотипів у поведінці власних

дітей), через виховання дитини в школі, через самоусвідомлення. Саме тому аналіз цих чинників є важливим для встановлення їх впливу на формування стереотипів та альтернативних методів для мінімізації їх негативної дії.

Ми взяли за предмет дослідження особливості гендерного дискурсу ЗМІ.

Метою нашого дослідження є аналіз засобів масової інформації з точки зору формування ними гендерних стереотипів. Даний аналіз дає змогу виявити негативний потенціал ЗМІ як одного з агентів виховного впливу на старшокласників та обґрунтувати необхідність реформації мас-медіа.

У дослідженні використано основні підвалини розвитку Освіти в Україні, закладені в "Національній доктрині розвитку освіти" та "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти".

Теоретико-методологічну основу гендерних досліджень становлять: положення гендерної психології (О. Кікінеджи, І. Кон, Дж. Мак-Кі, А. Шеріффс, С. Бем, Дж.Плек, Є. Ільїн); доробок науковців про виховання особистості (А.Макаренко, Л.В.Попова, Т.В. Говорун, І. Бех, С.І.Подмазін).

Проте досліджень, які б розглядали вплив ЗМІ на формування гендерних стереотипів у старшокласників недостатньо, що й зумовило наше звернення до даної проблеми.

Як відомо, ЗМІ є одним із основних агентів соціалізації. У сучасному суспільстві не можливо уникнути впливу мас-медіа. Фільми, телебачення, газети, журнали не лише інформують суспільство про події, а й здійснюють соціалізацію – презентують цілий комплекс моделей поведінки у різних життєвих сферах – спілкування, кар'єра, взаємини в родині та на роботі. З огляду на значення засобів масової інформації в сучасному суспільстві можна говорити, що саме вони мають відігравати вагомий роль у формуванні гендерної свідомості, у визначенні шляхів подолання гендерної асиметрії й створенні гармонійного суспільства. Успішність цього визначатиметься тим, наскільки професійно журналісти, рекламісти, керівники, засобів

масової комунікації, дотримуючись етики й об'єктивності відображення дійсності, демонструватимуть гендерні цінності й пріоритети, розпізнаватимуть гендерні проблеми, шукатимуть шляхи подолання їх. За умови демократичних перетворень українського суспільства ЗМІ стають невід'ємним елементом формування гендерної рівності.

Експерти відзначають порушення гендерної збалансованості у програмах сучасного телебачення. Зокрема, найчастіше вона виявляється у присутності висловлювань, образливих для обох статей. Проте експерти-жінки частіше помічають наявність таких висловлювань, що може свідчити про більшу кількість їх саме стосовно жінок.

Час від часу, на думку експертів, у програмах трапляються порушення гендерного балансу з точки зору домінування матеріалів, які відображають діяльність чи думки представників тільки однієї статі, поширення матеріалів, які пропагують гендерне фізичне та психологічне насилля, підбір експертів переважно однієї статі для участі в програмі (незалежно від теми програми). Ця оцінка вже не залежить від статі експерта та його категорії" [8; 25].

"В результаті аналізу телевізійних новин чотирьох каналів(УТ -1, Інтер, 1+1, ICTV), дослідили, що жінки в телевізійних новинах згадуються у сім разів рідше ніж чоловіки, а в політичних новинах – у 30 разів, що є очевидним дисбалансом. Другим фактором є те, що хоча жінок досить багато на ТБ, незначна їх кількість займає керівні посади – начальники відділів, керівників. Жінки з'являються у телепередачах дискусійного характеру здебільшого, як фахівці модельного бізнесу, сфери послуг, у новинах соціальної та освітньої сфери, натомість, експертами з фінансових економічних питань практично завжди є чоловіки" [7].

"Особливу увагу слід звернути на рекламу, що транслюється по телебаченню. Згідно з М. Фуко, інформація про товари і послуги становить "первинний дискурс" реклами, а уявлення про суспільство та взаємини в ньому - "вторинний дискурс". Саме у вторинному дискурсі містяться значеннєві коди, невидимі ієрархії, що мають засадове значення. У первинному дискурсі може йтися, наприклад, про те, наскільки чисто пере порошок, як чудово працює нова кухонна техніка, який незабутній запах у парфумів тощо. А вторинний дискурс інформує про те, хто має прати порошок, готувати їжу, хто має приймати рішення за допомогою комп'ютера та кому треба поводитися сексуально, щоб досягти успіху в житті" [8;25].

"Реклама також здійснює помітну редукацію жіночих ролей і жіночого тіла до знаряддя задоволення. Із жінками саме так обходиться реклама "чоловічих" продуктів: профіль жіночого тіла у рекламі пива на щитах максимально наближають до конфігурації пляшки, а телекліпи переконують, що жінка легко "додається", коли все гаразд із вибором бритви, дезодоранту чи алкогольного напою. Культ вартості чоловічого починається із визначення прерогативи дитячої статі, і реклама догоджає масовим упередженням – у справжнього чоловіка, згідно із сценарієм крему для гоління, дві "взаємопов'язані" ознаки: у нього народжується син ("Справжній чоловік обов'язково має сина"), і він користується кремом "Арко" [6].

Специфіка поширення гендерних стереотипів в інформаційному просторі друкованих ЗМІ полягає в тому, що вони продовжують відтворювати ієрархію гендерної нерівності, яка існує в українському суспільстві.

"У більшості публікацій вітчизняних друкованих ЗМІ головним о'єктом інформаційного повідомлення є жінка. Найпопулярнішими стереотипними конструкціями соціальних практик жінок є стереотипні образи жінки-матері; жінки-сексуальної подруги; жінки-трудівниці; жінки-активістки та жінки-політика" [8;103].

Подання та опис соціальної активності українських жінок у вітчизняній пресі майже завжди відбувається через репрезентацію їхньої статі, віку або сімейного стану, що дуже відрізняє їх від подання образів чоловіків, які подаються переважно через критерії професійності та майстерності.

Стереотипні конструкції та уявлення при описі чоловічих життєвих практик, на відміну від жіночих, журналісти використовують менш активно. Зустрічаються такі узагальнені чоловічі образи як чоловік-батько, бізнесмен, маргінал, зірка, спортсмен, красень, професіонал, експерт, сексуальний друг, творець, політик, хворий і працівник, натомість такі бажані як чоловік-герой, лідер, активіст, воїн практично відсутні.

Такі характерологічні особливості та соціальні характеристики, як упевненість, честолобство, професійність, рішучість, розум, самостійність, сміливість, спритність, інтелектуальність, кмітливість, компетентність у сучасній пресі більшою мірою стосуються жінок, ніж чоловіків. Водночас традиційно притаманні жінкам характеристики – дбайливість, емоційність, енергійність, заповзятливість, врода м'якості, наполегливість, ніжність, пасивність, покірність, поступливість, порядність, привабливість, терпимість, творчість, чуйність сьогодні залишаються в арсеналі рис, що притаманні більшою мірою жінкам, ніж чоловікам.

Проте в публікаціях простежується тенденція зображення журналістами образів чоловіків через опис рис характеру, які раніше вважалися характерними для жінок (зокрема, боязкість і залежність), поєднуючи їх з рисами агресивності та активності. Разом із ти залишається специфічним у висвітленні образів чоловіків на шпальтах ЗМІ те, що їх провідні характеристики орієнтовані на соціально-економічну сферу: багатство, змагальність, логічність, самовпевненість, споглядальність" [8;104-105].

Отже, засоби масової інформації є потужним рушієм утвердження гендерних стереотипів, про що свідчать проаналізовані вище дані. Саме тому доцільно у вихованні приділяти значну увагу аналізу того, що дитина бачить по телебаченню та що вона читає, щоб ідеї ЗМІ не змогли нав'язувати ціннісні установки та моделі поведінки сучасній молоді.

Висновок. Гендерне виховання – це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством залежно від їх біологічної статі.

Застосування гендерного підходу у формуванні гармонійно розвиненої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, у якому відсутня нерівність та ієрархія "чоловічого" та "жіночого".

ЗМІ як основний агент масової соціалізації та виховання представляє стереотипний конструкт чоловічих та жіночих ролей. Реклама на сучасному телебаченні у вторинному дискурсі пропонує жінкам ролі

пасивних домогосподарок, а чоловіки представлені як активні, творчі, зайняті в панівних сферах життя.

Тому гендерний підхід варто використовувати і в мас-медіа, щоб знизити негативний їх вплив на формування особистості дитини.

### Література

1. Гендер як соціальна конструкція системи соціостатевих стосунків/ [ua.textreferat.com/referat-13598.html](http://ua.textreferat.com/referat-13598.html)
2. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 308 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти /[ua.textreferat.com/referat-12402.html](http://ua.textreferat.com/referat-12402.html)
4. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. - Тернопіль: Джура, 2007. - 416 с.
5. "Національна доктрина розвитку освіти" [terpug.at.ua/load/papka...doktrina.../42-1-0-77](http://terpug.at.ua/load/papka...doktrina.../42-1-0-77)
6. Павлюк Л. Гендерні стереотипи і гендерна чутливість комунікації (частина перша) /[www.mediakrytyka.info/.../henderni-stereotypy-i-henderna-chutlyvist-komunikatsiyi.html](http://www.mediakrytyka.info/.../henderni-stereotypy-i-henderna-chutlyvist-komunikatsiyi.html)
7. Савостейко Ю. Телебачення як засіб формування гендерного стереотипу/ [journalistyulya.hiblogger.net/205865.html](http://journalistyulya.hiblogger.net/205865.html)
8. Саєнко Юрій Іванович, Амджадін Лідія та ін. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві. – Київ, 2007. – ТОВ "Компанія ВАІТЕ.

УДК 37.025

## ДО ПРОБЛЕМИ ШЛЯХІВ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

**Карпенко Т.**, студентка V курсу філологічного факультету

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті вказує на необхідність створення такої системи, яка була б особистісно орієнтованою. Це означає, що в ній будуть враховуватися всі особливості кожного, хто навчається, будуть створені умови для самоосвіти та саморозвитку. Шлях до вирішення цього завдання вчені вбачають в інтенсифікації процесу навчання.

У педагогічній літературі накопичений чималий досвід щодо проблеми інтенсифікації процесу навчання (А.Камишніков, М.Вашуленко, Ю. Бабанський, М.Поташник, В.Кучинська, Є.Сарапулова, К.Корсак, Т.Жижко, Т.Рябоконе, О.Падалка та інші).

М.Ярмаченко, Є.Сарапулова, А.Кузьмінський, В.Омелянко дали визначення поняттю інтенсифікації процесу навчання. Питанню факторів та засобів інтенсифікації навчання значну увагу приділяли А.Кузьмінський, В.Омелянко, Ю.Бабанський, М.Поташник, Є.Сарапулова, В.Межуєв та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що пошуки шляхів, засобів інтенсифікації процесу навчання ведуться педагогами, науковцями, вчителями-практиками на всіх ланках системи освіти (А.Камишніков, М.Вашуленко, Ю.Бабанський, М.Поташник, В.Кучинська, Є.Сарапулова, М.Ярмаченко).

Зокрема А.Камишніков, В.Пальмов, А.Трофімов пов'язують інтенсифікацію процесу навчання з використанням проблемного, програмованого, дослідницького видів навчання, комп'ютерної техніки. [5, 92 – 97]

П.Щербань вважає, що інтенсифікувати процес навчання можна за допомогою:

- підвищення цілеспрямованості навчання;
- посилення мотивації навчання;
- розширення інформаційного змісту уроків;

- активізації процесу навчання;
- удосконалення форм навчання;
- прискорення темпу навчальних дій;
- розвиток навичок навчальної праці;
- використання комп'ютерів;
- особистості учителя і творчого підходу до справи. [7, 24].

Проаналізувавши практичний досвід вчителів, Ю.Бабанський, М.Поташник виокремили наступні шляхи інтенсифікації процесу навчання, як цілеспрямованість навчання, мотивація учіння, збільшення обсягу інформації, що засвоюється на уроці, прискорення темпу навчальних дій, методи активного навчання, використання форм навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів, раціоналізація пізнавальної діяльності учнів, технічні засоби навчання, оперативний тематичний контроль. [1, 106 – 111]

Порівняльно – співставний аналіз дає можливість стверджувати наявність ідентичності факторів інтенсифікації у поглядах П.Щербаня, Ю.Бабанського, М.Поташника. Детально зупинимось на них.

Мотивація учіння є досить важливим дидактичним фактором. Пригадаємо, що мотиви – це те, що збуджує людину до діяльності. Більшість вчителів з метою підтримати потрібний темп і якість учіння спираються на мотиви обов'язку, відповідальності, свідомості. Проте ясно, що в силу слабкорозвинених вольових якостей дитина не може постійно вчитись лише за рахунок одних мотивів обов'язку. Психологічна наука рекомендує співставляти мотиви обов'язку, відповідальності, свідомості з мотивами інтересу. Пізнавальний інтерес при умілому його стимулюванні може стати значним мотивом учіння, що забезпечить його інтенсивний характер. Мотиви пізнавального інтересу стимулюються за допомогою всіх методів навчання. Розвиток пізнавального інтересу як міцного мотиву, що інтенсифікує учбову

діяльність школярів ефективно використовує вчитель – методист Г.І.Замкова – вчитель історії та права середньої школи м. Семипалатинська. Серед різноманітних способів розвитку інтересу майже головним є використання на уроці конкретного, переконливого, життєвого матеріалу, взятого з періодичних видань, телепрограм, і обов'язково використання того, що пов'язано з життям держави, області, району, міста. Мотивація в навчальному процесі з метою його інтенсифікації може здійснюватись як спеціально підібраними, так і традиційними засобами: підбір цікавого для дітей змісту навчального матеріалу, методів, форм роботи тощо. Якщо мотиву немає – дитина вчиться в'яло, а якщо є – дитина вчиться цікаво. Особливо міцним фактором інтенсифікації будь – якої діяльності учнів є мотивація, з'єднана з роботою по цілеспрямованості. Такий досвід створений в Сахнівській середній школі Корсунь – Шевченківського району Черкаської області. Тут мотивація і цілеспрямованість здійснюється на основі розробленого А. С. Макаренка вчення про "систему перспективних ліній", за допомогою якої вирішується комплекс педагогічних задач: діти звикають жити в прагненні до значних суспільно значимих цілей. [4, 242]

Перспектива із зовнішнього стимулу збудження до діяльності перетворюється в міцний внутрішній мотив цілеспрямованого навчання і поведінки кожного учня. Ю. Бабанський, М. Поташник переконані, що навчальна, трудова, будь - яка інша діяльність дитини буде інтенсифікована, якщо вона має ціль, зрозумілу дитині, якщо така ціль сприймається як своя особиста, якщо її діяльність по досягненню даної цілі збуджується суспільно корисним мотивом.[1, 106]

Збільшення об'єму інформації, що засвоюється на уроці полягає в тому щоб за відведений проміжок часу викласти більший об'єм програмного матеріалу. Цього можна досягти вибором оптимального для конкретного класу темпу навчання. Головне – знайти ефективний спосіб передачі великої порції знань. Аналіз передового педагогічного досвіду свідчить про чітко визначену тенденцію: відмова від навчання за принципом "урок – параграф" і перехід до вивчення на уроках цілої теми. Так, одеський вчитель хімії Н. П. Гузик розробив цілісну дидактичну систему, що включає п'ять основних типів уроків, що ідуть один за одним в певному порядку під час вивчення будь – якої теми: уроки теоретичного вивчення теми вчителем, уроки самостійного вивчення теми самими учнями за певними програмами, планами; уроки – семінари; уроки – практикуми і уроки контролю та оцінки знань.[3,236] Це забезпечує поступове оволодіння навчальним матеріалом школярами, що йдуть шляхом від репродуктивного засвоєння до способів оперування знаннями і від них – до творчої діяльності, до практики.

Прискорення темпу навчальних дій. Деякі педагоги вважають, що повільний темп навчання дозволить їм вирішувати проблему підвищення якості знань учнів. Однак дослідження не підтверджують даної точки зору. Справа в тому, що неінтенсивний, в'ялий темп роботи на уроці породжує як найменше три негативні наслідки: затримку в інтелектуальному розвитку дітей, падіння активності учнів, втрату інтересу до навчальної діяльності. Саме тому, організовуючи навчальний процес на уроці, вчитель з метою інтенсифікації пови-

нен вибрати достатньо напружений, прискорений (але обов'язково оптимальний для конкретних учнів) темп навчальних дій.

Методи активного навчання школярів. Цей фактор полягає в тому, щоб надати активного характеру всім використовуваним методам – лекціям, бесідам, розповідям, демонстраціям, практикумам, з великим акцентом на проблемно – пошукові, дослідницькі, рольові ігри, навчальні дискусії, аналіз ситуації тощо. Оптимально вибрані і правильно реалізовані методи навчання активізують інтелект, волю, емоції – особистість школяра в цілому. Він починає працювати швидше, інтенсивніше, продуктивніше. При використанні методів активного навчання, підвищенні якості вирішення завдань навчання, психологічного розвитку відбуваються більш швидкі позитивні зміни в самій особистості, можливості якої працювати більш інтенсивно об'єктивно зростають.

Використання форм навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів передбачає застосування запропонованих програмою екскурсій, лабораторних робіт, а також широке застосування в старших класах лекцій, семінарів, співбесід, консультацій.

Важливим фактором інтенсифікації є раціоналізація навчальної діяльності учнів. Підвищити темп навчання, збільшити інформаційну щільність навчального матеріалу, тобто інтенсифікувати навчання, можна лише на основі розвинутих вмій читати і писати, виділяти головне, складати план, тези, конспект, вміння користуватись довідниками, словниками, енциклопедіями, каталогами тощо. Особливе місце серед вмій займає вміння виділяти головне, суттєве. Психологи довели: якщо дитина вміє виділяти головне, суттєве, то вона вміє аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, тобто володіти всім набором інтелектуальних мисленнєвих операцій.

Сприяють інтенсифікації навчання технічні засоби – використання в навчальному процесі різноманітних тренажерів, дешифраторів, проекційної, звуко- і відео відтворювальної апаратури, іншої електронно-обчислювальної та комп'ютерної техніки.

Оперативний тематичний контроль інтенсифікує навчання тому, що мобілізує інтелектуальні і емоційні сили дитини, дозволяє вчителю і самому учню отримати інформацію про якість засвоєння. Необхідно підкреслити, що справа тут не лише в контролі як такому, скільки в тому що він оперативний, тематичний і повинен займати зовсім мало часу. Для деяких педагогів характерне затягнуте опитування, часті довготривалі письмові роботи контролюючого характеру, під час яких встановлюється, як правило, знання всього об'єму матеріалу, всіх фактів, а не головного (понять, правил, законів, провідних світоглядних і виховних ідей). У педагогів-майстрів термін контролю зовсім невеликий і основна частина уроку використовується для пояснення нового, закріплення вправ, творчої роботи дітей.

Для того, щоб досягти оптимальних результатів потрібно використовувати всі способи інтенсифікації в їх взаємозв'язку.

А. Кузьмінський, В. Омеляненко також зауважують, що потрібно зважати на ряд факторів, які в своїй єдності і взаємозв'язку можуть забезпечити інтенсивність навчання.

1. Організація навчального процесу на достатньому науковому рівні з погляду розуміння сутності навчання, його рушійної сили, логіки навчального процесу, методів, форм, типів.

2. Забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовки вчителів.

3. Оптимальність змісту навчального матеріалу з погляду його доступності щодо вікових та індивідуальних можливостей школярів.

4. Демократизація навчальної діяльності учнів.

5. Створення сприятливих санітарно-гігієнічних умов для навчання (харчування, дотримання вимог повітряного, світлового, теплового режимів, гігієна розумової праці та ін.).

6. Широке використання технічних засобів навчання і, в першу чергу, комп'ютерної техніки.

7. Володіння вчителем педагогічною технікою.

8. Забезпечення високого соціально-економічного статусу вчителя в суспільстві. [6, 112-113]

Аналіз педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що самостійна робота як засіб інтенсифікації навчального процесу залишилася поза увагою дослідників. У 80-х роках ХХ століття ця проблема не вивчалася через ряд причин, до яких відносять завдання, що ставилися перед середніми навчальними закладами в умовах того часу, а саме, оволодіння максимальним об'ємом знань та вироблення умінь і навичок за короткий проміжок часу із найменшими затратами зусиль педагогів і учнів. Необхідно звернути увагу, що основний акцент робився на засвоєння об'єму знань. У сучасних умовах перебудови освітнього процесу, як зазначалося вище, основна увага звертається на вироблення умінь і навичок самостійно здобувати знання, на розвиток здібностей до самостійної роботи, формування інтересу до знань і бажання навчатися протягом всього життя [2, 106]. Виконання цих завдань тісно пов'язане із вихованням в

учнів самостійності як риси особистості. Навчальна самостійність – це здатність, яка проявляється в умінні власними силами, без сторонньої допомоги вирішувати поставлені вчителем чи самими учнями завдання, використовуючи при цьому нові раціональні способи роботи, та в стійкому бажанні і прагненні не лише на вимогу вчителя, а й за власним бажанням активно брати участь у навчальній роботі на уроці.

Ця здатність може сформуватись в умовах інтенсивного використання організаційно-методичної системи самостійної роботи.

Така система, повинна включати:

- самостійні завдання на всіх (а не на окремих, як це було раніше) етапах уроку,

- використання різноманітних видів самостійних робіт,

- диференціація та індивідуалізація самостійних завдань,

- самостійну роботу при використанні нетрадиційних форм навчання. [2, 106]

Таким чином, в результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, ми з'ясували, що інтенсифікація – це посилення, збільшення напруги, продуктивності, дійовості, ефективності. Інтенсифікація спрямовується на розвиток ефективності і якості праці, певної діяльності, наприклад, навчальної. Вона дає змогу людині в процесі діяльності краще реалізувати набуті знання, здібності, уміння, значно посилює рівень задоволеності працею і забезпечує психологічний комфорт. Процесу інтенсифікації навчання сприяють такі фактори: оперативний тематичний контроль; технічні засоби навчання; раціоналізація навчальної діяльності учнів; використання форм навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів; методи активного навчання школярів; прискорення темпу навчальних дій; збільшення об'єму інформації, що засвоюється на уроці; робота по цілеспрямованості, мотивація учіння.

## Література

1. Бабанский Ю. Поташник М. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса. // Народное образование. – 1987. - № 1 - С.104-112.
2. Белкіна Н.І. Формування самостійності як невід'ємної складової творчої особистості педагога. / Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К. - 2001. – С. 104-108.
3. Гузик М.П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в ЗОШ. – К., 2004.
4. Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. // Історія вітчизняної педагогіки. Тексти для вивчення курсу: 2-е вид., / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець / За заг. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя - 2005. – 245 с.
5. Камышников А.П. и другие. Интенсификация обучения в высшей школе. // Мир образования – образование в мире. – 2004. - № 2. – с. 92-97.
6. Кузьмінський А. Омеляненко В. Педагогіка: Підручник. – К., 2004. – 445с.
7. Щербань П.М. Альбом навчально-методичних схем з педагогіки. – Київ -1992 – 111с.

УДК 37.013.42

## ШКОЛА ЯК ОСЕРЕДОК ЗДІЙСНЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Кацалап Ю., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

Складні соціально-економічні перетворення призводять до негативної зміни демографічної ситуації, культурних і духовних цінностей, зміни уявлень про сім'ю і внутрішньо-сімейні відносини. Ця ситуація уск-

ладнюється відсутністю диференційованого підходу до дітей відповідно до їх статевої приналежності школі; загальнодержавною невихованістю педагогів, батьків у питаннях сексуальної просвіти. Відсутність повноці-

ного гендерного виховання і сексуальної просвіти не лише приводить до відхилень у формуванні особистості, невротичних і поведінкових порушень, нещасних шлюбних стосунків, але й виявляється часом серед факторів, що призводить до виникнення серйозних психічних розладів.

Одним із способів подолання цих проблем є організація гендерного виховання в школі. Саме тому мета нашої статті полягає у висвітленні соціально-педагогічного потенціалу загальноосвітньої школи у здійсненні гендерного виховання.

Гендерні аспекти виховання висвітлюють в своїх працях Т.Алексєєнко, В.Титаренко, Г.Алексєєва, В.Бондаровська, Т.Говорун, О.Кікінежді, І.Ковальчук, В.Кравець, В.Є.Кагана, В.Левицький, А.Палій, О.Цокур, І.С.Кон. Погляди вчених орієнтовані на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності. На думку цих авторів, статеве виховання являє собою процес, спрямований на вироблення рис та установок особистості, які визначають корисне для суспільства ставлення до людини протилежної статі.

Вчені зазначають, що найголовнішими завданнями школи у статевому вихованні учнів початкової школи, посиленні його впливу на їх моральне становлення мають стати:

- орієнтація на виховання не дитини взагалі, а хлопчика чи дівчинки з притаманними їм психологічними відмінностями;

- урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння статевих моделей чоловічої та жіночої поведінки в рамках навчально-виховного процесу;

- адресність сексуальної просвіти, що передбачає доступність інформації з огляду на вікові індивідуальні можливості дітей, до її сприймання, врахування сімейних умов їхнього розвитку;

- наявність національного підґрунтя у трактуванні статевих взаємин, послідовність, системність статевої просвіти дітей та юнацтва передбачає наступність і взаємозв'язок у передачі сексологічних знань та у здійсненні навчально-виховної роботи відповідної спрямованості [5].

В.Кравець визначає гендерне виховання, як процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Тому у сферу гендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку тощо [3].

Отже, мета гендерного виховання, на думку В.Кравця, полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності.

В.Кравець зазначає, що гендерне виховання необхідно здійснювати з використанням таких традиційних засобів педагогічного впливу:

- своєчасна реакція дорослих на ті чи інші особливості поведінки дітей, їх взаємини з однолітками протилежної статі, емоційна оцінка цих особливостей;

- адекватна реакція на ті чи інші прояви сексуального розвитку дитини чи підлітка, що ґрунтується на

розумінні того, що в їх розвитку є нормальним, а що – відхиленням від норми;

- приклади ставлення дорослих до представників іншої статі на основі гендерної рівності[3].

О.Цокур підкреслює, що гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим. Наприклад, у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини: праця чоловіків традиційно передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зв'язок гендерного виховання з фізичним аналогічний: на заняттях фізкультури підбирають такі вправи, які розвивають різні фізичні якості і формують певне ставлення до стилю поведінки (фігура, постава, хода, динаміка рухів). Гендерне виховання пов'язане з естетичним, наприклад, в організації дозвілля, де враховуються надання перевага дітьми, залежно від статевих відмінностей. Зв'язок гендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, роллю у суспільстві людей різної статі, орієнтації дітей на майбутню соціальну функцію.

Вчений зазначає, що способом прояву гендерних особливостей дітей і відображенням рівня сформованості їх гендеру є гра. В ній діти через виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку. Хлопчики частіше вибирають для гри "силові сюжети" й у зв'язку з цим - відповідні ролі. Дівчаткам більше імпонують ігри з традиційними жіночими ролями. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з однолітками протилежної статі.

Ефективним і цілком педагогічно прийнятним способом гендерної соціалізації дітей є танці. Танець, крім виховання почуття прекрасного, допомагає у встановленні взаємин між хлопчиками і дівчатками. Танці вчать правильно рухатись, парні танці привчають діяти в унісон, підлаштовуватись під партнера. Це засіб самоутвердження, прояву своїх рис, себе як своєї особистості [6].

Вчені зазначають, що при здійсненні гендерного виховання необхідно враховувати й психофізіологічні особливості дітей. Так наприклад, на початку навчання дівчатка часто досягають більших, ніж хлопчики, успіхів завдяки більш диференційованій і тонкій ручній моториці, гарній поведінці. Підкреслюючи відмінності в поведінці і навчанні, педагог ризикує, по-перше, сприяючи фемінізації поведінки певної частини хлопчиків, по-друге, у іншій частини провокуючи агресивність до дівчаток, по-третє, формуючи у дівчаток зверхність до хлопчиків, неповагу до маскулінізації поведінки.

Психіку молодшого школяра характеризує пізнавальність. Звідси бажання до всього доторкнутися, взяти в руки, потреба в наочності. Також в цей період продовжують закладатись основи моральної поведінки і свідомості. Молодші школярі хочуть на когось бути схожими. І тому, яким буде приклад, так дитина і буде діяти. Перед дорослими постає завдання: виявити первинний стимул до наслідування і очистити його від усього небажаного. Ту позитивну поведінку, про яку говорять дорослі, їм потрібно підкреслювати своїм власним прикладом.

В молодшому шкільному віці дітей цікавлять питання про різницю між статями, подробиці зачаття і народження, питання стосунків чоловіків і жінок. Переважаючим джерелом інформації дітей про стать є ровесники і література або ж мама – у дівчаток та батько – у хлопчиків. Відсутність уваги з боку батьків, педагогів, психологів, лікарів до статевого виховання, переважання думки про асексуальність молодших школярів призводять до того, що статево виховання здійснюється "таємними" спів вихователями. Це призводить до забруднення уявлення про сексуальність, сталевість, до неадекватної статево-рольової ідентифікації дітей, яка контрастує із закономірним її розвитком, оформленням чоловічих і жіночих соціальних ролей, що призводить до виникнення конфліктно-невротичного напруження[1].

Дослідження показують, що вчителі при здійсненні гендерного виховання роблять такі помилки, як: по-різному ставляться до оцінки академічних успіхів учнів та учениць (у хлопчиків їх більше пов'язують із здібностями, у дівчаток – з терпінням і посидючістю); по-різному пояснюють учителі успіхи і неуспіх своїх підопічних (неуспіх дівчаток пояснюється відсутністю здібностей, а неуспіх хлопчиків – нестатком старанності, працелюбства, наполегливих зусиль з окремого предмету). Така диференційована система навчання та виховання забезпечує підтримку духу змагань, наполегливості в досягненні мети в однієї статі та орієнтацію на пристосування, адаптування, невтручання в хід справ у іншої. Це породжує різне ставлення учнів до свого "Я". Як наслідок, хлопчики у процесі навчання мають очевидні переваги над дівчатками у можливості відкрити себе, ідентифікуватися з певними героями та оптимізуючи ми моделями гендерної поведінки, отримати психологічний простір для самоствердження.

Вчені вважають, що однією з розповсюджених дидактичних помилок за умови існуючого спільного навчання учнів і учениць є установка на слухняність дівчинки, на те, щоб вона була малопомітною, мовчазною, не заважала. А хлопчик, зазвичай, може бути зовсім інший: галасливіший, рухливий ший, активніший, не орієнтований на образ "ідеального учня". Йому пишуть зауваження у щоденник, він приходиться додому, де отримують "догану". Тому у хлопчиків частіше виникає неприязнь до школи, аніж у дівчаток.

Чимало вчителів дотримуються точки зору, що школа має задавати різні напрямки розвиткові хлопчиків і дівчаток, а тому поділяють предмети на "чоловічі" й "жіночі" чи "переважно чоловічі" й "переважно жіночі". Вчителі, по суті, визнають домінування хлопчиків у природничо-наукових, точних дисциплінах, а дівчаткам заздалегідь відводять ролі дружин домогосподарок [5].

Палій А. зазначає, що у вихованні дітей необхідно дотримуватися принципів об'єктивності, правдивості,

науковості у висвітленні всього спектру питань, пов'язаних з сексуальною та репродуктивною функціями людини. Якими б не були наші пояснення учням чи відповіді сину або дочці, вони за змістом повинні відповідати дійсності, випливати з усталених законів природи, бути з нею в гармонії. Казки про лелек, легенди про народження в капусті, про покупку в крамниці і т.п. варіанти не тільки відволікають від прихованих дорослими аспектів буття, але й шкідливі для розвитку статевої свідомості дитини. Рано чи пізно вигадане стає реальністю, уточнюється і доповнюється вуличною "освітою". А натомість приходиться розчарування дітей, недовіра до старших, а нерідко — й огидливе, підозріле ставлення до рідних, як до обманщиків. Якщо через якісь причини батькам чи вчителю незручно пояснювати дітям те, про що вони запитують (не вистачає знань чи вміння говорити на теми сексуальності), таким авторитетним джерелом інформації може бути медпрацівник школи, психолог, компетентний родич [6].

Психологи застерігають, що уникнення дорослими "важких" питань дітей надає їм гіпертрофованої привабливості. Розбещує уяву дитини не науковий, об'єктивний факт, а незнання, яке створює психологічний вакуум. А щоб інформація про стать та сексуальність не обростала "вуличними знаннями", важливо дотримуватися однієї з найважливіших педагогічних вимог в школі та сім'ї — всіяко сприяти створенню атмосфери готовності відповісти на будь-яке запитання. Послідовність, системність сексуальної просвіти передбачає наступність у передачі знань, адекватність віковим можливостям їхнього усвідомлення дитиною.

Ще А.С.Макаренко застерігав батьків, що статево виховання не повинно бути тільки "фізіологічним". Фізіологічні, біологічні знання повинні органічно поєднуватися із соціально-етичними. Найголовнішим, на думку В.П. Кравця, в статевій освіті дітей має бути формування позитивного ставлення до шлюбної поведінки, до закоханих, до весілля, народження дітей як до подій, що в житті кожної людини завжди є великим святом [3].

Отже, в умовах недиференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, розмивання кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями гендерна соціалізація здійснюється стихійно, без належної педагогічної уваги, в результаті чого формування гендерних установок та поведінки серйозно ускладнюється, а в деяких випадках набуває спотвореного, деструктивного характеру. Недостатній рівень гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку переважно зумовлений невідповідністю педагогів до його повноцінного здійснення, нестачею якісної науково-популярної літератури та формалізмом у гендерній просвіті батьків.

## Література

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: прайм – ЕВРО-ЗНАК, 2001. – 321с
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. –
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джур, 2003.-416с.
4. Куликова Л.Ф., Слинько Л.І. Статево виховання дітей і підлітків. – К.: Наука, 1988.-40с.
5. Сечейко О.В. До проблеми сексуального виховання // Рідна школа. – 1999. - №1. С. 25-26.
6. Цокур О. Гендерне виховання-нагальна потреба сучасної освітньої системи// Директор школи.Україна. - 2006. - №6. - с. 6-12



## ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Кириченко Ю., студентка V курсу факультету психології і соціальної роботи

Одним із аспектів усебічного розвитку особистості є висока правова культура. Адже не можна вважати фізично здорову людину гармонійно розвиненою, коли вона, маючи широкі знання, добре працюючи або навчаючись, порушує закони, права. Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідним чином поводитися не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі в різних видах діяльності.

Правове виховання – виховна діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомирної поведінки школярів.

Необхідність організації правового виховання учнівської молоді зумовлена розбудовою Української держави, існування якої немислиме без відповідного рівня правової культури її громадян, інтенсивною трансформацією правової системи, необхідністю подолання правового нігілізму та правової неграмотності [2;12].

Соціально-економічна ситуація початку XXI ст. в суспільстві не сприяє формуванню належного морального середовища для виховання дітей і молоді. Несприятливе побутове оточення, важке матеріальне становище сімей і погіршення на цьому ґрунті внутрішньо-сімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання і скорочення позашкільних закладів – все це призводить до збільшення числа дітей і підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних і правових норм. Швидко збільшується кількість підлітків, які не вчать і не працюють. Зростає дитяча злочинність. Поширення злочинності серед неповнолітніх випереджає її загальне зростання.

Мета правового виховання учнів – формування в них правової культури громадянина України, що складається передусім зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, рішучої боротьби з порушниками законів [6:6].

Прилучення учнівської молоді до правової культури збагачує її духовне життя. Водночас знання нею своїх прав і обов'язків розширює можливості їх реалізації, зокрема й у власних інтересах. Правове виховання зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ.

Порівняно з іншими складниками виховання воно має свою специфіку, що визначається передусім соціально-правовим статусом учнівської молоді в суспільстві. Школярі матеріально залежні від батьків чи опікунів їх самостійність і активність коригує педагогічний колектив, їм бракує правових знань і досвіду правових відносин, вони мають засвоювати правові закони, які регулюють їхнє життя і діяльність як не-

повнолітніх, і правові норми, якими їм доведеться керуватися в майбутньому.

У право-виховній роботі школи існують певні недоліки: у її змісті превалюють питання кримінального права, перевага надається вивченню прав особистості, менше уваги звертають на вивчення обов'язків, недостатньо наголошується на питанні особистої відповідальності людини за свою поведінку, відсутнє обґрунтування справедливості правових норм в їх інтерпретації, головний акцент робиться на заборонах, обмеженнях замість розкриття змісту їх моральних засад, відчувається розрив між змістом правових норм і конкретною поведінкою учнів.

Найперше завдання правового виховання — озброєння учнів знаннями законів, підвищення їх юридичної обізнаності, систематичне інформування їх про актуальні питання права. Правові знання є тим підґрунтям, на якому формується правова свідомість. Вони допомагають учням співвідносити свої вчинки і поведінку своїх товаришів не лише із загальновідомими моральними нормами, а й з вимогами законів, коригувати свою поведінку, змінювати її у правильному напрямі.

Значна частина школярів хоча й не знає конкретних правових норм, але не допускає правопорушень. Регулятором поведінки у цьому разі є дотримання норм моралі та звичаїв. Такі школярі не завдають шкоди іншим, не скоюють крадіжок та інших правопорушень, тому що керуються в конкретній ситуації певними моральними принципами.

Друге завдання – формування в учнів правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації.

“Становлення правової свідомості, – пише О.І.Вишневецький, – один з основних напрямів формування громадянина. У сім'ї та в школі дитина повинна не тільки навчитися поважати закони, відстоювати свої права та свободи, але й поважати чужі, толерантно ставитись до чужих поглядів, шанувати права інших на самовираження, власні культурні цінності, вибір конфесій, участь у політичному житті тощо. Все це надзвичайно важлива сфера виховання, передусім з точки зору потреб державотворення” [8;5].

Правові погляди мають бути засновані на загальних правових знаннях та уявленнях про державу і право, про правові відносини між людьми, про конституційні права та обов'язки особистості. Важливо, щоб ці знання і уявлення правильно відображали певні правові норми, адже інакше правові погляди будуть хибними.

Одним із найважливіших компонентів правової свідомості є переконання — усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять та її особиста готовність діяти відповідно до цих правил і понять.

У процесі правового виховання дуже важливо виховувати в учнів вищі правові почуття, які б регулювали їх поведінку (відповідальність, справедливості та ін.), інакше головним регулятором її стануть прості емоції (гнів, страх тощо), які спричиняють ситуативну поведінку.

Запорукою виховання правових поглядів, виступає формування в учнів поваги до держави і права, розуміння необхідності дотримання вимог законів. Такі якості виховують, розкриваючи соціальну суть і роль держави та права. Виховання у школярів поваги до закону і правопорядку, переконаності в необхідності дотримання правових норм здійснюють через виховання поваги до правоохоронних органів, людей, які охороняють закони. Проте не слід залякувати учнів цими органами, бо вони не зможуть усвідомити, що закони виконують не лише каральну функцію, а й захищають інтереси всього суспільства, кожного його члена. Слід констатувати, що вищезазначені принципи, мають сприяти виробленню в учнів навичок і умінь правомірної поведінки. Звичку і вміння дотримуватися вимог права і моралі слід розглядати як продукт свідомого ставлення учнів до визнання свого громадянського обов'язку, до дотримання правових норм. Як правомірна, так і неправомірна поведінка залежать від певних мотивів. Одні учні дотримуються правових норм унаслідок глибокої переконаності, другі — тільки тому, що побоюються можливого покарання, треті гарною поведінкою намагаються досягти своїх егоїстичних цілей, четверті — тому, що їхню поведінку контролюють, п'яті звикли виконувати правила співжиття. Звісно, педагог мусить знати, якими мотивами керується учень, виконуючи норми закону. В юридичній літературі розглядають різні рівні активності особистості щодо вимог закону. Так, якщо вона просто дотримується правових норм, виявляється мінімальний рівень її активності, тому що їй слід лише уникати дій, заборонених законом. Якщо ж особистість виконує правові норми, вона виявляє більшу активність. Використовуючи правові норми, особистість виявляє найвищий ступінь активності. Третій рівень активності передбачає, щоб учні не лише сумлінно виконували свої обов'язки, а й вимагали цього від інших. Така позиція формуватиметься за умови залучення їх до діяльності, спрямованої на забезпечення дисципліни й порядку в школі та за її межами. Будь-яка спроба ізолювати дітей від негативного, замовчувати і приховувати від них недоліки нашого життя не виховує у них непримиренного ставлення до цих явищ, не мобілізує їх на боротьбу з цим злом, не виробляє імунітету проти його впливу [4;11].

Слід звертати увагу на подолання у правовій свідомості хибних уявлень, що сформувалися під впливом негативних явищ, життя. Специфічним недоліком правової свідомості окремих учнів є хибні уявлення про зміст правових норм. Вони визнають наявність низки заборон, але неправильно уявляють собі їх суть, наслідки невиконання. Багато з них упевнені, що за правопорушення відповідають лише дорослі, а неповнолітні нібито звільняються від такої відповідальності. Вони не переконані в дієвості положення, що "незнання закону не звільняє від відповідальності тих, хто його порушує", нерідко не вміють зіставляти свої дії та вчинки з вимогами права. Коли їм доводиться давати правову оцінку конкретному правопорушенню, виходять з власних уявлень про протиправне, що, як правило, ґрунтуються не на знаннях конкретних положень закону, а передусім на відомих їм нормах моралі. Такі недоліки правової свідомості — одна з причин вчинення правопорушень неповнолітніми.

Зміст правового виховання визначається особливостями права як нормативно-регулятивного явища,

його суспільними функціями і значенням в організації та управлінні суспільством. Законодавство України охоплює різні галузі права. Серед них чільне місце належить державному праву. Його норми регулюють найважливіші суспільні відносини, що закріплюють основи організації суспільства і правового становища особи, державного устрою. Особливим питанням державного права України є її Конституція як Основний Закон держави і суспільства [5;23].

Адміністративне право регулює організацію і діяльність апарату державного управління. Школярі повинні мати уявлення про органи державного управління та норми адміністративного права, які охоплюють низку правил: санітарних, протипожежних, дорожнього руху, користування транспортом, поведінки в громадських місцях, військового обліку та багато інших, що регулюють діяльність різних установ, їх працівників, а також поведінку громадян. Якщо людина порушує встановлені правила, її вважають правопорушником і накладають на неї адміністративне стягнення. Розкриваючи зміст правового виховання, важливо ознайомити школярів з Конвенцією про права дитини. Згідно з нею, дитиною вважається кожна людська істота до досягнення 18-річного віку.

"...Держави-учасниці забезпечують дитині, здатній сформулювати свої власні погляди, право вільно виражати свої погляди з усіх питань, що стосуються дитини, причому поглядам дитини приділяється належна увага відповідно до віку і зрілості дитини, (ст. 12.)

Дитина має право виявляти свою власну думку, це право включає свободу пошуку, тримання і видачі інформації та ідей будь-якого виду, незалежно від кордонів, в усній, письмовій або друкованої формі, у формі творів мистецтва або за допомогою інших засобів за вибором дитини, (ст. 13/1.)

Держави-учасниці визначають право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів, (ст. 15/1.)

Жодна дитина не може бути об'єктом довільного чи незаконного втручання в здійснення її права на особисте життя, сімейне життя, недоторканість житла чи таємницю кореспонденції або незаконного посягання на її честь і репутацію, (ст. 16/1.)

Держави-учасниці приймають усі необхідні законодавчі, адміністративні, соціальні і просвітні заходи з метою захисту дитини від усіх форм фізичного чи психологічного насильства, образи чи зловживання, відсутності піклування чи недбалого ставлення, грубого ставлення чи експлуатації будь-якою іншою особою, (ст. 19/1.)"

Реалізація завдань і змісту правового виховання учнів здійснюється передусім у процесі навчання. Вивчення гуманітарних предметів спрямоване на формування в них високих ідеалів, морально-правових якостей, непримиренності до аморальних явищ, правопорушень і злочинності. Дисципліни природничого циклу дають змогу торкнутися кола питань з різних галузей права, зокрема його нормативних актів щодо охорони природи, охорони праці, охорони здоров'я людини та ін. Важлива роль у правовому вихованні школярів належить курсу правознавства, у процесі вивчення якого вони знайомляться з усіма галузями права, здобувають знання, вміння і навички в системному вигляді.

Правові знання, засвоєні на уроках, поглиблюються і розширюються у позакласній виховній роботі. Вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, вікових та індивідуальних особливостей учнів і можливостей педагогічного колективу школи. Обираючи методи і форми виховної роботи, важливо також ураховувати, чи популярні вони серед школярів, чи захоплюють їх, чи дають їм задоволення.

Здійснюючи правове виховання на уроках і під час спеціальних виховних заходів, важливо розкривати зміст усіх галузей права, не зосереджуючи увагу учнів на якомусь одному з них (наприклад, кримінальному), оскільки в повсякденному житті вони керуватимуться основними їх положеннями. Розкриваючи конкретні правові норми, слід показувати їх зв'язок з правилами моралі, на яких вони базуються, ілюструючи випадки порушень норм права, не зловживати негативними прикладами, краще наводити ті, що демонструють, як

треба діяти в подібній ситуації. Розповідаючи про злочини, не варто деталізувати факти, оскільки це може навчити окремих школярів методики скоєння злочину, треба розкривати суть негативних фактів так, щоб вони викликали відразу, а не захоплення ними. Завжди слід пам'ятати, що вирішальним моментом у правовому вихованні школярів є висока правова культура педагогів і відповідний правово-психологічний клімат у школі та в сім'ї учня [4;33].

У право-виховній роботі школи важливу роль відіграє залучення учнів до посиленої діяльності, яка передбачає певний обсяг правових знань, умінь та навичок. Це передусім участь у дитячому самоврядуванні, зокрема в роботі комісії з дисципліни і порядку, в загонах юних інспекторів дорожнього руху, юнацьких добровільних пожежних дружинах, у різних формах природоохоронної роботи.

### Література

1. Абдель-Хаді Н. Дитина та її права: Система дотримання прав людини в сім'ї та стратегії запобігання дит. психол. травмам / Н. Абдель-Хаді, Т. Кульбачна, О. Куриленко // Психолог.– 2004.– № 3–4, січ.– С. 5.–10.
2. Александрова Т.В. Формування правової компетентності підлітків як соціально-педагогічна проблема / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць / Ін-т пробл. виховання АПН України.– К., 2004.– Вип. 6.– Кн. 2.– С. 218–221.
3. Бойко Д.М. Особливості засвоєння старшокласниками правових знань // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка.– К., 2003.– Т. 1. Ч. 1.– С. 27–31.
4. Гудзь І. Правове виховання школярів // Директор шк.– 2004.– № 35.– С. 17–20.
5. Дербеньова А.Г. Правова освіта в учбових закладах для обдарованої учнівської молоді / А.Г. Дербеньова, Ю.В. Бутенко // Історія та правознав.– 2005.– № 29.– С. 14.
6. Іванець Н.О. Формування правової культури серед учнівської молоді // Позаклас. час.– 2006.– № 5–6.– С. 73–74.
7. Крутенко О.В. Виховання правової культури – шлях до побудови правової держави / Позаклас. час.– 2006.– № 5–6.– С. 81.
8. Куриленко О. Дитині про права людини // Психолог.– 2004.– № 3–4, січ.– С. 4.
9. Кучеренко Т.А. Система правової освіти та виховання // Вихов. робота в шк.– 2005.– № 11.– С. 8–11.
10. Парфанович І. Правосвідомість неповнолітніх, які вступають у конфлікт із законом: аспект правового захисту їх державою // Педагогіка: Наук. зап. / Терноп. нац. пед. ун-т.– Т., 2004.– Вип. 6.–С.196–200.

УДК 371.1

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЗБАГАЧЕНОГО НАВЧАННЯ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Кобижська С.**, студентка V курсу факультету іноземних мов

*У статті наводяться результати дослідження ефективності застосування елементів збагаченого навчання під час роботи з обдарованими дітьми на уроках англійської мови. Розглядаються підходи до розв'язання проблеми навчання та виховання обдарованої дитини в сучасній загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** елементи збагаченого навчання, констатуючий експеримент, експериментальна група, контрольна група, формуючий експеримент, контрольний експеримент.

Сучасна загальноосвітня школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. Сутність проблеми полягає в тому, що традиційна система освіти орієнтована на середнього учня і певним чином нівелює його індивідуальні

особливості. Сучасні запити суспільства і держави вимагають реформування даної системи у напрямку розвитку індивідуальних здібностей та творчого потенціалу обдарованих дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як виз-

начення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (у західній науці – Дж.Гілфорд, В.Сієрвальд, К.Перлет, Б.Ф.Скіннер, К.Тейлор, П.Торранс, К.А.Хеллер; у вітчизняній – Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Б.Д.Шадріков та інші); виділення сфер та видів обдарованості (С.У.Гончаренко, Г.В.Бурменська, Ю.З.Гільбух, М.М.Гнатко, В.М.Слущкий та ін.

Однак проблема організації навчання обдарованих дітей на уроках англійської мови залишається відкритою.

Щоб дослідити вплив застосування елементів збагаченого навчання на успішність учнів, обдарованих у галузі англійської мови, було проведено дослідження на базі гімназії №3 м. Ніжина Чернігівської області. В дослідженні прийняло 60 чоловік.

1-й етап. – Констатуючий експеримент.

На початковому етапі дослідження учням було запропоновано виконати тестові завдання для визначення рівня володіння англійською мовою, орієнтовані на учнів 7 класів з не поглибленим вивченням англійської мови, розроблені вчителем англійської мови Поглазовою В.І. [4, 39-40].

3-й етап. Формуючий експеримент.

Відповідно до результатів констатуючого експерименту було визначено склад експериментальної та контрольної груп були проведені математична обробка результатів констатуючого експерименту. Оброблені результати тестів було переведено у відсотки.

В експериментальній групі було виявлено 13,3% з високим рівнем успішності, 13,3% дітей показали результат вище середнього та 73% дітей мали середній рівень успішності. В учнів, що увійшли до контрольної групи, було виявлено 13,3% дітей з високим рівнем успішності, 6,7% учнів з рівнем вищим за середній та 80% дітей з середнім рівнем успішності.

Формуючий експеримент передбачав введення в навчальний процес елементів збагаченого навчання.

З учнями, що увійшли до експериментальної групи впродовж місяця проводилося навчання з використанням елементів стратегії збагаченого навчання. Впродовж місяця учні вивчали тему "Зовнішність та характер людини". Діти мали засвоїти основний лексичний матеріал з теми (прикметники, які описують зовнішність та характер людини), навчитися описувати зовнішність та риси характеру своїх друзів, батьків, розповідати про себе. Граматичною темою було засвоєння правил вживання дієприкметника (Participle I, II) та особливості перекладу речень з даною конструкцією.

Введення нових лексичних одиниць з теми, що вивчалась, було здійснено за допомогою відео презентації. На початку уроку дітям було зачитано коротку історію про двох друзів Джиммі та Керол, в цій історії подавалися нові слова. Діти хоч і не знали нових слів, але дивлячись на ілюстрацію, розуміли як виглядають герої та який вони мають характер. Далі дітям була продемонстрована презентація. На окремих слайдах подавалися прикметники, що описують зовнішність та риси характеру особистості. Кожне слово ілюструвалось відповідним зображенням.

Для більш глибокого засвоєння лексичних одиниць учням також була запропонована самостійна робота із словником. Кожному учню було запропоно-

вано набір прикметників, які описують риси характеру людини. Учні мали знайти антоніми до цих прикметників, використовуючи словник, якщо в цьому була така потреба. Найсильнішим учням було додатково запропоноване індивідуальне завдання. Їм потрібно було пояснити значення того чи іншого прикметника англійською мовою. На основі цих завдань була організована подальша робота учнів на уроці. Була організована робота в парах, яка дала можливість учням обмінятися прикметниками та їх антонімами. Далі була організована командна гра. Дітей розділили на команди. Завданням учнів було правильно поєднати прикметники з їх антонімами та синонімами.

Для більш глибокого засвоєння лексики учням на подальших етапах вивчення теми пропонувалися наступні завдання: пантомімічно зобразити слово, яке описувало зовнішність людини так, щоб однокласники могли його відгадати. Більш складним для виконання виявилось завдання, де учням потрібно було в міні сценках продемонструвати прикметники, які описували характер особистості. Діти мали в парах придумати невеличкі міні-діалоги, в яких потрібно було продемонструвати запропоновані риси характеру (наприклад "selfishness", "kindness"). Обов'язковою умовою було те, що учні не повинні були використовувати цих слів у своїх діалогах. Їхні однокласники мали здогадатися, які саме риси характеру людини були продемонстровані в діалогах.

Для розвитку навичок аудіювання учням було запропоноване завдання з елементами малювання. Вчитель читав дітям опис зовнішності дівчинки Люсі та хлопчика Семі діти мали намалювати їх портрети, виходячи з того, що вони почули та зрозуміли із зачитаної їм. розповіді. Вкінці дітям було запропоновано порівняти свої малюнки з малюнками однокласників, знайти відмінності, якщо якісь деталі в портретах не збігалися

Додому учням було запропоноване подібне завдання - намалювати портрети своїх батьків та скласти коротку розповідь про них, яка б включала опис їхньої зовнішності та основних рис характеру. Для того, щоб зробити їх розповідь більш яскравою, дітям запропонували використати у свої розповідях ідіоми.

Надзвичайно ефективним виявилось завдання "Face Match", розроблене спеціально для перевірки рівня засвоєння лексичних одиниць пов'язаних з описом зовнішності. Суть завдання полягає в тому, щоб правильно назвати обличчя, що описується серед запропонованих облич. Вчитель читає опис людини, вказуючи її вік, риси обличчя, колір волосся, очей тощо. Перед учнями знаходиться зображення з ряду різних людських облич, учні мають правильно вибрати обличчя, що відповідає зачитаному опису. Завдання пропонує декілька ситуацій, і дозволяє весь вивчений лексичний матеріал.

Для більш глибокого засвоєння теми учням було запропоноване завдання намалювати родинне дерево і розповісти, які риси зовнішності чи характеру вони успадкували від своїх батьків, дідусів, бабусь, порівняти себе із своїми братами, сестрами.

Для контролю говоріння був використаний проєктний метод роботи. Учні розділилися на групи по троє за бажанням. Кожна група готувала розповідь про

видатну постать, улюбленого актора (акторки), співака (співачки), спортсмена тощо. Кожен представник групи брав активну участь у підготовці проекту, хтось шукав цікаві відомості про життя зірки, інший підбирав фотографії та готував опис зовнішності кумира, третій представник готував розповідь про риси характеру особистості, та які саме з них сприяли досягненню успіху в тій чи іншій галузі.

В період вивчення даної теми з учнями експериментальної групи також були проведені факультативи, додаткові заняття.

На факультативах діти мали можливість розширювати свої знання з теми. Їм пропонувалося пройти невеличкі психологічні тести англійською мовою ("Are You a Born Leader?", "Are You Really Rude or Quite Polite?", "What does Your Favourite Colour Say About You?", "Are You an Artistic Person?", "Are You the Sort of Person who loves Adventures?", тощо) [1, 46-68]. Виконання таких тестів не тільки сприяло вивченню мови, але й дало можливість дітям глибше пізнати себе, довідатися щось нове про особливості свого характеру, їхнє ставлення до оточуючих.

На факультативах проводилося обговорення різних актуальних питань, що стосувалися теми. Цікава дискусія відбулася на тему "Вся ми – різні" ("We Are Different"). Для обговорення дітям було запропоновано ряд тверджень та цитат відомих людей: "Everybody is Different but We are All Equal" ("Всі ми різні, але всі рівні"), "Everyone is Special by Being Different" ("Кожна людина особлива у своїй відмінності").

На факультативах учні також вивчили знаки зодіаку та риси характеру, притаманні людям народженим під тим чи іншим знаком. Вивчення такої інформації не передбачене шкільною програмою, але дітям ця ідея дуже сподобалася.

Факультативи учні дали можливість учням відчути себе у ролі психологів, кожній парі дітей було запропоновано дати психологічний портрет особистості судячи з її фотографій, на яких люди були зображені в різних життєвих ситуаціях, з різними виразами обличчя, в оточенні інших людей тощо.

Особливо цікавими для дітей були завдання, виконання яких вимагало за діяння уяви та фантазії (наприклад, завдання "If I Were a Cartoon Maker" ("Якби я був режисером мультфільму"). Дітям потрібно було створити власного мультиплікаційного героя, придумати йому ім'я, визначити до яких героїв він належить (позитивних чи негативних), відповідно зробити список рис його характеру, описати зовнішній вигляд, використовуючи слова та ідіоми, а також продемонструвати ці риси в якійсь ситуації (одній серії мультфільма) [3, 102].

Для більш глибокого вивчення теми одне заняття було присвячено обговоренню питання "Яким повинен бути гарний друг". Діти із задоволенням склали список рис характеру, якими має володіти людина, щоб бути справжнім другом. Далі було запропоновано прочитати уривок з оповідання Оскара Вайльда "The Devoted Friend" ("Віданий Друг") [3, 105]. Прочитавши та переклавши текст, учні взяли активну участь в обговоренні ряду проблем, що піднімалися автором в даному оповіданні. В кінці заняття дітям було запропоновано пройти психологічний тест англійською

мовою "Can You Be a Real Friend" ("Чи можеш ти бути справжнім другом?") [3, 110]. Домашнім завданням було скласти невеличке оповідання, історію, яка б ілюструвала приклад справжньої дружби.

На факультативі було організовано подальше обговорення теми "True Friendship" ("Справжня Дружба"). Щоб підготуватися до дискусії з даної теми учням було дане завдання знайти вислови відомих людей про друзів, дружбу, ворогів тощо. Кожен учень знайшов цікаві вислови і мав можливість зачитати їх на факультативі та висловити свою думку стосовно ідеї вислову. Для обговорення була запропонована тема "Friendship As I See It" ("Дружба в моєму розумінні") та запропоновано ряд питань пов'язаних з темою. Щоб збагатити мову дітей вчителем було введено нові вирази та слова, які стали в нагоді під час обговорення.

Вивчення граматики відбувалося за схемою відмінною від стандартної. Засвоєння правил вживання дієприкметника теперішнього часу (Participle I) та дієприкметника минулого часу (Participle II) велось паралельно із засвоєнням лексичного матеріалу з теми.

Пояснення правил вживання дієприкметників відбувалося за допомогою наочності. Учням, які мали труднощі із розумінням особливостей вживання даної конструкції в реченні, допомагали сильніші учні. Такий вид роботи був надзвичайно ефективним, тому що у більш здібних дітей була можливість проявити себе у ролі вчителя, наставника.

З метою засвоєння граматичної структури була організована гра у формі змагання між двома командами. Дітям потрібно було скласти пазли. Речення, видані учням, були написані на картках, які із зворотної сторони містили малюнок. Картки були нарізані на дрібні шматочки. Учням потрібно було скласти уривки в речення і отримати малюнок.

На подальшому етапі вивчення граматичної теми учням було запропоноване завдання скласти міні-діалоги, використовуючи у своїй мові речення з дієприкметниками. Для виконання цього завдання сильні учні працювали із слабшими дітьми. Щоб полегшити виконання цього завдання учням були роздані невеличкі заготовки, прикметники, які вони могли б використати у своїх діалогах та вчитель зачитав учням зразок діалогу і роздав опорну схему діалогу.

На заключному етапі вивчення даної теми з учнями експериментальної групи був також проведений позашкільний захід "A Mystery Person" [2, 57-64]. Захід був проведений у формі змагання, діти методом жеребкування були поділені на дві команди.

Учасникам команд було запропоновано такі завдання: "The Rules Of Describing Person" ("План розповіді про людину"), "Who Is A Mystery Person?" ("Хто цей загадковий персонаж?"), "Character" ("Характер"), "Signs of the Zodiac" ("Знаки зодіаку"), "Guess Who is This" ("Згадайся хто це"). Проведення даного заходу сприяло узагальненню та розширенню знань з пройденого матеріалу та послужило однією із форм роботи із здібними учнями.

5-й Етап. Проведення контрольного тестування

Учні контрольної групи навчалися за традиційною програмою навчання. Після вивчення теми "Зовнішність та характер людини" учням експериментальної та контрольної груп було запропоновано виконати

ідентичні тестові завдання, які мали на меті визначити рівень засвоєних знань з теми, що вивчалася. У формулюючому експерименті взяли участь 30 учнів (експериментальна та контрольна групи).

В результаті формулюючого експерименту в експериментальній групі серед 15 досліджуваних було виявлено 20% дітей з високим рівнем успішності, 26,7% дітей з вищим за середнім рівнем успішності та 53,3% учнів з середнім рівнем успішності, в контрольній групі відповідно – 13,3% з високим рівнем, 13,3% з рівнем успішності вище за середній та 73,3% дітей з середнім рівнем успішності.

Таким чином, після введення в навчальний процес експериментальної групи елементів збагаченого навчання, показники успішності учнів істотно покращилися. Показники високого рівня успішності підвищилися на 6,7%, показники рівня успішності вище за середній підвищилися на 13,4%. Отже можна зробити висновок, що, що введення в навчальний процес елементів збагачення сприяє підвищенню успішності учнів обдарованих в галузі англійської мови. Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми пошуку ефективних форм роботи з обдарованими дітьми, але його результати можуть стати в нагоді в подальшому вивченні даної проблеми.



Рис. 1. Рівень успішності (констатуючий експеримент)

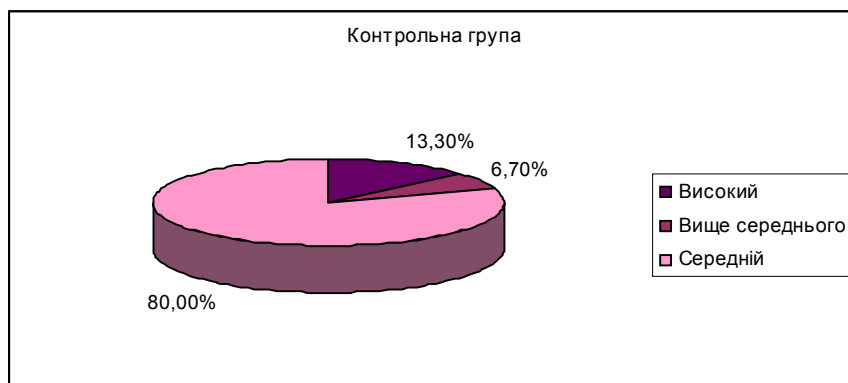


Рис. 2. Рівень успішності (формулюючий експеримент)

### Література

1. Бондарь М.В., Бондарь О.В., Карпенко О.В., Пашенко Л.В. "Зробіть урок цікавим". - К.: Основа, 2003. – 144 с.
2. Внеклассные мероприятия по английскому языку для учащихся 5-8 классов/ Под ред. Трофимовой М.А.- М.: Глобус, 2008. – 217 с.
3. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підр. Для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. - Тернопіль: Лібра-Терра, 2009. – 245 с.
4. Поглазова О.І. Итоговые тесты для определения уровня владения английским языком в 5-7-х классах// English. – 2009.- №7. – С. 39-40.

## СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

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

Розуміння психологічного змісту такого важливого поняття, як смисл являється важливим в сучасній науці. Адже його розуміння, а саме особливостей розвитку, виникнення та способу існування у внутрішньому світі особистості розкриває багато питань стосовно особистості в цілому.

На всіх етапах життєвого шляху людина постійно спілкується з навколишнім світом, з різними людьми, що нерідко володіють, діаметрально протилежними життєвими установками, рівнем освіти і культури. В процесі дорослішання, оволодіння життєвим і трудовим досвідом, вона вбирає в себе лише те, що їй особливо зрозуміло і близько, викликає інтерес, дає поштовх до розвитку і вдосконалення.

Смисл – це вираження відношення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності. Принципово новий підхід був здійснений саме у вітчизняній психології (Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв). Характерним для цього підходу є те, що проблема смислу як конкретно психологічного поняття була розкрита в результаті аналізу явищ, що належать не свідомості, а життю і діяльності суб'єкта, явищ його реальної взаємодії з навколишнім світом.

Смисл життя психологами визначається як "більш менш адекватне переживання інтенціональної спрямованості власного життя", "концентровану описову характеристику найбільш стрижневої і узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого" [5], "генеральна лінія життя, задаюча високу планку активної життєдіяльності людини, допомагає йому не зламатися на крутих віражах долі, максимально використовувати власні резерви, направляючи їх на перетворення обставин і власної особистості" [9].

Ю.Б.Гиппенрейтер розглядає смисл життя "як процес, направлений на повну інтеграцію і координацію мотиваційної сфери особистості".

Для С.Л.Рубінштейна смисл людського життя - бути джерелом світла і тепла для інших людей, бути перетворювачем життя, викорчувувати з неї всяку скверну і безперервно удосконалювати життя [7]. Б.С.Братусь роздумує про смисл життя як про насущну потребу, яка зходить на фундаментальній суперечності між обмеженістю (смертністю) індивідуального буття і універсальністю родової суті людини [2].

У теорії В.Франкла поняття смислу життя займає центральне місце. Прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу життя В.Франкл розглядає як природжену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, і основним двигуном поведінки і розвитку особистості [8].

Проблема смислу життя належить до міждисциплінарних, оскільки смисл життя є однією з традиційних проблем психології, філософії і теології, художньої літератури, в яких він аналізується переважно із змістовного боку: у чому полягає смисл життя, який смисл життя можна вважати істинним, добрим, гідним.

У психологічній літературі також підкреслюється величезна значущість для людини психологічного феномена смислу життя. Але питання, в чому полягає смисл життя, не входить в компетенцію психології.

Проблеми смисложиттєвих орієнтацій та інтересів молоді були предметом досліджень ряду таких учених, як К.А.Абульханова-Славська, Л.И.Анциферова, Л.И.Божович, В.Т.Лісовський, В.А.Ядов та багато інших.

Виходячи зі сказаного вище, можна зробити висновок, що дослідження смисложиттєвих орієнтацій є необхідним для більш детального розуміння особистості.

Ціннісно-смислові орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань. До завершення юності, у віці 15-18 років, складаються основні компоненти особистості – характер, загальні і спеціальні здібності, світогляд. Ці складні компоненти особистості, що формується, є психологічними передумовами вступу до самостійного, дорослого життя. У ряді досліджень наголошується, що юнацький вік сензитивний, дуже сприятливий для формування ціннісно-смислових орієнтацій як стійкої властивості особистості, сприяючої становленню світогляду. Відмітною особливістю віку стає різке посилення саморефлексії, тобто прагнення до самопізнання своєї особистості, до оцінки її можливостей і здібностей.

На думку В.Франкла, питання про смисл життя найчастіше та особливо актуальні в юності, при цьому вони ніяк не є хворобливим симптомом [8].

Уміння визначити свої цілі, знайти своє місце в житті – важливий показник особистісної зрілості в юнацькому віці. Проте даного рівня розвитку досягає невеликий відсоток молоді.

Період 18-23 років, тобто студентський вік, И.С.Кон називає пізньою юністю або початком дорослості [4]. У цьому віці більшість людей включаються в процес трудової діяльності. На думку американських психологів П.Массена, Дж.Конгера, Дж.Кагана і Дж.Гівітца, в цьому віці більшість людей мають справу з вибором кар'єри та подружньої пари, намічають життєві цілі і починають їх здійснювати [6].

Ціннісно-смислові орієнтації, як стійкі властивості особистості, формуються і розвиваються в процесі трудової діяльності. По словах Б.Г. Ананьєва, з початком самостійної суспільно-трудової діяльності будується суспільний статус людини [1]. Цей статус зв'язаний з статусом сім'ї, з якої людина вийшла. Зокрема, це стосується цінностей професійного самовизначення. Так, ряд дослідників цієї проблеми підтверджує, що характер пов'язаних з вибором професії ціннісно-

смилових орієнтацій і переваг детермінованих соціальним і професійним статусом сім'ї. Проте під впливом обставин життя та історичного часу, ціннісні орієнтації і смислові уявлення можуть все більш віддалятися від колишнього статусу і долати старий устрій життя, зберігаючи проте найбільш цінні традиції.

Ціннісно-смилові орієнтації особистості проявляються, закріплюються і корегуються в професійній діяльності індивіда. Необхідно відзначити, що процес формування ціннісно-смилових орієнтацій і професійна діяльність взаємодетерміновані. З одного боку, відношення до професійно-трудового середовища формується на основі системи особистісних смислів людини, обумовлених минулим досвідом, усвідомлювана частина цієї системи існує у вигляді цінностей і ціннісних орієнтацій; з іншого боку, професійна діяльність впливає на систему ціннісних орієнтацій особистості.

В процесі професійної діяльності людина неминує вступає у певні суспільні відносини з іншими людьми. Професійна діяльність стимулює розвиток особистості та її ціннісних орієнтацій через нові зв'язки, зосередження яких є перш за все колектив. Індивідуальні ціннісні орієнтації взаємодіють і впливають на колективні в основному через міжособистісні взаємини.

В процесі професійної діяльності студентів, при позитивній мотивації, формується професійна придатність, яка накладає помітний відбиток на всю зовнішність людини, її психомоторику, на утворення стереотипів мови і мислення, на її установки і ціннісні орієнтації.

На думку Е.А. Клімова, для кожної певної професійної групи характерний свій смисл діяльності, своя система цінностей. Якщо вибрана професія і життєвий смисл, що реалізовується, життєва цінність, що досягається, складають ціннісний-смилову єдність для суб'єкта, то професійна діяльність набуває сутнісно-смиложиттєвий характер. Проте, якщо основні життєві цінності суб'єкта лежать поза професією, то вона є лише засобом реалізації цих цінностей [3].

Цінності і смисли непостійні: вони змінюються в часі в результаті діяльності людей, як змінюються і самі люди. Унаслідок накопиченого життєвого досвіду те, що було для індивіда центральною цінністю, може перетворитися на периферійну або навіть змінити свою полярність. Одним з чинників зміни системи цінностей є соціально-історичні умови, на тлі яких розвивається особистість. Соціально-економічні, політичні, ідеологічні зміни в суспільстві спричиняють за собою зміни системи цінностей суспільства, соціальних груп, окремої особистості. Мінливість суб'єктивних цінностей і смислових переваг пов'язана з об'єктивністю реального процесу життя індивіда і суспільства, в якому система цінностей виявляється, і який є їх віддзеркаленням.

Переоцінка цінностей і переорієнтація смислів – закономірний процес розвитку особистості. Придбання нових життєвих і соціальних ролей примушує людину по-новому дивитися на багато речей. У цьому, на думку Р.С. Немова, полягає основний момент особистісного розвитку в старшому віці наступним за юністю.

Таким чином, ціннісно-смилова сфера – це функціональна система, що формує смисли і цілі життєдіяльності людини, а також регулює способи їх досягнення. З одного боку, ціннісно-смилові орієнтації щепляться людині соціумом, але, з іншого боку, і сама людина активно формує і конкретизує їх, приймаючи, змінюючи або відкидаючи цінності і смисли, пропонувані соціумом. На кожному етапі життя у людини, виходячи з соціальних цінностей або біологічних потреб, повинні з'явитися якісь цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідне розуміння (або навіть відчуття) їх сенсу. Саме така усвідомленість мети дає людині енергію для її реалізації, роблячи її пріоритетною.

Відсутність усвідомленості цілей дезорганізуватиме всю систему цінностей, роблячи поведінку людини або "автоматизованою", заснованою на очікуваннях оточуючих, або нецілеспрямованою, часто суперечливою, девіантною. Невизначеність особистісних смислів заважає людині зайняти своє місце в соціальній системі, що, у свою чергу, ще більш дезорганізуватиме їх.

Відповідно, порушення розвитку ціннісний-смилової сфери людини призводять до деякого суб'єктивного дискомфорту, який Франкл називає "екзистенційною фрустрацією", у відповідь на яку повинна з'являтися яка-небудь реакція компенсації, захисту [8].

Психологічною основою смисложиттєвих орієнтацій особистості є різноманітна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що беруть участь в створенні спрямованості особистості, виражають соціально-детерміновані відношення особистості до дійсності.

Смиложиттєві орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань.

На думку більшості авторів, смисложиттєві орієнтації, визначаючи центральну позицію особистості, роблять вплив на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до навколишнього світу та самого себе, додають смисл і напрям діяльності людини, визначають його поведінку та вчинки. Людина прагне знайти смисл і відчуває фрустрацію або екзистенційний вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим.

## Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности [текст]. - М.: Мысль, 1988.
3. Климов Е.А. А.Н. Леонтьев – человек могучего действия // Психология в вузе. – 2003. – № 1 – 2.



4. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. - М.: Смысл, 1999 - 487 с.
6. Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология зрелости и старения. - М., 1997.
7. Рубинштейн С. Л Проблемы общей психологии [текст].- М.: Педагогика, 1973.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: 1990.
9. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. - №3. - 2003.- С. 3-15.

УДК 159.9:371.134

## **ВИВЧЕННЯ ІНТРАІНДИВІДУАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ЯК СУТТЄВИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Ковтун Г., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи**

Актуальність. Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. В контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б.Ананьев, А.Бодальов, Д.Дворяшин, Н.Пейсахов, О.Степанова. З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості присвятили свої дослідження К.Абульханова-Славська, В.Бодров, Є.Клімов, А.Маркова. Визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е.Зеєр, Т.Кудрявцева, Б.Ломов.

Побудова сучасної Української держави, становлення громадянського суспільства обумовлюють виникнення суспільного запиту на виховання творчої особистості, індивідуальності, здатної генерувати оригінальні ідеї, самостійно мислити, приймати сміливі, нестандартні рішення. Водночас доводиться констатувати, що в силу об'єктивних і суб'єктивних причин, вища школа в Україні не є продуцентом високоморальних всебічно розвинених особистостей. Відтак важливим завданням сучасної національної освіти є оптимізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, орієнтація на формування і розвиток індивідуальності кожного студента.

Проблема індивідуальності стає сьогодні актуальною в різних галузях знань, до неї все частіше звертаються філософи, соціологи, психологи, педагоги та представники інших наук

В останнє десятиріччя завдяки зусиллям таких вчених, як В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко, І. Надольний, В. Огнев'юк, М. Степко, В. Татенко, Т. Яценко, проблема формування і розвитку творчої особистості студента стала однією з центральних в українській гуманітарній науці. Водночас виникла необхідність поглибленого аналізу психолого-педагогічних, культурно-освітніх, правових, соціально-економічних та політичних чинників формування творчої індивідуальності, переосмислення існуючих наукових підходів.

Індивідуальність – це інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів, у межах якої їх характеризує внутрішня цілісність і відносна самостійність, що дає їм можливість активно й своєрідно виявляти себе в навколишньому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей відповідно до суспільних потреб [2, 89].

У світлі сказаного, особливо актуальною є проблема щодо вивчення індивідуальної специфіки взаємодії між властивостями індивідуальності, які відносяться до різних рівнів її структурної та функціональної організації.

Людина в своєму розвитку проходить кілька вікових етапів. Кожен з них характеризується певними психічними функціями та ступенем розвитку особистих якостей. Поступове формування логічної пам'яті, уваги перетворює всю поведінку людини.

Студентство визначають як своєрідну мобільну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу " це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі [5; 185].

На успішність і ефективність навчальної діяльності студента значно впливають і особливості його пізнавальної діяльності, а активність і ефективність останньої значною мірою залежать від сформованості і

розвитку психічних пізнавальних процесів і їх функцій: мисленнєвої, мнемічної, уваги, мовлення, уяви.

Велике значення в успішності пізнавальної діяльності студентів мають когнітивні стилі – стилі пізнавальної діяльності, стилі сприйняття і переробки інформації. Дослідженню цих стилів і їх впливу на ефективність і успішність пізнавальної діяльності студентів присвячені дослідження Е.А. Голубевої із співробітниками, М.А. Холодної, Г. Клауса з колегами, Б.Л. Лівер, М. Гриндера і інших.

Виходячи із всього вище сказаного масмо таку характеристику студентства:

Пізня юність (18–25 років):

- Зрілість в розумовому і моральному відношенні;
- Впевненість, стійкий світогляд;
- Почуття нового;
- Рішучість;
- Здатність до захоплення;
- Оптимізм;
- Самостійність;
- Прямоплінійність;
- Критичність і самокритичність. Самооцінка протирічна, що викликає внутрішню невпевненість, яка супроводжується різкістю та розв'язністю.
- Скептичне, критичне, іронічне відношення до викладачів і режиму учбового закладу.
- Зберігаються максималізм і критичність, негативне відношення до думки старших.
- Несприйняття грубості, намагання впливати оточенням.
- Вершина інтелектуальних і пізнавальних можливостей.
- Приняття відповідальних рішень: вибір і оволодіння професією, вибір стилю і свого місця у житті.
- Вибір супутника життя, створення своєї власної сім'ї, активність у сексуальній сфері.

В студентському віці завершується становлення позитивної "Я-концепції" як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту. "Я-концепція" – це "складна динамічна система уявлень людини про себе (Р.Бернс, К.Роджерс та ін.) [7; 117].

Моральні цінності студентства формуються на основі знання стандартів поведінки, що є загальноприйнятими у суспільстві. Вони виражають природні прагнення особистості до встановлення суто людських відносин, заснованих на взаємній повазі, гуманності та справедливості. Сукупність моральних цінностей і норм складає систему моральної свідомості молодшої людини (студентства). Вони виробляються суспільною свідомістю, а молодь у свою чергу, вступаючи в різноманітні відносини і впливаючи на соціум, засвоює ці норми, відображаючи їх у своїй індивідуальній моральній свідомості.

Такі цінності, як повага до людини, вірність слову, гідність, честь, совість, обов'язок не забуваються й не ігноруються молоддю, просто набувають іншого значення. Вони є пріоритетними складовими її моральної свідомості.

Поняттям "совість" визначається почуття й усвідомлення людиною (людністю) відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством.

Ця риса допомагає людині контролювати виконання своїх обов'язків перед суспільством і самою собою, що суспільством визнається як показник досконалості та самодостатності. Самооцінний характер совісті виявляється у почутті морального задоволення своїми вчинками або почутті сорому за них. Наявність феномену совісті засвідчує певний рівень інтелектуальної досконалості особи, бо здатність перейматися думками та почуттями інших людей – це те, що існує лише як духовне, а не матеріальне.

Наявність совісті безпосередньо виявляється через усвідомлення почуття свободи і відповідальності людини щодо вчиненого нею перед суспільством (самою собою як суспільною істотою), яке обумовлюється суспільними нормами і правилами, що стали власними переконаннями.

Проблема нервової системи людини та її роботи багатопланова: біологічна, фізіологічна, медична, психофізіологічна, психологічна. Вона стосується, зокрема, й індивідуальних особливостей, оскільки нервова система становить той природний ґрунт, на якому формується індивідуальність.

Нервова система характеризується певними властивостями її основних процесів – збудження і гальмування. Коли людина спить, ця система перебуває в гальмівному стані. У всіх інших випадках (неспання) процеси збудження і гальмування перебувають у різноманітних рухливих співвідношеннях.

Згідно з науковими уявленнями І.П. Павлова, фізіологічною основою темпераменту є стійкі функціональні особливості нервової системи. Він виділив три основні властивості нервових процесів: сила процесів збудження і гальмування; врівноваженість нервової системи, тобто ступінь відповідності сили гальмування силі збудження; рухливість нервових процесів, тобто швидкість зміни збудження гальмуванням і навпаки. Пізніше були виявлені динамічність й лабільність. Усі вони знаходяться у різноманітних зв'язках і відношеннях, утворюючи певні індивідуальні структури нервової діяльності. Зрозуміло, що це найзагальніша схема. Властивості нервової системи, які мають складне підпорядкування, ще далеко не з'ясовані. Та є чимало даних, що допомагають зрозуміти індивідуальну картину поведінки та діяльності людини. Це, зокрема, дані про силу, врівноваженість і рухливість нервових процесів.

Серед найважливіших чинників, що впливають на успішність навчання студентів, сучасна психологія визначає нейродинамічні властивості. Сила нервової системи забезпечує працездатність, можливість тривалий час бути зосередженим на досліджуваному матеріалі. Не здійснюючи безпосередній вплив на рівень навчальної успішності, вона позначається на прийомах роботи, способах виконання навчальних завдань. Лабільність нервової системи, що забезпечує швидкість розумових реакцій, пов'язана високою кореляційною залежністю з інтелектуальними властивостями й у такий спосіб безпосередньо впливає на продуктивність навчальної діяльності [8; 148].

У процесі формування майбутніх спеціалістів чільне місце належить моральному вихованню.

Моральне виховання – виховна діяльність вищого навчального закладу, спрямована на формування у

студентів стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності [1; 25].

В реальному житті нашого суспільства наступив той період, коли необхідно усвідомити, якщо не буде вирішена проблема розвитку і становлення моральної особистості молоді, то ні про які перетворення в нашому реальному житті не може бути й мови. При цьому доцільно уникати однобічного підходу до визначення цілей і змісту виховання, який передбачає і однобічний характер виховної діяльності.

Домінуючим положенням процесу морального виховання має бути те, що психічний і духовний розвиток особистості проявляється і вдосконалюється лише в діяльності, яка має різний зміст, різний характер і різні цілі. А вирішення поставлених завдань у діяльності є водночас конкретною формою діяльності. Під час вирішення поставлених завдань людина співвідносить свої можливості з вимогами щодо виконання цих завдань, а отже, залежить від реальних успіхів і невдач і може давати собі оцінку. Звідси і з'являється особистісний оцінний механізм, який може "коригувати" моральну поведінку людини.

Ефективність морального виховання студентів визначають такі чинники: створення у вищому навчальному закладі психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співжиття; відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку студентів, особливостей їх майбутнього фаху; своєчасне вжиття виховних заходів, акцентування уваги на запобіганні аморальним явищам у студентському середовищі.

Розвиток науково-технічної революції зумовлює подальший процес технізації людського суспільства, коли засоби масової комунікації починають взаємодію між людьми. В цьому контексті проблема альтруїзму в процесі людської взаємодії набуває особливої ваги.

Альтруїзм - це мотив надання кому-небудь допомоги, не пов'язаний свідомо з власними егоїстичними інтересами. Суб'єктивно він проявляється в почутті симпатії, орієнтованості на надання допомоги іншим людям. Альтруїзм протиставляється егоїзму, який несумісний з безкорисливою турботою про бла-

го інших людей, готовністю жертвувати для них особистими інтересами.

Основною рушійною силою альтруїстичної поведінки вважається бажання покращити становище інших людей, а не очікування певної нагороди (як це, на думку зарубіжних вчених, відбувається у тварин), чи будь-яка інша причина, в якій можна побачити корисливий інтерес. Альтруїстична поведінка розглядається як стратегія, яка розвивається в процесі природного відбору. Проявляючи альтруїзм до близьких генетичних родичів (наприклад, до дітей), люди забезпечують збереження людського генофонду.

Питання про природу волі у світовій філософській психології вирішувалось різним чином.

Раціональність природи волі вперше заперечив А. Шопенгауер. Ним стверджувалась воля як темна, несвідома, ірраціональна сила, яка лежить в основі світу. Така воля (тобто воля до життя) більш відповідна хтивій частині душі за Платоном, від неї людина повинна звільнитись, щоб мати якусь надію.

Саме воля, на думку багатьох дослідників, є тим психічним процесом, який відрізняє людський спосіб існування. Завдяки волі ми маємо вищі, довільні, форми інших психічних процесів (уваги, процесів пам'яті, та ін.), які не властиві жодній істоті, окрім людини. У радянській психології була поширена тенденція розуміти волю як засіб підкорення індивідуальних мотивів вищим суспільним цілям. Звідси виводилася вольова природа індивідуальних цінностей особистості, які розумілися як засвоєні суспільні ціннісні надбання.

Вище наведені характеристики різнорівневих властивостей індивідуальності дають можливість намітити певні площини їхньої інтраіндивідуальної взаємодії в межах цілісної системи. Для вирішення теоретичних і практичних завдань щодо психологічного забезпечення процесу фахової підготовки студентської молоді важливим є завдання щодо з'ясування конкретних закономірностей такої взаємодії проблеми.

Проведений нами теоретичний аналіз дає підстави щодо подальшого визначення завдань експериментального дослідження студентів – психологів психологічно – соціального факультету у визначеному концептуальному руслі.

## Література

1. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для керівників, вихователів і вчителів. - К.: ІЗМН, 1995.
2. Заболотська О. Формування та розвиток студента як індивідуальності // Вища освіта України. – 2005. – №2. – С. 88-93.
3. Конспект лекцій з курсу: "Етика та естетика" для студентів усіх спеціальностей усіх форм навчання / Укладач В.А.Круковська – Харків:УІПА, 2003.
4. Максименко С.Д. Общая психология. - М.: Рефл-бук, 2004. - 528 с.
5. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. - К.: НПУ, 2003. - 267с.
6. Мороз О.О. Навчальний процес у вищій школі. - К., 2001.
7. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. - К., 2000. - 216с.
8. Штатке К. Студенты. Становление личности. – М.: Прогресс, 1982. – 135 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Колоша С., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Сучасне суспільство змінюється досить швидко, а це значить, що майже неможливо передбачити, які знання можуть знадобитися дитині в її подальшому житті. Найбільш універсальними є вміння аналізувати ситуацію, планувати, реалізувати задуми; адекватно оцінювати результати досягнень. На етапі створення міцних засад державності в Україні актуальним є індивідуальний підхід до навчання й виховання окремої особистості з метою формування її творчого унікального мислення.

Одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої системи є залучення обдарованих дітей до психолого – педагогічного процесу, який передбачає розвиток здібностей особистості, її самовизначення, соціальну адаптацію та культурне становлення. Оскільки талановиті й обдаровані люди впливали і впливають на розвиток суспільства, то таланти й обдарованість можна віднести до духовного надбання держави, предмету особливої уваги прогресивних кіл суспільства, науковців, педагогів країни.

Проблема обдарованості завжди привертала до себе увагу широкого кола фахівців – психологів, педагогів, культурологів, мистецтвознавців, історіографів, працівників соціальної сфери та інших спеціалістів. У наш час зазначена проблема набула особливої ваги у зв'язку з розв'язанням завдань державної значущості, а саме: підготовкою національних кадрів, здатних створювати нові технології, модернізувати виробництво і розвивати самобутню українську культуру відповідно до суспільних потреб.

Більшість психологів вважає, що обдарованість виявляється в успіхах і досягненнях людини в тій або іншій діяльності. Відповідно дитяча обдарованість – це більш високий рівень досягнень даної дитини в якій-небудь діяльності в порівнянні з іншими дітьми цього віку. Інший підхід віддає перевагу високому рівню інтелекту в обдарованості. Після функціонального дослідження Термена (1959), що довело стабільність показників інтелекту по шкалі Станфорд – Біне і валідність самої цієї шкали вимірювання, інтелект став розглядатися як головний показник обдарованості.

На думку Б.Г. Кремінського, рівень цивілізації визначається її досягненнями, якими людство завдячує конкретним видатним особистостям (або групам), які досить часто уособлюють рівень наукових, технічних, культурних, економічних, політичних тощо досягнень.

Видатні природні здібності і, відповідно, потенціально можливі геніальні досягнення особистості мають з самого початку бути скеровані на добро, тобто на користь людства в цілому та кожного члена суспільства зокрема. [3].

Мистецтво, інші сфери культури мають бути спрямовані на виховання глибоко моральної, порядної особистості, особливо якщо це обдарована, талановита людина, від якої, можливо, залежатимуть певні аспекти розвитку суспільства, цивілізації, людства в цілому.

Саме з цієї точки зору в сучасних умовах особливої ваги набуває проблема формування соціального інте-

лекту як засобу пізнання соціальної дійсності. Це визначило правомірність та доцільність розгортання нашого дослідження з теми " Особливості формування соціального інтелекту обдарованої особистості" .

Мета дослідження: розібратися в багатогранній складній структурі соціального інтелекту та її аспектах і переконатися в тому, що провідними компонентами здібностей до психологічної діяльності є соціальний інтелект і соціальна компетентність.

Предмет дослідження — соціальний інтелект обдарованої особистості як засіб пізнання соціальної дійсності.

Об'єкт дослідження — умови формування соціального інтелекту обдарованої особистості.

Гіпотеза дослідження – соціальний інтелект – глобальна здібність, котра виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень.

Досліджуючи дану проблему, ми визначили коло наступних завдань: проаналізувати прояви інтелектуальної та творчої обдарованості в життєвих ситуаціях, дати коротку історію уявлень про соціальний інтелект; відповісти на питання, чи є соціальний інтелект самостійним феноменом; охарактеризувати новий підхід до проблеми соціального інтелекту; показати зв'язок соціального інтелекту з соціальним успіхом людини; розкрити взаємозв'язок соціального інтелекту та соціальної компетентності.

У різні часи, в різних галузях людської діяльності періодично з'являються великі групи особливо обдарованих людей. Секрет цього феномену полягає в існуванні соціального середовища, яке стимулювало розвиток певного природного обдарування особистості. Соціальна потреба зумовлює соціальну пропозицію.

Кожний період історичного і соціального розвитку суспільства визначає потребу і формує особливі умови для виникнення визначних особистостей певного роду діяльності. У Давній Греції сформувалось середовище, сприятливе для розвитку обдарувань скульпторів, драматургів, ораторів, воєначальників. В епоху Відродження подібна ситуація склалась для творчості живописців, музикантів. Водночас, неможливо уявити, яким чином змогла б виявити себе в цей час особистість з природними геніальними задатками програміста, електротехніка або фізика – атомника.

У часи Середньовіччя в історію математики увійшли люди, які мали особливі здібності до запам'ятовування великих громіздких чисел та надзвичайно швидкого усного виконання математичних перетворень. У той час у подібних уміннях була велика потреба; такі люди ставали видатними. У наш час значення та роль описаних людських здібностей значно зменшилась. З винайденням фотографії об'єктивно зменшилась потреба у майстерності художників, з появою підсилювачів та синтезаторів менше стали цінувати силь-

ний (гучний) та красивий голос співаків і т. п. Водночас, розвиток науково – технічного прогресу зумовив потребу в оригінальних здібностях та обдаруваннях в абсолютно нових галузях науки, техніки, мистецтва, комунікації тощо; і такі таланти не забарились з'явитися. Інтенсивно формуються нові наукові школи; розвиваються новітні галузі наукового знання.

Отже, сприятливі умови, соціальний запит обов'язково зумовлюють появу великої кількості відповідно обдарованих або навіть геніальних людей. Головною причиною цього є те, що частота народження потенційних геніїв, талановитих та здібних людей загалом у всі часи і на всіх територіях є однаковою і становить в середньому два – три генії (таланти) на десять тисяч осіб. Зовсім інша справа, що кількість людей, які змогли реалізувати свій потенціал, знайшли застосування здібностям, виявилися потрібними суспільству саме в тій якості, де їх можливості були максимальними, змогли здобути суспільне розуміння і піднятися до рівня визнаного генія – кількість таких людей з безлічі об'єктивних та суб'єктивних причин надзвичайно мала і за різними оцінками становить приблизно одну особу на п'ять – десять мільйонів людей.

Як правило, сфера інтелектуальної діяльності талановитих і геніальних людей досить вузька порівняно із загальним спектром напрямів інтелектуального розвитку суспільства, але результати цієї діяльності впливають на нього, і навіть визначають окремі напрями подальшого суспільного розвитку.

Появу генія не можна розглядати лише як феномен народження дитини (людини) з певними особливими здібностями. На наш погляд, формування генія складається, щонайменше, з двох рівно важливих елементів, кожен з яких має свої складові, чинники та умови прояву. Основними складовими, за наявністю яких можливе формування генія, є, по – перше, природні властивості (природний потенціал) людини, якими дитина виявилась наділена при народженні; по – друге – соціальні умови, у які потрапляє дитина при народженні й далі знаходиться протягом свого життя.

Здібності (творчий потенціал) кожна людина отримує при народженні, а далі суспільство або сприяє реалізації природних можливостей людей, або ж заважає цьому (пасивне нестворення умов для розвитку здібностей за наслідками рівноцінне свідомому опору цьому процесу). Сприяючи у масових масштабах розкриттю творчих здібностей, суспільство продукує таланти (навіть геніїв), які визначають розвиток цивілізації.

З одного боку, людина – це біологічний вид, тварина, існування якої підпорядковане загальним законам живої природи. Здатність мислити, свідомо діяти в екстремальних ситуаціях здебільшого визначала збереження життя індивідуума. Відповідно, завдяки природній еволюції людина отримала розвинутий мозок велетенського потенціалу та потужності. Водночас людина як "homo sapiens" виникла завдяки своїй суспільній природі. Вона змогла виділитися із навколишнього світу завдяки соціальності, що виявляється, перш за все, у здатності до мислення та мовлення. У цьому розумінні біологічне народження потенційного генія потрібне не конкретній людині, а людству в цілому.

Зауважимо, що будь-яка людина від природи унікальна. Унікальною є комбінація всіх ознак та властивостей – від зовнішності до швидкості протікання нервових процесів і чуттєвого сприйняття оточуючого світу. Якщо уявити процес клонування геніїв, то теоретично можна досягти лише біологічно (генетично) ідентичних параметрів, але такі люди не будуть однаковими індивідуумами, оскільки час і, відповідно, умови їх формування різні. У цьому аспекті зазначимо також, що соціальна рівність не означає однаковість індивідуумів; це поняття різного порядку.

Отже, поява потенційного генія зумовлена, з одного боку, генетично, тобто цей чинник означає комбінацію генів, яка наділяє запліднене яйце виключно сприятливою комбінацією спадкових задатків. З іншого боку, розвиток успадкованих задатків значною мірою визначається суспільними та соціальними чинниками, що впливають на формування особистості та зумовлюють потребу у реалізації потенційних закладених природою здібностей.

Водночас виявляється, що результат впливу середовища, в якому розвивається та формується обдарована особистість, також залежить від спадкових особливостей, задатків дитини. Тобто аналогічні дії по відношенню до різних індивідуумів можуть мати протилежні наслідки.

У житті кожної живої істоти існують окремі "ключові" моменти, які визначають напрям її подальшого розвитку. Широко відомим є приклад, коли курчата (каченята), що вилуплюються з яєць, сприймають об'єкт, який рухається поряд з ними в момент їхньої появи на світ, як свою мати. Це інстинкт, що фіксує ключовий момент у житті істоти.

Людина теж є твариною, але проблема в тому, що для людини практично неможливо заздалегідь визначити час та умови, коли настане відповідний "ключовий" момент її розвитку. Водночас добре відомо, як певні моменти, події глибоко вкарбовуються у свідомість, викликаючи емоції (іноді потрясіння), які стають віхами життя і визначають або, принаймні, сильно впливають на подальшу діяльність людини та її долю. Такі враження називають імпресінгами. Моменти, коли виникають імпресінги, є у всіх людей без винятку, але, як правило, визначити час їх настання наперед неможливо.

Цим, зокрема, зумовлено те, що іноді результат виховання та навчання не відповідає очікуваному, оскільки підсвідомо дитина може імпресивно зреагувати не на той чинник впливу, на який розраховували дорослі вихователі, а на зовсім іншу, неважливу, з точки зору дорослих, подію, свідком або учасником якої вона стала. Різні діти, однорідні, здавалося б, за соціальними ознаками, переживають абсолютно різні імпресінги, які зумовлюють напрям їхнього подальшого інтелектуального і соціального розвитку. Якщо вдається точно визначити момент імпресінгу в дитини, то з'являється можливість пояснити, яким чином формується певна особистість з унікальними особливостями, необхідними інтелектуальними, соціальними орієнтирами тощо. Стає ясним, чому однакові фактори впливу, що припали на різні вікові періоди, викликали абсолютно різні наслідки, чому підсвідомо людина несе в собі певні уявлення та переконання,

сформовані в дитинстві, причому перебороти зазначені переконання надзвичайно важко, іноді неможливо, незалежно від того, істинними чи хибними вони є. Це стосується практично всіх сфер діяльності людини – наукової, соціальної, культурної, духовної і т. п. Переконавання та погляди на більшість світоглядних проблем підсвідомо вкарбовуються в свідомість у дитячому віці. Ставлення особистості до проблем існування Бога, ставлення до жінки та її ролі в суспільстві, морально - етичні орієнтири, відчуття прекрасного тощо зумовлюються психобіографією людини, яка, у свою чергу, визначається переважно імпресінгами, більшість з яких були пережиті і дитинстві, тобто саме тоді, коли психіка дитини знаходиться в стадії формування і є надзвичайно сприйнятливою та чутливою.

Розглянемо причини, що зумовлюють виникнення, формування та розвиток інтелектуальних здібностей дітей різного соціального походження, та спробуємо пояснити існування виявлених залежностей з точки зору інтерференції окремих чинників.

Очевидно, було б занадто категорично і, в принципі, неправильно стверджувати, що природна розумово обдарованість більше властива дітям з сімей з більш високим соціальним статусом. Водночас іноземні дослідники висловлюють думку, що соціальна диференціація (у стабільному суспільстві) здійснюється тривалий час і певною мірою визначається інтелектуальним відбором; відповідно, діти з вищих соціальних прошарків успадковують кращі задатки розумової обдарованості. Беручи до уваги зазначену точку зору, ми вважаємо, що існує також інший дуже важливий зовнішній чинник – це інтелектуальне оточення, середовище, у якому реалізується природний творчий потенціал дитини. Очевидно, що у розвинутому, цивілізованому суспільстві між інтелектуальним і соціальним статусом має існувати й існує однозначна відповідність, яка є запорукою прогресивного інтелектуального розвитку суспільства.

Однак слід визнати, що мають місце прецеденти, коли діти з родин з високим і дуже високим соціальним статусом, маючи природні обдарування, не отримують мотивації розвитку власних інтелектуальних здібностей. Діти всім задоволені, їх усе влаштовує, бажання докладати зусиль до навчання на суб'єктивному рівні невелике, - сукупність подібних чинників призводить до застою у процесі розвитку здібностей, відбувається гальмування темпів інтелектуального розвитку особистості. З іншого боку, допитливі, наполегливі та цілеспрямовані діти з нижчих соціальних прошарків, як свідчить досвід, завдяки природним інтелектуальним здібностям, вольовим якостям та за умови наявності можливості навчання (за сприятливих зовнішніх умов) досягають вершин інтелектуального розвитку, набувають здатності творити нове. Саме тому завданням суспільства є створення сприятливих зовнішніх умов для всіх, хто має творчий потенціал.

Багаторічний досвід проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін також дає певні підстави говорити про диференціацію учасників і переможців змагань залежно від їх соціального статусу. Щоправда, статус цей здебільшого визначається місцем проживання та освітнім закладом, де навчається школяр. Діти, які мешкають у великих містах,

де функціонують потужні наукові та навчальні заклади, мають значно більше можливостей та витрачають менше зусиль, щоб реалізувати свій потенціал та знайти можливість найбільш повно розвинути природне обдарування. Водночас школярі із сільської місцевості та населених пунктів, віддалених центрів, для того, щоб досягти тих самих результатів, змушені витрачати набагато більше часу та зусиль.

Цифри свідчать, що велика кількість учасників змагань із сільської місцевості на першому етапі олімпіад істотно зменшуються з кожним переходом до наступного етапу змагань. На фінальному IV етапі Всеукраїнських олімпіад, який проводиться на державному рівні, кількість учасників із сільських шкіл зовсім невелика, але більшість з тих, хто "пробився" на IV етап змагань – стають переможцями. Водночас серед переможців змагань достатньо школярів, які походять із села, але здобувають освіту у потужних навчальних закладах інтернатного типу для розвитку здібностей обдарованих дітей. Серед таких учнів є навіть переможці Міжнародних учнівських олімпіад.

Усе сказане незаперечно свідчить: на сучасному етапі розвитку соціальні умови у нашій країні є визначальними з точки зору перспектив та результатів розвитку інтелектуально обдарованої особистості.

Важливим та цікавим результатом досліджень, який свідчить про справедливість висловлених вище міркувань щодо причин залежності рівня розумових здібностей дітей від їх соціального походження є той факт, що в цілому діти різних соціальних прошарків з точки зору інтелектуальних здібностей відрізняються тим менше, чим менші вони за віком. По мірі зростання і відповідно збільшення складності інтелектуальних вимог, різниця розвитку розумових здібностей загалом збільшується. По суті це є підтвердженням закону диференціальної психології: чим складніша психологічна функція і чим пізніше вона виявляється у розвитку, тим чіткіше відбувається диференціація за відповідною ознакою.

Досліджуючи дану проблему, слід зазначити, що поняття "соціальний інтелект" уперше використав у 1920 році Е. Торндайк. Він прирівняв його до здатності людини мудро чинити в людських відносинах. За Торндайком, існує три види інтелекту:

- абстрактний інтелект як здібність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і здійснювати з ними будь – які дії;
- конкретний інтелект як здібність розуміти речі і предмети матеріального світу і здійснювати з ними будь – які дії;
- соціальний інтелект як здібність розуміти людей і взаємодіяти з ними [6].

Звичайні люди соціальний інтелект часто ототожнюють з мудрістю. Р. Штенберг (1981 р.) звернувся до "розуміння інтелекту людьми". Він проводив опитування на вокзалах, у магазинах, бібліотеках, пропонуючи респондентам описати риси "інтелектуальної людини". Дослідження показало, що люди вкладають у поняття "соціального інтелекту" наступне: здібність до розв'язання практичних задач, вербальні здібності та соціальну компетентність.

Відносно того, чи є соціальний інтелект самостійним феноменом, ще Торндайк стверджував, що

соціальний інтелект існує окремо від звичайного інтелекту. Багато сучасних авторів також стверджують, що соціальний інтелект є самостійною групою основних ментальних здібностей на протилежності до здібностей академічного чи формального інтелекту [6]. Так, на думку Гілфорда, сферою соціального інтелекту є знання про сприймання думок, бажань, почуттів, настроїв інших людей і себе. Цей аспект вимірюється тестами на соціальну перцептивність. Згідно з останніми дослідженнями, людина, яка має розвинутий соціальний інтелект, включена:

- у широкі соціальні зв'язки, активна і гнучка;
- як правило, більше задоволена життям;
- вміє вписатися в нові соціальні стосунки й умови;
- протистоїть багаточисленним стресам перешкоди часу;
- має більше шансів на довге, активне, суспільно корисне життя.

Сучасні дослідження з проблем соціального інтелекту стосуються розробки аспекту комунікативної компетентності, а також опису передбачуваної структури і функцій соціального інтелекту. У роботах останніх років можна виділити дослідження Н.А. Амінова і М.В. - Молоканова, які розглядали соціальний інтелект як умову вибору профілю діяльності в майбутніх практичних психологів. У 1992 році вони вивчали зв'язок соціального інтелекту з професійною спрямованістю особистості. Автори переконані, що професіоналізм психолога залежить від наявності спеціальних здібностей, зокрема, від соціального інтелекту [1].

Провідними компонентами здібностей до психологічної діяльності, до вдумливої роботи з людьми, на думку дослідників, є:

- соціальний інтелект (здібності до розуміння поведінки інших людей);
- фасилітативність (підтримуючий стиль соціальних стосунків).

Крім того, важливими є енергетичні характеристики, психічна витривалість у протилежність синдрому емоційного "згорання", за наявності якого виникає незадоволеність собою й оточуючими.

Намітився новий підхід до проблеми соціального інтелекту. Мова йде про концепцію В.Н. Куніциної. Вона вважає можливим виділити окремий аспект у соціальному інтелекті – комунікативно – особистісний потенціал. Саме він, на думку Куніциної, дозволить наблизитися до розуміння специфічної структури соціального інтелекту [4].

Соціальний інтелект – багатогранна складна структура, котра має наступні аспекти:

1. Комунікативно – особистісний потенціал – комплекс властивостей, котрі полегшують або утруднюють спілкування. На його основі формується психологічна контактність і комунікативна сумісність. Це основний стрижень соціального інтелекту.
2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свободи від комплексів, упередженість, відкритість новим ідеям.
3. Соціальна перцепція – соціальне мислення, соціальна уява, здібність до розуміння і моделювання соціальних явищ, розуміння людей і їхніх мотивів.
4. Енергетичні характеристики – психічна і фізична витривалість, активність, слабка виснаженість.

Все вищесказане дозволяє характеризувати соціальний інтелект як глобальну здібність, котра виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень.

Наше дослідження, окрім теоретичного викладу, містить ще й практичну частину.

Предмет дослідження – соціальний інтелект особистості.

Об'єкт дослідження – формування соціального інтелекту обдарованої особистості.

З метою визначення особливостей формування соціального інтелекту обдарованої особистості, нами був розроблений констатувальний етап дослідження.

Для реалізації вище зазначеної мети передбачалося розв'язання таких завдань:

- окреслення діагностичного інструментарію;
- проведення тесту для визначення логічності мислення;
- дослідження аналітичності мислення;
- діагностика рівня соціальної фрустрованості;
- вивчення рівня самооцінки студентів;
- експрес – діагностика соціальних цінностей особистості;
- діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій.

Нами були обрані такі методи дослідження: тестування, діагностування та використання методик стосовно теми дослідження.

Об'єктом дослідницької уваги були студенти НДУ імені М.В. Гоголя. В експерименті взяли участь 30 студентів 3 – 5 курсів.

Дослідницька робота включала 3 етапи.

Перший (підготовчий) етап полягав в окресленні на основі зроблених в теоретичній частині висновків діагностичного інструментарію, за допомогою якого здійснювалося дослідження.

На другому (основному) етапі відбулося власне дослідження, метою якого було визначення особливостей формування соціального інтелекту обдарованої особистості.

Третій етап передбачав узагальнення та аналіз результатів.

Визначення особливостей формування соціального інтелекту обдарованої особистості здійснювалося за допомогою тесту для визначення логічності мислення, дослідження аналітичності мислення, діагностики рівня соціальної фрустрованості, вивчення рівня самооцінки студентів, експрес – діагностики соціальних цінностей особистості та діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості.

Методика Равена призначена для вивчення логічності мислення. Досліджуваним було запропоновано малюнки з фігурками, які були пов'язані між собою певною залежністю. Однієї фігури не вистачало, а внизу вона подавалася серед 6 – 8 інших фігур. Завданням досліджуваного було встановити закономірність, яка пов'язує між собою фігурки на малюнку, і на тестовому аркуші вказати номер потрібної фігури із запропо-

нованих варіантів. Після проведення методики Равена, ми виявили 2 студенти з дуже високим рівнем логічності мислення; 8 студентів – з високим рівнем; 17 студентів з середнім рівнем; 2 студенти з низьким рівнем та 1 студент з дуже низьким рівнем логічності мислення.

Дослідження аналітичності мислення здійснювалося з метою визначення рівня аналітичності індуктивного мислення в умовах обмеженого часу. На бланках було надруковано ряди чисел. Потрібно було встановити, за якою закономірністю складено кожен із 15 запропонованих числових рядів. Згідно з цією закономірністю потрібно було продовжити кожен ряд, дописавши в ньому ще два числа. Обробка результатів здійснювалася за допомогою ключа – таблиці з правильними відповідями. Під час обробки результатів ми підраховували кількість правильно дописаних досліджуваними рядів, і отримали такі результати: у 6 студентів аналітичність мислення дуже висока; у 15 студентів аналітичність мислення висока; у 6 – середня та лише у 2 – низька. Такі результати є втішними, оскільки аналітичність мислення є важливою характеристикою мислення. Вона являє собою готовий компонент здатності теоретизувати, відшукувати причинно – наслідкові зв'язки між явищами, становить основи загальних здібностей і необхідна для успішного оволодіння різноманітними видами діяльності.

Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана дозволила нам виявити ступінь незадоволення соціальними досягненнями в головних аспектах життя і діяльності особистості. Досліджуваним було запропоновано опитувальник, на котрий потрібно було дати найбільш підходящу для особистості відповідь. По кожному пункту визначався показник рівня фрустрованості, який варіювався від 0 до 4 балів. Висновки про рівень соціальної фрустрованості ми робили з врахуванням величини середнього балу по кожному пункту. Чим більше його величина, тем вищий рівень соціальної фрустрованості. Ми отримали такі результати: 25 студентів мають низький рівень соціальної фрустрованості та 5 студентів мають середній рівень соціальної фрустрованості. На нашу думку результати є соціально бажаними, оскільки студенти адекватно реагують на зовнішню дію, інтелект нормально справляється з поставленими задачами як в житті так і в соціумі та соціальному оточенні. Зовнішні причини, не викликають психічного стресу, не виникають інтоксикації. Присутній нормальний зв'язок між інтелектом та емоціями.

Самооцінка – оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей – є однією з базисних якостей особистості. Виявити рівень загальної самооцінки можна за допомогою психологічного тесту – опитувальника. Він охоплював 32 твердження, згідно з якими можливі п'ять варіантів відпо-

відей, кожен з яких кодувався балами за схемою. Студентам пропонувалося заповнити цей опитувальник. Після обробки та підрахунку балів, ми отримали такі результати: 20 студентів мають високий рівень самооцінки, що свідчить про те, що людина не обтяжена комплексом неповноцінності, правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії; 12 студентів мають середній рівень самооцінки, що вказує на те, що людина рідко страждає від комплексу неповноцінності й лише іноді намагається підлаштуватися під думку інших; 8 студентів мають низький рівень самооцінки, тобто людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважити на думку інших і часто страждає від комплексу неповноцінності.

Експрес – діагностика допомогла нам виявити особисті, професійні і соціально – психологічні орієнтації і переваги особистості. Досліджуваним було запропоновано 16 тверджень, які потрібно було оцінити по значущості кожну для себе за схемою: від 10 (неважливо) до 100 (дуже важливо). Нас вразили результати, оскільки відібрані нами студенти виявилися різнобічними гармонійними особистостями, оскільки у 25 студентів значення по кожному розділу були близькі один до одного, лише у 2 студентів переважали фінансові орієнтації та у 3 студентів професійні.

Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. Бубнова призначена для вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості у реальних умовах життєдіяльності. Студентам було запропоновано 66 запитань, на які потрібно було відповідати швидко, довго не роздумуючи над питаннями. Відповідати потрібно було "так" або "ні", у бланку відповідей це відповідно "+" або "-", які потрібно було поставити поряд із номером питання. Оцінюючи результати, ми прийшли до висновку, що особистості притаманні в тій чи іншій мірі, але всі цінності та ціннісні орієнтації, які поєднуються та переплітаються одна з одною на протязі всього життя людини, а саме: приємне проведення часу, відпочинок; високе матеріальне становище; пошук і насолода прекрасним; допомога і милосердя до інших людей; любов; пізнання нового у світі, природі, людині; високий соціальний статус і управління людьми; визнання і повага людей і вплив на оточуючих; соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві; спілкування та обов'язково здоров'я.

Отже, за допомогою різних видів роботи, ми виявили, що на визначення особливостей формування соціального інтелекту обдарованої особистості впливає дуже багато чинників, зовнішнє і внутрішнє середовище, соціальне оточення, профорієнтація, рівень самооцінки, рівень соціальної фрустрованості, задіяні повинні бути всі психічні, особистісні та соціальні процеси.

## Література

1. Амінов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах социальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. - № 5.
2. Галян І.М. Психодіагностика. Навчальний посібник. Київ "Академвидав". 2009 р.
3. Кременський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004 - № 12.



4. Куніцина В.Н., Казарінова Н.В, Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб., 2002 р.
5. Никишина В.Б., Василенко Т.Д. Психодиагностика в системе социальной работы. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва. ВЛАДОС ПРЕСС. 2004 г.
6. Торндайк Е. Природа человека в социальных отношениях. Москва. 1940 г.

УДК 37.013.42

## ГЕМБЛІНГ ЯК ФАКТОР ВІКТИМІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ

**Компанець О.,** студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті розглядається проблема ігрової залежності підлітків. Аналізується віктимогенна дія гемблінгу на особистість дитини, також вивчаються фактори та передумови розвитку ігрової залежності.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства існує багато чинників, що негативно впливають на добробут та психічне здоров'я населення. Одним із них є збільшення кількості казино та гральних автоматів, їх доступність для широких верств населення. Економічний аспект грального бізнесу, як і будь-якого іншого, полягає в отриманні прибутку за рахунок задоволення певних людських проблем, але надмірна поширеність та масовий попит населення на гральні послуги обумовлений здебільшого соціально-психологічними чинниками. Незадоволеність реальним життям і бажання втекти від нього - є однією з найскладніших проблем людського буття. Проте форми і способи відходу надзвичайно різноманітні і нерідко носять патологічний характер. Однією з таких форм є адиктивна поведінка, коли життя людини, її стан, починають жорстко залежати від різних чинників (наркотиків, алкоголю, їжі, роботи, сексу, азартних і комп'ютерних ігор та ін.).

Останнім часом у сучасному суспільстві широкого поширення набуває явище гемблінгу. Поняття гемблінгу походить від англійського "game" - гра та "gamble" – гра в азартні ігри, ризик. Під гемблінгом розуміють хворобливе, нестримне захоплення азартними іграми.

Не дивлячись на те, що поняття гемблінгу є відносно новим терміном, вивченням різних аспектів даного питання займаються такі вчені: Ц.П.Короленко, Т.А.Донських, М.У.Коркіна, В.М. Великий, Р.П.Грановська, К.Б.Лисенко, Л.К.Янг.

Але дана проблема залишається недостатньо дослідженою, що і зумовило вибір теми нашого дослідження. За мету дослідження ми обрали з'ясування сутності гемблінгу як фактору віктимізації особистості неповнолітніх.

Гемблінг є досить розповсюдженим як в світі, так і в Україні. Він "уражає" людей, різних за віковим складом (від підлітків до осіб похилого віку), а також матеріальним забезпеченням, колом спілкування, етнічним походженням і т.д. Цей факт пояснюється широкою різноманітністю видів і форм азартних ігор, розрахованих на різні категорії населення з різним рівнем доходу та інтересами.

Варто також зазначити, що гемблінг відноситься до хвороби, що полягає в частих, повторних епізодах участі в азартних іграх, що домінує в житті суб'єкта і веде до зниження соціальних, професійних, матеріальних і сімейних цінностей.

Поруч з цим, в результаті такої поведінки людина існує у своєрідному "віртуальному" світі. Вона не тільки не вирішує своїх проблем, але й зупиняється в особистісному розвитку, а в окремих випадках навіть деградує [1, 58].

Як показують дослідження, процес прив'язаності настільки захоплює людину, що гра починає управляти її життям. Людина поступово віддає перевагу існуванню у своєрідному віртуальному світі. Вона стає помітною перед своєю пристрастю. Вольові зусилля слабшають і не дають змоги протистояти адикції. У такому стані людина не тільки не здатна вирішувати свої проблеми, але й зупиняється в особистісному розвитку [7, 89].

Негативні наслідки впливу гемблінгу на особистість дозволяють розглядати його і як фактор віктимізації особистості. Під віктимізацією розуміють процес і результат перетворення людини чи групи людей в той чи інший тип жертви несприятливих умов соціалізації [5, 174].

На процес віктимізації впливає безліч факторів, таких як соціальна ситуація розвитку (сімейний контекст, міжособистісний контекст у форматі однолітків, вплив ЗМІ), деякі суб'єктивні передумови перетворення людини в жертву несприятливих умов соціалізації, але в контексті нашої роботи ми розглядаємо гемблінг як фактор віктимізації особистості. Адже, дійсно, будучи залежною, людина в певній мірі стає жертвою. Але жертвою чого? На нашу думку, вона стає жертвою віктимогенності самого середовища, що характеризується як наявність в тих чи інших об'єктивних обставинах соціалізації характеристик, небезпек, вплив яких може зробити людину жертвою цих обставин. Адже, дійсно, до недавнього часу, середовище, зокрема учбове, містило фактори віктимізації: майже поряд зі всіма школами України розташовувались ігрові клуби, де діти і молоді проводили більшість часу і витрачали значні суми грошей, що в свою чергу досить часто призводило до проявів делінквентної поведінки.

Значне поширення гемблінгу та його негативні наслідки зумовили необхідність вивчення чинників, які його викликають. Наукові дослідження показують, що процесу появи і розвитку адиктивної поведінки, а саме ігрової залежності, можуть сприяти біологічні, психологічні та соціальні передумови.

Під біологічними передумовами розуміють своєрідний для кожного спосіб реагування на різні дії, на-

приклад, на алкоголь. Помічено, що особи, що спочатку реагують на алкоголь як на речовину, що різко змінює психічний стан, більш схильні до розвитку алкогольної адикції. Американські вчені також виділяють такий чинник, як генетична схильність до різних форм адиктивної поведінки, що передається у спадок [2, 33].

Під соціальними передумовами, що впливають на розвиток адиктивної поведінки, відносять процес дезінтеграції у суспільстві та наростання у ньому змін з неможливістю своєчасно пристосовуватися до них, тобто дазадаптаційні чинники.

Суттєве значення у виникненні адикцій має і такий чинник, як психологічні травми дитячого віку, насильство над дітьми, відсутність турботи щодо дітей. Більшість відхилень в поведінці неповнолітніх: бездоглядність, правопорушення, вживання психоактивних речовин, мають в своїй основі одне джерело - соціальну дезадаптацію, коріння якої лежить в дезадаптованій сім'ї. Соціально дезадаптована дитина, підліток, знаходячись у важкій життєвій ситуації, є жертвою, чиї права на повноцінний розвиток грубо порушили. Сім'ї, для яких характерні найбільш глибокі дефекти соціалізації, вільно або мимовільно провокують дітей на раннє вживання психоактивних речовин, здійснення правопорушень, захоплення азартними іграми [2,35].

Інші дослідники виділяють наступні фактори, що детермінують ігрову залежність як різновид адиктивної поведінки:

- Відсутність чи недостатність позитивного емоційного контакту з батьками;
- Індивідуально – типологічні особливості особистості;
- Інфантилізм;
- Депресія;
- Неадекватна самооцінка;
- Негативний соціально-психологічний статус в колективі [5, 120].

Найбільш вразливою категорією до дії даних факторів є підлітки.

Як відомо, підлітковий вік – один із кризових етапів у становленні особистості. Він характеризується рядом специфічних особливостей. Це вік кардинальних змін у сфері свідомості, діяльності і системи взаємодій. Цей етап характеризується бурхливим ростом людини, формуванням її організму у процесі статевої зрілості, що помітно впливає на психологічні особливості підлітка. Підліток прагне зрозуміти себе, свої можливості і індивідуальні особливості, з'ясувати свою схожість з іншими людьми і свою відмінність від них. Спілкування, перш за все з однолітками, допомагає становленню адекватного уявлення про себе. На думку Е.Еріксона, приналежність до групи однолітків дозволяє підліткам відчувати на собі вплив різних ідеологічних систем – політичних, соціальних, економічних і релігійних. Проводячи велику частину часу з однолітками, підлітки формують спрямованість своєї поведінки, яка в більшості випадків виявляється такою, що відхиляється від норм.

Дослідники зазначають, що залежність у неповнолітніх формується в 2 – 4 рази швидше, ніж у дорослих. Виникає дратівливість, запальність, злісність, депресія, похмурість, тривога, нічні кошмари і страхи.

Підліток часто прокидається переляканим, рівень стомлюваності у нього зростає, він швидко виснажується і втомлюється, періодично виникає невмотивований стан тривоги або страху. Інколи залежність супроводжується моральною та інтелектуальною деградацією.

Отже, є очевидним те, що проблема гемблінгу є багатоаспектною і потребує потребує глибшого вивчення та профілактичних заходів як на мікро- так і на макрорівні. Варто також зазначити, що профілактика залежності від азартних ігор досить складна і потребує спільних зусиль багатьох спеціалістів: соціальних педагогів, юристів, психологів, лікарів, працівників правоохоронних органів. Зокрема в Україні вже здійснюються перші кроки щодо профілактики гемблінгу.

Так, у 2008 році з парламентською трибуни вперше з ініціативи Державного інституту розвитку сім'ї та молоді (ДІРСМ) було озвучено проблему поширення ігromанії в дитячому і молодіжному середовищі. В доповіді "Про становище молоді в Україні (щодо підтримки молоді сім'ї, посилення соціального захисту дітей та молоді у 2001-2006 рр.)" були запропоновані конкретні пропозиції стосовно її вирішення. На жаль, жодна з пропозицій так і не була втілена в життя. В жовтні 2007 року Центр молодіжної політики ДІРСМ започаткував проведення серії всеукраїнських круглих столів з проблем поширення нехімічних залежностей.

У 2009 році Верховною Радою України було прийнято Закон України "Про заборону грального бізнесу", та, на жаль, одними заборонними заходами дану проблему вирішити неможливо.

Таким чином, очевидним є той факт, що необхідна профілактика ігрової залежності серед підлітків. Серед найактуальніших видів профілактичної роботи є соціально-педагогічна, оскільки соціальна педагогіка покликана включити дитину в соціальне середовище, сприяти розвитку соціальності як спроможності до активного існування у суспільстві й позитивної взаємодії з іншими людьми та групами. В зв'язку з цим, нами була розроблена програма профілактики гемблінгу. Дана програма реалізовується в декілька етапів:

Підготовчий етап:

- налагодження взаємодії із учасниками профілактичної програми;
- підготовка діагностичних методик;
- діагностика ігрової залежності;

При діагностиці ігрової залежності варто використовувати наступні методики:

- 1.Тест на співзалежність;
- 2.Тест адиктивних установок Макмаллана-Гайлхар;
- 3.Опитувальник "Спосіб життя школярів";
- 4.Методика оцінки рівня розвитку адаптаційних здібностей особистості;

Етап реалізації.

Робота на даному етапі здійснюється в трьох напрямках:

Робота з учнями – бесіди, лекції, написання творів, відеолекторій, диспути, спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей, формування адекватного ставлення до азартних ігор, спрямованості на змістовне проведення дозвілля.

· Робота з батьками більше орієнтована на просвітницьку діяльність, що включає інформацію про ігрову залежність, ознаки залежності та шляхи запобігання.

· Робота із вчителями спрямована на створення позитивного мікросередовища школи, яке б сприяло активізації потенціалу учнів;

Оціночний етап.

Реалізовується з метою перевірки дієвості програми. На даному етапі застосовується метод спостереження, а також повторне анкетування для перевірки результативності проведених заходів.

Отже, ігроманія, або гемблінг – різновид нехімічної адикції. Вона являє собою, патологічну схильність індивіда, яка поступово переростає у хворобливий стан, змінюючи психіку людини та негативно впливаючи на загальний стан здоров'я. Ігромани виявляють деструктивну поведінку як стосовно себе, так і стосовно суспільства. Негативні наслідки впливу гемблінгу на індивіда дозволяють розглядати його як фактор віктимізації особистості, адже залежність від гри здійснює руйнівний

вплив на людину і робить її жертвою несприятливих умов соціалізації. Важливим і недостатньо вивченим є питання профілактики ігрової залежності. Адже профілактика адиктивної поведінки є однією з умов сприятливого соціального становлення особистості, яка у майбутньому стане суб'єктом розвитку суспільства, знайде себе у професійній діяльності, буде виконувати ролі батька і матері. Тому перспективним завданням подальшої соціально-педагогічної роботи є вивчення та попередження негативного впливу ігрової залежності серед представників різних вікових категорій, дослідження формування необхідних загальних і специфічних умінь та навичок, які є основою формування морально-психологічної стійкості особистості, виховання культури потреб, бажань, захоплень, створення умов для самореалізації та самоактуалізації особистості шляхом залучення її до позитивної суспільної діяльності.

### Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ О.В. Безпалько - К.:Центр учбової літератури, 2009- 208 с.
2. Васильєва І. А. Психологія і фактори комп'ютерної тривоги // Питання психології. – 2004. – № 5. – С. 34–37.
3. Войскунський А. Є. Групова ігрова діяльність в Інтернеті // Психологічний журнал. – 1997. – Т. 20. – С. 126–132.
4. Корпунічева О. Г. Діти і комп'ютер // Шкільна бібліотека. – 2004. – № 7. – С. 49–52.
5. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка. – М. : Академія, 2000. – 200 с.
6. Пихтіна Н.П., Новгородський Р.Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : Навчально-методичний посібник. - Ніжин, 2007. – 239с.
7. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології [Текст] : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.
8. Шапкін С. А. Комп'ютерна гра: нова область психологічних досліджень // Психологічний журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 86–102.
9. Шишковець Т. А. Довідник соціального педагога. – М.: "ВАКО", 2007. – С. 191–198.

УДК 159.98

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ІПОХОНДРІЇ У ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ

**Кондріянєнко О.**, студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті приведені теоретичні та практичні дослідження феномену іпохондрії та впливу реклами на її розвиток.*

Людина, що надмірно побоюється за своє здоров'я, нерідко буває об'єктом для жартів. Існує думка, що іпохондрія - просто забавна риса характеру, деяка дивакуватість. До проблем іпохондрика не прийнято відноситися серйозно, причому така думка поширена не лише в суспільстві взагалі, але навіть і серед лікарів.

Проте іпохондрія - це психічний розлад, який, найчастіше, є симптомом більш серйозного захворювання, наприклад, такого як депресія. Стан іпохондрика тяжкий. Він страждає сам, вільно або мимоволі доставляючи масу неприємностей і своїм близьким.

Іпохондрик може виснажувати себе дієтами, медоглядами і дуже неприємними хворобливими процедурами. При цьому у нього немає явних бонусів від свого стану - можна сказати, що він страждає безкорисливо. Скиглій же, навпаки, не стільки заклопотаний станом свого здоров'я, скільки жадає повернути до себе ува-

гу. Йому абсолютно не потрібно почувати себе погано - досить розповідати про це, заламуючи руки і вимагаючи особливого до себе відношення. У тому ж випадку, коли увага виявляється настільки пильною, що скиглієві намагаються нав'язати неприємні обстеження або процедури, він негайно вуджує (особливо ефективно діє призначення колоноскопії). Правда, через пару днів починає хворіти чимось іншим - безпечнішим.

Актуальність проблеми. У XXI столітті проблема іпохондрії піднялась на високий рівень і відсоток людей, які уявно хворіють, значно виріс. Дослідження психопатологічної структури гострих тривожних пароксизмів, що передують розвитку іпохондрії представляється актуальною проблемою. Від підходу до її рішення залежить не лише побудова теоретичних моделей, але і клінічна кваліфікація, визначення прогнозу і вибір методів терапії станів, що вивчаються.

Вивченням феномену іпохондрії займалися такі вчені, як З.Фрейд, Р.Кельнер, С.К.Корсаков, О.Ш.Тхостов, В.А.Гиляровський, М.В.Магазинер, К.А.Скворцов, Г.С.Абрамова та ін.

Оскільки сьогодні, в буденній мові, іпохондрія зазвичай вважається удаваною хворобою, то, передусім, виникає проблема її визначення з точки зору психопатології. Чи не йде в даному випадку мова про деяку нозологічну одиницю, яка у своїй хронічній формі схожа на психоз? А може вона, швидше, є деяким тимчасовим психічним станом, який проявляється і при неврозах, і при психозах, який може з'явитися у різні періоди життя (юність, криза середнього віку, старість); чи станом, який пов'язаний з періодами психоаналітичного лікування?

Термін "іпохондрія" уперше був введений в практику більше 2000 років тому для опису соматичного захворювання, породжуючого іпохондрію. Згодом він використовувався для визначення різних соматичних захворювань, аж до XVII століття, коли деякі різновиди меланхолії були визначені як іпохондрія. Відтоді термін "іпохондрія" стали використовувати при багатьох психічних розладах, наприклад, при одній з форм шизофренії, невротичній тривозі, а також симуляції (Kellner, 1992)

Іпохондрією (hypocondrium – під хрящами, греч., лат.) з часів давньоримського лікаря Клавдія Галена і до середини минулого століття називали в медицині м'які частини тіла під ребровими хрящами (печінка з жовчним міхуром і селезінка), а також саму хворобу цих органів; але тільки не такі хвороби печінки, як "жовтяницю" і "нерозділене кохання". Нерідко замість "іпохондрія" тому говорили: "хвороба селезінки" [Гиляровський, 1935].

Так, російський лікар Марк Магазинер (1837) називав іпохондрію ("хвороба селезінки") "истерикою чоловіків", яка виявляється "нервовими" і "шлунковими" нападами. Він пише: "Ипохондрик вечно занят собой, своею болезнью, делается пристрастным к медицине и ее книгам". В середині і в кінці минулого століття для багатьох психіатрів - клініцистів світу (Вільгельм Гризингер, Сергій Корсаков та ін.) іпохондрія була вже душевним розладом, як це вважається і до цього дня. [3, ст. 16]

Іпохондрія - переживання з приводу неіснуючої хвороби або надмірне переживання, перебільшення дійсної хвороби (тобто іпохондричні нашування на якусь певну хворобу). По клінічній структурі розрізняють наступні види іпохондрії: маячну, надцінну, нав'язливу, депресивну. Слід додати до них і іпохондрію, яка "вагається". У випадках маячної і надцінної іпохондрії виявляється хвороблива переконаність в існуванні якихось патологічних розладів, яких насправді немає. Різниця між ними в тому, що надцінне переживання має у своїй основі самовпевнено - прямолінійно переоцінюваний реальний факт і тому психологічно зрозуміло, а маячне переживання психологічно незрозуміло, оскільки не має логічної посилки.

Істинна депресивна іпохондрія є іпохондрія, що виявляється передусім обтяжливими фізичними, неорганічно - соматичними депресивними розладами, до яких пацієнт душевно прикований. Центральним психопатологічним феноменом нав'язливої іпохондрії є нав'язливості, а іпохондрії, яка "вагається" – хворобливості (пато-логічні) сумніви, тривожна помисливість [4].

Доктор Брайан Фаллон, професор відділення клінічної психіатрії в Інституті психіатрії в Нью-Йорку, так визначає іпохондрію: "Це схильність перетворювати найпростіші і банальні речі на катастрофу" [3, ст. 44]

У переважній більшості сучасного керівництва по психіатрії прийнята систематика психічних розладів по Міжнародній статистичній класифікації хвороб (МКХ-10.)

Існуюча в МКХ-9 окрема рубрика - "іпохондричний невроз" (300.7), в МКХ-10 називається "іпохондричний розладом" (F.45.2), і в неї включена немаячна дисморфофобія, іпохондричний невроз і нозофобія.

"Іпохондричний розлад" включений в кластер F.4 "невротичні, пов'язані із стресом і соматоформні розлади". Тут це різновид "соматоформних розладів" (F.45). У цьому кластері є присутніми також тривожно - фобічні (F.40) і інші тривожні розлади (F.41), obsesивно-компульсивні (F.42) і диссоціативні (конверсійні) розлади (F.44).

"Іпохондричний розлад" (F.45.2) визначається як:

- постійна заклопотаність можливістю захворіти важкою соматичною хворобою, або фіксація на передбачуваному дефекті;
- постійне пред'явлення соматичних скарг, але з фіксацією не на самих скаргах, а на хворобі в цілому;
- постійна установка іпохондричного прислухання, яке веде до іпохондричної інтерпретації звичайних відчуттів в одному-двох місцях;
- постійна недовіра до переконань лікарів;

Згідно МКХ-10 для точної діагностики іпохондрії потрібне підтвердження наступних двох умов :

а) Непохитна переконаність в наявності щонайменше одного важкого соматичного захворювання, що обумовлює один або декілька симптомів, яка не зникає навіть після проведення чисельних аналізів і досліджень, що не підтверджують наявності відповідного соматичного захворювання, або постійна заклопотаність передбачуваним дефектом або фізичним недоліком.

б) Наполеглива відмова погодитися з аргументами і переконаннями декількох лікарів різних спеціальностей в тому, що в основі наявних симптомів немає ніякого соматичного захворювання або аномалії.

Якщо скарг багато, вони часто видозмінюються, зберігаючись упродовж ряду років без підтвердження об'єктивними методами, є фіксація на цих скаргах і надмірне вживання ліків, а також виразна депресія і тривога з порушенням соціального і сімейного функціонування, - йдеться про "соматизований розлад" (F.45.0).

Іпохондрія зазвичай розвивається у людей у віці від двадцяти до тридцяти років, і однаково часто зустрічається і у чоловіків, і у жінок. Окрім страху, що постійно отруює життя людей, вона приносить реальний економічний збиток. Так, робляться тисячі і тисячі абсолютно не потрібних тестів на ВІЛ, які частенько оплачуються за державний рахунок, люди витрачають гроші на аналізи на імунний статус, вірусне навантаження, вживають не потрібні ліки і т.п. [Скворцов, 1961].

Головною ознакою первинної іпохондрії є тенденція, що постійно зберігається, спотворено інтерпретувати нешкідливі соматичні симптоми як доказ соматичного захворювання. Загальноприйняті пояснення нешкідливості подібних відчуттів ігноруються. Коли у

пацієнта виникають соматичні симптоми, з'являються мимовільні думки про їх негативне значення. Наприклад, головний біль негайно оцінюється як прояв пухлини мозку, а поширеніші причини, такі як напружений стан і похмілля, ігноруються. Переживаються яскраві картини захворювання і його наслідків.

Страх викликають в основному захворювання з тяжкими наслідками, наприклад рак або розсіяний склероз, які рідко закінчуються раптовою смертю, що дозволяє відрізнити іпохондрію від панічного розладу. Індивіди можуть боятися одного захворювання, декількох одночасно або послідовного ряду захворювань упродовж іпохондрії, яка має хронічний хвилеподібний перебіг [Абрамова, 1999].

З розвитком суспільства людство перейшло в нове інформаційне століття, де велику роль грає телебачення та реклама. Саме рекламні повідомлення в останні роки несуть в собі досить велику кількість інформації стосовно різного роду медичних препаратів та медикаментів.

Це, перш за все, зумовлено збільшенням кількості людей, які вважають себе хворими на іпохондрію.

Саме реклама ще більше підштовхує хвору людину придбати той чи інший товар. В рекламних повідомленнях застосовується ціла низка методів, які спрямовані на те, щоб досягти кінцевого результату - вплинути на свідомість особистості [Заикин, 1992].

Ще десять років тому складно було уявити пацієнта, що диктує своєму лікарю, як його потрібно лікувати. Сьогодні ж через зростання прямої реклами медпрепаратів лікарям все частіше доводиться зважати на капризи і чудасії своїх пацієнтів. Згідно з даними маркетингових досліджень, близько 20% людей вимагають від своїх лікарів призначити їм широко рекламовані ліки.

Сумні роздуми медиків підтверджують і недавні соціопитування. Виявляється, 15% пацієнтів готові навіть змінити лікаря, якщо він не виписує те, що вони хочуть. Сучасна реклама - страшна сила. Заклинання типів в білих халатах, які вкрадливим голосом віщають нам з телеекрану "Асоціація стоматологів/терапевтів/гінекологів рекомендує.", часто мають більший вплив, чим поради справжніх професіоналів [3, ст. 112].

Треба сказати, що медичне співтовариство завжди чинило опір прямій рекламі, націленій на кінцевого споживача. Ще в далекому 1555 року лондонський королівський коледж лікарів декларував: "Жоден лікар не повинен учити людей відносно медикаментів або навіть говорити про ліки". Наші предки розумно побоювалися, що людина, що не має спеціальних знань, може собі нашкодити. Тому в багатьох країнах світу тривалий час дотримувалися обмежень в рекламі медпрепаратів.

Навіть у США FDA (Food and Drug Administration - аналог нашого Мінохоронздоров'я) відмінила мораторій на пряму рекламу фармпрепаратів тільки в середині 1980-х років. Зроблено це було під тиском фармацевтичних корпорацій. А в багатьох країнах і сьогодні існують обмеження на рекламу лікарських засобів, перш за все рецептурного характеру. У Канаді пряма медична реклама, розрахована на широкі верстви населення, взагалі заборонена. У Швейцарії не можна рекламувати лікарські засоби на радіо і телебаченні.

Кодекси по обмеженню медичної реклами існують в Австрії, Бельгії, Німеччині, Голландії, Норвегії, Ірландії, Данії, Франції, Фінляндії, Чехії [8, ст. 230].

Виходячи з актуальності даної проблематики, метою нашої наукової роботи було дослідження окремих проблем іпохондрії, соціально психологічних передумов її розвитку.

Нами було використано Мінесотський багатоаспектний особистісний опитувальник (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI) - опитувальник, створений в 1940 р. С. Хатюзем і Дж. Маккінли. Цей тест є реалізацією типологічного підходу до вивчення особистості. З даного опитувальника була задіяна перша його шкала - соматизація тривоги.

Підйом профілю на даній шкалі виникає, якщо тривога відноситься суб'єктом за рахунок стану свого фізичного здоров'я, і відбиває вираженість іпохондричної тенденції.

Шкала містить 33 твердження, що мають відношення до основних соматичних функцій. Твердження сформульовані переважно невизначено, розпливчато, що дає можливість виявити індивідуальну реакцію досліджуваного, емоційну значущість для нього його соматичних відчуттів і підвищена увага до стану свого фізичного здоров'я.

Ці твердження не пов'язані з якою-небудь однією функцією і певною системою організму, а торкаються загального самопочуття, працездатності, скарг на порушення соматичних функцій травлення, серцевої діяльності та ін., больових і незвичайних відчуттів.

Також у досліджуванні був використаний опитувальник, спрямований на отримання інформації стосовно відношення особистості до реклами.

Вибірка складала дві групи (контрольну та експериментальну) досліджуваних у кількості дев'яноста чоловік віком від 30 до 65 років.

Співставляючи дані, отримані від опитування контрольної та експериментальної груп, можна зробити такі висновки:

1. При інтерпретації Мінесотського багатоаспектного особистісного опитувальника та відповідей на питання стосовно рекламного впливу у контрольній групі (18 чоловіків та 22 жінки) був виявлений низький показник по шкалі соматизації тривоги. 31 опитуваний у відповіді на питання опитувальника зазначив, що він не звертає уваги на рекламу медикаментів та біологічних добавок. Також ММПІ показав, що у контрольній групі показник іпохондрії виражений на низькому рівні (15%).

2. У експериментальній групі (24 чоловіки та 16 жінок) рівень соматизації тривоги був значно вищий (81%). Також, відштовхуючись від питань опитувальника ("Уявіть, що на цьому відрізу розміщені люди: у точці А - виключно здорові, у точці Б - дуже і дуже хворі. Поставте, будь - ласка, точку на прямій, яка відповідала б Вашому стану здоров'я") 74 % опитуваних ставили мітку у другій половині відрізка. Також досліджувані (68%) знаходяться на стаціонарному лікуванні і стверджують, що їх хвороба є хронічною. Аналізуючи відповіді на питання стосовно реклами ("Чи часто Ви звертаєте увагу на рекламу медикаментів? Як ви дізнаєтеся про появу нових ліків?") було виявлено, що 32 досліджуваних з 40 часто (1-3 рази в день)

переглядають рекламу медикаментів та дізнаються про появу нових ліків через рекламні ролики.

Отримані дані дають змогу стверджувати те, що реклама медикаментів в засобах масової інформації дійсно є однією з передумов розвитку іпохондрії у дорослих людей.

### Література

1. Аведисова А.С. Начальные этапы малопрогредиентной ипохондрической шизофрении. Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1983.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - Екатеринбург: Изд. Деловая книга, 1999.-300 с.
3. Бурно М.Е., Горячев К.С., Журавлева А.А. и др. К вопросу об ипохондрических безбредовых шизофренических состояниях (клиника и терапия). Научно-практические вопросы психиатрии в трудах молодых специалистов РСФСР (под общей ред. проф. С.Ф.Семенова). М., 1975; 10–7.
4. Власова Н. М. Рекламный конструктор. – Новосибирск. 1998.
5. Волель Б.А., Серебрякова Е.В. Вялотекущая ипохондрическая шизофрения (аспекты типологии и течения). Психиатрия (научно-практический журнал). 2006; 04–06 (22–24): 16
6. Гиляровский В.А. Психиатрия – М., 1935, 618-651
7. Гуревич М.О., Серейский М.Я. Учебник по психиатрии – М.-Л., 1937
8. Гиндикин В.Я. Справочник. Соматогенные и соматоформные психические расстройства - М.: Триада - X, 2000. - 255 с.
9. Зазыкин В.Г. Психология в рекламе. – М.: ДатаСтром, 1992.
10. Тхостов А.Ш. Психология телесности. — М.: Смысл, 2002. — 287 с
11. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с
12. Левензон Ф.А. Трудоспособность при шизофрении с выраженным ипохондрическим синдромом. М., 1939; 3.
13. Психологическая диагностика/ Под ред. Гуревич К.М., Борисовой Е.М.— М.: Изд – во УРАО, 1997 г.– 182 ст
14. Ротштейн Г.А. Ипохондрическая шизофрения. М., 1961; 136 с.
15. Скворцов К.А. Трудности клинического разграничения ипохондрических состояний. Журн. невропат. и психиатр. им. С.С.Корсакова. 1961; 8: 1193–8.
16. Ермолаева М.А. Практическая психология старости. — М.: Изд-во ЭСМО-Пресс, 2002. - 320 с.
17. Kellner, R. (1992) The treatment of hypochondriasis: to reassure or not to reassure? The case for reassurance. International Review of Psychiatry, 4, 71-80.

УДК 371.32:94

## ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ІНТЕГРОВАНИЙ УРОК” (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ)

Копилова Є., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Освіта набуває на сучасному етапі особливого характеру як соціальний інститут розвитку особистості, разом з наукою і культурою стає продуктивною силою, найбільш перспективною інвестиційною галуззю духовного виробництва. Тому, відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, навчально-виховний процес має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку та саморозвитку учнів, виховання громадянина – патріота на українознавчих цінностях, які потенційно здатні відігравати роль консолідуючого фактора, створити нове соціальне, інтелектуальне, інтегральне середовище в контексті навчання та виховання – самовиховання засобами гуманітарних, природничих, математичних дисциплін. [5]

Здійснюючи вибір шляхів оновлення педагогічного процесу, кожна школа прагне врахувати тенденції політичних, економічних та соціальних змін у суспільстві, залучити учнів та їх батьків, професійний потенціал учителів.

Інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної шкільної освіти. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Отож, питання інтеграції знань учнів сьогодні є досить актуальним.

Нині моделі навчально-виховного процесу у 12-річній школі будуються на основі багатокomпонентного варіативного змісту освіти. Теоретики і практики шкільного навчання постійно шукають нові шляхи удосконалення навчально-виховного процесу, що сприяли б творчому самовираженню учнів, особистісно-ціннісному ставленню учнів до навчання, вмінню виконувати творчі завдання. Таким шляхом є проведення уроків на основі інтеграції матеріалу, відібраного з кількох предметів та об'єднаного навколо однієї мети.

У сучасному розумінні інтеграція трактується як об'єднання, взаємопроникнення, переплетіння, взаємовплив понять, теорій різних галузей знань. С. Клепко відрізняє зовнішню, міжпредметну інтеграцію та внутріпредметну інтеграцію, яка передбачає об'єднання знань навколо основних теорій, законів, положень понять, та інформаційне інтегрування. У свою чергу, інтеграція відбувається на педагогіко-психологічному рівні (міжпредметні зв'язки, проведення інтегрованих (бінарних) уроків), інституціональному (створення нових форм навчальних дисциплін, інтегрованих курсів, полідисциплін) та психологічному (формування міждисциплінарної свідомості). У практиці навчання історії в школі інтегративний підхід реалізується на рівні міжпредметних зв'язків (залучення на уроках

матеріалу з географії, літератури, природничих предметів) та інтегрованих уроків. [1; 102]

Отже, ідея інтегрованих уроків виникла через те, що деякі шкільні дисципліни у різних аспектах розглядають одні й ті ж поняття, події тощо. Завдання сучасної педагогіки – поєднати в сприйнятті учня основні знання з кожного предмета в широку цілісну картину світу, дати молодому поколінню єдине уявлення про природу, суспільство і своє місце в них. Загально-освітній характер шкільного навчання також спрямований на забезпечення елементарної освіченості й вихованості у випускників шкіл незалежно від майбутньої трудової діяльності.

Щодо сутності поняття “інтегрований урок”, то сьогодні у методичній літературі не існує єдиного визначення. В останнє десятиліття здійснено цілий ряд досліджень проблеми інтеграції предметного змісту та форм навчання історії (Баханов К., Бех І., Гончаренко С. І., Мариновська О., Мальований Ю., Мисан В.О. та ін.). В основному вітчизняні дослідники зосереджують свою увагу на теоретичних проблемах інтеграції на уроках історії: Баханов К. у своїх роботах аналізує суть поняття “інтегрований урок”, розробляє форми проведення даної нетрадиційної форми навчання історії, принципи реалізації міжпредметних зв'язків; Бех І., Данилюк А., Конюх Т., Нікуліна Ф., Савченко О. займаються теоретичними питаннями інтеграції; Мальований Ю. – методологічним обґрунтуванням проблем інтеграції; Задніпрянець І., Іванчук М., Мариновська О. – питаннями впровадження інтегрованих уроків історії у навчальний процес, розробки опорних планів-конспектів тощо.

Варто відзначити, що питаннями інтеграції активно цікавляться і російські дослідники, які також займаються розробкою аналогічних проблем: праці Белова В., Белого Н., Виноградова В., Коложварі І., Шипициної Л., Усової А. присвячені теоретичному обґрунтуванню необхідності впровадження інтегрованих уроків у навчальний процес; Коложварі І., Сеченікова Л. займаються розробкою структури, методики проведення інтегрованого уроку історії тощо.

Розглядаючи даний аспект питання варто виділити такі два підходи до трактування сутності поняття “інтегрований урок”, а саме “міжпредметний урок”, “інтегрований урок” за Бахановим К. та “бінарне навчальне заняття” за Мариновською М.

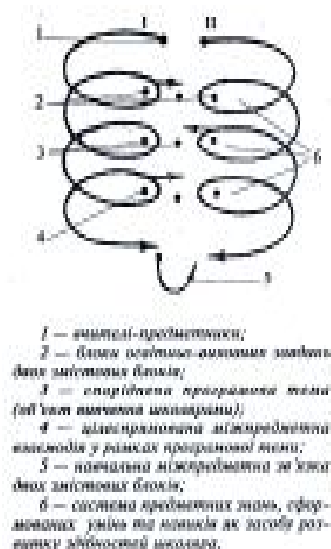
Баханов К. пропонує розмежовувати інтегрований урок та міжпредметний урок. На його думку інтегрований урок має на меті подати матеріал навчальної теми або кількох тем блоками. Наприклад, в 11-му класі на початку вивчення теми “Друга світова війна” вчитель проводить інтегрований урок, де стисло викладаються основні події цього періоду світової історії, причинно-наслідкові зв'язки, позиції різних країн на окремих етапах розвитку подій. Все це знаходить своє відображення в узагальнюючій схемі, опорних сигналах чи контурній карті. Наступні уроки вже поглиблюють знання учнів, здобуті на інтегрованому уроці. Міжпредметний урок передбачає інший рівень інтеграції. Метою такого уроку є поєднання кількох предметів. Як правило, такий урок готують і проводять два вчителі. Вони спільно здійснюють актуалізацію знань учнів у двох

напрямах: опитування, виклад нового матеріалу тощо.

Найчастіше історія поєднуються з такими предметами, як суспільствознавство, література (Інтеграція історія-література завжди має великий виховний потенціал, тому може служити основою для навчально-виховного інтеграційного комплексу, який вміщує: 1) урок історії, присвячений певній епосі; 2) інтегрований історико-літературний урок – театралізовану виставу; 3) інтегрований історико-літературний урок – бесіду за театралізованою виставою; 4) літературний твір-мініатюру за книгою; 5) тематичний огляд періодичних видань тощо [2; 38-39]), основи економіки, географія (Курси історії розкривають закономірності і етапи історичного розвитку суспільства й одночасно дають знання про культуру, археологію, етнографію; курси географії виявляють відмінності окремих територій (чи це природні, чи економічні райони, країни, чи навіть цілі регіони). Інтеграція уроків курсів формує в учнів правильне розуміння загального зв'язку і взаємозалежності явищ суспільного і природного середовища; орієнтує їх на запам'ятовування раніше засвоєних знань, активізує діяльність на відтворення вивченого матеріалу; сприяє формуванню таких навичок самостійної роботи, які удосконалюють різні якості розуму, підвищують активність пізнавальної діяльності [6; 14-19]), правознавство, іноземна мова (При вивченні сучасного становища провідних країн світу за матеріалами зарубіжної преси. Готуючись до уроку, учні перекладають матеріали іноземних видань, а безпосередньо на уроці узагальнюють інформацію та порівнюють її з вітчизняними публікаціями [2; 39]), предмети естетичного циклу.

Мариновська О. віддає перевагу терміну “бінарне навчальне заняття”, а не “інтегрований урок”. На її думку сутність таких занять полягає в об'єднанні зусиль учителів різних предметів (або інших фахівців) у його підготовці та проведенні, а також в інтеграції знань про певний об'єкт вивчення, здобутих засобами різних навчальних дисциплін. Даний урок передбачає співпрацю двох і більше вчителів. Структурна модель бінарного навчального заняття складається із двох умовних блоків програмованого матеріалу, об'єднаних спорідненою темою. Кожен учитель працює над розв'язанням свого блоку освітньо-виховних завдань у межах програмованої теми свого навчального предмета: вчить школярів самостійно здобувати знання, формує уміння та навички як засіб розвитку їх здібностей та задатків. [8; 10] Думку педагога поділяють також Бабійчук І., Собко Я., Якуба Ю., Козловська І., Мальований Ю., Римаренко В. та ін. Російські дослідники Коложварі І., Сеченікова Л. [7], Бравіна М. [4] хоч і не вживають термін “бінарне навчальне заняття”, однак визначення ними поняття подібного заняття, структура побудови уроку історії досить близька до підходу побудови уроку Мариновською М.

Отже, узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Не дивлячись на те, що сьогодні в методичній літературі немає єдиного підходу до розуміння інтегрованого уроку сутність



### Структурна модель бінарного навчального заняття

його залишається сталою – його проведення забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості; сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування до процесів та явищ оточуючої дійсності. Доцільність інтег-

рованих уроків зумовлена завданнями інтеграції знань, умінь і навичок учнів з основ наук. Вони сприяють розкриттю наукових законів та умов їх прояву в різних галузях науки та сферах практичної діяльності; виявленню специфіки та можливості прояву закономірностей, законів, ідей, теорій в оточуючій дійсності; інтеграції діяльності вчителів із формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні); розкриттю багатогранності можливостей застосування набутих знань учнів у різних галузях науки та сферах діяльності; синтезу фактів, явищ, процесів з метою висунення нових ідей, розробки гіпотез; інтеграції діяльності вчителів з формування творчої особистості учня, розвитку його здібностей.

Структура інтегрованого уроку зумовлюється поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Технологія проведення інтегрованого уроку може бути різною. Це залежить від цілей, завдань і змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, що виникають у процесі його проведення. Традиційно вона така: повідомлення теми, ознайомлення учнів з цілями та завданнями уроку, вступне слово ведучого вчителя чи учня (групи учнів), спілкування вчителів та учнів, коментарі, доповнення, опанування, рецензування, підбиття підсумків уроку.

Інтеграція – необхідна умова сучасного навчального процесу, її реалізація була б переходом школи на новий якісний рівень освіти.

### Література

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – с. 101-122.
2. Баханов К. Навчання історії за інтегрованою системою // Історія в школі. – 2000. - №5-6. – с. 37-43.
3. Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. - №1. – с. 20-24.
4. Бравина М.А. Интегрированный урок: суть, возможности, методика // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2007. - №10. – с. 12-14.
5. Закон України "Про освіту". Підписаний Президентом України 23 березня 1996 року. – К.: Генеза. 1996. – 37с.
6. Корнеев В. Інтеграція предметів: історія і географія // Історія в школі. – 1998. - №2. – с. 14-19.
7. Коложжва І., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? // Народное образование. – 1996. - №1. – с. 87-89.
8. Мариновська О. Педагогічна технологія бінарних навчальних занять на інтегрованій основі // Історія України. – 2001. - №35. – с. 10-12.

УДК 94(73) "18/19"

## ЗАРОДЖЕННЯ ТА ПОШИРЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ДОКТРИНИ "ВІДКРИТИХ ДВЕРЕЙ" НА ДАЛЕКОМУ СХОДІ І В АЗІЇ

Коротя К., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

На сучасному етапі дослідження проблеми зародження і розвитку доктрини "відкритих дверей" має наукове й пізнавальне значення, оскільки дає змогу розширити і нагромадити знання з даної теми.

Основним напрямком експансії США в кінці XIX – на поч. XX ст. був північноамериканський континент, приєднання територій від Атлантичного океану на сході

до Тихого океану на заході, від Канади на півночі до Мексики на півдні. Поряд з цим молодий американський капіталізм прагнув до загарбання і поза північноамериканським континентом, намагаючись вплинути на перебіг розподілу колоній і сфер впливу у різних районах на свою користь. [2, с.123]



В період від війни за незалежність і до кінця XIX ст., тобто протягом панування так званого "вільного капіталізму", головними сферами зовнішньополітичної діяльності США залишалися: [1, с.164]

- відносини Сполучених Штатів з країнами Латинської Америки, експансія США в Новому Світі ;
- американська зовнішня політика на Далекому Сході і в Азії, експансія США на Тихому океані ;
- взаємини США зі Старим Світом.

Варто зазначити, що кожному із напрямків експансії відповідали деякі тактичні особливості, використання тих чи інших засобів і методів при здійсненні політики, які знайшли своє відображення в тих чи інших доктринах і концепціях.

Так, латиноамериканський аспект політики Сполучених Штатів розвивався головним чином під знаком "доктрини Монро"; для політики на Далекому Сході і в Азії були характерні засоби і методи, які сформувалися у вигляді доктрини "відкритих дверей"; в якості основи європейської політики США був застосований так званий "ізоляціонізм".

Ці концепції можна назвати складовою частиною єдиного в своїй основі зовнішньополітичного курсу, які звичайно не діяли в "чистому" вигляді, вони досить часто перепліталися між собою, виходили за межі тих географічних районів, щодо яких були розроблені.

"Доктрина Монро", доктрина "відкритих дверей" і "ізоляціонізму" були створені і розроблені державними і політичними діячами США. Вони широко використовувалися ними в інтересах демагогії, як засіб для обману суспільної думки в середині США і за кордоном, як засіб звеличення американської зовнішньої політики [4, с.203].

Протягом всієї історії американського монополізму значне місце в зовнішній політиці США посідала експансія на Тихому океані і в Азії. Характер і цілі цієї експансії по-різному приховувалися в американській літературі. Головний напрямок фальсифікації полягав в тому, що провідні історики і ідеологи поширювали міф про відсутність у правлячих кіл США прагнень економічних і політичних зазіхань стосовно країн Азії і Далекого Сходу.

Вони показують США як державу, яка принципово відмовилася від будь – яких територіальних завоювань на Тихому океані і в Азії, не добивалися для себе ніяких особливих привілеїв і сфер впливу. Ідеологи і пропагандисти американського капіталізму застосовують версію про "давні традиції дружби", які нібито зв'язували США і держави Далекого Сходу і Азії, про американську "допомогу" цим державам, про "підтримку" США боротьби народів Сходу за національну незалежність [6,с.197].

Досліджуючи дану концепцію, більшість американських істориків оперують і застосовують двоякі аргументи. По – перше, вони намагаються всю політику США на Далекому Сході і в Азії звести лише до здійснення доктрини "відкритих дверей", заперечуючи при цьому наявність американської прямої територіальної експансії в цьому районі. І, по – друге, дещо приховують суть самої доктрини, її колоніальний характер.

Доктрина "відкритих дверей" займає, безсумніву, досить помітне місце в арсеналі методів і засобів зовнішньої політики буржуазії США в епоху "вільного" ка-

піталізму і особливо колоніалізму. Термін "відкриті двері" з'явився в американському політикумі, за даними, ще в 1818 році в зв'язку з відправленням в Китай першого військового фрегата "Конгрес". В 1844 році цей термін офіційно фігурував в дипломатичних документах – інструкціях Калебу Кушингу, призначеного надзвичайним послом США в Китаї [13, с.167].

Слід зазначити, що доктрина "відкритих дверей" стала кардинальним принципом американської дипломатії. Аналогічно тому, як доктрина Монро керувала американською дипломатією щодо країн Латинської Америки, доктрина "відкритих дверей" направляла американську дипломатію на Схід, особливо по відношенню до Китаю.

Агресивні прагнення стосовно Далекого Сходу були одним з найважливіших чинників при здійсненні колонізації північноамериканського Заходу між Сіетлом та Сан-Дієго. Ці райони цікавили перш за все, як бази, які надавали США можливість "тримати в своїх руках торгівлю з Сходом".

Паралельно з просуванням на Далекий Схід колоніальні сили США здійснили ряд спроб захопити важливі захисні пункти і засоби комунікації на водних просторах Тихого океану. Особлива наполегливість при цьому була виявлена щодо Гавайських островів, які знаходилися в 2 тис. миль від західного узбережжя США, майже в центрі Тихого океану, на комунікаціях, які сполучали США з Філіппінами, Китаєм і всім заходом та південним заходом Тихого океану [8, с.98].

В цих випадках, коли міжнародна ситуація була сприятливою для колоніальних кіл США і у них вистачало досить сил, щоб анексувати ту чи іншу територію і встановити на ній своє панування, вони йшли на цей крок і жорстко "закривали двері" для інших держав. Принципи ж "відкритих дверей" застосовувалися до тих держав і територій, коли пряма анексія США уявлялася можливою.

Необґрунтованими залишалися твердження відносно "демократичної" сутності "відкритих дверей". "Відкриті двері" проголошував президент Вільсон, - "це двері дружби і взаємних досягнень" [2, с.134].

Розглядаючи далекосхідну політику США, історики, зокрема А. Добров [5] чітко зазначає про американський курс в Китаї. Слід зазначити, що всі факти, які пов'язані з практичним здійсненням даного курсу, стають яскравим прикладом проти капіталізму США, показують всю фальшивість "дружби до китайського народу".

Китай притягував до себе погляди американських підприємців, які прагнули до наживи, адже китайські простори і стратегічне положення з величезними можливостями в ролі ринку збуту товарів, джерела сировини, сфери розповсюдження капіталу були досить значними. Китай з його значними ресурсами і 4 млн. населенням, був ідеальним місцем для розміщення надлишкового капіталу, який знаходився в руках підприємців і банкірів Європи та Америки.[9]

Поряд з цим виникають нові методи колоніалізму. Створюється нова термінологія, яка включала такі форми прояву, як "сфера інтересів" і "сфера впливу", яке повинно було означати нове "підкорення" за допомогою залізничних шляхів і банків. Під "сферою впливу" розуміли ту частину території, над якою здійснює політичний вплив певна нація, безпосеред-

ньо або опосередковано зазначас, що ніякого впливу з боку іншої нації вона не допустить і що вона сама буде розробляти природні багатства цієї країни.

Контроль над "сферою впливу" здійснювався наступним чином: перш за все, іноземні капіталісти забезпечували себе базою на океанському узбережжі, потім слідує будівництво залізниць для успішної експлуатації природних багатств і встановлення панування над економічним життям такої "сфери". Наступним кроком є знищення банку, надання кредиту, отримання концесій, безпосередньо на будівництво залізниць і експлуатацію копалень. Саме тому доктрина "відкритих дверей" і "рівних можливостей" стала стержнем всієї американської політики в Китаї і мала досить агресивний характер за Тафта. Це проявлялося в посяганні американських магнатів на активну участь в залізничному будівництві, в спробах фінансувати пекінський уряд надсилаючи позики, прагнучи таким чином мати керівну роль серед інших економічно важливих об'єктів[14,с.254].

Беззаперечною частиною американської політики на Далекому Сході були без сумніву дії колоніальних кіп США проти Японії. Так, 8 липня 1853 року американська ескадра під командуванням Перрі, здійснила, як запевняють більшість істориків, а саме А. Мурадян [10], Р. Бродский [3] про "мирну і дружню місію", кинули якір в японському порту Урага та Перрі і висловили японському уряду свої ультиматумні умови. Вже на наступний рік була здійснена нова експедиція, на цей раз в значно більшому складі. Лише під прицілом японський уряд був змушений прийняти всі вимоги і відкрити свої порти для американських суден і кораблів і підписати з США трактат, який в подальшому поклав початок нерівноправним угодам з цією країною. Десять років потому, в 1863 році, правлячі кола Сполучених Штатів першими виступили на шлях збройних експедицій проти японського народу.

Японія цікавила велику буржуазію США з двох причин: і як прямий об'єкт експансії американського капіталу, і як можливий союзник в його наступі на азійський материк. Особливу увагу при цьому буржуазія Сполучених Штатів приділяла спільним з Японією діям

на Тайвані і в Кореї, які були "воротами" в континентальний Китай[12,с.177].

В ході японсько-китайської війни 1894 року, яка завершила період домонополістичної колоніальної експансії на Далекому Сході, колоніальні сили США активно і стрімко підтримували японську агресію. Наприклад, напередодні зіткнення китайські представники намагалися побудити США для протидії виступам Японії, саме тоді державний секретар Сполучених Штатів Грешем заявив, що вплив США "може бути використаний щодо Японії, тільки дружнім чином, і ми ні в якому разі не втручаємося спільно з іншими державами". В період же мирних переговорів в 1895 р., при підписанні Сімоносекського договору, представники США, які виступали в якості "посередників", робили все на користь Японії[7,с.234].

В кінці XIX – на поч. XX ст. різко розширилося економічне проникнення американського капіталу на Далекий Схід і особливо в Китай. Хоча за розмірами інвестицій і за об'ємом торгівлі Сполучені Штати значно поступалися Англії та іншим державам, вони все більше ставали серйозними учасниками жорстокої та серйозної боротьби, яка розгорталася на ринках Китаю. Характерно, що безпосередніми або опосередкованими учасниками цієї боротьби виступали найбільш впливові американські банки та промислові корпорації.

Так, американський синдикат Моргана і Флінта запропонував китайському уряду в травні 1895 року позику в 200 млн. трелей для сплати військової контрибуції Японії за умови, що цьому синдикату буде наданий контроль над спорудженням залізничних доріг, паромних, телеграфних та телефонних ліній в Китаї. Пізніше була створена "Америкен Чайна дивелопмент компані", в якій були представлені Рокфеллери, Гаррімани, Кун – Леб. Рокфеллерівський трест "Стандард ойл" здійснив досить стрімкі спроби монополізувати китайські ринки збуту нафтових продуктів[11,с.115].

Отже, доктрина "відкритих дверей" дає нам чітко зрозуміти, як на практиці виглядала політика американського експансіонізму в Азії, що представляла собою в дійсності його "цивілізаційна місія" в Китаї, що приховувалося за його "традиційною дружбою" з народами Сходу.

## Література

1. Белашенко Г.К. США : 200 років – 200 воєн. - 2 – ге вид., доп. – К., 1985.
2. Болховиков Н.Н. США: проблемы истории и современная историография. – М.: Наука, 1980.
3. Бродский Р. М. Американская экспансия в Северо-Восточном Китае 1898 – 1905. – Львов, 1965.
4. Горелик С.Б. Политика США в Маньчжурии в 1898 – 1903 гг. и доктрина "открытых дверей". – М., 1960.
5. Добров А.М. Дальневосточная политика США в период русско-японской войны. – М., 1952.
6. Зубок Л.И. Экспансионистская политика США в начале XX века. – М., 1969.
7. Иванян Э.А. История США: учебник, пособие для студ. – 3 – е изд., стер.- М.: Дрофа, 2008.
8. Мельников Ю.М. Имперская политика США: истоки и современность. – М., 1984.
9. Место Китая в глобальной политике США. – М.: Наука, 1987.
10. Мурадян А.А. Критический анализ американской историографии тихоокеанской политики США в XIX веке. – М., 1976.
11. Севастьянов П.П. Экспансионистская политика США на Дальнем Востоке. – М., 1958.
12. Согрин В.В. Политическая история США XVII- XX века. – М., 2001.
13. Ширяев Б.А. Внешняя политика США. Принципы, механизмы, методы.- 2 –е изд.- СПб.: Изд. С.- Петер. ун-та, 2007.
14. Яровой В. Политика США в Китае в 1923 – 1917 гг. – Томск, 1970.

## РІЗНОМАНІТНІСТЬ ЗАВДАНЬ І ФОРМ РОБОТИ З КОНТУРНОЮ КАРТОЮ

Костенко М., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Уміння виконувати завдання на контурній карті – одна з важливих предметно-історичних компетентностей учнів школи. Але перегляд науково-методичної літератури останніх років і методичних розробок уроків, дає підстави для висновку, що на даному етапі належної уваги контурній карті у методичній літературі не приділяється. У сучасній практиці застосовується лише самостійна робота учнів. Нинішні школярі можуть використовувати два види контурних карт до атласів з історії. Перший укладено Інститутом передових технологій, другий підготовлено державним науково-виробничим підприємством "Картографія". Перелік завдань, що пропонується виконати школярам, дещо одноманітний. Завдання до контурних карт, виданих підприємством "Картографія", обмежуються вимогами зафарбувати, підписати, вказати стрілками та позначити на карті історико-географічні об'єкти [5; 12]. У контурних картах створених Інститутом передових технологій, перелік дій, які пропонуються учням, подібний, але кількість типових завдань більша. Особливого напруження інтелектуальних зусиль від школярів не вимагають, оскільки єдина операція, яку потрібно здійснити – це зіставити історичну карту в атласі з відповідною контурною картою. Така діяльність учнів не виходить за межі вміння визначати положення історико-географічного об'єкта [6; 3].

Доволі незначною є й кількість методичних прийомів, які використовує педагог в організації роботи учнів з контурною картою. Причинами цього явища є не стільки нестача навчального часу на уроці, оскільки робота із контурною картою забирає його достатньо багато, скільки відсутність чіткого бачення мети використання контурної карти. Вона дає можливість не тільки засвоїти і закріпити знання, сформулювати нові вміння й навички роботи з історичною картою, а й за певних умов, як один із засобів умовно-графічної наочності, допомогти учням в усвідомленні історичних ознак фактів, їх причинно-наслідкових зв'язків [3; 14].

Перші кроки з використання контурних карт на уроках історії були зроблені ще у дореволюційній вітчизняній методиці. Б.Влахопулов запропонував виготовляти настінні контурні карти, на які вчитель під час своєї розповіді міг би наносити крейдою певні історико-географічні об'єкти та мріяв про появу атласів, які склалися б із контурних карт, призначених для самостійної роботи учнів [2; 64]. Л. Кругліков-Гречаний рекомендував виготовляти учнівські контурні карти самостійно, а також організувати роботу в класі із саморобною настінною контурною картою [7; 56]. Оригінальні думки, що стосуються поєднання різних видів наочності висловлював Д. Єгоров. Методист радив позначати на контурних картах історико-географічні об'єкти за допомогою аплікацій [6; 163]. Одним із перших, хто пробував розробити систему методичних прийомів роботи з контурною картою, серед радянських методистів був В. Вакурко. Самостійна робота учнів із даним видом наочності в його системі стала одним із головних видів навчальної діяльності. Методист виділяє такі її види :

- а) самостійна робота учнів з контурними картами під час викладу вчителем нового матеріалу;
- б) самостійна робота школярів під час опрацювання ними підручника;
- в) індивідуальна робота під час аналізу складених учнями контурних карт;
- г) самостійна робота учнів з метою перевірки знань, вмінь і навичок [1; 37].

М.І. Тененбаум у своїй роботі розглядає методичну проблему в цілому, висловлюючи ряд корисних думок. Він жодним словом не згадує про роль контурних карт. Науковець доводить, що діти взмозі самостійно знайти на карті підручника географічні об'єкти.

Стан справ у проблемі використання учнями контурних карт намагався змінити відомий радянський методист Г. Годер. Досвідчений учитель і вчений відзначив цінність роботи школярів із контурною картою з двох позицій. Перша – контурна карта задовольняє потребу учнів у практичній діяльності. Особливо це стосується школярів, які лише починають вивчати історію і вперше знайомляться з контурною картою. Друга – вона є надійним засобом отримання інформації про сформованість просторових уявлень учнів та інструментом самоконтролю вчителя. Виконані школярами завдання дають можливість зробити висновки про те, наскільки ефективно була організована робота учнів із історичною картою загалом. Г. Годер запропонував кілька форм роботи з контурною картою: 1) використання її наприкінці уроку з метою закріплення нового матеріалу; 2) перевірна робота в кількох варіантах із застосуванням довідникових посібників; 3) перевірна робота без застосування довідникових посібників; 4) історико-географічний диктант, у ході якого учні використовують контурну карту для виконання завдань [4; С.50-60].

Контурну карту, як інструмент організації контролю знань на сучасному етапі, пропонує використовувати й російський педагог О. Воронкіна. Суть її ідей полягає в тому, щоб перетворити контурну карту на особливий вид роздаткового матеріалу для поточного і підсумкового контролю. Педагог, відповідно до поставленої мети, сам створює завдання для роботи з контурною картою [8; 232].

Чим же корисна робота з контурною картою? Слід виділити дві сторони даного питання. По-перше, контурна карта – важливий засіб практичного навчання історії, по-друге, систематичне використання карти у роботі значно посилює "зворотній зв'язок", допомагає вчителю керувати пізнавальною діяльністю учнів.

Переходячи до розгляду завдань і форм роботи з контурною картою, слід відмітити, що ті, які створені укладачами карт, найкраще підходять для проведення історико-географічних диктантів. Але контурна карта є й основою для виконання різноманітних творчих завдань. Наведемо приклади:

1. Накреслити найзручніший маршрут подорожі з одного місця до іншого, обґрунтувавши свій вибір. Виконуючи таке завдання, учень повинен за умовно-графіч-

ною формою "побачити" конкретні природно-географічні умови, що можуть завадити або сприяти такій подорожі.

2. Оцінити правильність виконання завдань однокласником, використовуючи для цього історичну карту. Завдання допомагає активізувати увагу учнів і боротися з механічним характером діяльності, яку часто можна спостерігати під час роботи з контурною картою.

3. Створити власні умовно-графічні символи для позначення на карті вказаних учителем історико-географічних об'єктів на контурній карті. Такі завдання сприятимуть розвитку творчого та образного мислення учнів.

4. Проілюструвати контурну карту невеликими малюнками до теми. Це завдання допомагає "прив'язати" до умовно-графічної наочності конкретні образи [5; 8].

Активізувати роботу з контурною картою допомагають і дидактичні ігри. Приклади:

1. "Пазли". Для проведення цього конкурсу потрібно заздалегідь вирізати зі старого атласу контурні карти, наклеїти їх на картон, а потім ножицями розрізати кожну карту на частини (пазли). Завдання учнів – швидко й правильно скласти карти.

2. "Правильно познач". Учням пропонується позначити на контурній карті кілька міст, або країн, які їм відомі із курсів історії у зв'язку зі значними історичними подіями, в певному порядку. Наприклад, учням пропонується розташувати з заходу на схід, чи з півночі на південь такі міста: Вавилон, Мемфіс, Афіни, Бібл, Фіви, Лоян, Спарту, Пергам, Рим, Пантікапей, Гавгамели.

3. "Пізнайко". Завдання учнів, об'єднаних у невеликі групи, полягає в тому, щоб скопіювати контури країни, історію якої школярі вивчали на уроках. Наступна група домальовує на контурах предмет або тварину і передає "зашифроване" послання іншій групі. Наступній команді потрібно вгадати за малюнком, що за країну "заховано" й обвести її межі на контурній карті.

4. "Відшукай на карті". (вправа виконується при наявності інтерактивної дошки). Учням пропонується витягнути картку з назвою країни, а потім підібрати пов'язані з цією країною таблички, на яких записано назви частин світу, гірських масивів, річок, рівнин, міст, перелічено найважливіші події з її історії. Таблички прикріплюються на відповідні місця контурної карти [5; 9].

Не менш важливим моментом є створення на основі контурної карти різноманітних проблемно-пізнавальних завдань. В основі таких завдань повинна ле-

жати певна історична проблематика, а методом їх розв'язання може бути окремий адаптований до вікових та психологічних особливостей мислення учнів метод історичної науки. Контурна карта допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки та більш чітко визначити роль географічного чинника в історії. Наведемо кілька прикладів таких завдань:

1. Які природно-географічні об'єкти слід позначити на контурній карті, щоб пояснити, чому вторгнення армії в Індію могло відбутися тільки з північно-західного напрямку?

2. Познач на контурній карті природно-географічні об'єкти, що визначили напрям "Великого шовкового шляху".

3. За допомогою умовних позначень, нанесених на контурну карту, поясни, чому Греція поділялася на велику кількість областей [5; 9].

Подаючи завдання до контурних карт, вчитель повинен добре та заздалегідь підготуватися. Потрібно продумати чи впораються діти з ними, які необхідні картографічні засоби, які труднощі можуть виникнути. Після такого аналізу, педагог вибирає для роботи на уроці один з двох основних шляхів:

1. Вимоги щодо роботи з картою докладно пояснюються учням, під час бесіди з класом розкривається весь хід їх виконання, увага зосереджується на можливих помилках.

2. Завдання не пояснюються, а від учнів вимагається виконання його в повній мірі самостійно. Зрозуміло, що загальне спрямування роботи з контурними картами йде від першого до другого виду роботи [3; 123]. Чим краще підготовлений клас, чим вищі їхні успіхи, тим менше пояснень до завдань повинен давати вчитель, поступово ускладнюючи характер роботи.

Таким чином, у результаті роботи з контурними картами у дітей збільшується інтерес до історичної карти. Вони частіше та з більшим захопленням звертаються до неї при відповідях. Більшість учнів знаходить на карті підручника потрібні географічні об'єкти, навіть якщо вони не були показані вчителем на уроці. Описані вище види та форми роботи не вичерпують теми організації роботи з контурною картою як повноцінним засобом наочності. Головне завдання статті – звернути увагу студентів на той величезний потенціал контурної карти, який сьогодні ще не використаний повною мірою.

## Література

1. Вакурко В.С. Робота з контурними картами на уроках історії у восьмирічній школі. – К.: Рад. шк., 1965
2. Влахопулов Б.А. Методика истории. – Изд-е 2-е, испр. и доп. – Петроград; К., 1916
3. Воронкина Е.А. Использование контурных для организации контроля знаний // Преподавание истории в школе. – 2004. - №8
4. Годер Г.И. Контурная карта на уроках истории древнего мира // Преподавание истории в школе. – 1967. - №2.
5. Десятов Д. Організація роботи учнів з контурною картою // Історія України. – 2009. - №10, березень.
6. Егоров Д.Н. Методика истории. – М., 1918.
7. Кругликов-Гречаный Л.П. Методика истории. – Изд-е 6-е, пер. и доп. – К., 1918
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5 – 12 класи. – К.: Ірпінь, 2005.

## ОСОБЛИВОСТІ ЖИТЛОБУДУВАННЯ СІВЕРЯН

Крапивний Я., магістрант історико-юридичного факультету

Сіверяни - одне з літописних племен середньої течії Десни, які проживали на території України. Їх пам'ятки дають можливість визначити багато аспектів їх розвитку на всіх етапах існування, а це в свою чергу висвітлює в цілому картину історії слов'янських народів, частиною яких є сіверяни. Характеристика житлових споруд роменської археологічної культури, в носіях якої вбачають літописних сіверян є важливим матеріалом для дослідження та узагальнення закономірностей культури та побуту східнослов'янського періоду. Актуальністю даної теми є те, що пам'ятки роменської культури є малодослідженими, на даний час археологами розкопано та досліджено невелика кількість поселень, тому особливості житлобудування сіверян не є повністю з'ясованими. Зважаючи на дані факти можна стверджувати, що дана проблема є актуальною.

Питання про особливості будівництва житлових споруд сіверян часто ставало предметом для дискусій. Зокрема, дане питання розглядали такі дослідники, як М.О. Макаренко, П.П. Єфименко, І.І. Ляпушкін, О.В. Григор'єв, Б.А. Шрамко, П.О. Раппопорт, Г.В. Борисевич, С.П. Юренко, О.Г. Дьяченко, В.В. Єнуков, В.М. Ковалевський.

Метою даної публікації є: проаналізувати стан дослідження проблем, пов'язаних з питанням походження та розвитку сіверського житла, і виходячи з цього, визначити концепції та особливості будівництва житлових споруд літописних сіверян як попередників роменської археологічної культури.

Слід зазначити, що житла сіверян були у вигляді землянок та напівземлянок, конструкції побудови яких були зрубні (винесення зрубу за межі котловану) та стовпові (тесані колоди, що являли собою систему стовпів).

Розвиток житлобудування значною мірою позначився на удосконаленні фортифікаційних укріплень і навпаки. Ці процеси взаємопов'язані і повсякчас стимулювали розвиток один одного. В залежності від місця розташування, роменські поселення були як укріплені так і неукріплені. Влаштувалися городища або на мисах корінних берегах річок, чи в болотистих долинах рік і таким чином отримували повноцінний природний захист. Частина городищ мали штучні оборонні редути – це вали та рови. До городищ з неповної сторони прикріплювалися неукріплені поселення, по площі значно більші 1 - 1,5 га [1, С. 44-46].

Макаренко М.О. [2, С. 23] характеризує виявлені ним житла як землянки, де в матирику були чотирикутні котловани площею 25 кв. м, а глибина житлової споруди – 0,75- 1 м. Важливо відзначено 3 типи жител стосовно внутрішнього планування: 1-й- з піччю на долівці та прилавками біля стін; 2-й-з піччю на платформі; 3-й- з піччю на платформі й прилавками біля стін та іншою платформою. Автор також зазначає, що житла не мали правильних форм, стіни в них були прямовисними, гарно обробленими, а долівки, як правило, мали ухил до печі. Перед піччю зафіксовано чо-

тирикутні ямки завглибшки до 0,40 м, вириті в долівці, що, на думку дослідника, було зроблено для зручності.

Теорія влаштування східнослов'янського житла, запропонована дослідником Єфименком П.П. [3, С. 7-8], характеризує житлові споруди роменської культури, як комплекс напівземлянкових споруд, з'єднаних між собою критими переходами, що розміщувалися поряд один з одним, де могла жити не одна сотня людей.

Запропонована Ляпушкіним І.І. [4, С. 9] характеристика житлових споруд протилежна вище згаданим Єфименком П.П. Автор не зафіксував, під час своїх досліджень, слідів численних виходів та переходів між житловими спорудами, навіть у тих випадках, коли житла розташовувалися практично поруч. Одна важлива деталь, яку він відмічає – була відсутність чітко зафіксованих залишків входів, тобто роменські житлові споруди були без складних внутрішніх переходів. Характеристика житлових споруд сіверян була визначена як невелика напівземлянка, заглиблена в ґрунт до 1-1,5 м. Головна деталь всередині житла - піч, що зазвичай була з глини.

Важливу особливість жител літописних сіверян відзначив Григор'єв О.В. [1, С. 159], який виділяє еволюційність розвитку сіверянського житлобудування, визначає хронологічні межі переходу до наземного типу будівель (кін. IX - I чв. X ст.), а також будівництво двоповерхових жител (середина – II пол. X ст.). Григор'єв О.В. наголошує на перевазі зрубної конструкції над каркасно-стовповою та відокремлення життєвого просто-ру житла від материкових стінок котловану, що в свою чергу спричинило створення нового типу печей, не пов'язаних материковими стінками. Було виявлено взаємозв'язок між типами печей та котлованами. Стосовно останніх виявлено тенденцію до збільшення розмірів у процесі розвитку житлобудівних навичок носіїв роменської археологічної культури.

Дослідження Шрамка Б.А. [5, С. 381] відкрили ще одну можливу деталь домобудування роменців – наявність вікон. Віконні отвори зафіксовані у вигляді трапецієвидних, а основа віконних проїомів має нахил до підлоги.

Аналізуючи працю Раппопорта П.О. [6, С. 165] можна виділити деякі особливі аспекти щодо принципів розташування житла, а саме те, що вони орієнтовані за сторонами світу стінами (найчастіше), інколи кутами, де вхід переважно з південної сторони.

Критичні зауваження щодо реконструкції Раппопорта П.О. про походження та типологію сіверського житла відображені у рецензії Борисевича Г.В. [7, С. 285] на працю вищезгаданого дослідника. Співідношення висоти приміщення занадто низька, тобто, люди, які жили в цій будівлі повинні були ходити зігнувшись. Тому Борисевич Г.В. припустив, що критерієм регулювання висоти приміщення був зріст людини. Дослідник не погоджується з конструктивним поділом житла на землян-

ки та напівземлянки, так як вважає, що в них спільна конструктивна основа.

Важливий внесок в дослідження розвитку сіверського житлобудування у VIII-X ст. зробила дослідниця Юренко С.П. [8, С. 39], яка роз'яснила застосування зрубних та стовпових типів конструкцій, які були характерні для різних природно-географічних територій (зруб – лісова смуга, стовпові – лісостеп, південь) та хронологічні межі їх використання. Автор виділяє два типи конструкцій, а саме - зрубні та стовпові, де останній тип було розділено ще на 3 підтипи: з горизонтальним облицюванням стін деревом; з облицюванням стін лозою та з ґрунтовими стінами.

Дьяченко О.Г. [9, С. 40] констатує той факт, що стіни житла вивисувалися над поверхнею котловану за наявності вікон, яких врублювали в стіні, а значна відстань нижніх частин вікон від бортів котловану доводить наявність зрубу, що був винесений за межі котловану.

Єнуков В.В. [10, С. 207] доводить, що на території сіверської землі було переважання зрубною технікою зведення стін, а також не відкидає факт появи двоповерхових жител на останній стадії розвитку роменської культури.

Дослідник волинцевої, роменської та борщівської археологічних культур – Ковалевський В.М. [11, С. 18 ] доводить гіпотезу переважання каркасно-стовпової

конструкції над зрубною, але зауважує той факт, що на пізніх етапах розвитку роменської культури використовувалася вже і зрубна конструкція. У дослідженні автор виділяє кілька варіантів вигляду стін, а саме: плахи закладалися в отвори стовпів, розташовувалися між стовпами і стінами та кріпилися до стовпів з внутрішньої сторони. Перший тип вважається характерним для лісостепового Подоння. Обшивка стін підтримувалася за допомогою стовпів-стояків, кількість яких залежала від розмірів будівлі. Не виявлено жодних закономірностей у розташуванні таких жител, зрубна конструкція на поселеннях роменської та борщівської археологічних культур фіксується на пізніх етапах їх існування, тоді як на поселеннях волинцевої культури такі будівлі трапляються на ранньому та розвинутому етапах існування культури.

Проаналізувавши стан дослідження проблеми походження, розвитку та особливості побудови жител сіверянських племен на основі наукових досліджень можна зробити висновки, що в залежності від хронологічного періоду та територіальної приналежності роменське житлобудування характеризується певними закономірностями, а саме: типологією конструкції будівель, використанням землянкового чи напівземлянкового типу жител, технікою домобудівництва, наявністю вікон і т.д.

#### Література

1. Григорьев А. В. Северянская земля в VIII - начале XI века по археологическим данным.- Тула: "Гриф и КО", 2000.- С. 263
2. Макаренко М. О. Городище Монастирище// Науковий збірник Історичної секції ВУАН. - К., 1926.- Вип. 19.- С. 20-27.
3. Єфименко Л. П. Раннеславянские поселения на среднем Дону // Сообщения ГАИМК - 1931.- № 2.- С. 5-11
4. Ляпушкин И. И. О жилищах восточных славян Днепровского Левобережья VIII-X // КСИИМК.- Москва, 1957.-Вип. 68.- С. 3-13.
5. Шрамко Б. А. Древности Северского Донца - Харьков: Изд-во ХГУ, 1962.- 402 с.
6. Раппопорт П. А, Древнерусское жилище // САИ.- Л.: Наука, 1975.- Вип. Е 1-32.- 178 с.
7. Борисевич Г. В. Рец. на кн.: Раппопорт П. А. Древне-русское жилище [САИ. Вип. Е 1-32. Л. 1975] // СА.- Москва, 1978.- № 4.- С. 282-288.
8. Юренко С. П. Домобудівництво населення Дніпровського Лівобережжя в VIII-X ст. // Археологія.- Київ, 1984. - Вип. 45.-С. 34-47.
9. Дьяченко А.Г.О характере жилищно-хозяйственной архитектуры и планировке Донецкого городища в IX-начале X в. // Археология славянского Юго-Востока.-Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991.- С. 37-43.
10. Єнуков В. В. Славяне до Рюриковичей.- Курск: Учитель, 2005.- 352 с.
11. Ковалевський В. Н. Славянские жилища VIII - первой половины XI вв. в Днепро-Донецком лесостепном междуречье: Автореф. дис. ... канд. ист. наук.- Воронеж, 2002.- С. 23.

УДК 264-931(477.53)

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗМІЩЕННЯ НЕПРАВОСЛАВНИХ ГРОМАД І ХРАМІВ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**Кришталь М.**, магістрант природничо-географічного факультету

До неправославних релігійних конфесій Полтавської області належать: Українська греко-католицька церква (УГКЦ), Римо-католицька церква (РКЦ), Обласне об'єднання церков євангельських християн-баптистів, Всеукраїнський союз церков християн віри євангельської (п'ятидесятників), Союз вільних церков християн євангельської віри (СВЦ ХЄВ), Український центр об'єднаної церкви християн віри євангельсь-

кої, Українська християнська євангельська церква (УХЄЦ), Божа церква ХВЕ України, Церкви Повного Євангелія, Церкви Адвентистів сьомого дня (АСД), Релігійна конфесія Свідків Єгови, Релігійні організації Церкви Христа, Мусульманські громади, Іудейські конфесії, Німецька євангелічно-лютеранська церква, Корейська методистська церква, Вірменська Апостольська церква, Церква Ісуса Христа останніх днів

(мормони), Новоапостольська церква, Сучасне нео-язичництво. [5, 6]

Релігійні громади на території Полтавської області розміщені досить нерівномірно (див. табл. 1).

Українська греко-католицька церква. Релігійні громади УГКЦ області малочисельні та підпорядковуються Донецько-Харківському екзархату. УГКЦ в області представлена 8-ма релігійними громадами. Громади УГКЦ мають 4 священиків, 2 недільні школи. [1, 3]

Римо-католицька церква на Полтавщині представлена 5-ма релігійними громадами (м. м. Полтава, Кременчук, Комсомольськ, Лубни, Миргород) та 1 місією. У 2008 році нові громади РКЦ не утворювались. РКЦ має 1 культову споруду у м. Полтаві та пристосоване під молитовний будинок приміщення в м. Миргороді. Інші парафії свої зібрання проводять в приватних оселях.

Релігійні громади РКЦ області підпорядковуються Харківсько-Запорізькій дієцезії.

Серед протестантських течій найбільшими і найвпливовішими на Полтавщині є баптизм, п'ятидесятництво та адвентизм. [2]

Евангельські християни-баптисти. До обласного об'єднання ЄХБ входять 79 релігійних організацій, що діють майже в усіх містах і районах області.

Церкви об'єднання ЄХБ поділені на три регіони: північний, центральний та південний. У їх власності 54 культові споруди (34 типові, 20 - пристосовані під молитовні). 21 використовується на правах оренди і 6 молитовних будинків знаходяться в стадії будівництва. Забезпеченість релігійних організацій ЄХБ культовими спорудами становить 68,4%. [4]

При об'єднанні діє Кременчуцький регіональний біблійний коледж. На його заочному факультеті (церковне служіння, християнська освіта, бакалавр пасторського служіння, музичне служіння, місіонерське служіння, бібліотекар церкви) навчається 140 студентів. [6, 7]

Уже рік працює місія "Центр християнського служіння евангельських християн-баптистів".

В області діють 4 громади колишньої РЦ ЄХБ, а також 3 незалежні громади евангельських християн-баптистів. Особливого впливу на релігійне життя регіону вони не мають.

П'ятидесятники релігійні організації на Полтавщині мають 4 об'єднання від: Всеукраїнського союзу церков християн віри евангельської (п'ятидесятників), Союзу вільних церков християн евангельської віри, Українського центру об'єднаної церкви християн віри евангельської та Української християнської евангельської церкви. [4]

Таблиця 1

**Кількість і частка неправославних релігійних громад у районах Полтавської області**

Район або місто	Неправославні громади(загальна кількість)	Частка неправославних громад, %
Полтавський	15	4,16
Глобинський	12	3,33
Кобеляцький	12	3,33
Лохвицький	11	3,05
Решетилівський	11	3,05
Семенівський	11	3,05
Гадяцький	10	2,77
Хорольський	10	2,77
Диканський	9	2,50
Зіньківський	9	2,50
Пирятинський	9	2,50
Кременчуцький	8	2,22
Гребінківський	7	1,94
Козельщинський	7	1,94
Новосанжарський	7	1,94
Оржицький	7	1,94
Чутівський	7	1,94
Шишацький	6	1,66
Великобагачанський	5	1,38
Котелевський	5	1,38
Карлівський	4	1,11
Чорнухинський	4	1,11
Лубенський	3	0,83
Машівський	3	0,83
Миргородський	3	0,83
м. Полтава	70	19,44
м. Кременчук	55	15,27
м. Лубни	13	3,61
м. Миргород	15	4,16
м. Комсомольськ	12	3,33
Всього	360	100%

ХВЄП мають обласне управління, 46 релігійних громад. Це найбільш організована релігійна структура у п'ятнадцятирічному середовищі області. Має 41 молитовне приміщення, (у власності 1) та 5 орендованих приміщень.

У 2008 році зареєстрована Полтавська обласна богословська семінарія ХВЄП у м. Лубнах, на заочному відділенні якої навчається 50 слухачів. [6, 7]

СВЦ ХЄВ нараховує 18 громад та 1 обласне управління. Для проведення богослужінь громади використовують орендовані приміщення. За 2 останні роки не було утворено жодної релігійної громади цієї течії.

УХЄЦ має 10 релігійних громад та 1 обласне управління. Молитовних будинків не має. Релігійні потреби задовольняють в орендованих приміщеннях. [6]

Інші релігійні організації ХВЄ представлені 38 релігійними громадами. Із них лише одна має молитовний будинок, інші орендують приміщення.

Також діють 4 релігійні громади Божої Церкви ХВЄ в Україні (Церква Божя в пророцтвах – Хорол, Комсомольськ, Пирятин, Гребінка) та 1 релігійна громада Союзу Церкви Божої в Україні ("Джерело Надії" м. Кременчука)

У м. Карлівці діє обласна структура ХВЄ – Український центр об'єднаної церкви ХВЄ.

Церкви Повного Євангелія. В області налічується 25 релігійних організацій (1 релігійне управління Полтавського обласного об'єднання християнських церков "Світло життя" та 24 громади). Організації досить активні, помітна динаміка росту – в 2008 році зареєстровано 2 громади у м. м. Кременчуці та Миргороді.

Організації мають 7 недільних шкіл, будується 1 культова споруда, 17 знаходяться в оренді. Виходить 1 газета.

Адвентисти сьомого дня в Полтавській області мають 45 релігійних громад. Самостійного об'єднання АСД в регіоні не мають. Полтавські релігійні громади АСД входять до складу регіонального центру, який знаходиться в м. Черкасах. [5, 7]

АСД мають у власності 3 типові культові споруди, 19 пристосованих під молитовні будинків, 7 знаходяться у стадії будівництва. 22 релігійні громади АСД орендують приміщення. Забезпеченість релігійних організацій АСД культовими спорудами становить 48,9%.

Релігійна конфесія Свідків Єгови. Організації Свідків Єгови представлені 16-ма релігійними громадами, які діють в містах та райцентрах області (Полтава, Кременчук, Лубни, Миргород, Комсомольськ, Кобеляки, Глобине, Пирятин, Хорол, Оржиця). [5]

У даний час зазначеними громадами головні зусилля спрямовуються на будівництво та придбання культових приміщень. Організації Свідків Єгови мають 10 культових будівель. Станом на 01.01.2009 року в області за сприяння Управлінського Бюро Свідків Єгови уже збудовано 8 культових споруд (2 знаходяться у стадії будівництва).

Релігійні організації Церкви Христа. В області діють 9 релігійних громад, в яких служать 9 священнослужителів. Після конфлікту в одній з громад у 2008 році була зареєстрована нова релігійна громада Полтавської Церкви Христової м. Полтави. Працюють 3 недільні школи. Релігійні потреби задовольняють в 6 орендованих приміщеннях.

24 релігійні організації створені за національною ознакою.

Іслам. В регіоні діють 9 мусульманських громад.

У 2008 році з ініціативи представників татарського етносу зареєстрована незалежна мусульманська релігійна громада "ІМАН" м. Кременчука.

Духовному Управлінню мусульман України (ДУМУ) підпорядковані 6 релігійних громад (м. м. Полтава, Кременчук, Лубни та с. Глинське Зіньківського району), 3 інші (м. м. Полтава, Кременчук) є незалежними. [6]

Декілька утворились за етнічною ознакою (азербайджанці, турки-месхетинці, поволжські татари), інша складається із нинішніх і колишніх студентів медичної стоматологічної академії, вихідців із арабських країн ("Аль-Года" м. Полтава).

Одна громада мусульман (м. Полтава, від ДУМУ) має молитовне приміщення, яке вона придбала за власні кошти і переобладнала під мечеть. Нею на околиці м. Полтави облаштований та утримується мусульманський цвинтар. Решта громад релігійні потреби задовольняють в орендованих приміщеннях. [4]

Іудейські конфесії в області представлені 12 релігійними організаціями:

10 - прихильники об'єднання Хасидів Хабад Любавич (1 управління, 9 громад), 1 - послідовники прогресивного іудаїзму (м. Полтава), 1 - Всеукраїнського конгресу іудейських релігійних організацій.

Об'єднання Хасидів Хабад Любавич, окрім однієї, що діє в м. Полтаві, є структурними осередками об'єднання іудейських релігійних громад та організацій Кременчуцького регіону.

Німецька євангелічно-лютеранської церкви. У м. м. Полтаві та Кременчуці діють 2 релігійні громади Німецької євангелічно-лютеранської церкви. Небагато чисельні за своїм складом, обидві мають священнослужителів, а Полтавська громада ще й молитовний будинок. [7]

Корейська методистська церква. У м. Кременчуці діє малочисельна громада цієї конфесії утворена за національною ознакою.

Вірменська Апостольська церква представлена в області з 2007 року однією громадою, що діє у м. Полтаві. Її утворили представники вірменської діаспори на Полтавщині. У планах громади будівництво в Полтаві вірменського храму, після чого релігійній громаді буде надано священнослужителя для здійснення богослужбової діяльності.

Новітні релігії. Серед новітніх релігій в області найбільш активною є Церква Ісуса Христа останніх днів (мормони), хоча її представляє всього 1 організація з 1 священнослужителем. Мормони понад 10 років готуються до будівництва молитовного дому - центру, для якого викуплена велика земельна ділянка в Полтаві. [4]

Зареєстровані 2 громади Новоапостольської церкви, одна з яких у м. Полтаві придбала приміщення під молитовний будинок.

3 новітніх релігій в регіоні також є:

Дослідники Святого Письма – 1,

Буддисти – 1,

Віра Багаї – 2.

У своїй більшості вказані релігійні громади для проведення богослужінь використовують орендовані приміщення.



Сучасне неоязичництво представлене 8-ма релігійними громадами РУНВіри, статuti яких зареєстровано. Але реально, хоча й несистемно, діють лише 4 громади. Матеріальна і фінансова база у прихильників РУНВіри відсутня, власних молитовних приміщень не мають. Серед їх керівників та членів немає єдності.

#### Література

1. Калінін Ю. А., Харьковщенко Є.А. Релігієзнавство. – К.: Наукова думка, 1998. – 335с.
2. Лубський В.І. та ін. Релігієзнавство. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 408с.
3. Павлов С. В., Мезенцев К. В., Любіцева О.О. Географія релігій. – К.: Артек, 1999. – 503 с.
4. Філоненко Ю. М. Географія релігій. – Ніжин, Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 256 с.
5. <http://www.adm-pl.gov.ua>
6. <http://www.poltavastat.gov.ua>
7. <http://www.zp.poltava.ua>

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

**Кубрак Р.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Сучасна ситуація в нашій дошкільній освіті характеризується інтенсивним пошуком шляхів оновлення її змісту, розробкою оригінальних засобів і методів виховання та навчання, використання нових форм організації педагогічного процесу.

Педагоги України, керуючись провідними принципами, які проголошують забезпечення гуманістичного змісту освіти, виховання вільної компетентної особистості, доступність та відкритість до педагогічних новацій, а також завдяки розширенню інноваційного простору, інтеграційним процесам у світовій та європейській освіті, дістали можливість працювати з дітьми за відомими гуманістичними технологіями. Однією з таких технологій є технологія Марії Монтессорі.

Педагогіка видатного італійського гуманіста Марії Монтессорі (1870-1952), як справедливо стверджують, "завоювала весь світ" у світовому педагогічному досвіді не було і не має такого органічного поєднання різних знань, як у розробленій нею технології. Загалом педагогічна система М. Монтессорі репрезентує теорію вільного виховання й сенсуалізму (напряму у теорії пізнання, який визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Глибина реалізованих у цій технології теоретичних положень, досконалий методичний і дидактичний інструментарій дають змогу використовувати їх у різних педагогічних умовах [3, с.7].

Не багатьом ученим і педагогам пощастило за життя здобути світове визнання і повагу, побачити, як поширюються та реалізуються їхні ідеї. М.Монтессорі належить до таких постатей у світовій педагогіці. Засади Монтессорі-педагогіки реалізують Монтессорі-дитячі садки, Монтессорі-школи. Функціонують вони в країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. На початку ХХ сторіччя такі навчально-виховні заклади діяли в нашій країні, однак згодом у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології їх було заборонено. На початку 90-х років ХХ ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. Нині в окремих дошкільних закладах України, як і Росії та Білорусії, принципи Монтессорі-педагогіки інтегруються з традиційними для вітчизняної педагогіки виховними та освітніми програмами [3, с. 32].

Світове визнання технологія М. Монтессорі здобула завдяки гуманістичному підходу до виховання і навчання дітей, вірі у безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Виховна мета цієї технології полягає в розкритті духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами її досягнення є не зовнішні впливи на особистість, а спеціально сформоване середовище, своєрідна "духовна екологія".

Педагогічні ідеї М. Монтессорі, отримавши широке поширення, продовжують знаходити прихильників в багатьох країнах світу. Дошкільні заклади, що використовують концепцію, розроблену італійським педагогом, функціонують сьогодні в Бельгії, Великобританії, Німеччині, Голландії, Італії, США, Франції та інших країнах [2, с.129].

В дошкільних закладах активно використовується дидактичний матеріал для сенсорного розвитку, положення про сенситивні періоди, підходи до організації оточуючого середовища. Але найбільш детально ідеї М. Монтессорі реалізуються в спеціальних закладах так званого "чистого" типу, які в більшості є приватними і виступають альтернативою державним дошкільним закладам.

Аналіз змісту і методів виховання в дошкільних закладах "чистого" типу показує, що в нових часових і суспільно-економічних умовах, а також виходячи із національних особливостей кожної окремої країни, концепція М. Монтессорі залишається ефективною. Відсутнє просте механічне перенесення її теорії, ідеї М. Монтессорі використовуються творчо. Незмінним залишаються, по суті, основні фундаментальні положення, на яких будують свою роботу педагоги дитячих садків "чистого" типу. Таким є тезис про важливість періоду дитинства в людському житті. В цей час відбувається інтенсивний інтелектуальний і фізичний розвиток дитини, закладається фундамент особистості. Сучасні французькі педагоги починають навчання дітей в чотири роки. Саме цей вік розглядався італійським педагогом як найбільш відповідний для засвоєння навичок письма і читання. Згідно з її концепцією діти до цього часу вже оволоділи мовою спонтанно і готові до оволодіння мовою на свідомому рівні. Навчання письму і читанню пізніше буде відбуватися набагато складніше, оскільки сприйнятливий до цього виду діяльності період пропущений.

В дошкільних закладах Німеччини і США використовується положення концепції М. Монтесорі про існування в ранньому дитинстві (з 3-х до 6-й років) сенситивного періоду до набуття соціальних навичок. Реалізація соціалізації дошкільників в американських дошкільних закладах здійснюється багато в чому завдяки функціонуванню різновікових груп. Наявність в групі дітей різного віку допомагає старшим навчатися доглядати за молодшими. Більш того, згідно останніх досліджень ряду американських психологів, саме різновікові групи в дошкільних закладах позитивно впливають на розвиток дітей, оскільки вони сприяють співпраці, а співпраця більш ефективний засіб виховання, ніж суперництво, яке домінує в вікових групах, існуючих в традиційних дошкільних закладах США.

Активно використовується положення концепції М. Монтесорі про те, що оточуюче середовище виступає для дітей основним джерелом знань. Маючи природне бажання навчатися, діти реалізують його з допомогою оточуючого середовища. Дорослі, щоб стимулювати процес навчання, повинні створювати відповідне оточення дитини, яке б забезпечувало умови для процесу навчання.

Дотримуючись даному положенню, в англійських дошкільних закладах, наприклад, ігрову кімнату розділяють на так звані "сенсорні" зони. В "кольоровій" зоні з допомогою спеціального дидактичного матеріалу діти знайомляться з основними кольорами і їх відтінками. В куточку природи досліджують рослинний світ. В кімнаті знаходяться також зони живопису і музики, математична і мовна, куточок книги, ляльковий будинок.

Слід підкреслити, що всупереч позиції італійського педагога, яка не приділяла належної уваги грі та іграшці в Будинках дитини, сучасні монтесорійські заклади "чистого" типу всіх країн активно використовують гру у виховному процесі, визнаючи її велику цінність для повноцінного дитячого розвитку.

В монтесорійських дошкільних закладах США педагоги надають значну увагу створенню умов для спілкування дітей з первозданною природою, що не є характерним для педагогіки М. Монтесорі. Так, дошкільні заклади розташовуються, як правило, в парках, серед дерев і квітів. Замість звичайних пісочниць можна побачити лише купи з піском, замість гірок - ниткові гойдалки, прив'язані до дерев.

Ігрові кімнати в американських дитячих садках, на відміну від англійських, частіше поділяються лише на три зони, включаючи дидактичний матеріал:

- для сенсорного розвитку;
- для когнітивного розвитку;
- для набуття практичних навичок.

В зоні для оволодіння практичними навичками діти вчаться мити столи, витирати пил, чистити взуття та одяг, застібати ґудзики і замки, зашнуровувати шнурки.

В сенсорній зоні проходить розвиток всіх п'яти чуттів дитини: зору, слуху, нюху, дотику, смаку. В зоні для розумового розвитку знаходиться рухомий алфавіт, букви з наждачного паперу, геометричні форми та інший дидактичний матеріал, що сприяє когнітивному розвитку дитини.

Відкидаючи традиційну практику, коли дитина має мінімум прав, М. Монтесорі запропонувала нову фун-

кцію вихователя: він повинен виступати як консультант, не нав'язуючи свої знання, уникаючи педагогічного диктату. З цієї причини вона замінила назву "вихователь" на назву "директриса". Виходячи з цього положення, директриса в сучасних англійських дитячих садках намагається весь час триматися на задньому плані, впливати на дошкільників опосередковано, і її завдання - залишитися непомітною, щоб діти мали можливість саморозвиватися.

Один з головних принципів М. Монтесорі використовуваний в дитячих садках Німеччини: "Допоможи мені це зробити самому" свідчить про те, що вихователь не навчає дитину, а допомагає їй знайомитися з оточуючим світом. Причому робить це вихователь завжди в формі: "Ми робимо це таким чином", а кількість слів для пояснення зведена до мінімуму.

Поділяючи положення концепції М. Монтесорі про те, що інтелектуальний розвиток відбувається в процесі розвитку органів чуття, в дошкільних закладах "чистого" типу дітей заохочують до максимального використання зору, слуху, смаку, нюху, дотику. З цією метою використовують дидактичний матеріал для сенсорного розвитку, спланований і стандартизований італійським педагогом таким чином, щоб дозволити дітям брати ініціативу в свої руки і просуватися до саморозвитку. Дидактичний матеріал М. Монтесорі стимулює до самоперевірки: в кожному випадку можливе тільки одне рішення, і якщо, наприклад, в процесі занять з циліндрами різної довжини і діаметра, циліндр не вставляється в отвір, дитина сама бачить помилку і має можливість її виправити.

Йдучи в ногу з досягненнями науково-технічного прогресу, в ряді дошкільних закладів-Монтесорі використовуються комп'ютери. Так, наприклад, в дошкільних закладах-Монтесорі в Лондоні вправи, запропоновані М. Монтесорі для роботи руками, виконуються на екрані дисплею. При використанні комп'ютерів принцип самоконтролю, характерний для дидактичного Монтесорі-матеріалу зберігається.

Зарубіжними дошкільними закладами використовуються педагогічні ідеї М. Монтесорі щодо морального виховання, яке в її системі базується на розвитку і вихованні відчуттів, на зв'язку сенсорного виховання з розумовим, на взаємодії виховання звичок і волі, навчання і виховання з самонавчанням і вихованням. М. - Монтесорі вказувала, що дітям потрібна свобода, але свобода не може існувати без самодисципліни і розвитку навичок, які б робили дитину незалежною від дорослих. Дитячі садки "чистого" типу всіх країн виховують у дітей любов до праці, до порядку, самостійність і самодисципліну. Всі ці риси характеру допомагають входженню індивіда в суспільство, успішному перебуванні в ньому. Колектив, в свою чергу, стає задатком успішного індивідуального розвитку кожної дитини, розкриття її природного потенціалу. А саме це М. Монтесорі вважала головною метою виховання [4;5;6].

В Україні також є ДНЗ, які працюють за педагогічною системою Марії Монтесорі, серед них - дитячий садок НВК "Святошинська гімназія" та Полтавський спеціалізований навчально-виховний комплекс № 10.

У д/с НВК "Святошинська гімназія" працює 6 дошкільних груп для дітей 3-6 років. У кожній групі створено навколишнє середовище для роботи з дітками одного віку. Всі

дошкільні групи включають такі приміщення: роздягальня, навчальна кімната, кімната для денного сну та ігор, туалетна кімната. Всі групи є естетично привабливими та зручними, створюють домашню атмосферу.

Кожна навчальна кімната відповідає концепції підготовленого середовища філософії Марії Монтессорі та містить зону навичок практичного життя, сенсорну зону, математичну зону, мовленнєву зону, зону космічного виховання. На полицях кожної зони розташований відповідний дидактичний матеріал М. Монтессорі: фабричний та виготовлений педагогами.

З перших днів дітей знайомлять із правилами, які згодом обираються ними як спосіб існування в соціумі. Дітям подобається жити за правилами, співвідносити свої інтереси з інтересами інших.

Що стосується діяльності, то переважає самостійна діяльність дітей. "Діти працюють самостійно і за допомогою цього навчаються активної дисципліни та набувають незалежності у повсякденному житті. Так само, щоденно вирішуючи життєві завдання, вони забезпечують власний інтелектуальний розвиток?"

У Полтавському спеціалізованому навчально-виховному комплексі б груп загального спрямування, 3 логопедичних групи, 2 групи і 1 клас початкової школи, де навчально-виховний процес відбувається за методикою Марії Монтессорі. В даному закладі використо-

вуються ідеї Монтессорі щодо розвивального середовища, природного виховання та самостійної ігрової діяльності дітей. Методика Марії Монтессорі в Полтавському спеціалізованому навчально-виховному комплексі слугує як зразок особистісно-орієнтовної моделі. Керуються тут і таким природовідповідним правилом М. Монтессорі: Не оцінювати дії дітей, не робити їм зауважень. "Не кажи, що дитина помилилась, покажи дією, як можна зробити краще".

Таким чином, знаходячись серед важливих педагогічних течій ХХ століття, педагогіка М. Монтессорі зробила і продовжує робити значний вплив на педагогічні концепції виховання дошкільників більшості країн Європи і США.

У наш час, коли формуються нові державні і суспільні структури, спрямовані на демократизацію і гуманізацію виховання і освіти, йде пошук нових шляхів організації педагогічного процесу в дитячому садку і школі, оновлення методів роботи з дітьми. Цим значною мірою пояснюється зростання інтересу до педагогічної системи М. Монтессорі і методів її роботи. Зрозуміло, що сучасний етап розвитку педагогіки і психології, зміни в житті суспільства початку 20ст. вимагають переосмислення деяких положень методу Монтессорі, адаптації її до нових умов роботи дошкільних установ і шкіл.

#### Література

1. Белина С.Б. Голландская школа М. Монтессори глазами украинского учителя // Педагогіка толерантності.-2002, №4.
2. Даниленко В., Тригубенко В. Золоті зерна Марії Монтессорі. // Учитель. 1999.- №7-8.
3. Земченкова М. Марія Монтессорі: педагог, психолог, гуманіст // Психолог. - 2004.-№ 17, ст. 31-32.
4. М.Г. Сорокова. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М. : Издательский центр "Академия", 2003. - 384 с.
5. Основні аспекти філософії та педагогіки Марії Монтессорі // Дитина. -2002.-№ 2. Ст.6.
6. Сумнительный К. Воспитание для жизни : О педагогике М. Монтессори // Народное образование. - 2002, - № 8. – С. 158-166.
7. Сумнительный К. Педагогическая система Марии Монтессори // Директор школы. - 2003, № 44, ст. 9-10.

УДК: 373. 2.

### КУЛЬТУРА РІДНОГО КРАЮ У ЗМІСТІ ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Куриленко Т.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

*Автором статті зроблено аналіз державних та авторських програм з дошкільного виховання щодо визначення у них ролі й місця культури рідного краю як ефективного засобу формування особистості дитини дошкільного віку.*

В умовах духовного відродження українського суспільства, зростання його національного самоусвідомлення все більшої актуальності, відповідно до вимог Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ ст.), Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (БҚДО), набуває ідея духовного зростання дитини шляхом її природної інтеграції в культуру рідного краю [2, 3]. Суттєву допомогу у визначенні технологій залучення дитини-дошкільника до основ регіональної культури може надати науковий аналіз основних

нормативних документів, перш за все – програм, за якими працюють сучасні дошкільні навчальні заклади (ДНЗ). Оскільки донині наукові праці, у яких було б здійснено аналіз змісту державних нормативних документів (БҚДО) та програм щодо залучення дитини до культурної спадщини рідного краю є відсутніми, виконання роботи означеної тематики і визначається **актуальністю даного дослідження.**

Метою дослідження є здійснення аналізу програм з дошкільного виховання щодо визначення у них місця

культури рідного краю як важливого елементу практичної роботи з дітьми дошкільного віку .

Відповідно мети дослідження визначимо його завдання:

1. Розкрити сутнісні особливості культури рідного краю як важливого елементу стратегії дошкільної освіти.

2. Здійснити аналіз програм з дошкільного виховання щодо визначення у них місця культури рідного краю як засобу навчання та виховання дошкільників.

Викладення основного матеріалу. Серед завдань сучасної освіти пріоритетним є визнання освіти важливим знаряддям національного розвитку, збереження та збагачення форм і видів культури країни та її окремих регіонів як дієвих засобів виховання молодого покоління. Найбільш актуальним на сьогодні визначається питання про "входження" дитини до культури вже з дошкільного дитинства.

Звертання до духовних надбань попередніх поколінь, вироблених традицій виховання та просвітництва, що знаходить своє втілення в сучасних концепціях дошкільної освіти. Створена під науковим керівництвом Л.В. Артемової Концепція дошкільного виховання в Україні (1993 р.) передбачає забезпечення у навчально-виховному процесі сучасних ДНЗ етнізації особистості: природного входження дитини в духовний світ і традиційне життя рідного краю [1, 4].

Значущими елементами культури рідного краю є фольклор, народні традиції тощо. Вони надають можливість засвоєння культурного простору регіону; дозволяють знайомитися не тільки з образом життя народу, що живе у краї, проте й розкрити етнічну сутність означених традицій. Виходячи з важливості впливу культури рідного краю на особистість дитини, змістовий компонент програм можна умовно поділити на

блоки, у відповідності до яких дитину можна залучати до культури рідного краю. Серед таких блоків:

- народна філософія;
- фольклор;
- традиційні житло та одяг;
- народні свята та ігри;
- традиційні народні ремесла.

Розглянемо більш детально зміст основного державного нормативного документа – БКДО та програм з дошкільного виховання щодо визначення у їх змісті компонента регіональної культури.

Змістом Базового компонента дошкільної освіти в Україні [3] ґрунтовно визначено напрями роботи вихователя щодо використання культури рідного краю у сферах "Природа", "Культура", "Люди", "Я сам". Усі сфери життєдіяльності містять елементи роботи по ознайомленню дітей з видами та формами як національної, так і регіональної культури. Окреслені сфери взаємопов'язані між собою й спрямовані на формування цілісної особистості. Аналіз цього документу дозволив нам визначити особливості використання регіональної культури в усіх сферах розвитку дитини дошкільного віку й представити їх на рис. 1.

Аналіз даної схеми дозволяє говорити про те, що регіональна культура представлена у БКДО у змісті всіх сфер розвитку дошкільника відповідно таких блоків як фольклор, народна філософія, традиції та свята рідного краю тощо .

Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.) є першою державною програмою нового типу, в якій відображено вимоги до оновленого змісту освіти дитини від народження до вступу до школи, зокрема до його інваріантної частини. У програмі уніфіковано вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини раннього і дошкільного віку [2, 3].

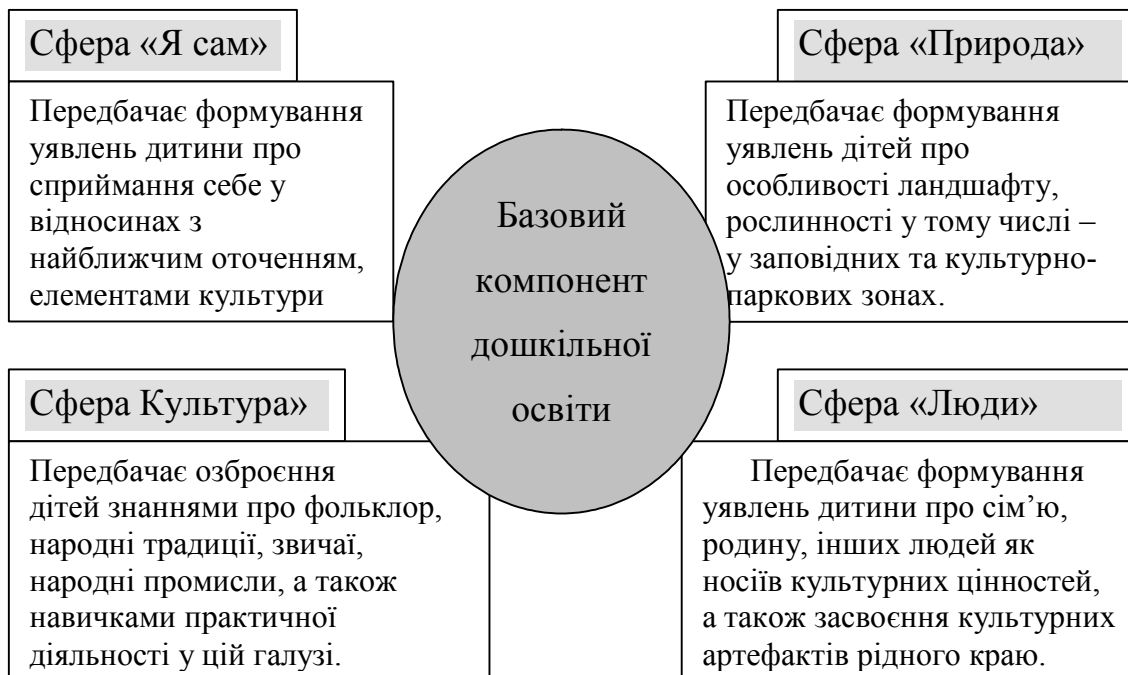


Рис. 1. Структура Базового компоненту дошкільної освіти

У даній програмі зміст ознайомлення дітей з культурою рідного краю та навколишнім світом подано в розділі "Створення розвивального життєвого простору". У підрозділі "Природний простір" передбачено ознайомлення дітей з розмаїттям природного довкілля рідного краю, формування у них життєво важливих умінь щодо орієнтування у ньому, а також формування культури буття в природному середовищі рідного краю [2, 300].

У підрозділі "Предметний простір" у контексті ознайомлення дітей із культурою рідного краю пропонується розвивати інтерес дітей до порівняння свого способу життя та власної культури зі способом життя людей інших епох, країн, культур. Визначається важливим виховувати шанобливе ставлення дітей до культур різних етнічних середовищ, у тому числі – людей, які мешкають за межами рідного для дошкільника краю.

Програмою "Дитина в дошкільні роки" передбачено ознайомлення дітей з культурою рідного краю відповідно вікових етапів. Так, на п'ятому році життя необхідним визначається формування у дітей уявлень про рідний край, зокрема – через знайомство із красномовними об'єктами своєї області. На шостому році життя слід формувати знання дітей про основні пам'ятки історії та природи рідного краю. На сьомому році життя, як зазначено у програмі, слід збагачувати знання дітей про рідний край, пояснюючи їм походження назви міста (села), використовуючи твори народного епосу. Необхідно поглиблювати знання дітей про елементи культури рідного краю, знайомити їх бойовими та трудовими подвигами земляків [4, 34].

Програма "Малюнок" орієнтує вихователів на розширення кола уявлень дітей про культурні традиції рідного краю. Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям починається з умов побутування найближчого, найріднішого, оточення – сім'ї, родини.

Особливості ознайомлення дітей з культурою рідного краю у цій програмі визначено в розділі "Дитина і навколишній світ". Вже з четвертого року життя дітей вихователі знайомлять дітей із назвою міста (села), вулиць, на якій малюк живе і де розташований дитячий садок. На п'ятому році життя діти повинні знати назву рідного міста (села), визначні культурні місця рідного краю. На шостому році життя діти повинні розуміти зміст понять "Батьківщина", "рідний край", "державні символи"; виявляти інтерес до подій, що відбуваються в країні; знати історію рідного краю; розуміти значення народних традицій, звичаїв; мати уявлення про народні промисли; знати твори усної народної творчості, у тому числі – твори дитячого фольклору [6, 51].

Отже, серед розглянутих нами програм практично у всіх зберігається необхідний об'єм знань про історію та культуру рідного краю, проте рівень їх практичного використання з метою соціалізації та духовного збагачення не визначається рельєфно з жодної програми. Цей недолік може слугувати дієвим поштовхом до подальших наукових розробок технологій залучення дошкільників до культурної спадщини рідного краю, у тому числі – щодо складання альтернативних та авторських програм.

На сьогодні серед авторських програм, які б базувалися на використанні у практиці ДНЗ складових культури рідного краю, найбільш ґрунтовною є програма, запропонована відомою українською дослідницею, педагогом-дошкільником Л.В. Калуською [5, 1]. Програма базується на ознайомленні дошкільників старшого віку із різними видами народних ремесел як на теоретичному рівні, так і щодо формування у них трудових навичок та прийомів практичної діяльності.

Виховними завданнями програми Л.В. Калуської визначено:

- виховання любові до рідного краю засобами народних ремесел;
- пробудження інтересу дошкільників до історії свого краю;
- поглиблення інтересу до історії та функціональності давніх речей вжитку та побуту українців;
- розвиток емоційного сприйняття творів народного декоративного мистецтва;
- виховання емоційно-ціннісного ставлення до народних ремесел та промислів рідного краю;
- формування пізнавального інтересу до звичаїв, традицій рідного краю, які стосуються народних ремесел і трудової діяльності людини.
- виховання почуття гордості за талановитих майстрів, що живуть на рідній землі, поваги до людей праці, бережного ставлення до виробів народного мистецтва.

Таким чином, аналіз державних та авторських програм виховання й розвитку дітей дошкільного віку засвідчив, що культура рідного краю виступає як самостійний елемент (складова) багатьох програм, так і як вагомих їх підрозділів. Основними компонентами культури рідного краю, визначених із програм, є традиційні народні ремесла, фольклор, народна філософія, традиційні житло та одяг, народні свята та ігри тощо. У зв'язку із важливістю даної проблеми для сучасної дошкільної освіти, подальшої наукової розробки потребують питання визначення технологій залучення дитини до культури рідного краю, у тому числі – через складання авторських та альтернативних програм.

## Література

1. Артемова Л.В. Національний дитячий садок на Україні / Л.В. Артемова // Дошкільне виховання. – 1991. – № 6. – С. 4.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; наук. ред. та упор. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Державний базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1 – С. 2-6.
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 270 с.
5. Калуська Л.В. Дивокрай [вибрані дидактико-метод. матер. для прац. дошк. закл.] / Л.В. Калуська –Тернопіль: Мандрівець, 2005. – Ч. 2. -
6. Малюнок. Програма виховання дітей дошкільного віку / [наук. кер. З.П. Плохій]. – К.: Знання, 1999. – 285 с.

## МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА В ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

**Кушенко О.**, магістрант VI курсу факультету культури і мистецтв

*Стаття присвячена дослідженню історії становлення проблеми музично-виконавської підготовки. Висвітлені основні етапи та теоретичні напрямки музично-виконавської підготовки. Розглянуті сучасні теорії та практика навчання.*

Вирішення нинішніх питань щодо проблем музичного виконання неможливе без звернення до історії музично-виконавської підготовки, адже саме в історії розкривається еволюція категорій і принципів, за допомогою яких формуються знання і шляхи розв'язання багатьох суттєвих музично-виконавських проблем. О.Ростовський зазначає: "Тільки повернувшись обличчям до минулого можна сказати нове слово в царині музичної освіти підростаючого покоління. Адже давно відомо: той хто нехтує історією й ігнорує її досвід, приречений на повторення пройденого і вже сказаного" [8;4].

В історії музичного виконавства проблема виконавської підготовки існує надзвичайно давно. Можна з впевненістю стверджувати, що стільки ж, скільки існує саме виконавство. У контексті нашого дослідження важливим є звернення до наукової спадщини стародавніх філософів, які опрацьовували музичну естетику античного світу і закладали підвалини теорії музики. У процесі дослідження з'ясовано, що вони торкалися питань виконавства, досліджуючи фізіологію звукового сприймання (Демокрит); фізіологію звука та особливості сполучення різних звуків у співзвуччя (Арістотель); при формуванні теорії музики з урахуванням феномена реального слухання (Арістотель); у міркуваннях про корисність музики, її виховну роль, в оцінках звучання музики в трагедіях, на святах і в розвагах (Платон, Арістотель, Квінтіліан, Климент Олександрійський); у дослідженнях історії музичних інструментів і розвитку виконавських шкіл авлентики та кіфаредії (Плутарх) тощо [8].

Досліджено, що важливу роль у розвитку музично-виконавської підготовки відіграли численні змагання хорових колективів, солістів, музикантів-інструменталістів, які сприяли збільшенню кількості і складів хорових колективів, появи віртуозів-інструменталістів і перших інструментальних ансамблів, а також діяльність мистецьких шкіл, найвідомішою з яких була на острові Лесбос [8;32].

В історичному розвитку теорія музично-виконавської підготовки складалась по мірі накопичення виконавського та педагогічного досвіду. Хоча перші трактати, що включають окремі розділи, присвячені виконавській підготовці, датуються кін. XV – поч. XVI ст., узагальнення на рівні теорії інструментальної підготовки з'явилися лише наприкінці XIX – поч. XX ст. Безумовно, що навчання гри на музичному інструменті, навчання володінню голосом існувало із найдавніших часів. Достатньо згадати таких видатних музикантів та педагогів як Ф.Е. Бах, А. Кореллі, Д. Тартіні, дещо пізніше М. Сен-Ламбер, Ф. - Куперен, Ж. Рамо, Ф. Джемініані та ін. Однак перші узагальнення на рівні теорії інструментальної підготовки з'явилися наприкінці XIX – початку XX ст.

Кінець XIX ст. ознаменувався виникненням так званого фізіологічного напрямку, а на початку перших десятиліть XX ст., спочатку як альтернативний, а потім як основний, сформувався психотехнічний напрямок, який знайшов подальший продуктивний розвиток в сучасній музичній педагогіці (М. Давидов, Г. Коган, А. Ніколаєв, С. - Савшинський та ін.). Безумовно, виникнення нового напрямку спонукало до перегляду й методичних установок музично-виконавської підготовки. Розглянемо детальніше ці напрямки та причини їх виникнення.

Так у XVI – XVII століттях універсальний тип музиканта, що поєднував у одній особі композитора, виконавця і педагога, став породженням епохи Ренесансу і підносили у якості ідеалу різнобічно освічену і розвинуту людину. Подібна універсальність виключала у цей період в якості самостійного завдання оволодіння виконавським ремеслом. Характерно, що ні в ранніх клавірних трактатах того часу, ні в перших скрипкових школах не зустрічаються детально розроблені системи рухових вправ. Відсутність в інструментальній підготовці чітко позначених спеціалізованих завдань, дозволяє розглядати її, як взірць первинного синтезу художнього і технічного виховання виконавця.

Наступне XIX століття внесло помітні зміни у ставленні музикантів до технічної роботи. У виконавській підготовці того часу виникає так званий фізіологічний напрямок. Його виникнення було обумовлене декількома об'єктивними причинами. Насамперед, виокремленням музиканта-виконавця в окрему спеціальність. Така спеціалізація вимагала від музиканта-виконавця досить високої технічної досконалості володіння інструментом, володіння різноманітними виконавськими прийомами та видами техніки. Підвищення ступеню складності сольних і ансамблевих творів, ускладнення їх фактури (переважно за рахунок використання різної мелізматики, виконання якої передбачало достатній розвиток дрібної техніки), заставляло інструменталістів виявляти особливу цікавість до активного удосконалення ігрового апарату та застосовувати спеціальні вправи для розвитку техніки. Рівень все більшої технічної озброєності музикантів зростав, позаяк, ввійшло в моду захоплення віртуозною стороною виконання. Така тенденція вимагала створення інструктивного матеріалу, з метою різнобічної розробки моторного апарату (розвиток гнучкості, швидкості, сили рухів і т.д.). Педагогіка того часу стикається з необхідністю підготовки кадрів для оперних і симфонічних оркестрів. У зв'язку з цим професійна кар'єра рядового музиканта в більшій мірі залежала від розвитку його технічних можливостей, ніж яскравих інтерпретаторських якостей. Поступово техніка починає оцінюватись як самостійна і незалежна

на категорія, сукупність рухових прийомів і навичок, які можуть існувати поза зв'язком із художньо-образним мисленням артиста.

Іншим чинником появи фізіологічного напрямку послугувала все більш наростаюча технічна складність музичних творів та вимогливість до музикантів-виконавців, своєрідна "мода" захоплення віртуозною стороною гри. Врешті поява таких видатних виконавців-віртуозів, як Ф. Ліст, Н. Паганіні, М. Рубінштейн, В. Сафонов, Р. Шуман та ін. провокувало і слухачів і тим більш виконавців до технічної вишуканості та віртуозності у виконавстві. Все це послугувало поштовхом до створення відповідних "шкіл" майстерності, які, з одного боку, прагнули пояснити природу технічної досконалості виконавства, з іншого – удосконалити виконавський апарат. Техніка вважалась самостійною і незалежною категорією, що може утворюватися незалежно від художньої мети і становить сукупність ігрових прийомів та навичок. Створювалась об'ємна інструктивна література, були спроби розробити оптимальну й природну систему рухів.

Показовим прикладом такого підходу може слугувати "Школа Паризької консерваторії" (П.Байо, П.Роде, Р.Крейцер), автори якої висували завдання розвитку "фізичних якостей", необхідних для опанування "механізмом гри", де перше місце посідає посилене тренування. Крайнім виявом такого підходу до теорії музично-виконавської підготовки є чисельні фортепіанні школи XIX ст. Ф.Деппе, Р.Брейтгауза, Є.Тетцеля, Ф.Штейнгауза, М.Клементі, Л.Адама, К.Черні, З.Тальберга. Також даний принцип знайшов своє відображення у методичних працях із струнно-смичкової педагогіки, що передбачав характер і спрямування практичних способів роботи музиканта на інструменті. Наприклад, О.Шевчик (чеський скрипаль-педагог, автор багатьох вправ для скрипки) настільки технічно перевантажував навчання, що увага музиканта мимоволі реагувала лише на вдалі та невдалі рухові дії, в результаті чого і аналіз звукового результату залишався поза увагою. Також, потрібно зазначити, що вже у середині XX століття представники італійської школи гри на арфі (Римська академія), демонструють систему викладання де особливе значення надається технічній підготовці арфістів, однак, враження про їх музикальний розвиток виявились дещо слабшими. Такі дані спонукають до висновку, що перебільшене захоплення технічною стороною виконавства гальмує, у деякій мірі, художньо-образний розвиток інструменталіста, і як говорив відомий американський педагог К. Сальседо: "...краса звучання не повинна ставати жертвою швидкості (віртуозності)" [5]. Видатна виконавиця на арфі радянського періоду В.Дулова, описуючи розвиток арфи у різних країнах світу відзначає, що професор Паризької консерваторії Хассельман (1884), будучи основоположником французької школи гри на арфі, надавав особливого значення технічному володінню інструментом, чим неодноразово викликав незадоволення з боку музикантів та композиторів, щодо недостатньої уваги до художньо-емоційної сторони розвитку своїх учнів.

В педагогіці XX століття зберегла свою дієздатність чітко сформульована у XVIII – XIX століттях ідея про переважаюче значення технічного навчання, що спонукало музикантів створювати збірки вправ і етюдів для систематичної розробки ігрового апарату, по-

слідовному опануванню складних моторних навичок. Основним завданням у характері і загальній спрямованості практичної роботи музиканта з інструментом був довгий і виснажливий тренаж з постійно зростаючою деталізацією технічних дій, які призначалися для засвоєння складних моторних навичок в їх безмежних варіантах.

Занадто велике захоплення моторно-технічним компонентом виконавського процесу різко знизило корисний ефект навчання так званої "анатомо-фізіологічної школи".

Хоча ідея звільнення тіла від скутості та напруження під час гри на інструменті, а також спроба авторів розробити раціональну систему рухів, спираючись на наукові дані тогочасних досягнень анатомії та фізіології, має свій сенс, фізіологічний напрямок залишався відірваним від художніх задач музичного виконавства і тому вимагав подальших пошуків у іншому напрямку.

Це усвідомлювали багато передових музикантів-педагогів свого часу, й тому паралельно зі школами фізіологічного напрямку на початку XX ст. формуються виконавські та дидактичні погляди видатних музикантів-виконавців та педагогів (Л. Ауер, Ф. Бузоні, Й. Гофман, Ф. Ліст, брати Рубінштейни, В. Сафонов, Р. Шуман, Ф. Шопен та ін.), що уможливили розвиток нового напрямку в теорії виконавства та музичної педагогіки, який згодом сформувався у психотехнічний напрямок. Дидактичні ідеї цих видатних музикантів відкривали перспективи створення нової педагогіки, де техніка розглядалась виключно в контексті цілісного виконання, у поєднанні із напруженою і зосередженою розумовою діяльністю. Саме Фрідрік Шопен ще у першій половині XIX ст. активно впроваджував такі ідеї у своїй творчості. Стосовно шопенівських етюдів, російський музикознавець Ігор Белза підкреслює, що в них були підведені деякі підсумки новаторського перетворення Шопеном даного жанру. Етюдами, екзерсисами (вправами) в той час називались п'єси, у яких ставились, зазвичай, чисто технічні завдання, завдання розвитку техніки гри (або співу). Шопен рішуче реформував жанр етюдів і підкреслював у листах до друзів своє новаторство, повідомляючи, що створює етюди "своїм особистим способом". Так видатний німецький композитор Роберт Шуман, який відгукнувся на видання у 1837 році другого зошиту етюдів Шопена, вміло підмітив, що "лябемоль-мажорний – це скоріше поема, ніж етюд, та й усі інші етюди навіть у більшій мірі наділені рисами поемності" [2]. Щодо технічного матеріалу, то Г. Нейгауз пропонував своїм учням, взагалі, замінити значну кількість етюдів Черні і Клементі добром "моторних" прелюдій із "Добре темперованого клавіру" Й.С. Баха, розтлумачуючи, що його (Баха) методи узгоджують технічно корисне із прекрасно музикальним і зводять до нуля відстань між сухою вправою та музичним твором. В якості приклада Нейгауз посилається на досвід свого вчителя Л. Годовського, котрий ніколи не вивчав гами, а виконував їх "з блиском, рівністю, швидкістю і красою звучання... Він прекрасно грав гами, які зустрічались у п'єсах, і таким чином навчився ідеально грати "гаму як таку" [7]. Один із основоположників нового напрямку у фортепіанній педагогіці Ф. Бузоні у 20-ті роки писав: "Для технічного удосконалення потрібні у меншій мірі фізичні вправи, а в більшій психічна ясна уява про зав-

дання – істина...котра відома кожному піаністу, що досяг своєї мети шляхом самовиховання і роздумів" [11]. Незаперечним визнавалися твердження, що справжня майстерність формується в єдності технічного й художнього, що слуховий метод навчання є найбільш природним інструментом впливу на звукообразний розвиток учня та визначення індивідуальних засобів виразності.

Створення психотехнічної школи насамперед пов'язане з іменами Й. Гофмана та Ф. Бузоні. Автори відмовилися від ідеї створення універсальних і фізіологічно виправданих прийомів гри, незалежних від конкретних завдань та особистості виконавця. В центрі уваги знаходилась вже не фізична сторона гри, а те, що Гофман називав "розумовою технікою" чи умінням проаналізувати художні та технічні завдання, що виникають, і втілити їх у виконанні. "Розумова техніка", на думку представників цієї школи, передбачає здатність скласти собі ясне внутрішнє уявлення про пасаж. Подібно до того, як будь-яка дія пальця формується спочатку подумки, пасаж також повинен бути цілковито готовим уявно, перш ніж він буде виконаний на фортепіано. Іншими словами, учень повинен намагатись виробити в собі здібність подумки уявляти перш за все звуковий, а не нотний малюнок" [3, 56]. І далі автор зазначає: "Досягніть того, щоб уявна звукова картина стала чіткою; пальці повинні і будуть їй підкорятися" [3, 58].

Задовго до Й. Гофмана близьку думку висловлював німецький скрипаль Л. Шпор: "Якщо вухо учня потребує гарного звуку, то воно краще за будь-яку теорію покаже йому ті механічні способи ведення смичка, які потрібні для отримання цього звуку" [5, 5]. Таку точку зору підтримує і Г. Нейгауз, у свій час говорячи: "Піаніст, який знає, що хоче почути, і вміє себе слухати, з легкістю віднаде правильні фізичні дії" [7]. До цього афористичного вислову можна додати й цитату Ф. Бузоні, який писав: "Для технічного удосконалення вимагаються в меншій мірі фізичні вправи, а в набагато більшій - психічно ясне уявлення про задачу [1, 5]. ідея про те, що "техніка коріниться не в пальцях, а в мозку", в "музичній волі" (Й. Гофман) отримала своє подальше відображення в найбільш теоретично обґрунтованих положеннях концепції К. Мартінсена. Основу його концепції становить ключова теза "звукотворчої волі" як основи гри на інструменті і як основи для подальшого формування виконавця. Школа Мартінсена вперше обґрунтувала значення активного психічного начала - "звукотворчої волі". Основний зміст поняття звукотворчої волі, за К. Мартінсеном, полягає в положенні про первинність продукування у свідомості чітких образів майбутньої виконавської інтерпретації.

Він протиставляв поширеному на той час способу навчання гри на фортепіано "від моторики до звучання" єдино правильний - від слухового уявлення через моторику до звучання. Сформульований ним принцип гри "бачу - чую - граю" базується на основних положеннях ідеї "комплексу вундеркінда", який отримав широке визнання в музично-педагогічних кодах. Суть даного комплексу визначається постійною спрямованістю уваги на клавіатуру або гриф інструменту, водночас майже не надається значення рухам і органам, що їх виконують. Відповідно, замість сольфеджування мелодії перед виконанням Мартінсен радить виховувати

в учнів здібність відтворювати внутрішнім слухом і інтонацію, і колорит музики. Тобто учбовий процес повинен будуватися таким чином, щоб слухова уява передувала відобуванню звуку. За Мартінсеном, в основі всіх видів звукотворчої волі лежить єдине об'єднуюче начало, пов'язане із здатністю психіки моделювати у свідомості образ майбутнього звучання. Поставивши моторику в залежність від звукового образу в більш широкому розумінні - від художньо-естетичних намірів виконавця, Мартінсен спрямував дослідницьку думку педагогів на розкриття і вивчення внутрішнього світу учня, його музичних і моторних здібностей для того, щоб у всіх випадках домагатися найдовершенішого співвідношення між слуховими намірами і технічними діями. В цьому відношенні його ідеї справили позитивний вплив на формування прогресивних педагогічних поглядів, утримуючи музикантів від первинного наслідування канонам традиційних систем виховання виконавців, які базувалися, як правило, на протилежних принципах.

Подальший розвиток музично-педагогічних теорій ґрунтувався на поглибленні основних положень психотехнічної школи із все більшим акцентом на підпорядкуванні техніки художнім завданням: - "чим ясніше мета (зміст, музика, досконалість виконання), - зазначає Г. Нейгауз, - тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення" [7]. С. Савшинський у спогадах про видатного піаніста та педагога О. Ніколаєва відмічав, що він у першу чергу "домігався граничної осмисленості звучання", підпорядкування технічної майстерності художній доцільності. Великого значення глибокому задуму композитора надавав К. Гумнов. На близьких позиціях знаходились С. Фейнберг, О. Гольденвейзер, Г. Коган. Зокрема, Г. Коган у структурі виконавської майстерності виділяє три основні ланки: "Ясне бачення мети, зосередженість на ній уваги, жагу й наполегливу волю до її досягнення" [6, 36].

Погляди на проблему єдності художнього та технічного розвитку музиканта-виконавця знайшли відображення і в педагогіці відомих скрипалів-виконавців Ю. Янкелевича, Д. Ойстраха, Б. Гутнікова, К. Мостраса, А. Ямпольського.

Так, Д. Ойстрах відмічав: "...важливо розвинути в учня "передчуття", навчити його добре уявляти собі те, що збираєшся зіграти - чути внутрішнім слухом музичну фразу раніше, чим її зіграєш" [12, 99]. Б. Гутніков зауважував: "Варто твердо знати мету своїх зусиль, добре розуміти, на що вони спрямовані" [4, 45].

Ю. Янкелевич особливу увагу приділяв головній методичній позиції свого вчителя А. Ямпольського, що базувалася на розвитку в учнів попередніх уявлень не тільки про зміст виконуваних творів, а й про потрібні для виконання задуму рухові комплекси. Зокрема Янкелевич зауважував, що Ямпольський "не намагався відтворювати рухові відчуття в учня, а прагнув до створення..., рефлексорних реакцій" [13, 184].

Інтерес до психофізіологічного напрямку у Ямпольського був не випадковим. Він вважав, що саме тут приховані великі резерви стимулювання процесу навчання. "На жаль, недоліком багатьох педагогів є те, що вони не чують скрипалю, а дивляться на його рухи - чи відповідають вони "правильним". А що цією рукою відтворюється, "висловлюється", зникає з поля зору," - зауважував А. Ямпольський [13, 185].



Проблеми музично-виконавської підготовки викликають значний інтерес у дослідників в останні роки. Зони досліджень зорієнтовані переважно на пошуки оптимальних педагогічних підходів у формуванні специфізованого музично-виконавського мислення, інтер-

претаціонних та аналітичних умінь, розвитку технічних можливостей у єдності із розумінням художніх задач.

Серед останніх досліджень можна назвати роботи Ї. Гринчук, М. Давидова, В. Москаленка, В. Крицького, В. Фоміна та ін.

### Література

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование. -2-е изд., доп. -Л.: Сов. композитор, 1979.
2. Бэлза И. Фридерик Шопен. – М.: Музыка, 1991. – 141 с., ил. 3.
3. Гофман Я. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. -М.: Музыка, 1961.
4. Гутников Б. Об искусстве скрипичной игры. - Л.: Музыка, 1988.
5. Дулова В. Искусство игры на арфе. – М.: Советский композитор, 1975.
6. Коган Г. У врат мастерства. - М.: Сов. композитор, 1977.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – Записки педагога. – М., 1987. – 240 с.
8. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003.
9. Хоткевич Г. Підручник гри на бандурі / Упоряд. П.Черемський, В.Мішалов. – Харків: Глас, 2004.
10. Штейнгаузен Ф. Физиология ведення смичка. - М., 1930.
11. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ.– Л.: Музыка, 1986.
12. Ямпольский И. Давид Ойстрах. - М.: Музыка, 1968.
13. Янкелевич Ю. Педагогическое наследие. - М., 1993.

УДК 546.72: 543.33

## РОЛЬ ФЕРУМУ В ПРИРОДНИХ ВОДАХ

Лавренюк Н., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Ферум – один із найпоширеніших елементів на Землі. На його частку припадає близько 5% маси земної кори. У мантії і земній корі ферум зосереджений головним чином у силікатах, при цьому його вміст значний і в основних, і в ультраосновних породах, і мало – в кислих і середніх породах.

Відоме велике число руд і мінералів, що містять ферум. Найбільше практичне значення мають червоні залізняки (гематит,  $Fe_2O_3$ , 70% Fe), (магнетит,  $Fe_2O_4$ , до 72,4% Fe), бурий залізняк або лимоніт (гетит і гідрогетит, відповідно  $FeO \cdot nH_2O$  і  $FeO \cdot nH_2O$  66,1% Fe, але частіше 30-55%), шпатовий залізняк (сидерит, карбонат феруму (II),  $FeCO_3$ ; містить близько 48% Fe). У природі також широко поширений пірит  $FeS_2$  [8].

Ферум є важливим мікроелементом, що бере участь у процесі дихання і є головним елементом гемоглобіну крові (добова потреба 5–20 мг). Недостатня кількість феруму проявляється хворобою організму (хлороз в рослин і анемія у тварин). Неорганічні сполуки феруму зустрічаються в деяких бактеріях, іноді використовуються ними для зв'язування азоту повітря. Токсичну дію його не виявлено [4, 9].

Як зазначалося вище ферум є досить поширеним елементом на Землі,. Внаслідок хімічного вивітрювання гірських порід, яке супроводжується їхнім механічним розкладом та розчиненням, **Ферум** у вигляді розчинених сполук, колоїдів та суспензій над-ходить до поверхневих вод суші. Значні кількості сполук феруму надходять також із під-земним стоком та зі стінними водами підприємств металургійної і металообробної промисловості [3].

Склад природних вод постійно міняється в часі. Мінеральні та органічні речовини, що перебувають у воді в

завислому стані, під впливом сили тяжіння поступово осаджуються. Частина органічних речовин використовується живими організмами, що населяють водойми, як поживний матеріал; хімічні й біологічні процеси, що відбуваються в природних водах, призводять до руйнування легкоокислюваних органічних домішок [4].

З іншого боку, в природних водах відбуваються біологічні та фізико-хімічні процеси, які супроводжуються споживанням водними рослинами сполук феруму та його осад-ження у вигляді, в основному, гідроксиду  $Fe(OH)_3$ . Також велика роль мікроорганізмів. Їхня участь описується такими процесами [2]:

$FeS_2 + 3,5O_2 + H_2O \rightarrow FeSO_4 + H_2SO_4$  (Thiobacillus ferrooxidans)

$4FeSO_4 + O_2 + 2H_2SO_4 \rightarrow Fe_2(SO_4)_3 + H_2O$  (Thiobacillus ferrooxidans)

$FeS_2 + Fe_2(SO_4)_3 \rightarrow 3FeSO_4 + 2S$  (хімічно)

Ферум у природних водах міститься в невеликих кількостях, що не перевищують кількох мг/л; зазвичай його вміст коливається в межах кількох сотих і десятків мг/л [2]. Найбільша концентрація феруму (до декількох десятків міліграмів в 1 л) спостерігається у підземних водах з низьким значенням рН і низьким вмістом розчиненого кисню.

Для поверхневих вод суші характерною є концентрація, яка може досягти 2 мг/л і навіть більше, зокрема в літній період. Це свідчить про зв'язування іонів феруму (III) у добре розчинні стійкі комплекси з органічними лігандами молекулярною масою понад 10 тис. [2].

При концентрації іонів  $Fe^{2+}$  більше 0,5 мг/л вода набуває своєрідного металевого присмаку, тому його наявність у водах є небажаною. Крім того, солі феру-

му сприяють заростанню труб водопроводів осадами. Гранично допустима концентрація феруму у воді водойм і питній воді 0,3 мг/л, у водопровідній воді допускається вміст феруму до 1 мг/л.

До складу неорганічних та органічних сполук природних вод ферум може входити в ступенях окиснення +2 або +3. Співвідношення цих форм залежить від рН води та концентрації неорганічних та органічних лігандів [1].

Сполуки феруму (II) утворюються при низьких значеннях рН та *Eh*, коли домінують процеси деструкції органічних сполук, і вода збіднюється на вміст розчиненого кисню. Такі умови виникають у придонних шарах води, особливо взимку під час льодоставу. Ферум (II) в таких умовах міститься переважно у формі  $Fe^{2+}$ ,  $[FeOH]^+$ ,  $[FeCO_3]^0$  та комплексних сполук з органічними речовинами, здебільшого з фульвокислотами [7].

При підвищенні рН ферум (II) окислюється розчиненням у воді киснем до феруму (III), що характерно для поверхневих вод суші з рН е" 6. При достатній концентрації кисню та підвищенні рН більш характерною є наявність у поверхневих водах сполук феруму (III). При рН = 8,0 основною формою неорганічного феруму є  $Fe(OH)_3$  у колоїдному стані [5].

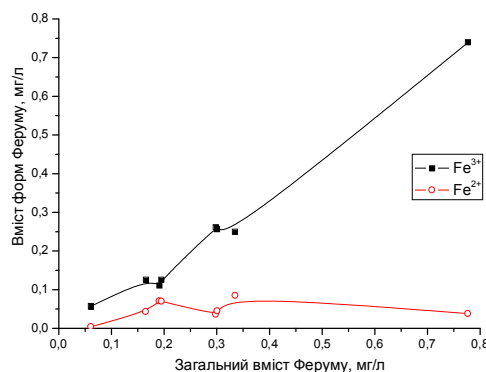
При аналізі у природних водах феруму залежно від мети дослідження окремо визначають розчинені  $Fe^{2+}$  та  $Fe^{3+}$  або загальний вміст розчиненого і завислого феруму. Методи визначення цих форм відрізняються тільки додатковими операціями та пробопідготовкою.

Визначення великих кількостей  $Fe^{2+}$  виконується об'ємним методом: титруванням 0,01 н. або 0,005 н. розчином перманганату калію. Малі кількості  $Fe^{2+}$  визначають колориметричним методом із сухою червоною кров'яною сіллю. У стаціонарних умовах застосовують чутливий колориметричний метод визначення  $Fe^{2+}$  із б' дипіридиллом.

$Fe^{3+}$  визначають фотометрично із сульфосаліциловою кислотою і роданідним методом. Загальний вміст феруму ( $Fe^{2+}$ ,  $Fe^{3+}$ ,  $Fe$  зв'язаний з органічною речовиною і колоїдний ферум) визначають після руйнування органічних речовин і окиснення всіх форм феруму  $Fe^{3+}$  сульфосаліциловим або роданідним методом [6].

Загальною формою феруму у верхньому шарі прісної водойми є комплексні сполуки трьохвалентних іонів феруму з розчиненими неорганічними і органічними сполуками, головним чином із солями гумінових кислот – гумітами. Тому підвищення вмісту феруму спостерігається у болотних водах, де концентрація вмісту гумусових речовин достатньо велика.

Збільшення вмісту феруму при його високих концентраціях відбувається за рахунок утворення комплексних сполук з органічними лігандами. Це потребує, у свою чергу, високого вмісту розчиненої органічної речовини, що можливо у водоймах із підвищеною еутрофікацією або в заболочених водоймах. Такі комплекси утворюють як  $Fe^{2+}$ , так і  $Fe^{3+}$ . Дослідження [1] показують, що відбувається не пропорційне збільшення різних валентних форм феруму, а збільшення вмісту тільки тривалентного феруму (рисунок).



Такі результати можна пояснити кількома причинами. По-перше, більшою здатністю тривалентного феруму до утворення комплексних сполук з речовинами, які містяться у природних водах. По-друге, підвищеною стійкістю органічних комплексів феруму (II). У лужному середовищі, при якому проводилось визначення феруму (II) сульфосаліциловим методом, комплекси стійкі, і тому аналіз показує його малий вміст (лише неорганічну частину). У кислому ж середовищі, в якому проводилось визначення феруму (III), комплекси останнього легко руйнуються. Тому аналіз показує вміст як неорганічного, так і органічного феруму (III).

Таким чином, Ферум належить до біогенних елементів, і тому має велике значення для розвитку живих систем. До природних вод він надходить у вигляді розчинених сполук, колоїдів та суспензій. У поверхневих водоймах відбуваються біологічні та фізико-хімічні процеси, які супроводжуються споживанням водними рослинами сполук феруму та його осадження, в основному у вигляді  $Fe(OH)_3$ . Вміст феруму у природних водах залежить від вмісту розчиненого у воді кисню, рН води та концентрації органічних та неорганічних лігандів.

## Література

1. Барко О.О. Форми феруму у природних водах. Дипломна робота. – Ніжин, 2009. – 42с.
2. Грибанов В.А. Аналитическая химия в школе и дома. Часть 4. Экологический мониторинг. / <http://www.chemworld.narod.ru>.
3. Железо в воде и его удаление / <http://www.water.ru>.
4. Красій С.М. Аналітичний аналіз води р. Остер. Магістерська робота. – Ніжин, 2006. – 66с.
5. Набиванець Б.Й. та ін. Аналітична хімія природного середовища: Підручник." Б.Й. Набиванець, В.В. Сухан, Л.В. Калабіна. – К., Либідь, 1996. – 304 с.
6. Резников А.А. Муликовская Е.П. Методы анализа природных вод. – М., Госгеолтехиздат, 1954. – 236 с.
7. Шарло Г. Методы аналитической химии. Количественный анализ неорганических соединений. – М., Химия, 1969. – 1204 с.
8. <http://ru.wikipedia.org>.
9. <http://www.Chemical.org.ua>.

## ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Лисюк О., студент V курсу природничо-географічного факультету

Поняття "тест" належить до основних понять педагогічної діагностики, його корені беруть свій початок ще у стародавні часи. Так, у стародавній Греції тести використовувались у процесі навчання, а у Китаї їх використовували у відборі на державну службу.

Фрідрик Гальтон у 19 столітті запропонував тестування для вивчення індивідуальних відмінностей у психічних та фізіологічних функціях людей. Гальтон називав випробування, які проводилися в його лабораторії розумовими тестами. Особливо слід звернути увагу на діяльність видатного французького психолога Альфреда Біне (1857-1911), який вважається родоначальником сучасних тестів, призначених для діагностики рівня розвитку інтелекту. Е. Торндайку належать перші педагогічні тести, саме він вважається родоначальником педагогічних вимірювань.[1, 2]

Видатними вітчизняними вченими, які займалися питаннями тестології були: П.П. Блонський, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн, А.М. Шуберт, Г.І. Залкінд та інші.

Дослідження показали, що серед людей, які професійно займаються тестуванням, є і такі, які бажать швидше створити тести, ввести національні чи регіональні системи тестування, не думаючи про негативні наслідки таких кроків, вважають своїм завданням лише якісну підготовку інструмента і забезпечення його використання, покладаючи усю відповідальність за наслідки на підлеглих.

Що ж таке тест? "Тест – це система формалізованих завдань, призначених для встановлення освітнього (кваліфікаційного) рівня особи. /Письмовий екзамен або контрольна робота, що складається з багатьох запитань різного ступеня складності, на які необхідно дати конкретні короткі письмові відповіді, за якими визначається рівень знань учнів".

Питаннями розроблення тестів займається наука тестологія - галузь наукових досліджень, що займається вимірюванням та оцінюванням здібностей людини.

Вперше тестування почав використовувати Дж. Фішер у Великобританії (1864 р.) для перевірки рівня знань учнів за допомогою оригінальних спеціальних книг, які вважаються першими зразками шкільних тестів успішності.[2, 27]

Тестування (testing) як метод - це процес вимірювання кількісних показників за допомогою тесту.

У випадку педагогічного вимірювання, тестування – це метод вимірювання певного рівня знань екзаменованого. Тест складається із сукупності тестових завдань, підібраних за певними правилами. Отже, тест (test) - це сукупність тестових завдань (item), підібраних за певними правилами для вимірювання певного кількісного показника.[1, 7]

Застосування тестування як методу вимірювання привело до появи та використання, особливо в розвинутих країнах, великої кількості різноманітних тестів. Це зумовило необхідність їх класифікації.

Наведемо узагальнену класифікацію, яка, на думку авторів, найбільш однорідно структурована і за якою класи тестів згруповано за однією певною ознакою.

Отже, педагогічні тести можуть бути класифіковані за:

- рівнем уніфікації (тести стандартизовані, нестандартизовані);

- рівнем упровадження (національні, навчального закладу, вчительські);

- статусом використання (обов'язкові, пілотні, дослідницькі);

- співвідношенням з нормами або критеріями (тести досягнень, тести порівняння або тести відбору);

- видом тестового завдання (тести з завданнями закритими і відкритими).[1, 14]

За методом тестування ми маємо розрізнити тестування бланкове, комп'ютерне та комп'ютерне адаптоване.[1, 16]

У наші дні існує багато видів тестів, тому дати універсальне визначення для всіх цих видів неможливо.

На основі аналізу літературних джерел нами виявлено, тлумачення деяких понять.

Традиційний тест – це стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовленості. В такому тесті всі відповідають на однакові запитання за однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Головна ідея традиційного тесту – мінімальним числом завдань за короткий час, швидко, якісно і з найменшими витратами порівняти знання більшої кількості учнів.

У педагогіці часто вживають термін "навчальний тест".

Навчальний тест – система завдань визначеного змісту, зростаючої складності, специфічної форми, що дає змогу якісно та ефективно вимірити рівень і оцінити структуру підготовленості учнів. Навчальний тест за своєю суттю є класичним видом традиційних тестів.

Розрізняють нормативно-орієнтовані і критеріально-орієнтовані тести.

Нормативно-орієнтовані тести успішності передбачають зіставлення індивідуального результату тестування окремого учня з результатами учнів нормативної вибірки. Тестовий показник може бути описаний як середній, вищий або нижчий за середній. Оцінку, яку отримує учень за виконання такого тесту, не свідчить про ступінь засвоєння ним конкретних знань, умінь і навичок. Можна одержати вищий бал за тестування і мати елементарні знання з навчального предмета у випадку, коли весь клас виявив поверхневе розуміння матеріалу. І навпаки, продемонструвати гарні знання і одержати середній бал лише через те, що інші впорались з цим тестом значно краще.

Критеріально-орієнтовані тести призначені для перевірки засвоєння учнями конкретних знань та вмінь. Використання кожним учнем такого тесту оцінюється шляхом порівняння його індивідуального результату з об'єктивним еталоном (критерієм): переліком конкретних знань і вмінь, яким мають оволодіти всі учні внаслідок вивчення певної теми або предмета в цілому. Якщо результати тестування свідчать, що багато учнів не володіли певним матеріалом, то вчителю необхідно ретельно проаналізувати процес

навчання, виявити його слабкі місця, щоб внести корективи і ліквідувати недоліки. Водночас учень має можливість дізнатися, які знання і вміння він не засвоїв. Таким чином, критеріально-орієнтовані тести забезпечують діагностичний зворотний зв'язок, унаслідок чого вони мають більше практичне значення для вчителя, ніж нормативно-орієнтовані.[2, 27]

Основними показниками, що характеризують тест, є валідність, об'єктивність, надійність і точність

Валідність тесту - це поняття, яке визначає, що вимірює тест і наскільки якісно це здійснюється" (А. Анастасі)

Поняття валідності використовується для загальної характеристики тесту в аспекті відповідності одержаних результатів меті та вимогам оцінювання.

Загальне поняття валідності щодо процесу вимірювання і оцінювання рівня знань диференціюється за функціональною ознакою таким чином:

— валідність методу (валідність змісту, відповідності, прогнозу);

— валідність тесту (валідність тестових завдань, процедури тестування, процедури оцінювання).

Валідність - це комплексна характеристика, що визначається

як параметрами засобу та процедури вимірювання, так і властивостями досліджуваної ознаки

Отже, можна дати наступне визначення коефіцієнта валідності. Коефіцієнт валідності дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами, одержаними різними методами за однакових умов, і показує, наскільки збігаються результати вимірів.[3, 35]

Ще один критерій методу вимірювання - об'єктивність. Він показує, наскільки мінімізовано вплив суб'єктивних факторів. Об'єктивність досягається шляхом стандартизації умов проведення вимірювання, умов оцінювання, умов аналізу результатів і забезпечується за допомогою об'єктивності проведення вимірювання, об'єктивності обробки даних та об'єктивності інтерпретації результатів.

Критерії валідності й об'єктивності фактично є первинними, оскільки порушення одного з них призводить до порушення критеріїв надійності та точності, які, незважаючи на їх важливість, виступають як похідні.

Надійність методу вимірювання визначається ступенем стійкості результатів. Цей показник впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Перевірка надійності методу стосується насамперед співставлення результатів при повторних вимірах.

Надійність методу залежить від:

— об'єктивності методу (об'єктивності процедур тестування);

— параметрів інструменту вимірювання (якості тесту);

— стабільності характеристики, що вимірюється.

Ступінь надійності методу визначається за допомогою коефіцієнта надійності.

Коефіцієнт надійності тісно пов'язаний з помилкою вимірювання, яка визначається точністю методу.

Точність методу визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання даним методом.

Чим вища точність методу, тим менша помилка під час вимірювання, тим більша надійність цього методу. З теорії похибок випливає таке твердження: при усуненні інших систематичних похибок зміни у результатах вимірювання підпорядковуються статистичним закономірностям. Існують певні формули, які дають змогу після вимірювання визначити коефіцієнт точності (E). Це, зокрема, дозволяє кількісно розрахувати міру точності та врахувати її при визначенні кінцевих результатів.[3, 36]

Таким чином, основними перевагами тестового контролю є:

А) об'єктивність оцінювання;

Б) технологічність перевірки робіт, можливість здійснити педагогічні виміри одночасно значною кількістю учнів;

В) висока точність отриманих результатів;

Г) перевіряється великий обсяг матеріалу за короткий проміжок часу.[2, 29]

Поряд з перевагами тестового контролю слід відмітити, що тести не дають об'єктивного уявлення про якість засвоєного учнями змісту навчального предмета. Таке ставлення до тестового контролю можна пояснити великою імовірністю вгадування правильної відповіді (близько 25 – 35 %). Знижують імовірність угадування якісно складені завдання і грамотно конструйовані варіанти відповідей.

Другим істотним недоліком тестового контролю вважають списування. Списати в однокласника цифру або букву правильної відповіді значно легше, ніж відповідь на питання при традиційній контрольній роботі. Лише правильно організована тестова перевірка дає змогу уникнути цього недоліку.

Ще одним недоліком тестів є неможливість розвинути усну або писемну мову, скільки учні обмежуються лише правильною розстановкою букв і цифр.[2, 30]

## Література

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: [навч. посіб.] /Булах І. Є., Мруга М. Р. — К.: Майстер-клас, — 2006 — 160 с
2. Гільберт Т. Тестовий контроль з географії: переваги та недоліки. /Гільберт Т. Географія та основи економіки у школі. — 2008. № 1
3. Сеногноєва Н. А. Тестирование как одна из форм оценки учебной деятельности. /Сеногноєва Н. А. Педагогика. — 2006. - № 5
4. <http://www/diplomnaja.rabota.ru>

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Логвиненко Л., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Актуальність даної роботи виходить з того, що теоретичних та емпіричних даних феномена самотності, як проблеми соціального середовища в нашій країні зовсім недостатньо, тому існує нагальна потреба в подальших серйозних дослідженнях.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей переживання самотності в похилому віці.

Займаючись вивченням цієї проблеми, насамперед, ми ознайомились з визначенням цього поняття. У зв'язку з тим, що на сьогодні не існує чіткої ясності у проблематиці самотності, ми спираємося на те, що це поняття є психологічним явищем, яке однозначно супроводжує людське буття. Адже, будь-яка людина за все своє життя хоча б раз відчувала себе самотньо.

Самотність - це переживання, яке викликає комплексне і гостре почуття, яке виражає певну форму самосвідомості та показує розходження основної реальної сітки відносин і зв'язків внутрішнього світу особистості [2, 27].

Самотність – багатогранна і комплексна проблема, що має загальнолюдський характер і існує стільки, скільки люди пам'ятають себе. Вона вічна, тому що не залежить від суспільно-економічних формацій, вона є властивою всім людям [3, 77].

Проблема самотності турбує багатьох людей. На протязі століть її вивченням займалися філософи, священники, вчені та письменники. Навіть не дивлячись на короткий період існування психології, майже в кожному з її напрямів можна знайти концепції, які пов'язані з самотністю.

Узагальнюючи положення деяких психоаналітичних теорій можна сказати, що самотність розцінюється в цій психологічній парадигмі як негативний стан, який зароджується ще в дитинстві. Зілбург розрізняв самотність та усамітненість. Усамітненість він вважав суттю нормального та перехідного умонастрою, який виникає в результаті відсутності конкретної людини. Самотність – неподоланне, неприємне, константне почуття [1, 153-154].

Підхід К. Роджерса до самотності відрізняється від психоаналітичного тим, що він мало звертає уваги на ранні дитячі спогади, вважаючи, що самотність викликана певними впливами, які відчуває людина. Самотність - це прояв слабкої пристосованості особистості, а причина її феноменологічна невідповідність уявлень індивіда про власне "Я" [1, 155-156].

На відміну від психоаналіза та роджеріанського підходу, де причиною самотності є сама людина, деякі представники соціальної психології вважають, що причиною є суспільство. Боуен виділив декілька факторів, які сприяють підсиленню самотності в сучасному суспільстві:

- послаблення зв'язків в первинній групі;
- збільшення сімейної та соціальної мобільності [1, 157-158].

Інтеракціоністський підхід Вейса до самотності відрізняється від розглянутих вище по двом причинам:

- він вважає, що самотність це результат впливу двох факторів – особистості та ситуації;

- розглядав це переживання маючи на увазі такі соціальні відносини як прив'язаність, керівництво та оцінка. Тобто причиною може бути недолік соціальної взаємодії індивіда.

Представники когнітивного підходу акцентують увагу на роль пізнання як фактора, який опосередковує зв'язок між недоліком соціальності та почуттям самотності. Л.Е. Пепло вважає, що самотність виникає у випадку усвідомлення дисонансу між бажанням та досягнутим рівнем власних соціальних контактів [1, 160].

Одним із представників екзистенційного напрямку І. Ялом розглядає ізолюваність як одну із даностей існування, відмічає, що це не ізолюваність від людей і не внутрішня ізоляція. Це фундаментальна ізоляція – від інших (пріорва між собою та іншими), і від світу (відокремленість між індивідом і світом). Таким чином, він виділяє два види ізоляції: екзистенційну та фундаментальну [4, 178].

В літературі по проблемі самотності висловлено багато думок про типологію цього стану. Різниця між типологією ми проводиться по трьом основним показникам, що стосуються оцінки індивідом його соціального положення, типу дефіциту соціальних відносин та часової перспективи, що пов'язана з самотністю.

Вейс запропонував два типи самотності:

- емоційна, що розуміється, як відсутність тісного зв'язку, нездатність знайти душевний відгук і розуміння з боку інших людей.

- соціальна самотність, що розуміється, як відсутність привабливих соціальних зв'язків і проявляється у формах вигнання, остракізму, несприйняття і навіть вимушеного звільнення [2, 306-307].

Класифікувати самотність надзвичайно важко, оскільки це надзвичайно індивідуальне переживання, якісно і кількісно різне у різних людей. Тому традиційна класифікація виглядає надзвичайно бідно:

- самотність як переживання, що не виходить за межі норми;

- патологічна самотність (клінічні випадки, що супроводжуються депресією, апатією, спалахами гніву).

Нормальна самотність може також поділятися на:

1. Епізодичну – зустрічається протягом всього життєвого циклу особистості у всіх людей.

2. Хронічну – постійно присутнє відчуття з відтінком безнадійності. Життя стає нестерпним, втрачається значення існування, поступово руйнується особистість, проявляється схильність до суїциду. [2, 302-303].

Слід зауважити, що більшість літніх людей задоволені своїми соціальними зв'язками і не відчувають себе самотніми, але деякі з них дуже гостро відчувають це почуття. Вивчаючи психологічне здоров'я в літніх людей, дослідники виявили, що наявність партнера являється досить суттєвим індикатором благополуччя та відсутності почуття самотності.

Старість є останнім етапом онтогенезу людини. Головною її особливістю є генетично зумовлений процес старіння, який проявляється в інволюційних змінах в

організмі та психіці, послабленні їх функціонування. Фізіологічні перетворення, а також соціально-психологічні чинники впливають на особистісну сферу, поведінку, спосіб життя старої людини. Але крім всіх цих змін особистість може втратити найближчу людину і тоді вона заглиблюється в ці переживання і стає самотньою. Шанас та її колеги обґрунтували той факт, що літні люди, які все життя проживали самі, менше скаржились на почуття самотності у порівнянні з тими хто розлучений або овдовів. Губріум вияснив, що розлучені або овдовілі люди, набагато нижче оцінювали своє теперішнє життя, ніж в той час, коли вони були в молодшому віці; вони давали більш негативну самооцінку самотності, ніж ті люди, які ніколи не перебували в шлюбі. Неприємне співставлення минулого і теперішнього життя може слугувати основною причиною соціальної незадоволеності життям.

Для виявлення особливостей переживання самотності нами були використані такі методи дослідження:

1. Методика суб'єктивного рівня самотності Рассела/Фергюсона (шкала USLA)

2. Тест на виявлення комунікабельності (В. Кан-Калик, М. Нікандров)

3. Інтра-суб'єктивний метод – зібрання спонтанних описів переживання самотності.

Всього вибірка складалася з 20 осіб похилого віку. При виявленні рівня самотності ми враховували сімейний стан літніх людей. На основі отриманих результатів по методиці на виявлення рівня самотності Рассела – Фергюсона ми встановили, що розлучені, овдовілі та ті люди, які проживають окремо від дітей та сумують за ними, переважно мають високий та середній рівні самотності. Ті ж люди, які мають чоловіка та проживають разом з дітьми мають низький рівень самотності.

Подоланню самотності сприяє комунікабельність і тому ми провели методику на визначення рівня комунікабельності Кан – Калика. На основі отриманих результатів ми встановили, що люди, які мають середній

та високий рівень самотності певною мірою комунікабельні або у них переважає почуття самотності. Люди, які мали низький рівень самотності мають нормальний або високий рівень комунікабельності.

Потім ми запропонували нашим досліджуваним описати самотність, свої почуття, емоції, думки, а також притаманні в цьому стані вчинки, а також характерні ситуації та обставини, коли переживання самотності поглиблюється. Слід зауважити, що цей вид роботи виявився найскладнішим, тому що овдовілим та розлученим людям було дуже важко описувати свою самотність. Вони згадували про ту людину, яку втратили і їм було дуже важко зосередитись на своїх переживаннях і емоціях, а тим більше їх викласти на папері.

За даними, отриманими в результаті дослідження, ми можемо говорити про ознаки, якими насичене переживання самотності у людей похилого віку:

- глибокий смуток ;
- ненависть до самої себе ;
- пригнічений настрій ;
- сльози ;
- злість ;
- відчуття спустошеності;

Самотність супроводжується втратою контактів та нездатністю їх відновити, уникненням будь-яких контактів та ізоляції від оточуючих. Головним заняттям стає нудьга за минулими контактами та стосунками. Плач при цьому є одним із найдоступніших способів вираження емоцій

Проблемою у лікуванні самотності є те, що більшість таких людей не звертаються за допомогою до професіоналів. В зв'язку з цим існують дані про типові рекомендації позбавлення самотності, які базуються виключно на самозвітах людей, які намагались самостійно справитися з цим негативним переживанням. Зазвичай копінгом є: читання, перегляд телевізійних програм, прослуховування музики, їжа та зустріч з друзями.

## Література

1. Дэниел Перлман и Летиция Энн Пепло. Теоретические подходы к одиночеству / Лабиринты одиночества. - Прогресс, 1989. - 624 с.
2. Джени де Джонг-Гирвельд и Джоз Раадшелдерс. Типы одиночества / Лабиринты одиночества. - Прогресс, 1989. - 624 с.
3. Мовчан М. Ця багатогранна самотність... філософський аспект // Мандрівець. – 2005. - № 1. - с 76-78.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: тексты. Учебное пособие. - Самара. Дом "Бахрах – М", 2003. - 672 с.
5. Уильям А. Садлер и Томас Б. Джонсон. Что такое одиночество? / Лабиринты одиночества. - Прогресс, 1989.

УДК 37.013.42.

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

**Ляшко О.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті висвітлені теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи соціального педагога у сфері формування здорового способу життя молоді. Розкрито актуальність даної теми, наведені сучасні показники погіршення стану здоров'я дітей (за даними Міністерства освіти і науки України), розглянуті підходи до проблеми формування здорового способу життя, окреслена теорія формування здорового способу життя.*

Збереження й зміцнення здоров'я молодого покоління є актуальною проблемою і турботою будь-якої сім'ї, держави і справедливо вважається багатством нації, яка покладає надії у подальшому прогресивному розвитку на своїх нащадків. На жаль, ХХ і початок ХХІ сторіччя створили такі складні й обтяжливі психологічні та екологічні умови для населення Землі, що організм сучасної людини не встигає впродовж часу її життя пристосуватися до швидкоплинних змін у зовнішньому світі. Почастішали природні й техногенні катастрофи, масові катастрофи, зростають частота й інтенсивність стресів, стає реальністю всебічна екологічна небезпека [3].

Прикрим фактом є те, що з кожним роком в Україні спостерігається погіршення стану здоров'я дітей. За даними Міністерства освіти і науки України різні порушення статури мають приблизно 60% дітей шкільного віку, відхилення від норми у серцево-судинній системі – 30–40%, неврози – 30%. Результати вибіркового дослідження цього ж міністерства показали, що 36% учнів загальноосвітніх шкіл України мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижче за середній, 23% – середній, 7% – вище середнього і лише 1% – високий [2].

Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми формування здорового способу життя. Проте різні визначення, класифікації здоров'я, здорового способу життя в цілому не суперечать одне одному, а навіть взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій. Так, різні напрями виховної роботи в школі з формування здорового способу життя розробляли Г.І.Власюк, О.Д.Дубогай, В.Г.Кузь, С.О.Свириденко, А.Л.Турчак; психологічні особливості виховання особистості розглядали І.Д.Бех, Н.Ю.Максимова, С.К.Масгутова, І.В.Нікітіна, Р.Ф.Пасічняк, І.М.Романишин, М.В.Савчин, Л.С.Ульяницька; питанням формування ціннісних орієнтацій старшокласників приділяли увагу С.В.Лапаєнко, О.Ф.Турянська, К.Н.Шамлян; становлення соціальної активності підлітків знайшло відображення у працях К.М.Власова, В.П.Землянхіна, М.С.Катаєва, О.Г.Карпенко, Н/Д.Пономарчука.

Метою написання наукової статті є розгляд проблеми формування здорового способу життя як однієї із головних умов становлення особистості.

Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає цю проблему як комплексну. У преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) визначено, що "Здоров'я - це стан повного фізичного, духовного і соціального добробуту, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад". Тобто, здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, об'єкт споживання, вкладення капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем. Спеціалісти у сфері формування ЗСЖ вказують на те, що стан власної системи охорони здоров'я не є визначальним з усього комплексу впливів. Найбільше впливає на стан здоров'я спосіб життя (близько 50%).

Поняття "здоровий спосіб життя" у декларації Алма-Атинської Міжнародної конференції охорони здоров'я 1978 р. було визначено як "...все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'

я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту" [1].

Чимало вчених з'ясовують питання: з чого складається філософський базис збереження здоров'я, що треба закладати з дитинства у процесі виховної роботи у світоглядні цінності людини, щоб вона поважала себе й своє здоров'я. Відповіді на ці запитання певною мірою дає теорія формування здорового способу життя. Вона ґрунтується на визначених методологічних засадах пріоритету цінності здоров'я у загальній системі цінностей людини; розгляду здоров'я не лише як стану організму людини, якому притаманні відсутність захворювань або фізичних вад, а як стану повного благополуччя, яке об'єднує фізичну, духовну, психічну та соціальну сфери життя й самопочуття особистості, тобто здоров'я - це гармонійне поєднання всіх чотирьох складових, які лише разом становлять здоров'я особистості; відповідальність за здоров'я рівною мірою несуть, з одного боку, інститути суспільства (держави, громади, організації тощо), а з іншого боку – самі люди [4].

Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя ставить за мету досягнути змін у поведінці, що є результатом різноманітних цілеспрямованих дій. Процес формування здорового способу життя поки що недостатньо вивчено світовою наукою. Але встановлено, що зв'язок між знанням (або інформацією) про ризики для здоров'я, які надають освітні, навчальні, пропагандистські проекти і програми та планова соціальна робота, й поведінкою людини зовсім не є безпосереднім, інколи він узагалі відсутній. Змінити ставлення важче, але й це рідко відбивається на поведінці людини. Науковці, зокрема і соціальні педагоги виокремлюють модель, що обумовлює поведінку особистості.

Знання. Оволодіння знаннями є вагомим результатом копіткої соціально-педагогічної роботи, оскільки це виробляє в молоді прогнозоване ставлення і стає необхідною умовою для подальшого формування у нього здорової поведінки. Знання можуть впливати на ставлення і поведінку людей, які цікавляться проблемою здоров'я, можуть ніяк не впливати на тих, хто не зацікавлений у цьому.

Усвідомлення. Люди можуть по-різному усвідомлювати проблеми, що стосуються здоров'я, та шляхи їх вирішення. Вони можуть усвідомлювати проблеми, пов'язані із здоров'ям інших, але не своїх власних. Це є важливою умовою для того, щоб людина прийняла рішення стосовно власної поведінки у формуванні навичок здорового способу життя.

Ставлення. Ставлення може відігравати важливу роль у зміні поведінки. Хоча відомо, що прояв деякого ставлення може бути неістотним і не впливати на зміни у поведінці людини. Наприклад, навіть при сформованості позитивного ставлення до контрацептивів старшокласники можуть не використовувати їх, якщо вони недоступні. Ставлення людини до здоров'я може впливати як на пошук інформації про здоров'я, так і на її поведінку, спрямовану на зміцнення здоров'я. Набуття знань може ефективно змінювати ставлення людини до здоров'я, особливо, коли вплив супроводжується особистими інструкціями. Упевненість у

спроможності змінювати власну поведінку є важливим чинником у виборі й підтримці людиною поведінки спрямованої на вироблення навичок здорового способу життя.

Навички та вміння. Здоровий спосіб життя потребує наявності значної кількості пізнавальних, соціальних і поведінкових умінь. Наприклад, зміна дієти вимагає пізнавальних умінь, щоб визначати, яку їжу чи інгредієнти не слід уживати, соціальних умінь, щоб протистояти тискові родини, щоб їсти нездорову їжу, і поведінкових умінь, що спонукають до приготування здорової їжі. Оволодіння вміннями відбувається на міжособистісному рівні або при навчанні. Останні дослідження довели, що складними вміннями можна також оволодівати завдяки різноманітним повідомленням медіа, відеозображенням.

Поведінка. Зміна поведінки є наслідком довготривалих попередніх змін. Теорія соціального навчання пропонує використовувати моделювання, формуван-

ня вмінь, активне залучення аудиторії до активних дій і безперервність зворотного ефекту та його поширення, щоб забезпечити довготривалу зміну в поведінці людини [5].

Узагальнюючи вище сказане, можна зробити висновки, що процес формування здорового способу життя не є лінійним. Про це повинні знати соціальні педагоги, які здійснюють планову роботу з формування здорового способу життя чи реалізують тематичні проекти. У кожній конкретній роботі мають бути очікувані результати – те, чого організатори намагаються досягнути. Ці очікувані результати мають бути реальними. Якщо організовується відео-лекторій, то малоймовірно, що його учасники змінять свою поведінку, важливо, щоб вони, як мінімум, оволоділи знаннями. Реальні очікувані результати дозволять правильно планувати соціально-педагогічну роботу, зробити її багаторівневою та комплексною, щоб впливати на спосіб життя.

### Література

1. Вакулєнко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці.-К.,2001.
2. Власюк Г. Формування у школярів прагнення до ведення здорового способу життя // Рідна школа,2002. - №8-9.
3. Щербань П. Утвердження здорового способу життя – назріла необхідність // Освіта, 2003.-15-22 січня.
4. Щербо І. Наш вибор – здоровий образ життя // Директор школи, 2002.-№ 9-10.
5. Яременко О.,Вакулєнко О. та ін.. Формування здорового способу життя молоді. - К.:Український інститут соціальних досліджень.2000.

УДК 159.923.2 – 053.6

## ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ ЮНАЦТВА ТА МОЛОДОСТІ

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

*У статті на підставі аналізу використаної літератури та зроблених досліджень стосовно теми, розглядаються чинники психологічного благополуччя та вплив різноманітних факторів на їхнє формування. Досліджується фактор особистісної установки особистості та її вплив на психологічне здоров'я та самоактуалізацію.*

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, психологічне здоров'я, альтруїзм, егоїзм, самоактуалізація.

Постановка проблеми та актуальність. Проблема психологічного благополуччя, задоволеності життя – одна з тих, що постійно перебуває в полі зору дослідників. Питання про те, які чинники впливають на задоволеність життям і як це має відбитися в соціальному середовищі, залишаються більш як актуальними. Дослідження “якості життя” встановили позитивний зв'язок між суб'єктивним благополуччям, щастям чи задоволеністю життям. В наш час, психологічному здоров'ю приділяється зовсім незначна роль у вихованні наступних поколінь. Здебільшого головна роль надається матеріальним чинникам, а духовне та психологічне виховання нівелюється.

Описуючи критерії психічного здоров'я, дослідники головну роль відводять психічній рівновазі і пов'язаним з ним гармонійності організації психіки і її адап-

тивним можливостям, адекватність суб'єктивного сприйняття предметів що відображаються, явищ і обставин, відповідність психічних реакцій інтенсивності зовнішніх подразників, впорядкованість і причинну обумовленість психічних явищ, критичну самооцінку і оцінку навколишніх обставин, здатність до адекватної зміни поведінки відповідно до змін навколишнього оточення і його організації відповідно до прийнятих морально-етичних норм, відчуття прихильності і відповідальності по відношенню до близьких людей, здатність складати і здійснювати свій життєвий план. Визначаючи ознаки, що характеризують психічне здоров'я, є гуманістично-орієнтований “перелік”, що включає здатність адекватного сприйняття навколишнього середовища, усвідомлене здійснення вчинків, цілеспрямованість, працездатність, активність, повноцінність



сімейного життя. Е.Р.Калігасвська (1997), розвиваючи ідеї Б.С.Братуся, пропонує такі базові параметри особової саморегуляції, що визначають збереження психічного здоров'я, як свобода, відповідальність і духовність. Одним з найповніших, на думку багатьох дослідників, є перелік критеріїв психічного здоров'я, складений Н.Д.Лакосиной і Г.К.Ушаковим (1976). У нього входить безліч ознак, починаючи від адекватності сприйняття і поведінкових реакцій, критичного підходу до обставин життя, і закінчуючи відчуттям відповідальності за близьких і самоствердженням в колективі без збитку для останніх його членів. Найчастіше наголошуються такі риси, як інтерес до навколишнього світу, здібність до встановлення близьких контактів з оточуючими, альтруїзм, спрямованість на суспільно корисну справу, духовність, гармонійність, цілісність особи, орієнтація на саморозвиток. Благополуччя - це багатофакторний конструкт, що представляє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників. Цей складний продукт - результат впливу генетичної схильності, середовища і особливостей індивідуального розвитку. Таке формулювання благополуччя найбільш відповідає визначенню здоров'я, зафіксованому в преамбулі Статуту Усесвітньої Організації Охорони здоров'я (1948): "Здоров'я - це не тільки відсутність яких-небудь хвороб і дефектів, але і стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя". Тоді питання полягає у визначенні поняття благополуччя, яке розглядалося в психології в контексті вивчення щастя, суб'єктивного благополуччя (Subjective Well-being), задоволеності життям (Life Satisfaction) і якості життя (Quality of Life) (28. с. 95-104).

"Що означає бути благополучним з психологічної точки зору?" - на підставі інтеграції різних теорій, пов'язаних з благополуччям, спробуємо дослідити в даній роботі чинники становлення психологічного благополуччя у підлітків, найбільш вразливої особистості, що знаходиться в процесі становлення та пошуку життєвого шляху. Тому вивчення стану психологічного благополуччя у підлітковому віці є актуальним з огляду на всезагальне психологічне неблагополуччя сучасного українського суспільства, яке поєднується з прагненням виростити нове покоління молоді. Аналіз чинників становлення стану психологічного благополуччя дозволить виокремити головні акценти та орієнтири, на які треба спиратися, взаємодіючи з підлітками. Дослідження стану психологічного благополуччя є на сьогоднішній день малодослідженою галуззю психологічної науки, хоча все більше науковців звертають погляди до психічного здоров'я та щастя на протиположне зануренню в аналіз хвороб, адикцій та різного роду психологічних неблагополучч (5. с. 40-41).

Дослідження даної галузі психології повинне звернути увагу на психологічний бік розвитку особистості, щоб не проґавити важливий момент у формуванні духовної сфери особистості та виростити психологічно здорове покоління. Тому потрібно сприяти психологічному благополуччю, бо це відображення оцінки людиною свого життя і включає в себе щастя, позитивні емоції, задоволеність життям і відносну відсутність негативних емоцій і настроїв. В. Дайнер виділив різні рівні оцінки життя:

- рівень загальної задоволеності життям;
- рівень задоволеності окремими сферами життєдіяльності (подружньою, навчанням, роботою);
- рівень емоційної задоволеності (якість і частота емоціональних психічних станів, які переживає людина).

Не дивлячись на їх взаємозв'язок, вони не мають прямої залежності в суб'єктивних переживаннях і являються незалежними компонентами благополуччя. Якість життя може бути оцінена об'єктивно, як ступінь задоволення нормативних потреб, відповідності визначеним критеріям, або суб'єктивно, через особисті оцінки і думки самих суб'єктів.

Уявлення про благополуччя сучасної людини, не тільки ґрунтуються на певному рівні матеріального добробуту, але і мають на увазі ієрархію життєвих цінностей особистості, що розділяється членами його соціальної групи. Складність феномена благополуччя обумовлює необхідність вимірювання разом з об'єктивними характеристиками два інших важливих суб'єктивних складових: індивідуальної оцінки благополуччя, (заснованою на внутрішніх характеристиках, рисах і особливостях особи) і оцінки ситуації, в якій власне відбувається оцінювання себе як благополучного або неблагополучного.

Розглядаючи сенситивний період формування благополуччя у становленні особистості виділяємо підлітковий вік, як сприятливий для закладення моральних та етичних норм. Чинники становлення психологічного благополуччя підлітків включають в себе мотиваційно-потребові та діяльнісні змінні. Мають бути задоволені потреби підлітка в інтимно-особистісному спілкуванні (з однолітками - дружба, закоханість, зі значимими дорослими) та реалізовані умови для нормального протікання учбово-професійної діяльності. Важливим чинником стану психологічного благополуччя підлітка є адекватний пошук еґо - ідентичності (за Еріком Еріксоном). Більш конкретні виміри стану психологічного благополуччя у підлітковому віці пов'язані з самооцінкою, статусом в колективі (соціометрія), відсутністю тривожності та депресивних станів, позитивним настроєм, контактністю тощо. Слід відмітити, що західними психологами було розроблено кілька шкал благополуччя, за якими оцінюють, наскільки щасливою є людина в певний період свого життя (6, 7, 17 с. 191-264).

Емпіричне дослідження

Об'єкт дослідження: стан психологічного благополуччя в підлітковому віці.

Предмет дослідження: психологічні особливості стану психологічного благополуччя у підлітків; виявлення чинників становлення психологічного благополуччя у підлітків та вплив особистісної установки "альтруїзм - еґоїзм" та самоактуалізації на стан благополуччя.

Мета дослідження чинники становлення психологічного благополуччя та його складові, виявлення залежності між особистісною установкою "Альтруїзм - Еґоїзм" та станом психологічного благополуччя.

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що особистісна установка "Альтруїзм - Еґоїзм" впливає на стан психологічного благополуччя, точніше чим вищий показник альтруїзму, тим вищий показник психологічного благополуччя.

Відповідно до мети і гіпотези поставлені такі завдання дослідження:

1) виокремлення складових стану психологічного благополуччя;

2) визначення чинників становлення стану психологічного благополуччя;

3) виявлення за допомогою методики особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм" рівень альтруїзму та егоїзму у сучасних підлітків;

4) виявлення за допомогою методики "Шкала психологічного благополуччя" рівня благополуччя у підлітків.

Для дослідження використовувалися такі методики як Шкала психологічного благополуччя та методика особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм". За даними методики Шкали психологічного благополуччя маємо такі дані: 33.3% показники з низьким рівнем благополуччя;

45% показники з середнім рівнем благополуччя;

21.7% показники з високим рівнем благополуччя.

За методикою особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм" маємо такі показники: 41.7% - альтруїстична спрямованість особистості; 58.3% - егоїстична спрямованість особистості.

Провівши кореляцію отриманих даних маємо результати представлені в таблиці 1.

0,1484 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та альтруїстичної спрямованості особистості. Такі дані мають слабку залежність один від одного, що свідчить про незначний вплив на загальний стан психологічного благополуччя.

-0,0732 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та егоїстичної спрямованості особистості. Ці результати свідчать про негативну залежність стану благополуччя від егоїстичної спрямованості особистості.

0,1156 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та Особистісної спрямованості "Альтруїзм - Егоїзм". Такі результати свідчать про незначну залежність стану психологічного благополуччя та особистісної установки особистості.

З отриманих даних можна зробити висновок, що стан психологічного благополуччя майже не має залежності від альтруїстично-егоїстичної спрямованості. За результатами кореляційної таблиці видно, що незначна залежність існує між благополуччям та альтруїстичною спрямованістю.

Резюме. Таким чином, можна відмітити, що теоретичний аналіз різних концепцій психологічного благополуччя дозволяє нам говорити про існування двох протилежних тенденцій. Так, перша тенденція пов'язана з прагненням об'єднати, інтегрувати поняття "психологічне благополуччя" з такими термінами, як "психічне здоров'я", "психологічне здоров'я", "якість життя", "соціальна адаптація" і ін. В цьому випадку автори прагнуть розглядати психологічне благополуччя або як якусь інтегруючу освіту, або, навпаки, як один з ієрархічних рівнів якоїсь більш загальної структури. Друга тенденція у вивченні психологічного благополуччя полягає в позиції, яка припускає відособлення поняття

"Психологічне благополуччя" від інших термінів, що знаходяться в близькому смислового полі, але що немає тотожними.

На переживання благополуччя впливають різні сторони буття людини, в нім злилися багато особливостей відношення людини до себе і навколишнього світу. Благополуччя особи складається з ряду складових. Соціальне благополуччя - це задоволеність особи своїм соціальним статусом і актуальним станом суспільства, до якого вона належить. Це також задоволеність міжособовими зв'язками і статусом в мікросоціальному оточенні, відчуття спільності (у розумінні А. Адлера) і тому подібне

Духовне благополуччя - відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості залучатися до багатств духовної культури (вгамовувати духовний голод); усвідомлення і переживання сенсу свого життя; наявність віри - в Бога або в себе, в долю (зумовленість) або щасливий успіх на своєму життєвому шляху, в успіх власної справи або справи партії, до якої належить суб'єкт; можливість вільно проявляти прихильність до своєї віри і так далі

Фізичне (тілесне) благополуччя - хороше фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, що задовольняє індивіда фізичний тонус.

Матеріальне благополуччя - задоволеність матеріальною стороною свого існування (житло, живлення, відпочинок.), повнотою своєї забезпеченості, стабільністю матеріального достатку.

Психологічне благополуччя (душевний комфорт) - злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя стійкіше при гармонії особи. Гармонія особи - узгодженість безлічі процесів її розвитку і самореалізації, відповідність життєвих цілей і можливостей. Поняття гармонії розкривається через поняття узгодженості і стрункості. Стрункий означає той, що "має правильне співвідношення між своїми частинами". Гармонія особи це також відповідність основних сторін буття особи: простору особи, часу і енергії особи (потенційною і такою, що реалізується).

Цей неповний список можна доповнити, про це свідчить і наше дослідження. Психологічне благополуччя не може бути повним без довірливих взаємовідносин особистості з іншими людьми, що повинно підкріплюватися альтруїстичною спрямованістю. Без позитивного відношення та безкорисливого ставлення неможливі дружні та любовні взаємовідносини. За допомогою нашого дослідження ми встановили позитивну залежність між альтруїстичною спрямованістю особистості та рівнем психологічного благополуччя. Але на превеликий жаль таких показників мало, що вказує на високий рівень егоїзму та залежний від нього рівень психологічного благополуччя. Все це свідчить про те, що в сучасному суспільстві низький рівень психологічного благополуччя у підлітковому віці, що в подальшому переросте у стиль життя особистості.

Таблиця 1

Кореляційна таблиця			
ШПБ	Альтруїзм	Егоїзм	А - Г
332		6	6
337	13		13
339		7	7
336	10		10
294	14		14
286		9	9
387	11		11
386	10		10
376		7	7
367		2	2
356	13		13
336		7	7
350		8	8
365	13		13
411	12		12
391	12		12
366	10		10
341	13		13
379	12		12
372	13		13
325	13		13
355	11		11
390		6	6
377		6	6
314		3	3
396	12		12
391		6	6
382		6	6
365		8	8
307		5	5
356	11		11
322		5	5
334	10		10
340		6	6
437	13		13
366		4	4
372	10		10
403		6	6
320		9	9
392	13		13
338	10		10
333		9	9
322		7	7
337		4	4
317	10		10
388		8	8
285		6	6
385		6	6
378		6	6
321	10		10
342		5	5
357		4	4
333		6	6
303		5	5
403		5	5
351		5	5
365		8	8
336	10		10
342		6	6
416		6	6
	0,1484	-0,0732	0,115657

## Література

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихо-логический подход // Вопросы психологии. - №4, 2002. - С. 101-111.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). - М.: "Просвещение", 1968. - 464 с.
3. Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Изд. центр "Академия", 1996.
4. Гаврилова Т.А. Страх смерти в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. - №6, 2004. - С. 63-72.
5. Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обиденного сознания // Психологический журнал, том 21, №2, 2000 С. 40 – 48.
6. Етико-педагогічні основи формування особистості.
7. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Хаптанова Т.Г. Половое воспитание подростков: ценностное отношение к здоровью // Вопросы психологии. - №3, 2002. - С. 33-41.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
9. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. - №3, 1997. - С. 69-78.
10. Максимова Н.М., О склонности подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал, 1996, том 17, №3. - С. 149-152.
11. Маслоу А. Психология бытия. - М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997. - 304 с.
12. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М: Тривола, 1995.
13. Обухова Л.Ф., Рябова Т.В., Гуслова М.Н., Стуре Т.К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. - №3, 2001. - С. 40-49.
14. Погоріла Н., Дієва Т. Об'єктивні та суб'єктивні чинники психологічного благополуччя // Соціологія: теорія, методи, маркетинг № 1, 2007. С. 152 – 166.
15. Петракова Т.И., Лимонова Д.Л., Меньшикова Е.С. Ситуационная мотивация употребления наркотиков у подростков // Вопросы психологии. - №5, 1999. - С. 31-36.
16. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000.
17. Савчин М.В., Василенко Л. П. Вікова психологія, К.: Академвидав 2005, С. 191 – 264.
18. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. - М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. - 480с.
19. Спиридонова Ю.С. О создании благоприятных психологических условий для раскрытия способностей и дарований ребенка в период его обучения в гимназии. // Психология обучения № 7 июль 2007. С. 101 – 109.
20. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. - С. 282-426.
21. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. Москва, 1991.
22. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. - №4, 2001. - С. 91-106.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. - М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.
24. Фоломеева Т.В., Серегина И.И. Социальные представления о благополучии // Мир психологии. № 3 (39), июль-сентябрь, Москва-Воронеж, 2004. - С. 122-132.
25. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
26. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 592 с.
27. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. - СПб.: Питер, 2005. - 608 с.
28. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95 - 129.
29. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. - №6, 2004. - С. 18-33.
30. Эриксон Эрик. Идентичность: юность и кризис. - М.: Изд. группа "Прогресс", 1996.
31. Юнг Карл Густав. Становление личности // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти / Упорядники С.Д. Максименко, М.В. Папуча; За заг. ред. С.Д. Максименка. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. - С.62-68.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

**Мірошник О.**, магістрантка VI курсу факультету культури і мистецтв

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції розвитку суспільства зумовили реформування освіти, яке передбачає поєднання досягнень науково-технічного прогресу із духовним розвитком людини. Початок XXI століття в освіті України ознаменувався прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти, який поставив завдання розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності, до сприймання, розуміння й творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування і розвитку музичних здібностей. Це питання змушує провадити постійні пошуки досконаліших способів організації музичної діяльності і контролю за її результатами. Особливої значущості ці пошуки набули після початку реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту", яке передбачило реалізацію принципів індивідуалізації та гуманізації освіти методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетенції учня як загальної, здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду системи цінностей, здібностей тощо.

У цьому контексті дисципліни художньо-естетичного циклу набувають вагомого значення. Можливості музичного мистецтва як засобу духовного збагачення особистості величезні. Музика може стати засобом формування інтелектуального та культурного потенціалу учнів, коли вчитель розглядає її не лише як навчальний предмет, але і як засіб гармонійного розвитку учнів.

Теоретичну основу сучасного бачення проблеми формування музично-естетичних здібностей ми знаходимо ще у працях філософів Античності (Платон, Аристотель, Демокрит, Лукрецій, Піфагор, Евклід, Птоломей, Плутарх, Квінтіліан, Марціан, Капелла), якими відстоюється думка про триєдність мистецтв; пізнавального і морально-виховного значення музики тощо.

Психолого-педагогічні аспекти формування музично-естетичних здібностей розкриваються у Е.Жак-Далькроза, Е.Голубевої, З.Кодая, О.Ковальова, М.Леонтовича, О.Меліка-Пашаєва, В.Мясіщева, С.Науменко, К.Орфа, В.Остроменського, Г.Ревеша, М.Русова, К.Сішора, К.Стеценка, Г.Тарасова, Б.Теплова та ін.

Зародженню елементів музично-естетичної концепції нового типу сприяв і науковий пошук вчених-педагогів XIX – початку XX ст. Їх теоретичні напрацювання і практичне втілення в масове музичне виховання ефективних методик, створили міцну базу для подальших розробок і появи цілісних методичних систем музично-естетичного виховання.

Водночас накопичено знання не є достатніми і сьогорні суспільство потребує нових досліджень, об'єктивного вивчення і вдумливого впровадження в практику. Цьому має передувати глибокий аналіз ідей європейської педагогіки, її здобутків у формуванні та діаг-

ностиці музично-естетичних здібностей. А відтак неабиякої актуальності набувають питання музично-естетичних розвитку учнів, що й визначило напрямок нашого дослідження: "Проблема формування музично-естетичних здібностей школярів".

Розуміння природи здібностей поглиблювалося із загальним ходом розвитку людської думки. В історії філософії протягом тривалого часу здібності трактувалися як властивості душі, особливі сили, що передаються в спадщину і спочатку властиві індивідуі.

Сучасні філософи трактують здібності як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями і навичками [4, с.68].

Психологи розглядають здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності. Вони виявляються в процесі оволодіння діяльністю, у тому наскільки індивід при інших рівних умовах швидко і легко засвоює способи її організації і здійснення. Здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим наскільки стійка схильність людини до тієї чи іншої діяльності. В основі однакових досягнень людини можуть лежати як різні здібності, так і одна й та ж здібність може бути умовою успішності у різних видах діяльності [3, с.60].

Виходячи із психологічного розуміння природи здібностей, вчені розглядають музичні здібності як індивідуально-психологічні якості особистості, які необхідні для успішної музичної діяльності. Враховуючи різноманітність і багатство форм та способів музичної діяльності досить очевидно, що мова повинна йти не про одну здібність, а про цілий комплекс музичних здібностей.

За визначенням Б.Теплова здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які не можуть бути вродженими. Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди являються результатом розвитку.

Таким чином, відкинувши розуміння здібностей як вроджених особливостей людини, Б.Теплов не відхиляє того факту, що в основі розвитку здібностей в більшості випадків лежать вродженні задатки [2, с.17].

Музично-естетичні здібності тісно пов'язані між собою і, виходячи за межі музичності, мають велике значення в інших позамузичних видах діяльності. Водночас у залученій до музики людини вони набувають музичної спрямованості, оскільки вияв здібностей немислимий поза основною спрямованістю особистості [1, с.20].

Музично-естетичні здібності можна умовно поділити на емоційно- та раціонально-пізнавальні. За В.Остроменським, до емоційно-пізнавальних здібностей відносяться: визначення свого ставлення до музики, яка сприймається; поєднання свого ставлення до навколишнього життя з музичною образністю. Раціональ-

но-пізнавальні здібності дозволяють набувати нові відомості про навколишнє життя у процесі сприймання музики, розрізнати специфічні особливості відображення дійсності в музиці різних жанрів, нове та традиційне у відтворенні музичної образності (схема 1).

Розглянемо таку музично-естетичну здібність як поєднання свого відношення до життєвих проявів з музичною образністю. Музика специфічно відображає навколишній світ, що дає можливість передавати ті сторони дійсності, пізнання яких можливе лише з її допомогою. Тому, прагнучи все більш до заглибленого пізнання оточуючого, людина поєднує музичні враження з враженнями, отриманих не музичним шляхом, і завдяки такому їх поєднанню дізнається про нові, раніше невідомі їй сторони життя, по-новому дивиться на себе і на оточуючих [1, с.20].

На основі узагальнення методик В. Анісімової, О.Коваль, К.Тарасової, Г.Ревеша, К.Сішора, Е.Печерської ми визначили критерії діагностики, та відповідно показники рівнів розвитку музично-естетичних здібностей дітей.

Такими критеріями, на нашу думку, виступають: рівень розвитку оцінного ставлення до музичних творів; ступінь яскравості та багатства уяви; здатність до розкриття життєвих зв'язків музики; ступінь осмислення музичного змісту; здатність до диференціації музичної мови; рівень розвитку слухової спостережливості.

Звичайно, отримати повну картину розвитку музично-естетичних здібностей дітей можна лише за наявності детального аналізу всіх структурних компонентів. Тому визначення рівнів їх розвитку стало логічним про-

довженням проведеного дослідження. Також були визначені чотири основні рівні розвитку музичних здібностей: "високий", "достатній", "середній" та "початковий" (див. таблиці 1.1. – 1.2.).

В результаті нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Встановлено, що музично-естетичні здібності виступають як якість мозку відображати об'єктивний світ, зумовлені генетичними та соціальними чинниками і є необхідною умовою успішного виконання різноманітних видів музичної діяльності. Музично-естетичні здібності не зводяться до умінь та навичок, а лише сприяють їх формуванню.

2. Визначено, що проблема формування музично-естетичних здібностей знаходиться у центрі уваги педагогів, займає чільне місце в музичній педагогіці і є одним з її головних пріоритетів. На думку більшості дослідників, розвиток здібностей є чи не найголовніший чинник реалізації поставленої мети музичного виховання. Кожен з педагогів бачив її по-різному, але шлях до неї проходив саме через формування музично-естетичних здібностей у школярів. Сучасний стан дослідження проблеми формування музично-естетичних здібностей можна розглядати як етап пошуку відповіді на питання щодо природи музично-естетичних здібностей, їх структури, закономірностей формування тощо.

3. Встановлено, що музично-естетичні здібності формуються в активній музично-творчій діяльності на основі вроджених задатків. Ступінь їх розвитку значною мірою залежить від педагогічних впливів.

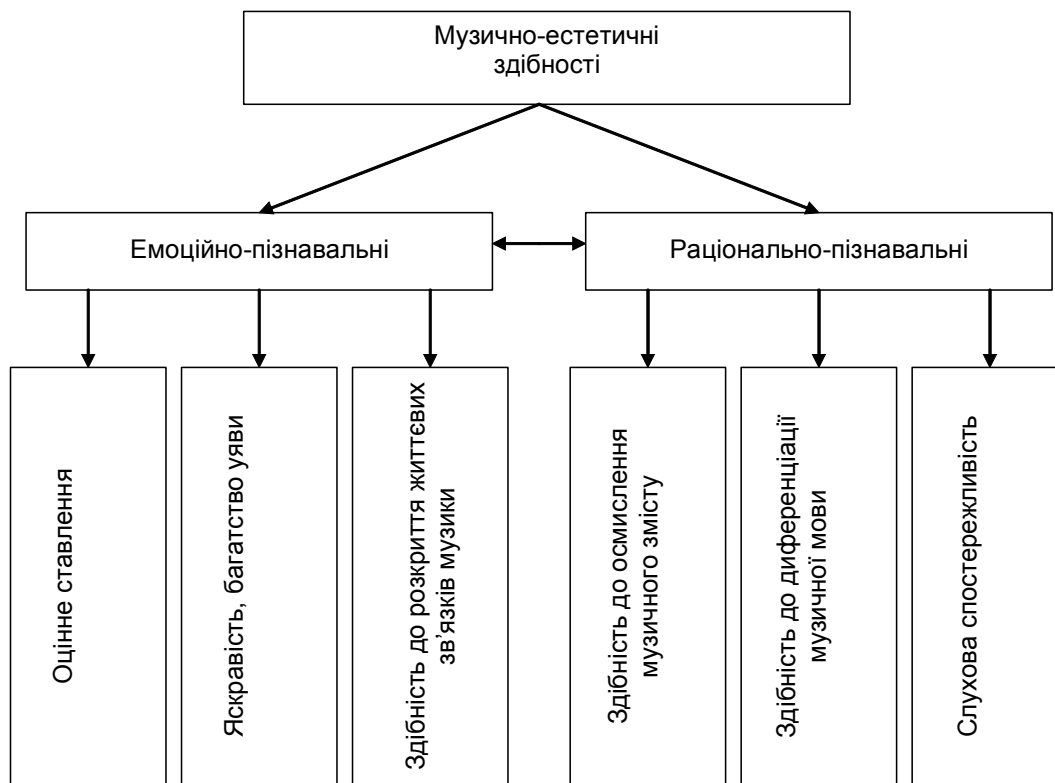


Схема 1. Структура музично-естетичних здібностей за В.Остроменським

Таблиця 1.1

## Рівні розвитку музично-естетичних здібностей

Рівні \ Здібності	Емоційно-пізнавальні
<b>Високий</b>	Здатність дати критичну оцінку твору у відповідності із власним естетичним ідеалом; розкриваючи різноманітні зв'язки; творчо переінтонувати музичні образи.
<b>Достатній</b>	Усвідомленість і аргументованість суджень; розкриваються багаті й різноманітні зв'язки музики з життям; у висловленнях про музику виявляється багатство уяви, даються яскраві емоційно-образні характеристики.
<b>Середній</b>	Оцінне ставлення усвідомлене, але недостатньо аргументоване, життєві зв'язки розкриваються неповно. Переосмислення музичного змісту твору не відзначається оригінальністю.
<b>Початковий</b>	Оцінне ставлення малоусвідомлене, неаргументоване, життєві зв'язки музики не розкриваються, у висловлюваннях про музику виявляється збіднена уява, емоційно-образні характеристики мало яскраві або відсутні.

Таблиця 1.2.

Рівні \ Здібності	Раціонально-пізнавальні
<b>Високий</b>	Логічні й аргументовані судження про музику відповідають змісту музичного твору, його життєвому контексту; миттєво знаходяться асоціативні поняття та встановлюються логічні причинно-наслідкові зв'язки. Творче і активне переживання музичного образу в динаміці. Стійка слухова увага.
<b>Достатній</b>	Судження про музику достатньо осмислені, відповідають її змісту, швидко й легко знаходяться логічні зв'язки, диференціюються окремі елементи музичної мови. Даються адекватні характеристики музичному образу. Слухова увага відносно стійка.
<b>Середній</b>	Судження про музику осмислені, частково відповідають її змісту, логічні зв'язки знаходяться лише в окремих або дуже яскравих, або нескладних творах. Звуковий потік лише частково диференціюється.
<b>Початковий</b>	Судження про музику збіднені, довільні. Звуковий потік майже не диференціюється. Характерно фрагментарне сприймання. Слухова увага низька, мимовільна.

4. Визначено, що умовний поділ музично-естетичних здібностей на емоційно-пізнавальні та раціонально-пізнавальні дає підстави говорити як про їх синкретичність, так і про широкі компенсаторні можливості. Це, в свою чергу, ускладнює діагностику окремих здібностей і усього комплексу в цілому.

5. До емоційно-пізнавальних здібностей вчені відносять: оцінне ставлення до музики, яскравість та багатство уяви, здібність до розкриття життєвих зв'язків музики. До раціонально-пізнавальних – здібність до осмислення музичного змісту, здібність до диференціації музичної мови, слухова спостережливості.

6. Визначено, що критеріями сформованості музично-естетичних здібностей, виступають: рівень розвитку оцінного ставлення; ступінь яскравості та багатства уяви; здатність до розкриття життєвих зв'язків музики; адекватність осмислення музичного змісту; здатність диференціації музичної мови; рівень розвитку слухової спостережливості тощо.

7. Встановлено, що застосування узагальненої методики діагностики музично-естетичних здібностей,

яка полягає в адаптації авторських методик (В. Анісімов, О. Коваль, С. Науменко), розробці спеціальних завдань і способів їх виконання, дає можливість виявити рівень сформованості музично-естетичних здібностей учнів четвертого класу.

8. Проведена експериментальна робота та аналіз наукової літератури показали, що процес формування емоційно-пізнавальних і раціонально-пізнавальних здібностей здійснюється шляхом цілеспрямованого й організованого музичного навчання й виховання, застосування педагогічних впливів, спрямованих на розвиток здібностей; що його основною рушійною силою є суперечності, які виникають між наявним рівнем розвитку здібностей і його невідповідністю зростаючим потребам і змісту музичної діяльності.

Дана робота не вичерпує усіх аспектів формування музично-естетичних здібностей. Предметом наукового пошуку можуть стати дослідження темпів розвитку окремих здібностей, вплив окремих видів музичної діяльності на ефективність формування, взаємовплив музично-слухових і музично-естетичних здібностей тощо.

## Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
2. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 20 – 25.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука, 2-е вид. перероб. та доп. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

## ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ ДИСФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СІМ'Ї

Міщенко Л., студентка V курсу факультету психології і соціальної роботи

В психології велике значення має контекст, в якому людина живе зараз, в якому вона росла і виховувалась. Насамперед – це обставини її сім'ї і роду. Без врахування цієї інформації психологічна допомога особистості може виявитися неефективною. І якраз врахування цього дає нові можливості для психологічних впливів, надає ресурси для вирішення багатьох проблем. Як писала французький психолог А.А. Шутценбергер, "якщо ми лікуємо людину, не звертаючись до сім'ї, якщо не зрозуміли, що існують трансгенераційні повторення, то ми нічого значного не зробили в психотерапії. В кращому випадку ми можемо дати лише тимчасове полегшення" [11; 37].

Була розроблена програма емпіричного дослідження сім'ї, яка включає метод генограми; опитувальники: "Визначення установок у сім'ї" [3; 610-616], "Конструктивно-деструктивна сім'я" [9; 557-558], "Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В.В. Бойко" [5; 591-593]; анкетування [4; 28-48]; проективні методи: твір "Що є моя сім'я?" [7; 721] та малюнок "Сім'я тварин" [2; 125-140].

Головним визначенням даної статті є дисфункціональна сім'я. Отже, дисфункціональна сім'я – це сім'я, в якій порушена структура, обезцінюються або ігноруються основні сімейні функції, є явні або приховані дефекти виховання [10; 89-97].

Важливим також є поняття трансгенераційної передачі. Цією проблемою займалися М. Боуен та А.А. Шутценберген. Мюррей Боуен розробив теорію сімейних систем, яка відрізняється від класичного підходу рядом особливостей. Так, в класичному підході виділяють інформаційно-комунікативні особливості функціонування сім'ї, а в теорії Боуена – на її емоційному функціонуванні. Він ввів поняття емоційної системи – складний чутливо-поведінковий комплекс, що властивий майже всьому тваринному світові.

Людська сім'я описується як емоційне поле. Емоційно детерміноване функціонування членів сім'ї створює емоційну атмосферу, яка впливає на кожного. Емоційна система регулюється двома протилежно направленими силами: прагнення до спільності і прагнення до індивідуальності [1].

Сім'я має свою власну індивідуальну структуру, розвиток та функції. Невиконання певної функції веде до порушення всієї системи існування сім'ї. Основні аспекти функціонування – функціональні обов'язки і поведінкові феномени.

Будь-яка сімейна система прагне пройти свій життєвий цикл відповідно із законом розвитку. В той же час кожна стадія життєвого циклу прагне залишитися назавжди згідно із законом гомеостазу. До властивостей сімейної системи відносять особливості взаємовідносин членів сім'ї, писані і неписані правила життя в сім'ї, сімейні міфи, сімейні межі, стабілізатори, історія сім'ї.

Нуклеарна сім'я як в структурному, так і в функціональному плані успадковує багато рис тих сімей, в яких виросло подружжя. Для того, щоб зрозуміти систему

цінностей, установки і ролі членів сім'ї, необхідно вивчити як мінімум представників трьох поколінь – розглянути сім'ю з точки зору трансгенераційного підходу [12].

Основна ідея системної сімейної психотерапії полягає в тому, що сім'я – це соціальна система, комплекс елементів і їх властивостей, що знаходяться в динамічних зв'язках і відносинах одне з одним. До того ж, вона має свої особливості і принципи.

Теорія Боуена оснований на твердженні, що сім'я більш емоційна, ніж інтелектуальна, система. Саме можливість розмежування "розуму і серця" визначає диференціацію "Я". Тож і проблеми, що виникають в сім'ї, мають емоційний характер. Головні концепції цієї теорії: диференціація "Я", триангуляція, соціальна регресія, позиція сиблінгів, емоційні процеси ядерної сім'ї, проективні процеси, трансгенераційна передача та емоційний розрив.

Трансгенераційний підхід ґрунтується на твердженні про те, що більшість психологічних проблем особистості корінням походять від предків, тих переконань і уявлень, які вони неусвідомлено передали своїм дітям, а ті – своїм. Але при цьому спадок роду може мати і позитивні якості, як от родовий ресурс.

Досліджуючи представників трьох поколінь, психотерапевт отримує чітке уявлення виникнення в сім'ї певних проблем. Чим більше було проблем у взаємовідносинах представників минулих поколінь, тим більш можливо, що невирішені ними проблеми відобразяться у взаємовідносинах їхніх дітей.

Трансгенераційний підхід дозволяє сімейному психотерапевту визначити рівень емоційної зрілості подружжя. Тому дуже важливо оцінити структуру сімей, в яких виросло подружжя [8; 89-113].

Аналізуючи хід сімейної історії, стадії розвитку сім'ї, патерни взаємовідносин, що переходять в нові покоління, доцільно використовувати методику "Генограми". Це форма сімейного родоводу, на якій записується інформація про членів сім'ї як мінімум в трьох поколіннях. Вона дозволяє швидко охопити складні сімейні проблеми, є багатим джерелом інформації. А саме: прослідкувати патерни взаємовідносин, що повторюються, переходять з одного покоління до іншого; побачити типові кризові події в сім'ї предків; привести в порядок сімейну історію, переглянути неписані закони сім'ї; використати отримані знання у вирішенні проблем; відвернути стереотипні проблеми в майбутньому; виробити нові підходи до життя.

Генограми показують сімейну інформацію графічно, що дає можливість швидко описати складні сімейні патерни. Вони є багатим джерелом гіпотез про зв'язки проблем із сімейним контекстом і розвитком в часі. Для терапевтичних засобів використання генограми забезпечує коротке резюме, яке дозволяє психотерапевту отримати більшу кількість відомостей про сім'ю і скласти думку про її потенційні проблеми.

Цей метод дозволяє постійно вносити додатки і корективи при кожній зустрічі із сім'єю. Генограма дає



терапевту можливість тримати в голові велике число членів сім'ї, їх взаємовідносини і ключові події сімейної історії. Вона не є тестом, а являє собою інструмент генерування клінічних гіпотез для подальшої системної оцінки [6; 235].

Генограма – генеалогічне дерево з коментарями та мітками. Використовується в системній психотерапії. Це генеалогічне дерево, побудоване по пам'яті, доповнене важливими життєвими подіями і емоційним контекстом. Основана на фактах, що мають сильний емоційний заряд [13].

Напрямки сімейної психотерапії вважають причинами проблем у сім'ї різні явища. Але незалежно від цього консультант повинен знати теоретичну базу свого підходу і враховувати, на якому етапі індивідуального життєвого циклу знаходиться кожен із партнерів або членів сім'ї. Він також повинен усвідомлювати, яким чином теорії допомагають чи заважають у роботі із сім'ями.

Аналіз генограми даної досліджуваної сім'ї виявив, що долю своєї матері в більшості випадків повторюють ті дівчата, які є наймолодшими і які не пам'ятають свого батька. На підтримку трансгенераційного повтору вплинув переїзд Б. до Борзни. Це сприяло виникненню міфу "Ми – інші", недовіри до людей, зокрема до чоловіків. Крім цього, в сім'ї побутує віра в родове прокляття, що підтримується суевірністю її членів.

Сприйняття життя кожного покоління відчутно відрізняється. Бабусі спрямовані на слугування, підкорення чоловіку. Мами орієнтовані на взаємодію та професійну самореалізацію. Внучки – на насолоду життям. В особливостях взаємовідносин сестер виявлено, що старша сестра більш самостійна, їй легше відокремитися від батьківської сім'ї. А менша сестра – більш залежна, прагне спілкуватися із старшою, як другою матір'ю. Але старша часто уникає цього.

Для даної сім'ї характерним є відсутність достатніх знань одне про одного, що показано результатами

КДС. Також виявлено, що кожному з членів даної сім'ї емоційні проблеми заважають при встановленні контактів з людьми. Головними перешкодами є невміння контролювати емоції, переважання негативних емоцій, страх зближуватися з людьми на емоційній основі та нерозвиненість емоцій. При дослідженні чітко простежується зміна і перехід установок та міфів. Так, певні установки переходять з одного покоління до іншого: забороненість теми сексу, орієнтація на романтичний тип любові та спільність діяльності, негативне ставлення до людей, але при цьому позитивне ставлення до дітей. При дослідженні міфів з'ясовано, що їх кількість з кожним поколінням зменшується. Але наявні міфи, яких дотримується кожен член сім'ї: дружина повинна бути розумнішою за чоловіка; всі чоловіки егоїсти. Це свідчить, що чоловіки тут вважаються недорозвиненими істотами, в яких немає звичних для всіх людей проблем. А, отже, вони не можуть зрозуміти чужі проблеми. За допомогою проєктивних методик виявлено, що кожен із членів цієї сім'ї має один до одного невисказані докори. Вони поряд з рідними людьми почуваються самотніми, бо їх тут не розуміють. Присутні також елементи міжособистісного відчуження. Говориться про ті якості, які б повинні бути у родині, але яких нема. Тож стає зрозумілим: якщо відсутня довіра у власній родині, то як вони можуть довіряти іншим? Хоча за спостереженнями тут побутує переконання, що довіряти можна якраз тільки кровним родичам.

Отже, в даній роботі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми "трансгенераційні проблеми сім'ї", з'ясовані особливості сімейної системи, її функції та дисфункції, було виявлено основні положення теорії М. Боуена. Крім цього, було проведено наукове дослідження, результатом якого стали виявлені основні міфи та руйнівні установки даної сім'ї, особливості взаємовідносин між її членами, а також чітко побачили перехід уявлень і стереотипів від одного покоління до іншого.

## Література

1. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. Краткий лекционный курс. <http://www.koob.ru>
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 160с.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум. / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950с.
4. Кумар В. Ваш семейный портрет. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 144с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Психологические тесты. Учебное пособие. – Самара. Изд. Дом "Бахрах-М", 2003. – 673с.
6. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Речь, 2007. – 256с.
7. Таланова В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2005. – 928с.
8. Фримен Д. Техники семейной психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 384с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656с.
10. Швец А.М., Могилевкин Е.А., Каргаполова Е.Ю. Мотивация вступления в брак и ее влияние на кризисы будущей семьи. // Вопросы психологии. 2006. №2. Ст. 89-97.
11. Шутценбергер А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травмы и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240с.
12. <http://openreality.ru/school/psychology/systems-family>
13. <http://www.psihodrama.ru/t202.html>

## ТЕЛЕФОННЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД ДИСТАНТНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Максименко Н., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Радикальні соціальні зміни, які відбувались в нашій країні в останні часи і відбуваються в теперішній час, торкаються різноманітних сторін життя людей. Швидкі і непередбачувані зміни, які призводять до нестабільності суспільства, викликають складнощі в адаптації до нових умов життя більшість людей в даний час переживають розгубленість, страх, почуття безвихідності, викликане нестабільністю, незахищеністю і невпевненістю в завтрашньому дні. В результаті велика кількість людей потребує професійної психологічної допомоги, яка активно становиться й розвивається в Україні. Дистантне консультування – різновид психологічної допомоги. Але особливості цього виду допомоги в нашій країні суттєво відмінні від роботи колег за кордоном. Все назване вище визначає актуальність дослідження нашої тематики. Об'єктом дослідження виступає психологічно-консультативна діяльність, предметом - дистантне психологічне консультування.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей дистантного психологічного консультування, як різновид психологічної допомоги особистості.

Одним із видів дистантного психологічного консультування є телефонне консультування. Консультанти допомоги по телефону в Україні надають все більшу кількість послуг для абонентів, які переживають будь-який вид психологічної кризи: професійної (втрата роботи, зміна місця роботи, адаптація, проблеми самореалізації та інші), вікової (проблеми у взаєминах, особистісні проблеми ті інші) тощо. Сьогодні при центрах соціальних служб для молоді діє 191 лінія "Телефонів Довіри", з яких більше 70 – спеціалізовані за певними напрямками (для дітей, інвалідів, наркозалежних тощо).

Аналіз роботи існуючих служб телефонної допомоги показує, що вони, при відсутності інших ліній екстреної допомоги, беруть на себе зобов'язання надавати невідкладну психіатричну, педагогічну, психологічну і психолого-педагогічну допомогу всім, хто її потребує.

В Україні найбільш поширена сьогодні професійна модель організації служб телефонної допомоги, при якій співробітниками є психологи, лікарі, педагоги, що пройшли попередню підготовку. Це дає можливість говорити про те, що служба діє за трьома напрямками: психотерапевтичним, психологічним і педагогічним, які тісно пов'язані між собою і доповнюють один одного.

Психотерапевтичний напрям включає надання спеціалістом консультативної допомоги абонентам, що переживають психотравмуючі ситуації, мають суїцидальні наміри, психічні розлади тощо.

Психолого-соціальний напрям включає надання психологічної допомоги по Інтернету та телефону особам, які звернулись з міжособистісних проблем (наприклад, проблеми знайомства, профорієнтації, співробітництва), психічних станів, проблем адаптаційного характеру тощо.

Психолого-соціально-педагогічний напрям уособлює в собі допомогу особам, які звернулись з питань сім'ї, сімейного неблагополуччя, виховання дітей тощо.

Таким чином, діяльність дистантного психологічного консультування з надання екстреної психологічної допомоги населенню досить актуальна в умовах дефіциту очної професійної психологічної допомоги. Вона дозволяє будь-якій людині отримати миттєву доступну психологічну допомогу на високому професійному рівні.

Використання телефону для надання консультантом психологічної допомоги спричиняє певні обмеження і визначає специфіку цієї допомоги, але і відкриває цікаві перспективи для вивчення діалогу як основної форми консультативної допомоги.

Що ж до проведення телефонного консультування, то слід розрізнити два типи телефонних діалогів: завершені та незавершені. На етапі знайомства і попередніх привітань всі діалоги мають відкритий початок. Співрозмовник пропонує для вирішення якусь проблему, оскільки не знає як з нею бути. Він відкриває консультанту, можливо частково, свої почуття, фантазії та емоції. Відкритість консультанта також є однією з важливих попередніх умов консультативного діалогу: консультант повинен бути присутнім в ньому, бути повністю доступним іншому без зверхності й упередженості [1].

Незавершені діалоги, власне кажучи, не мають логічного закінчення. За формою вони можуть припинитися в силу різноманітних причин: раптового бажання абонента або технічних перешкод. Як правило, незавершені діалоги виникають із регулярними, маніпулятивними або мастурбуючими абонентами, які майже повністю закриті для щирого діалогу й не виявляють бажання до конструктивного спілкування. З іншого боку, незавершений діалог може бути результатом закритого, повчального або зарозумілого відношення консультанта до співрозмовника. Незавершені діалоги прагнуть до довільної тривалості й тимчасової експансії [2]. Вони не завершуються, а розпадаються.

Частіше за все в телефонному консультуванні зустрічаються завершені діалоги. Вони мають свій початок, закономірну стадійність розвитку і закінчуються за бажанням клієнта [3].

Процес телефонного діалогу важко програмувати у всіх частковостях. Але знання основних етапів діалогічного спілкування необхідне для консультанта. Не можна наперед передбачити, як і чим обернеться спілкування із співбесідником, і напружене очікування консультанта перед бесідою є тому доказом. Але, знаючи етапи телефонного діалогу, можна ефективніше побудувати консультативну бесіду і визначити її прогноз.

Для практичної користі Моховиков О. М. [4] виділяє наступні етапи телефонного діалогу: введення; дослідження відчуттів і проблем абонента; дослідження альтернатив і рішень; завершення. Початок спілкування із співбесідником починається із введення в діалог. Активне слухання на цьому етапі має найбільшу питому вагу і виявляється перш за все в розумінні, дбайливості і відвертості по відношенню до абонента.

Заохочення до з'ясування відчуттів і проблем, по можливості чітко їх визначення, обговорення і роздум над

шляхами їх зміни або корекції визначається на етапі дослідження відчуттів і проблем. Дослідження повинно вестись в двох напрямках: дослідження зовнішньої реальності та внутрішньої реальності. Зовнішня реальність – з'ясування обставин в яких перебуває чи потрапив абонент. Внутрішня – це запитання щодо відчуттів, почуттів та думок клієнта. На даному етапі доцільно запитати у клієнта "То що б ви хотіли від нашої з вами розмови?". Це потрібно для того, щоб із ряду проблем виокремити ту, над якою будуть працювати консультант та абонент.

На етапі дослідження рішень та альтернатив вибирається спосіб вирішення поставленої проблеми та шляхи її вирішення. З накреслених альтернатив абонент повинен зробити вибір, прийняти самостійне рішення подальших дій. Зроблений клієнтом вибір повинен бути обов'язково підтриманий консультантом.

Великого мистецтва консультанта вимагає етап завершення діалогу, оскільки саме на цьому етапі слід коротко і чітко підсумувати результати бесіди і закріпити позитивні емоційні зміни у співбесідника, продемонструвавши їх позитивну перспективу.

З аналізу практики телефонного консультування можна визначити певні комунікативні бар'єри, що перешкоджають активному вислуховуванню абонента. В загальному їх можна описати як:

1. Радити абоненту вибрати певний спосіб вирішення проблеми;
2. Аналізувати або інтерпретувати, тобто пояснювати абонентові суть

його проблеми;

3. Логічне переконання - використання послідовності питань, що мають логічні відповіді і спрямовують абонента на вибір запропонованого консультантом рішення проблеми;

4. Резонерство - пояснення абонентові, наскільки співпадає те, що він чинить, з системою цінностей консультанта ("Потрібно було б...");

5. Попередження і погрози - натякаючи і прямо пояснюють абонентові, які важкі наслідки він буде мати, якщо вибере те чи інше рішення (спричиняють стан образи, ворожості, захисту, віддаляють вирішення проблеми).

Консультантові необхідно уникати типових помилок, а саме: а) передчасне визначення; б) розмова про проблему, а не з людиною; в) заперечення цінностей абонента; г) обговорення несправжньої проблеми; д) "погляд зверху" - ставлення до абонента під час розмови; ж) надмірне ототожнення своїх проблем і проблем абонента; з) звинувачення і експертиза як основна стратегія консультанта у розмові з абонентом.

Отже, робота консультанта має бути спрямована на стимулювання внутрішніх резервів особистості абонента щодо формування активної позиції до самовизначення, самозахисту та розв'язання наявних соціальних проблем. А це може бути досягнуте завдяки забезпеченню гідних умов для роботи консультанта та прагнення його самого допомогти іншим.

#### Література

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург, 1995.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование. - М. 1994
3. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни. – М., 1995
4. Практика телефонного консультирования: хрестоматія./Ред. – сост. А.Н. Моховиков. – М.: Смысл, 2001

УДК 159.923.2-053.6

### ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

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

*У статті йдеться про дистантну сім'ю, окреслюються психологічні проблеми та особливості особистісних переживань підлітків із дистантних сімей.*

Центральне місце в українській державній політиці посідає сім'я як потужне джерело морального, духовного, культурного, соціального та економічного оновлення суспільства й конкретної особистості, яка в умовах кризи стає чи не єдиною ланкою, здатною витримати психологічні, економічні, соціальні переваження, забезпечуючи при цьому етико-психологічну та духовну підтримку людини [2; 105].

Існує чимало дефініцій поняття "сім'я". Згідно з визначенням М. Соловйова, "сім'я – мала соціальна група (осередок) суспільства, найважливіша форма організації власного побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами, та іншими родичами, які проживають разом і ведуть спільне господарство" [4, 7].

Серед визначень сім'ї, побудованих за категоріями сімейних відносин, виділяється визначення, дане А. Харчевим: сім'я – це "історично конкретна система взаємовідносин подружжя, батьків і дітей, як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність в якій зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення" [6, 75]. А. Антонов визначає сім'ю "як спільність людей, яка базується на єдиній загальносімейній діяльності і пов'язана узами подружності – батьківства – спорідненості, яка здійснює відтворення населення і спадкоємність сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей і підтримку існування членів сім'ї". "Ядерною" структурою у цьому соціологічному варіанті виступає нукле-

арна сім'я, представлена у триєдності відносин подружності – батьківства – спорідненості. Випадання однієї із цих ланок, за Антоновим, характеризує фрагментарність сімей-них груп, які в повному змісті цього слова не є сім'ями [1, 66].

Особливості сучасної соціально-економічної ситуації призвели до кризи української сім'ї. Необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з іншого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни. Як показує аналіз літератури з даної проблеми, понад 7 млн. громадян України працюють за кордоном, що призводить до виникнення великої кількості так званих "проблемних" сімей.

Питання проблемних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій, науковців та практиків з психологічної і соціально-педагогічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А.І. Антонова, Т.В. Андрєєвої, Т.А. Гурко, С.І. Голод, А.Г. Харчева. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В.В. Солодніков, І.М. Трубавіна, Т.В. Семігіна, Н.П. Краснова, Л.П. Марченко, С.Я. Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин. Дедалі більшого інтересу з боку науковців зазнає дистантна сім'я, виховні можливості якої досить обмежені [5; 18-19]. Тому, метою написання статті є визначення психологічних проблем та особливостей особистісних переживань підлітків із дистантних сімей.

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

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

Особливостями дистантної сім'ї є: роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки, чи один з них, працюють за кордоном), відокремлення місця праці від домівки; зміна ціннісних орієнтацій, порушення сімейної рівноваги; розпад сімейних зв'язків; надання переваги одній з сімейних функцій (економічній).

Характерними проблемами для дистантних сімей є: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до "емоційного відторгнення" батьків підлітками, протиставлення стилів батьківського спілкування з дітьми, неоднозначне відношення дітей до мікросередовища, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей. У дис-

тантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формального характеру. На жаль, в таких сім'ях пріоритет віддається економічним взаємовідносинам. Як показують психологічні дослідження, відсутність безпосереднього спілкування, живої розмови впливають на стан дитини: вона сумує за батьками, чекає наступної зустрічі, змінює поведінку на негативну після від'їзду батьків. Зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання. Тому для виховання та розвитку дитини важливим є щоденне спілкування з родиною та емоційний контакт.

Підлітки у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів, адже їм не вистачає ласки, батьківського тепла та любові, повноцінного виховання. Такий дефіцит вони відчують як по відношенню до батьків, так і по відношенню до себе (вони не відчувають ніжність, лагідність, любов матері чи батька), тобто не відчувають себе цінними і значущими для дорослих [5; 19-20].

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

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

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

го спілкування й супроводжується почуттям відчуженості.

Про потребу дитини відчувати зв'язок з батьками написано дуже багато. Більшість дитячих психологів погоджуються: якщо такий емоційний зв'язок відсутній, то чуттєвий розвиток дитини буде порушений, бо вона не почуватиме себе у безпеці. Протилежністю згаданому зв'язку є розлука. Якщо батьків немає поруч (померли, розлучилися, на заробітках за кордоном, відмовилися від дитини), то цілком очевидно, що емоційного зв'язку не буде. Передумовою для такого зв'язку є присутність батьків. Щоб його налагодити, треба бути разом [7; 34].

Вочевидь, фізична близькість між батьками і дітьми не обов'язково переростає в емоційну. Для цього потрібне спілкування. Ви можете бути матір'ю-домогосподаркою або батьком, який проводить двотижневу відпустку вдома, і все-одно у вас не буде належного зв'язку зі своєю дитиною, якщо ви недостатньо з нею спілкуєтеся [7; 35].

Іншою проблемою дистантної сім'ї є відчуття підлітком того, що батьки її не приймають. Антрополог Роналд Ронер досліджував проблему неприйнят-

тя у понад сотні культурних середовищ по всьому світі. Він дійшов однозначного висновку: хоч культурні середовища різняться між собою у тому, як виявляється неприйняття, відкинуті діти всюди наражаються на підвищений ризик зазнати багатьох психологічних проблем, від низької самооцінки, неповноцінного морального розвитку і труднощів з подоланням агресивності до порушеної статевої ідентичності. Ронер вважає наслідки неприйняття настільки вагомими, що називає його "психологічною загрозою, яка поширюється чуттєвою системою дитини, сіючи розруху"[7; 36]. Адже психологами доведений такий факт, що потреба в любові, в приналежності, тобто потребі іншому і прийнятті, одна із фундаментальних людських потреб. Її задоволення – необхідна умова нормального розвитку дитини [3; 11].

Таким чином, в означених аспектах відображена складність психологічних проблем та особливостей особистісних переживань підлітків із дистантних сімей, а це, в свою чергу, вказує на стратегічну загрозу психологічному та соціальному здоров'ю завтрашнього суспільства, основу якого складатиме нинішнє покоління.

## Література

1. Антонов А. Социология семьи / А.Антонов, В.Медков. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1996. – 304 с.
2. Антоняк Н. Зовнішня трудова міграція батьків як причина соціального сирітства дітей / Н.Антоняк // Соціальна педагогіка: теорія і практика, 2007. - № 2. – с.105 – 110.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общайся с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер; худ. Г.А. Карасева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 240, [4] с.: ил.
3. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том I. Основи родинних взаємовідносин. – Івано-Франківськ, 2002. – 288 с.
5. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці: Технодрук, 2008. – 176 с.
5. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР / А.Г.Харчев. – [2-е изд.]. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.
7. Чепмен Г. П'ять мов любові у підлітків / Г.Чепмен; пер. з англ. А.Маслюх. – Львів: Свічадо, 2005. – 312 с.

УДК 371.32:811.111

## АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Малайок Т.**, магістрантка філологічного факультету

*В статье рассматривается значение аудирования как вида речевой деятельности при изучении иностранного языка.*

*Ключевые слова:* виды аудирования, механизмы аудирования.

*В цій статті розглядається значення аудіювання як виду мовленнєвої діяльності при вивченні іноземної мови.*

*Ключові слова:* види аудіювання, механізми аудіювання.

*Significance of auding as one of the kinds of speech activity while mastering a foreign language is being considered in this article.*

*Key words:* types of auding, process of auding.

Основную трудность при овладении иностранным языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Причем, говорению невозможно научиться без аудирования. Они вместе образуют один акт устного общения. Аудирование является производным, вторичным в процессе коммуникации, оно сопровождает говорение и синхронно ему. Развитие навыков аудирования как вида речевой деятельности является одной из самостоятельных задач обучения иностранному языку.

Аудирование основано на умении, и как всякое умение опирается на определенные навыки, главными из которых являются:

- навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом и синтаксическом уровне;
- навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний;
- навыки подсознательного восприятия звуков, звуко сочетаний и интонаций, то есть звуковой стороны речи.

Аудирование, как и каждый другой вид деятельности, можно рассматривать как парную противоположность, то есть "слушание – аудирование". Если "слушание" обозначает акустическое восприятие звуко ряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Данный вид речевой деятельности остается еще недостаточно развитым у учащихся и это можно объяснить двумя причинами. Первая заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных [2:161].

Вторая причина – слабая осведомленность учителей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения.

Аудирование является одним из важнейших аспектов обучения иностранному языку и представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании. В зарубежной и отечественной методике принято выделять несколько видов аудирования в зависимости от установки (учебного задания) и от соотношения с экспрессивной устной речью. Так в зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, аудирование бывает:

- skim listening — аудирование с пониманием основного содержания;
- listening for detailed comprehension — аудирование с полным пониманием;
- listening for partial comprehension — аудирование с выборочным извлечением информации;
- critical listening — аудирование с критической оценкой [3].

Процесс аудирования – это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий: учащимся необходимо выполнять сложную перцептивно-мнемоническую деятельность, у них еще недостаточно хорошо сформированы мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, срав-

нения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т.д.

Г.В. Рогова полагает, что всякий, даже самый минимальный, уровень владения аудированием на иностранном языке, предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности. По ее мнению, это: 1) опознание звукового потока; 2) восприятие значения аудируемых единиц; 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте [6:104].

Так, аудирование начинается с восприятия речи [5:185], которое основывается на механизме речевого слуха. Е.Н. Соловова полагает, что данный механизм "обеспечивает восприятие устной речи делением ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова" [7:129]. Как пишет И.Л. Бим, "процесс восприятия, узнавания человеком звуковых образов языковых явлений и понимания их значения благодаря наличию у него речевого слуха на данном языке является психологической основой понимания устной речи" [2:61]. Под речевым слухом подразумеваются такие первые два механизма аудирования, как механизм фонематического слуха и механизм интонационного слуха.

Под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом. Под фонетическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Фонематический слух, так же как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений.

Основные трудности при обучении иностранному языку в средней школе связаны с тем, что ученики практически не имеют достаточно развитого фонематического речевого слуха, необходимого для реализации учебных задач. Положение усугубляется еще и тем, что речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка. Поэтому одной из первейших задач обучения этому предмету является формирование и постоянное совершенствование упомянутых видов слуха на протяжении всего периода обучения. Что же касается иноязычной речи, то слушающий должен оперировать не только активным словарем, но и пассивным, приобретенным, в основном, в процессе чтения. Запечатленный в памяти зрительный образ слова не всегда легко ассоциируется со слуховым.

Успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками (звуко-смысловыми комплексами) будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. По мере тренировки то, что сначала воспринимается по частям, например, по словам, может восприниматься целостно, как неразложимая единица (так мы воспринимаем фразу). Все это теснейшим образом связано с механизмом слуховой памяти, ее "емкостью" – возможностью удерживать слушающим текст (предложение, абзац) определенной длины и глубины (то есть синтаксической сложности). Предложения одной и той же длины, но разной структурной

оформленности представляют неодинаковую трудность для восприятия и понимания на слух, что определяется особенностями кратковременной речевой (слуховой) памяти. Рассматривая основные виды памяти, необходимо выделить два ее типа: долговременную и кратковременную. Кратковременная память обеспечивает удержание поступающей информации на всех фазах процесса восприятия, вплоть до ее обработки и поступления части информации в долговременную память. Последняя призвана хранить слухо-артикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря этому происходит понимание фразовой структуры и коммуникативного типа предложения. Для того чтобы речевое сообщение было правильно понято, слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный. Для начинающих аудировать, с учетом сказанного выше, необходима предварительная работа, направленная на идентификацию части новой информации с той, которая хранится в памяти, четкость и логичность изложения, исключение информационной перегрузки особенно за счет реалий, цифровых данных и художественно-изобразительных средств.

Отсюда следует, что оба вида памяти очень важны для процесса понимания речи на слух. В процессе восприятия речи функционирует и механизм внутреннего проговаривания. Е.Н. Соловова называет его механизмом артикулирования, то есть внутреннего проговаривания [7:132]. Воспринимая речь, слушающий преобразует с помощью моторного анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым и речедвигательным анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи. Значение внутренней речи очень велико: она дает возможность воспринимать речевые сообщения, прогнозировать и обобщать. На начальной ступени обучения внутренняя речь протекает особенно интенсивно, и ее можно рассматривать как основной и необходимый компонент слухового восприятия. На подвинутой ступени наблюдается свертывание моторной деятельности, ее редукция, что объясняется прочным объединением речедвигательного слухового и зрительного анализаторов в единую систему.

Процесс узнавания языковых явлений можно определить как аналитико-синтетическую обработку акустического сигнала, сравнение выделяемых признаков с образом, хранящимся в слуховой памяти, и соответствующую смысловую интерпретацию [1:64]. Узнавание может происходить на уровне отдельного слова, словосочетания, синтагмы, предложения, абзаца, фрагмента текста. Контекст, который предше-

ствует воспринимаемому языковому явлению, помогает узнаванию и пониманию его значения.

Так, при аудировании фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Наиболее информативным признаком принято считать интонацию, так как она обладает "воспринимаемыми качествами".

Механизмы фонематического, также как и интонационного слуха, способствуют не только восприятию аудиотекстов, но также являются необходимыми для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов и для использования имеющихся в памяти эталонов распознавания новых сообщений.

Механизм предвосхищения (антиципации) поступающей информации тесно связан с построением слушающим гипотез относительно формы и содержания воспринимаемого текста. Гипотеза строится слушающим на основе его личного индивидуального речевого опыта и затрагивает разные уровни языка – фонетический, лексический, грамматический, распространяется не только на предвосхищение значения или формы одной лексической единицы, но и на словосочетания, предложения, содержание всего текста или гипертекста в целом.

Последним механизмом аудирования является механизм логического (смыслового) понимания, который функционирует на уровне актуального осознания, на основе аналитико-синтетической деятельности мозга и под которым понимается осмысление содержания воспринимаемого текста, а также декодирование смысловых связей текста, его когерентности. Когерентность текста выражается, в частности, и за счет синтаксических средств. Для определения смысловых – логических связей слушающий должен быть знаком с системой индикаторов, с помощью которых легче устанавливаются взаимоотношения между элементами целого текста. На логическую структуру текста указывают в большинстве случаев союзы, временные наречия, причинно-следственные наречия, наречия, выражающие последовательность, местоимения.

Можно сделать вывод, что процесс восприятия информации напрямую зависит от индивидуально-речевого опыта учащихся, их кругозора, физиологических особенностей (например, доминирования определенной модальности восприятия) и от уровня развития механизмов, с помощью которых идет восприятие звучащей речи. Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти ребёнка, и, прежде всего слуховой памяти, столь важной не только для изучения иностранного языка, но и любого другого предмета. На основе этого учителю необходимо подобрать специальный комплекс упражнений, направленный на развитие данных механизмов и учитывающий возрастные особенности учащихся.

## Литература

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 336с.
3. Зинченко П.И., Репкина Г.В. К постановке проблемы оперативной памяти. – Вопросы психологии, 1964. – № 6.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 352с.
6. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]/Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239с.

## СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Мальцева А.**, студентка ІV курсу факультету психології і соціальної роботи

Сюжетно-рольова гра є різновидом творчої гри. Це образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей [7, с. 337]. Цей різновид творчої гри розглядається у педагогіці як специфічний вид людської діяльності, яка спрямована на відображення навколишньої дійсності, зокрема трудової діяльності дорослих, їх життя і суспільних відносин [5].

Відображення дитиною оточуючої дійсності відбувається в процесі її активної життєдіяльності, шляхом взяття на себе певної ролі. Виконуючи узятую на себе роль, дитина прагне наслідувати тим дорослим, старшим чи одноліткам, образи яких збереглися в її досвіді. Проте дитина наслідує їх не повністю, бо не має в своєму розпорядженні реальних можливостей для дійсного виконання операцій взяті на себе ролі. В сюжетно-рольовій грі дитина виконує символічні дії ("нібито"), реальні предмети замінює іграшками або умовно тими предметами, які вона має у розпорядженні, приписуючи їм необхідні функції (палиця - "конячка", пісочниця - "пароплав", стілець - "ракета" і т. д.).

В процесі гри дитина ніби виходить з-під керівництва дорослого і діє самостійно, вільно проявляючи свої відчуття, бажання. Уява та фантазія допомагають дитині заповнити пропуски в знаннях про оточуюче середовище і заміщати необхідні для гри предмети.

Є.І. Коваленко вказує на те, що внутрішня потреба дитини в активній участі у житті дорослих є саме тим мотивом, який спонукає її до ігрової діяльності. А на розвиток сюжету гри вирішальний вплив здійснює розширення уявлень дитини про оточуючу дійсність [5, с.5].

Психолог Д.Б. Ельконін [8] у структурі рольової гри визначає такі складові компоненти: ролі, які беруть на себе діти в процесі гри; ігрові дії, за допомогою яких діти реалізують обрані ролі; ігрове використання предметів, у процесі якого реальні предмети замінюють ігровими; реальні стосунки між дітьми, які виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, за допомогою яких регулюється весь хід гри;

Центральним моментом, який поєднує ці компоненти, на переконання Д.Б.Ельконіна, є роль. Саме ролі і спонукають дитину виконувати певні ігрові дії і розвивати ігрові відносини, які відображають реальну поведінку дорослих, використовувати предмети-замінники, встановлювати міжособистісні відносини, які виходять за межі гри. Беручи на себе роль, дитина повинна підкорятися певним правилам поведінки, які передбачені даною роллю. Однак, ці правила встановлюються дитиною, що суттєво відрізняє їх від правил у рухливих та дидактичних іграх, які визначаються і диктуються дорослими [8].

Таким чином, сутність сюжетно-рольової гри полягає в тому, що малюк у ній відображає різні події життя, які сам спостерігав, про які йому читали чи розповідали, розігрує взяті на себе ролі. Основою даної гри є фантазія і творчість дитини, яка сама створює образи, комбінуючи і поєднуючи в уяві те, що бачила або переживала, з тим, що їй читали чи розповідали.

Дійсність, у якій живе дитина, можна умовно поділити на сферу природних і створених руками людини предметів (речей) і на сферу діяльності людей і стосунків, у які вони вступають під час різних видів діяльності. Для дітей дошкільного віку надзвичайно привабливою є навколишня дійсність, особливо світ дорослих. У дітей з'являється потреба діяти так, як дорослі, робити все самотужки. Однак вони не можуть включитися в "дорослу життєву ситуацію", оскільки їм бракує відповідних умінь, знань, навичок. Суперечності між прагненням усе зробити самотужки і реальними можливостями спонукають дитину реалізовувати свої інтереси в сюжетно-рольовій грі.

Сюжетно-рольова гра – образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей. Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації.



Сюжетна рольова гра є динамічним феноменом, її розвиток виявляється насамперед у виникненні нових сюжетів – утілених у певних подіях образних відтворень задумів. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їхнього життя [6, с.33].

Деякі сюжети цікаві як молодшим, так і старшим дошкільникам (наприклад, ігри на побутові теми). Проте в їх розвитку спостерігається певна тенденція: спершу виникають ігри з побутовими сюжетами, потім – ігри на теми праці і нарешті – ігри суспільної тематики. Різноманітність сюжетів залежить від масштабу і глибини пізнання дітьми навколишнього світу.

Протягом дошкільного віку сюжети ігор не тільки урізноманітнюються, а й стають тривалішими. Якщо молодші дошкільники розігрують один і той самий сюжет протягом 10–15 хв., то діти середнього дошкільного віку розігрують його 40–50 хв., а старші дошкільники – кілька годин і навіть днів. Це означає, що діти старшого дошкільного віку збагачують гру новим змістом, надають їй іншого спрямування завдяки поглибленню й розширенню знань, розвитку мислення, уяви.

Діти відображають у грі предметну трудову діяльність дорослих (приготування їжі, ремонт квартири), стосунки між людьми, суспільну сутність їхньої діяльності (“лікар” уважно вислуховує своїх “пацієнтів”, призначає “лікування”). Конкретні взаємини між персонажами гри можуть бути різними: співпраця, взаємодопомога, турбота одне про одного. Іноді вони проявляють ворожість, грубість, жорстокість, що залежить від конкретних соціальних умов життя і виховання дитини. Одні й ті самі сюжети можуть мати різне смислове наповнення. Малець спершу зосереджується на сюжетах, які відображають предметну діяльність дорослих, невдовзі починають відтворювати стосунки людей, а ще через деякий час – суспільні відносини між ними. Це виявляється навіть у характері їхніх суперечок. Якщо серед молодших дошкільників вони виникають із приводу користування конкретним ігровим предметом, то діти середнього дошкільного віку найчастіше конфліктують із приводу ролі, а старші дошкільники вже чітко дотримуються обумовлених ролю правил, бурхливо реагують на їх порушення.

Зміна ігрових сюжетів пов’язана з розширенням їх джерел. Ігри молодших дошкільників живляться здебільшого враженнями, які вони черпають з безпосереднього спілкування з навколишнім світом. В іграх дітей старшого віку все більше починають виявлятися здобуті ними з різних джерел знання, їх безпосередній досвід: вони відображають не тільки події, в яких особисто брали участь, а й ті, які спостерігали [4, с.7].

Поглиблення змісту гри виявляється в розвитку здатності дітей до продукування і втілення задуму. На другому і третьому році життя вони починають гру ситуативно, без будь-якого попереднього плану. Тема її залежить від іграшки, що потрапляє в поле зору, або від того, яка гра захопила однолітків. Такі ігрові інтереси є нестійкими і легко змінюються. На четвертому році дитина починає осмислювати мету гри, однак через інтерес до дії часом забуває цю мету, демонструє невміння узгоджувати свої дії у спільній грі, не завжди розуміє своїх парт-

нерів. Старші дошкільники заздалегідь обговорюють задум гри, добирають, а іноді самостійно готують матеріал для неї. Ігри їхні триваліші, постійно ускладнюються і доповнюються новими епізодами, фрагментами, образами. Вони виявляють вищий рівень ігрової творчості, комбінування знань, життєвих вражень, почерпнутих зі спостережень, книг, розповідей дорослих, спілкування з однолітками. Все це стимулює розвиток почуттів дитини, які у процесі виникнення, обґрунтування, реалізації ігрового задуму ускладнюються, поглиблюються, набувають усвідомленості.

Отже, у процесі сюжетно-рольової гри у дошкільників розвивається здатність до творення і реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, з часом постає як свідомо задумана тема, реалізуючи яку, діти не просто механічно копіюють дії дорослих, а відтворюють почуття, переживання, наснажують їх особистісним смислом.

У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замінники. Розвиток дитячої уяви безпосередньо пов’язаний з мовленням. Діти, які мають мовленнєві проблеми, відстають і в розвитку уяви. У грі вони активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спершу дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінують дію, виражаючи свої думки і почуття [4, с.9].

Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких вона діє, говорить. Це вимагає від неї уміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Для здійснення задуму дитині необхідні іграшки, різні предмети, що допомагають їй діяти відповідно до своєї ролі. Якщо поблизу немає потрібних іграшок, вона замінює один предмет іншим. Здатність використовувати у грі предмети-замінники, наділяти їх уявленими ознаками є однією з характерних особливостей дитячої творчості. Завдяки заміні предметів відбувається зміна у структурі зв’язків між ними, між дією і словом, у дошкільника формується здатність відокремлювати конкретну річ від способу її використання, предмет від його назви. Однак у грі замінені і перейменовані можуть бути лише ті предмети, які передбачають ігрову дію, відповідний жест. З віком діти самостійно виготовляють іграшки, стараючись, щоб вони були максимально подібними на реальні предмети. Важливою при цьому є допомога дорослих.

Ці здібності є основою будь-якої пов’язаної з літературним текстом творчої діяльності.

Гра-драматизація здійснюється в кілька етапів:

1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про особливості характерів голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам’яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів та ін.; переказування

за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо;

2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі: вправлення у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій. Цій меті служать спеціальні ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційних рухів, почуттів, ходи, міміки тощо), необхідних для створення образу;

3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності дітей. [8].

Робота над грою-драматизацією починається з підбору художнього твору. Сюжет його має бути динамічним і цікавим, багатим на діалоги, яскраві персонажі. Без цього неможливо зацікавити дітей твором, його героями.

У молодшій групі ігри-драматизації, відповідно до програми "Малюнок", покликані забезпечити реалізацію таких завдань: відтворення особливостей поведінки людей, тварин, пригод у казкових, вигаданих ситуаціях; розігрування з дорослими сюжетів казок з використанням елементів костюмів персонажів; виокремлення і відтворення найхарактерніших рис образів казок, народних ігор тощо; повторення коротких реплік вихователя, самостійне наслідування звуків персонажів чи явищ; синхронізація рухів з ритмом вимовлення тексту, музичного супроводу; відтворення мімікою настрою, переживань персонажів. [10, с.47].

Перед початком гри-драматизації з дітьми молодшого дошкільного віку вихователь кілька разів читає текст, а потім організовує своєрідну драматизацію: знову читає твір, а діти, прислуховуючись до тексту, виконують певні дії.

З часом вони запам'ятовують вірші, уявляють себе в певній ролі, намагаються самостійно відтворювати текст. Запам'ятовуванню тексту, послідовності розвитку сюжету сприяють неодноразове перечитування його вихователем, доказування дітьми важливих для його змісту слів, що римуються, розгляд ілюстрацій тощо. Далі організовують гру-драматизацію у формі настільного театру: вихователь показує можливі для конкретної ролі ігрові дії (як махають крильцями маленькі веселі пташечки, незграбно ходять ведмежата, тремтять похололий зайчик тощо), ознайомлює з особливостями мови персонажів і можливими виражальними засобами, що розкривають їхні характери. Після цього діти виконують ролі персонажів твору. Все це сприяє розвитку у дошкільнят дружніх взаємин, вихованню дисциплінованості, організованості тощо.

Певну специфіку мають завдання, які виконує гра-драматизація у середніх дошкільних групах. Ці завдання передбачають: активне оволодіння засобами емоційної виразності. Виконуючи роль, дитина повинна вміти змінювати інтонацію залежно від особливостей образу, емоційно відтворювати діалоги дійових осіб, передавати їх сутність і настрої за допомогою інтонації, міміки, жестів, поз, ходи, рухів; вироблення вміння емоційно-морального оцінювання персонажів; їхніх дій, учинків, вияву почуттів, ставлення до людей і явищ, які відтворюються у грі [11, с.9].

У старшій дошкільній групі гра-драматизація, відповідно до програми "Малюнок", має забезпечити: - оволодіння дітьми прийомами інакомовності (алегорії),

фантастичного перетворення, перебільшення; вироблення вміння емоційно та інтонаційно виразного (залежно від змісту твору) характеризувати персонажів, виявляти власного ставлення до них та їхніх учинків; опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин; вміння розігрувати відомі і нові сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості; вміння використовувати і виготовляти атрибути, які характеризують типові риси образу, ознаки місця подій; розігрувати за сюжетами відомих їм літературних творів окремі сценки, тривалі ігри, спектаклі, зацікавлюючи як учасників, так і глядачів; створювати на задану чи вигадану тему ігри-імпровізації з різноманітною імпровізацією ситуацій, образів тощо; володіти різними способами відтворення образів: уміло користуватися інтонацією, мімікою та пантомімою, емоційно, виразно, правдиво відтворювати найхарактерніші особливості ролі; вміти і вчасно взаємодіяти з партнером; з наявних іграшок, атрибутів, матеріалів вибирати предмети, що підкреслюють типові ознаки образу, вигадувати і створювати нові деталі тощо.

Діти старшої групи вже мають певний досвід драматизації, вони ініціативні, самостійні, виявляють творчість у створенні ігрових образів, декорацій, атрибутів. Твори, які вони грають, складніші за змістом, різноманітні за формою є їхні ігри-драматизації. Це можуть бути вистави для дітей інших груп, індивідуальні та групові ігри за мотивами казки, сценічні імпровізації окремих уривків різних оповідань і казок.

Вихователь використовує різні прийоми керівництва іграми-драматизаціями у старшій групі. Спочатку вихователь читає оповідання цілком, а потім — частинами. Читання (розповідь) може супроводжуватися ілюстраціями, коментарями. Вихователь може запропонувати звести споруду відповідно до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору тощо, що сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету і відтворення його в грі. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь організовує гру-драматизацію.

Діти дошкільного віку відносно легко втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що діти називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Ігри на теми літературних творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, доволіно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв [11, с.9].

Сюжет ігор дітей молодшого дошкільного віку нерідко поєднує в собі різні події, епізоди фільмів, вистав за мотивами казок. У середньому дошкільному віці вони включають в улюблені ігри нові враження, почерпнуті з казок, які їм довелося побачити і почути, а також із різноманітних життєвих ситуацій. Джерелом інформації, яку використовують у своїх іграх старші дошкільники, є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань, фільмів тощо.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дошкільників. Одні діти розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой, треті нама-

гаються відтворити всю казку, дещо збагачуючи її зміст реальними життєвими фактами, виявляючи творчість і вигадку. Тому в самостійних іграх герої різних літературних творів можуть діяти дуже несподівано. Діти в них вільно примиряють непримиренних за сюжетом казки чи оповідання героїв, легко перемагають зло. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Театрально-ігрова діяльність стимулює особистісний розвиток дитини, розвиває естетичні почуття, здатність до перевтілення, самоповагу. Формуючи предметне середовище для самостійної театрально-ігрової діяльності, вихователь повинен враховувати рівень підготовленості дітей до участі в ній, продуму-

вати можливі форми її здійснення, театральний ігровий матеріал (персонажі, елементи декорацій), які покликані збуджувати у дошкільників бажання гратися. Розвиток театрально-ігрової діяльності дітей залежить і від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати інтереси і нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів [7, сi04-105]. Педагогічний досвід засвідчує, що досягнення справжньої, емоційно-насиченої гри педагогу слід комплексно керувати її формуванням, а саме: цілеспрямовано збагачувати досвід дитини, поступово переводити його в умовний ігровий план, під час самостійних ігор спонукати дошкільників до творчого перетворення дійсності.

### Література

1. Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников. М: Просвещение, 1981.
2. Гніленко Н. Сюжетно-рольова гра у старшій групі: "Пожежники" // Дошкільне виховання. - 2007. - №10. - С. 23-24.
3. Дошкольная педагогика / под ред. Ядешко В.И., Сохина Ф.А. - К., 1979.
4. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра - школа життя // Дошкільне виховання. -2003.-№ 7.-С. 6-9.
5. Коваленко Е.И. Общие основы руководства сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста // Сюжетно-ролевые игры дошкольников: Бойченко Н.А., Григоренко Г.И, Коваленко,Е.И., Щербакова Е.И. - К., 1982. .
6. Мендерицкая Д.В. Творческая игра в педагогическом процессе детского сада // Воспитание детей в игре / Под ред. Мендерицкой Д.В.- М., 1979.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. - К., 2004.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999.

УДК 371.32:811.111

## ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Марченко А.**, магістрантка філологічного факультету

*Автор статті розглядає різні підходи до ознайомлення з граматичними структурами англійської мови та прийоми навчання граматики.*

Ключові слова: граматичний мінімум, граматична структура, вправа.

*Автор статті розглядає різні підходи до ознайомлення з граматичними структурами англійської мови та прийоми навчання граматики.*

Ключевые слова: грамматический минимум, грамматическая структура, упражнение.

*The article deals with different approaches to the presentation of English grammar and techniques of learning grammar.*

Key words: grammar minimum, grammar structure, exercise.

Практична мета навчання граматики іноземної мови в середній школі полягає у формуванні в учнів граматичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовної діяльності в межах визначеного програмою граматичного мінімуму.

Особлива роль граматики в курсі вивчення будь-якої іноземної мови полягає в тому, що вона є саме тією необхідною базою, без якої неможливе повноцінне використання іноземної мови, уживання її як засобу спілкування. Граматика рідної мови убудована у свідомість носія й усвідомлюється тільки при рефлексії (коли виникає питання: як правильно сказати?). При навчанні іноземної мови перед педагогом постає над-

задача – вивести систему форм і правил вживання іноземної мови на рівень автоматизованого вживання, тобто в сферу несвідомого [3].

Мета даної статті – проаналізувати різноманітні прийоми навчання граматики.

У сучасній методиці навчання іноземних мов існують два підходи до подачі граматичного матеріалу: структурний (спочатку формулюється правило, потім ілюструється його реалізація в мові) і функціонально-значеннєвий (з'ясування закономірності й формулювання правила відбуваються в процесі роботи з конкретним мовним матеріалом).

Функціонально-значеннєвий підхід представляється найбільш ефективним при виконанні найактуальнішого в сучасних умовах завдання – навчанні комунікації, і насамперед усної [4].

Існує ряд прийомів навчання граматики. Розглянемо деякі з них.

Вправа – найбільш ефективний спосіб цільового закріплення матеріалу, а також контролю над ним.

Відтворення тексту, яке може проходити у формі диктанту.

Незвичайним прийомом є імітація тексту. Учням пропонується написати подібний текст, зберігаючи граматичну структуру оригіналу. Трансформація тексту – процес, протилежний імітації: зміна структури тексту при збереженні змісту.

Діалог – основа мовного спілкування, і тому він вважається найважливішим прийомом навчання комунікації.

Гра – один із найцікавіших й ефективніших дидактичних прийомів. В основі рольової гри лежить "легенда", тобто коротка інформація про ролі, й ігрове завдання, що переслідує комунікативну мету.

Сценка представляється найбільш творчим, емоційно забарвленим видом роботи [2].

Для того щоб зробити засвоєння нового матеріалу більш цікавим та ефективним, можна використовувати лінгвістичну казку з ілюстраціями, використанням нової лексики, а дійовими особами можна зробити ті граматичні структури (ГС), які вивчаються, показавши таким чином зв'язок з раніше вивченими структурами. Ознайомлюючись із казкою, дитина охоче занурюється у світ її героїв, жваво переймається сюжетними колізіями твору. Казка задовольняє потребу дітей у небуденності, пробуджує фантазію, емоційно зацікавлює. Крім того, казки завжди мають мажорний настрій, добро завжди перемагає зло, у дітей формується позитивне ставлення до носія мови.

По-друге, з лінгвістичного погляду, казки є невичерпним джерелом різноманітного мовного матеріалу, який є зручним для навчання англійської мови.

Крім того фабула казки завжди динамічна. Їй притаманна швидка зміна подій, вчинків, персонажів. У казках легко виділити головне і другорядне. Між епізодами казок існують чіткі логіко-сміслові зв'язки. Усе це значно полегшує їх сприйняття учнями.

Грамматичні явища вивчаються в школі шляхом сприймання і використання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях.

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами.

Найпоширенішим способом організації одиниць мовлення з метою засвоєння їхньої структури в початковій школі є зразки мовлення. Зразок мовлення (ЗМ) – це типова одиниця мовлення, яка служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, що мають ту саму структуру.

ЗМ рівня словоформи:

What is there on the shelf? 1) Books. 2) Bags. 3) Brushes.

[s] [z] [iz]

ЗМ рівня словосполучення:

Where is my ball? 1) On the chair.

2) Under the table.

3) In the bag.

ЗМ рівня фрази:

1) Pete is writing a letter. 2) I am writing a letter.

ГС, що входять до активного граматичного мінімуму, вживаються у всіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Мовлення за своєю природою ситуативне. Тому учнів слід знайомити з новими ГС у типових ситуаціях мовлення.

Кожна структура має функціональну та формальну сторони. За кожною ГС закріплюються певні функції (називати предмети або осіб, вказувати на наявність предмета в певному місці, виражати дію, що відбувається в момент мовлення, або минулу дію, що відбулась раніше іншої минулої дії тощо).

При ознайомленні учнів з новою ГС вчитель перш за все повинен звернути їх увагу на функцію цієї ГС, а форма має засвоюватися у нерозривній єдності з функцією [5].

На сучасному етапі вивчення іноземних мов використовують комунікативний підхід, тому вихідним для оволодіння тією чи іншою граматичною формою вважається розуміння її функції в мовленні, її комунікативного навантаження, що має забезпечувати комунікативну спрямованість навчання граматичної будови мови.

Сучасне комунікативно орієнтоване викладання мов продовжує звертати чималу увагу на підготовку до використання мови в реальних життєвих ситуаціях за допомогою створення на заняттях якнайбільшої кількості ситуацій спілкування і заохочення до участі в них [6].

Учні повинні розуміти не лише, як використовувати нову ГС, але і знати коли її можна вжити, у якій ситуації.

Навчання граматичного матеріалу базується на таких принципах:

– принцип ситуативності. Йдеться про те, що ГС необхідно пред'являти учням у ситуації/контексті. Контекст має бути достатнім для демонстрації функції ГС, тобто ілюстративним. Це може бути діалог/уривок діалогу з відеокурсу, уривок з художнього твору, зокрема драматичного, навіть пісень і віршів;

– принцип функціональності. Він означає, що слід, насамперед, звертати увагу учнів саме на функцію граматичної структури, на її значення та зміст, а потім на форму граматичної структури, яка має засвоюватися в нерозривній єдності з функцією;

– структурний принцип [6].

Таким чином, у викладанні англійської мови у загальноосвітній школі необхідно використовувати саме комунікативний підхід з використанням творчих прийомів. Необхідно імітувати життєві ситуації для того, щоб учні могли правильно використовувати свої знання за шкільними стінами.

## Література

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
2. Дегтерева Т.А. Как подготовить интересный урок иностранного языка. – М.: ВПШ и АОН, 1963. – 250 с.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Прimitивная грамматика для изучающих иностранный язык //Иностранные языки в школе, 2000. – № 4.
4. Ніколаєва С.В. Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах. – К: Ленвіт, 1999. – 286с.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1997. – 238с.
6. <http://www.pdaa.com.ua/np/pdf/5.pdf>

УДК 159.9

## ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ПАРАМЕТРАМИ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ХАРАКТЕРУ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ СОВІСНОСТІ ТА В ГРУПАХ, ЩО РІЗНЯТЬСЯ ЗА ТИПОМ МІЖПІВКУЛЕВОЇ АСИМЕТРІЇ

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

*У статті зроблена спроба експериментально виявити зв'язки між темпераментальними характеристиками та рисами характеру в групах студентів (60 ч.), що різняться за типом міжпівкулевої асиметрії та з різним рівнем розвитку совісності, а також проаналізувати ці зв'язки в залежності від цих класифікаційних ознак. Дослідження темпераменту здійснювалося за допомогою методики Русалова В.М., а оцінка рис характеру з використанням опитувальника Кеттела. В результаті дослідження було встановлено, що в групі студентів з низьким рівнем совісності кількість значимих кореляційних зв'язків між характеристиками темпераменту та рисами характеру є більшою ніж в групах студентів з середнім та високим рівнями совісності. У групі студентів з рівнопівкулевою асиметрією кількість значимих кореляційних зв'язків є вищою ніж у лівопівкулевих та правопівкулевих. На основі отриманих результатів був зроблений висновок, про те, що інтенсивність зв'язків між темпераментом і характером визначається різним рівнем розвитку совісності та типом міжпівкулевої асиметрії.*

***Ключові слова:** індивідуальність, міжпівкулева асиметрія, совісність, формально-динамічні властивості, характер, інтраіндивідуальна взаємодія.*

На сьогодні в науковій психології відкритими залишаються питання щодо чинників інтраіндивідуальної взаємодії різнорівневих властивостей індивідуальності. Фокусуючись в нашому дослідженні на векторах взаємодії між темпераментом та характером, ми прагнемо розширити уявлення про важливість розгляду індивідуальності в контексті взаємодії її різнорівневих зв'язків.

Теоретичним підґрунтям нашої роботи є погляди Мерліна В.С. на структуру індивідуальності [2, 34], Небиліцина В.Д. на зв'язок між темпераментом та характером [3,56], функціонально-системна модель формально-динамічних властивостей Русалова В.М. [4, 51-53], та розуміння людини в єдності її взаємозв'язків як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності згідно концепції Анан'єва [1, 214].

Ми висунули наступну гіпотезу нашого наукового дослідження:

1) у студентів з вищим рівнем розвитку совісності порівняно зі

студентами, які мають нижчі її показники, вплив темпераментальних

характеристик на риси характеру є незначним;

2) у рівнопівкулевих студентів взаємозв'язки на рівні темпераментальних характеристик та рис характеру будуть більш вираженими ніж у лівопівкулевих та правопівкулевих .

Для емпіричної перевірки висунутої гіпотези були проведені дослідження в яких застосовані такі методики:

1. Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності М. В. Русалова. Ця методика розроблена згідно з концепцією функціональної системи, що розроблена П.К.Анохіним. Ця методика дає можливість

дослідити такі сфери прояву формально-динамічних властивостей: психомоторну (П), інтелектуальну (І), комунікативну (К). Також можна визначити загальні індекси темпераментальних характеристик: індекси психомоторної активності (ІПА), інтелектуальної (ІІА), комунікативної (ІКА), загальної активності (ІЗА), загальної емоційності (ІЗЕ), загальної адаптивності (ІЗАД), які ми і корелювали.

2. 16-ти факторний опитувальник Кеттела, для виявлення конституційних факторів особистості – стійких способів реагування, що прирівнюються до рис характеру.

3. Методика "шкала совісності". Вона взята з психодіагностичного тесту, який був розроблений В. М. Мельниковим на основі зарубіжних методик (ММРІ і 16-факторного опитувальника Р. Кеттела) і призначена для вимірювання ступеня поваги до соціальних і етично-моральних вимог.

4. Методика на визначення стилю навчання та мислення (Поль Торранс, Сесіл Рейнолдс, Рігель Теодор) дозволяє визначити домінуючий тип міжпівкулевої асиметрії;

Дослідження проводилось на базі Сосницького професійного аграрного ліцею зі студентами першого та другого курсів. Вибірка складається з 60-ти студентів віком 18-20 років, з них 85% жіночої статі і 15% чоловічої. На основі результатів діагностування з використанням методики "шкала совісності" та методики на визначення стилю навчання та мислення вибірка в подальшому була розподілена на три групи за рівнем розвитку совісності та за типом міжпівкулевої асиметрії:

Групи студентів з різним рівнем розвитку совісності:  
I - група студентів з низьким рівнем розвитку совісності;

II - група студентів з середнім рівнем розвитку совісності;

III- група студентів з високим рівнем розвитку совісності.

Групи студентів за типом міжпівкулевої асиметрії:

А– група рівнопівкулевих студентів.

Б – група лівопівкулевих студентів;

В – група правопівкулевих студентів;

Після вимірювань показників індивідуальних особливостей, отриманих з використанням вище названих методик, застосовувався метод кореляційного аналізу для визначення міри зв'язку між різнорівневими особистісними та формально-динамічними параметрами в групах студентів, які різняться за типом міжпівкулевої асиметрії та рівнем розвитку совісності.

Спираючись на дані цього аналізу (див. табл.1, 2), можна зазначити що:

1) в групі студентів з нижчими показниками розвитку совісності ми маємо більшу кількість значимих кореляційних зв'язків між показниками рівня розвитку характеру та формально-динамічних властивостей (42) ніж в групі студентів з середнім рівнем совісності (27) та з високим рівнем совісності (19).

2) в групі студентів з рівнопівкулевым типом асиметрії маємо вищі показники кількості значимих кореляційних зв'язків між темпераментом та характером (27) ніж у групах лівопівкулевих (9) та правопівкулевих (6) .

**Таблиця 1**

**Кількість значимих коефіцієнтів кореляції між характеристиками темпераменту та рисами характеру у студентів, які різняться за рівнем розвитку совісності**

Параметри, які порівнюються	I	II	III
TX – PO	42	27	19

Умовні позначення:

I, II, III - групи студентів, які різняться за рівнем розвитку совісності (I - група студентів з низьким рівнем розвитку совісності; II - група студентів з середнім рівнем розвитку совісності; III - група студентів з високим рівнем розвитку совісності);

TX - темпераментальні характеристики;

PX- риси характеру.

**Таблиця 2**

**Кількість значимих коефіцієнтів кореляції між характеристиками темпераменту та рисами характеру у студентів, які різняться за типом міжпівкулевої асиметрії**

Параметри, які порівнюються	A	Б	B
TX – PX	27	9	6

Умовні позначення:

A, Б, B – групи студентів, які різняться за типом міжпівкулевої асиметрії (A – група студентів з рівнопівкулевым типом асиметрії; Б – група студентів з лівопівкулевым типом асиметрії; B – група студентів з правопівкулевым типом).

TX - темпераментальні характеристики;

PX- риси характеру.

Висновки:

Після проведеного підрахунку загальної кількості значимих коефіцієнтів кореляції між темпераментальними характеристиками та рисами характеру в групах студентів, які різняться за рівнем розвитку совісності, можна побачити, що група I (студенти з низьким рівнем совісності) має значне переважання за кількістю виміряної вторинної статистики (42) порівняно з групою III (студенти з високим рівнем совісності) (19). Це може бути свідченням послаблення детермінуючого впливу темпераментальних характеристик на характерологічні особливості в групі студентів з високим рівнем розвитку совісності. У групах студентів виділених за типом міжпівкулевої асиметрії група A (рівнопівкулеві студенти) має більшу кількість значимих коефіцієнтів кореляції (27) між параметрами темпераменту та характеру в порівнянні з групами Б (лівопівкулеві студенти) (9) та B (правопівкулеві студенти) (6). Це свідчить про посилення детермінуючого впливу темпераментальних характеристик на риси характеру у групі рівнопівкулевих студентів.

Таким чином, ми можемо сказати про те, що інтенсивність зв'язків між темпераментом і характером визначається різним рівнем розвитку совісності та типом міжпівкулевої асиметрії.

## Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб, 1996. – 228 с.
2. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. Пермь, 1973. – 305 с.
3. Небылицын В.Д. Психологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. – 149 с.
4. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 5. – С. 3 –17.

## ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮБОВІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

**Мельник С.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

*Основним завданням наукового дослідження є визначення та обґрунтування особливостей переживання любові як психологічної умови самоактуалізації особистості. Відповідно до поставлених завдань ми спроектували дослідження для визначення смислу любові юнаків і особливостей їх самоактуалізації.*

*Ключові слова: самоактуалізація, переживання, любов, смисл, цінності.*

На сьогодні в психології не існує однозначного розуміння феномену самоактуалізації, недостатньо вивчені її умови та напрямки.

А. Маслоу розуміє любов як одну із форм і напрямків самоактуалізації особистості. Автор визначає поняття самоактуалізація як: переживання, всепоглинаюче, яскраве, самозабутнє; процес, вибір у кожній ситуації на користь росту; чесність і прийняття на себе відповідальності за свій вибір; чесність і воля у вираженні своїх прав, нонконформізм; має на увазі, що є "самість", що підлягає "актуалізації" [3, 45-46].

Особливості переживання даного почуття не змінюються з віком, а змінюється лише відношення до любові [2, 210].

Смисл любові для сучасної студентської молоді полягає в переживаннях відчуттів, почуттів, подій і роздумів про те, що складає їх особистісний смисл любові.

Смисл любові, зокрема в пізньому юнацькому віці, полягає в тому, щоб побачити можливості любимої людини і допомогти їй розвинути їх [1, 23].

Загалом смислом любові є те, що любов являється єдиним способом зрозуміти іншу людину в найбільшій сутності її особистості [4, 67].

Наша гіпотеза полягає в тому, що: переживання юнаків, що мають високі показники самоактуалізації будуть відрізнятися більшою значимістю, змістовністю та продуктивністю порівняно із юнаками, що мають нижчі показники самоактуалізованості.

В експериментальному дослідженні ми використали:

1. "Методику кінцевих смислів" Д.О. Леонтєва, яка складається з трьох компонентів: структурного аналізу, контент-аналізу і проєктивного аналізу.

2. Методика "Ціннісні орієнтації" Рокича у модифікації О.Б. Фанталової, що дає можливість визначити не тільки значимість цінності, а й її доступність та знайти коефіцієнт розбіжності між ними;

3. "Діагностика самоактуалізації особистості" А.В.-Лазукина в адаптації Н.Ф. Каліної, що має 11 шкал, що відображають параметри самоактуалізації.

Дослідження проводилось у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя на факультеті психології та соціальної роботи, а також у Дружбинській ЗОШ 1-3 ступенів Ічнянського району Чернігівської області. Участь у дослідженні брали студенти четвертого курсу і учні одинадцятого класу. Загальна кількість досліджуваних 40 осіб, 20-ть із них студенти четвертого курсу і 20-ть старшокласників.

Отже, за результатами проведеної методики МПС, при обробці структурного аналізу ми отримали на-

ступні дані в порівнянні середніх показників між індикаторами:

- середні показники між індикаторами структурного аналізу у студентів більші ніж у старшокласників: Н(КК) на 0.6; Н(ВК) на 1.4; І(Зв.) на 0.215; Н(Неп.К) на 5.3; (С.д.л.) на 1.1; продуктивність на 4.77;

- за порівняльним аналізом результатів індикаторів структурного аналізу студентів і старшокласників можна зазначити, що ступінь зрілості і розвинутості індивідуального світогляду студентів є більшим ніж у старшокласників;

- відповідно до цього можна стверджувати, що сучасна студентська молодь набагато глибше і змістовніше розглядає смисл любові ніж старшокласники;

- згідно з результатом порівняльного аналізу і врахування більшої компетентності сучасної молоді, що до смислу любові можна зазначити, що в даних вікових категоріях відіграє велика роль психологічних новоутворень і рівня їх розвитку, що в свою чергу стосується смислової сфери особистості.

За результатами, отриманими з використанням контент-аналізу найбільш актуальними категоріями, які стосуються смислу любові для сучасної студентської молоді є: в щасті особистому і для всіх людей; в тому, що любов можна дарувати і отримувати; щоб було життя на Землі; в допомозі іншим; в продовженні роду; щоб жити; в насолоді, радості і задоволенні; в цікавому житті; в розвитку; щоб не бути самотнім; щоб нікому не було погано; не було зла і хвороб.

Провівши порівняльний аналіз смислових категорій, які стосуються смислу любові для студентів і для старшокласників ми виявили, що спостерігаються смислові категорії, які притаманні як для студентів так і для старшокласників. Також зустрічаються смислові категорії, які притаманні виключно старшокласникам і студентам. Відмінності смислових категорій смислу любові для старшокласників полягає у вищому рівні рефлексивності, зануреності в себе, у власні роздуми та переживання.

Смислові категорії, які стосуються смислу любові для сучасної студентської молоді відзначаються більшим рівнем децентрації, адекватним співвідношенням своїх думок і дій з інтересами інших людей, тобто вони розглядають смисл любові в контексті смислу любові інших людей і у взаємозв'язку з ними.

За методикою "Ціннісні орієнтації" отримані наступні дані:

- у студентів найбільш значимою та доступною цінністю є кохання і інтегральний показник розбіжності відповідно є найнижчим;

- у старшокласників найбільш виражений інтегральний показник розбіжностей по цінності – щасливе сімейне життя (більш значиме ніж доступне).

Результати методики "Діагностика самоактуалізації особистості":

- студенти мають вищі показники самоактуалізації ніж старшокласники;

Висновки:

- переживання любові може виступати психологічною умовою самоактуалізації та має певні специфічні особливості.

- найбільш самоактуалізовані юнаки смисл любові розглядають набагато глибше і змістовніше та з урахуванням інших людей; також їх результати відзначаються високим рівнем психічного відображення; любов для них є дуже значимою та водночас доступною;

- юнаки, що мають нижчі показники самоактуалізації розглядають любов як значиму цінність, але не доступну; вони більш занурені у власні роздуми та переживання любові.

#### Література:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис – М.: Прогресс, 1996 -344с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин – СПб.: Питер, 2006 – 544с.
3. Маслоу А. Психология бытия, – М.: Фери-бук, 1997 – 300с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла – М; Прогресс, 1990 – 368с.

УДК 811.111' 373.46

### THE PECULIARITIES OF THE USAGE OF THE TERMINOLOGY AND THE LEXICAL UNITS

**Москаленко О.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

*The article is devoted to the usage of the terminology and the lexical units in the scientific texts (the research articles about the Internet and physics).*

According to I.V. Arnold, the usage of special terminology is the most conspicuous, but not the only feature of the scientific style. Every branch of science develops its terminology in accordance with the object and its methods of work [2, 277].

The term is a word or phrase that accurately and uniquely name objects, phenomenon or concept of science and reveals its contents; the basis of the term is scientifically constructed definition [9].

E.g.: Radioactive decay is the process in which an unstable atomic nucleus loses energy by emitting ionizing particles and radiation [Radioactivity decay].

Lightning is the electric breakdown of air by strong electric fields and is a flow of energy [Energy].

M.M. Glushko claims that "the term is a word or phrase which is used to express the concepts and notation of objects, thanks to its rigorous and precise definitions, clear semantic boundaries [4, 33].

E.g.: In physics, energy is a scalar physical quantity that describes the amount of work that can be performed by a force, an attribute of objects and systems that is subject to a conservation law [Energy].

The terms must provide clear and accurate indication of real world objects and phenomena, to establish an unambiguous understanding of the specialists of the transmitted information. Therefore this type of words have special requirements.

E.g.: As for types of radioactive radiation, it was found that an electric or magnetic field could split such emissions into three types of beams [Radioactive decay].

The trefoil symbol is used to indicate radioactive material [Radioactive decay].

First of all, the term should be exact, i.e. has a strictly defined value, which can be solved by logical definitions,

establishing a place designated by the term concept in the paradigm of the field of science or technology. If a value is called scalar (a quantity that has magnitude but no direction), then the meaning of the term must exactly match the definition, which connects it with other concepts contained in the definition (magnitude, direction) and opposes the notion of vector (a quantity which is described in terms of both magnitude and direction). If any part of the optical device is called the viewfinder, then the term should denote only this part that performs certain functions, and no other part of the device or any other device [5, 244].

For the same reasons, the term must be unambiguous and in this sense it is independent of context. In other words, it must have a precise value specified by its definition and its use in any text. It is to be noted that there are no terms-synonyms with equal values. It is clear that the identification of objects and concepts is difficult when one and the same name is interpreted in different ways.

The term should be a part of a strict logical system. The values of terms and their definitions should obey the rules of logical classification, clearly distinguishing between objects and concepts, avoiding ambiguity or inconsistency. And, finally, the term should be a purely objective name devoid of any side of meanings, distracting the attention of specialists [5, 244 - 248].

E.g.: As well as having heavy implications in Electromagnetism and other fields, it says that energy and mass are like beasts, and you can convert one to the other [Nuclear Physics/Nuclear Fusion and Fission].

When Senator Ted Kennedy heard in 1968 that the pioneering Massachusetts company BBN had won the ARPA contract for an "interface message processor (IMP),"



he sent a congratulatory telegram to BBN for their ecumenical spirit in winning the "interfaith message processor" contract [A Brief History of Internet].

Sublink Network represented possibly one of the first examples of the internet technology becoming progress through popular diffusion [History of the Internet].

In 1979, CompuServe became the first service to offer electronic mail capabilities and technical support to personal computer users [History of the Internet].

However, the terms are not the only component of the lexicon.

There is the division of lexical structure of English scientific and technical literature into: a) the terms; b) the words and combinations that are "official": articles, official verbs, adjectives, adverbs, conjunctions, pronouns, prepositions, which are words that do not depend on the style of speech and which are present in any style; c) general scientific vocabulary.

However, the presence of terms does not exhaust the lexical features of scientific style.

In addition, scientific style uses the general scientific and common words.

The general scientific and general technical terms are usually small, because there is a limited number of scientific and technical concepts. They have many meanings and are inextricably linked by a common language. [7, 18].

E.g.: Designs that used a daemon process to write the user's mailbox were complex and would increase load on an already loaded system [The History of Electronic Mail].

Then, as now, anti-spam measures were not always effective, and then, as now, the spammer thought that his behavior shouldn't be subject to the rules [The History of Electronic Mail].

It is well-known that for light of a given single frequency, the wavelength of light and its frequency are related via the speed of light by the relation [Speed of light].

When physicists refer to the speed of light in "vacuum", most commonly they mean free space, which means

classically a region void of all matter and fields [Speed of light].

Although alpha, beta, and gamma are most common, other types of decay were eventually discovered [Radioactive decay].

By common lexicon one means the words of common language which are most often found in scientific texts. Of course, in scientific and technical materials not only vocabulary and special vocabulary are used. A great number of country-wide words is used in any functional styles. In any scientific text such words are predominate being the basis of presentation.

But the scientific style does not simply take the words of the general literature language. It makes a careful selection of words, especially those which can perform the main function, the installation of the scientific style. In the scientific language the word usually refers to no specific, individually unique object and the class of homogeneous objects, i.e. it is not private and has no general scientific concept. Therefore, the words with the generalized and abstract sense are selected first of all [1, 56 - 57].

E.g.: The concept of energy is widespread in all sciences [Energy].

This causes the wave to change direction, as demonstrated by this prism (in the case of a prism splitting white light into a spectrum of colours, the refraction is known as dispersion) [Speed of light].

Free space is a reference state. Like absolute zero, it is an idealized state that only can be approximated in the physical world [Speed of light].

General characteristics of a lexical structure of scientific text include the following features: words are used either in the main straight or in the terminological values but not in the expressive-figurative.

Thus, the text of the scientific style contains its own terms and lexical units of the most general academic vocabulary. The words are used mainly in the direct meaning and are not emotionally colored.

## Literature

1. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. - М., 1977. – 102 с.
  2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. - М., 2002. - 384 с.
  3. Гальперин И.П. Очерки по стилистике английского языка. - М., 1958. – 459 с.
  4. Глушко М.М. и др. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования. - М., 1974. – 233 с.
  5. Гринев С.В. Введение в терминоведение. - М., 1993. - 309 с.
  6. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. - М., 1965. - 304 с.
  7. Gorelikova S.H. The nature of the term and some features terminoobrazovaniya in English // Bulletin of OSU. - 2002. - Number 6.
  8. Sienkiewicz C.J. The style of scientific writing and editing of scientific literary works with.- М., 1973. – 267 с.
- List of dictionaries and reference books
9. Webster's Third New International Dictionary, 1961, p. 461.
- Internet sources
10. <http://www.oecd.org/topic/03373en2649374591113745900.html>
  11. <http://en.wikipedia.org/wiki/Energy>
  12. <http://citeseer.ist.psu.edu>
  13. <http://stilistika.by.ru>

## List of illustrative literature

1. A Brief History of Internet.
2. Energy.
3. History of the Internet.
4. Nuclear Physics/Nuclear Fusion and Fission.
5. Radioactive decay.
6. Speed of light.
7. The History of Electronic Mail.

УДК 811.111'367.6

## THE USAGE OF THE NOTIONAL AND FUNCTIONAL PARTS OF SPEECH IN SCIENTIFIC TEXTS (BASED ON THE RESEARCH ARTICLES ABOUT THE INTERNET AND PHYSICS)

**Москаленко О.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

*The article is devoted to the usage of the notional and functional parts of speech in the scientific texts (the research articles about the Internet and physics). Some characteristic features of the scientific texts have been researched in the works by N.M.Razinkina, I.V.Arnold, N.K.Ryabtseva, V.M.Shejko, N.M.Kushnarenko, I.Novikov, B.C.Strakhov and M.N.Kozina etc.*

To convey the information in the texts of the scientific style the notional and functional parts of speech are widely used. Notional words and phrases form sentences. For example, notional parts of speech are: people, time, two, like, man, made, years.

E.g.: People participating in this transition of the ARPANET into the internet environment are participating in an event as exciting as the construction of the ARPANET and I am very proud to be a part of it [From the ARPANET to the Internet].

Notional parts of speech are the words which are used to express the relations between the concepts, that express significant words, and usually used with conjunctions. It is not always possible to form a sentence without functional parts of speech [1].

The language of scientific communication has its own grammatical features. The scientific style is characterized by a wide usage of nouns, which are a part of speech that refers to the subject.

The categories of number and case of nouns are represented in an original way. In most cases they are used only in the singular.

In contrast, in scientific writing one can observe the forms of the plural of the noun, which do not occur in other types of speech (the plural of the abstract and real nouns), e. g.: 1) to designate the class or kind of real nouns (steel, resin, oil), 2) to refer to some abstract nouns which are expressed in the form of the plural (power, capacity) and expressing the quantitative indicators (the depth, length, heat, value) [4, 68].

E.g.: Where  $N_0$  is the value of N at time zero ( $t = 0$ )[Radioactive Decay].

The important role in the scientific literature is performed by the verb, which is the part of speech that combines the words which denote action or state.

The verb and verbal forms in the text of scientific publications have special informational load. These verbal forms are used to express permanent properties of an object, to describe the course of research, evidence, describing the device instruments and machines [4, 72].

E.g.: Energy is subject to a strict global conservation law [Nuclear Physics].

There is a large group of verbs that are regarded as components of verbal-nominal combinations, where the main semantic load is on the noun and the verb carries the grammatical role: to lead to the outbreak, the death, the violation; to produce calculations, observation.

E.g.: The research led to the development of several packet-switched networking solutions in the late 1960 s. [History of the Internet].

This includes the rise of near instant communication by electronic mail (e-mail), text based discussion forums, and the World Wide Web [History of the Internet].

I happen to feel that TCP and IP are \*good\* protocols, and certainly much better than what we are using now [From the ARPANET to the Internet].

Scientific texts are characterized by a specific use of pronouns (the part of speech that has its own lexical meaning and is used instead of a noun or an adjective without naming the object or its characteristics, but merely pointing to them or their relationship to other subjects).

Typically, the information is conveyed from the third person (impersonal monologue). The pronoun "I" is omitted and the reader's attention is focused on the subject of research. This is explained by the fact that scientific speech is not accepted in the use of the pronoun "I" (the first person singular). It is replaced by the pronoun "we" which is suggested to create an atmosphere of dialogue (the author with the reader), to reflect their opinion as the opinion of a certain group of people working in this or that area. The author's speech is built in the first person plural: we are coming to realize, we have taken it to be, the tube has shown us, we are beginning to see, we deal with, we are now speaking [2, 38 - 41].

E.g.: If we can work out the weight of the bits associated with a piece of information when it is assembled in a computer's memory, we are halfway to figuring out the weight of the Internet [How much does the Internet Weigh?].

We used that network as our first target for studies of network congestion [From The ARPANET to the Internet].

We used that network as our first target for studies of network congestion [How the Internet Came to Be].

The pronouns "this", "these", "that", "those" are widely used in scientific texts. They do not only specify the object, but also express the logical connections between parts of the text. They are fully consistent with generally accepted scientific etiquette and specify the objects of research [2, 44].

E.g.: This is a component on a chip (typically) that is capable of holding a small amount of electrical charge [How much does the Internet Weigh?].

This paper will examine how the transformation was documented and supported via the communication that was made possible on the ARPANET mailing list "TCP/IP Digest" [From the ARPANET to the Internet].

In the sentences of scientific texts the pronouns "they" and "one" (without reference to the doer of the action) are used.

E.g.: It seems something of a miracle that they have been adopted as a standard; usually standards are things like COBOL that people go out of their way to avoid [From the ARPANET to the Internet].

The pronouns "something" and "someone" should not be used because of their uncertainty in scientific work.

In scientific speech prepositions and prepositional combinations occupy a very important place. Prepositions are functional words that indicate the relationship of nouns (or pronouns) with other words in a sentence.

E.g.: The early Internet was used by computer experts, engineers, scientists, and librarians [A Brief History of the Internet].

Now let's look at a typical e-mail, such as some text and a Microsoft Word attachment—like when we sent draft versions of this article home to ponder the problem overnight [How much does the Internet Weigh?].

A high percentage of use of prepositions in the scientific language is partly explained by the nature of the scientific style. The constructions with the derivatives in continuation, with respect, as a result, in contrast, due to the extent, to the extent, if, in accordance with, because, as in order, in a process mode, in the form, with the help of (using), through, etc are especially common [2, 51-53].

E.g.: As a result, commercial Internet service providers emerged from the collection of intermediate-level networks inspired and sponsored by the National Science Foundation as part of its NSFNet initiatives [How the Internet Came to Be].

At that time, according to theory, space expanded and the universe cooled too rapidly for hydrogen to completely fuse into heavier elements [Energy].

According to the big bang theory, the universe may keep expanding forever, if its inward gravity is not sufficiently strong to counterbalance the outward motion of galaxies, or it may reach a maximum point of expansion and then start collapsing, growing denser and denser, gradually disrupting galaxies, stars, planets, people, and eventually even individual atoms [Relativity and the Cosmos].

The prepositions (e.g. of, to, in, for, with, on, at, by, from, out, about, down) and phrasal prepositions (e.g. in terms of, in view of, in spite of, in common with, on behalf of, as a result of, by means of, on the ground of, in case of) are used in the scientific text.

On the other hand, I believe that the ideas of Laplace and of Boltzmann are worth defending against various misrepresentations and misunderstandings [Energy].

In the texts of the scientific style adverbs (words denoting a sign of quality or subject matter) are less observed. As usual the adverbs finally, again, thus are used. The use of them in a scientific text is specific (strongly differs from the use in artistic prose) [3, pp. 233].

E.g.: Finally, I have to emphasize that this is in no way a criticism of Prigogine's work in general, and even less of the Brussels' school [Science of Chaos or Chaos in Science?].

However, it is equally likely to decay at any time [Radioactive decay].

One can observe the wide use of conjunctions - the words which link the parts of the sentence or part of a complex sentence.

Connections between the elements of the sentence or between sentences are expressed with the help of plenty and variety of conjunctions: that, and that, than, if, as, or, nor, etc.

E.g.: If the most direct route was not available, routers would direct traffic around the network via alternate routes [A Brief History of Internet].

There were no home or office personal computers in those days, and anyone who used it, whether a computer professional or an engineer or scientist or librarian, had to learn to use a very complex system [A Brief History of Internet].

E.g.: As the universe evolves in time, more and more of its energy becomes trapped in irreversible states (i.e., as heat or other kinds of increases in disorder) [Energy].

The double conjunctions are typical of a scientific text: not merely... but also, whether... or, both... and, as... as... There are also double unions of type of thereby, therewith, hereby, which in artistic literature have already become archaisms [4, 76].

E.g.: There were no home or office personal computers in those days, and anyone who used it, whether a computer professional or an engineer or scientist or librarian, had to learn to use a very complex system [A Brief History of Internet].

The indentions play an important role in opening a logical structure. Every indention in texts begins with a key-sentence expressing a key point. For strengthening logical connection between sentences such special expressions are used: to sum up, as we have seen, so far we have been considering [4, pp. 77].

E.g.: As discussed above, the decay of an unstable nucleus is entirely random and it is impossible to predict when a particular atom will decay [Radioactive decay].

The particles also express the attitude or utterance of its author to the context ("only", "even", "already") [4, 82].

E.g.: Even if the original designers had the benefit of hindsight, they might not have been able to incorporate these features from the get-go [From the ARPANET to the Internet].

I already know of 3Com version [From the ARPANET to the Internet].

Thus, in the text of the scientific style one can observe the wide usage of the notional (nouns, verbs and verbal forms, pronouns, adverbs) and functional (prepositions, conjunctions, indentions and particles) parts of speech which are the means of creating the utterances.

## Literature

1. Адмони В. Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. - М., 1988. – 345 с.
2. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. - М., 1977. – 102 с.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. - М., 2002. - 384 с.
4. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М., 1965. - 304 с.
5. Разинкина Н.М. Стилистика английской научной речи. - М.: Наука, 1972. – 304 с.
6. Sienkiewicz C.J. The style of scientific writing and editing of scientific literary works with.- М., 1973. – 267 с.

## Internet sources

1. <http://www.oecd.org/topic/03373en2649374591113745900.html>
2. <http://en.wikipedia.org/wiki/Energy>
3. <http://citeseer.ist.psu.edu>
4. <http://stilistika.by.ru>

## List of illustrative literature

1. A Brief History of Internet.
2. Energy.
3. From the ARPANET to the Internet.
4. History of the Internet.
5. How Much Does The Internet Weigh?
6. How the Internet Came to Be.
14. Nuclear Physics/Nuclear Fusion and Fission.
15. Radioactive decay.
16. Relativity and the Cosmos.
17. Science of Chaos or Chaos in Science?

УДК 371.315: 811.111

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

**Москаленко О.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

*Стаття присвячена формуванню соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку у процесі навчання писемного англomовного спілкування. Досліджено соціокультурний компонент традиційних (паперових) та нетрадиційних (електронних) видів писемного спілкування. Розроблено авторські вправи для навчання учнів четвертого класу написання повідомлень у чаті.*

Соціокультурна компетенція (СКК) є невід'ємним складником комунікативної компетенції. В умовах інтернаціоналізації всіх аспектів суспільного життя значення СКК для соціалізації сучасних школярів і підготовки їх до спілкування на міжкультурному рівні важко переоцінити [3, 1]. Основи всіх компонентів комунікативної компетенції закладаються з перших років вивчення іноземної мови. Метою цієї статті є розгляд формування СКК учнів молодшого шкільного віку у процесі навчання писемного англomовного спілкування.

Відповідно до Програми [8], навчаючись писемного мовлення, учні 2 – 4-их класів за зразком відтворюють графічний образ букв, слів, словосполучень, речень; самостійно описують предмети шкільного вжитку, іграшку, тварину, описують себе, своїх друзів, батьків; оформляють лист, листівку-вітання (обсяг – не менше 4 речень); пишуть на слух 8 речень.

Соціокультурна компетенція учнів 2 – 4-их класів передбачає вживання та вибір привітань, звертання, вигуків, правил ввічливості; знання культурних реалій

спільноти, мова якої вивчається, у межах тематичного ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя, умови, норми поведінки, соціальні правила поведінки, вживання та вибір привітань [8, 12-41].

Учні молодших класів можуть розказати про своїх батьків, друзів родичів, оскільки вже володіють лексичними одиницями, за допомогою яких можна описати зовнішність (конституцію) людини (age, tall, short, small, hair, long, eyes, ears, nose, lips, hands, legs, thin, beautiful, nice, etc); риси характеру та темпераменту (kind, friendly, happy, good, attentive, etc); про хобі та захоплення (reading, dancing, tennis, swimming, football, hockey, etc); улюблені страви (breakfast, dinner, supper, soup, potato, meat, fish, salads, fruit, cakes, sweets, tea, juice, milk); визначні місця свого міста (cinema, theatre, museum, gallery, library, school, stadium, restaurant, etc) [2].

Стандарти передбачають такий результат навчання іншомовного письма в молодшій школі: на почат-

ковому етапі учні оволодівають графікою, орфографією слів, засвоєних в усному мовленні, виконують завдання, пов'язані з їх використанням у спілкуванні [1, 3-8].

Основою шкільного курсу з іноземної мови є орієнтація на взаємопов'язане навчання мови та культур народу – носія цієї мови, на здійснення освіти, виховання і розвитку особистості.

Соціокультурна компетенція – це “знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови, традицій, історії, культури та соціальної системи країни, мова якої вивчається” [5, 8-9].

У структурному плані СКК включає в себе загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетенцію людини, яка забезпечує їй можливість: а) прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення; б) адаптуватися до іншомовного середовища, виявляючи повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншої культурної спільноти [6, 121].

Л.С. Панова стверджує, що основу формування СКК складають не знання країнознавства як фахової дисципліни, а так звані фонові знання (background knowledge; фонові культурно-країнознавчі інформації) [7, 67].

Фонові знання – це, по-перше, загальнокультурна обізнаність комуніканта у світовій історії, географії, літературі, мистецтві і т.д. По-друге, це – знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, відомі усім жителям даної країни і здебільшого невідомі іноземцям. По-третє, це знання загальноприйнятих у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативних моделей поведінки, як вербальних, так і невербальних. Особливе значення мають соціально-побутові комунікативні моделі поведінки, тому що саме вони визначають стиль повсякденного життя нації. Наприклад, до стилю повсякденного життя англіців належить чаювання о п'ятій годині вечора, у інших європейських народів такої традиції нема. Щоб запобігти виникненню комунікативних бар'єрів, необхідно озброїти учнів певним мінімумом лінгвокраїнознавчих знань [7, 230].

До змісту СКК у початковій школі входять національні реалії: державна символіка (прапор, назва країни, столиці), імена однолітків (Bill, Jack, Nick, Simon, Tom, Anthony), відомих персонажів (Cinderella, Mermaid, The Sleeping Beauty, Prince, Princess), назви іграшок (Barbie, Teddy-bear), тварин (Buddy, Lucky), ігор (hide-and-see), свят (Christmas, Easter, April Fool's Day); елементарні вербальні етикетно-узуальні формули спілкування: привітання, прощання, знайомства, вдячності, вибачення, схвалення. Діти вчать писати своє ім'я та прізвище, імена своїх батьків та друзів, правильно оформлювати адресу, листівку-вітання [7].

Поряд із традиційними (паперовими) видами писемного спілкування існує спосіб комунікації за допомогою Internet-технологій. Комунікація в чаті відбувається у вигляді обміну повідомленнями; учасники, читаючи висловлення на різноманітні теми, приєднуються до їх обговорення.

Чат (англ. chat – “балачка”) – 1) засіб для швидкого обміну текстовими повідомленнями між користува-

чами Інтернету у режимі реального часу. Зазвичай, під словом “чат” мається на увазі Інтернет-ресурс з можливостями чату, чат-програма, рідше – сам процес обміну текстовими повідомленнями [9].

У названому просторі є певні правила комунікативної поведінки. Існує ціла система заборон, за невиконання яких може бути “кік” (від англ. kick – удар ногою) або бан (від англ. ban – заборона).

Існують наступні табу під час спілкування в чаті:

- плагіат ніків (nick, nickname – прізвисько) – особисте, переважно вигадане ім'я, котрим називаються користувачі Інтернету в різноманітних чатах, форумах, мережах;

- флуд (flood – потік, потоп) – просто мутний потік нісенітниць, що заповнив комунікаційний простір;

- реклама чого-небудь.

Письмове інтернет-мовлення дуже часто користується смайлами (смайлик, смайл (англ. smiley), емотікон (англ. emoticon), емотіконка, емоціон – це ідіограма, яка відображає емоцію), через які користувачі висловлюють своє емоційне ставлення до когось або чогось. Таким чином, невеликим текстом та набором символів висловлюється певна емоція.

Найпопулярнішими лексемами із семантичними значеннями, які використовуються в чаті і які не відповідають літературній нормі, можна вважати наступні:

afaik (as far as I know) – наскільки я знаю

b4 (before) - перед

be (because) – тому що

dk (don't know) - не знаю

gr8 (great) - чудово

gl (good luck) – бажаю удачі!

j/k (just kidding) – це просто жарт

k (ok) – добре, так

l8r (later) – пізніше

nc (no comment) – без коментарів

np (no problem) – без проблем

ruok (are you OK) – як ти?

tnx (thank you) – дякую

u (you) – ти

w8 (wait...) – почекай

wot (what) – що

2 (to, too) – також

4 (for) – для

ql (cool) – чудово!

re (are you) – ти?

c (see) – бачу

x (kiss) – цілую

y (why) – чому

Найпопулярніші смали, що використовуються у письмовому інтернет-мовленні:

J - посмішка

;-) – посмішка з підморгуванням

L - незадоволення

:-I – байдужість

:-> - саркастична посмішка

:-D – нестримне реготіння

:-x – тримати язик за зубами, мовчати

:-/ - скептик

:-o – ох-ох

:-! – здивування

:-c – лінивий

:-\* - поцілунок [4, 43-48].

Ситуація спілкування в чаті між однолітками може бути змодельована у навчальному процесі для розвитку вмінь писемного мовлення із соціокультурним компонентом. Розглянемо як приклад групу вправ для навчання учнів четвертого класу написання писемного повідомлення для чату.

Група вправ для написання повідомлень у чаті.

1. Вступна бесіда.

Мета: Актуалізувати та поглибити знання учнів про можливості спілкування за допомогою сучасних технологій.

Teacher (T): Nowadays there are a lot of ways of communication in Internet: e-mail, ICQ, IP-phones, Skype, etc. One of the quickest ways of exchanging information is chat. Do you ever use it? When?

2. Читання та аналіз тексту-зразка.

Мета: виявити мовні та мовленнєві особливості тексту повідомлення у чаті.

T: It happens that friends live in different towns. Do you remember our friends Bill, Nick and Taras? As you know, Bill and Nick are from London and Taras lives in Kyiv. They want to discuss their favourite food. Read Bill's message. What is his favourite food? Why?

Bill: My favourite food's pizza.

I like it because it's tasty and cheap ;-)

I order this dish on Sundays. It's fantastic!

T: Look through the message once more. How many sentences are there?

Does anybody ask Bill about his tastes?

Look at the second sentence. You see "it". What is "it"?

T (надає теоретичні пояснення рідною мовою): З метою уникнення повторення іменника "pizza" у другому реченні вживається особовий займенник "it". У третьому реченні вживається слово "dish" з тією ж самою метою: уникнення повторення вищезгаданих "pizza" та "it".

Now look at the end of the second sentence? What can you see there? (A smile).

Why does Bill use it? (Bill wants to add some emotion to his message and that's why he uses smile ";-)". It makes the text of his message emotionally colored).

Тренувальні вправи

Вправа 1.

Мета: вдосконалення лексичних навичок для забезпечення зв'язності тексту.

T: You see, our friend Bill received the answer from Taras, but there was a problem with Internet and the message was damaged. Some words are repeated too often. Substitute them with other words.

Taras: I like pizza too.

But pizza's expensive in this town.

On Sundays I order cheeseburgers and a Coca-cola.

Cheeseburger's really delicious and not expensive.

T: Is it possible to use any smiles there? Choose the suitable one in the list of smiles: :-), ;-), :-/, :-(), :->, :-!, :-[.

Key: I like pizza too :-)

But pizza's expensive in this town :-().

Вправа 2.

Мета: розвиток вміння послідовного викладу інформації.

T: During the communication in the chat the boys received a message from Nick. But they can't read. Nick's message was damaged. Now the sentences and smiles are in the wrong order. Help our friends to put them in the correct order.

Nick: 1. Hi, guys!

2. They are tasty and useful.

3. I prefer rolls and fruit ice-cream!

4. How can you eat pizza?

5. :->

Key: 1, 4, 5, 3, 2.

Вправа 3.

Мета: розвиток вмінь вибору інформації для чат-спілкування у відповідності до СКК норм.

T: We have one more boy. His name is Jack. But our friends don't want to chat with him. Let's read his message and say what's wrong with it.

Jack: Cheeseburgers and a Coca-cola?!

I hate cheeseburgers!

And who drinks Coca-cola with cheeseburgers?! :-> It's awful!

Cool guys prefer pies and juice.

Key: 1.Текст повідомлення може сприйматися негативно через надлишок критики. Необхідно настановити дітей на доречність висловлювання думки, але у більш стриманій формі.

2. Можливий варіант повідомлення:

Cheeseburgers and a Coca-cola?! :->

I don't like them.

I prefer pies and juice. They are healthy!

Вправа 4.

Мета: навчити створювати власні повідомлення у чаті.

T: Now you are a member of communication in the chat. Write your message to Bill, Nick and Taras.

Таким чином, навчання іншомовного писемного мовлення може і повинно бути спрямоване на формування соціокультурної компетенції, яка передбачає наявність вмінь і навичок оцінки сучасних комунікативних ситуацій і використання вербальних та невербальних засобів для отримання бажаних результатів комунікативної взаємодії.

## Література

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти (проект) // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – С. 3-8.
2. Карп'юк О.Д. Англійська мова: навч. посібник для 4 класу серед. шк. – К., "Ранок", 2004. – 146 с.
3. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 26.01.1999 / О.О. Коломінова. – К., 1998. – 17 с.
4. Найкращі SMS. - К., 2000. – 48 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки та шляхи їх усунення при укладанні нових програм //Іноземні мови. - 2004. - №1. - С. 8 - 9.

6. Николаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
7. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови в школі. Навч.-метод. посіб. для студ. фак-ту іноземних мов: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с. (Серія "Альма-матер")
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи: Навчально-практичне видання. – К.: "Перун", 2005. – 208 с.
9. Чат // <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B0%D1%82>

УДК 159.9

## ЗМІСТ ТА НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

**Москаленко О.,** студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Майбутнє України, як і будь-якої іншої країни світу, визначатиметься рівнем освіти й науки. Це зумовлено тим, що у сучасному світі відбуваються зміни, які значно підвищують роль знань як на рівні індивіду, так і на рівні колективу та країни взагалі.

У реальному, як і перспективному життєвому просторі освіта і наука визначатимуть місце кожної держави, кожної нації. Все це буде сконцентровано в такому показникові, як розвиток людини, її особистості. І хоч на розвиток особистості впливають різні сфери буття, провідна роль належить освіті.

Підготовка професійних фахівців на сучасному етапі визначається кардинальними змінами, що відбуваються в українську освіту, появою нових цінностей, пов'язаних з саморозвитком, самоосвітою і самопроєктуванням особистості.

В даний час вищі навчальні заклади є системою, покликаною створювати умови для становлення і розвитку особистості як суб'єкта праці, пізнання і спілкування. У зв'язку з цим зростає роль психологічної служби вузу, що забезпечує умови для розвитку суб'єктного потенціалу особистості, більш адекватного усвідомлення молоді людиною шляхів свого особистісного та професійного розвитку в період навчання у вузі. Для підвищення власної психологічної стійкості в подоланні різних труднощів. Саме вона і повинна виступати як науково-методичний та практичний центр, який реалізує психологічний супровід розвитку особистості студента в освітньому середовищі вузу. Наявність та функціонування психологічної служби вузу є одним із свідчень високого рівня розвитку вищої освіти в країні.

Ідея створення психологічної служби у вузах не тільки найважливіший ціннісний орієнтир педагогічної освіти у вищій школі, а й предмет пошуку науково обґрунтованих шляхів надання допомоги молодим людям у складному процесі "входження" в атмосферу професійної діяльності.

Розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності в єдності об'єктивних і суб'єктивних факторів здійснюється в аспекті осягнення тонкощів професійної майстерності та реалізації в професійному середовищі. Особливу значимість набувають питання, пов'язані з розкриттям механізмів оптимальної взаємозв'язку сторін: Я-як особистість і Я-як професіонал, причини професійних злетів і падінь, особливостей саморуку до індивідуальності у професійній сфері. Актуалізації резервних можливостей навчатися в навчальному процесі та

науково-дослідної діяльності у вузі. Розмитість соціально-економічних перспектив розвитку суспільства висуває на перший план питання підготовки не професіоналів вузького профілю, а мобільних особистостей, що мають потенціал успішності. У зв'язку з цим вимагає свого розв'язання проблема цілісного здійснення психологічного супроводу розвитку особистісно-професійної успішності студентів, це і може забезпечити психологічна служба вузу.

Науковими передумовами створення та розвитку психологічної служби вузу з'явилися науково-практичні дослідження зарубіжних вчених (Л.Адлер, Л.Анастасі, С.Верх, А.Біне, Г.Вітцлак, Т.Р.Кратохніл, І.Шван-цар, Г.Фідор тощо) і вітчизняних психологів (Б.Г.Ананьєв, І.В.Дубровіна, Ю.М.Забродін, Б.Б.Косова, В.А.Лабунської, Л.В.Меньшикова, В.М.Мясищева, Н.Р.Обозового, Н.М.Пейсахова, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, Г.Б.Скок та ін.)

Починаючи з 1991 року психологічна служба є неодмінною складовою системи освіти області. Учні та батьки, педагоги, адміністрація закладів освіти переконані, що забезпечення сучасного рівня освіти неможливе без практичних психологів.

Психологічний супровід навчально-виховного процесу зумовлений новими соціальними вимогами, відповідними стратегічними змінами розвитку освіти України та загальноосвітніми тенденціями. Тому, з метою посилення ролі і значимості психологічної складової освітнього процесу, підвищення ефективності діяльності практичних психологів та соціальних педагогів Міністерством освіти і науки України затверджено Концепцію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року. Концепція визначає засади і напрями розвитку психологічної служби системи освіти через реалізацію низки практичних заходів.

Відповідно до положень Концепції діяльність працівників психологічної служби закладів освіти мають бути спрямовані на:

- підвищення власної психологічної і професійної компетентності, безперервну освіту і самовдосконалення, опанування інноваційними методами і технологіями надання психологічних і соціальних послуг;
- інформаційно-методичне забезпечення системи управління освітою (профілактика і усунення факторів негативного впливу освітнього середовища на розвиток особистості учнів);
- психологічне проєктування (система психологічних, педагогічних, соціальних дій щодо створення розвивального освітнього середовища);

- психологічну експертизу педагогічних інновацій (оцінка відповідності освіти поставленим завданням, віковим і психологічним можливостям учнів);

- забезпечення якості і доступності психологічних і соціальних послуг (система дій, спрямований на контроль якості послуг).

Психологічна служба освіти - інтегральне явище, що представляє собою єдність чотирьох його складових, або аспектів, наукового, прикладного, практичного та організаційного. Кожен з аспектів має свої завдання, вирішення яких вимагає від виконавців спеціальної професійної підготовки.

Основні завдання психологічної служби системи освіти. Психологічна служба діє у системі освіти для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку. Вона є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

Зміст і система роботи зумовлюють ряд основних вимог до організації служби. До них належать:

- застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму;

- висока відповідальність спеціалістів за результати діагностично-корекційної роботи і за ті поради, які вони дають;

- анонімність у роботі та необхідність дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям;

- робота з людьми, що перебувають у складній життєвій ситуації, у стані депресії, стресу, внутрішнього або міжособистісного конфлікту, мають певні органічні чи психічні захворювання, відрізняються від інших нестандартними формами поведінки.

Такі умови роботи передбачають організацію у структурі відомства окремої відносно незалежної служби зі своєю структурою підпорядкування, відповідальності й управління. Кожен співробітник цієї структури, жодна посадова особа не-суть персональну відповідальність за зміст і результати своєї роботи, за компетентність прийнятих рішень.

Зміст діяльності психологічної служби. Оскільки психологічна служба системи освіти — це служба охорони психічного здоров'я всіх учасників педагогічного процесу, то основним змістом роботи практикуючого психолога та соціального працівника є проблема клієнта, його життєва ситуація. Усі професійні дії працівників служби спрямовані на реконструкцію життєвої ситуації особи, визначення основної проблеми та умов, за яких вона виникла, на реконструкцію життєвого шляху особистості, розробку можливих варіантів вирішення проблеми і розв'язання життєвої ситуації, здійснення коригуючого впливу на людину.

Очолює психологічну службу навчально-виховного закладу, як правило, психолог. Він організує роботу спеціалістів та відповідає за її якість. Рівень керівника психологічної служби освітнього закладу відповідає рівневі заступника директора.

Зміст та види роботи практичного психолога досить різноманітні, що зумовлює у свою чергу й організацію цієї праці. Кожний спеціаліст служби зобов'язаний складати план своєї роботи на тиждень, півріччя, рік. У плані передбачаються лише ті види роботи, на які спеціаліст має дозвіл і відповідну кваліфікацію.

Загальне управління психологічною службою системи освіти здійснює Український центр практичної психології (УЦПП). Він створюється при Міністерстві освіти із залученням спеціалістів Академії педагогічних наук. Основні напрями діяльності центру:

- управління психологічною службою системи освіти;
- розробка стратегії її розвитку;

- координація наукових досліджень та методичних розробок із соціальної педагогіки та практичної психології;

- методичне забезпечення психологічної служби;
- розробка змісту, форм і методів підготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників, практикуючих психологів, інших спеціалістів;

- розробка й удосконалення системи професійного відбору та атестації працівників психологічної служби;

- аналіз, оцінка та прогноз розвитку системи освіти, участь у формуванні державної освітньої політики;

- формування держзамовлення на підготовку спеціалістів, участь у ліцензуванні вищих навчальних закладів, що готують практикуючих психологів та соціальних працівників;

- надання практичної соціальної та психологічної допомоги.

Український центр практичної психології складається з трьох основних відділів: відділу управління, аналізу і прогнозування, методичного відділу та відділу наукових досліджень. УЦПП підпорядковуються обласні центри та спеціалізовані установи (реабілітаційні центри, табори, санаторії, групи то-що) центрального підпорядкування.

На базі УЦПП створюються науково-методична рада з практичної психології, національна психометрична комісія національна атестаційна комісія з практичної психології та соціальної роботи.

На сьогодні є приклади, коли вже створені психологічні служби у вищих навчальних закладах не користуються великою увагою з боку студентів, якщо вони також не долучаються до процесу діяльності у якості волонтерів. Маються на увазі студенти з профільних факультетів: майбутні психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги, соціологи тощо. Важливе значення має той факт, що вищезазначене Положення про психологічну службу відповідає потребам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, але така нормативно-правова база є недостатньою для організації психологічних служб у вищій школі. Хоча є й позитивні приклади. У Вінницькому національному технічному університеті служба психологічної підтримки створена на підставі вищезазначеного документу і є структурним підрозділом Інституту гуманітарно-педагогічних проблем та виховання даного університету. Основні функції цієї служби враховують специфіку закладу та особливості професійної ідентифікації, а серед основних функцій: психологічне забезпечення особисто-орієнтованого навчання студентської молоді, профілактика ризикованої поведінки, формування здорового способу життя та захист психічного здоров'я всіх учасників навчального процесу. Сту-



дентам, які звертаються за допомогою, надається консультативна допомога, проводяться психотерапевтичні заходи у виробленні адекватних форм поведінки, комунікативних умінь у різних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях. На жаль, відсутня інформація стосовно рівня залучення до роботи у цій службі самих студентів і яким чином вони можуть впливати на якість надання психологічних послуг.

Другим важливим питанням залишається пошук оптимальної системи співпраці між вузівськими студентськими структурами (студентське самоврядування, різноманітні студентські клуби, студентські соціальні служби тощо) та новоствореною психологічною службою, а також визначення її місця та ролі у ВНЗ. Такий підхід допоможе уникнути дублювання в роботі та розширить можливості щодо широкого спектру різних соціальних та психологічних послуг.

Якщо звернутися до досвіду роботи університетських соціальних служб за кордоном, то можна побачити, що їхня діяльність також формується відповідно до запитів самих студентів та опирається на міжнародні стандарти і етичний кодекс працівників соціальної сфери та психологів. Їхня допомога поширюється на студентів, викладачів, випускників та місцеву громаду. Для прикладу, студентська соціальна служба Бельгійського католицького університету (м. Лейв'ін) надає цілий ряд послуг серед яких фінансова допомога студентам; консультаційні послуги щодо начального вибору; питання, пов'язані зі студентським житлом; організація харчування; медична та психотерапевтична допомога; духовна підтримка; спортивні та культурні заняття; допомога при придбанні навчальних матеріалів: в т.ч. книг, комп'ютерного обладнання, спеціалізованих матеріалів тощо; підтримка студентських організацій та груп самопомогі; працевлаштування студентів протягом та після закінчення навчання. Тобто ця студентська соціальна служба поєднує у собі практично всі функції, які на сьогодні у наших ВНЗ виконують багато різних організацій, в тому числі профспілки, студентське самоврядування тощо.

Слід зазначити, що психологічні консультації в студентських соціальних службах надаються не тільки студентам, але й випускникам університетів, а консультування працівників та викладацького штату здійснюється поза часом, який відведений на студентські сесії.

Загалом, для успішної організації психологічного супроводу навчально-виховного процесу через створення психологічних служб відповідно до проекту Концепції слід врахувати наступне:

1. Вищі освітні заклади в Україні активно долучаються до Болонського процесу, тому при організації нових вузівських структур слід опиратися не тільки на кращий досвід європейських університетів щодо надання соціальної/психологічної підтримки студентській молоді, але й на інноваційні форми підготовки майбутніх спеціалістів для роботи у соціальній сфері.

2. Проведений аналіз показує, що важливою складовою успішності роботи майбутніх психологічних служб має стати:

- готовність викладачів працювати консультантами та супервізорами;
- наявність достатньої фінансової бази конкретного вищого навчального закладу;

- підтримка місцевих громадських організацій (у нашому випадку – студентських профспілок, студентського самоврядування, різноманітних студентських клубів).

- ініціатива самих студентів щодо напрямків роботи та різновидів консультацій й психологічних послуг;

3. Концепція розвитку психологічної служби освіти України на період до 2012 року орієнтована на посилення ролі й значимості психологічної складової освітнього процесу, тому особливе місце слід відводити кафедрам, які займаються підготовкою майбутніх психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників тощо.

4. Профільні кафедри спроможні формувати необхідні психолого-педагогічні умови для повноцінної реалізації особистісного, інтелектуального і фізичного потенціалу студентів на основі сучасних досягнень психологічної й соціальної науки та впливати на психологічну культуру не тільки студентів, але й всіх учасників навчально-виховного процесу системи вищої освіти в Україні.

5. Для підвищення фахового рівня студентів вищих навчальних закладів зі спеціальностей "Практична психологія" і "Соціальна робота" у Положенні про психологічні служби у ВНЗ слід ввести норму про надання права студентам працювати у якості консультантів, але з урахуванням рівня успішності в процесі навчання.

6. Реалізація практичних заходів, спрямованих на розбудову психологічної служби може бути ефективною за умови залучення до спільної роботи фахівців (соціальних працівників, психологів та соціальних педагогів) та студентів профільних спеціальностей за підтримки викладацького складу.

7. Розробка інноваційних форм і методів роботи спеціалістів щодо подолання негативних явищ у молодіжному середовищі потребує серйозної роботи з формування здорового способу життя та впровадження навчальних програм у освітніх закладах.

8. Перш ніж приступити до розробки та впровадження інноваційних моделей діяльності психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій необхідно провести моніторинг діяльності діючих психологічних й студентських соціальних служб та інших студентських клубів, які виконують схожі завдання і тільки після цього розпочати формування відповідної нормативно-правової бази психологічної служби в системі вищої освіти. Адаже може виявитися, що немає потреби у створенні нової вузівської структури, а є потреба у розширенні або посиленні вже тієї, що працює і надає необхідні послуги.

9. Для забезпечення якості і доступності психологічних і соціальних послуг слід створити координаційну раду, представлену різними вузівськими структурами/організаціями, які надають різнобічну допомогу студентам. Крім цього, залучення студентських організацій допоможе сформувати систему дій, спрямованих на контроль якості цих послуг.

Отже, метою дослідження є виявлення пріоритетних напрямків діяльності психологічної служби допомоги в освітніх закладах. Згідно, мети було проведено дослідження, вході якого учні та студенти заповнювали спеціально розроблену анкету.

**Результати опитування анкети учнів Ніжинських шкіл та студентів історико-юридичного факультету НДУ ім. М. Гоголя**

<b>Питання / параметри анкети</b>	<b>Процент стверджувальних відповідей учнів шкіл (n=78чол.)</b>	<b>Процент стверджувальних відповідей студентів історико-юридичного факультету (n=23 чол.)</b>
1. Чи вважаєте Ви, необхідним та корисним для себе звернення до психологічної служби школи (вузу) при проблемних, кризових ситуаціях, переживанні негараздів, поганому душевному стані?	54	12
2. З якими саме видами проблем Ви б могли звернутися в психологічну службу школи (вузу)?		
Особистісні	17	3
Навчальні	24	8
Сімейні	7	2
Професійне самовизначення	8	8
Проблеми з друзями	12	2
Ваш варіант	10	
3. Які категорії питань Ви б хотіли обговорити з психологом?		
Пов'язані із спілкуванням	28	11
Конфліктні ситуації особисті та проблеми в сім'ї	22	4
Навчальні, або які пов'язані із професійною самовизначеністю	4	12
Адаптація		1
Негативні стани та переживання	15	5
Ваш варіант	9	5
4. Яким видам психологічного супроводу, Ви надаєте перевагу?		
Тести	24	7
Лекції	10	5
"Круглі столи"	12	3
Індивідуальні консультації	16	9
Тренінги (групові заняття)	8	11
5. Якій тематиці лекцій по психології, Ви надаєте перевагу?		
Сучасні підходи у вирішенні індивідуальних та сімейних проблем	14	13
Сучасні підходи в профілактиці наркоманії, алкоголізму, куріння, асоціальної поведінки	12	11
Сучасні підходи в психологічному супроводі навчального процесу	24	3
Як навчитися управляти своїм часом	17	2
Ваш варіант	20	5
6. Якій тематиці тренінгів по психології, Ви надаєте перевагу?		
Особистісний ріст	18	10
Особистісні переживання		
Вирішення конфліктів	26	5
Професійне самовизначення	28	
Професійний ріст		10
Лідерські якості		
Успіх, ефективність		2
Вирішення сімейних проблем	15	5
Ваш варіант		
7. По яким питанням, Ви б хотіли отримати індивідуальну консультацію психолога?		
Проблема вибору та прийняття рішення	28	14
Проблеми професійного самовизначення	23	2
Можливість особистісного росту		16
Труднощі (непорозуміння) у спілкуванні з батьками	17	5
Труднощі з поведінкою та успішністю в школі (вузі)		
Нав'язливі страхи, тривога, фобії	12	5
Залежна поведінка (куріння, алкоголь, інтернет-залежність)	7	
Ваш варіант		

Таким чином, було виявлено, що більшість учнів шкіл та студентів вузу готові скористатися послугами психологічної служби допомоги та звернулися б з такими видами проблем, як навчальні та особистісні (згідно відповідям учнів), а більшість студентів звернулася б з проблемами професійного вигорання і навчання. Щодо третього питання анкети учні шкіл хотіли б проконсультуватися з психологом по питанням, які пов'язані із спілкуванням, а студенти - навчальними, або які пов'язані із професійною самовизначені-

стю. Учням було б більше цікавими тести, тоді як студентам тренінги особистісного та професійного росту.

Згідно результатів нашого дослідження, можна виокремити такі пріоритетні напрямки діяльності служби психологічної допомоги:

1. Консультації по питанням відносин в сім'ї або ж сімейна психотерапія.

2. Консультації по питанням, які пов'язані із спілкуванням (з близькими, із друзями, з вчителями), тренінги ефективного спілкування.

3. Різні види психологічного супроводу.

### Література

1. Наказ МОН № 127 від 03.05.99 "Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України" з доповненнями (відповідно до Наказу МОН від 07.06.2001 р. № 439)
2. Основи практичної психології / В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
3. Романова Н.Ф. Інноваційні форми підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери у вищій школі // "Соціальна робота в Україні: теорія і практика", № 2, 2007.
4. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи МОН та АПН України: проєкт "КОНЦЕПЦІЯ розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року"

УДК 159.923.2 – 053.6

## ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ ЮНАЦТВА ТА МОЛОДОСТІ

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

*У статті на підставі аналізу використаної літератури та зроблених досліджень стосовно теми, розглядаються чинники психологічного благополуччя та вплив різноманітних факторів на їхнє формування. Досліджується фактор особистісної установки особистості та її вплив на психологічне здоров'я та само актуалізацію.*

*Ключові слова:* психологічне благополуччя, психологічне здоров'я, альтруїзм, егоїзм, само актуалізація.

Постановка проблеми та актуальність. Проблема психологічного благополуччя, задоволеності життя – одна з тих, що постійно перебуває в полі зору дослідників. Питання про те, які чинники впливають на задоволеність життям і як це має відбитися в соціальному середовищі, залишаються більш як актуальними. Дослідження "якості життя" встановили позитивний зв'язок між суб'єктивним благополуччям, щастям чи задоволеністю життям. В наш час, психологічному здоров'ю приділяється зовсім незначна роль у вихованні наступних поколінь. Здебільшого головна роль надається матеріальним чинникам, а духовне та психологічне виховання нівелюється.

Описуючи критерії психічного здоров'я, дослідники головну роль відводять психічній рівновазі і пов'язаним з ним гармонійності організації психіки і її адаптивним можливостям, адекватність суб'єктивного сприйняття предметів що відображуються, явищ і обставин, відповідність психічних реакцій інтенсивності зовнішніх подразників, впорядкованість і причину обумовленість психічних явищ, критичну самооцінку і оцінку навколишніх обставин, здатність до адекватної зміни поведінки відповідно до змін навколишнього оточення і його організації відповідно до прийнятих морально-етичних норм, відчуття прихильності і відповідальності по відношенню до близьких людей, здатність складати і здійснювати свій

життєвий план. Визначаючи ознаки, що характеризують психічне здоров'я, є гуманістично-орієнтований "перелік", що включає здатність адекватного сприйняття навколишнього середовища, усвідомлене здійснення вчинків, цілеспрямованість, працездатність, активність, повноцінність сімейного життя. Е.Р.Калітаєвська (1997), розвиваючи ідеї Б.С.Братуся, пропонує такі базові параметри особової саморегуляції, що визначають збереження психічного здоров'я, як свобода, відповідальність і духовність. Одним з найповніших, на думку багатьох дослідників, є перелік критеріїв психічного здоров'я, складений Н.Д.Лакошиной і Г.К.Ушаковим (1976). У нього входять безліч ознак, починаючи від адекватності сприйняття і поведінкових реакцій, критичного підходу до обставин життя, і закінчуючи відчуттям відповідальності за близьких і самоствердженням в колективі без збитку для останніх його членів. Найчастіше наголошуються такі риси, як інтерес до навколишнього світу, здібність до встановлення близьких контактів з оточуючими, альтруїзм, спрямованість на суспільно корисну справу, духовність, гармонійність, цілісність особи, орієнтація на саморозвиток. Благополуччя - це багатофакторний конструкт, що представляє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників. Цей складний продукт - результат впливу генетичної схильності, середовища і особливос-

тей індивідуального розвитку. Таке формулювання благополуччя найбільш відповідає визначенню здоров'я, зафіксованому в преамбулі Статуту Усесвітньої Організації Охорони здоров'я (1948): "Здоров'я - це не тільки відсутність яких-небудь хвороб і дефектів, але і стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя". Тоді питання полягає у визначенні поняття благополуччя, яке розглядалося в психології в контексті вивчення щастя, суб'єктивного благополуччя (Subjective Well-being), задоволеності життям (Life Satisfaction) і якості життя (Quality of Life) (28. с. 95-104).

"Що означає бути благополучним з психологічної точки зору?" - на підставі інтеграції різних теорій, пов'язаних з благополуччям, спробуємо дослідити в даній роботі чинники становлення психологічного благополуччя у підлітків, найбільш вразливої особистості, що знаходиться в процесі становлення та пошуку життєвого шляху. Тому вивчення стану психологічного благополуччя у підлітковому віці є актуальним з огляду на всезагальне психологічне неблагополуччя сучасного українського суспільства, яке поєднується з прагненням виростити нове покоління молоді. Аналіз чинників становлення стану психологічного благополуччя дозволить виокремити головні акценти та орієнтири, на які треба спиратися, взаємодіючи з підлітками. Дослідження стану психологічного благополуччя є на сьогоднішній день малодослідженою галуззю психологічної науки, хоча все більше науковців звертають погляди до психічного здоров'я та щастя на протиположне зануренню в аналіз хвороб, адикцій та різного роду психологічних неблагополучч (5. с. 40-41).

Дослідження даної галузі психології повинне звернути увагу на психологічний бік розвитку особистості, щоб не проґавити важливий момент у формуванні духовної сфери особистості та виростити психологічно здорове покоління. Тому потрібно сприяти психологічному благополуччю, бо це відображення оцінки людиною свого життя і включає в себе щастя, позитивні емоції, задоволеність життям і відносну відсутність негативних емоцій і настроїв. В. Дайнер виділив різні рівні оцінки життя:

- рівень загальної задоволеності життям;
- рівень задоволеності окремими сферами життєдіяльності (подружжю, навчанням, роботою);
- рівень емоційної задоволеності (якість і частота емоціональних психічних станів, які переживає людина).

Не дивлячись на їх взаємозв'язок, вони не мають прямої залежності в суб'єктивних переживаннях і являються незалежними компонентами благополуччя. Якість життя може бути оцінена об'єктивно, як ступінь задоволення нормативних потреб, відповідності визначеним критеріям, або суб'єктивно, через особисті оцінки і думки самих суб'єктів.

Уявлення про благополуччя сучасної людини, не тільки ґрунтуються на певному рівні матеріального добробуту, але і мають на увазі деяку ієрархію життєвих цінностей особистості, що розділяється членами його соціальної групи. Складність феномена благополуччя обумовлює необхідність вимірювання разом з об'єктивними характеристиками два інших важливих суб'єктивних складових: індивідуальної оцінки благополуччя, (заснованою на внутрішніх характеристиках, рисах і особливостях особи) і оцінки ситуації, в якій

власне відбувається оцінювання себе як благополучного або неблагополучного.

Розглядаючи сенситивний період формування благополуччя у становленні особистості виділяємо підлітковий вік, як сприятливий для закладення моральних та етичних норм. Чинники становлення психологічного благополуччя підлітків включають в себе мотиваційно-потребові та діяльнісні змінні. Мають бути задоволені потреби підлітка в інтимно-особистісному спілкуванні (з однолітками - дружба, закоханість, зі значимими дорослими) та реалізовані умови для нормального протікання учбово-професійної діяльності. Важливим чинником стану психологічного благополуччя підлітка є адекватний пошук его - ідентичності (за Еріком Еріксоном). Більш конкретні виміри стану психологічного благополуччя у підлітковому віці пов'язані з самооцінкою, статусом в колективі (соціометрія), відсутністю тривожності та депресивних станів, позитивним настроєм, контактністю тощо. Слід відмітити, що західними психологами було розроблено кілька шкал благополуччя, за якими оцінюють, наскільки щасливою є людина в певний період свого життя (6, 7, 17 с. 191-264).

Емпіричне дослідження

Об'єкт дослідження: стан психологічного благополуччя в підлітковому віці.

Предмет дослідження: психологічні особливості стану психологічного благополуччя у підлітків; виявлення чинників становлення психологічного благополуччя у підлітків та вплив особистісної установки "альтруїзм - егоїзм" та самоактуалізації на стан благополуччя.

Мета дослідження чинники становлення психологічного благополуччя та його складові, виявлення залежності між особистісною установкою "Альтруїзм - Егоїзм" та станом психологічного благополуччя.

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що особистісна установка "Альтруїзм - Егоїзм" впливає на стан психологічного благополуччя, точніше чим вищий показник альтруїзму, тим вищий показник психологічного благополуччя.

Відповідно до мети і гіпотези поставлені такі завдання дослідження:

5) виокремлення складових стану психологічного благополуччя;

6) визначення чинників становлення стану психологічного благополуччя;

7) виявлення за допомогою методики особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм" рівень альтруїзму та егоїзму у сучасних підлітків;

8) виявлення за допомогою методики "Шкала психологічного благополуччя" рівня благополуччя у підлітків.

Для дослідження використовувалися такі методики як Шкала психологічного благополуччя та методика особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм". За даними методики Шкали психологічного благополуччя маємо такі дані: 33.3% показники з низьким рівнем благополуччя; 45% показники з середнім рівнем благополуччя; 21.7% показники з високим рівнем благополуччя. За методикою особистісної установки "Альтруїзм - Егоїзм" маємо такі показники: 41.7% - альтруїстична спрямованість особистості; 58.3% - егоїстична спрямованість особистості.

Провівши кореляцію отриманих даних маємо результати представлені в таблиці 1.

## Кореляційна таблиця

Кореляційна таблиця			
ШПБ	Альтруїзм	Егоїзм	А - Г
332		6	6
337	13		13
339		7	7
336	10		10
294	14		14
286		9	9
387	11		11
386	10		10
376		7	7
367		2	2
356	13		13
336		7	7
350		8	8
365	13		13
411	12		12
391	12		12
366	10		10
341	13		13
379	12		12
372	13		13
325	13		13
355	11		11
390		6	6
377		6	6
314		3	3
396	12		12
391		6	6
382		6	6
365		8	8
307		5	5
356	11		11
322		5	5
334	10		10
340		6	6
437	13		13
366		4	4
372	10		10
403		6	6
320		9	9
392	13		13
338	10		10
333		9	9
322		7	7
337		4	4
317	10		10
388		8	8
285		6	6
385		6	6
378		6	6
321	10		10
342		5	5
357		4	4
333		6	6
303		5	5
403		5	5
351		5	5
365		8	8
336	10		10
342		6	6
416		6	6
	0,1484	-0,0732	0,115657

0,1484 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та альтруїстичної спрямованості особистості. Такі дані мають слабку залежність один від одного, що свідчить про незначний вплив на загальний стан психологічного благополуччя.

-0,0732 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та егоїстичної спрямованості особистості. Ці результати свідчать про негативну залежність стану благополуччя від егоїстичної спрямованості особистості.

0,1156 – результат кореляції Шкали психологічного благополуччя та Особистісної спрямованості "Альтруїзм - Егоїзм". Такі результати свідчать про незначну залежність стану психологічного благополуччя та особистісної установки особистості.

З отриманих даних можна зробити висновок, що стан психологічного благополуччя майже не має залежності від альтруїстично-егоїстичної спрямованості. За результатами кореляційної таблиці видно, що незначна залежність існує між благополуччям та альтруїстичною спрямованістю.

Резюме. Таким чином, можна відмітити, що теоретичний аналіз різних концепцій психологічного благополуччя дозволяє нам говорити про існування двох протилежних тенденцій. Так, перша тенденція пов'язана з прагненням об'єднати, інтегрувати поняття "психологічне благополуччя" з такими термінами, як "психічне здоров'я", "психологічне здоров'я", "якість життя". "соціальна адаптація" і ін. В цьому випадку автори прагнуть розглядати психологічне благополуччя або як якусь інтегруючу освіту, або, навпаки, як один з ієрархічних рівнів якоїсь більш загальної структури. Друга тенденція у вивченні психологічного благополуччя полягає в позиції, яка припускає відособлення поняття "Психологічне благополуччя" від інших термінів, що знаходяться в близькому смислового полі, але що немає тотожними.

На переживання благополуччя впливають різні сторони буття людини, в ній злилися багато особливостей відношення людини до себе і навколишнього світу. Благополуччя особи складається з ряду складових. Соціальне благополуччя - це задоволеність особи своїм соціальним статусом і актуальним станом суспільства, до якого вона належить. Це також задоволеність міжособовими зв'язками і статусом в мікро-соціальному оточенні, відчуття спільності (у розумінні А. Адлера) і тому подібне

Духовне благополуччя - відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості залучатися до багатств духовної культури (вгамовувати духовний голод); усвідомлення і переживання сенсу свого життя; наявність віри - в Бога або в себе, в долю (зумовленість) або щасливий успіх на своєму життєвому шляху, в успіх власної справи або справи партії, до якої належить суб'єкт; можливість вільно проявляти прихильність до своєї віри і так далі

Фізичне (тілесне) благополуччя - хороше фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, що задовольняє індивіда фізичний тонус.

Матеріальне благополуччя - задоволеність матеріальною стороною свого існування (житло, живлення, відпочинок.), повнотою своєї забезпеченості, стабільністю матеріального достатку.

Психологічне благополуччя (душевний комфорт) - злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя стійкіше при гармонії особи. Гармонія особи - узгодженість безлічі процесів її розвитку і самореалізації, відповідність життєвих цілей і можливостей. Поняття гармонії розкривається через поняття узгодженості і стрункості. Стрункість означає той, що "має правильне співвідношення між своїми частинами". Гармонія особи це також відповідність основних сторін буття особи: простору особи, часу і енергії особи (потенційною і такою, що реалізується).

Цей неповний список можна доповнити, про це свідчить і наше дослідження. Психологічне благополуччя не може бути повним без довірливих взаємовідносин особистості з іншими людьми, що повинно підкріплюватися альтруїстичною спрямованістю. Без позитивного відношення та безкорисливого ставлення неможливі дружні та любовні взаємовідносини. За допомогою нашого дослідження ми встановили позитивну залежність між альтруїстичною спрямованістю особистості та рівнем психологічного благополуччя. Але на превеликий жаль таких показників мало, що вказує на високий рівень егоїзму та залежний від нього рівень психологічного благополуччя. Все це свідчить про те, що в сучасному суспільстві низький рівень психологічного благополуччя у підлітковому віці, що в подальшому переросте у стиль життя особистості.

## Література

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихо-логический подход // Вопросы психологии. - №4, 2002. - С. 101-111.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). - М.: "Просвещение", 1968.-464 с.
3. Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Изд. центр "Академия", 1996.
4. Гаврилова Т.А. Страх смерти в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. - №6, 2004. - С. 63-72.
5. Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обіденного сознания // Психологический журнал, том 21, № 2, 2000 С. 40 – 48.
6. Етико-педагогічні основи формування особистості.
7. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Хаптанова Т.Г. Половое воспитание подростков: ценностное отношение к здоровью // Вопросы психологии. - №3, 2002. - С. 33-41.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
9. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. - №3, 1997. - С. 69-78.

10. Максимова Н.М., О склонности подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал, 1996, том 17, №3. - С, 149-152.
11. Маслоу А. Психология бытия. - М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997. - 304 с.
12. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М: Тривола, 1995.
13. Обухова Л.Ф., Рябова Т.В., Гусллова М.Н., Стуре Т.К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. - №3, 2001. - С. 40-49.
14. Погоріла Н., Дієва Т. Об'єктивні та суб'єктивні чинники психологічного благополуччя// Соціологія: теорія, методи, маркетинг № 1, 2007. С. 152 – 166.
15. Петракова Т.И., Лимонова Д.Л., Меньшикова Е.С. Ситуационная мотивация употребления наркотиков у подростков // Вопросы психологии. - №5, 1999. - С. 31-36.
16. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000.
17. Савчин М.В., Василенко Л. П. Вікова психологія, К.: Академвидав 2005, С. 191 – 264.
18. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. - М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. - 480с.
19. Спиридонова Ю.С. О создании благоприятных психологических условий для раскрытия способностей и дарований ребенка в период его обучения в гимназии.// Психология обучения № 7 июль 2007. С. 101 – 109.
20. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. - С. 282-426.
21. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. Москва, 1991.
22. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. - №4, 2001. - С. 91-106.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. - М.,: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.
24. Фоломеева Т.В., Серегина И.И. Социальные представления о благополучии // Мир психологии. № 3 (39), июль-сентябрь, Москва-Воронеж, 2004. - С. 122-132.
25. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
26. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 592 с.
27. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. - СПб.: Питер, 2005. - 608 с.
28. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования)// Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95 - 129.
29. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. - №6, 2004. - С. 18-33.
30. Эриксон Эрик. Идентичность: юность и кризис. - М.: Изд. группа "Прогресс", 1996.
31. Юнг Карл Густав. Становление личности // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти / Упорядники С.Д. Максименко, М.В. Папуча; За заг. ред. С.Д. Максименка. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. - С.62-68.

УДК 159.9

## ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ ДИСФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СІМ'Ї

**Мищенко Л.**, студентка V курсу факультету психології і соціальної роботи

У психології велике значення має контекст, в якому людина живе зараз, в якому вона росла і виховувалась. Насамперед – це обставини її сім'ї і роду. Без врахування цієї інформації психологічна допомога особистості може виявитися неефективною. І якраз врахування цього дає нові можливості для психологічних впливів, надає ресурси для вирішення багатьох проблем. Як писала французький психолог А.А. Шутценбергер, "якщо ми лікуємо людину, не звертаючись до сім'ї, якщо не зрозуміли, що існують трансгенераційні повторення, то ми нічого значного не зробили в психотерапії. В кращому випадку ми можемо дати лише тимчасове полегшення" [11; 37].

Була розроблена програма емпіричного дослідження сім'ї, яка включає метод генограми; опитуваль-

ники: "Визначення установок у сім'ї" [3; 610-616], "Конструктивно-деструктивна сім'я" [9; 557-558], "Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В.В.Бойко" [5; 591-593]; анкетування [4; 28-48]; проективні методи: твір "Що є моя сім'я?" [7; 721] та малюнок "Сім'я тварин" [2; 125-140].

Головним визначенням даної статті є дисфункціональна сім'я. Отже, дисфункціональна сім'я – це сім'я, в якій порушена структура, обезцінюються або ігноруються основні сімейні функції, є явні або приховані дефекти виховання [10; 89-97].

Важливим також є поняття трансгенераційної передачі. Цією проблемою займалися М. Боуен та А.А. Шутценбергер. Мюррей Боуен розробив теорію сімейних систем, яка відрізняється від класичного підходу

рядом особливостей. Так, в класичному підході виділяють інформаційно-комунікативні особливості функціонування сім'ї, а в теорії Боуена – на її емоційному функціонуванні. Він ввів поняття емоційної системи – складний чутливо-поведінковий комплекс, що властивий майже всьому тваринному світові.

Людська сім'я описується як емоційне поле. Емоційно детерміноване функціонування членів сім'ї створює емоційну атмосферу, яка впливає на кожного. Емоційна система регулюється двома протилежно направленими силами: прагнення до спільності і прагнення до індивідуальності [1].

Сім'я має свою власну індивідуальну структуру, розвиток та функції. Невиконання певної функції веде до порушення всієї системи існування сім'ї. Основні аспекти функціонування – функціональні обов'язки і поведінкові феномени.

Будь-яка сімейна система прагне пройти свій життєвий цикл відповідно із законом розвитку. В той же час кожна стадія життєвого циклу прагне залишитися назавжди згідно із законом гомеостазу. До властивостей сімейної системи відносять особливості взаємовідносин членів сім'ї, писані і неписані правила життя в сім'ї, сімейні міфи, сімейні межі, стабілізатори, історія сім'ї.

Нуклеарна сім'я як в структурному, так і в функціональному плані успадковує багато рис тих сімей, в яких виросло подружжя. Для того, щоб зрозуміти систему цінностей, установки і ролі членів сім'ї, необхідно вивчити як мінімум представників трьох поколінь – розглянути сім'ю з точки зору трансгенераційного підходу [12].

Основна ідея системної сімейної психотерапії полягає в тому, що сім'я – це соціальна система, комплекс елементів і їх властивостей, що знаходяться в динамічних зв'язках і відносинах одне з одним. До того ж, вона має свої особливості і принципи.

Теорія Боуена основана на твердженні, що сім'я більш емоційна, ніж інтелектуальна, система. Саме можливість розмежування "розуму і серця" визначає диференціацію "Я". Тож і проблеми, що виникають в сім'ї, мають емоційний характер. Головні концепції цієї теорії: диференціація "Я", триангуляція, соціальна регресія, позиція сиблінгів, емоційні процеси ядерної сім'ї, проєктивні процеси, трансгенераційна передача та емоційний розрив.

Трансгенераційний підхід ґрунтується на твердженні про те, що більшість психологічних проблем особистості корінням походять від предків, тих переконань і уявлень, які вони неусвідомлено передали своїм дітям, а ті – своїм. Але при цьому спадок роду може мати і позитивні якості, як от родовий ресурс.

Досліджуючи представників трьох поколінь, психотерапевт отримує чітке уявлення виникнення в сім'ї певних проблем. Чим більше було проблем у взаємовідносинах представників минулих поколінь, тим більш можливо, що невіршені ними проблеми відобразяться у взаємовідносинах їхніх дітей.

Трансгенераційний підхід дозволяє сімейному психотерапевту визначити рівень емоційної зрілості подружжя. Тому дуже важливо оцінити структуру сімей, в яких виросло подружжя [8; 89-113].

Аналізуючи хід сімейної історії, стадії розвитку сім'ї, патерни взаємовідносин, що переходять в нові покоління, доцільно використовувати методику "Геногра-

ми". Це форма сімейного родоводу, на якій записується інформація про членів сім'ї як мінімум в трьох поколіннях. Вона дозволяє швидко охопити складні сімейні проблеми, є багатим джерелом інформації. А саме: прослідкувати патерни взаємовідносин, що повторюються, переходять з одного покоління до іншого; побачити типові кризові події в сім'ї предків; привести в порядок сімейну історію, переглянути неписані закони сім'ї; використати отримані знання у вирішенні проблем; відвернути стереотипні проблеми в майбутньому; виробити нові підходи до життя.

Генограми показують сімейну інформацію графічно, що дає можливість швидко описати складні сімейні патерни. Вони є багатим джерелом гіпотез про зв'язки проблем із сімейним контекстом і розвитком в часі. Для терапевтичних засобів використання генограми забезпечує коротке резюме, яке дозволяє психотерапевту отримати більшу кількість відомостей про сім'ю і скласти думку про її потенційні проблеми.

Цей метод дозволяє постійно вносити додатки і корективи при кожній зустрічі із сім'єю. Генограма дає терапевту можливість тримати в голові велике число членів сім'ї, їх взаємовідносини і ключові події сімейної історії. Вона не є тестом, а являє собою інструмент генерування клінічних гіпотез для подальшої системної оцінки [6; 235].

Генограма – генеалогічне дерево з коментарями та мітками. Використовується в системній психотерапії. Це генеалогічне дерево, побудоване по пам'яті, доповнене важливими життєвими подіями і емоційним контекстом. Основана на фактах, що мають сильний емоційний заряд [13].

Напрямки сімейної психотерапії вважають причинами проблем у сім'ї різні явища. Але незалежно від цього консультант повинен знати теоретичну базу свого підходу і враховувати, на якому етапі індивідуального життєвого циклу знаходиться кожен із партнерів або членів сім'ї. Він також повинен усвідомлювати, яким чином теорії допомагають чи заважають у роботі із сім'ями.

Аналіз генограми даної досліджуваної сім'ї виявив, що долю своєї матері в більшості випадків повторюють ті дівчата, які є наймолодшими і які не пам'ятають свого батька. На підтримку трансгенераційного повтору вплинув переїзд Б. до Борзни. Це сприяло виникненню міфу "Ми – інші", недовіри до людей, зокрема до чоловіків. Крім цього, в сім'ї побутує віра в родове прокляття, що підтримується суєвірністю її членів.

Сприйняття життя кожного покоління відчутно відрізняється. Бабусі спрямовані на слугування, підкорення чоловіку. Мама орієнтована на взаємодію та професійну самореалізацію. Внучки – на насолоду життям. В особливостях взаємовідносин сестер виявлено, що старша сестра більш самостійна, їй легше відокремитися від батьківської сім'ї. А менша сестра – більш залежна, прагне спілкуватися із старшою, як другою матір'ю. Але старша часто уникає цього.

Для даної сім'ї характерним є відсутність достатніх знань одне про одного, що показано результатами КДС. Також виявлено, що кожному з членів даної сім'ї емоційні проблеми заважають при встановленні контактів з людьми. Головними перешкодами є невміння контролювати емоції, переважання негативних емоцій, страх зближуватися з людьми на емоційній



основі та нерозвиненість емоцій. При дослідженні чітко простежується зміна і перехід установок та міфів. Так, певні установки переходять з одного покоління до іншого: забороненість теми сексу, орієнтація на романтичний тип любові та спільність діяльності, негативне ставлення до людей, але при цьому позитивне ставлення до дітей. При дослідженні міфів з'ясовано, що їх кількість з кожним поколінням зменшується. Але наявні міфи, яких дотримується кожен член сім'ї: дружина повинна бути розумнішою за чоловіка; всі чоловіки егоїсти. Це свідчить, що чоловіки тут вважаються недорозвиненими істотами, в яких немає звичних для всіх людей проблем. А, отже, вони не можуть зрозуміти чужі проблеми. За допомогою проєктивних методик виявлено, що кожен із членів цієї сім'ї має один до одного невисказані докори. Вони поряд з рідними людьми почуваються самотніми, бо

їх тут не розуміють. Присутні також елементи міжособистісного відчуження. Говориться про ті якості, які б повинні бути у родині, але яких нема. Тож стає зрозумілим: якщо відсутня довіра у власній родині, то як вони можуть довіряти іншим? Хоча за спостереженнями тут побутує переконання, що довіряти можна якраз тільки кровним родичам.

Отже, в даній роботі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми "трансгенераційні проблеми сім'ї", з'ясовані особливості сімейної системи, її функції та дисфункції, було виявлено основні положення теорії М. Боуена. Крім цього, було проведено наукове дослідження, результатом якого стали виявлені основні міфи та руйнівні установки даної сім'ї, особливості взаємовідносин між її членами, а також чітко побачили перехід уявлень і стереотипів від одного покоління до іншого.

### Література

1. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. Краткий лекционный курс. <http://www.koob.ru>
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 160с.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум. / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950с.
4. Кумар В. Ваш семейный портрет. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 144с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Психологические тесты. Учебное пособие. – Самара. Изд. Дом "Бахрах-М", 2003. – 673с.
6. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Речь, 2007. – 256с.
7. Таланова В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2005. – 928с.
8. Фримен Д. Техники семейной психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 384с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656с.
10. Швец А.М., Могилевкин Е.А., Каргаполова Е.Ю. Мотивация вступления в брак и ее влияние на кризисы будущей семьи. // Вопросы психологии. 2006. №2. Ст. 89-97.
11. Шупценбергер А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травмы и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240с.
12. <http://openreality.ru/school/psychology/systems-family>
13. <http://www.psihოდrama.ru/t202.html>

## РОЛЬ ЗАГОЛОВКУ ЯК "СИЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ" ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

**Нагорна А.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

Заголовок поряд з початком та кінцем художнього твору, а також епіграфом є, як відомо, однією із "сильних позицій" тексту і відіграє важливу роль як для читача, який, прочитавши заголовок, може зробити припущення про зміст твору та отримати бажання підтвердити або спростувати його, прочитавши твір, так і для автора, який може привернути увагу читача до твору, допомогти зрозуміти смисл/ідею/концепт твору, вибравши вдалий заголовок.

Об'єктом дослідження даної статті було обрано 25 новел відомого німецького письменника (новеліста, драматурга, лірика) другої половини

XX століття Вольфганга Борхерта. Предметом дослідження є розгляд заголовку як однієї із "сильних позицій" тексту, проблеми дефініції заголовку, його структурно-граматична типологія, функції заголовку та його зв'язок зі змістом тексту.

Сильна позиція заголовка проявляється в тому, що він відіграє в тексті роль лівого контексту. У всіх випадках повтору заглавних слів у першому абзаці підкреслюється їх тематична сторона [4,127], як, наприклад, у новелі

В. Борхерта "Der viele viele Schnee" ("Сніг, сніг, сніг"): "Schnee hing im Astwerk", "Aber das kam, weil Schnee meterhoch lag. Schnee zwischen den schwarzen Stämmen. Schnee auf den schwarzgrünen Zweigen" [1,139].

На нашу думку, заголовок є однією з найважливіших "сильних позицій" тексту, бо його роль як першого знака тексту дуже визначна. Це підтверджує проведений лінгво-стилістичний аналіз новел В. Борхерта.

Приклади ми знаходимо в новелах В. Борхерта "Hamburg" ("Гамбург"), "Die Elbe" ("Ельба"). У першому творі повторюється назва міста Гамбург: "Hamburg!

Das ist mehr als ein Haufen Steine, Dächer, Fenster, Tapeten, Betten, Straben, Brücken und Laternen" [1,86], що вказує на те, про що йде мова в новелі. У новелі "Die Elbe" ("Ельба") вже на початку тексту зустрічається слово Ельба: "Darunter liegt die Elbe. Und da liegen auch Sterne drin. Dieselben Sterne, die im Himmel liegen, liegen auch in der Elbe", "Und die Elbe? Die stinkt", "Und sie, die sie lieben, sagen: Elbe. Sie sagen das weich und wehmütig und wollüstig, wie man einen Mädchenamen sagt. So: Elbe" [1,110], що говорить про те, що автор буде описувати цю річку.

Заголовок є настільки широкоохоплюючим поняттям, що в сучасній лінгвістиці та літературознавстві немає його однозначного тлумачення. На нашу думку, найбільш вдалою є дефініція поняття "заголовок" в літературознавчому словнику: "Заголовок - назва твору або його частини, зафіксована на титульній сторінці рукопису, машинопису, видання або над текстом; заголовок має бути чітким, афористичним, містити ідейно-тематичну постанову твору, сприяти його ідентифікації; вважається структурним складником тексту, важливою частиною його архітекtonіки" [5,377].

За структурно-граматичною типологією заголовків І.В. Арнольд виділяються наступні типи:

- слово
- словосполучення
- сурядні речення
- підрядні речення
- інфінітивний зворот [6,53]

У В. Борхерта найбільш поширеною формою заголовку є слова. Більшість із них є загальними назвами, вираженими іменником в однині, наприклад, "Die Hundeblyume" ("Кульбаба"), "Ein Sonntagmorgen" ("Недільний ранок"), "Das Brot" ("Хліб"), "Der Schriftsteller" ("Письменник"), "Die Kegelbahn" ("Кегельбан"), або в множині, наприклад, "Die Kirschen" ("Вишні"), "Lesebuchgeschichten" ("Історії для хрестоматії"). Один заголовок виражений прислівником "Merkwürdig" ("Дивно"). Деякі заголовки новел В. Борхерта є власними назвами, вираженими географічною назвою, наприклад, "Hamburg" ("Гамбург"), "Die Elbe" ("Ельба"), або власними іменами, наприклад, "Marguerite" ("Маргеріт"), "Radl" ("Раді").

Словосполученнями виражено 5 заголовків новел В. Борхерта, які всі поєднані підрядним типом зв'язку із домінуванням узгодження, наприклад, "Die drei dunklen Könige" ("Три темні королі"), "Die traurigen Geranien" ("Сумні герані"). Один із заголовків із підрядним типом зв'язку утворений за допомогою прилягання: "Das Holz für morgen" ("Дрова на завтра").

Значну групу становлять заголовки, які виражені реченням. Це вісім заголовків новел. Переважно це прості розповідні речення. Наприклад, "Die Krähen fliegen abends nach Hause" ("Ворони ввечері летять додому"), "Nachts schlafen die Ratten doch" ("Пацюки вночі сплять"). Один заголовок виражений наказовим реченням: "Bleib doch, Giraffe" ("Залишся, жираф").

Заголовок може виконувати багато функцій:

- 1) комунікативну;
- 2) оціночну;
- 3) символізуючу; [3,44]
- 4) тематизуючу;
- 5) прогноуючу;

- 6) контактовновстановлюючу;
- 7) рекламну;
- 8) функцію зв'язності;
- 9) делімітативну [4,95-106]

Варто зазначити, що більшість заголовків новел В. Борхерта виконують одночасно декілька функцій, тобто є поліфункціональними. Наприклад, заголовок новели "Hamburg" ("Гамбург") виконує тематизуючу, зв'язну, прогноуючу та символізуючу функції. В заголовку зазначено тему новели, тобто місто, про яке буде йти мова в новелі. Слово "Hamburg" пронизує увесь текст, зв'язує його; воно повторюється в тексті новели багато разів: "Hamburg!", "Hamburg, Stadt", "Mutter zwischen Wiesen und Watt, zwischen Teich und Strom...: Hamburg!", "Unsere Frauen in Hamburg". Прочитавши заголовок даної новели, читач прогноує можливий сюжет твору. Символічний смисл даного заголовку формується в межах усього тексту. Для автора Гамбург є рідним містом, а тому й уособленням усього найпрекраснішого, рідного, знайомого, де знаходиш затишок та душевний спокій: "Das ist Tod und Leben, Arbeit, Schlaf, Wind und Liebe, Tränen und Nebel! Das ist unser Wille, zu sein: Hamburg!" ("Це життя і смерть, робота, сон, вітер і кохання, сльози і туман! Це наша воля, бути: Гамбург!") [1,87].

Заголовок новели "Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck" ("У травні, у травні кувала зозуля") виконує символізуючу та зв'язну функції. Після прочитання заголовку стає зрозумілим, що під зозулю автор мав на увазі серце: "Der Kuckuck schreit wie ein Herz durch die Mainacht" ("Зозуля як серце кричить через травневу ніч"). Слово "зозуля" повторюється в тексті багато разів: "Aber der Kuckuck", "Im Mai der Kuckuck", "Da stehn wir, den Kuckuck angeliefert" і зв'язує його [1,184-187].

Символічний смисл заголовку знаходимо у новелі В. Борхерта "Die Küchenuhr" ("Кухонний годинник"). Молодий чоловік розповідає про кухонний годинник, про єдину річ, яка залишилась у нього після війни. Його цінність не матеріальна. Особливим у цьому годиннику є те, що він зупинився о пів на третю годину. Це був час, коли юнак приходив додому і мати готувала йому щось поїсти. Молодий чоловік думав, що так буде завжди. Але справжню цінність він зрозумів лише тоді, коли все втратив. Годинник став для нього символом втраченого раю: "Jetzt weiß ich, dass es das Paradies war. Das richtige Paradies" ("Тепер я знаю, що це був рай. Справжній рай") [1,134].

Отже, яку б функцію не виконував заголовок, він завжди є організуючим елементом тексту. Заголовки новел В. Борхерта є, в більшості випадків, поліфункціональними.

Щодо зв'язку заголовка зі змістом тексту, то глибинний зміст тексту проявляється у відношенні між заголовком та самим текстом, за І.Р. Гальперінім заголовки при цьому може бути символом, тезисом, цитатою, повідомленням, натяком, оповіданням [2,134]. Ми вважаємо, що більшість заголовків новел В. Борхерта є **назвами - символами**. Наприклад, у новелі "Hundeblyume" ("Кульбаба") кульбаба символізує свободу, яку так прагнув отримати ув'язнений, про якого йдеться у творі, і прагнув мати сам автор новели: "Die Blume, die schüchterne kleine Hundeblyume, bekam für mich den Wert eines Menschen, einer

heimlichen Geliebten Ich konnte nicht mehr ohne sie leben - da oben zwischen den toten Wänden" ("Квітка, соромлива маленька кульбаба, отримала для мене цінність людини, таємного кохання. Я не міг жити без неї - там, між мертвими стінами") [1,81].

Значну частину заголовків новел В. Борхерта становлять **назви - натяки**. Наприклад, виявлення семантики заголовку "Die Krähen fliegen abends nach Hause" ("Ворони ввечері летять додому") слугує розкриттям глибинного змісту підтекста, який полягає в описі автором долі багатьох молодих людей після війни за допомогою порівняння їх долі із долею ворон: "Krähengesichtig hocken sie, hocken, hocken und hocken. Wer? Die Krähen? Vielleicht auch die Krähen. Aber die Menschen vor allem, die Menschen" [1,122].

Завершимо викладання проблеми інтерпретацією однієї із новел В. Борхерта.

Новела "Die Krähen fliegen abends nach Hause" ("Ворони ввечері летять додому") відноситься до пізньої прози В. Борхерта. В цей період він пише про соціальну несправедливість, яка знаходить своє вираження у війні. Війна і все, що витікає з неї для людини, для людської долі - незмінна тема новел В. Борхерта. У новелі "Die Krähen fliegen abends nach Hause" "Ворони ввечері летять додому") письменник говорить про безпритульність та самотність людини у світі егоїзму.

Багато в чому сприйняття тексту залежить від типу розповіді. У цьому оповіданні автор веде розповідь від третьої особи, яка ніби спостерігає із сторони за тим, що відбувається. Таким чином автор передає події, а у даному випадку декілька годин з життя безпритульного юнака, через емоційне сприйняття персонажів.

Автор починає свою розповідь досить незвично, він розповідає про когось, спочатку незрозумілого: "Sie hocken auf dem steinkalten Brückengeländer und am violettstinkenden Kanal entlang auf dem frostharten Metallgitter. Sie hocken auf ausgeleierten muldigen Kellertreppen..." ("Вони сидять навпочіпки на холодних як камінь мостових поручнях та вздовж фіолетового смердючого каналу на морозяних металевих решітках. Вони сидять навпочіпки на низьких підвальних сходках").

Мимоволі у читача виникає асоціація із заголовком: припущення, що мова йде саме про ворон, але незабаром читач розуміє: сидять не ворони, а люди: "Krähengesichtig hocken sie, hocken, hocken und hocken. Wer? Die Krähen? Vielleicht auch die Krähen. Aber die Menschen vor allem, die Menschen" ("Із воронячими обличчями сидять вони, сидять, сидять і сидять. Хто? Ворони? Можливо також і ворони. Але перш за все люди, люди") [1,121-125].

Головним героєм розповіді є юнак на ім'я Тім, який в свої 20 років опинився на вулиці. Але він такий не один, їх багато – безпритульних після війни. Все, що було у Тіма – це його улюблений червоний шарф і кохання до дівчини Лілу.

Зміст заголовку "Die Krähen fliegen abends nach Hause" розкривається при прочитанні усієї новели в сукупності і взаємодії художніх засобів. Таким чином, виявлення семантики заголовку слугує одночасно розкриттям глибинного змісту підтекста, який полягає в описі автором долі багатьох молодих людей після війни за допомогою порівняння їх долі із долею ворон. Сам заголовок повторюється в тексті декілька разів. Таким чином, автор неодноразово підкреслює емоційний стан безпритульних людей, вказує на їх безвихідне становище, адже навіть у ворон є свій дім. Отже, даний заголовок є назвою-натяком.

Заголовок "Die Krähen fliegen abends nach Hause" відповідає на питання "Куди?" і виконує символізуючу та асоціативну функції в межах усього тексту. Розуміння ідейного змісту, який заявлений в заголовку твору, значно розширюється по мірі розгортання художнього тексту, а сам заголовок набуває символічного значення: безвихідь безпритульних.

Отже, глибинний зміст тексту проявляється у відношенні між заголовком та самим текстом, за І.Р. Гальперіним заголовок при цьому може бути символом, тезисом, цитатою, повідомленням, натяком, оповіданням [2,134].

## Література

1. Борхерт В. Избранные произведения. На немецком языке. - М.: Прогресс, 1970. – 256 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. - 139 с.
3. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста. - М.: Просвещение, 1989. - 208 с.
4. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. - Вінниця: Нова книга, 2005. – 272 с.
5. Ковалів Ю.І. та ін. Літературознавчий словник - довідник. - К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 752 с.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста. - М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

УДК 159.925:004.8

## ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ РОБОТОМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Нестеренко П.**, студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

На нашу думку, одна з основних проблем сучасної психології – це допомога робототехнікам у пошуці відповіді на запитання: "Як створити робота розумно?" За Є. Юревичем, робот (від чеського *robot* – тяжка підневільна праця):

1. Універсальний автомат для здійснення механічних дій, подібних на ті, що здійснює людина, котра виконує фізичну роботу.

2. Будь-яка автоматична машина, що замінює людину і чимось нагадує її розумну поведінку [6].

Із даних визначень робота слідує, що – це машина автоматичної дії, котра об'єднує властивості машин робочих та інформаційних, являючись, таким чином, принципово новим видом машин. В достатньо розвинутому вигляді роботи аналогічно людині здійснюють активну силу та інформаційну взаємодію з оточуючим середовищем і завдяки цьому можуть не тільки мати штучний інтелект, але і вдосконалювати його. Також роботи відрізняються від інших машин своєю універсальністю (багатофункціональністю) та гнучкістю (швидким переходом до нових операцій) [6].

Еволюція роботів починається з фантастики і переходить в реальність. Згадаймо 1920 рік. Прага. Видатний чеський письменник Карел Чапек пише п'єсу під заголовком "RUR" ("Россумівські універсальні роботи"). "Роботами" були названі людиноподібні машини – винахід інженера Россума, котрі здібні виконувати за людину всі види робіт. Герой п'єси – головний інженер россумівських фабрик Гаррі Домін – так розповідає історію створення роботів: "Виготовлення роботів основане на відкритті, що здійснене великим вченим фізіологом Россумом. Одного разу Россум, тоді ще молодий вчений, відправився на якийсь далекий острів вивчати морських тварин. При цьому він робив спроби відтворити протоплазму, допоки не відкрив речовину, якій притаманні всі якості живої матерії, із котрої можна було утворити будь-яку живу істоту, починаючи від інфузорії і закінчуючи людиною." Племінник винахідника – інженер Россум-молодший – вирішив використати геніальне відкриття, щоб виготовити "живі і розумні робочі машини". "Один робот, - сказав він собі, - з годівлею обходиться в три четверті центу на рік і цілком замінює двух з половиною людей. Роботам можна читати біблію або логарифми, годувати їх ананасами або соломою – чим завгодно, їм це все рівно, у них немає потреб і відчуттів. Вони не мають волі, пристрастей душі. Роботи не дорожать життям, воно їм не потрібне. Коли вони виношуються, їх викидають." [2].

Тоді на 1920 р. виходу цієї п'єси люди не уявляли, що роботи таки стануть реальними. Але на сучасний етап розвитку їх ще не можна назвати "живими". Та ми переконані, що це лише питання часу. Скоро сучасний робот "оживе" в прямому смислі цього слова. Бо у нього буде психіка!

Інтелектуальне управління – це вища сходинка управління в теорії автоматичного управління після програмного і адаптивного. Воно основане на застосуванні методів штучного інтелекту (звідси сама назва способу цього управління).

За П. Гуревичем, інтелект (від лат. intellectus – розум, розсудок) – загальний розумовий потенціал людини, степінь реалізації здібностей, котрі вона цілеспрямовано використовує для пристосування до життя [5].

За А. Петровським, М. Ярошевським, інтелект – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда [3].

Е. Гельфман та М. Холодная дають наступне визначення інтелекту – це загальна пізнавальна здібність, котра проявляється, по-перше, в тому, як людина сприймає, розуміє, пояснює і прогнозує те, що відбувається, по-друге, в тому, які рішення вона приймає і, по-третє, в тому, наскільки ефективно вона діє в тих чи інших конкретних ситуаціях (перед усім нових, складних, незвичайних). За своїм онтологічним

статусом інтелект – це особлива форма організації індивідуального ментального (розумового) досвіду, особливості складу і будови котрого задають продуктивність інтелектуальної діяльності [1].

Термін "штучний (технічний, машинний) інтелект" метафоричний і означає, що технічна система, якій він притаманний, здібна виконувати функції, котрі, якщо б їх виконувала людина, вважались би інтелектуальними, тобто вимагали б від людини застосування її природного інтелекту. Таким чином, штучний інтелект імітує природний тільки у вузько спеціальному (професійному) відношенні і ніяких більше широких аналогій з природним інтелектом немає. Останній невимірно багатогранніший і ширший, охоплює окрім професійної всі сфери людської діяльності, включаючи соціальну, а також емоційність і принципово іншу мотивацію, притаманну тільки людині.

Друга принципова особливість природного інтелекту – це наявність наряду з формальною символічною складовою, що реалізується лівою півкулею головного мозку, підсвідомої образної ("правопівкулевої") складової. Ця складова інтелекту відповідає за інтуїтивну мисленеву діяльність людини, і саме вона визначає її творчі здібності. Ця непізнана сторона природного інтелекту, по крайній мірі, допоки ще залишається недоступною для відтворення в штучному інтелекті, що, звісно, обмежує його потенційні можливості [6].

В психології творчі здібності людини – креативність – розглядаються як самостійне поняття, що відрізняється від інтелектуальності. Виходячи з цього психологічною проблемою системи управління роботом для психологів і робототехніків є створення роботів розумних – "роботів сапієнс", у котрих наряду з штучним інтелектом повинні бути цієї творчі здібності, тобто уява та інтуїція. Напривеликий жаль дана проблема щеї досі не вирішена. На питання позитивізму: "Як це зробити в теорії та реалізувати на практиці?" відповіді немає... Але надія і віра у нас ще є, що порчитаючи дану інформацію якийсь Великий Геній (ще студент чи вже викладач) зможе дати відповідь і в цей світ народиться Нове Життя – робот розумний – робот сапієнс...

Повертаючись до штучного інтелекту, його сучасні методи можна розділити на формалізовані та інтуїтивні. Перші – це математичні методи, основані на теорії ймовірності, математичній логіці, теорії ігор і лінгвістиці. Ці формальні методи повноцінно відтворюють "лівопівкулеве" мислення людини. У штучному інтелекті вони грають важливу, але не визначальну роль. Визначаючими рівень штучного інтелекту є інтуїтивні ("правопівкулеві") неформалізовані евристичні методи, що взяті із професійної людської практики. До них відносяться основані на знаннях (на "законсервованому" інтелекті людини) методи теорії експертних систем, асоціативної пам'яті, нейросіткових структур.

Основна область застосування інтелектуального управління – це, перед усім, складні об'єкти і великі системи, для котрих доступний опис тільки на семіотичному рівні. Разом з тим інтелектуальне управління часто потрібне і для достатньо простих об'єктів, якщо з їх допомогою вирішуються інтелектуальні задачі або якщо сама задача управління ними потребує інтелектуального підходу, наприклад, в силу складності зовнішніх умов [6].

Якщо взяти психологію, то С. Рубінштейн, говорить, що інтелект і "розумна" діяльність, з ним пов'язана, є продуктами довгого розвитку. Вони – історичні поняття. Виникнувши в результаті розвитку, вони самі розвиваються. Інтелект в специфічному смислі слова розвивається у людини в ході історичного розвитку на основі труда; змінюючи в своїй суспільно-трудова діяльності дійсність, людина пізнає її і, пізнаючи, змінює. Інтелект людини, що слугує для пізнання дійсності і керівництва дією, формується в процесі впливу на дійсність [4].

В робототехніці ж, за Є. Юревичем, рівень штучного інтелекту пов'язаний, перед усім, з розвитком ієрархічної структури моделі середовища шляхом формування все більше узагальнених рівнів її представлення шляхом переходу від образів зовнішнього середовища, що безпосередньо сприймаються сенсорами системи, до все більше абстрактних

образів і понять. Наслідок цього – розширення функціональних можливостей робота завдяки автономному рішенню все більше складних неалгоритмізованих інтелектуальних задач, включаючи самовдосконалення в процесі активної взаємодії з зовнішнім середовищем при рішенні цих задач [6].

Таємниця робота сапієнса залишається таємницею, адже він буде роботом нового покоління. З психікою. Він повинен бути особистістю! І його інтелектуальне управління як таке, повинне відрізнятися від наведених вище даних про сучасного робота. Що чекає це дивовижне дитя науки в майбутньому? Й чи буде воно найкращим другом людини чи можливо навіть стане ворогом (згадати лише славний фільм "Термінатор")? Невідомо... Нічого невідомо... А втім відомо лише одне – Робот Сапієнс з'явиться, народиться, буде створеним, Оживе!

### Література

1. Гольфман Э., Холодная М. "Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся." - СПб.: Питер, 2006. - 384 с.
2. Гордин А. Б. "Занимательная кибернетика". - Москва, "Радио и связь", 1987. - 224 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. "Психологический словарь". - "Политиздат", 1990. - 494 с.
4. Рубинштейн С. Л. "Основы общей психологии". - СПб.: Питер, 2005. - 713 с.
5. Фролов И. Т. "Философский словарь". - Москва. "Республика", 2001. - 719 с.
6. Юревич Е. И. "Основы робототехники". - СПб.: "БХВ-Петербург", 2007. - 416 с.

УДК 159.923.3

### ДЕМОНСТРАТИВНА АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ У ПІДЛІТКІВ

Нестеренко П., студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

С.Рубінштейн, говорячи про характер, розуміє ті якості особистості, котрі накладують відбиток на всіх її проявах і виражають специфічне для неї ставлення до світу й перед усім до інших людей [5]. Поняття акцентуації характеру ввів Карл Леонгард для позначення надмірної вираженості окремих рис характеру і їх співвідношень, які представляють крайні варіанти норми, що межують з психопатіями [4]. Дана робота актуальна для нас з багатьох причин. Одна з них полягає у власному досвіді переживання даної акцентуації в підлітковому віці, що викликає особисто в нас симпатію до демонстративно акцентуованих особистостей. Друга теж впливає з нашого власного досвіду, суспільство крайньо негативно сприймає вияви даних рис характеру в поведінці. Оточуючі насміхаються, знущаються і сприймають такого підлітка як по-сміховисько, "кловна". Люди навішують бірки неповноцінної і несерйозної особистості, нерозуміючи, або навіть не бажаючи зрозуміти страждання акцентуанта... Адже душа залишиться душею навіть у психопата. І сміятися та знущатися з такої людини і не виховано, і аморально, і це дуже травмує того з кого насміхаються... Наші власні спостереження за реакціями студентів-психологів, чи навіть викладачів психології на "демонстрантів" те ж засмучують, бо сприймали вони істероїдність з насмішками, висміюванням, дехто агресією... Але аж ніяк не з розумінням та безумовним прийняттям особистості... Це стосується й вчителів та педагогічного колективу в цілому, однак із

власного суб'єктивного досвіду, можемо сказати, що вони набагато гірші та жорстокіші від психологів... Пояснення можна знайти, напевне, в низькому знанні вчителями психології характеру учнів...

За Ю. Гіппенрейтер, акцентуації – це крайні варіанти нормальних характерів. В той же час відхилення акцентуацій від середньої норми також породжує для їх носіїв деякі проблеми і складнощі. В акцентуованого характеру є "місце найменшого супротиву" (або "слабка ланка"), котре необхідно знати, щоб уникати неправильних кроків, надмірних навантажень і ускладнень у взаємодії з родиною та в школі у підлітків, а в дорослому віці на роботі, при вихованні дітей, організації власного життя і т.п. [1].

Почнемо з "негативних" проявів істероїдної акцентуації в поведінці дітей. За А.Лічко, її головна риса – безмежний егоцентризм, ненаситне бажання постійної уваги до своєї особи, захоплення, здивування, співчуття. На гірший кінець перевага надається навіть негодованню або ненависті, котрі направлені в свою адресу, але тільки не байдужість - тільки не перспектива залишитися непомітним [3].

Серед поведінкових проявів істероїдності у підлітків на перше місце слід поставити суїцидальність. Мова йде про несерйозні спроби, демонстрації, "псевдосуїциди" "суїцидальний шантаж". Способи при цьому обираються або безпечні (порізи вен на передпліччі, ліки з домашньої аптечки), або розраховані на те, щоб серйозна спроба буде попереджена оточуючими (при-

готовлення до підвищення, зображення спроби вистрибнути із вікна чи кинути під транспорт на очах у присутніх й т.п.).

Суїцидальна "сигналізація" нерідко попереджає демонстрацію або супроводжує її: пишуться різні прощальні повідомлення, робляться "таємні" признання приятелям, записуються "останні слова" на магнітофоні і т.п.

Нерідко причиною, що штовхає істероїдного підлітка на "суїцид", є нерозділене кохання. Однак часто вдається виявити, що це лише романтична завіса або просто вигадка. Дійсною причиною зазвичай слугує задіте самолюбство, втрата цінної для даного підлітка уваги, страх впасти в очах оточуючих, особливо – однолітків, втратити ореол "обранця". Звичайно, нерозділена любов, розрив, надання переваги супернику чи суперниці наносить чуттєвий удар по егоцентризму істероїдного підлітка, особливо якщо всі події розгортаються на очах приятелів і друзів. Сама ж суїцидальна демонстрація з переживаннями оточуючих, суєтою, швидкою допомогою, цікавістю випадкових свідків дає немале задоволення істероїдному егоцентризму [3].

Далі А. Лічко, говорить про "втечу в хворобу" істероїда, зображення незвичайних таємних захворювань приймає іноді в середовищі деяких підліткових компаній нову форму, що виражається намаганням потрапити в психіатричну лікарню і потім отримати в середовищі репутацію незвичайності. Для досягнення цієї мети використовується розігрування ролі наркомана, суїцидальні погрози, жалоби, почерпнуті із підручників по психіатрії, причому різного роду деперсоналізаційно-дереалізаційні симптоми і циклічні коливання настрою користуються особливою популярністю.

Деліквентність істероїдних підлітків зазвичай носить несерйозний характер. Мова йде про прогули, небажання вчитися і працювати, так як "сіре життя" їх не задовольняє, а на зайняття помітного місця в навчанні чи труді, котрі б тишили їх самолюбство, не хватає ні здібностей, ні наполегливості. Зіткнення бувають також за чином демонстративної поведінки в суспільних місцях, приставання до іноземних туристів, шумні скандали. Істероїди уникають тяжких злочинів, пов'язаних з насиллям, грабунком, взломом, ризиком і, напевно, порівняно рідко зустрічаються серед кримінальних підлітків.

Втечі з дому можуть початися ще з перших класів школи або в дошкільному віці. Зазвичай вони викликані покараннями, що мали місце або очікувалися, або обумовлені однією із дитячих поведінкових реакцій – реакцією опозиції. Ця реакція у дітей і підлітків частіше за все пов'язана з втратою попередньої уваги

зі сторони близьких. При втечі з дому, вони стараються бути там, де їх будуть шукати, або звернути на себе увагу міліції, щоб їх привели додому або викликали за ними батьків [3]. Вони ніби хочуть подібною поведінкою сказати людям: "Поверніть мені попередню увагу, інакше я зіб'юся зі шляху!" Отже, слабкою ланкою для демонстративної особистості буде не звертання на неї уваги, виконання такої діяльності, котра не буде виділяти її з оточуючих.

Але згадаймо "сильні", "позитивні" сторони даної акцентуації характеру. Бо ми стверджуємо, що особистість істероїдного забарвлення насправді дуже сильна! Так, за К. Леонгардом, в тих професіях, де вимагається проникнення в психіку людини (наприклад, психолог!), вміння пристосовуватися до інших відносяться до позитивних особливостей цього типу. Демонстративна особистість здібна збалансувати відносини при тяжких ситуаціях і з тяжкими людьми. Також особливий дар такої особистості – викликати симпатію і любов до себе. Але найбільше ефективно приналежність до істероїдного типу відбивається на здібності творити! По-перше, для будь-якого художника дуже важлива здібність віддаватися творчому пориву без залишку, тобто вміння повністю первтілюватися в свого героя, жити його життям. По-друге, демонстративна особистість має підвищену фантазію, чому сприяє специфічна розкованість думки, притаманна істеріку. Психологічно активна поведінка виробляє строго логічне і при цьому абстрактне мислення; легкість поведінки, навпроти, веде до свободи, до виникнення конкретних картин, образів, із котрих створюється уявний світ. Вільна гра уяви, "сни наяву" характерні для людей з розкованою психікою. В таких "снах" щасливі, радісні образи переважають над похмурими і неприємними. "Він буде повітряні замки" – так говорять про мрійників. В цьому визначенні відображено й конкретний характер мрії, і її мажорна тональність.

Точно також і в письменника, що має риси демонстративного типу, фантазія працює з особливою життєвістю: конкретні образи, породжувані розкованістю думки й необхідні йому в процесі творчості, можуть нахлинати як потік. Художникам та композиторам фантазія приносить нові ідеї, без котрих і вони не можуть плідно творити [2].

Як висновок, хочемо нагадати, що не існує поганих чи хороших характерів. Особистість потрібно любити і поважати такою, яка вона є з плюсами і мінусами, з її унікальною акцентуацією характеру. З істероїдних підлітків слід не знущатися, глузувати чи проявляти ворожість, агресію, а заохочувати до творчості, де така особистість зможе реалізувати, розкрити себе, знайти насолоду, визнання, увагу та повагу оточуючих.

## Література

1. Гиппенрейтер Ю. Б. "Введение в общую психологию. Курс лекций." – М.: "ЧеРо", при участии издательства "Юрайт", 2002. – 336 с.
2. Леонгард К. "Акцентуированные личности". – "Выща шк. Головное изд-во", 1989 – 375 с.
3. Личко А. Е. "Психопатии и акцентуации характера" \\\ Райгородский Д. Я. "Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров". – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2007. – 640 с.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. "Психологический словарь". – "Политиздат", 1990. – 494 с.
5. Рубинштейн С. Л. "Основы общей психологии". – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.

## КУРГАНИ “ОЛЕГОВОГО ПОЛЯ” - ВТРАЧЕНІ АТРАКТИВНІ ОБ’ЄКТИ ЧЕРНІГОВА

Ніжинець Ю., студентка III курсу природничо-географічного факультету

Особливе місце серед атрактивних об’єктів Чернігова займають оповиті легендами та переказами давні кургани та могили. За різними оцінками у межах міста та на його околицях налічувалося більше 280 курганів різного розміру.

Але, на жаль, значна їх кількість була безповоротно втрачена і, насамперед, через антропогенний вплив. Серед втрачених курганів опинилися і кургани “Олегового поля”. Саме з цим об’єктом пов’язано багато важливих подій в житті стародавнього міста. І тому на дослідженні особливостей їхнього виникнення, розташування та зникнення хотілося б зупинитися більш детально.

Проаналізувавши літературні джерела [1, ст. 5] можна стверджувати наступне. Це урочище починалося біля приміщення редакції газети “Деснянська правда” і тягнулося у західному напрямку в бік залізничного вокзалу.

Єдину писемну згадку про нього донесла до нас “Повість временних літ” у статті про 1148 рік, у якій ідеться про сумні події в історії Київської Русі – чергову війну нащадків Олега Святославовича та Володимира Всеволодовича (більш відомих як Гориславич та Мономах) за право князувати у Чернігові.

Розповідається про те, як Ізяслав Мстиславович, долучивши до своєї дружини полки свого дядька Вячеслава, угорського короля Гейзи II та берендеїв – степовиків, які перебували на службі у руських князів, вирушив від Остра на Чернігів.

“І, прийшовши, став на Ольговім полі. І стояли вони 3 дні, і не одважилися з Чернігова вийти супроти Ізяслава Святослав Ольгович, і Ізяслав та Володимир Давидовичі, і Всеволодович Святослав. Ізяслав же, тут стоячи, попавив усі села аж до річки Боловосо. І став Ізяслав говорити: “Осе ми села їхні усі попалили есмь і добро їхнє усе. А якщо вони не вийдуть до нас, то підемо до Любеча, де ото все їхнє добро”. І тоді Ізяслав, порадившись, пішов до Любеча...”

У тій статті, розповідаючи про подальший перебіг тих подій, літописець ще двічі згадує Ольгове, тобто Олегове поле...

На той час, починаючи з середини XII століття, Чернігів уже був досить великим, як за європейськими вимірами, містом. На сході перекинувся за Стрижень, а західна його межа від Єлецького монастиря проходила східною терасою Холодного яру (теперішня вулиця Олекси Десняка до вулиці Коцюбинського) далі на північ, до сучасної вулиці Щорса, повертала дещо вище її на схід, до Стрижня. Це було передгороддя - новий район, у якому жив переважно ремісничий і торговий люд. На відміну від дитинця та окольного граду, що мали потужні укріплення, передгороддя захищали значно вразливіші для ворога фортифікаційні споруди: гострокіп - огорожі із загострених палів, вали і рови.

Десь тут, де закінчувався Холодний яр, де нинішні будівлі РВК “Деснянська правда”, існували, очевидно, Київські ворота, а від них, через Олегове поле, через річку Боловосо (так тоді називали річку Білоус), далі

через село Киїнку (тому й має село таку назву) пролягав середньовічний шлях до “матері городів руських”.

Саме цим шляхом упродовж далеких століть підходили до Чернігова з боку Києва, зупиняючись на Олеговому полі, всіляких мастей завойовники. Так було і до 1148 року, коли сюди привів своє військо вже згаданий князь Ізяслав Мстиславович. Так було і після нього. Певно, і восени 1239 року тут стояли татаро-монгольські тумени хана Менгу, перед якими не встояли оборонці міста. І восени 1604 року, коли місцеві жителі самі відчинили ворота міста війську Дмитрія-самозванця. І взимку 1610 року, коли польський реґіментар Горностай, йдучи на Чернігів із села Пакуль, не наважився взяти його приступом і вдався до хитрощів. Довідавшись, що московські стрільці, які стояли гарнізоном у міському замку, ловлять у Білоусі рибу, що йшла “на придуху”, поляки кількома возами, на яких замість риби лежали вкриті мішками воїни, скориставшись паролем (“Свої люди, рибу с Белоуса везем”), в’їхали вночі у браму. Їм знадобилося лише кілька хвилин, щоб несподівано розправитися з вартою, і в місто увійшло все військо. Горностай, як і колись Менгу, доценту випалив Чернігів.

Ще понад півтора століття тому дослідники чернігівських старожитностей замислювалися: де ж тепер Олегове поле, звідки його назва, де його могили та кургани? Місцевий краєзнавець Дмитро Грембецький, а народився він 1800 року, пам’ятав, що Олеговим полем, коли він ще був малим, “називали обшир від Троїцького монастиря до села Гущина і до берегів річки Білоус”. Дехто стверджує, що воно охоплювало, і територію за Білоусом, де й нині є села з назвами Льгів та Льгівка, у назвах яких чітко бачиться ім’я Олег. Але, певно, більш вірогідною є думка Леоніда Махновця, який років з п’ятнадцять тому переклав сучасною українською мовою “Повість временних літ”. У коментарях до неї він пояснює, що Олегове поле обмежувалося сучасною вулицею Попудренка і Вокзальною площею.

Стосовно назви урочища, то мабуть, її слід виводити від котрогось із князів на ім’я Олег. Першим чернігівським князем з таким іменем до 1148 року був Олег Святославич Гориславич, котрий, маючи повне право на володіння містом, вів за нього тривалу збройну боротьбу і спричинив чимало бід чернігівцям. Проте історик Микола Маркевич у своєму “Історичному та статистичному описі Чернігова”, що побачив світ 1852 року на сторінках “Черниговских губернских ведомостей”, висловлює й іншу версію, називаючи київського князя Олега Віщого. Це він у 885 році здійснив збройний похід у землю сіверян, змусивши їх платити данину не хозарам, а йому. У цьому поході він аж ніяк не міг обминути Чернігів. Отож, на думку Маркевича, “можливо, він стояв на цьому полі, і, спостерігаючи дружину завойовника, громадяни тремтіли й передали праправнукам ім’я Олега, присвоївши його браному полю”.

Ще якихось сотню років тому на Олеговім полі поміж курганів-некрополів паслися кози і зеленіли

городи чернігівців. Сьогодні ж назва давнього урочища вже давно стерлася у пам'яті жителів Чернігова. На просторах Олегового поля пролягли вулиці зовсім поруч із центром міста. На жаль, зараз неможливо

не лише провести дослідження його курганів, а й встановити місце їх розташування, оскільки вони давно вирівняні і зайняті різними об'єктами.

### Література

1. Руденко В.Я., Салон В. Олегове поле // Деснянська правда. – 2002. – 22 січня.
2. Самоквасов Д.Я. Могильные древности северянской Черниговщины. – М.: Синодальная типография, 1916. – 112 с.

УДК 371. 134 (072)

## МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ВИКОРИСТАННІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕСІДИ

Онищенко О., студентка III курсу філологічного факультету

Сьогодні наше життя досить модернізоване. Інформації дуже багато, а, тим більше, необробленої. Як результат – дитина не встигає правильно осмислювати і засвоювати знання. Досить часто у неї формуються хибні уявлення про світ. Тому необхідно шукати все нові й нові способи впливу на учня.

У цьому й полягає актуальність обраної теми. Вчитель має знайти такий підхід, такі прийоми педагогічного впливу які б допомогли учневі впустити вчителя у свою душу. Найпродуктивнішим методом здійснення цього є бесіда. Вивченням поняття бесіди займалися ще К. Роджерса, А. Маслоу. А що ж таке індивідуальна педагогічна бесіда? На сьогоднішньому етапі важливий внесок у цій галузі педагогічної науки зробили Філонов Л. Б., Семиченко В. А. та ін.

Індивідуальна педагогічна бесіда – це взаємодія вчителя з учнем, батьками, колегами, спрямована на взаєморозуміння, пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку учня. Часто вчителі, які не озайомлені з багатим арсеналом потенційно доступних або необхідних засобів впливу, не можуть контролювати в повному обсязі свою поведінку та те, як вона діє на учнів, не розуміють своїх можливостей, ігнорують багато суттєвих аспектів взаємодії. А тому їх поведінка часом має неконгруентний характер – те, що вчитель говорить, і те, що він невербально виражає, суперечать одне одному.

Неконгруентною поведінка вчителя може стати й тоді, коли він зацікавлений у продовженні взаємодії з учнем, однак ті форми організації взаємодії, що він використовує, більше сприяють блокуванню бесіди, втраті контакту.

Наприклад, учитель хоче провести індивідуальну педагогічну бесіду з учнем, викликати в нього довіру, з'ясувати в нього деякі питання. А для цього йому потрібно досягти повноцінного спілкування, встановити контакт, привабити до себе співрозмовника. Але він і не підозрює, що ті форми мовних висловлювань, які він використовує, фактично будують між ним та співрозмовником бар'єри, викликають психологічний опір. Психологи виділяють дванадцять мовленнєвих форм, які найчастіше використовуються у процесі спілкування, од-ночасно ускладнюючи його.

1. Наказ, вказівка, команда: "Повтори ще раз-"; "Розповідай повільніше"; "Не роби цього". Адже учень,

як і будь-яка інша людина, хоче сам визначити найголовніші події свого життя. Тому безцеремонне втручання у те, чим він займається, або вимога зробити те, що він не вважає за необхідне, може викликати прагнення уникнути тиску.

2. Попередження, погроза, обіцянка негативних наслідків: "Якщо це повториться ще раз, я вижену тебе з класу"; "Ти спочатку заспокойся, а потім ми з тобою поговоримо, як ти на те заслуговуєш"; "Ти ще пожалкуєш". Такий вид впливу буде ефективним тільки стосовно й без того слухняних учнів та боягузів. Блокуючий вплив таких форм найчастіше обумовлюється тим, що фактично до них звертається людина, яка не змогла впоратися з ситуацією, тим самим начебто засвідчує своє безсилля.

3. Повчання, вказівка на недоцільність поведінки: "Тобі ще треба навчитися поводити себе"; "Хороша дівчина так не розмовляє з людьми старшого віку". Така форма несе в собі негативну оцінку не тільки ситуативної поведінки людини, а й її особистісних якостей (відповідальності, розумності дій, здатності до прогнозування).

4. Порада, рекомендація, готове рішення: "Чому б тобі не зробити так?"; "Ти повинен сказати так, а зробити так...". Прагнення допомогти партнерові може блокуватися його недовірою до здатності самого радника вирішити це питання: "Він нічого сам не розуміє, а втручається не у свою справу". Надання людині готового рецепту дії начебто б знімає з нього власну відповідальність: у разі невдачі він зможе делегувати вину на того, хто радив. Тому він сам може не докладати відповідних зусиль для розв'язання життєво важливої проблеми, а обмежується запропонованою "рецептурою".

5. Нотація, логічна аргументація: "Ти маєш подивитися на це з іншого боку"; "Тобі ж доручили, чому ж ти не виправдав довіру?"; "У твоєму віці я поведив себе не так". Вчителі, звертаючись до подібних форм, забувають, що для учня відповідна подія може бути афективно переобтяженою, він не може об'єктивно сприймати логічні докази.

6. Осуд, критика, незгода, обвинувачення: "Ну як ти міг так погано поводитись?"; "Усе, що ти зробив, не витримує ніякої критики". Будь-яка особистість прагне позбавитись негативної інформації про себе, і, якщо ця інформація надається прямо, скоріше відмовиться її сприймати в повному обсязі.



7. Похвала, згода: "Як воно в тебе так добре виходить?", "Крім тебе, це не може зробити жоден". Безумовно, це не стосується тих ситуацій, коли учень заслуговує на справжню похвалу. Йдеться про маніпуляції, коли вчитель через відповідні прийоми хоче завоювати довіру.

8. Необґрунтоване узагальнення, приниження: "Теж мені, геній", "Ти завжди себе погано поводиш", "Ти навмисно так робиш, аби дошкулити мені". У таких ситуаціях дитина прагне позбутися саме узагальнення, вона починає виступати проти звинувачення, відчуває образ.

9. Інтерпретація, аналіз, прагнення діагностування: "Я бачу, ти сам шкодуєш", "Я знаю, чому ти себе так поводиш". Тут учень може відчувати, що йому нав'язується чужа думка, він прагне відстоювати своє власне право на власне розуміння подій, протестувати проти втручання у його внутрішній світ.

10. Занепокоєння, співчуття, розрада: "Наступного разу все буде інакше", "Усі роблять помилки", "Я теж відчуваю щось подібне". Відповідні дії дуже потрібні кожній людині. Але вони найчастіше використовуються тоді, коли учень гостро переживає свою невдачу, біль від ситуації, що склалась, і не може погодитися, що замість вирішення йому пропонується заспокоєння.

11. З'ясування, запитання: "І хто тебе навчив так робити?", "Якщо ти так себе поводиш сьогодні, то що від тебе можна очікувати завтра?"

12. Уникнення проблеми, відволікання уваги, жарт: "Та викинь це з голови", "Давай поговоримо про інше", "Знайшов про що хвилюватися", "Ти так переживаєш, ніби світ руйнується". Учень при цьому розуміє, що вчителя його проблеми, те, від чого він страждає, або не хвилюють, або він вважає їх занадто дрібними, або вважає учня за малу дитину, яка не розуміє світу. І в тому, і в іншому разі він прагне зберегти самоповагу.

Є дуже прості прийоми, до розуміння яких учитель прихо-дить у практиці дуже рідко. Перш за все слід дати можливість учню висловити все, що його хвилює, а для надання йому допомоги вико-ристовувати такі засоби: звернення за уточненням: "Як я тебе зрозумів...", перефразування: "Як я тебе зрозумів, ти маєш на увазі...", відображення почуттів: "Мені здається, я розумію твій стан...", резюмування: "Якщо підвести підсумок, то можна сказати, що..." При цьому учень висловлюється "від себе", тобто показує учителю, що це його власне розуміння, а учитель показує, що готовий змінити думку, оцінки, висновки. Увага співрозмовників спрямована на пошук взаєморозуміння, діалог, а не на самоствердження.

У процесі проведення індивідуальної бесіди з учнем з метою забезпечення діалогу вчителю важливо використовувати мето-дику контактної взаємодії, її автор, Л.Філонов, радить використо-вувати її при роботі з підлітками девіантної поведінки. Послідовна реалізація технології дозволяє подолати вороже ставлення, по-ступово підвести співрозмовника до резонансу в спілкуванні. Реалізуючи її, доросла людина досягає ефективної взаємодії навіть всупереч первинному опору підлітка, поступово зменшуючи його.

Стадії контактної взаємодії

Накопичення згоди. Не можна відразу приступати до предмета розмови, якщо ви підозрюєте, що він є не зовсім приємним для співрозмовника, оскільки він боїться вашого осуду, іронії, а може, вважає, що в ре-

зультаті розмови на нього чекають неприємності. Завдання цього етапу - подолання ворожості, агресивності учня, його тривожності, розвідувальний пошук спільних тем для розмови. Слід ставити запитання, на які підліток може давати позитивні відповіді. На цьому етапі важливо досягти співзвучності у висновках, судженнях.

1. Пошук спільних інтересів. На цій стадії важливо накопичити все, що вказує на схожість позицій. Дорослий стає ніби на один рівень з підлітком, доводить йому, що вони можуть досягти порозуміння. Важливо показати готовність до поступок: підліток має зрозуміти, що дорослий хоче йому допомогти, якщо той доведе свою правоту.

2. Взаємне прийняття для обговорення особистісних якостей та принципів. На цьому етапі вчителю важливо поводити себе так, щоб підліток зрозумів: незалежно від фактичного стану справ у ньому бачать позитивні якості, приймають як особистість в цілому. І ні в якому разі не слід суперечити учню, який приписує собі неіснуючі позитивні якості. Завдання взаємодії на цьому етапі - підвести учня до висновку, що в них є не тільки спільні інтереси, а й спільні якості, схожість характеру.

3. Виявлення якостей, негативних для взаємодії. Тут настороженість підлітка зменшується настільки, що він готовий без усіляких побоювань поділитися своїми тривогами, погодитися з думкою вчителя про наявність у нього негативних якостей. Для вчителя важливо не жартатися навіть найнепередбачуваніших "відвертостей".

4. Перехід до реалізації власної мети. Тепер обидві сторони відчувають достатню віру одне в одного, немає потреби в психологічному захисті, окреслено коло взаємних інтересів, сфер взаєморозуміння. Можна вже відверто казати співрозмовнику про те, що йому слід змінити в своїй поведінці, ставленнях або характері.

5. Узгоджена взаємодія. Тепер і тільки тепер слід почати принципову розмову про існуючі проблеми, що й передбачалось.

Умови, що сприяють особистісному розвитку вчителя і ефективності його індивідуальних контактів

Психолог К. Роджерс звернув увагу на те, що існують певні якості людини, які, на його думку, полегшують встановлення контактів, сприяють особистісному розвитку інших людей, їх більш зрілій і повноцінній поведінці. Ці якості притаманні багатьом, вони відіграють важливу роль у стосунках між батьками й дітьми, між учителями та учнями. Ці якості є професійно важливими для вчителя, зокрема для ефективності його індивідуальних контактів. Найбільший інтерес з цих якостей викликають такі:

- 1) конгруентність - уміння бути самим собою;
- 2) емпатія - розуміння внутрішнього світу іншої людини;
- 3) безкорислива доброзичливість та теплота;
- 4) безумовне прийняття внутрішніх переживань людини, якій хочеш допомогти.

Ці якості не є рисами характеру в традиційному розумінні. Більшість з них може розвивати в собі здатність до справжнього спілкування, до глибокого розуміння, безумовного прийняття.

Самі по собі ці якості не можуть проявитися, якщо ми не будемо їх усвідомлювати, не будемо прагнути розвивати їх настільки, щоб вони стали нашими уміннями. Карл Роджерс дає для цього загальні рекомендації.

Для створення умов, які полегшують надання допомоги, особливе значення мають:

1. Така поведінка, з якої наш співрозмовник зрозуміє, що ми щирі, правдиві, достойні довіри з його боку. Вона пов'язана з переживанням, що, допомагаючи іншому, залишаєшся в гармонії з собою, розумієш свої почуття та наміри.
2. Здатність відчувати теплі почуття у ставленні до людини, якій допомагаєш, виявляєш симпатію, повагу.
3. Здатність відчувати себе незалежним від того, кому допомагаємо.
4. Уміння повністю не претендувати на свободу й незалежність людини, якій допомагаєш.
5. Здатність повного проникнення у внутрішній світ почуттів, думок, бажань іншого, уміння бачити його таким, який він є.

6. Здатність приймати людину, якій допомагаєш, у своїх її проявах, уміння показати їй, що приймаєш її такою, як вона є. Прийняття - не захоплення чи позитивна оцінка, а визнання того, що існує.

7. Здатність підтримувати з людиною, якій прагнеш допомогти, стосунки, в яких не буде міститися елементів погрози.

8. Здатність сприймати людину як таку, яка постійно змінюється і розвивається.

Зрозуміло, що ідеальних людей немає, кожен має свої недоліки. Але ми, люди, повинні бути взаємовідповідними, дружельюбними, готові протягти руку допомоги у будь-який час. Тому завдання вчителя – виховати таких людей. Людей, які можуть з упевненістю йти в життя і не боятися його випробувань.

### Література

1. Грехнеев В. С. культура педагогического общения. – М., 1990. – 144 с.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1978 – 75 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін. – К: Вища школа, 2004. – С. 147 – 165
4. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навчальний посібник для студентів історичного, філологічного, фізико-математичного факультетів / Укл.: Киричок І. І., Кучерявець В. Г. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – С. 188 – 195.

УДК 911.3:33]:662.7

## АЛЬТЕРНАТИВНЕ ПАЛИВО: СТРУКТУРА, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ

Осипенко А., студент IV курсу природничо-географічного факультету

Нафта, газ, вугілля належать до невідновлюваних або традиційних енергетичних ресурсів. Це сировина, запаси якої щорічно вичерпуються.

Сьогодні людство схвильоване питанням, чи не стане енергетична криза, що припинить існування на Землі? Зважаючи на це, на даний момент перед енергетичною промисловістю різних країн, в тому числі і перед Україною, постає проблема пошуку альтернативи, тобто заміни. Так, більшість наукових експертів вважають, що доведені запаси нафти на Землі складають 1,3 трлн. барелів. Отже, при існуючому рівні споживання її запасів вистачить людству приблизно на 40 років [1, 26]. Подібна ситуація стосується і газу, а також кам'яного вугілля, споживання яких відбувається ще швидшими темпами.

Хоча в Україні є значні перспективи видобутку традиційних паливно-енергетичних ресурсів, але зараз, поки що, спостерігається їх зростаюча залежність від імпорту усіх видів палива. Намагаючись хоч якось покращити ситуацію держурядовці роблять ставку на власні відновлювальні джерела енергії в сільському та лісовому господарстві, особливо сподіваються на розвиток національної біодизельної галузі. Це також проблема номер один для більшості розвинених країн світу. У всіх розвинених країнах учені наполегливо працюють над проблемами запровадження нетрадиційних джерел енергії і заміни нафтопродуктів на альтернативні види палива. І, залежно від кліматичних та

економічних умов, кожна держава знаходить свій шлях розв'язання проблеми забезпечення енергоносіями [5, 106] До таких альтернативних видів палива належать: біопаливо, а також синтетичні замінники нафти, продукти переробки сировини небіологічного походження. У якості сировини використовують також торф для виробництва торфобрикетів.

Бюдизель (біологічне дизельне паливо) – це ефіри жирних кислот. Його одержують шляхом етерифікації, переважно, рослинної олії. У тропічних країнах, наприклад у Малайзії, дизелі переоснащують для роботи на пальмовій олії, в Європі – на ріпаково-метиловому ефірі (PME). Для виробництва 1 тонни біодизелю потрібно 3,05 т. насіння.

Перспективним для України є виробництво біоетанолу (чистого спирту) на спиртзаводах та цукрових заводах. В країнах Західної Європи його давно вже використовували як добавку до бензину. За нормами Євросоюзу вміст етанолу в бензині постійно зростає і нині має становити щонайменше 7%. Завдяки цьому менше використовується дефіцитної дорогої нафти. Та й для навколишнього середовища це краще, адже біоетанол – природна екологічно чиста сировина. Сировиною для одержання є зерно кукурудзи, інші зернові культури (ячмінь, пшениця), меляса цукрових буряків, сироп з цукрового буряка, топінамбур, сироп з цикорію.

Біогаз – це суміш газів, основними компонентами якої є метан (CH<sub>4</sub>) – 55-70% і вуглекислого газу (CO<sub>2</sub>) –

28-43%, а також в дуже малій кількості інші гази, наприклад, сірководень ( $H_2S$ ). Як сировину для одержання біогазу використовують органічні відходи різноманітних виробництв сільськогосподарства та підприємств з переробки сільськогосподарської продукції, що мають рідку та напіврідку консистенцію або доведені до такого стану. До них належать екскременти тварин, рослинні рештки (солома, бадилля, трава та інші рештки, які не використовуються безпосередньо як корм), осади стічних вод тваринницьких та птахівничих підприємств, тощо. Також досить сприятливі умови для виробництва біогазу склалися на спиртових заводах: наявна сировина (цукрова меляса) та вторинні джерела тепла [3, 41].

Виробництво торфобрикетів шляхом переробки торфу – одне з найактуальніших виробництв альтернативного палива для України, адже на її території зосереджені одні з найбільших запасів торфу в Європі. Спеціалісти Державної геологічної служби України кількісно оцінюють поклади торфу в Україні наявністю 2168 розвіданих родовищ із запасами 2,07 млрд. тонн.

Як перспектива розглядається виробництво сланцевої смоли на базі одного з найбагатших у світі родовищ – Бовтишського, що знаходиться на межі Черкаської та Кіровоградської областей. Сланці даного родовища мають теплоту згорання 11 мегаджоулів на кілограм і вихід смоли 12 – 15%, але характеризуються підвищеною вологістю до 30% і потребують затрат на додаткове сушіння. Сумарні запаси даного родовища становлять 4,5 млрд. т. [4, 25].

Іншим видом альтернативного палива може бути штучна нафта, одержана синтетично з цілком доступної сировини. Одержати штучну нафту або газ із знешених шин, відпрацьованого масла дає установка, створена директором підприємства "Фантомаш" з міста Сарни на Рівненщині. Проект її адаптації до виробництва здійснили спеціалісти Донецького науково-технічного центру "Енергосталь".

Науковці інтенсивно розробляють технології видобутку газу з газових гідратів. Газогідрати – це сполуки включення, що утворюються в результаті проникнення газу в порожнини кристалів води за певних термодинамічних умов. Гідрат метану схожий на спресований сніг. Утворюється при температурі +8 і тиску близько 60 атмосфер. За сучасними оцінками фахівців, запас газогідратів на океанічному дні становить  $12,1 \cdot 10^{16}$  у метановому еквіваленті. Поклади блакитного газу у Чорному морі, за різними даними, оцінюються у 8 трлн. м<sup>3</sup> [6, 33].

Слід зазначити, що в сучасній науковій літературі не існує конкретних пропозицій стосовно класифікації альтернативних джерел палива. Інформації, здебільшого, загального характеру існує багато, але її систематизації поки що не здійснено. Не приділяється особливої уваги і подальшому вивченню даного питання. Опрацювавши зібрані матеріали та узагальнивши відомі дані, ми здійснили спробу виділення класифікаційних ознак та класифікації альтернативних джерел палива (рис 1).

Перспективи використання альтернативного палива широкі: для потреб промисловості, власних господарств у якості опалювальної сировини (торф'яні

брикети, синтез-газ, синтез-бензин, синтез-нафта); для заміни дизельного палива на дизельне паливо біологічного походження; переробки, утилізації відходів різних галузей промисловості з одержанням корисних речовин і палива.

Фактично, альтернативне паливо є заміником традиційних видів палива на біологічно чисті, запаси первинної сировини для одержання яких необмежені. Однак, дуже висока собівартість ускладнює його виробництво в Україні, хоча вже є господарства, що займаються розробками та одержанням окремих нетрадиційних видів палива або мають намір налагодити дане виробництво найближчим часом (рис. 2)

Список підприємств

1. ВАТ "Вінницький масложирокомбінат"
2. ВАТ "Чернівецький масложирокомбінат"
3. Братський р-н, Миколаївська обл. при реалізації українсько-чеського проекту побудовано завод з виробництва біопалива
4. Пологівський маслоекстракційний завод;
5. Снт. Сарата, Одеська область. Потужність заводу (7 тис. т. біодизелю);
6. Емальзавод "Карпати", Чернівецька область (виробництво ріпакової олії – 50 л. на годину);
7. Апостольський р-н, Дніпропетровська область планує будівництво заводу з виробництва біодизелю;
8. За участю банку "Форум" планується будівництво п'яти заводів з виробництва біодизелю (Вінницький, Хмельницький, Тульчинський р-ни);
9. Компанія TTS Global Logistik оголосила про намір побудувати завод з переробки ріпаку в Дніпропетровській обл.;
10. Тернопільська обласна адміністрація планує проінвестувати будівництво міні-заводу з виробництва біодизелю в селі Мишковичі Тернопільського району;
11. На Лохвицькому спирткомбінаті, Полтавської області налагоджено виробництво біоетанолу;
12. Вінницька область (Барський та Гайсинський р-ни) 2 заводи задіяні у виробництві біоетанолу;
13. На Полтавщині одна з американських фірм вирішила побудувати завод з переробки зеленої маси кукурудзи та рапсу для виробництва біоетанолу;
14. Потужний термінал для зберігання меляси планується побудувати в м. Одеса, Іллічівськ, такий термінал вже є в м. Миколаєві;
15. село Добросин, Жовківського р-ну, Львівської області виробництво твердих біопаливних брикетів з соломи;
16. м. Хуст, підприємство "Екран";
17. м. Великий Бичків, Рахівський р-н, Закарпатської обл.;
18. Вилоцький ДОТ за участю канадського інвестиційного проекту переробляє біомасу;
19. м. Городня, Чернігівська обл. виготовлення брикетів і гранул з тирси;
20. село Анисів, Чернігівська область на власному господарстві збудована біогазова установка;
21. Андрушівський спиртзавод – виробництво біогазу;
22. Завод з виробництва сланцевої смоли поблизу Бовтишського родовища;
23. Підприємство "Фантомаш" м. Сарни (Рівненщина);

24. Маневецький торфобрикетний завод;  
 25. Житомирська обл., Лугинський р-н діє 2 заводи з переробки торфу – Олевський та Озерянський;

26. м. Долина, Івано-Франківська обл.;  
 27. Сумська область, Глухівський торфобрикетний завод.

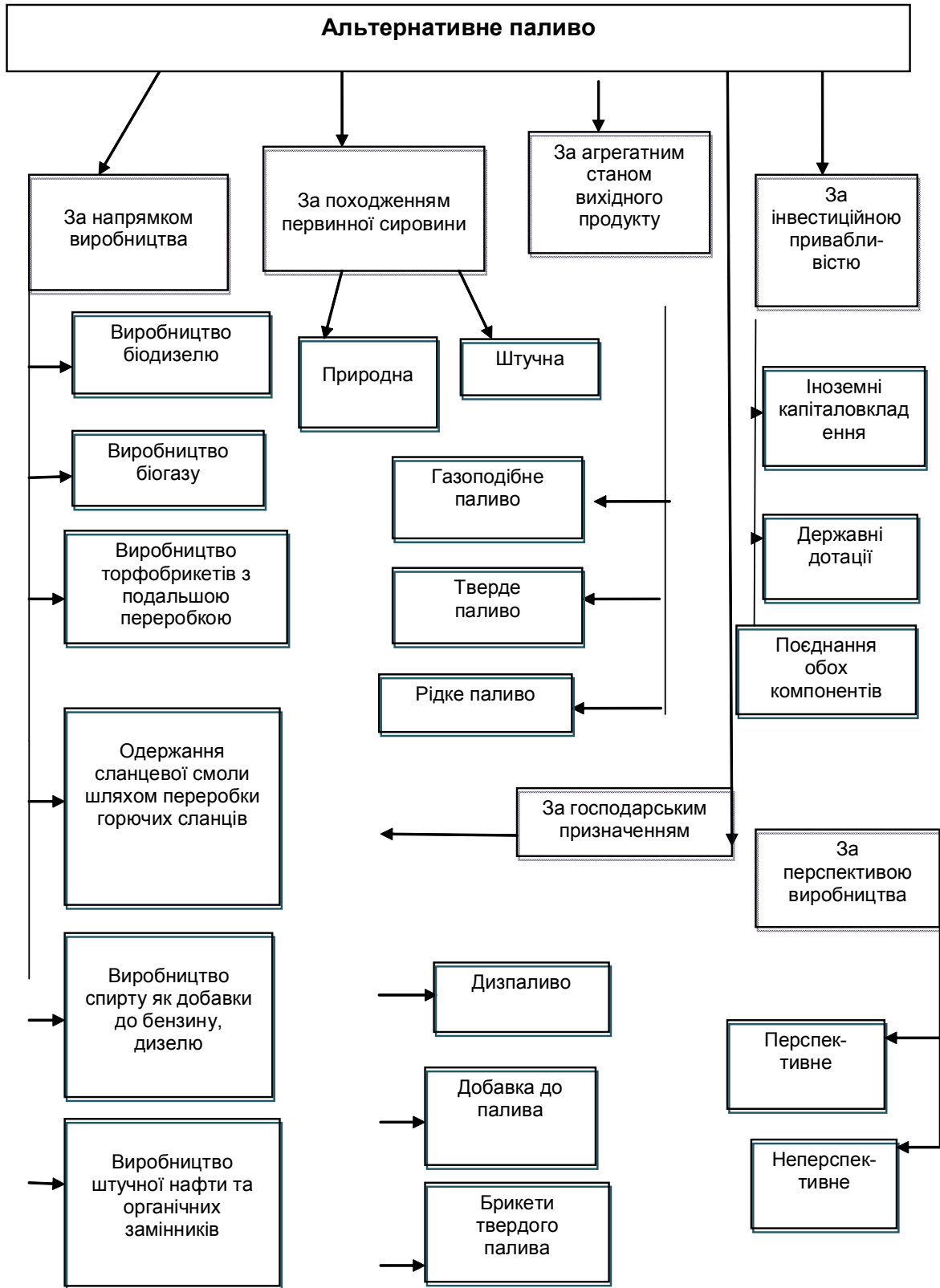


Рис. 1. Класифікація альтернативних джерел палива

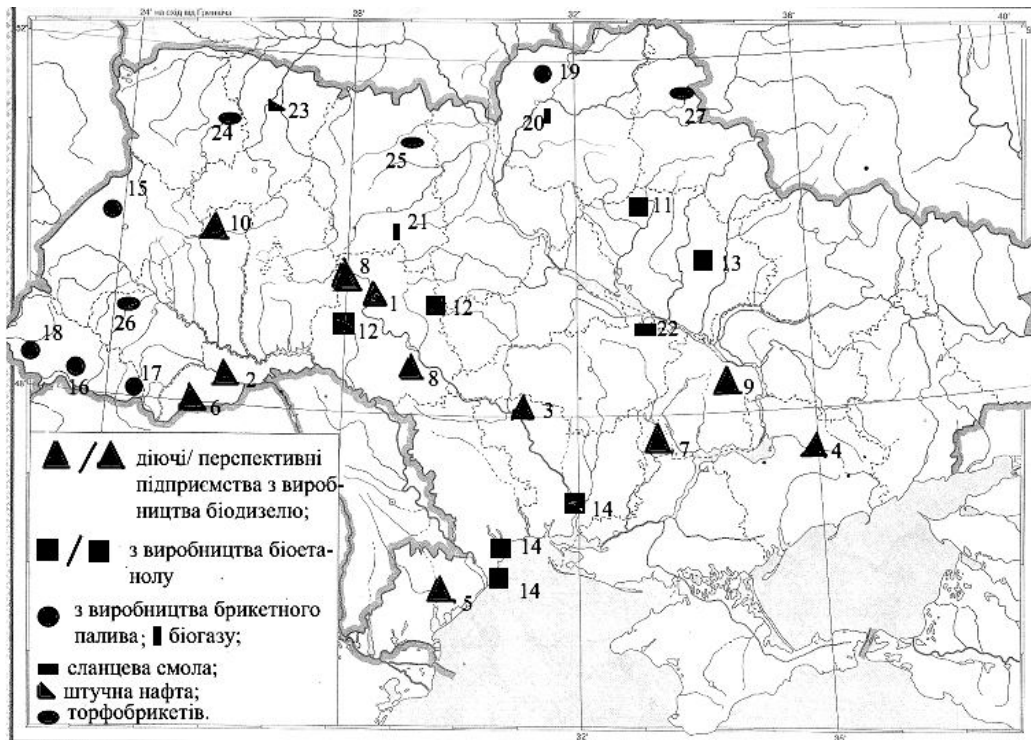


Рис. 2. Підприємства, що задіяні у виробництво альтернативних видів палива або планують їх виробництво

#### Література

1. Валентина Олійник. Біодизель України “не світить”// Агробізнес сьогодні. - 2007. - №9 (115), травень
2. Валерій Поляков. Обеспеченность мировой экономики энергоносителями в XXI веке// Мировая экономика и международные отношения. - 2005. - № 6
3. Г. Гелетуха, С. Кобзар. Сучасний стан розвитку технологій анаеробного зброджування// Пропозиція. - 2002. - № 11
4. Голицын М.В., Прокофьева Л.М. Горючие сланцы - альтернатива нефти. – М.: Знание, 1990. – 48 с. – (Новое в жизни, науке и технике). Сер. “Науки о Земле”, № 8
5. Євгенія Мазур. Паливне диво// Агробізнес сьогодні. - 2008. - № 19 (146) жовтень
6. І. М. Карп. Нафтогазовий комплекс України// Вісник НАН України. - 2006. - № 2

УДК 37.011.31

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Остапенко О., студентка III курсу філологічного факультету

*У статті ми розглянули питання іміджу сучасного вчителя, торкнулися питань функцій іміджу та його структури. З'ясували основні вимоги, які висуваються до вчителя, основні складові позитивного педагогічного іміджу.*

За словами видатного педагога К.Д.Ушинського вчитель відіграє у навчанні і вихованні вирішальну роль, що його особистість впливає на дитячу свідомість набагато більше, ніж це можна досягнути іншими методами. Сучасне суспільство розвивається дуже бурхливо внаслідок чого стає гострою проблема адаптації соціальної поведінки особистості з метою досягнення успіху у суспільстві. Прагнення людини викликати в інших певне враження, щоб підвищити власну спроможність досягти поставленої соціальної мети, безумовно, є при-

родним та універсальним. Індивідуальний імідж сучасного педагога на сьогодні мало досліджена проблема. Це явище цікаве для педагогіки і психології насамперед у світлі нових вимог, що ставляться до педагога та вихованця в умовах побудови демократичного суспільства в Україні, де на першому плані стоять гуманістичні цінності цивілізації – цінність особистості, її вільного духовного та морального розвитку. У незалежній Україні формується інформаційний простір, де роль іміджу для досягнення особистістю професійного успі-

ху стає все помітнішою, інколи – незамінною. Ця тема, незважаючи на її безперечну актуальність, досі практично не досліджувалась вітчизняними психологами. Серед сучасних дослідників ідеалу вчителя можна назвати В. Андрущенко, В. Беха, С. Гончаренка, В. Журавського, І. Зязюна, В. Мадзигона, С. Максименка, М. Михальченка, І. Надольного, В. Огнев'юка, О. Савченко, С. Сисоєву. Метою нашого дослідження стало визначення психологічного змісту індивідуального іміджу педагога, його структури і внутрішньої взаємозалежності окремих факторів.

У загальновизнаному уявленні, імідж вчителя – експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога в поданні колективу учнів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості [1]. При формуванні іміджу викладача, існуючі якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються оточуючими людьми. Для педагогів, чия діяльність реалізується головним чином у спілкуванні з людьми, проблема іміджу має особливо важливе значення [2]. Але в учительській сфері далеко не всі стурбовані тим, яке враження вони справляють на оточуючих. Вчителі занадто занижують значення свого іміджу. "Імідж" – це слово, яке з'явилося в нашій мові в кінці 80-х років, у перекладі з англійської воно означає "образ", причому під образом потрібно розуміти не тільки візуальний, зоровий образ (вигляд), але й спосіб мислення, дії, вчинки. Це і вміння спілкуватися, мистецтво говорити і, особливо, слухати. Правильно вибраний тон розмови, тембр голосу, витонченість рухів багато в чому визначає той образ, у якому вчитель постає перед учнями і колегами. Разом з тактом, освітою, діловими якостями, наша зовнішність є або продовженням наших достоїнств, або стає ще однією негативною рисою, що заважає в житті і кар'єрі [3]. Багато вчених у поняття іміджу включають практично всі характеристики, доступні сприйняттю.

Шляхи побудови іміджу здійснюються за допомогою як природних якостей індивіда, так і спеціально вироблених. Ці проблеми досліджує іміджологія, яка функціонує у взаємодії з усім комплексом соціальних наук.

Тому слід окремо розглянути структуру іміджу вчителя. Згадаймо приказку: "Зустрічають по одягу, а проводжають по розуму". Для багатьох людей інформація, отримана від зорового образу, стає єдиним "банком даних" про людину, і на цій підставі вони вибудовують свої відносини. І чим точніше створений образ педагога, тим легше людям спілкуватися з ним, і тим менше сил потрібно, щоб знайти спільну мову зі своїми учнями. Тому можна зробити висновок, що ефект особистої чарівності відіграє чи не головну роль у роботі вчителя, часом є чи не єдиним аргументом у вирішенні проблемних ситуацій. Тому візуальна привабливість є першорядною складовою іміджу педагога. Однак просто мати відповідний зовнішній вигляд явно недостатньо. Необхідно, щоб сам учитель відчував себе комфортно. Якщо педагог знає, що добре одягнений, вдало причесаний, знаходиться в стерпній фізичній формі, то він буде впевненим у собі. Якщо ж педагог відчуває, що у нього щось не так, щось не відповідає його власним стандартам, то він мимоволі почне зосереджуватися саме на цій деталі, що буде постійно відволікати його увагу. Голос також має велику роль у житті людини і формуванні її іміджу. Робота над

власною технікою мови може зіграти позитивну роль у професійному становленні молодого спеціаліста та підвищенні успішності в діяльності педагога зі стажем.

На думку К.В. Нікутіної, так званий "невербальний" імідж пов'язаний з тим, наскільки ми володіємо приємними манерами, під якими маються на увазі жести, міміка, поза, хода. Гарні манери допомагають швидко адаптуватися в будь-якій ситуації.

Важливе значення має і спосіб життя педагога. Імідж способу життя педагога – це те, як люди сприймають його особисте життя, відносини з оточуючими і рідними, його моральні принципи, гідність, поведінка і характер. Іноді буває, що всі елементи потужного іміджу на місці, але він все одно не працює [3,80].

І.В. Табачек вважає, що суспільний ідеал учителя нерозривно пов'язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу. Педагог повинен володіти технологією іміджування і постійно працювати над її вдосконаленням. Це безпосередньо стосується його професійної компетенції і є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності. Позитивний імідж, професіоналізм та здатність адаптуватися нарівні з рішучістю є основним ключем до успіху в будь-якій сфері діяльності. Вчитель, який наближається до ідеалу, повинен володіти мистецтвом вирішення педагогічних конфліктів. В екстремальних, із педагогічної точки зору, ситуаціях педагог контролює їх перебіг, втручається, якщо є необхідність, та згладжує їх. Вчитель має з позиції толерантності глибоко проаналізувати конфліктну ситуацію, безпомилково її вирішити, а то й попередити. Обов'язковими умовами виступають виваженість, аргументованість. Учителю має бути притаманна така риса, як інтелігентність. Чим інтелігентніший вчитель як особистість, тим більше шансів, що і його вихованці виростуть людьми, які вміють самостійно мислити, тонко відчувати прекрасне, є внутрішньо довершеними. Адже пробудити інтерес до науки, літератури, мистецтва, природи може лише висококультурна особистість [5].

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя перед сучасною вищою педагогічною освітою постали широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвинутої особистості, здатної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Вимоги до вчителя, які висувують держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України.

Учні цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, існування власної точки зору, принциповість, чітка громадська позиція, вміння спілкуватися, почуття гумору. Оцінки старшокласників відрізняються від критеріїв оцінювання педагогів учнями молодших класів. Ідеал учителів в уявленні старшокласника все більше наближається до ідеалу вчителя в моделюванні батьків. Це пояснюється тим, що батьки й учні старших класів налаштовані на кінцевий результат навчально-виховного процесу, а не на емоційно насичені його проміжні етапи. Ідеальним можна вважати досягнення вчителем особистісного (або духовного) рівня спілкування.

Цей рівень свідчить про високу культуру взаємодії педагога й учня і притаманний тим педагогам, для яких їх професія є покликанням [5].

Дослідники пропонують багато варіантів структури іміджу, зокрема Кононенко вважав, що структура іміджу відбиває необхідність основних його функцій. Вона містить блоки "реклами" (що акцентує увагу на тих якостях, що згідно з уявленнями суб'єкта є еталоном бажаного враження); "змісту" (мікрозміни іміджу як реакція на зміст комунікації); "жалю" (демонстрація своєї слабкості та незахищеності); "рефлекс-копії" (копіювання іміджу іншого); "аттітуду" (чекання певної поведінки партнера).

Розглядаючи імідж педагога не можна не торкнутися питання функцій іміджу, серед яких А.О.Кононенко виділив такі основні :

- функція психологічного захисту. Використання іміджу дає можливість приховати недоліки, позбутися екзистенціальної тривожності, оптимізувати свою поведінку з метою максимального впливу на інших;

- функція соціального тренінгу. Імідж дозволяє коректувати свою поведінку та адаптувати її до соціальних комунікацій, що пов'язано з неминучістю та бажаністю виконання ролей у конкретних соціальних групах;

- функція соціально-символьного впізнання (ідентифікації). Імідж завжди містить символіку готовності людини не тільки до комунікації, але й до обміну соціальними та духовно-моральними цінностями. Інакше кажучи, імідж немовби сигналізує: "Я свій". Відсутність позначок такого впізнання викликає в інших реакцію відторгнення;

- ілюзорно-компенсаторна функція. За думкою Л. Фестінгера, один із законів психіки - постійно відтворюваний дисбаланс різних підсистем та блоків. Такий дисбаланс провокує негатиї, дистреси, і один із методів боротьби з ними - створення ілюзій [4].

Елементарними частками іміджу є фіксовані символи в одязі, мовленні, манерах, організації простору тощо. Можна виокремити ряд додаткових характеристик іміджу, це, по-перше, те, що він не буває ізольованим; класифікація та відбір реального іміджу провадиться за такими критеріями: самовідчуття; відповідність груповим оцінкам, досяжність/недосяжність особистої або групової мети; формування іміджу можливе лише за умови готовності до спілкування.

Критеріями ефективності індивідуального іміджу є самовідчуття, виникнення групової симпатії, досягнення заздалегідь поставлених педагогічних цілей. На думку Л. Попової, імідж може бути позитивним або негативним, а крім особистісного іміджу може бути професійний чи груповий, як узагальнена соціальна характеристика. Існує й віковий імідж, не виключена й поява демографічного іміджу. Поняття "імідж" може бути застосовано й до організації, міста, навіть до країни. Так що імідж будь-якої школи буде визначатись іміджем педагогів, які працюють у ній.

Формування особистої чарівності супроводжується величезною роботою над собою, але приносить хороші плоди: формує позитивні установки стосовно вас, робить спілкування з вами приємним і комфортним.

Отже, імідж сучасного педагога це не лише індивідуальний розвиток особистості вчителя, але й обличчя сучасної школи та запорука її ефективної роботи та всебічного розвитку її вихованців.

## Література

1. Квиллиам С. Тайный язык жеста и взгляда. - М.: Ниола - Пресс, 1998;
2. Капустина З. Имидж современного педагога //Учитель. - 2006 - №1. - С.59-61
3. Оводова А.Г. "Имидж современного педагога" //Начальная школа плюс до и после. - 2004 - №5.
4. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук.: спец. 19.00.07 "Психологія" /А.О.Кононенко – Одеса, 2003.
5. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук.: спец. 09.00.10 "Філософія освіти" / І.В.Табачек. – К., 2005.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕВІАЦІЇ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Откидач І.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Постановка проблеми. На сьогодні є актуальною проблема девіантної поведінки вихованців загальноосвітніх закладів. Соціальне, економічне і політичне напруження суспільства, обумовлене становленням незалежної держави, посилює негативні тенденції у формуванні підростаючого покоління. Зниження інтересу до навчання, високий рівень дезадаптації, агресивність та конфліктність – безпосередні наслідки негативних тенденцій суспільства та чинники девіантної поведінки його суб'єктів. З огляду на критичну ситуацію, яка складається сьогодні в суспільстві, пошуки виходу з критичних ситуацій та інші фактори, які пред-

'являє нам суспільство, число дітей "девіантів" збільшується з кожним днем. Ми думаємо, що тепер немає жодної школи, де б не поставала проблема взаємодії із дітьми цієї категорії. Це не дивно, адже діяльність вчителя в основному обмежена навчальною формою роботи, тому між вчителем і учнем мало точок дотику, а спільна їх діяльність у навчально – виховному процесі є найкращим способом передачі знань, навичок, культурних цінностей. Попри все це вчителі свого часу вивчали й продовжують удосконалювати знання стосовно вікових особливостей дітей, форми й прийоми роботи з кожною групою. Але їхні

знання в даній сфері нівелиюються, знижуються, дуже мало використовуються на практиці.

Метою даного дослідження є вивчення девіантної поведінки підлітків в умовах сучасного соціуму, а також виявлення причин даного явища та пошук шляхів вирішення та попередження проблеми підліткової девіації.

Нині проблемою відхилень (девіації) у поведінці займаються представники різних галузей наук: медики, юристи, соціологи, психологи, педагоги.

Соціальні аспекти девіантної поведінки досліджують В.С.Афанасьєв, М.І.Бобнев, Я.І.Ніпнський та ін.; психологічні складові даного явища обґрунтовані в працях О.В. Змановської, І.П.Башкатова, Б.С.Братуся, М.І.Буянова, Л.С.Виготського, Д.І.Фельдштейна та ін.; педагогічні аспекти розглядаються в дослідженнях О.Л.Гройсмана, В.М.Матвєєва, Д.Ф.Ніколенка, В.В.Овчаренка, В.С.Орлова, М.М.Фіцули на інших науковців. Проте, незважаючи на значну кількість фундаментальних праць з питань відхилень серед учнів загальноосвітніх закладів, маємо констатувати, що на сьогодні теоретичні основи проблеми девіантності неоднозначні. Відсутній єдиний понятійний апарат, ґрунтовна класифікація поведінкових відхилень та градація учнів, що їх проявляють. У педагогічній науці й практиці використовують терміни, що не є остаточно визначеними, наприклад: "важкий підліток" (С.А.Белічева, Л.М.Зюбін); "важковиховуваний" (А.І.Антонов, А.С.Новосолова); "педагогічно занедбаний" (А.С.Белкін, Г.М.Медведєв); "соціально-педагогічно занедбаний" (В.С.Мазур, В.Д.Раєвська).

Погоджуємося із позицією Р.Дахна з тим, що, враховуючи рівень розвитку науки, маємо констатувати недоцільність використання в педагогічній практиці та науці "термінів-ярликів": "важкий учень", "важковиховуваний", "педагогічно занедбаний". Ці терміни є не лише остаточно невизначеними, а й у переважній більшості випадків мають суб'єктивний характер і є абсолютно недопустимим для сучасного суспільства [3, с.10]. Проте не можна не погодитися, що існує категорія учнів загальноосвітніх закладів, котрі мають поведінкові відхилення, поведінка яких не задовольняє батьків, вчителів та соціальне оточення і викликає осуд, завдає реальної шкоди. На нашу думку, для означення відхилень доцільніше використовувати термін "девіація". Під девіантною поведінкою (від фр. *deviation*) ми розуміємо дії особистості, які не відповідають суспільним нормам – моральним, правовим, дисциплінарним, побутовим та іншим [4, с.56].

Девіантна поведінка завжди пов'язана з невідповідністю людським вчинкам і діям, які установлені суспільством чи соціальною групою нормам. Біля витоків соціології девіантної поведінки стояв французький вчений Еміль Дюркгейм. Вихідним поняттям для роз'яснення категорії девіантної поведінки є поняття соціальної норми. Соціальна норма, згідно визначенню дослідників Ю.Г.Волкова та І.В.Мостового – це "історично сформована в конкретному суспільстві міра допустимої поведінки окремих індивідів, соціальної групи чи організації"[1, с.318]. Отже, девіантна поведінка – це специфічний вид поведінки людини, а отже, їй властиві специфічні властивості, які відрізняють її від інших феноменів і дають можливість констатувати її наявність чи відсутність, динаміку в конкретній особистості. До спеціальних властивостей девіантної поведінки можуть належати:

1. Поведінка, яка не відповідає загально визначеним та офіційно встановленим соціальним нормам. Тобто це дії, що суперечать існуючим законам, правилам, традиціям та соціальним установам.

2. Девіантна поведінка та особистість, що її проявляє, отримують негативну оцінку з боку інших людей. Часто "ярлик" особи з девіантною поведінкою формує девіантну ідентичність.

3. Девіантна поведінка завдає реальної шкоди – фізичної, моральної – самій особистості та людям, що її оточують. Це може бути дестабілізація існуючого порядку, руйнування норм, нанесення моральної, фізичної чи матеріальної шкоди.

4. Особливість моральної поведінки є прояви соціальної дезадаптації.

5. Девіантна поведінка характеризується стійкістю (багаторазовістю чи тривалістю).

6. Для класифікації поведінки як девіантної потрібно, щоб вона відповідала загальній спрямованості особистості. При цьому поведінка не має бути наслідком нестандартної (поведінка внаслідок травматичного шоку), кризової (психічні переживання в результаті втрати близької людини) ситуації чи наслідком самозахисту.

7. Стан здоров'я особи, котра проявляє даний вид поведінки, перебуває в межах медичної норми [3, с.12]. Тому ми вважаємо, що недоречно використовувати поняття "девіантна поведінка" для характеристики поведінкових відхилень психічно чи тяжкохворих людей. Але варто відзначити, що девіантна поведінка може бути причиною таких хвороб, як алкоголізм, наркоманія тощо.

У категорію девіантних потрапляють найрізноманітніші школярі: невстигаючі, недисципліновані, діти з різними нервовими й психічними розладами, діти з так званих неблагополучних родин, і що дивно, діти навіть із нормальних і благополучних сімей. На відміну від природних норм фізичних і біологічних процесів, соціальні норми формуються як результат адекватного або спотвореного віддзеркалення у свідомості й вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства. Тому вони або відповідають законам суспільного розвитку, або недостатньо адекватні їм, а отже, вступають у суперечність.

У дослідженні поняття "норми" буде нести значення норми поведінки індивідів, які належать до вікової категорії від 9 до 16 років, тобто підлітків. Підлітковий вік – час, коли фізичний і психологічний аспекти розвитку піддаються перебудові. Саме в цьому віці активізуються акцентуації характеру, виникають захисні форми поведінки. Ті, кому зараз 13-16 років, народилися на початку 90-х років, тобто в період зміни соціальної парадигми. Т. Баранова наголошує на тому, що підліток передає досить складний період, і це нормально, однак суспільні події останніх півтора десяти років надали нормальному процесу неправильний відтінок і призвели до того, що підлітки, які виростили в цей період перелому, стали сьогодні причиною уваги і тривожності як батьків, так і соціальних органів [2, с. 47].

Школа є тим соціальним інститутом, який окрім розвитку інтелекту і передачі знань, дванадцять років цілеспрямовано формує моделі поведінки дитини, її цінності, систему взаємовідносин зі світом. Але чи існує в школі те середовище, у якому в дитини виховується повага й



самоповага, без яких не може утвердитися особистість? Хоча шкільна реальність така, що дитина оцінюється не в цілому, як самоцінна і рівноправна особистість, а з точки зору негласних шкільних правил. Так, Т.Баранова наводить такі способи дискримінації учнів: ставлення до дитини в залежності від її навчальної успішності; педагоги не знають, не приймають дитячу субкультуру, заперечують її; нерідко відношення до учня визначається соціальним статусом його батьків; зустрічаються факти дискримінації дітей за національним принципом [2, с.51]. Дуже часто учень відчуває в школі приниження у власному безсиллі, з якими доводиться жити роками.. Діти починають скаржитися на головну біль, у них порушується концентрація уваги, падає працездатність, проявляється агресивна поведінка. Все це відчуває дітей від школи, призводить їх у вуличні групи. Вони стають і для дітей з відхиленнями у розвитку, і для нормально соціалізованих більш значимим авторитетом, який відіграє все більш активну роль в порівнянні з батьками та іншими дорослими.

Окрему категорію дітей складають учні з порушеннями в пізнавальній сфері. Сюди, передусім, можна було б віднести розумово відсталіх дітей. Але такі діти повинні навчатися у допоміжних школах. У звичайній школі ж такій дитині може бути важко через недогляд батьків та педагогів. Проведені нами дослідження показують, що значна частина дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком характеризуються низьким рівнем пізнавальних потреб, а також певним відставанням у формуванні емоційно-вольової сфери. Тобто вони погано вчаться, тому що не хочуть вчитися, оскільки їм нецікаво. Відхилення у поведінці учнів найчастіше пов'язане кількома біологічними та соціальними факторами. Так, бурхливе статеве дозрівання вимагає більшої моторної активності, сприяє підвищенню афективної збудливості й конфліктності поведінки, перебудови ієрархії потреб та інтересів, породжує прагнення до більш дорослого способу життя, провокує шкільну дезадаптацію. Тому, на наш погляд, учителям варто пам'ятати про ці особливості і в організації роботи спиратися на ці вікові новоутворення особистості.

Ми погоджуємося із тлумаченням М.Маценка, який стверджує, що нерідко причиною невротичних розладів у дітей служить ярлик нестигаючого. Гостро ранили психіку школярів також відсутність поваги до них з боку педагогів. Намагаючись "відігратись", учні, у свою чергу, починають поводитися грубо, роблять усе наперекір вимогам такого педагога [4, с.57].

У повній мірі підтверджене відхилення в поведінці дітей пов'язують із стилем батьківського виховання і взаємовідносин у сім'ї. Залежність поведінки дітей від характеру дитячо-батьківських відносин взаємовідносин підкреслюється більшістю психологів [7, с.59]. Частіше ця залежність не завжди пряма, а опосередкована допоміжними умовами й факторами: соціальними, економічними, інтелектуальним кліматом у сім'ї. Батьківська сім'я - найважливіший інститут соціалізації раннього дитинства, та його сфера, де закладається його емоційне життя, складаються ціннісно-нормативна структура його особистості. Але зміни в суспільстві, в першу чергу, тяжко відобразилося на молодих, щойно сформованих сім'ях. На сьогодні це сім'ї, які мають дітей-підлітків – підрастаюче покоління, яке прийняло

на себе удар стрімкої зміни суспільства. Правоохоронні органи, педагоги в школі на практиці переконалися в тому, що проблеми дитини починаються у сім'ї. З'явилися терміни – "соціально неблагополучна сім'я", сім'я "групи ризику". Проведені нами дослідження показують, що сьогодні в умовах політичної, економічної кризи, у сім'ях постає маса проблем, які пов'язані із втратою роботи одного з батьків, як результат – алкоголь як вихід із складних ситуацій, скандали, іноді розлучення. У таких умовах відбувається психологічний тиск на формуючу особистість, проведення часу не вдома, у компаніях, батьки мало приділяють їм часу. Безнаглядність – одне з джерел сімейного неблагополуччя підлітка в сучасному світі. Протилежний сценарій – батьківська гіперопіка, коли батьки пригнічують стремління підлітка до самостійності. І.А. Фурманов відмічає причинно – наслідковий зв'язок між стилями сімейного виховання і формуванням негативних форм поведінки. Він відмічає, що висока агресивність найчастіше спостерігається у дітей із сімей з такими типами виховання:

1. "емоційне занедбання" (типу "Попелюшки", де мінімальна увага до дитини поєднується з надмірністю заборон, строгістю вимог);

2. "гіпопротекція" (дитина представлена сама собі, батьки не цікавляться нею і не контролюють її поведінки).

Висока інтенсивність агресивності при стійкому почутті провини (тобто, коли дитина переконана в тому, що вона є поганою людиною, чинить недобре) спостерігається у дітей із сімей:

- ь з "жорстокою поведінкою" (занадто суворі покарання навіть за найдрібніше порушення поведінки);

- ь з "домінуючою гіперпротекцією" (приділяють занадто багато уваги, позбавляють самостійності) [8, с. 92-100].

Проведені нами дослідження самооцінки батьків учнів 8-го класу(зокрема батьків дітей з девіантною поведінкою) щодо своєї "ролі" у сім'ї на основі анкетування "Які ми батьки?" показали, що батьки проблемних дітей мало цікавляться життям дітей, рідше їх навчанням, колом друзів, мало уваги приділяють нахилам дітей, мало хто з опитаних може сказати про вподобання своїх дітей. Здебільшого це сім'ї неблагополучні, де батьки часто зловживають шкідливими звичками. Третина опитаних дітей - з благополучних сімей, але зайнятість батьків, всюдозволеність, неповноцінність функціонування відносин батьки – діти призвела до появи проявів девіантної поведінки.

Сьогодні увага педагогів, психологів здебільшого має бути спрямована на сім'ю. За допомогою вчителів цілорационально з перших днів перебування дітей в школі виявити дезадаптивних дітей, а також дітей з кризовими явищами у розвитку.

Надзвичайно важливий інститут, який здійснює вплив на формування мислення в підлітків – це засоби масової інформації (телебачення, кіно, радіо та ін.). У сучасному суспільстві ЗМІ відіграють важливу роль у формуванні суспільної думки, оцінок людей і подій, саме ЗМІ задають масам деякі стандарти життя і пізнання. Однак саме ЗМІ є причиною багато численних порушень нормального розвитку індивіда й формування деструктивних типів поведінки.

Обов'язковою умовою здійснення профілактики девіантної поведінки учнів є системне вивчення індивідуальних особливостей схильних до девіації особистостей. У нашому дослідженні дітей підліткового віку, проведеного на базі загальноосвітньої школи №5 м. Ніжина за участі 15 учнів з притаманною їм девіантною поведінкою ми визначали на основі методик - діагностики самооцінки психічних станів (за А.Айзенком), визначення тривожності учнів, визначення типу акцентуації характеру у підлітків - їх тривожність, самооцінку, акцентуації характеру. Дані проведеного дослідження показали, що всі опитувані мають помірний рівень тривожності. При обробці даних нами встановлено, що 13 опитуваних(90%) мають високу самооцінку, стійкі до невдач і не бояться труднощів, їм не властива ригідність, мають легку переключеність уваги; лише 2 учні (10%) - мають середню самооцінку, присутня фрустрація, середній рівень ригідності. При обробці результатів встановлено, що учні оцінюють себе спокійними, стриманими в різних ситуаціях.

А.С. Личко вважає, що в роботі із девіантною поведінкою добре зарекомендував себе підхід, який заснований на визначенні акцентуації характеру [6, с.3]. В результаті проведеного дослідження на основі методики визначення акцентуації характеру у підлітків нами встановлено, що майже половина досліджуваних дітей (7 учнів) – девіантів виявилися з гіпертичним типом акцентуованості, вони постійно перебувають у гарному настрої, вони досить активні, мають тенденцію до лідерства, ініціативність, оптимістичність у справах, вони можуть бути активними помічниками вчителя, лідерами, організаторами корисних справ, але варто заключати їх до цієї діяльності в умовах жорсткого контролю. Трьом опитуваним притаманний лабільний тип акцентуованості, який виражається в перепаді настрою, що супроводжується тимчасовими конфліктами з однолітками і дорослими, афективними сплесками, хоча через деякий час вони шукають шляхи примирення. Такі діти відгукуються на допомогу, підтримку. Двоє респондентів, як показало дослідження, мають виражений сенситивний тип характеру. Учні даного типу мають проблеми в сім'ях, їх лякає школа галасом, вони старанні в навчанні, але результати своєї діяльності соромляться демонструвати, боячись незручностей в класі; їм притаманна низька контактність, у спілкуванні вони віддають перевагу незначному колу друзів. Троє опитаних учнів характеризуються демонстративним типом акцентуованості характеру, вони егоцентричні, ненаситно потребують уваги до себе, визнання, співчуття. Таким підліткам цікаве все те, що може бути спрямоване для прикраснення самого себе. Заради того, щоб добитися для себе якихось пільг за рахунок інших демонстранти ладні йти шляхом формування симпатії по відношенню до себе, іноді – повертати до себе увагу через негатив.

В. Маценко відносить до безпосередньо пов'язаних зі школою ситуацій, що сприяють виникненню в учнів мережових нервово-психічних розладів, такі: 1) неспроможність упоратися з навчальним навантаженням; 2) вороже ставлення педагога; 3) зміну шкільно-

го колективу; 4) неприйняття учня дитячим колективом [4, с. 56].

Найбільш вузько виглядає поділ підлітків з відхиленням поведінки на дві категорії, яку запропонував Раттер М. По-перше, це діти з так званими "соціалізованими формами" антисупільної поведінки. Для них нехарактерні емоційні розлади, вони легко пристосовуються до соціальних норм тих колективів, в яких знаходяться. Свою антисупільну направленість вони не демонструють явно, оскільки розуміють, що це призведе до негативних наслідків. Однак час від часу девіантна поведінка може проявлятися, при цьому будучи повною несподіванкою для оточуючих. По-друге, це діти не із соціалізованою агресивною антисупільною поведінкою. Вони, як правило, знаходяться у поганих відносинах із однолітками, із своєю сім'єю і мають значні емоційні розлади, які проявляються в негативізмі, мстивості, агресивності [6, с.3]. Ми вважаємо, що дана класифікація має досить розмитий вигляд, оскільки виходячи з неї не зрозуміло чи є дані особливості поведінки результатом свідомого вибору, простим подразником чи дійсно емоційним розладом.

Ми більше схильні до класифікації, яку запропонували Н.Ю. Максимова і Є.Л. Мілютіна, вибудувавши типологію соціально неадаптованої поведінки підлітків у залежності від різних детермінант дезадаптації:

1 тип – підлітки, які протидіють педагогічним впливам через "недостатню сформованість особистісних структур, низького рівня розвитку моральних уявлень;

2 тип – підлітки, які протидіють педагогічним впливам, з певними особистісними і психофізіологічними особливостями, емоційною нестійкістю;

3 тип – підлітки, чия протидія педагогам чи батькам викликана невмілим виховальним впливом;

4 тип – власне важковиховувані, у яких протидія педагогічним діям викликана функціональними новоутвореннями особистості [6, с.2].

Висновки Отже, сутність девіантної поведінки багатогранна. Це вид людської поведінки, що уповільнює розвиток суспільства, посилює негативні тенденції в ньому. Породжений соціальними, політичними та економічними негараздами, він знижує ефективність процесів розвитку, виховання та навчання в загальноосвітніх закладах. Лише комплексний підхід до цієї психолого – педагогічної проблеми, залучення фахівців різних галузей наук, спеціальна підготовка педагогів до роботи з дітьми девіантної поведінки в загальноосвітніх закладах дасть можливість її розв'язати. Суспільство виробляє певні механізми, структури й інститути, які дозволяють деякою мірою вирішити завдання нейтралізації деструктивного впливу на підростаюче покоління. Протягом останніх років відбуваються зміни в системі освіти. Виникають спеціальні школи для підлітків з девіантною поведінкою, де умови навчання та виховання відрізняються від умов в масових школах. Зараз багато говориться про нові методи й технології в системі освіти. Основна думка нового підходу до дитини в системі освіти полягає у визнанні того, що для нормального розвитку дитині необхідне відчуття того, що його чують і правильно оцінюють, зважаючи на його інтереси і вміння, з його темпом засвоєння, і нарешті, з його сімейною ситуацією.

## Література

1. Андриенко Е.В. Девиантное поведение несовершеннолетних как проблема социума транзитивного типа: соціально – філософське осмислення // Наука. Релігія. Суспільство.- 2004.- №1. – С.237-244.
2. Баранова Т. Подростки с девиантным поведением: трудности социализации// Социальная педагогика.- 2006.- №4.- С.47-54.
3. Дахно Р. Девиантна поведінка учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів як психолого – педагогічна проблема//
4. Маценко В. Девиантна поведінка особистості// Психічне здоров'я дитини. Бібліотека "Шкільного світу". - 2001.- №5.- С.56-65.
5. Нечипоренко О. Робота з підлітками девиантної поведінки// Психолог. - 2008.- №38-39.- С. 22-30.
6. Пономаренко И.Л. Психологическая характеристика подростков с девиантным поведением// Практична психологія та соціальна робота.- 2002.- №4.- С.1-6.
7. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции// Мир психологи и психология в мире. - №10.- 1994.-С. 57-62.
8. Фурманов И. А. Дитяча агресивність: діагностика и коррекция. – Минск: Ильин В. П. – 1996.- 192 с.

УДК 37(092) :78

## ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Г. НЕЙГАУЗА

### Охотницька А., магістрантка VI курсу факультету культури і мистецтв

Генріх Густавович Нейгауз – грандіозна та приваблива за своїм призначенням постать у історії вітчизняного фортепіанного мистецтва. Його педагогічна діяльність була темою багатьох статей і досліджень. Значення його півстолітньої натхненної роботи з учнями переоцінити неможливо.

Своє творче і педагогічне життя музикант і великий педагог Г. Нейгауз почав на підґрунті, яке було започатковане М. Лисенком, К. Стеценком, М. Леонтовичем та іншими.

Він був педагогом за призначенням, що володів високою педагогічною майстерністю. Якщо глибше проникнути у зміст і методи його роботи, то можна зрозуміти, що нічого в ній не було випадкового. Все було глибоко продумане і направлене до високої мети. Педагогіка у житті Г. Нейгауза була служінням улюбленій справі, до кінця щирим, самовідданим, безкорисним [3, с.266].

"Викладач повинен бути перш за все учителем музики", - говорив Г. Нейгауз, визначаючи головну професійну задачу музиканта – педагога. Бути "вчителем музики" – це значить виховувати в учнів розуміння музичного мистецтва, ще ідейно-емоційного змісту, вчити учня вдумливо відноситися до музичного тексту, до тих засобів художнього втілення музичного задуму, які використані в тому чи іншому творі. Тільки на цій основі викладач повинен підходити до питань виконання музики та до всіх проблем виконавської майстерності [5, с.169].

За проханням М. Ніколаєва Г. Нейгауз повинен був приїхати викладати в Тіфліс. Він недовго думаючи, погодився. Таким чином з жовтня 1916 року він став вперше повністю "офіційно" на шлях російського вчителя музики та піаніста – виконавця.

Учні були слабкими, більшість із них в той час, як зазначав Г. Нейгауз навряд чи могли б бути прийняті в районну музичну школу. За невеликими виключеннями його робота була такою ж "каторгою", яку він відчув ще в Єлисаветграді. Але красиве місто, приємні знайомства частково винагороджували за його професійні страждання.

Так продовжувалося до літа 1918 року коли після перевороту вони із другом Е. Гузиковим вирішили по-

кинути Тіфліс і повернутися на батьківщину в Єлисаветград [1, с.31].

З жовтня 1919 до жовтня 1922 року Г. Нейгауз працював професором Київської консерваторії. За три роки викладання в Київській консерваторії Г. Нейгауз посіяв зерна, які сходячи довгі роки підпитували українську музичну культуру.

Київ, у свою чергу, здався надзвичайно щедрим по відношенню до молодого музиканта. Місто подарувало йому цікаві зустрічі, знайомства і радість спільного музикування із багатьма видатними музикантами, яскравими враженнями від насиченого художнього життя міста, близькими контактами із дорогими йому людьми. В Києві Г. Нейгауз познайомився із чудовою людиною, рівновеликою йому по духу і глибині думки вченим, філософом, спеціалістом в області загальної і музичної естетики В. Асмусом. На все життя їх пов'язала тісна дружба. Молоді київські музиканти Г. Коган, А. Альшванг, В. Цуккерман стали з деяким часом колегами Г. Нейгауза в Московській консерваторії [6, с.92].

В педагогічній практиці, як і на естраді, Г. Нейгауз був нещадним до себе. Клас педагога був переповнений. Учні було багато, вони були різними за віком, за підготовкою, здібностями. З кожним із них він копійко працював. У класі панувала чудова атмосфера. Учні тих років згадували, як виявляючи незвичайну винахідливість, темперамент, артистизм, викладач грав, співав, диригував, проводив аналогії – музичні, літературні, художні. І все для того щоб розворушити думки, почуття, переживання, які насичують музику, для того, щоб, говорячи словами Г. Нейгауза, "протягнути учня в сферу духовної культури, в сферу моральних начал". Постулати педагогічного мистецтва, зформовані ним наприкінці його життєвого шляху, були осмислені та втілені ним уже в молоді роки. І тоді він вже був педагогом-художником. Із багатьох його учнів кийського періоду можна назвати відомих пізніше музикантів Т. Гутмана, В. Розумовську, Н. Перельман.

Від'їзд професора Г. Нейгауза став втратою для Київської консерваторії, яка втратила одного із кра-

щих професорів, одного із вождів нової течії в музичній педагогіці і активного діяча консерваторської реорганізації [2, с.96].

Після закінчення війни, коли стабілізувалося життя, Г.Нейгауз приїздив до Київської консерваторії очолювати державну екзаменаційну комісію.

Велику зацікавленість викликають відкриті уроки великого педагога в Київській консерваторії. На них зазвичай приїздили музиканти із інших міст. Він щедро ділився з колегами своїм досвідом та майстерністю. Останній раз Г. Нейгауз відвідав Київ восени 1964 року.

Всесвітньо відома школа Г. Нейгауза знайшла в Києві свого продовжувача в обличчі талановитого музиканта, духовно багатого, щедрої людини О. Холодної, яка навчалася в його класі і слідом за ним переїхала до Москви. Сім років вона була присутня на всіх його заняттях і він став для неї ідеалом музиканта, людини, піаніста, педагога. Вона захопилася творчим вогнем свого вчителя і все своє життя невтомно і послідовно продовжувала його справу "навчала музики", намагалася в кожному учневі пробудити творця.

Вплив нейгаузівських ідей поширився на всі музичні центри України. У Львові викладають улюблені його учениці – випускниці аспірантури при Московській консерваторії М. Крушельницька та М. Тарнавецька. Традиції та ідеї Г. Нейгауза живуть і розвиваються на українській землі, збагачують українську музичну культуру [6, с.101].

За потребами наркома, Г. Нейгауз був переведений в Московську консерваторію. Так розпочався "московський період його музичної діяльності" [1, с.33].

Але одне залишалось у Г. Нейгауза незмінним: він завжди прагнув безперервно розвивати учня музично, інтелектуально і артистично, завжди намагався порушувати його розум та фантазію "вдалими метафорами, поетичними образами, аналогіями із увяленими природи і життя, доповнювати і тлумачити музичну мову твору". Він мав велику повагу до кожного, хто наполегливо працював над розвитком своєї індивідуальності. Постійно він намагався викликати в учнів любов до інших мистецтв – поезії, живопису, скульптури, закріпити в них віру у власні сил. Його головною

метою було не тільки навчати учня "добре грати", але і розвивати його талановитість, тобто зробити його "більш розумним, більш старанним, більш відданим своїй справі, більш спрямованим, більш чистим, більш справедливим, більш стійким..."[4, с.222].

А це перш за все означало – розвивати учня не тільки музично, естетично, але і морально, етично, не відділяючи знання мистецтва від пізнання всього оточуючого у всіх його багатообразних життєвих проявах: "Джерело краси мистецтва – душевна краса людини, яку потрібно виховувати".

Це значило застосування комплексного методу викладання, з допомогою якого учень осягає як поетичний образ, зміст виконуваного, так і його формальну структуру в цілому і в деталях – "гармонію, мелодію, поліфонію, фортепіанну фактуру", - причому за одно починає володіти необхідними піаністичними навиками і прийомами.

Г. Нейгауз ніколи не знижував свої вимог. Ніякі випробування не могли змусити його зійти із свого шляху. Він робив усе можливе, щоб передати молодому поколінню музикантів свої знання, не тільки добре засвоєні, але й пережиті, відчуті. Все це свідчить про істинно просвітницький характер його виконавської і педагогічної діяльності [4, с.223].

Отже, його педагогічна діяльність є незабутнім надбанням, яке розвивало і розвиває учнів, студентів, магістрів, аспірантів, викладачів. Читаючи його праці, можна зрозуміти, якою він був наполегливою і творчою особистістю. Г.Нейгауз працював не тільки для себе, він дуже любив своїх студентів, яким передавав свої знання, вміння і вимагав від них наполегливості, творчості, відповідальності, а головне – розуміти та відчувати ті музичні твори, які вони виконують.

Педагогіка і виконавство – дві сфери, рівні за внеском у музичну культуру, яким було присвячене життя чудового художника-педагога. Навіть з роками, відвойовуючи все більше сили і часу, педагогіка не давала можливості займатися самому і постійно скорочувала концертну діяльність, що в український період життя музиканта пріоритети його творчих інтересів були іншими.

## Література

1. Аджемов К.Х. Генрих Густавович Нейгауз. – Незабываемое. Воспоминания. Очерки и статьи. – 1972. – 354 с.
2. Коган Г. Г.Г.Нейгауз// Понедельник. – 1922.-2 октября.
3. Кременштейн Б. О педагогике Г.Г Нейгауза. – Вопросы фортепианной игры. вып. 3. – М.: 1971. – С. 264-296.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
5. Николаев А. Взгляды Г.Г.Нейгауза на развитие пианистического мастерства. В книге: Мастера советской пианистической школы. М.: - 1954
6. Шамаева К. Продолжения традиций//Наук.вісник НМАУ ім. П.І Чайковського. Музикознавство: з ХХ у ХХІ ст. – вип. 7. – К.: 2000. – С.89-101.

## СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ З ДОСВІДУ РОБОТИ ЖИТОМИРСЬКОГО ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА-ІНТЕРНАТУ

Павленко І., студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті розкривається зміст понять "реабілітація", "соціальна реабілітація" та напрямки соціальної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями з досвіду роботи Житомирського вищого професійного училища-інтернату.*

Кардинальні зміни в економічному, політичному та культурному житті нашого суспільства висувають перед людиною завдання, до розв'язання яких їй не готувала ні стара система виховання, ні попередній життєвий досвід. Нинішнє суспільство відрізняється більшою складністю, багатукладністю та соціальною нерівністю, меншою прогнозованістю. Криза системи цінностей, переважання матеріальних спонук над моральними навіть у молоді, яка не має вад розвитку, спричинює почуття розгубленості, а то й приреченості.

А що говорити, коли молода людина – інвалід. Як допомогти такій особистості досягти оптимального фізичного й інтелектуального розвитку, відповідного соціального рівня, психічного і духовного здоров'я, а відтак – сприяти її інтеграції у суспільство? На превеликий жаль, в Україні склалася ситуація, за якої чи не найбільш соціально незахищеною категорією інвалідів є саме молодь, яка потребує активної підтримки, зокрема в межах професійної підготовки.

На сьогодні в Україні професійною підготовкою та фізичною реабілітацією молодих інвалідів опікуються три заклади: Житомирське вище професійне училище-інтернат, Луганське і Самбірське СПТУ-інтернати. Чи достатньо їх для всієї України? Звісно, ні, це – крапля в морі. Молоді інваліди здобувають освіту і в інших закладах Міністерства освіти. Але більшість – ніде.

Поняття реабілітації сьогодні активно обговорюється в роботах Л.І. Аксьонової, В.А. Нікітіна, С.А. Расчютіної, А.А. Реана, Г.І. Іващенко. Так Р.В. Овчарова визначає реабілітацію як "комплексну, багаторівневу, етапну і динамічну систему взаємопов'язаних дій, направлених на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності у власних очах і перед обличчям оточуючих". І.Д. Зверева визначає поняття реабілітації, як комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності соціальної дезадаптації тощо, які супроводжуються стійкими розладами функцій організму (інвалідністю), захворюванням на алкоголізм, наркозалежністю, втратою соціального статусу, роботи, житла, близьких людей і тяжкими переживаннями таких втрат, скоєнням злочинів тощо. Реабілітація передбачає якнайшвидше та найбільш повне відновлення повноцінного функціонування різних категорій населення; один з основних напрямків соціально-педагогічної діяльності.

Реабілітації притаманна соціальна підтримка та соціальний захист людей, які потребують допомоги.

Соціальна реабілітація, згідно А.Й.Капської, І.М.Пінчука, С.В.Толстоухової – це 1) вид соціальної роботи, яка спрямована на здійснення системи заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму (інвалідність); зміни соціального статусу. Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного відношення до життя, праці, навчання, приведення поведінки у відповідність до загально-визнаних суспільних правил та норм. Об'єктами соціальної реабілітації є сім'ї, що опинилися в кризовій ситуації; діти-інваліди та їх батьки, діти-сироти, жінки та діти, що зазнали різних форм насилля; безробітні, особи похилого віку.

Основними правилами соціальної реабілітації можна назвати: здійснення реабілітаційних заходів на початку виникнення проблеми у особистості; неперервність та постійність їх проведення; комплексний характер реабілітаційних програм; індивідуальний підхід до визначення об'єму, характеру та змісту реабілітаційних заходів.

В практиці соціальної діяльності розрізняють: медичну, професійну, педагогічну, психологічну реабілітацію.

2) Соціальна реабілітація дітей та молоді – вид соціальної роботи, спрямований на здійснення системи заходів з метою відновлення морального, фізичного та психологічного стану дітей та молоді, їх соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність до загально-визнаних суспільних правил і норм.

В основі медичної реабілітації – заходи лікувально-діагностичного та відновлювального характеру (зокрема після травм, інфарктів, хірургічного лікування чи лікування від алкогольної та наркозалежності).

Психологічна реабілітація орієнтована на відновлення психічних станів, які були порушені внаслідок травмуючої дії різних факторів. Соціально-педагогічну реабілітацію спрямовують на відновлення соціального досвіду та встановлення соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя, поновлення соціального статусу.

Педагогічна реабілітація передбачає насамперед відновлення втрачених навичок навчання, самовиховання, самообслуговування, самовдосконалення. Професійна реабілітація орієнтована на відновлення професійних навичок і якостей, необхідних для повернення до трудової діяльності. Реабілітація здійснюється на різних рівнях: індивідуальному, груповому, суспільному.

Соціальна реабілітація і корегування ставлення інвалідів, дітей-інвалідів до своїх вад, становище в сім'ї та суспільстві, виховання у них навичок до самообслуговування, адаптація в навколишньому середовищі – є проблемою сьогодення.

Тому, можна сказати, що соціальна реабілітація полягає в тому, щоб молоді люди з обмеженими фізичними можливостями мали змогу досконало опанувати професію, бути готовими до конкуренції і вміти перемагати.

У зв'язку з усім вищезазначеним, можна сказати, що соціальна реабілітація молоді з особливими потребами набуває виняткової важливості і вона здійснюється у відповідних установах і закладах.

Саме з метою надання молоді з обмеженими фізичними можливостями соціальної реабілітації, у листопаді 1969 року було засноване Житомирське професійно-технічне училище – інтернат, яке на даний час перейменоване у вище професійне училище – інтернат.

Саме в Житомирському вищому професійному училищі – інтернаті соціальну реабілітацію учнів – інвалідів здійснюють у кількох напрямках: комплексна медична реабілітація, трудова, юридична, психологічна та професійна реабілітація.

Взагалі, під реабілітацією розуміється комплексне та скоординоване використання медичних, соціальних, освітніх та професійних заходів для підготовки або перепідготовки неспроможної особи до найвищого рівня реалізації своїх функціональних можливостей. Тому, говорячи про допомогу дітям – інвалідам, основним завданням є надання медичної реабілітації, яка виступає основним напрямком підготовки молоді до професійного життя. Отже, можна виділити основні завдання медичної реабілітації:

- Ліквідація або зменшення виражених ознак хвороби;
- Відновлення або покращення порушених функцій організму;
- Тренування загальної реактивності;
- Тренування адаптаційних механізмів;

- Подальше розширення фізичної активності і збереження досягнутого рівня фізичної працездатності.

Здійснюється також і трудова, психологічна та юридична реабілітація молоді з обмеженими фізичними можливостями.

Один з напрямів соціальної реабілітації, що здійснюється у Житомирському вищому професійному училищі-інтернаті, – трудова реабілітація учнів з обмеженими фізичними можливостями.

Трудова реабілітація учнів передбачає:

- Самообслуговування в гуртожитку училища;
- Чергування в їдальні;
- Прибирання території.

Юридичній та психологічній реабілітації, як складовим соціальної реабілітації, в училищі також приділяється належна увага. Впродовж більш як десяти років училище здійснює співробітництво з обласним та міським управліннями соціальних служб зі спеціальними службами управління у справах сім'ї, дітей та молоді.

Проводяться зустрічі з кваліфікованими юристами, лікарями, психологами, які за окремо складеним графіком здійснюють групову роботу та індивідуальне консультування учнів

Здійснюється реабілітація і за таким напрямком, як професійна реабілітація, яка є однією з умов успішної адаптації молодої людини з обмеженими фізичними можливостями в сучасному суспільстві.

В Житомирському вищому професійному училищі – інтернаті також використовується новітня технологія по навчанню здорових та дітей – інвалідів, що сприяє розвитку та адаптації останніх.

Взагалі, можна сказати, що в Житомирському вищому професійному училищі – інтернаті здійснюється комплексна реабілітація молоді з обмеженими фізичними можливостями (медична, трудова, юридична, психологічна та професійна).

Саме в комплексі ці напрямки реабілітації можуть дати належний результат, а таким результатом є повернення особистості до суспільно – корисної діяльності, формування позитивного відношення до життя, праці та навчання.

## Література

1. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників/ За аг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000 – 260с.
2. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія/ За аг. ред. проф. І.Д. Зверєвої.- К.: Центр учбової літератури, 2008.-336 с.
3. Соціальна реабілітація молоді з обмеженими фізичними можливостями / АВТ. КОЛ. О.М.Єнько, М.Б. Агапова, І.В. Климов, В.І. Сластенко, М.І. Левченко та ін./ За заг. ред. О.М. Єнько, М.Б. Агапової. Житомир, 2008.- 66 с.
4. Технології соціально – педагогічної роботи: Навчальний посібник/ За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.
5. Тюття Л.Т., Іванова І.П. Соціальна робота: теорія і практика.: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 574 с.

## ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОГО ПОРТРЕТУ ПЕРСОНАЖА (НА БАЗІ РОМАНУ Д. НОЛЛЯ "DIE ABENTEUER DES WERNER HOLT")

Падун В., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Центральним об'єктом зображення в літературно-му творі є, як відомо, людина, а всі події і ситуації, які описуються в творі є суттю, засобом його різностороннього показу. Саме з цим пов'язана одна з основних особливостей художнього тексту як одиниці естетичної комунікації – його абсолютний антропоцентричний характер, тобто орієнтованість на людину [2,84]

В.Г.Белінський визначав мистецтво як мислення в образах. Визначаючи сутність образу А.Чернишевський писав: "В прекрасном идея должна нам явиться вполне воплотившейся в отдельном чувственном существе; это существо как полное проявление идеи, называется образом." [1, 74]

Літературний образ являється основним засобом художнього узагальнення дійсності, знаком об'єктивного корелята людських переживань і особливою формою суспільного пізнання. В широкому значення термін "образ" означає відображення внутрішнього світу в свідомості людини, як наголошує І. Арнольд [1, 74]

Під поняттям "літературно-художній портрет" розуміють сукупність всіх лінгвостилістичних засобів, які належать до портрету, які являються описом як "зовнішнього", так і "внутрішнього" стану героя, зображенням його дій, відносин з іншими діючими особами та манери говорити та думати.

В стилістиці виділяють два типи літературно-художнього портрету: функціональний або динамічний та статистичний типи [3, 97]. Герой роману Д. Нолля належить до функціонального типу літературно-художнього портрету, який створюється як в авторському, так і в персонажному мовленні.

В авторському мовленні автор дає літературному герою пряму або непряму характеристику. Пряме зображення реалізується через опис зовнішності, дій, внутрішнього стану, вчинків головних героїв та їх оцінки. Наприклад:

"Einsfünfundsiebzig groß, siebenundsechzig Kilo schwer, schmal doch muskulös... Dunkeläugig, dunkelhaarig sah er sich im Spiegel, und das Haar war sehr widerborstig und ringelte sich gern in die Höhe." [5, 6]

Саме так відбувається знайомство читача з головним героєм. Завдяки цьому опису головного героя, у читача складається перше враження про Хольта та виникає позитивне ставлення до даного образу. Це звичайний підліток худорлявої статури, який не дивлячись на свій вік хоче здаватися дорослішим, а також завоювати авторитет у своїх однолітків, і це цілком природно для даного віку.

"Er war als Einzelkind aufgewachsen, frühreif, einmal kindisch und ausgelassen, dann wieder ernst, in sich gekehrt, die frühen Regungen des Geschlechts stürzten ihn in Sehnsüchte und Träume; die Mädchen übten eine immer stärkere Anziehungskraft auf ihn aus, und wo er kein Geheimnis finden konnte, dort schuf er sich eins, indem er das Natürliche mit jenem mythischen Schleier

verfüllte, der in zahllosen Büchern die Begriffe von Leben und Liebe verdunkelte, bei Hans Johst zum Beispiel: die Frau steht in Blutdienst der Schöpfung... die Antwort musste das Leben geben. Er war ungeduldig, voll Sehnsucht nach Abenteuer und Bewährung." [5, 22]

Як не важко помітити з цього прикладу, наш герой не лише розбещений підліток, але і хлопець, в якого тонка романтична душа. Слід відмітити, що автор позитивно відноситься до Хольта. Він відкриває нам геть іншого хлопчину – серйозного мрійника, а іноді і "замкнувшогося" в собі справжнього романтика, який іноді поводився, що правда, ще зовсім як дитина.

Непряме зображення персонажів здійснюється через опис пов'язаних з персонажем подій, асоціативних співвідношення явищ природи, світу речей з образом персонажа. Наприклад:

"Die Straßen waren finster. Ein paar Autos huschten mit verdunkelten Lichtern über den schneenassen Asphalt. Holt ging stumm neben dem Professor her, der ihn an Größe überragte. Ich soll erzählen? Ihn interessiert ja nichts. Er ist ein Menschenfeind, ganz weltfremd..." [5, 203]

При зображенні та опису вулиці, вздовж якої йшли батько з сином, автор недаремно обирає прикметник "finster". Опис вулиці є певним прототипом, віддзеркаленням душевного стану Хольта саме в той момент. Адже, насправді, Вернеру було дуже тяжко зрозуміти, що відбувалося в його душі і чого він сам хотів.

"Hier war Ruhe. Ringsum waren die Berge von Wäldern bedeckt, eine dünnbesiedelte Landschaft breitete sich weit aus. Hier fühlte er sich wohl." [5, 23]

"Die letzten Dörfer blieben hinter ihm zurück. Er tauchte in die Laubwälder. Am Nachmittag stand er mehrere Wegstunden von der Stadt entfernt auf einer hochaufragenden Bergkuppe und schaute über das Land... der Fluss glänzte im Sonnenlicht, und fern stieg das Gebirge wellig, in grünen Hügeln, zur Ebene ab. Kein Dorf ringsum, kein Weg, kein Haus! Zier ist es herrlich, dachte er." [5, 23-24]

Проаналізувавши наведені приклади, можна зробити такі висновки щодо головного героя роману. Крім того, що Хольт добра, співчутлива та вразлива особистість, ми можемо охарактеризувати його ще як рідкісного романтика. Адже лише тут на одинці з природою він міг бути самим собою і не боятися проявити слабкість. Коли хлопець знаходиться на одинці з природою – він поринає в свої мрії, починає фантазувати.

Мовний портрет, який є складовою частиною літературно-художнього портрету, створюється також і в персонажному мовленні. Розрізняють такі підвиди персонажного мовлення: пряме (direkte Rede) та непряме мовлення (indirekte Rede), невласно-пряме мовлення (erlebte Rede), внутрішній монолог (innere Rede), потік свідомості (Bewusstseinsstrom). Важливу роль у зображенні мовного портрету відіграє пряме мовлення (direkte Rede). Саме в такий спосіб чи-

тач ближче знайомиться з героєм та може робити певні висновки щодо рис характеру персонажа, його манери говорити.

За Д.Фаульзайтом та Г.Кюном, пряма мова являється засобом характеристики особи, як мовлення персонажів вона передає думки, судження героїв, їхні інтереси. Саме вона сприяє тому, що образ літературного твору оживає. [4, 151]

Слова автора, які вводять пряму мову, посилюють експресивність звучання мови героїв, а також за рахунок характеристики мовної манери персонажа, яка в них міститься. [3, 100]

"Sie entfernten sich. Am Waldrand flüsterte Holt:"Und wenn er sich weigert?" -"Er wird unterschreiben, verlass dich drauf! Er hat nicht die Nerven."

"Dann sagte er trotzig: "Aber es geht um... Gerechtigkeit! wir müssen auf eigene Faust Gerechtigkeit üben, wie Karl Moor: "Mein Handwerk ist Wiedervergeltung". Wir werden wie die Ruth Wagner an Meißner rächen." [5, 40]

Як неважко помітити з цього прикладу, Хольт емоційний, щирий, людяний, наївний і дещо впертий хлопчина. Всі події, що відбуваються з ним, чи з людьми, які його оточують, він пропускає через серце і неважливо приносять вони радість чи гіркий біль. Він прагне домогтися справедливості, не знаючи, що в даній ситуації, яка склалася, це просто неможливо. Та ці реалії життя хлопець пізнає пізніше і дійде висновку, що все, що відбувається, і влада - добре продумана та жорстка система, яку непросто і несила зламати. Вернер не раз картатиме себе за те, що він занадто слабкий та нерішучий. Та саме цією слабкістю, і зрештою своєю людяністю, Хольт притягує до себе і примушує читача разом з ним поринути і пережити ці події тієї жахливої війни, яка нікого не щадила. Хольт примушує нас відчувати той невимовний біль, який залишала по собі війна.

"Holt sagte leise und schnell: Gilbert, auf Ehre und Gewissen. Täuscht du dich auch nicht? Ist es wirklich so, wie du sagst?"

"Aber verstehe ich nicht, wie du so gleichgültig darüber reden kannst! Mein Gott, was soll denn werden? es geht doch um Deutschland! Bewegt dich das gar nicht?" [5, 253]

В цій розмові ми помічаємо, що Вернера хвилює те, яке майбутнє очікує на його державу і чи буде воно взагалі, що буде з людьми. Вже з даного моменту він розуміє, що війна, яка описана в книжках, і ця - на якій він перебуває, не одне й те ж. Він тепер розуміє, що мрія повернутися з війни героєм - залишиться мрією, ілюзією сімнадцятирічного хлопця. Хольт говорить завжди емоційно і змушує цим задуматись читача над тими питаннями, які він часто собі ставить. Всі його висловлювання сповнені певними почуттями, які супроводжуються чи то симпатією, співчуттям, нерішучістю, розчаруванням і зрештою невимовним душевним болем. Саме це і не залишає читача байдужим.

Отже, пряма мова є способом передачі мови, який здійснює "автономію" діючої особи. Основна стилістична функція прямої мови в художньому творі - індивіду-

алізований і разом з цим типізований показ діючих осіб засобами їх власного мовлення, тобто створення мовної структури, чи мовного портрету персонажа.

Якщо пряма мова - це спосіб передачі мови, яка забезпечує мовну автономію діючих осіб, то непряма мова (indirekte Rede) - форма співіснування мови автора та мови персонажів в рамках визначених грама-тикалізованих структур. [2, 116]

З появою непрямого мовлення відбувається здвиг розповіді автора в бік двопланового зображення зі стилістично непоміченим або слабо поміченим суб'єктивним планом персонажів. В зв'язку з цим стилістичні завдання непрямої мови лише опосередковано пов'язані з характеристикою персонажа засобами його є мови; це скоріше нова в порівнянні з мовою автора форма фабульного розвитку художнього твору.

Невласно-пряме мовлення (erlebte Rede) виникло в результаті вдосконалення способів передачі чужого висловлювання і засобів введення розповіді автора, і являється більш "тонким", ніж пряма або непряма мова, способом передачі мови та думок персонажів, властивих лише авторам, які намагаються проникнути в суть зображуваного. Якщо пряма мова передає мову персонажів у чистому вигляді; "без участі" автора, а непряма мова являє собою зображення мови діючих осіб від імені автора з її певним корегуванням і підкоренням грама-тичній будові фрази автора, то невласно-пряме мовлення являється поєднанням об'єктивного авторського плану та суб'єктивного плану персонажа при їх відносній рівновазі [3, 107]:

"Schicksal, Vorsehung, Gott... Es regte sich in ihm wie Auflehnung. Ich will keinen Gott! Die Menschen müssen daran schuld sein, vielleicht weil sie unvollkommen sind oder wer weiß, warum. Gott soll nicht schuld sein, sonst wär's zum Verzweifeln."

За допомогою внутрішнього мовлення (innere Rede) та внутрішнього монологу, автор прагне правдиво зобразити внутрішній світ персонажа, він робить це не з власної позиції, а передає слово самому герою. Внутрішнє мовлення відрізняється зжатию синтаксисом, експресивністю, фрагментарністю [3, 111]:

"Ich hab es gesucht, das Abenteuer, dachte Holt. Nun darf ich nicht jammern und klagen, auch wenn ich darin umkomm. Aber ich hab es mir anders gedacht: reinigend, befreiend, und heroisch... nicht so sinnlos. Langemarck, wie es in den Lesebüchern stand, war immer das Ideal, singend für Deutschland in den Tod zu stürmen..." [5, 406]

" Schicksal, immer wieder Schicksal, dachte Holt: Was ist Schicksal?" [5, 444]

Отже, авторське та персонажне мовлення є двома основними стилістичними засобами для створення літературно-художнього портрету персонажу: динамічного та статичного типу. Саме вони допомагають зрозуміти читачеві, що розбещений, наївний та мрійливий Вернер Хольт зрозумів, що в житті не все так просто, і що те, що описане в книжках, нажаль, не завжди співпадає з суворими реаліями життя. Та це прозріння прийшло до Хольта лише як результат тяжких переживань, розчарувань та роздумів.



## Література

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Гончарова Е. А. Пути лингвостилистического выражения категорий автор – персонаж в художественном тексте. – Томск: ТГУ, 1984. – 149 с.
3. Домашнев А. И. и др. Интерпретация художественного текста: Нем. яз.: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
4. Glusak T. S. Funktionalstilistik des Deutschen. – Minsk: Wyschejschaja Schkola, 1981. – 173 S.
5. D. Noll Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend. – Aufbau-Verlag, 1986. – 563 S.

## МОВНІ ЗАСОБИ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ ПОНЯТТЯ “ЗАПАХ” У РОМАНІ П. ЗЮСКІНДА “ПАРФУМЕР”

**Петренко О.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

*У статті розглядається виражальний потенціал мовних засобів, взаємодія загальномовних і внутрішньотекстових чинників, що породжує художньо-естетичний смисл усього твору. Також аналізується лексико-семантичне поле запаху та можливості його опису як будь-якої іншої польової структури.*

Текстові категорії, специфіка їх мовного вираження та функціонування, комунікативні властивості тексту, особливості структури текстів різних стилів викликають інтерес дослідників до тексту ще з ХХ століття, бо саме в цьому середовищі повною мірою виявляються творчі можливості загальномовної системи.

Великий інтерес для вивчення представляє аспект лексикології семантичного поля, поняття якого хоча й трактується суперечно, проте не заважає проводити на базі різних теорій поля аналіз багатьох явищ мови. Дослідження системи мови на основі польової моделі є актуальним і важливим напрямом сучасної лінгвістики, оскільки польовий підхід до смислової структури слова й значення допомагає значно розширити уявлення про об'єм семантики слова в процесах, що відбуваються в ній. Мова тут виступає як функціонуюча система, у якій відбуваються постійні перебудови елементів, взаємодія і взаємопроникнення, пересічення парадигматичних і синтагматичних стосунків

Мета статті полягає в огляді наявних у лексикологічній літературі досліджень про типи угруповань лексики. Характер цієї проблеми опосередковано відобразив специфічні явища, пов'язані з визначенням відсутності єдиної типології угруповань, загально-визнаних критеріїв їх виділення, єдності в трактуванні структурної організації та ієрархії лексичної єдності. На прикладі роману Патріка Зюскінда “Парфумер” було доведено існування поля запаху та можливість його опису, як будь-якої іншої польової структури, здійснено аналіз поля запаху із застосуванням дистрибутивного, компонентного аналізу, шляхом використання статистичного методу та суцільної вибірки.

Мовознавці у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі пропонували безліч теорій поля. Дослідники А.Потебня, Р.Мейер, І.Шперберг, Г.Іпсен в кінці 19 – початку 20 століть виділили закономірності семантичних зв'язків між одиницями мови та типи семантичних полів. Підсумувавши всі запропоновані теорії, ми вслід за А.Потебнею, Р.Мейером, І.Шпербергом, Г.Ібсеном, виділили такі тематичні групи, як позамовна обумовленість стосунків між її елементами та різнотипність стосунків між її членами або їх повна відсутність. Синтагматичні поля розподілено на угруповання двох видів:

1) слова, об'єднані в синтагму лише на основі спільності їх синтагматичних сем, тобто семантичній сполучуваності. До таких, наприклад, відносяться групи типу “суб'єкт+предикат”, “суб'єкт+предикат+об'єкт”, “суб'єкт+предикат+атрибут”[5,113];

2) слова, об'єднані в синтагму на основі спільності їх нормативних валентних властивостей (лексичній і граматичній сполучуваності). До таких відносяться групи типу “іменник+прикметник”, “дієслово+прислівник”.

Поле запаху в німецькій мові відносять до комплексних полів, оскільки в його склад входять найрізноманітніші класи лексичних одиниць, тотожні за смисловою ознакою та об'єднані синтаксичним значенням. Великого поширення в мовознавстві набув термін “асоціативне поле”, введений Ш. Баллі.

Серед виділених у результаті вивчення наукової літератури полів найбільшу увагу привертало комплексне поле (зокрема, поле запаху), тому на базі різних теорій поля в роботі досліджувався пласт лексики, пов'язаний з позначенням запаху.

Деякі зарубіжні дослідники вважають, що семантичного поля запаху не існує, проте роман П. Зюскінда спростовує це твердження, оскільки в ньому представлено багатий “вокабуляр запахів”, який допокищо не став об'єктом дослідження лінгвістів. Польовий підхід в описі мовних явищ є плідним, оскільки допомагає розглянути системні зв'язки мови.

“Парфумер” – спірний варіант перекладу заголовку роману, оскільки в оригіналі він називається “Das Parfum”, тобто “Аромат” або “Парфуми”. Цей роман цікавий тим, що в ньому вперше розповідається про той бік людського буття, що в принципі не піддається вербалізації. Про той з п'яти людських органічних відчуттів, який завжди називається останнім у ряду – про нюх” [13,79].

Весь “Парфумер” є скарбницею нюхових образів: рослини і квіти, охота, тваринне чуття, тіла, запахи тіла, спогади, масова оргія, і, зрозуміло, парфумерія — усе це семантичні поля, безпосередньо пов'язані з цим способом плотського сприйняття. І якщо в тексті й є якесь приховане значення, то воно полягає саме в детальному описі нюхових феноменів за допомогою всіляких метафоричних моделей.

Серцевина ж роману, його ідея – це запах, метафора запаху. Сама техніка листа П.Зюскінда виявилася зорієнтованою на центральній метафорі й збіглася з технологією парфюмерної справи: роман, як і хороші парфуми, зроблений на гармонії контрастів. Дві основні теми перекликаються в романі: аромат і сморід, життя і смерть, усе й ніщо.

Головний герой роману, Жан Батист Гренуй – винаюкова особа. Він володіє рідкісним даром розрізняти тисячі запахів. У той же час сам він абсолютно позбавлений запаху.

П.Зюскінд побудував прекрасний мислительно-сюжетний хід. Міркування свого героя він направив ось по якій дорозі: ароматичні есенції, узяті з природи, ефірні масла рослин, секрети тваринних організмів, які вельми всілякі та багаточисельні, проте справжньою невідхильністю є те, що ще ніхто не намагався екстрагувати – аромат живої людини, запах життя, любові й пристрасті. Гренуй починає полювання за людьми – за юними дівами, “аромат” яких він винює відчужено та професійно, як парфумер. Засуджений до страти за вчинені ним убивства, Жан Батист Гренуй за допомогою винайдених ним магічних парфумів “неміркуючого обожнювання” уникає смерті. Проте у фіналі твору геній парфумерії стає жертвою власної геніальності.

Трактування таланту героя подано в дусі німецьких романтиків: він – не просто парфумер, він – Творець, Геніальний художник. П. Зюскінд пропонує романтичну версію творчості: його здібності – містичний дар. З романтичною традицією зв'язано й постмодерністське трактування особи геніального типа: воно несе на собі знак Сатани. Геній – посланець множинних стихій, у тому числі й зла.

У “Парфумерів” описаний метод автора “неперевершеного аромату”: “усе, усе пожирав він, вбирав в себе підряд, постійно складав нові комбінації запахів, створюючи й тут же руйнуючи без помітного творчого принципу. Вигадував свої ароматичні композиції хаотичним способом, а саме змішуючи інгредієнти, здавалося б, наздогад, у дикою безлад”. [22,78]. Подібний творчий принцип лежить в основі роману.

Інгредієнти багатьох романтичних героїв змішані у творі П.Зюскінда: Квазімодо, Петера Шлеміля, Генріха фон Офтердінгена і ін. [22,71]. У романі створено множинний образ героя.

У своєму романі Патрік Зюскінд показав, наскільки потужними й дієвими є невидимі безпредметні струми запахів, і якою таємничою силою вони володіють. Ніщо часом не може так сильно збудити переобтяжену пам'ять і відчуття, що притупилися, як забутий аромат, що пов'язав невідомо звідки, – навіть якщо це вельми специфічний “аромат” з негативним знаком. Гама емоційних реакцій людини на запах надзвичайно широка – від захвату до відрази. “Цивілізувавшись і окультурившись до мислимих технічних меж, змодельовавши й описавши багато сторін людської суті, ми по-первісному продовжуємо приночуватися до докільця й один до одного, не дуже замислюючись над фізіологічним механізмом дії летких хімічних сполук на чутливі рецептори”. [13,79].

І хоча люди не дуже чутливі до запахів, усе ж не можна не визнати, що саме в них прихована значна кількість

інформації, оскільки саме запахи “інтимно пов'язані з людським тілом, з роботою інтуїції, пам'яті, уяви. Запах – аура тіла й речей, що випаровується, її вібруючий контур, перший рухливий пограничний шар між оболонкою та докільцям. Насолода ароматом – метафора володіння матеріальним світом у його найефемернішій, леткій субстанції, на межі переходу в небуття”. [5, 260].

Через нестачу спеціальної мови для відчуття нюху, точніше, не дивлячись на цю нестачу, існують два вектори його мовного кодування: це конструкції типу “запах чого-небудь” і категорії хорошого/поганого або приємного/неприємного запаху. Конструкція “запах чого-небудь” – це незвичний, домінуючий і продуктивний прийом для розмови про запахи. Це знаходить віддзеркалення в романі. Наприклад, у групу “der Geruch + von + іменник” входять такі елементи, як der Geruch von Land – запах землі; der Geruch von den Wäldern – запах лісів; der Geruch von Glas – запах скла; der Geruch von Stein – запах каменя; der Geruch von Sand – запах піску; der Geruch von Moos – запах моху; der Geruch von Anisplätzchen – запах анисового печива.

Позначення поганого запаху використано автором такі лексеми: stinken nach (смердіти, погано пахнути): nach Mist und Urin, nach fauligem Holz und Raffendreck – гнилою деревиною та шурячим послідом; nach ferdorbenem Kohl und Hammelfett – зіпсованим вугіллям та баранячим жиром; nach muffigem Staub und fettigen Laken – пилом, що злежався, і жирними рассолами (маринадами); nach feuchten Federbetten und Schweiß – вологими перинами та потім; nach verrotteten Zähnen – гнилими зубами.

У романі запах характеризують прикметники та дієприкметники. З лексемою der Geruch поєднується група прикметників і дієприкметників, яка включає 41 елемент: spezifisch – специфічний; gut – хороший; schlecht – поганий; zart – ніжний; profan – світський; grün – зелений; fein – прекрасний; deutlich – ясний, чіткий; unverweckelbar – незмішаний; herabgezogen – спертий; gering – незначний; schwach – слабкий; solid – міцний; tragend – що поширюється.

Характеристикою запахів у романі виступають прикметники та дієприкметники, які поєднуються з іменниками der Gestank, der Dunst, das Parfum. З іменником der Gestank уживаються лексеми: ьbel – поганий, поганий; stechend – пронизливий, їдкий; beivend – їдкий; infernalisches – пекельний, диявольський; pestillenzartig – чумний, заразливий.

Сему “сприйняття запаху” мають також поєднання слів: dem Duft folgen – слідувати за запахом; den Duft fangen – зловити аромат; den Duft zu sich nehmen – привласнювати аромат; den Geruch beherrschen – володіти запахом; den Duft rauben – викрадати запах; den Geruch fressen – поглинати запах.

У романі виступають також іменники, що позначають кількість запаху. Це наступні слова: das Duftfragment – фрагмент аромату; die Duftmenge – кількість аромату; das Duftgemisch – суміш ароматів; der Duftfaden – нитка аромату; die Duftflut – ароматний потік; das Duftfluss – річка аромату; das Reich der Gerüche – імперія запахів; das Duftkorn – зерно аромату; das Duftatom – атом запаху; der Duftstrom – потік запаху.

Парфумерна справа в романі виступає як сюжетотворюючий чинник, тому в поле запаху включаються

слова, що мають відношення до "запаховиробництва": das Beduftungsstück – ароматна річ; der Beduftungsraum – ароматне приміщення; die Duftgewinnung – здобуття аромату; der Parfumerienmeister – майстер парфумерної справи; die Duftkombination – комбінація ароматів; die Applikation des Duftes – вживання аромату; die Komposition des Duftes – композиція аромату; das Prinzip des Duftes – принцип аромату.

У результаті дослідження було визначено, що в основі утворення поля "запаху" лежить концентричний принцип. Це означає, що в даному полі можна виділити декілька семантичних частин або парцел[13, 59]: рослини й квіти, тварини, людські запахи, запахи міста, парфумерія і так далі.

Запах є свого роду ознакою епохи, оскільки саме в запахах часто ховаються культурно-історичні та побутові нюанси. Так, за допомогою мовного кодування П.Зюскінд передає атмосферу міста. Запахи міста: stinken nach Mist, nach Urin, nach fauligem Holz, nach Rattendreck, nach verdorbenen Kohl und Hammelfett, nach muffigem Staub, nach Fettigen Laken. Запахи природи: der Meergeruch, der Walddgeruch, der Holzgeruch, der Hanzduft, der Blütenduft, der Geruch vom Land, der Geruch von den Wiesen, der Geruch von den Waldern. Квіткові: der Duft von Anemonen, der Duft von Pfefferminz, der Duft von Lavendel, der Duft von Terpentin, der Duft von Limone, der Duft von Eukalyptus. der Duft von Anemonen, der Duft von Pfefferminz, der Duft von Lavendel, der Duft von Terpentin, der Duft von Limone, der Duft von Eukalyptus. Абстрактні: der Geruch des Tages, der Geruch des Morgens, der Geruch der

Kindheit, der Geruch des Reichtums, der Durt von Leben, riechen nach Gold und Macht nach schwerem gesichertem Reichtum. Запахи тварин: der Duft des Pferds, der Duft des Hundefells, nach alten Schafmiste, der Hundeduft.

На прикладі роману Патріка Зюскінда "Парфумер" доведено існування поля запаху та можливість його опису, як будь-якої іншої польової структури. Отже:

- поле запаху відноситься до типу комплексних полів, оскільки має у своєму складі одиниці різних частин мови, об'єднаних спільною семантичною ознакою, лексичною та граматичною сполучуваністю.

- поле запаху має концентричну структуру;

- для поля запаху характерна наявність різних угруповань, стосунків і зв'язків між елементами;

- у полі запаху відбито два вектори мовного кодування запаху: з одного боку, це конструкція типу "запах чого-небудь", з іншої – категорії хорошого/поганого або приємного/неприємного запаху. У конструкції "запах чого-небудь" знаходять віддзеркалення просторово-часова близькість об'єкту.

З точки зору польової моделі, мова існує як система підсистем, між якими відбувається взаємодія та взаємопроникнення. По цій моделі мова виступає як функціонуюча система, у якій відбуваються постійні перебудови елементів і стосунків між ними.

Таким чином, дослідження системи мови на основі польової моделі стали важливими і є напрямом сучасної лінгвістики. Польовий підхід до смислової структури слова й значення допомагає значно розширити уявлення про об'єм семантики слова в процесах, що відбуваються в ній.

## Література

1. Алімпієва Р.В. Семантична значущість слова й структура лексико-семантичної групи. Л., 1986.
2. Апресян Ю.Д. Лексична семантика. Синонімічні засоби мови. М., 1974.
3. Березін Ф.М. Спільне мовознавство. М.: Освіта, 1979.
4. Вайнштейн О. Грамматика ароматів. //Иностранная литература. 2001.№8.
5. Васильєв Л.М. Теория семантических полей.//Вопросы языкознания. 1971. № 5.
6. Васильєв Л.М. Сучасна лінгвістична семантика. М.: Вища школа, 1990.
7. Das grosse Deutsch-Russisch Wörterbuch. М., 1999a.
8. Das grosse Deutsch-Russisch Wörterbuch. М.,1999b.
9. Wahrig.Deutsches Wörterbuch. Мьнchen. 2000.
10. Duden. Deutsches Wörterbuch.Mannheim.2006.

УДК 371.32:811.111

## TEACHING THE PRESENT CONTINUOUS THROUGH GRAMMAR

**Писаренко О.**, магістрантка філологічного факультету

*Автор статті описує драматизацію як метод навчання граматики англійської мови, який дає учням можливість користуватися мовою у змодельованих ситуаціях, які імітують реальне спілкування.*

Ключові слова: взаємодія, драматизація, мотивація.

*Автор статті описує драматизацію як метод навчання граматики англійської мови, який дає учням можливість користуватися мовою у змодельованих ситуаціях, які імітують реальне спілкування.*

Ключевые слова: взаимодействие, драматизация, мотивация.

*The article deals with drama activity as a method of teaching English grammar, which allows pupils to experience language in the simulated reality.*

Key words: *interaction, drama activity, motivation.*

It often causes problems to pupils to master the system of tenses of English, which is rather difficult to digest. Very often teachers focus teaching efforts on rules, demand to get them memorized and as a result pupils very often can perfectly recite a rule but have a very vague idea as to using it in practice. Mostly grammar is a kind of darkened forest for pupils and the more rules we offer the more they lose the trail. Of course it doesn't mean that rules should be ignored. The thing is if we give rules about any tense form – does that help the learner or confuse him?

Everyone learns differently, and everyone notices things in their own unique way. What works for one does not work for another. The best teachers are ones that facilitate, inspire and make it easier for the pupils to learn by themselves.

The fact is that deliberate teaching of any kind can only go so far. Ultimately pupils have to "get things" on their own. A teacher can do certain things to make that easier, but in the final equation it is the pupil who will either succeed or fail.

We believe that the more complicated a language's grammar theory, the more important it is not to bother the learner too much with it and present it to pupils in as much more facilitated and interesting way as possible.

The interest in teaching any subject is the driving force for getting knowledge. Therefore, one of the main objectives of a foreign language teacher is to develop and maintain pupils' interest in the subject throughout the course. A sure way leading to increased interest is using at the lessons the elements of drama.

Drama is a broad term. It includes miming, acting, transformation and covers a wide range of techniques which deal with interaction, movement, vocal action and mental concentration.

All drama activities are intended to be student-centered rather than teacher-centered. Spontaneity allows practicing communication, fluency, pronunciation. Besides, pupils are free to improvise. They are not passive recipients. The pupils are engaged on a much deeper and personal level than if they are simply being given information. In drama they demonstrate their understanding by acting out or being spectators. Besides this "acting out" is not prescribed but comes on by itself, inspired by interacting with group.

One of the benefits of a drama task is that the teacher is able to address all of the pupils' levels of needs at one time. In an improvisation for example, the less able students could work as a group on easier roles/situations, whereas more advanced pupils could create more complex characters with reference to various periods of time.

Rather than beginning with a deductive explanation of the Present Continuous a teacher, instead, could use a drama activity to illustrate the tense, allowing the pupils to learn deductively, by example. In other words, begin with "Hype up" first to model the structure and then engage pupils in acting and miming.

The positive thing about drama is waking people up with movement, making them aware of the use of gestures for communication; it's an easy activity for pupils who have difficulty speaking etc. Besides miming as the

easiest drama activity (which is something happening right now) is perhaps the best way to explain the specific of using the Present Continuous.

At its most basic level drama can be used via drama games. Drama games introduce basic language skills and are a great way of introducing vocabulary. Games require speaking and listening skills and many words and sentences are repeated.

There are a lot of drama based activities that may be used while teaching the Present Continuous. We'd like to suggest the following.

#### Activity 1

Pupils take interest in miming games. A teacher gives flashcards to pupils and asks to mime an action written on them, the rest of the class tries to guess what he/she is doing.

The variation of this activity:

A pupil comes to the front and turning away from the class so he/she can't see the rest of the class. His/her task is to guess which of the actions their classmates are doing by listening to the sounds (switching the lights on and off; taking the cap off a pen; stomping your feet; opening a bag; dropping a book on the table; pushing a chair; using the pencil sharpener; jumping; cleaning the board; clapping your hands; knocking on the table...)

#### Activity 2

Pair up the pupils, one member pantomimes an action, his partner asks "What are you doing?" he responds by describing something other than what he is really doing. Then, the partner begins doing what the other said, and he asks "What are you doing?"

B- What are you doing?

A- (While brushing) I'm singing.

B- (Begins singing)

A- What are you doing?

B- (While singing) I'm driving.

A- (Begins driving)

B- What are you doing?

#### Activity 3

The class divides itself in half. Each pupil writes a sentence in Present Continuous form on a piece of paper. e.g. He is washing the dishes. Group A puts the sentences in a hat for Group B. A student from Group B removes one sentence and acts out the sentence for his or her group. The students in Group B have 30 seconds to guess the action. They get one point if they guess the action correctly within the time limit. The other group does the same thing.

#### Activity 4

Will mimes

The Present Continuous structure "going to" for future can be included as well.

e.g. pupils could mime/act out looking in a crystal ball or dealing out tarot cards and then mime/play what they see. "Present Continuous for future arrangements" could be done with pairs of pupils pointing at a blank diary page and miming suggesting doing things ("Why don't we go for a drink at lunchtime on Wednesday?") and replying ("I'm sorry, I'm playing tennis on Wednesday."), with each person trying to say what their partner is miming

until they make successfully a new arrangement. This works best if pupils are also given different diary pages with their arrangements for the week already written in.

#### Activity 5

Picture dictation: Pupils describe action pictures to each other, or try to draw their own pictures listening to the teacher's description or "bring the picture to life" act out what's depicted on it.

#### Activity 6

##### Watching a video

Pupils watch a video and shout out/say "Bingo" if they see anything that is exactly the same as what is written on their worksheet or the blackboard, e.g. "A woman is cooking a turkey". This can be combined with practice of typical confusions by some of the sentences being slightly different from what's on screen ("...a chicken").

#### Activity 7

##### Diaries

Students try to find a gap in their diaries when they can meet. This can be done with real diaries, real diaries with imaginary arrangements added to fill them up and make the activity more challenging. It can also be done as e-mailing or telephoning practice.

#### Activity 8

Students try to give as many different excuses as they can why the person calling can't speak to the person they want to, e.g. "He is meeting a client" or "He is flying to New York in 5 minutes". This can be used for present and/or future uses of the Present Continuous tense.

Pupils would need to work in pairs with one person miming the problem ("My bag is heavy" or "My friend is crying") and the other miming the solution ("Stop. I'll carry it for you." or "I know. I'll give her my ice-cream.") for the class to guess.

#### Activity 9

##### Mime roleplays

Having a whole roleplay where one person doesn't speak not only gives a shy or low level student the chance to get fully involved, but also gives the person with the speaking role a better chance to speak. These kind of roleplays work best if you give someone a realistic reason for not speaking, e.g. "You have lost your voice, so stop someone in the street

and try to explain with mime that you want them to phone your dad/brother and ask him to pick you up"...

As soon as pupils are comfortable with these small activities, a teacher may introduce them to a real performance (at the end of studying a given topic). Choosing the right play is important. It should not only be age appropriate but also appropriate for the language level of your pupils. It is also important, of course, to ensure that the lines spoken in the play cover just learnt vocabulary and grammar material.

These tasks are easy enough and all pupils are up to doing them. No complicated explanations and tasks should be offered at school. For this matter there is a basic rule for a teacher: he needs to understand like children what he wants children to understand. The secret here is to make the task challenging, but achievable for each pupil.

Drama is good because it's a part of everyday life. We are surrounded by the visual images that grab our interest. Stories are told, heard and repeated everyday, both real and imaginary. Newspaper articles, favorite films or characters from soap operas, they can all be used to prompt acting, discussion or creative writing in an interesting and fruitful way.

But the most crucial thing about all drama activities can be phrased like this: Tell me and I will forget. Show me and I will remember. Involve me and I will understand. At the center of drama is communication. Drama allows students to communicate and understand others in new ways. It also provides training in the very practical aspects of communication.

The child's experience of success or failure has a significant effect on his motivation to learn. If pupils repeatedly fail, even when they have put a great deal of effort into their learning, they are inclined to approach future tasks with a negative attitude.

The teacher's own enthusiasm also motivates pupils who especially in junior and secondary school quickly pick up and reflect teacher's moods. So if you think your English grammar lesson is boring, so will they!

By using drama as a teaching method we allow pupils to experience language in the simulated reality, they get far more fun from the lesson and fun is always motivating. In addition, chances are they will be considerably more motivated to use the language in similar situations in real life.

## Literature

1. Дугин С.П. Времена английского глагола: девять уроков с профессиональным репетитором / С.П. Дугин. – Сумы, 2008.
2. Интенсивные нетрадиционные методики изучения английского языка (Анти-Бонк). – Режим доступа – <http://algra.chat.ru/>
3. Колпакчи М.А. Дружеские встречи с английским языком / М.А. Колпакчи – Ленинград 1978. – Режим доступа – <http://www.cartalana.ru/kolpak-content.php>
4. English Grammar from A to Z. Английский для наших / гл. ред. А. Галунов. – Санкт-Петербург, 1998. – 288 с.: ил.
5. Isabel Pйrez Torres. Present Tenses / Grammar, Voc & Culture Exercises / English as a Second or Foreign Language. – Режим доступа – <http://www.isabelperez.com/grammar.htm>
6. Drama Techniques for Teaching English / The Internet TESL Journal. – Vol. X. – No. 10, October 2004. – Режим доступа – <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>
7. Drama in Teaching English as a Second Language – A Communicative Approach / The English Teacher. – Vol XIX. – July 1990. – Режим доступа – <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЗРАДИ ПАРТНЕРА ЮНАКАМИ ТА ДІВЧАТАМИ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

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

Проблема психологічних відмінностей юнаків і дівчат в міжособистісних стосунках не є новою як для вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Її досліджували І.С. Кон, К. Ізард, Е. Еріксон, Л.С. Виготський. У зарубіжній науці дана проблематика розробляється особливою, такою що активно розвивається галуззю – гендерною психологією [6, ст.47].

Намагаючись знайти відмінності у міжособистісних стосунках юнаків та дівчат, дослідники відзначають, перш за все, їх схожість. Юнаки та дівчата однаково часто демонструють нетерпимість до критики, небажання брати на себе чужі обов'язки, відсутність сором'язливості, не виражену потребу в допомозі і довірі з боку оточуючих. Але характер міжособистісних стосунків має і гендерну специфіку: у дівчат більш виражені такі особливості у стилі міжособистісних стосунків, як відповідальність, великодушність, співробітництво, більш вираженим є прагнення допомагати оточуючим та спрямованість на тісне співробітництво. У дівчат відзначається більша залежність від думки оточуючих. Встановлено, що пізнавальні процеси юнаків та дівчат не відрізняються. Вони в цілому однаково успішно передбачають наслідки поведінки в певній ситуації, розуміють міміку і жести, логіку розвитку міжособистісної взаємодії. Але на відміну від юнаків у дівчат яскравіше проявляють емоції в спілкуванні. Невміння управляти емоціями, дозувати їх теж більше притаманне дівчатам [5, ст. 68].

Міжособистісні стосунки це сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами, які належать до певної групи. Характерною ознакою міжособистісних стосунків є їх емоційне забарвлення. Людські емоції представляють собою специфічні способи реагування людей на зміни, що відбуваються в зовнішньому і внутрішньому середовищі. Емоції – у психології розглядають як особливий клас психічних процесів і станів пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами, що відображають у формі безпосереднього переживання значимість явищ та ситуацій, що діють на індивіда і необхідних для здійснення його життєдіяльності. Емоції пов'язані з почуттями, які визначають як "стійке емоційне ставлення людини до явищ дійсності, що, відображає значення цих явищ у зв'язку з її потребами і мотивами" [4, ст.51].

Міжособистісні стосунки формуються у процесі безпосередньої взаємодії людей, мають неформальний характер і містять емоційно забарвлену та значущу оцінку партнерів. Міжособистісні стосунки охоплюють широке коло явищ, але головним регулятором їх сталості, глибини, неповторності є привабливість однієї людини для іншої. Важливим фактором оцінки міжособистісних стосунків є тривалість їх існування.

При всій різноманітності змісту міжособистісних стосунків, сам процес їх розвитку включає ряд послідовних етапів або стадій: стадія зближення, стадія близькості, стадія диференціації, стадія віддалення, стадія розпаду стосунків [4].

Найбільш розповсюдженими типами міжособистісних стосунків є дружба, закоханість, кохання, под-

ружні стосунки. Прихильність до певної людини найбільше виявляється у феномені дружби.

Дружбу можна визначити як позитивні інтимні взаємовідносини, засновані на взаємній відвертості, повній довірі, спільності інтересів, вірності людей один одному, їх постійній готовності в будь-який момент прийти один одному на допомогу. Дружні стосунки є безкорисними, в них людина отримує задоволення від того, що робить приємне іншому. Для дружніх стосунків є характерним глибоке взаєморозуміння людей. Як зазначає М. Аргайл, жінки мають тісніші дружні взаємини, ніж чоловіки, вони більш схильні до саморозкриття й ведуть більш інтимні розмови [1]. На відміну від товариської дружба являє собою інтимніше спілкування, яке, за визначенням І.С. Кона, передбачає не тільки взаємодопомогу, а й внутрішню близькість, відвертість, довіру, любов.

Закоханість - це відносно стійке емоційне ставлення, яке відображає *жагучий* потяг до кого-небудь. Е. Фромм писав, що закоханість прийнято вважати вершиною любові, насправді ж вона лише початок і лише можливість знаходження любові. Як відмічає М.В. Єрмолаєва, закоханість – це таке емоційне відношення, яке характеризується спільним духовним підйомом і захопленістю закоханої людини. Вона гостро переживає почуття ніжності, теплоти, поклоніння іншому, милується фізичним виглядом і духовним складом іншого, зацікавлена всім, що стосується предмету її почуття.

На відміну від закоханості, *кохання* - це інтимна прихильність, яка наділена настільки великою силою, що втрата об'єкта цієї прихильності здається людині непоправною, а її існування після цієї втрати – безглуздом. Кохання – це не тільки почуття, але і здатність кохати іншу людину, а також можливість бути коханим. Кохання – це також мистецтво, якому потрібно навчатися і в якому необхідно постійно самовдосконалюватися. В коханні дві сторони є рівними, одна не жертвує собою заради іншої, і кожний нічого не втрачає а навпаки отримує. Разом вони утворюють єдине ціле. Кохання припускає турботу про іншу людину, зацікавленість про покращення її життя і розвиток [10].

Всі названі типи міжособистісних стосунків у тій чи іншій мірі передбачають вірність. "Порушення вірності в коханні, дружбі" називають зрадою. "Вірність", "вірна", у свою чергу, - це людина, що заслуговує довіри, дотримується постійності у своїх поглядах, вчинках і почуттях, тобто віддана [3, ст.104]. У психології зраду поділяють на зраду духовну і фізичну. Духовна зрада є тривалішою в часі й може негативно позначитися на стосунках того, хто зраджує. Фізична зрада може трапитися тільки один раз або повторюватися.

Одним із різновидів зради є зрада в подружньому житті. Тоді, традиційно, "зрадою" називають позашлюбні стосунки і зв'язки. Їх вплив на подружні стосунки в значній мірі визначаються тим, на якій стадії розвитку шлюбу відбулася зрада, переважанням у стосунках їх сексуального або емоційного компонентів, випадковістю контакту або тривалістю зв'язків з однією особою. Будь-який вид зради призводить до

гострої або хронічної емоційної реакції партнера, коли зрада стає розкритою [7]. Основними дослідниками зради в подружніх стосунках біли Plzak, Muldworf, Imielinski, Sorroni, Novak, O. Лосева, У. Хорні та ін.

О. Лосева вказує на відмінності у мотивуванні зрад у чоловіків та жінок. Причинами зрад чоловіків вважають: вплив гормонів; переконання чоловіків, що короточасний сексуальний зв'язок на стороні не є зрадою, а це лише інтрига, яка підтверджує власну мужність. Зради чоловіків пов'язані із стереотипами поведінки, які чоловік засвоїв у дитинстві. Часом чоловіки будують свої стосунки за тими зразками, які закріпилися в їх дитячій пам'яті, тому поганий приклад батьків, для яких вірність не найголовніша мета їхнього подружнього життя – може бути причиною зрад. Для деяких чоловіків зрада є способом самоствердження. Автор вказує і на причини зради жінок: незадоволеність стосунками в шлюбі, помста чоловіку за зраду, бажання відчувати себе заново коханою і відчувати свою значущість, підвищення самооцінки, бажання продовжити відчуття молодості, відчувати свою владу над чоловіком і задовольнити сексуальні потреби, цікавість, пошук ідеального коханця.

Розповсюдженням фактором зради є її переживання. Розглядаючи психологічну природу переживання детальніше можна сказати, що переживання мають особистісний, цілісний характер, за влучним висловлюванням К.С. Максименко є "способом існування" психіки людини [9, с.240]. Переживання в сучасному науковому континумі розглядається як будь-який емоційно забарвлений стан суб'єкта чи явища дійсності, безпосередньо представлений в індивідуальній свідомості і виступаючий важливою подією життя особистості. З одного боку, переживання дано індивіду безпосередньо в формі пристрасного відображення дійсності, з іншого, - є особливою внутрішньою діяльністю, своєрідною за своїм продуктом, за допомогою якої людина оволодіває переживанням емоційних станів, життєвих подій, власною поведінкою (Л.С.Виготський). Воно є специфічною формою активності людини, специфічним психологічним засобом оволодіння особистим внутрішнім світом, поведінкою. Переживання стають важливим психологічним змістом життя особистості відсутності цього змісту призводить до обезцінення життя людини. Вже сам факт усвідомлення людиною своїх переживань змінює умови протікання душевної діяльності [2].

У нашій роботі ми намагалися дослідити психологічні особливості переживань пов'язаних зі зрадою партнера у юнацькому віці. Ми припускали, що переживання зради партнера юнаками та дівчатами істотно відрізняються, що пов'язано з гендерними особливостями.

З метою перевірки припущення нами було проведено емпіричне дослідження в ході якого ми запропонували досліджуваним написати твір про зраду та її переживання; написати асоціації до слова "зрада" та намалювати малюнок на тему "зрада". На наступному етапі роботи було здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих даних. Зокрема було застосовано метод аналізу продуктів діяльності (контент-аналіз текстів (описів переживання зради)). Основними категоріями аналізу були когнітивні, емоційні та поведінкові прояви переживання зради.

У дослідженні прийняло участь 50 осіб (рівна кількість юнаків та дівчат) віком 18 – 20 років.

В результаті було встановлено: 1) дівчата частіше ніж юнаки, як самі вони вважають, зіштовхувалися з переживаннями зради: 60% опитаних дівчат (і 40% юнаків) відповіли, що переживали зраду партнера.

2) у процесі контент-аналізу ми намагалися встановити особливості когнітивних, емоційних та поведінкових проявів переживання зради юнаками та дівчатами, але, як виявилось, важливим аспектом аналізу було порівняння описів зроблених, особами які переживали зраду хоча б раз в своєму житті і тими, що не мали такого досвіду, але описали її як ймовірно. Встановлено, що особистості, які переживали зраду описуючи свої переживання в цій ситуації підкреслюють свої емоційні прояви, що притаманно 60% дівчат та 46% юнаків. Як юнаки, так і дівчата пов'язують зраду з почуттями втрати вірності (87% дівчат та 70% юнаків). Досліджувані, що не мали в своєму досвіді переживання зради, підкреслювали в більшій мірі когнітивні прояви переживань (34% дівчат і 37% юнаків), що ймовірно пов'язано із переконання про особливості її переживання, з тим, що їм відомо про зраду. Також вони вважали, що те що називається зрадою є життєвою подією та має значення втрати іншого чогось дуже значущого в їхньому житті.

Отримані дані можна пояснити тим, що прояви почуттів та емоцій в міжособистісному спілкуванні піддаються досить сильному соціальному контролю, якщо вони стосуються соціальних об'єктів і майже не обмежуються, якщо стосовно несоціальних. Але в критичних ситуаціях, а зраду можна вважати такою, соціальні заборони стають не такими значимими, тому досліджувані, що мали досвід переживання зради більш відкриті у прояві своїх емоцій та почуттів.

3) серед трьох типів проявів переживань лідируючими є емоційні прояви: що за середнім значенням становить 48%, але між дівчатами та юнаками є значні відмінності. За даними обрахунків було виявлено, що дівчата емоційніше переживають зраду свого партнера, що підтверджується аналізом асоціативного ряду до слова "зрада". У дівчат зі словом зрада найчастіше асоціюються різні види прояву емоцій. Наприклад, зі словом "зрада" були найбільше виражені емоції: біль, сум, страх, горе, сором, злість, ненависть.

Такі відмінності у переживанні зради юнаками та дівчатами, що мали власний досвід її переживання можна пояснити гендерними особливостями: рівнем самооцінки, рівнем сприйняття світу юнакам властива об'єктивність при оцінці сприйняття світу, в той час як для дівчат характерна суб'єктивність і вразливість, тому що при сприйнятті світу вони більше орієнтовані на свій стан, настрій. У юнаків більш вищий рівень емоційного інтелекту ніж у дівчат. На відміну від дівчат юнаки вище оцінюють свою здатність керувати емоціями.

Отже, що найбільш значимі відмінності переживання зради партнера викликані не лише психологічними відмінностями, пов'язаними із тендером, а й наявністю фактору соціального контролю, тому у особистостей, що переживали зраду більш виражені емоційні прояви (у дівчат це становить 60%, а в юнаків 46%), а ті що не переживали зраду мають більш виражені когнітивні прояви переживань (34% та 37%), а відмінності ж між юнаками та дівчатами у переживанні зради партнера (загалом) полягають у переважанні емоційного компоненту прояву переживань.

## Література

1. Аргайл М. "Психология счастья".- М.: 1990.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания.- М.: 1984.
3. Великий словник по етиці / під ред.І. С. Кона. 5-е вид.- М.: 1983.
4. Изард. К. Психология межличностных отношений. - М.:1991..
5. Клецина Н.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии.- 2003.-№1.-С.68-78.
6. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии.-1981.-№2.- С.47-57.
7. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармонии. - М.: 1991.
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: 2006
9. Сленкова Психология семьи. Минск: Харвест. 2006.
10. Фром. Э. Искусство любить.- М.: 2008

УДК 159.922.7-058.862

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДІТЕЙ-СИРІТ

**Полторацька Т.,** студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

*У статті описуються психологічні особливості особистісних переживань дітей-сиріт, особливості виникнення депривації у дітей-сиріт та у дітей, позбавлених батьківського піклування.*

*Ключові слова: переживання, сирітство, соціальне сирітство, депривація, діти-сироти.*

Соціально-економічна криза, політична нестабільність, вимушена зовнішня і внутрішня міграція населення, руйнування традиційних виховних заходів у закладах освіти, нівелювання дієвості молодіжних організацій, моральних засад сім'ї посилюють феномен сирітства і поставили його у центр уваги держави та освітянського середовища. Цей феномен є показником неблагополуччя родини і знедоленості життя тієї категорії дітей, які виховуються у дитячих закладах інтернатного типу.

Виховання дітей в закладах освіти інтернатного типу зумовлює виникнення такого психологічного явища, як втрата (депривація) міжособистісних взаємодій з батьківським середовищем, що позначається на їх особистісному розвитку. Тому сьогодні особливо актуальною для вікової та педагогічної психології є проблема психічного розвитку та особистісного становлення дітей-сиріт, особливо підліткового віку, що пов'язано з особливостями переживання ними вікової кризи. Підліткова криза, на відміну від криз інших вікових етапів, значно гостріша і триваліша, а нерівномірний і гетерохронний характер психофізіологічного та особистісного розвитку підлітка призводить до утворення таких внутрішніх позицій, які не можуть бути реалізовані в умовах соціальної депривації. При цьому, внутрішня позиція підлітка, яка пов'язана з прагненням вважатися дорослим, зіштовхується з дією зовнішніх депривуючих факторів, під впливом яких загострюється його переживання, актуалізуючи соціальні потреби у розумінні, визнанні і прийнятті. Саме депривація цих внутрішніх позицій та неможливість їх задоволення визначає специфічні труднощі переживання підліткової кризи дітьми-сиротами та дітьми, позбавлених батьківського піклування. Знання цих особливостей допомагає у роботі з дітьми-сиротами, а особливо у попередженні та усуненні тих розладів, які можуть виникнути в процесі особистісного розвитку дітей-сиріт.

Метою даної роботи стало вивчення змісту специфіки структури особистісних переживань дітей-сиріт, зокрема відношення до самого себе.

Внаслідок аналізу наукових робіт психологів визначено, що психічна депривація індивіда є станом, який виникає у ситуації тривалого незадоволення його життєво важливих потреб. Цей стан визнається одним із найскладніших та руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейних взаємодій на особистісне зростання дітей, особливо у період підлітковості (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, В.С. Мухіна, О.М. Прихожан, Н.М. Толстих). Сучасні дослідження свідчать, що у закритих дитячих закладах відсутні умови для компенсації так званого "деприваційного синдрому", наслідком якого є підвищення тривожності, страх, невпевненість у собі, агресивність, низька мотивація досягнення та самотність (А. Кадушін, О.І. Казакова, В.М. Слущкий, В.М. Ослон, І.А. Фурманов, А.Б. Халмогорова).

Проблема психологічної природи переживань неопосередковано пов'язана з афективною сферою людини. В широкому значенні слова "переживання" є те, що пережито, але не просто пережито подія, а його зміст стає для людини особливою цінністю, що надає переживанню неминуче значення.

У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилось особливе місце. Його вважають одиницею психологічного аналізу і "значні" переживання виступали предметом психології. В останній час питання про природу переживання стає особливо актуальним. Це пов'язано перш за все з активним розвитком практичної психології, яка покликана допомагати людям, які потрапили в складні життєві обставини, втративши смисл життя, спокій та душевну рівновагу. Традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Ф.Е.Василюк у своїй праці "Психологія переживання" говорить про переживання як про процес активного діяльнісного подолання, проживання



особистістю якихось несприятливих ситуацій. Переживання слід розглядати як перенесення чого-небудь в живий стан, тобто переведення події, якогось відчуття, предмету, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення. Тобто процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або "всередині" самої особистості. Таким чином, термін "переживання" фактично виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну "свідомість". [4, 48-49]

Аналіз величезної кількості концепцій переживання показує правоту Ф.Е.Василюка, який говорив про можливість єдиного розуміння переживання, яке полягає в тому, що останнє являє собою особливий внутрішній життєвий процес, який охоплює емоції людини, її розум, уяву, волю і, в цілому, духовні та тілесні функції.[4, 52]

Центральне місце в духовному житті людини займають структури ціннісної спрямованості, які визначають якість людського характеру, вони через переживання нагадують про себе людині. Л.С.Виготський назвав особливе значення пошуку клітинки, тобто одиниці аналізу психіки: "Хто розгадав би клітинку психології – механізм однієї реакції, писав він, - знайшов би ключ до всієї психології". В подальшому він в якості одиниці аналізу називає переживання, яке для нього являлось найбільш повною величиною в структурі свідомості. Його погляди підтримала і розвинула лише Л.І.Божович, яка вважала переживання найважливішою психологічною дійсністю особистості. "Переживання, - зазначає вона, - являє собою ніби вузол, в якому зав'язані різнобічні впливи внутрішніх і зовнішніх обставин". На відміну від Л.С.Виготського, вона не визначала переживання "одиницею", тобто цілим, що далі не розкладається, а навпаки, ставила завдання аналізу і вивчення "тих сил, що лежать за ним і зумовлюють процес психічного розвитку" [1,154].

Переживання – це динамічне та змінне утворення. Його змістовні зміни залежать від особливостей онтогенетичного розвитку людини і характеризуються своїм внутрішнім напруженням та пристрасним відношенням людини до світу. Особливе місце в дослідженнях феномену переживання в психологічній літературі займають праці Ф.В.Басіна по проблемі "значимих переживань", де головним є те, що переживання визначаються як та активність, яка змінює і трансформує свідомість людини, а в широкому плані – її психіку. Продовжуючи загальну лінію розуміння переживання Ф.Е.Василюк зазначав, що "... переживання розуміються як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, направлена на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною ціллю якого є підвищене усвідомлення життя". В переживанні існує заданість, установка цілісної людини до подій та фактів життя, причому людина керується собою з абсолютного свого майбутнього, тобто з позиції реалізації ціннісно-смислової сфери. Позиція знаходження для себе і через себе обмежує переживання і оформляє його в ціннісно-смислових категоріях, прибудовує переживання як психологічний механізм, функціональний орган, за допомогою якого людина змінює себе. Знакова природа переживання означає те, що особистість означає свої переживання, тобто це свідчить про специфічну

форму активності. Таким чином, переживання в житті людини є специфічними психологічними засобами оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою та побудовою вищих психічних функцій і, на їх основі, складних між функціональних систем. (3)

Отже, переживання в психології розуміється як неопосередкована внутрішня суб'єктивна даність психічного явища на відміну від свого змісту та "модальності". Переживання – це особливе, суб'єктивне, пристрасне відображення, але відображення не оточуючого предметного світу самого по собі, а світу, взятого у відношенні до суб'єкту, з точки зору представлених ним (світом) можливостей задоволення актуальних мотивів та потреб суб'єкта.

Сирітство визначається як соціальне явище, обумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, що залишилися без опіки внаслідок позбавлення батьківських прав, визнання у встановленому порядку батьків непрацездатних, безвісти зниклими. Поряд із терміном "сирітство" існує інше поняття "соціальне сирітство". Це поняття використовується лише у вітчизняній літературі і трактується як "соціальне явище, обумовлене ухиленням або усуненням батьків від виконання ними своїх батьківських обов'язків по відношенню до своїх неповнолітніх дітей і, як наслідок, відсутність потрібної турботи про дитину й умов для повноцінного фізичного, емоційного й соціального розвитку".

Сучасне сирітство в своїй більшості – це наслідок недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сімей, у яких є діти. Причини, через які діти залишаються без батьківської опіки найрізноманітніші, але наслідок один – дитина позбувається права на сімейне виховання. Сьогодні, на жаль, можна стверджувати, що соціальне сирітство є глобальною проблемою в українському суспільстві. Ускладнює ситуацію з дітьми-сиротами і прогресуюча тенденція до порушення структури сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками. Незважаючи на активні радикальні зрушення у глобальному процесі виховання підростаючого покоління, в Україні концепція суспільного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, практично не зазнає змін.[2]

Особливості психологічного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, знайшли своє відображення у роботах таких вчених як А.Кравченко, І.Дубровіна, А.Андрєєва, П.Павленюк, К.Ушинський, К.Флейк-Хобсон та інші. Комплексному аналізу конкретного досвіду окремого дитячого будинку присвячені праці Г.Ананьєвої, Н.Анохіної, Н.Карташової, Є.Макарової. Серед зарубіжних психологів проблеми розвитку особистості дитини в умовах закладу закритого типу вивчали А.Адлер, А.Фрейд, Дж.Боулбі, М.Айнсворз, Я.Корчак. Проблеми соціалізації дітей-сиріт досліджують у своїх роботах Я.Кон, Л.Шипіцина, Є.Іванов, А.Віноградова. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень підтверджує, що питання соціалізації вихованців дитячих будинків, підготовка їх до самостійного життя та діяльності потребує наукового осмислення та пропозицій шляхів рішення цієї проблеми.

Психологи нерідко відмічають, що вихованці дитячих закладів в більшості випадків мають негативну Я – концепцію, невпевнені в собі. Вважається, що негативна Я – концепція, негативний Я – образ, низький рівень самоповаги виникає у вихованців дитячого будинку в

результаті засвоєння ними багаточисленних негативних оцінок – будь-який вихованець, дійсно, чує їх досить часто від оточуючих дорослих. Основну причину розвитку негативної Я – концепції та сплутаної ідентичності у дітей, які виховуються в будинках-інтернатах, поза сім'єю, більшість дослідників вбачають в тому, що дитина із закладу з раннього дитинства спілкується і взаємодіє не із кількома постійними присутніми турботливими дорослими, якими зазвичай для дитини є мати, батько, бабуся, дідусь, а з постійно змінними дорослими, досить різними і по особливостям своєї поведінки, і за характером емоційного відношення до дитини.[2]

Вирішення проблеми сирітства повинно починатися з усвідомлення того факту, що в закладах закритого типу дитина не знаходить адекватної соціальної заміни материнської ласки, любові, ніжності. Ситуація "дитина – суспільний дорослий" не дає вихованцю інтернатського закладу необхідної інтимності, емоційної глибини, почуття безпеки. В ситуації "дитина - дитина" також не наданий приклад позитивних емоційних контактів, довірливих стосунків. Взаємозв'язок матері та немовляти розглядається як складний невербальний процес, який впливає як на дитину, так і на матір і включає афективний діалог, який є більше, ніж прив'язаність дитини до матері. Сучасні дослідження феномену госпіталізму виявили широкий спектр його проявів у дітей-сиріт, таких як порушення навиків спілкування, небажання встановлювати контакти з оточуючими, різноманітні депресивні реакції, спонтанність в діяльності, тривожність, агресія до себе та інших, соматичні розлади, розумова відсталість тощо. Такі порушення психічного розвитку отримали назву "реактивні розлади прив'язаності" та розглядаються як психіатричний діагноз.

Дитина, яка потребує підтримки, не отримує її в необхідній мірі. Діти залишаються на самоті зі своїми переживаннями, страхами, думками, почуттями, але рідко – на самоті зі своїм "Я", духовним та фізичним.

Наслідки материнської депривації в значній мірі залежать від того, в якому віці дитину розлучили з матір'ю, сім'єю, так як проблеми дитини, яка опинилася поза сім'єю відразу після народження та дитини, яка потрапила в дитячий будинок-інтернат в рік, відмінні і при цьому відрізняються від проблем дитини, яка була направлена в дитячий будинок в сім років. В психологічних дослідженнях показано, що тип особистості, який формується у дитини і яка з народження відчуває материнську депривацію, відрізняється від типу особис-

тості людини, яка позбавлена материнської турботи не з народження, а пізніше, коли тісний емоційний зв'язок вже виник. В таких випадках, відмічає Дж. Боулбі, розрив з матір'ю починається з важкого емоційного стресу, який переживається дитиною.[12]

Проблема переживання дітьми-сиротами першопочатково пов'язана з відсутністю матері. Відсутність у дітей можливості контактувати з близькими людьми (матір'ю, батьком) є основною причиною того, що діти почувають себе самотніми. Причому домінуючим переживанням в ситуації самотності є тривога як почуття незахищеності перед зовнішніми обставинами та невідомістю.

Перебування в дитячих закладах інтернатного типу, а також життя в неповних і неблагополучних сім'ях обмежує можливість засвоєння дитиною стереотипів міжособистісних стосунків, морально-етичних норм поведінки і веде до безпосереднього прояву фізіологічних потреб без обміну соціальних вимог. Цьому сприяють наявні у дітей алкоголізуючих батьків явища розторможеності і патології потягів, афективної збудженості і психічної нестійкості, а також емоційна поверховість, підвищена навіюваність до неправильних норм поведінки, які дають можливість легко і швидко, без боротьби мотивів отримати задоволення. При цьому діти не фіксуються на неприємних наслідках таких вчинків, а їх переживання носять короточасний і неглибокий характер. У дівчат, особливо у підлітковому віці, спостерігається підвищена сексуальність, провокуюча ранні безпорядні статеві зв'язки. У свою чергу, це посилює порушення поведінки в формі втечі з дому чи інтернату, бродяжництва, раннього залучення до споживання алкогольних напоїв, наркотичних і токсичних засобів. Хлопчикам з неблагополучних сімей, в яких батьки алкоголіки, властиві агресивні форми поведінки, які призводять їх до участі в групових правопорушеннях і злочинах. (6)

Порушення соціальних взаємодій, відсутність емоційного зв'язку з батьками, часто призводить до неможливості виконання очікуваних соціальних ролей, при цьому порушується механізм соціалізації, показником якої виступає система ціннісних орієнтацій особистості, як відмічає В.А.Ядов, формування ціннісних орієнтацій відбувається під впливом оточуючих. В безпритульних підлітків в результаті впливу негативного мікросередовища відбувається руйнування позитивних норм, цінностей, замість яких засвоюються анти-суспільні норми та ціннісні орієнтації.(14, 71)

## Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Бондарева Л.В., Зеничева О.С. Особенности переживания детьми, оставшимися без попечения родителей (подростковый возраст). // Психология обучения. – 2007. - №11.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М., 1984.
4. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций.// Психологический журнал. – 1995. – т.16. - №5.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста.// Собрание сочинений в 6-ти томах – М., 1983.
6. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психологического развития детей, воспитывающихся вне семьи.// Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.
7. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
8. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
9. Насиновская Е.Е., Шалина О.С. Автопортрет как средство овладения миром личностных переживаний. // Вопросы психологии. – 2008. - №1.

10. Осипова И.И. Замещающая семья в России. // Психологическая наука и образование. – 2006. - №2.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М., 1990.
12. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб: Питер, 2005.
13. Психическое развитие воспитанников детского дома./ Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. – М., 1990.
14. Семья Г. Основы психологической защищенности детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей. // Развитие личности. – 2004. - №1.

УДК 371.3: 044.43

## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

**Поприткіна Д.**, магістрантка природничо-географічного факультету

З середини 80-х років у світі успішно впроваджується напрям технології комп'ютерного навчання біології. На жаль, традиційні технічні засоби навчання використовуються вчителями здебільшого безсистемно, інколи з грубими порушеннями методичних вимог. Комп'ютерні системи, що стосуються сучасних навчальних технологій у вивченні не лише біології, а й інших дисциплін, застосовуються лише окремими вчителями-ентузіастами. Відомо, що є ряд причин, які негативно впливають на ефективність дидактичного процесу у використанні як самих технічних засобів, так і програмних навчальних матеріалів до них.

Одними із навчальних засобів є електронні підручники, націлені на відносно повний процес навчання від викладення теорії до контролю знань, і репетитори, що реалізують переважно функції тренажера і/або програми тестування знань [3, 18-19].

Усе більше навчальних закладів, корпоративних і державних структур у державах СНД приділяють увагу мультимедійним засобам навчання (МЗН) та починають використовувати їх на практиці. Використання мультимедійних технологій на уроках дають низку переваг: дітьми краще сприймається матеріал, зростає зацікавленість, індивідуалізація навчання, розвиток творчих здібностей, скорочення видів роботи, що створюють учня, використання різних аудіовізуальних засобів (музики, графіки, анімації) для збагачення і мотивації навчання, динамічного подання матеріалу, формування самооцінки учня та створення умов для самостійної роботи.

Серед МЗН слід відзначити активне поширення електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП) та дистанційних мережевих курсів (ДМК).

Призначення і роль цих мультимедійних засобів багато в чому залежать від організації навчального матеріалу та педагогічних можливостей. Тобто в разі, якщо засіб призначений для безпосереднього навчання, а саме, для взаємодії вчителя (тьютора) й учня (слухача), то відповідно і вимоги до організації і змісту такого засобу будуть визначатися особливостями даної взаємодії. Якщо він призначений для самоосвіти, то відбір навчальних матеріалів і організація будуть зовсім іншими, такий засіб змістом і організацією буде наближатися до гіпертекстового електронного підручника [1, 126].

Одним із суттєвих питань постає відбір електронних засобів навчального призначення та дистанційних мережевих курсів для їх використання на уроках біології в загальноосвітніх навчальних закладах. Це обумовлюється підвищенням вимог до якості наочних

представлень навчального матеріалу та лабораторних робіт [4, 44].

Серед українських дослідників, хто торкається питання застосування в навчальному процесі електронних засобів навчального призначення та дистанційних мережевих курсів, слід виокремити таких: В.Ю. Биков, М.І. Жалдак, С.А. Раков, В.М. Кухаренко, Ю.І. Машбиць, А.М. Гуржій, Ю.О.Жук та ін. [2, 28].

Слід відзначити досвід у цьому напрямку російських фахівців. Російський вчений О.В. Хуторський (центр "Ейдос" – <http://www.eidos.ru>) у 1997 році організував віртуальні курси для учнів та вчителів загальноосвітнього навчального закладу, а також віртуальні олімпіади з різних предметів. У 2003–2004 навчальному році було проведено 55 олімпіад, у яких брало участь 28786 учнів з 1-го по 11-ий класи [8].

Набуває популярності використання електронних програмних засобів, зокрема фірм "1С", "Кирилл и Мефодий" [4, 45].

Так, програмний продукт "Біологія, серія Репетитор (1С) визначають як класичний електронний підручник. Особливістю даного засобу є те, що крім звичайних ілюстрацій, пропонуються рухомі схеми та відеофрагменти, що дозволяють наочно показати хід певних біологічних процесів. Посібник містить основний матеріал за державною програмою та додаткову корисну інформацію з біології, а також розділи: біографія вчених, словник-довідник, таблиці з довідковими відомостями та система електронних тестів.

Зазначена програма зручна в користуванні: має дружній інтерфейс, пошукову систему, зручну навігацію та пропонує тексти для роздрукування. Але є певні недоліки. Так, наприклад, у викладенні деякого навчального матеріалу не має логічної послідовності. Словник-довідник має визначення ненаукового характеру. Є некоректні запитання до текстів. Даним посібником рекомендують користуватися із супроводом учителя.

ЕЗНП "Репетитор з біології" (Фірма "Кирилл и Мефодий") складається із запитань, коротких відповідей на них та певних ілюстрацій. У ньому відсутні текстові матеріали. Робота з диском можлива у двох режимах: екзамену та тренінгу. Даний програмний засіб рекомендується для підготовки учнів до олімпіади з біології [4, 45].

ЕЗНП "Уроки біології для дев'ятого класу" (Фірма "Кирилл и Мефодий") є останньою оновленою версією електронного підручника. Він задовольняє всі потреби навчального процесу. А саме, містить щоденник учителя, який має вигляд журналу, де автоматично підраховуються всі бали, що отримує учень за вико-

нання різних завдань; завдання і тести після кожної теми, а також контрольні тести, що мають перевіряти знання після вивчення навчальних модулів; відеокліпи різних біологічних процесів; пошукову систему[8].

Розглянемо призначення деяких електронних засобів навчального призначення з біології українського виробництва та їх можливості використання згідно запропонованої класифікації.

Так, дистанційний курс "Шкільний курс з біології" (6-11 класи), створений за допомогою пакета LearningSpace Anytime компанії Lotus Development Українським центром дистанційної освіти (udec.ntu-kpi.kiev.ua), за своїм наповненням та організацією він є засобом для самонавчання як гіпертекстовий електронний довідник з біології. Він є елементом кей-технології дистанційного навчання [8].

Педагогічний програмний засіб (ППЗ) "Віртуальна біологічна лабораторія 10–11 класи" для ЗНЗ є електронним посібником з курсу загальної біології, що містить повний курс лабораторних і практичних робіт, які є прикладами виконання зазначених робіт, підтримує та доповнює існуючі друковані підручники з біології для 10–11-их класів. Як і попередній електронний засіб, цей ППЗ може застосовуватися для самонавчання. На жаль, у процесі використання цього засобу учень тільки спостерігає хід виконання лабораторних і практичних робіт, а проявити свою творчість не може[5, 83; 6, 15].

Слід відзначити педагогічний програмний засіб, розміщений за електронною адресою <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=38&wasid=79>, "Біологія людини. 8 клас", який був створений Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді за допомогою MS Power Point. Він є мультимедійною презентацією. Матеріал розташований окремими блоками – темами. Кожен урок – це окрема презентація, у якій враховані всі етапи уроку. До уроків включений як традиційний матеріал, так і додаткова інформація, якою вчитель може скористатися на свій розсуд[7, 39-41].

Даний електронний засіб надає можливість вчителю демонструвати: мікросвіт клітини; ріст і розвиток організмів, еволюцію живих систем, розвиток життя на Землі; знайомити з явищами, що мають звукове відображення; проводити практичні та лабораторні роботи.

Відмітимо, що існуючі електронні засоби є ефективною допомогою вчителю для підготовки до уроку. Але вчитель прагне мати можливість формувати урок самостійно, підбирати цікавий матеріал, який би не повторював підручник, тому значний потенціал має використання під час підготовки до уроків автентичних матеріалів, що розміщені в мережі Інтернет. Так, за електронною адресою <http://www.uaportal.com.ua/ukr/Science/Biology/> пропонується каталог біологічних сайтів України, де зазначаються сучасні напрями роботи провідних наукових інститутів біологічного профілю, надаються електронні версії наукових журналів та інформація про проведення наукових конференцій[8].

Слід відзначити український біологічний сайт [www.biology.org.ua](http://www.biology.org.ua), на якому крім наукових новин розміщується інформація про конкурси та турніри юних біологів тощо.

Також під час підготовки до уроку вчитель може використовувати інформацію англійськомовних біологічних сайтів[8]:

<http://www.nmnh.si.edu/BIRDNET/> – сайт, присвячений дослідженням життя птахів;

<http://mnh.si.edu/msw/> – сайт надає інформацію про життя ссавців;

<http://nmnh.si.edu/departments/botany.html> – сайт пропонує ресурси з ботаніки Смітсонівського інституту та національний гербарій США;

<http://www.wildlifer.com/wildlifesites/mdex.html> – колекція зображень тварин, у тому числі вимираючих та вже вимерлих;

<http://www.georgetown.edu/cball/animals/> – записи голосів тварин і пташиного співу;

<http://cuny.edschool.virgiiusLedu/go/frog/> – фотозображення, за допомогою яких виконується віртуальне препарування жаби;

<http://sig.biostr.washington.edu/projects/da/> – атлас анатомії людини;

[http://www.biology.arizona.edu/ceU\\_bio/cell\\_bio.html](http://www.biology.arizona.edu/ceU_bio/cell_bio.html) – навчальна програма з історії, методів вивчення клітини, життєвого циклу клітин тощо[31, 38].

На основі теоретичного аналізу літературних джерел можемо констатувати, що використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного типу уроку, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі середньої загальної освіти.

Варто зазначити, що комп'ютерні програми з біології можна поділити за дидактичними цілями на такі:

1. Навчальні програми, що подають науковий матеріал у вигляді окремих, логічно поєднаних блоків і закінчуються набором запитань або тестів. Ці програми сприяють засвоєнню нової інформації та спрямовують процес навчання залежно від рівня знань та індивідуальних здібностей учнів.

2. Програми-тренажери, що розраховані на повторення і закріплення вивченого матеріалу.

3. Імітаційно-моделюючі програми, які дозволяють вивчати будь-який розділ на основі моделі. Маніпулюючи доступними для зміни параметрами фізичних величин, учень за реакцією моделюючої системи визначає діапазон їх допустимих змін і усвідомлює зміст процесів, які здійснюються під його керівництвом. Наприклад, у моделі екологічної системи учень може змінити відсотковий склад гризунів і хижаків та стежити за всіма змінами, які відбуваються в ній.

4. Діагностичні, контролюючі програми, що складаються переважно на основі тестів. Вони призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

5. Бази даних, що виступають джерелом інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою питань відшуковують необхідні відповіді. Вони мають довідниковий характер.

6. Інструментальні програми, що надають можливість учням самостійно розв'язувати задачі за короткий час із меншими зусиллями.

7. Інтегровані навчальні програми, які поєднують ознаки двох або трьох перерахованих вище класів[4, 45].

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності та творчих здібностей учнів, а й дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Комп'ютер ак-

тивізує діяльність вчителя та учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, формуванню політехнічних знань, надає уроку інтегрований характер. Усе це сприяє покращенню якості навчання.

Отже, мультимедійні програми мають безперечну перевагу над іншими засобами, коли потрібно показати недоступні для безпосереднього спостереження явища та процеси в розвитку й динаміці.

### Література

1. Аолинер Л.И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы // Информатика и образование. - 2003. - №6. - С.125—128.
2. Белінська О. Дитина і комп'ютер // Психолог: Всеукраїнська газета для вчителів. – Київ, 2006. - №46. - С. 27-29
3. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа – 2001. – №2. – С.18-20.
4. Волинський В. Загальна характеристика комп'ютерних засобів навчання/ В.Волинський; Л. Соломенко; Т. Коршевнюк; Л. Ващенко //Біологія і хімія в школі: Науково-методичний журнал/ МОН України, АПН України.-К.: Педагогічна преса, 2005. -№2. - С. 44 – 45
5. Кравцов Г.М., Сидорович М.М. Мультимедійний програмно-методичний комплекс "Віртуальна біологічна лабораторія". Матеріали третьої міжнародної науково-методичної конференції "Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи". Херсон, 2005. – С. 82 – 83.
6. Сидорович М.М. Мультимедійний програмно-методичний комплекс"Віртуальна біологічна лабораторія" //Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний .-Київ. – 2006. – №8. – С. 13-17
7. Сліпчук І.Ю. Зміст і структура педагогічного програмного засобу "біологія людини, 8 клас". (конструктор уроків) // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2007. - №2. – С. 39-41.
8. Смирнов В.А., Соломин В.П. Проблемы обучения биологии и пути их решения в открытом информационном обществе. – Режим доступа: <http://www.bytic.ru/cue99M/eqsh7mmu8.html>.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛІДЕРІВ ГРУП МІЖ СОБОЮ

**Потильчак Ю.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Усюди, де збираються разом більше двох чоловік, виникає проблема лідерства. Вивчаючи соціальну поведінку людей, ми можемо зрозуміти динаміку лідерства і розкрити особливості взаємодії лідерів один з одним. Наскільки різноманітні люди і групи, такі ж різноманітні лідери і їх поведінка та взаємодія. [1; 7]

Проблему лідерства досліджували Геродот, Плутарх, Н. Макіавеллі, Ф. Ніцше, К. Маркс, М. Вебер та інші відомі вчені, політики, громадські діячі. У радянській, у тому числі українській, психології проблему лідерства активно розробляли ще у 20-30-ті роки Є. Аркін, О. Залужний, П. Загоровський, С. Лозинський та ін. Нині в умовах принципових соціально-економічних, політичних трансформацій, які відбуваються у багатьох країнах, інтерес до проблеми лідерства значно підвищився. Науковці, соціологи, психологи, педагоги й сьогодні привертають увагу до проблеми лідерства, над якою в тій чи іншій мірі працювали багато дослідників. Зокрема, широко відомі праці Г.М.Ашина, І.П.Волкова, В.Д.Гончарова, Є.М.Дубрівської, Н.С.Жеребової, І.С.Кона, Р.Л.Кречевського, Є.С.Кузьміна, І.С.Полонського, Б.Д.Паригіна, Л.І.Уманського. Значний емпіричний матеріал з проблеми лідерства накопичено за кордоном. Її досліджували Дуглас МакГрегор, Курт Левін, Фред Фідлер, Поль Херсі, Кен Бланшар, Бернс Митчел, Роберт Хаус та багато інших.

Незважаючи на велику кількість праць з проблеми лідерства дослідження психологічних особливостей між самими лідерами практично не проводилися. Саме нерозробленість і малодослідженість даної проблеми зумовили її актуальність.

Мета – з'ясувати психологічні особливості взаємодії лідерів груп між собою.

Об'єкт – процес взаємодії лідерів.

Предмет – особливості взаємодії лідерів груп між собою.

Гіпотеза – взаємодія лідерів характеризується впливом лідерів один на одного.

Завдання:

1. Здійснити теоретико-методологічне обґрунтування поняття "лідерство".
2. З'ясувати сутність явища соціальної взаємодії лідерів груп.
3. Охарактеризувати конфлікт як психологічний феномен взаємодії лідерів.
4. Проаналізувати способи впливу лідерів в процесі їх взаємодії.
5. Провести дослідження особливостей взаємодії лідерів.
6. Визначити психологічні особливості взаємодії лідерів груп між собою.

Лідерство – це управління людьми за допомогою сили переконання й спонукання, а не за допомогою прямої або непрямой погрози чи примусу.

[2; 78]

Соціальна взаємодія лідерів являє собою систему взаємозумовлених соціальних дій, у здійсненні яких велику роль відіграє система взаємних очікувань, що їх виявляють один до одного лідери перед здійсненням соціальних дій. Розрізняють два загальні типи взаємодії: співробітництво та суперництво (конкуренція). Співробітництво розуміють як взаємопов'язані дії

лідерів, спрямовані на досягнення загальних цілей, з обоюсторонньою вигодою для взаємодіючих сторін. Взаємодія на основі суперництва включає намагання випередити прагнення до ідентичних цілей. [3;12]

Особливу увагу при взаємодії лідерів привертає явище конфлікту, оскільки іноді конфлікт може виявитися єдиним виходом з напруженої ситуації, яка постає перед лідерами при взаємодії. Саме через конфлікт виявляються стратегії поведінки лідерів та психологічні особливості їх взаємодії між собою. Міжособистий конфлікт між лідерами може виявлятися як зіткнення особистостей. Лідери з різними рисами характеру, поглядами та цінностями інколи просто не в змозі співіснувати.

При вирішенні конфліктів лідери демонструють приналежність до таких стилів як : конкуренція, суперництво або протидія ; уникнення, ухилення або відхід; пристосування ; компроміс; співпраця; придурення. [6; 153]

Найважливішим чинником вибору ефективної стратегії і стилю поведінки лідерів в конфліктах є чинник орієнтованості лідерів на свої і чужі інтереси. Від того, чи зацікавлені лідери лише у власній вигоді, або вони ураховують і інтереси інших лідерів взаємодії, залежить і тип стратегії, перевагу якій віддається. [4; 234]

В ході взаємодії лідери використовують різні методи впливу один на одного, до яких відносять – переконання, навіювання, наслідування. Лідер зобов'язаний

постійно удосконалювати свою технологію спілкування з колегами, як на масовому, так і на індивідуальному рівні. Знайти свій стиль в спілкуванні з іншими лідерами – важлива умова успіху. [5;91]

Вивчення розвиненості лідерських якостей проводилось на основі методики "Лідер", яка спрямована на виявлення здібностей людини бути лідером. Провівши дану методику, ми виявили серед учнів 9, 10, 11 класів 60 осіб з сильно вираженими лідерськими якостями, що і стали основою для подальшого дослідження психологічних особливостей взаємодії лідерів груп.

На наступному етапі дослідження, ми виявили особливості стилю поведінки лідерів, які можуть виникнути в конфліктних ситуаціях при їх взаємодії, використовуючи методику К. Томаса, Н. Гришиної.

Інтерпретуючи отримані результати, ми змогли констатувати наскільки в кожного окремого лідера виражена та чи інша форма поведінки в конфліктних ситуаціях, адже приналежність до конкретної форми поведінки, значною мірою обумовлюватиме і пояснюватиме психологічні особливості взаємодії лідерів груп між собою.

Ми встановили, що у разі виникнення конфліктної ситуації між лідерами, форма поведінки 24-х лідерів спрямована на боротьбу, 16-ти на співробітництво, 13 осіб на компроміс, лише 1 – відхід та поведінка 6-ти характеризується поступливістю.

Якщо представити це у вигляді відсотків, то :

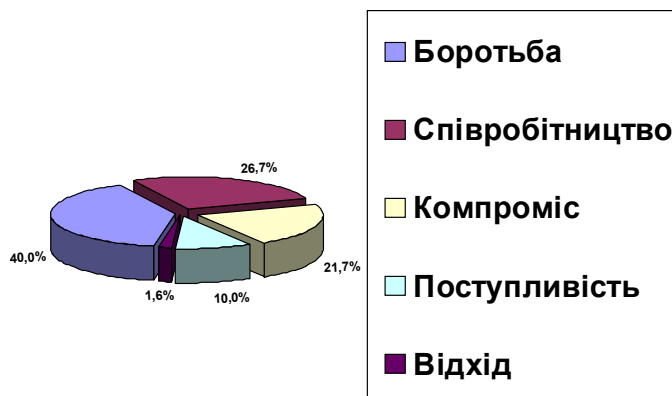


Рис. 1.

Таким чином, поведінка 40 % лідерів при вирішенні конфліктних ситуацій із іншими лідерами спрямована на боротьбу, що вказує на суперництво між лідерами. Поведінка такого лідера вельми активна і він вважає за краще йти до вирішення поставленої проблеми своїм власним шляхом. Такий лідер не зацікавлений у співпраці з іншими лідерами, здатний значною мірою на вольові рішення. Власні інтереси у лідерів цієї тактики задовольняються в збиток інтересам інших, вимушуючи інших лідерів ухвалювати саме запропоноване ним рішення.

Поведінка 26,7 % лідерів відзначається співробітництвом, співпрацею. Найпродуктивніший стиль поведінки при вирішенні проблем та конфліктів між лідерами, що приводить частіше до вирішення і продуктивного виходу з напруженої ситуації з взаємним задоволенням інтересів лідерів. При стилі співробітництва лідерів відбувається задоволення їх інте-

ресів. Якщо лідери об'єднують свої зусилля заради виконання спільної справи, то це позитивно позначається на кінцевому результаті їх діяльності.

У 21,7 % лідерів має місце така форма поведінки як компроміс, тобто врегулювання розбіжностей, конфронтацій через взаємні поступки. Компромiс припускає, що один лідер може "роздути" свою позицію, щоб потім показатися великодушним, або ж здати свої позиції набагато раніше за іншого. В таких випадках жоден лідер не дотримуватиметься рішення, яке не задовольняє його потреб.

Лише 1,6 % лідерів займає форма поведінки "відхід", а це означає, що лідери займають активну позицію при вирішенні конфліктів як між собою так і з іншими учасниками. Адже, особливість даного стилю полягає в прагненні вийти з конфліктної ситуації, не вирішуючи її, не поступаючись своїм, але і не наполягаючи на своєму. Ця

стратегія і відповідний їй стиль поведінки в конфліктах реалізується тоді, коли лідер не відстоює свої права, не співробітничав ні з ким для вироблення рішення проблеми або ж просто ухиляється від вирішення конфлікту. Тому, ми і робимо акцент на тому, що лідери займають активну позицію при розв'язанні таких ситуацій.

10 % лідерів характеризуються поступливістю. Стратегія поступок ефективна у тих випадках, коли хороші відносини лідера з іншим лідером важливі, ніж результат розв'язання завдань. Якщо між лідерами панують хороші відносини, то при вирішенні та розв'язанні сумісних питань, можливі поступки один одному заради збереження стосунків.

Отже, дана методика дала змогу визначити нам особливості форм поведінки лідерів при їх взаємодії та при вирішенні конфліктних ситуацій. Особливості форм поведінки лідерів при конфліктних ситуаціях проявляються в ході взаємодії лідерів, оскільки часто при розв'язанні спільних завдань між лідерами відбувається зіткнення інтересів, поглядів, що нагнітає напружену ситуацію і тому в лідерів спрацьовують саме ті форми поведінки, які їм характерні при розв'язанні конфліктів.

Для дослідження психологічних особливостей взаємодії лідерів груп, необхідно створити умови і поставити перед лідерами груп завдання, вході яких проявилися б особливості взаємодії лідерів. Нами було розроблено наступне завдання: "Держава", метою якого є визначення особливостей взаємодії лідерів груп між собою. Перед лідерами ставилось таке завдання: "Ви мешканці держави, назву якої маєте самі обрати, але так, щоб вона відображала особливості функціонування даної держави. Кожен з вас є певною мірою лідер цієї держави. Але як ви будете керувати разом цією державою, ви й маєте обговорити, узгодити та вирішити. Оберіть лозунг для держави, що відобразатиме концепцію особливостей вашої взаємодії в межах даної держави та означте особливості функціонування цієї держави."

Дане дослідження проводилось з кожною лідерською групою, тобто з лідерами 9 класів, лідерами 10 класів та лідерами 11 класів.

Вході взаємодії лідерів, експериментатор спостерігав та фіксував виявлені особливості: активність, захоп-

леність, конфліктність, наполегливість, навіюваність, пасивність, поступливість, принциповість, ініціативність, проникливість, переконання, команди, відхилення, пояснення, накази, схвалення, поради, суперечки, дискусії.

Отже, спостерігаючи за взаємодією лідерів, ми можемо визначити, що цей процес має ряд специфічних особливостей. В процесі їх взаємодії виникали суперечки, дискусії, лідери з метою переконання своїх колег (лідерів), використовують пояснення, обґрунтування своїх поглядів стосовно реалізації поставленого завдання. Відбулося зіткнення різних поглядів, ідей, які викликали наплив емоцій, що і були висвітлені в суперечках та дискусіях. Деякі суперечки були спрямовані не стільки на кращу реалізацію поставленого завдання, скільки на відстоювання своїх лідерських позицій.

Цікавим виявився той факт, що форма поведінки, яка характерна лідерам в конфліктних ситуаціях, обумовлює специфіку взаємодії між лідерами.

Лідери, яким характерна така форма поведінки як боротьба в конфліктах, демонструють такі особливості при взаємодії з лідерами: активність, конфліктність, команди, пояснення, накази, принциповість, схильність до суперечок. Лідери, що спрямовані до співробітництва: захопленість, активність, наполегливість, ініціативність, пояснення, схвалення, схильність до дискусій. Схильність до компромісу лідерів визначає такі особливості при взаємодії: поступливість, проникливість, пояснення, схвалення, захопленість. Лідер, який зайняв позицію "відхід" (Полішко С.) був пасивним при взаємодії, його вирізняли такі особливості як – поступливість, відхилення, пасивність. Лідери, яким наявна "поступливість" в конфліктних ситуаціях при взаємодії демонструють – активність, наполегливість, поступливість, ініціативність, проникливість, пояснення, схвалення, схильність до дискусій.

Яскравих конфліктів констатувати не вдалось, але наявність конфліктності окремим лідерам характерна, що відображувалось в їх принциповості, наказах, суперечках по відношенню до інших лідерів.

Взаємодіючи лідери активно використовували різні методи впливу, узагальнюємо отримані результати та подаємо у вигляді діаграми/

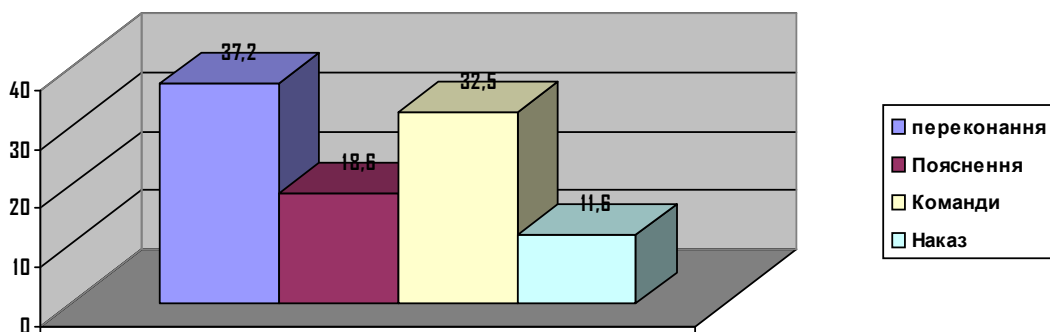


Рис. 2

До особливостей спілкування лідерів між собою відносять способи впливу одного лідера на іншого (або інших), коли він прагне "спровокувати" поведінку іншого лідера в потрібному йому напрямі. В процесі взаємодії лідери використовують команди і накази з метою впливу на іншого лідера. Працюючи над

поставленими завданнями, деякі лідери намагаються відстояти свої міркування шляхом вказівок, наказів та команд. Позитивно на процес взаємодії лідерів впливають такі методи як схвалення, поради та пояснення.

Лідери груп обговорили власні ідеї щодо даного завдання – назва держави, лозунг, визначення особливос-

тей функціонування держави, тобто лідери проявляють активність співпрацюючи один з одним, адже, для того, щоб прийти до вирішення поставленого завдання, вони мали обговорити ідею кожного і узгодити до якого рішення прийти. Деякі лідери відверто ігнорували пропозиції інших і займали домінуючу позицію при спілкуванні та намагалися відстояти свою пропозицію, в цей момент відбувалось зіткнення поглядів лідерів і виникала суперечка, що супроводжувалась такими виразами "Ти завжди хочеш, щоб було по твоєму", "Ти завжди нав'язуєш свої думки", це вказує, що такі зіткнення виникають в процесі взаємодії лідерів досить часто і означають, що лідери проявляють боротьбу в процесі виникнення конфліктних ситуацій, адже більшість лідерів досліджених нами – 60 % демонструють позицію боротьби при виникненні конфлікту. Отже, ми визначили, що процес взаємодії лідерів, активізує всіх учасників цього процесу, який характеризується суперечками та дискусіями, методами впливу – переконання, пояснення; обґрунтування своїх суджень – це і робить процес взаємодії продуктивним, адже взаємодія спрямована на досягнення поставленої мети та реалізацію завдань.

Нами була проведена бесіда з лідерами, яка спрямована на виявлення складнощів, що виникали в процесі взаємодії лідерів. До основних проблем, які виникли при взаємодії лідерів відносимо те, що деякі лідери негативно сприймають вплив з боку інших лідерів, відбувається "нав'язування" ідей, проявляється явище домінуючості у спілкуванні, демонстрування схильності до придушення ідей інших.

Таким чином, провівши ґрунтовну і цілеспрямовану роботу, робимо підсумок щодо визначення особливостей взаємодії лідерів груп, виділяємо наступні особливості:

1. Лідери займають активну позицію при взаємодії один з одним: здійснюючи соціальні дії, кожен лідер відчуває на собі дії інших лідерів, відбувається обмін діями, або соціальна взаємодія, яку ми визначили як взаємодію лідерів .

2. Взаємодія лідерів виражається через боротьбу (суперництво) або співробітництво: співробітництво являє собою взаємопов'язані дії лідерів, спрямовані на досягнення загальних цілей, з обоюсторонньою вигодою для взаємодіючих сторін. Взаємодія на основі суперництва включає намагання випередити прагнення до ідентичних цілей, лідер намагається затвердити свої ідеї як провідні і найважливіші на що, не завжди позитивно, (погляди можуть не співпадати, різнитися) реагують інші лідери.

3. Явище домінуючості проявляється в результаті комунікативної взаємодії лідерів при прийнятті спільного рішення : спілкуючись між собою, лідери намага-

ються зайняти центральну позицію в своїх міркуваннях і проявляють схильність до придушення ідей інших, лідерські якості різних особистостей перетинаються і, приймаючи спільне рішення, відбувається боротьба "чия ідея затвердиться як основна, а значить і найвагоміша". Тому лідери використовують механізми впливу, з цього витікає наступна особливість.

4. Переконавання виступає як провідний механізм впливу при взаємодії лідерів : переконання виступає способом впливу, коли лідер звертається до свідомості, почуттів і досвіду іншого лідера з тим, щоб сформувати в нього нові установки. Переконавання лідера впливає не тільки на розум, а й на почуття, оскільки звернення до іншого лідера супроводжується емоціями.

5. Співробітництво лідерів сприяє максимально ефективному досягненню результатів спільної діяльності : якщо лідерів об'єднує спільна діяльність і вони прагнуть досягти максимального результату, то найефективнішим способом є їх співпраця, яка спрямована на задоволення запитів лідерів. Лідери об'єднують свої зусилля та спільно окреслюють шляхи реалізації поставлених завдань.

6. Конфлікт виступає як наслідок стратегії суперництва між лідерами : конфлікт між лідерами може виявлятися як зіткнення особистостей. Лідери з різними рисами характеру, поглядами та цінностями інколи просто не в змозі співіснувати. Суперництво виражається як прагнення випередити свого супротивника, бути "поводирем" при взаємодії, повести за своєю ідеєю, це є породженням суперечок та дискусій, які підкріплюються емоціями і можуть викликати конфлікт.

7. Суперечки та дискусії є особливими формами прояву взаємодії лідерів :

Суперечкам, які виникають в процесі комунікації лідерів, характерне активне ставлення до позиції лідера, що виражається в її критичній оцінці. Дискусія між лідерами трактується як спір, метою якого є з'ясування і зіставлення різних точок зору, пошук, виявлення думки, знаходження правильного рішення спірного питання.

8. Форми поведінки лідерів в конфліктних ситуаціях обумовлюють специфіку взаємодії між лідерами : форми поведінки лідерів при конфліктних ситуаціях впливають на взаємодію між лідерами, оскільки при сукупності різних ідей, поглядів, атмосфера в колективі лідерів стає напруженою, лідери вдаються до дискусій, обговорення та обґрунтування своїх ідей, тому спрацьовують і дають про себе знати ті форми поведінки лідерів, які їм притаманні.

9. Взаємодія лідерів являє собою систему засобів впливу один на одного

## Література

1. Абашкина Е.Б., Кослапова Ю.Н. О лидерстве в современной психологии // Психология, политика, идеология. - 1995. - № 1.
2. Бендер П.У., Хеллман Э. Лидерство изнутри / Перевод с англ. - М.: Попурри, 2005.
3. Вебер М. Социальное взаимодействие людей склонных к лидерству // Социологические исследования (СоцИс). - 1988. - № 5.
4. Конфликтология / Под ред. А.С. Кармина. - СПб.: Лань. 1999.
5. Лісенкова Л.С. Способи впливу : переконання, навіювання, накази. – К.: ФПУ, 2002.
6. Чалдини Р. Социальная психология. Агрессия. Лидерство. Группы. - СПб.: Прайм-ЕВР, 2002.



## ЗМІСТ

<b>Ніжинець Ю.</b> Кургани "Олегового поля" - втрачені атрактивні об'єкти Чернігова.....	3
<b>Євлах А.</b> Сутність та особливості національного виховання дітей.....	4
<b>Єжела Ю.</b> До сутності поняття "творча активність" особистості.....	7
<b>Єсипенко Н.</b> Типи реагування на хворобу та психічні порушення у пацієнтів з онкопатологією.....	9
<b>Ісаєнко А.</b> Особливості фінансово-економічної кризи в Україні.....	11
<b>Андріїв Н.</b> Проблема інтегрованого навчання у сучасній школі.....	15
<b>Армашевська Т.</b> Ойконіми Чернігівщини.....	17
<b>Аушева О.</b> Проблеми професійної самоактуалізації особистості вчителя.....	19
<b>Білан Ю.</b> Екстремальність температурного режиму в Ніжині в світлі змін глобального потепління.....	22
<b>Безверха Ю.</b> Працересурсний потенціал як важлива складова АРП регіону (на прикладі Сумської області).....	24
<b>Борисова К.</b> Авторська програма як засіб формування умінь дошкільників у галузі живопису.....	25
<b>Бутко Т.</b> Психологічні особливості переживання фізичного болю соматично хворими (ВІЛ-інфіковані).....	28
<b>Войтенко Т.</b> Агрокліматичні умови Чернігівщини та їх сучасні особливості.....	30
<b>Єремєєва Я., Бабич О., Передерій К.</b> Виникнення конфлікту.....	33
<b>Іванішина Д.</b> Зміст морального ідеалу в контексті сучасних педагогічних досліджень.....	37
<b>Ігнатенко М.</b> Фразеологічні одиниці з компонентом "зір" та "слух" у сучасній німецькій мові.....	40
<b>Андрук Л.</b> Проблема розробки навчально-методичного комплексу у контексті сучасної модернізації шкільної історичної освіти.....	42
<b>Билим В.</b> Гувернерство як соціально-педагогічна проблема.....	45
<b>Балашова А.</b> Міжособистісні стосунки агресивних підлітків.....	46
<b>Баранов Д.</b> Особливості функціонування системи особистісних смислів в умовах ризику.....	48
<b>Барбаш А.</b> Шляхи ліквідації типових помилок на вживання англійського артикля студентами III курсу факультету іноземних мов.....	51
<b>Бобир Ю.</b> До проблеми навчання послідовності часів в англійській мові.....	54
<b>Бригінець М.</b> Етимологія та структурно-семантичні особливості крилатих виразів німецької мови.....	56
<b>Вірста М.</b> Позашкільний заклад як інститут соціалізації підростаючого покоління.....	58
<b>Василевський Є.</b> Психологічні фактори атракції в міжособистісних стосунках.....	60
<b>Василенко Є.</b> Нормативне забезпечення соціально-правового захисту обдарованих дітей в Україні.....	66
<b>Власова В.</b> Особливості розв'язання міжособистісних конфліктів особистостями з різним рівнем рефлексивності.....	69
<b>Войтенко М.</b> Формування та розвиток моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення історії.....	71
<b>Герасименко Н.</b> Особливості соціально-педагогічного захисту "дітей вулиць" в Україні.....	74
<b>Глуценко А.</b> Голодомор 1932-1933 рр. на Ніжинщині (на основі архівних матеріалів).....	77
<b>Гненик І.</b> Формування громадянської позиції на уроках історії.....	81
<b>Голінко Є.</b> До проблеми особливостей самооцінки соматично хворих дорослих.....	84
<b>Грабовський В.</b> Роль соціальних стереотипів.....	86
<b>Гратій І.</b> Висвітлення проблеми організації колективної праці у психолого-педагогічній літературі.....	88
<b>Гурський М.</b> Основні мотиви діяльності студентів-спортсменів.....	90
<b>Давиденко К.</b> Особливості мотивації навчання сучасних студентів-психологів.....	91
<b>Двойнос Т.</b> Психологічні причини сором'язливості.....	93
<b>Дема М.</b> Особливості активізації критичного мислення при розгляді соціально-економічних питань на уроках історії України.....	95
<b>Дорошенко В.</b> Політична соціалізація учнів старших класів у процесі вивчення історії.....	97
<b>Дорошенко Л.</b> Джерела поповнення реєстру молодіжної лексики сучасної німецької мови.....	100
<b>Дудка Є.</b> Робота соціального педагога з сім'ями дітей з особливими потребами засобами Інтернет.....	102
<b>Желєзко Р.</b> Військово-політичний розвиток Ніжинщини в кінці XVII століття.....	104
<b>Жигимонт Ю.</b> Змістовні особливості Я-концепції дітей старшого дошкільного віку.....	107
<b>Захарченко О.</b> Використання виховного потенціалу регіональної культури у роботі з дітьми дошкільного віку.....	109
<b>Кабриль К.</b> Ціннісна компетентність майбутнього вчителя музики: проблема визначення.....	111
<b>Капуста О.</b> Особливості гендерного дискурсу в ЗМІ та їх виховний вплив на старшокласників.....	114

<b>Карпенко Т.</b> До проблеми шляхів інтенсифікації процесу навчання.....	116
<b>Кацалап Ю.</b> Школа як осередок здійснення гендерного виховання молодшого школяра.....	118
<b>Кириченко Ю.</b> Правове виховання в системі всебічного розвитку особистості.....	121
<b>Кобижська С.</b> Дослідження ефективності застосування елементів збагаченого навчання в роботі з обдарованими дітьми на уроках англійської мови.....	123
<b>Ковальська О.</b> Смысловиттєві орієнтації студентської молоді.....	127
<b>Ковтун Г.</b> Вивчення інтраіндивідуальної специфіки організації індивідуальності студента як суттєвий аспект психологічного забезпечення його фахової підготовки.....	129
<b>Колоша С.</b> Особливості формування соціального інтелекту обдарованої особистості.....	132
<b>Компанець О.</b> Гемблінг як фактор віктимізації неповнолітніх.....	137
<b>Кондріянєнко О.</b> Соціально-психологічні передумови розвитку іпохондрії у дорослих людей.....	139
<b>Копилова Є.</b> До питання про сутність поняття "інтегрований урок" (на прикладі курсу Історії в школі).....	142
<b>Коротя К.</b> Зародження та поширення американської доктрини "відкритих дверей" на Далекому Сході і в Азії.....	144
<b>Костенко М.</b> Різноманітність завдань і форм роботи з контурною картою.....	147
<b>Крапивний Я.</b> Особливості житлобудування сіверян.....	149
<b>Кришталь М.</b> Особливості розміщення неправославних громад і храмів Полтавської області.....	150
<b>Кубрак Р.</b> Розвиток педагогічних ідей Марії Монтесорі в Україні та за кордоном.....	153
<b>Куриленко Т.</b> Культура рідного краю у змісті програм виховання і розвитку дітей дошкільного віку.....	155
<b>Кушенко О.</b> Музично-виконавська підготовка в історії становлення та розвитку.....	158
<b>Лавренюк Н.</b> Роль феруму в природних водах.....	161
<b>Лисюк О.</b> Тест як один із засобів контролю навчальних досягнень учнів.....	163
<b>Логвиненко Л.</b> Особливості переживання самотності у похилому віці.....	165
<b>Ляшко О.</b> Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя молоді.....	166
<b>Мільченко А.</b> Чинники становлення психологічного благополуччя особистості періоду юнацтва та молодості.....	168
<b>Мірошник О.</b> Проблема формування музично-естетичних здібностей школярів.....	173
<b>Міщенко Л.</b> Трансгенераційні проблеми дисфункціональної сім'ї.....	176
<b>Максименко Н.</b> Телефонне консультування як різновид дистантного психологічного консультування.....	178
<b>Максименко С.</b> Особливості особистісних переживань підлітків із дистантних сімей.....	179
<b>Малайок Т.</b> Аудирование как вид речевой деятельности.....	181
<b>Мальцева А.</b> Сюжетно-рольова гра у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.....	184
<b>Марченко А.</b> Прийоми навчання граматики англійської мови.....	187
<b>Мельник В.</b> Інтенсивність зв'язків між параметрами темпераменту та характеру у студентів з різним рівнем розвитку совісності та в групах, що різняться за типом міжпівкулевої асиметрії.....	189
<b>Мельник С.</b> Переживання любові як психологічна умова самоактуалізації.....	191
<b>Москаленко О.</b> The peculiarities of the usage of the terminology and the lexical units.....	192
<b>Москаленко О.</b> The usage of the notional and functional parts of speech in scientific texts (based on the research articles about the internet and physics).....	194
<b>Москаленко О.</b> Формування соціокультурної компетенції під час навчання писемного мовлення у молодшій школі.....	196
<b>Москаленко О.</b> Зміст та напрямки діяльності психологічної служби в освітніх закладах.....	199
<b>Мільченко А.</b> Чинники становлення психологічного благополуччя особистості періоду юнацтва та молодості.....	203
<b>Міщенко Л.</b> Трансгенераційні проблеми дисфункціональної сім'ї.....	207
<b>Нагорна А.</b> Роль заголовку як "сильної позиції" художнього тексту.....	209
<b>Нестеренко П.</b> Інтелектуальне управління роботом як психологічна проблема.....	211
<b>Нестеренко П.</b> Демонстративна акцентуація характеру у підлітків.....	213
<b>Ніжинець Ю.</b> Кургани "Олегового поля" - втрачені атрактивні об'єкти Чернігова.....	215
<b>Онищенко О.</b> Майстерність вчителя у використанні індивідуальної педагогічної бесіди.....	216
<b>Осипенко А.</b> Альтернативне паливо: структура, класифікація та перспективи використання в Україні.....	218
<b>Остапенко О.</b> Особливості педагогічного іміджу сучасного вчителя.....	221
<b>Откидач І.</b> Психолого-педагогічні девіації підліткового віку.....	223
<b>Охотницька А.</b> Педагогічна діяльність Г. Нейгауза.....	227
<b>Павленко І.</b> Соціальна реабілітація молоді з обмеженими фізичними можливостями з досвіду роботи Житомирського вищого професійного училища-інтернату.....	229

<b>Падун В.</b> Лінгвостилістичні засоби створення літературно-художнього портрету персонажа (на базі роману Д. Ноля "Die abenteuer des werner holt").....	231
<b>Петренко О.</b> Мовні засоби для вираження поняття "запах" у романі П. Зюскінда "Парфумер".....	233
<b>Писаренко О.</b> Teaching the present continuous through grammar.....	235
<b>Повизша М.</b> Психологічні особливості переживання зради партнера юнаками та дівчатами: до постановки проблеми.....	238
<b>Полторацька Т.</b> Психологічні особливості особистісних переживань дітей-сиріт.....	240
<b>Поприткіна Д.</b> Використання мультимедійних програм на уроках біології у сучасній школі.....	243
<b>Потильчак Ю.</b> Психологічні особливості взаємодії лідерів груп між собою.....	245