

ІФОН

10 РОКІВ



180
years

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
Інститут філософської освіти і науки
Інститут педагогіки та психології
ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«АКАДЕМІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ»

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 4

Збірник наукових статей з актуальних проблем
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії

Київ • 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Інститут філософської освіти і науки
Інститут педагогіки та психології

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«АКАДЕМІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ»

*До 180-річчя
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

*До 10-річчя
Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М. П. Драгоманова*

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 4

Збірник наукових статей з актуальних проблем
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії

Вінниця
ТОВ "Нілан-ЛТД"
2015

Редакційна колегія:

Бойчук М.А. – доктор філософських наук, професор НПУ імені М.П. Драгоманова.

Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова, завідувач кафедри психології і педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

Дробот І.І. – доктор історичних наук, професор, директор Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова, завідувач кафедри історії та філософії історії НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України.

Долинська Л.В. – кандидат психологічних наук, професор, заступник директора Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова з наукової роботи та міжнародних зв'язків, завідувач кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

Матвієнко О.В. – доктор педагогічних наук, заступник директора Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова з наукової роботи, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання НПУ імені М.П. Драгоманова.

Матюгін І.Ю. – доктор педагогічних наук, засновник «Школи ейдетики» в Москві (Росія).

Меднікова Г.С. – доктор філософських наук, професор кафедри культурології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Митник О.Я. – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри практичної психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Можейко М.О. – доктор філософських наук, професор, професор Інституту теології імені святих Мефодія та Кирила Білоруського державного університету (Білорусь).

Приходько Ю.О. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова, академік Академії наук вищої школи України.

Синьов В.М. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова, президент Асоціації корекційних педагогів України.

Упорядники:

Кучеренко Є.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Русаков С.С. – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри культурології НПУ імені М.П. Драгоманова, заступник директора Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова з соціально-виховної роботи.

Друкується за оригінальними авторськими текстами.

Редакційна колегія не несе відповідальності за авторську редакцію поданих матеріалів та не завжди поділяє думку авторів.

Г 94 **Гуманітарний корпус:** [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 4. – Вінниця. : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2015. – 276 с.

ISBN 978-966-924-020-0

У збірнику подано наукові статті за матеріалами II Міжнародної науково-практичної заочної конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (29 квітня 2015 р.).

В працях аспірантів, студентів та молодих вчених з України, Білорусі та Узбекистану висвітлено актуальні теоретичні та прикладні проблеми психології, філософії, культурології, історії, педагогіки, а також представлено міждисциплінарні пошуки та здобутки.

**УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431**

ISBN 978-966-924-020-0

© Автори статей, 2015
© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2015
© ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики», 2015
© ТОВ "Нілан-ЛТД", 2015

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ
КОРПОРАЦІЇ БОГОСЛОВСЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

*Адамський Віктор Романович,
викладач Хмельницької
гуманітарно-педагогічної академії
kgpa_nauka@ukr.net*

1. Кам'янець-Подільський державний український університет, урочисто відкритий 22 жовтня 1918 р., в освітньому просторі української держави виступав репрезентантом не лише національного за своїм внутрішнім змістом вищого навчального закладу, але й структурно відповідав європейським практикам організації вищої школи. Підтвердженням тому стало відкриття 20 листопада 1918 р. богословського факультету [1].

2. Характерною ознакою діяльності професорсько-викладацької корпорації КПДУУ і зокрема, нового підрозділу, була, крім виконання навчальних планів, й активна співпраця з громадськими інституціями та творчою інтелігенцією на ниві просвітницької діяльності та загалом участь у державотворчих процесах. Наслідком цих старань стала реалізація багатьох проєктів культурницького значення, яка суттєво впливала на перебіг суспільно-політичного та гуманітарно-просвітницького життя краю.

3. Навесні 1919 р. за прикладом киян у Кам'янці-Подільському утворилася ініціативна група з місцевих священників, культурно-освітніх діячів та громадських активістів з метою створення філії Кирило-Мефодіївського братства. Однак через зміну політичного режиму в краї та інші об'єктивні обставини її праця помітно загальмувалася. Реальної форми з вирішення конкретних завдань процес набув лише після засідання, яке відбулося 10 серпня 1919 р. [2]. Братство стало осередком єднання національно налаштованої громадськості на ґрунті відродження Української Церкви. Задля досягнення цієї мети передбачалося налагодити видання книг, журналів та часописів, засновувати власні бібліотеки, музеї, читальні, книгарні, організувати публічні лекції, просвітницькі курси, літературно-музичні вечори, концерти, вистави та реалізувати інші культурно-освітні ініціативи [3, с. 4 – 5]. Окремою ухвалою братство намітило низку заходів, спрямованих на українізацію церковного життя [4]. Наприкінці жовтня 1919 р. організацією ініційовано заснувати

на богословському факультеті КПДУУ стипендію імені Головного Отамана військ УНР Симона Петлюри [5].

4. Одним із практичних досягнень представників богословської корпорації КПДУУ на ниві відродження Української Церкви стало створення першої у Кам'янці-Подільському української парафії, яка гуртувалася навколо університетської домої Свято-Миколаївської церкви. У храмі під керівництвом п. Буркацького постійно співав хор юнаків. Богослужіння відбувалися винятково рідною мовою, оголошення про які досить часто друкувалися у місцевій пресі, а проповіді виголошували авторитетні богослови [6].

5. Члени Кирило-Мефодіївського братства усіяко намагалися сприяти державним органам влади у вирішенні важливих питань державного життя. Після призначення І.І.Огієнка Міністром ісповідань, останній утворив Раду міністра, куди запросив авторитетних діячів. З-поміж інших до Ради увійшли представники богословського факультету КПДУУ – В.О.Біднов, Ю.Й.Сіцінський та О.З.Неселовський [7]. 8 жовтня 1919 р. наказом Директорії УНР екстраординарний професор В.О.Біднов та приват-доцент Є.Й.Сіцінський призначалися також членами Українського Священного Синоду [8].

6. За дорученням Міністра ісповідань І.І.Огієнка у жовтні 1919 р. на богословському факультеті КПДУУ для місцевого духовенства були організовані короткотермінові курси українознавства, завідуючим яких призначили В.О.Біднова. Крім священників, дияконів та псаломщиків, на курси запрошувалися диригенти церковних хорів, любителі церковного читання та усі, хто цікавився справою українізації служби Божої [9]. У червні 1920 р. вдалося організувати більш тривалі заняття, навчальна програма яких була розрахована на три місяці.

7. Одна із ключових проблем відродження Української Православної Церкви на новому історичному етапі полягала у негайному забезпеченні церковного середовища богослужбовими книгами на українській мові. Релігійні потреби вимагали передусім видання Святого Письма. Це завдання спонукало до активних дій, зокрема й представників національної наукової спільноти. Наказом Головноуповноваженого уряду УНР І.І.Огієнком при Міністерстві ісповідань було створено «Комісію в справі перекладу Св.Письма на українську мову». Про це 23 листопада 1919 р. кам'янчан повідомила газета «Наш шлях» [10]. До її складу увійшли В.О.Біднов, Ю.Й.Сіцінський, О.З.Неселовський, а результатом діяльності став підготовлений до друку український переклад «Діянь Святих Апостолів».

8. Представники богословської корпорації КПДУУ запрошувалися у різні комісії, завдання яких полягало у піднятті якості освіти, особливо коли йшлося про викладання предметів українознавства. Зокрема, В.О.Біднов був запрошений до складу губернської комісії

для прийняття іспитів з історії в учителів середніх шкіл [11]. Під час великого посту 1920 р. Рада професорів богословського факультету заініціювала впорядження публічних лекцій церковно-історичного та філософсько-морального змісту. Три лекції планувалося присвятити питанням церковної автокефалії взагалі та автокефалії Української Церкви зокрема [12].

9. Помітно представники богословської корпорації КПДУУ долучалися й до інших культурно-освітніх проектів. Зокрема, зважаючи на брак правдивої інформації та усвідомлюючи необхідність виховання козаків і старшин у національному дусі, при університеті були відкриті курси українознавства, історію України на яких запросили читати В.О.Біднова [13]. Аналогічні заняття Василь Олексійович проводив і з старшинами та урядовцями «рекрутових військових полків», що були ініційовані Культурно-освітньою управою Головного управління Генерального штабу [14].

Список використаних джерел:

1. Ухвалений Радою Міністрів Закон про заснування Богословського Факультету Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету // Державний вістник. – 1918. – 22 листопада.
2. Біднов В. Лист до громадянства / В. Біднов // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 14 вересня.
3. Статут Українського православного Брацтва імени святих Кирила та Мефодія. – К.: Типографія Києво-Печерской Лаври, 1918. – 9 с.
4. Церковне життя. Постанови Кирило-Методієвського Брацтва // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 26 серпня.
5. Кирило-Методієвське Брацтво // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 29 жовтня.
6. Українська служба Божа // Наш шлях (щоденна демократична безпартійна газета). – Кам'янець-Подільський, 1920. – 23 березня.
7. В Міністерстві Ісповідань. Праця в Міністерстві // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 21 вересня.
8. Висока Директорія // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 12 жовтня.
9. Курси для духовенства // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 8 жовтня.
10. Хроника // Наш Шлях (щоденна безпартійна демократична газета). – Кам'янець-Подільський. – 1919. – 23 листопада.
11. Державний архів Хмельницької області. – Ф. Р – 582. – Оп. 1. – Спр. 11. – Арк. 1.
12. Хроника // Наш шлях (щоденна демократична безпартійна газета). – Кам'янець-Подільський, 1920. – 26 лютого.
13. Праця Державної Інспекції // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 14 серпня.
14. Лекції // Україна (щоденна газета). – Кам'янець-Подільський, 1919. – 3 вересня.

КОНЦЕПТ «АССАМБЛЯЖ» В ФИЛОСОФИИ Ж. ДЕЛЕЗА И Ф. ГВАТТАРИ

*Азарова Юлия Олеговна,
канд. филос. наук, доцент
Харьковский национальный
университет имени В. Н. Каразина*

«Ассамбляж» – основное понятие философии постмодерна. Термин *assamblage* ввели в научный оборот французские мыслители Жиль Делез и Феликс Гваттари в книге «Тысяча плато: капитализм и шизофрения» (1980) для обозначения сложного комплекса объектов, связей и отношений.

«Ассамбляж – это сочетание либо констелляция сингулярностей, или отдельных объектов, собранных, организованных, стратифицированных определенным образом, искусственным или естественным способом. Ассамбляж, в таком смысле, есть истинное изобретение (*a veritable invention*)» [1, с. 406].

Ассамбляж – это синтез различных элементов, знаков, дискурсов, ассоциаций, которые выражают конкретную идею. Например, модели пирамид, сфинкс, статуи фараона, мумии в зале музея репрезентируют «культуру Древнего Египта». Ассамбляж включает в себя не только материальные объекты, но также образы, понятия, символы, эффекты.

Ассамбляж четко отличается от всех известных комплексов и композитов. Он имеет особую природу, специфическую структуру, парадоксальный онтологический статус. Ассамбляж создает свой контекст, топос или пространство. Он не дублирует тотальность или систему.

Во-первых, ассамбляж – это *гетерогенное* единство. Его элементы принадлежат разным семантическим порядкам. Во-вторых, ассамбляж – это *свободное* единство. Его части автономны по отношению к целому, а целое – по отношению к частям. В-третьих, ассамбляж – это *не-иерархическое* единство. В нем нет господства, подчинения, субординации.

Делез и Гваттари выделяют два типа ассамбляжей: *конкретный* и *абстрактный*. Ярким примером первого типа является антропологический ассамбляж.

«Антропологический ассамбляж» – это способ конструирования своего «я», способ понимания своей идентичности. Делез приводит следующий пример: «Однажды я был приглашен на научную конференцию. Поскольку коллеги, встречающие меня в аэропорту, не знали, как я выгляжу, то я описал себя так: высокие ковбойские

сапоги, черный плащ, маленький кожаный ридикюль, темные очки, “козлиная бородка”. Данное описание есть ассамбляж, набор признаков или элементов, которые в совокупности определяют меня, создают мой индивидуальный образ».

«Ассамбляж моей личности» – это объект, который репрезентирует меня, но не является мной. Элементы ассамбляжа неоднородны. Они принадлежат к различным семиотическим системам (мода), социальным языкам (жаргон), дискурсам (субкультура хиппи), формам коммуникации (вербальный и визуальный ряд). Эти «связи и артикуляции произвольны» [1, с. 42], но они образуют прочный и устойчивый комплекс.

Делез и Гваттари подчеркивают вариативный характер ассамбляжа. Часто «один и тот же ассамбляж продуцирует целое, распределяя высказывания, соответствующие комплексу» [1, с. 34]. Например, мои друзья могут представить *один* «ассамбляж моей личности», коллеги по работе – *другой*, лица противоположного пола – третий. Ассамбляжей может быть множество, даже если они репрезентируют одного субъекта.

Процесс создания ассамбляжа предполагает кодирование и декодирование. «Я – это некий порядок слов, значений, ассоциаций» [1, с. 84]. «Здесь объект репрезентируется в знаках» [1, с. 87]. Данный объект Делез и Гваттари называют «коллективным ассамбляжем высказывания» [1, с. 80].

К абстрактным ассамбляжам Делез и Гваттари относят «машину войны», «машину государства», «машину идеологии», «машину революции» [1, с. 4]. Особое внимание философы уделяют «абстрактным машинам языка» [1, с. 84-90] и «машинам литературы» [1, с. 4-8].

Литература – это наиболее интересный ассамбляж, который работает на пересечении различных дискурсов. Она прекрасно иллюстрирует механизм действия других абстрактных машин. Произведения Клейста – безумная машина любви, «Процесс» Кафки – жестокая машина бюрократии, etc. [1, с. 4].

Ярким примером абстрактного ассамбляжа служит тюрьма. «Тюрьма – это не просто отдельный объект (здание, место заключения или содержания под стражей)», «но также дискурсы и концепты, к которым он отправляет (“преступление”, “наказание”, “закон”, “суд”, “обвинение”)» [1, с. 66].

Тюрьма – это ассамбляж объектов, концептов, норм, ценностей, социальных отношений, «репрезентирующих формацию власти» [1, с. 66], или, точнее, «дисциплинарной власти» [1, с. 67]. «“Тюрьма”, “преступность”, “закон” <...> каждое из этих понятий обладает своей историей, своим сюжетом» [1, с. 67].

В таких ассамбляжах как тюрьма «один слой может служить субстратом для другого без посредников» [1, с. 69]. Однако, в зави-

симости от контекста высказывания, будут актуализироваться различные идеи, знаки, параметры. Здесь мы видим «наличие одних ассамбляжей в других» [1, с. 100].

В качестве аргумента Делез и Гваттари приводят книгу Мишеля Фуко «Рождение тюрьмы», где четко показана связь пенитенциарной системы с системами образования, здравоохранения, армией, полицией, и, особенно, «связь между тюрьмой и другими ассамбляжами (школа, казарма, больница, завод)» [1, с. 66-67].

Еще одним ярким примером абстрактного ассамбляжа выступает город. Мегалополис – это люди, здания, службы, сервисы, коммуникации. Его инфраструктура включает связи первого, второго, третьего порядков, где субъекты взаимодействуют не прямо, а опосредованно. Каждый субъект становится частью различных ассамбляжей (экономических, правовых, политических, etc.). В итоге формируется «*абстрактная машина*, которая сама образует страты и конституирует свое единство. Это и есть Ойкумена» [1, с. 50].

Ассамбляж иллюстрирует нам как различные институции, организации, практики, порядки, учреждения активизируют и деактивируют друг друга. Мы видим, что социум – это скорее симбиоз, чем организм. Соответственно, абстрактный ассамбляж смещает акцент с отдельных лиц на коллективное, до-индивидуальное поле.

«Ассамбляжи могут воплощаться в разные объекты и обретать разные формы» [1, с. 511]. «Ассамбляжи способны создавать огромные комплексы, состоящие из культур и даже эпох» [1, с. 406]. Тогда речь идет не просто об ассамбляже, а об *ассамбляже ассамбляжей*, включающем всю цивилизацию.

Таким образом, ассамбляж – это многомерный комплекс объектов, связей, отношений, генерирующий свое дискурсивное, социальное, институциональное поле. В отличие от других комплексов, он имеет пять ключевых признаков, которые Делез и Гваттари определяют так:

1) *Автономия*. Элементы ассамбляжа абсолютно независимы. Их можно извлечь из одного ассамбляжа и поместить в другой, где формы взаимодействия элементов будут совершенно иными.

2) *Совокупный эффект*. При одних обстоятельствах, ассамбляж может радикально измениться, даже если компоненты остаются неизменными. При других обстоятельствах, ассамбляж может сохраниться, даже если один элемент покинет целое. (Например, игроки футбола, переходящие из одного клуба в другой).

3) *Компетенция*. Ассамбляж формируется в результате взаимодействия разных сил. Для детализации процесса взаимодействия Делез и Гваттари вводят понятие «компетенция». Компетенция – это функция, качество или свойство элемента, которое актуализируется в самом ассамбляже.

Соответственно, ассамбляж есть не только пучок разных объектов, но также пучок разных компетенций, которые в одних случаях становятся актуальными, а в других остаются потенциальными. Выбор той или иной компетенции происходит ситуативно.

4) *Территоризация, де-территоризация и ре-территоризация.* Ассамбляж содержит элементы, как создающие идентичность комплекса, так и и разрушающие ее. Они вступают в процессы территории и де-территоризации. Территоризация – это локализация, образование ассамбляжа, формирование его как целого. Де-территоризация – это ликвидация ассамбляжа. Реже возникает ре-территоризация – трансформация границ ассамбляжа.

5) *Кодирование и декодирование.*

Данные процессы сопровождаются кодированием разными типами знаков. Делез и Гваттари выделяют три типа знаков: «индексы – знаки территории; символы – знаки де-территоризации; образы – знаки ре-территоризации» [1, с. 65]. Они функционируют самостоятельно, но иногда «образуют точку пересечения» [1, с. 67].

Как правило, «каждый ассамбляж состоит из кодированных и декодированных элементов» [1, с. 504]. Они образуют «план выражения» и «план содержания». «*Выражение* в ассамбляже – это *семиотическая система*, режим знаков, а *содержание* – *прагматическая система*, форма применения» [1, с. 504].

В сущности, «ассамбляж» как методологический концепт дает более инновационный способ осмысления целостности, чем «система», «структура» или «архитектоника». Он учитывает ассоциативные и дискурсивные связи комплекса, которые прежде не были тематизированы.

В философии Делеза и Гваттари термин «ассамбляж» коррелирует с такими понятиями, как «ризома», «тело без органов», «множественность», «абстрактная машина» [1, с. 4]. Ассамбляж также играет важную роль в теории сетей, где объектом анализа выступают сетевые сообщества, сетевая экономика, рынок и маркетинг.

Ассамбляж Делеза и Гваттари оказал значительное влияние на современную философию. Используя понятие «ассамбляж», Бруно Латур и Мануэль Де Ланда в 2000х гг. разработали новый тип онтологии, который получил название «имманентная» или «неэссенциалистская» онтология.

Список использованных источников:

1. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. [Transl. by B. Massumi]. – Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987. – 612 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАЛЮВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Бакуліна Олена Володимирівна,
студентка Інституту розвитку дитини
НПУ імені М.П. Драгоманова
aleksandr.akulin@ mail.ru*

*Науковий керівник –
д.пед.наук, О.В. Биковська*

Актуальність проблеми дослідження. Образотворча діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяльність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

У Базовому компоненті дошкільної освіти у розділі «Культура» вказано, що дитина повинна прагнути відійти від шаблону, виявляти вигадку та фантазію, винахідливість, експериментувати, вдосконалювати. При цьому вона має вміти передавати думки, почуття, стан, настрої, фантазії через образотворчу діяльність.

Важливим у даному процесі є вміння керівництво з боку вихователя процесом навчання малювання у дошкільників. Так, сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва тощо [1, с. 8].

Аналіз актуальних досліджень. Дитячій художньо-зображувальній творчості велику увагу приділяла Є.Фльоріна, яка розробляла методи розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку та зазначала, що у творчості дитини розкривається її інтерес. Її роботи носили широкий узагальнюючий характер, але найбільше Є.Фльоріна зверталась до навчання дітей образотворчій діяльності.

Особливостям методики навчання дошкільників основам зображувальної діяльності присвячені дослідження Г. Григор'євої, Т. Доронової, Н. Дяченко, Т. Казакової, А. Казарян, Н. Кириченко, Є. Ковальської, Т. Комарової, Г. Лабунської, Ю. Полуянова, Л. Редькіної, Н. Сакуліної, Л. Скиданової, В. Старостіної, Є. Фльоріної, та ін. науковців.

Зокрема, досліджено особливості формування виразного образу в малюнках дітей (Т. Буянова, А. Лукашкова, О. Мельникова, О. Чекунова), особливості формування творчості в роботі з різноманітними матеріалами (О. Брикїна, В. Захарова), навчання дошкільників основ композиції (Г. Підкурганна), оволодіння кольором як засобом виразності (Л. Пантелеева, А. Розмислова), формування проектно-художніх уявлень (А. Івершинь), взаємозв'язок образотворчої діяльності дошкільників з розвитком їхнього мовлення (О. Вепрева, Т. Постоян, Г. Савостіна), пізнавальна діяльність (Ю. Демидова, Л. Котлярова) тощо.

На жаль, на практиці дошкільної освіти далеко не повністю використовуються виховні можливості зображувальної діяльності. У повсякденній виховній роботі дітям нав'язуються визначені штампи та стереотипи; виключається можливість самовираження дитини у кольорі, лінії тощо. Вихователі не наважуються надавати у користування дітей різноманітні зображувальні матеріали [3]. Тому вивчення проблеми навчання малювання дітей дошкільного віку є актуальним завданням сучасної психолого-педагогічної науки. Відповідно до вказаного метою даної статті є теоретико-методологічний аналіз проблеми навчання малювання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Образотворча діяльність є засобом, фактором і результатом особистісного розвитку. Бажання дошкільника малювати, ліпити, конструювати, робити аплікації пояснюється інтересом до пізнання навколишнього світу, прагненням передати в образотворчій формі свої думки, враження, почуття й задоволення від самостійної роботи. Інтерес дошкільників до зображувальної діяльності (малювання) виражається в емоційному сприйнятті дітьми творів образотворчого мистецтва, в особистісному ставленні до нього, активному засвоєнні відповідних знань і застосуванні цих знань у процесі власної художньої практики [2, с. 165].

Педагогічна технологія образотворчої діяльності ґрунтується на вихованні оптимістичної налаштованості дитини на світ, на розкритті можливостей природних знань для більш повного і точного самовираження, свого власного світобачення. Образотворча діяльність потребує і водночас формує розвивальне предметне середовище. До занять нею залучають обладнання та матеріали, які стимулюють зорові, тактильні, слухові, нюхові відчуття, використовують широку кольорову гаму у всіх видах образотворчої діяльності,

враховують силу кольору. За умови його грамотного добору знімається напруження, оптимізується емоційний настрій, полегшується процес соціоемоційної взаємодії [4, с. 146].

Головне завдання образотворчої діяльності полягає в емпіричному, чуттєвому пізнаванні світу. Дитина чекає від педагога пояснень не через логічний виклад, а через демонстрацію характеристик властивостей предмета. У процесі образотворчої діяльності, організованої педагогом, дитина залучається: до джерел народної культури, до мистецтва, бачення світу природи в колористичному багатстві; перенесення своїх вражень у живописні картини; навчання створювати фігури у паперовій пластиці [4, с. 146].

Особливістю зображальної діяльності є навчання дітей основи принципів зображення предметів, об'єктів, явищ та оволодіння узагальненими способами дій підчас зображення, наприклад, дерев, будинків, транспорту, людей тощо [4, с. 181].

Наступним етапом навчання малювання є зображення сюжету. Дітям малювання сюжету стає більш зрозумілим з 4-х років. З цього віку дитина починає бачити зв'язки предметів. Тому на даному етапі головна задача – навчити в заданому сюжеті виділити головне і зуміти зобразити предмети на одній лінії з урахування пропорцій та кольорової гами з більш складними кольорами, ніж раніше. Починати навчати зображувати дітей сюжети у їх творах необхідно з добре знайомих предметів: квітка в полі, взимку йде сніг [1, с. 9].

Черговим кроком у навчанні малювання дошкільників є декоративне малювання, тобто, оздоблення намальованого. Важливим тут є сформувати у дітей вміння малювати візерунок, відчуття кольору, здатність до поєднання елементів орнаменту [3].

За ствердженням Г. Сухорукової, зображальна діяльність може бути спонтанною і реактивною (педагогічно керованою). Зображально-репродуктивна діяльність більш цілеспрямована, пов'язана з освоєнням способу дія із зображальними матеріалами. Вона розгортається за безпосередньої участі педагога. Тут можливі два типи професійної поведінки. Перший тип: педагог демонструє спосіб дії з матеріалом, дитина відтворює. Другий тип: педагог вдається до роздумів, він радиться з дітьми і квазі-суб'єктом (художником), демонструє дитині зразок креативної поведінки у ситуаціях вільного вибору способу зображення [4, с. 145].

Особливою й унікальною формою організації образотворчої діяльності в дошкільному навчальному закладі є самостійна художньо-зображувальна діяльність. Вона розгортається у вільний від занять час за ініціативою дітей і має високий ступінь свободи дитини у виборі теми, матеріалів, видів, художньої практики, початку та завершення роботи [4, с. 183].

Г. Сухорукова відзначає, що самостійна художня діяльність не є навчальною. Вона швидше є результатом навчання, показником ефективності педагогічної технології [4, с. 184].

Висновки. Отже, навчання малюванню у дітей дошкільного віку передбачає поступове оволодіння дитиною навичок зображувальної діяльності, які базуються на розвитку її пізнавальних процесів. Важливим у навчанні малювання є врахування індивідуальних та вікових особливостей дошкільників, а також їх прагнення до творчості, що спрямовує вихователя до пошуку найбільш дієвих методичних та організаційних форм і методів роботи з ними.

Список використаних джерел:

1. Малікова Ю. В. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Ю. В. Малікова. – Одеса, 2009. – 22 с.

2. Плотникова О. М. Формування інтересу до образотворчої діяльності у дітей дошкільного віку / О. М. Плотникова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5 (31). – С. 163–169.

3. Скоромислей М. І. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання [Електронний ресурс] / М.І. Скоромислей // Режим доступу: <http://sadoк310.dnepredu.com/ru/article/rozvitok-tvorchikh-zdibnostei-ditei-doshkilnogo-vi.html>

4. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Вид. дім «Слово», 2010. – 376 с.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ФУТУРОЛОГІЇ НА МАТЕРІАЛІ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Бадюл Анна Андріївна,
Інститут філософської освіти і науки
НПУ імені М.П. Драгоманова, студентка
annethenson@gmail.com*

*Науковий керівник –
к. філос. наук, доц. Кирилова О.О*

Дискусія щодо майбутнього культури невідворотно зводиться до аналізу сучасних найважливіших рис та тенденцій, які з більшою або меншою вірогідністю можуть розвинути в найближчі десятиліття. Такий аналіз ведеться в рамках футурології – відносно нової науки, що покликана прогнозувати можливі перспективи людства.

Прогнозуючи майбутнє, значна кількість західних дослідників аналізує сучасні політичні, соціально-економічні відносини та культурні прогреси. Вважаючи, що виявлені тенденції в більшій мірі проявляться в майбутньому, ніж в теперішньому, вони екстраполюють отримані данні на найближчі або більш віддалені часи. Завдяки таким дослідженням людство вперше усвідомило загрозу глобального винищення цивілізації і всього живого взагалі, що актуалізувало питання пошуку нових шляхів розвитку культури та цивілізації.

Людське майбутнє нерозривно пов'язане з поняттям прогресу. Об'єктивно кількісно виміряти прогрес важко. Не дивлячись на перехід від індустріальної епохи до інформаційної, кількість ресурсів, що споживаються, невпинно зростає. Майбутнє – це сукупність проектів, і мова може йти про його конструювання.

Прогнозування майбутніх сценаріїв розвитку включають як екологічну катастрофу так і утопічне майбутнє, в якому найбільшій люди живуть в умовах, які сьогодні можна вважати багатими та комфортними, так і трансформацію людства в пост людську форму життя, а також винищення всього живого в нанотехнологічній катастрофі.

Серед всіх прогнозів, які робились за історію людства можна виділити два протилежні табори: есхатологічний песимізм та оптимістичні сценарії щодо майбутнього.

Елвін Тоффлер попереджав про нові ускладнення, соціальні конфлікти та глобальні проблеми, які потануть перед людством на межі ХХ – ХХІ століть у зв'язку з переходом цивілізації в постіндустріальну фазу.

Світ у теперішньому вигляді, зазначає Тоффлер, віддалений від ідеалу, а це означає, що навіть найменший поштовх може викликати великий ефект – незначна внутрішня війна в віддаленій точці планети, спалах релігійного фанатизму, скачок цін – все це легко може спровокувати найсерйозніші наслідків.

Теорії загибелі західної цивілізації – теорії, які стверджують, що вічне існування західної цивілізації неможливе і вона приречена на загибель.

Висновки про неминучий крах політичної та культурної системи західних цінностей робиться на підставі аналізу економічних, демографічних та культурних факторів. Деякі теорії розглядають падіння не лише Заходу, але всього людства в цілому.

Оптимістичні сценарії характеризуються переконаністю авторів в всепоглинаючій силі людського розуму. Роботи авторів, присвячених сучасному стану культури та людини відрізняються певним утопізмом щодо віддалених перспектив духовного аспекту існування людини. Ю. Г. Волков висуває положення, що в майбутньому людину може врятувати лише нова ідеологія, в основі якої – пріоритет духовних цінностей над матеріальними.

«Якісні зміни в людському мисленні» – головна думка багатьох авторів. Ці зміни А. Печчеї (засновник «Римського клубу») назвав «людською революцією», підкреслюючи, що її існування можливе лише через вдосконалення самої людини.

Формування концепцій розвитку людини відбувається паралельно розвитку проблеми її зв'язку зі світом. Автори наголошують не лише на моральних змінах особи, але і на еволюції її розумових та фізичних здібностей. Прибічники технологічного прогресу в майбутньому кажуть, що людина стане пост людиною, яка позбудеться звичного людського вигляду в результаті введення передових технологій: біотехнологій, медицини, нанотехнологій.

Загалом, всі футурологічні концепції можна розділити на технофілію та технофобію, по відношенню їх авторів до техніки та її ролі в розвитку суспільства. Технофільські концепції позитивно розцінюють розвиток технологій, сподіваються на неї в плані рішення основних суспільних проблем, зняття гострих соціальних протиріч. Технофобні концепції, навпаки, негативно відносяться до розвитку промислового виробництва, хоча і не заперечують його. Автори звертають увагу на негативні наслідки НТР (Науково-технічної революції), особливо у відношенні до екології, культури, проблем людини.

Для еволюції сучасної західної футурології характерна тенденція поступового відходу від розглядання основних питань світоглядного характеру та перехід до більш поглибленим проблемам, до прогностики, до використання методики соціологічних

досліджень в розробці прогнозів, що стосуються окремих факторів та сторін в розвитку суспільства. Ці прогнози розглядають світ в цілому. Не випадково в рамках дослідження під егідою Римського клубу виникає такий напрямок футурології як глобальне модулювання.

Загострення глобальних проблем сприяло посиленню гуманістичного направлення багатьох західних дослідників. Однак їм не вдалось побачити головне в гуманізмі — визнання цінності людського життя. “Загроза термоядерної війни, — пише Б.Т.Григорян, — погіршення екологічної кризи сприяли безпосередньому усвідомленню цінності життя людини”.

Глобальні проблеми є узагальненим вираженням протиріч сучасного індустріального суспільства. В якості критеріїв глобальних проблем зазвичай виділяють їх загальнолюдський, планетарний характер. Однак ці критерії не дозволяють виокремити глобальні проблеми від актуальних. Таким критерієм могла би стати та загроза, яку несуть вони в собі для людського життя. До таких проблем варто віднести війни, голо, епідемії, природні катаклізми, що приводять до значних людських втрат. Необхідність такого критерію полягає в важливості відмежування дійсно небезпечних та важливих проблем від інших, що не несуть особливої загрози людству, але які часто відносять до глобальних. Наприклад, Флехтхейм відносить до глобальних проблем необхідність усунення насилля всередині держави, і в якості глобальної проблеми в нього виступає сама людина.

Необхідність створення єдиного світового суспільства виникає сьогодні внаслідок важливості єдності сил всього людства для виходу зі стану кризи. Однак неясність окремих положень сучасних гуманістичних концепцій, відсутність чіткості в ієрархії цінностей значною мірою зменшують їх достоїнства, не дозволяють об’єктивно оцінювати нові реалії швидкоплинного світу.

**ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ
ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ
ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 1990-2014 РОКІВ**

Бакало Ольга Михайлівна,
аспірантка

Національного авіаційного університету
olgatm777@i.ua

Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. І. Б. Зарубінська

Для ґрунтовного вивчення проблеми адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України необхідно проаналізувати стан розробки даного питання у вітчизняній науці. Наукові здобутки і результати проведених досліджень висвітлюються у тезах, статтях, монографіях і дисертаціях. Для аналізу нами були обрані дисертації, оскільки ці дослідження є цілісними і завершеними, в них чітко визначено актуальність теми, об'єкт і предмет, мету, гіпотезу і завдання, подані розгорнуті висновки.

Питанням організації процесу навчання іноземних студентів, особливостям їхнього входження у нове освітнє середовище присвячені дисертаційні роботи на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук таких українських науковців: В. Тарасенко, О. Тетянченко, Л. Рибаченко, Я. Кміта, Т. Демет'євої, Є. Степанова, О. Гуренко, О. Палки, Д. Порох, Т. Довгодько, О. Коротун, О. Резван, І. Христенко [1, с. 3]. Наукового розгляду набули такі питання, як аналіз досвіду підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України, створення системи пропедевтичної підготовки, формування особистісних якостей, професійно-комунікативної компетенції, культури міжетнічних відносин даних студентів, методика навчання української (російської) мови, вивчення професійної лексики, створення і експертиза підручника з російської мови для іноземних громадян.

Дослідження, які проводяться в Україні, становлять значний внесок у створення нової системи навчання іноземних громадян. Вони сприяють вирішенню актуальних питань даної категорії студентів, удосконаленню навчального і виховного процесу на підготовчих факультетах вищих навчальних закладах та під час всього періоду навчання.

Незважаючи на те, що у багатьох роботах наголошується на важливості адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України, бракує окремих досліджень, присвячених ґрунтовному вивченню цього питання. Набагато частіше у дисертаціях з педагогіки розглядаються питання адаптації вітчизняних студентів до нових умов освітнього середовища різних типів навчальних закладів (роботи Л. Зданевич, Н. Шапошнікової, С. Гури, Л. Петльованої, М. Горліченко, зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» та роботи Ю. Клочан, Л. Дябел, В. Стрельцової зі спеціальності 13.00.05 «Соціальна педагогіка»).

В останні роки в Україні було захищено 2 дисертації з питань адаптації іноземних студентів: Д. Порох «Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України» (спеціальність 13.00.05, 2011 р.) та Ху Жунсі «Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України» (спеціальність 13.00.05, 2014 р.).

У роботі Д. Порох визначені соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України. Автор зазначає, що під час адаптації відбувається засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища. У роботі виділені такі компоненти адаптації іноземних студентів до навчання у вищому медичному закладі України: соціокультурний, соціокомунікативний, соціопобутовий, професійний [4, с.10-11].

У роботі Ху Жунсі вивчено сутнісні характеристики соціальної адаптації студентів до культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу, проаналізовано соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України, розглянуто основні культурні відмінності даної категорії студентів та обґрунтовано педагогічні умови їхнього входження у нове культурно-освітнє середовище. Також у дослідженні йде мова про те, що основою соціальної адаптації іноземних студентів є культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу [5].

Дані дисертаційні роботи розкривають важливі аспекти адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України. В той же час, багато проблем адаптації іноземних студентів залишаються ще не вирішеними. Зокрема, потребують вивчення особливості адаптації іноземних студентів до навчання не тільки у медичних, але й у вищих навчальних закладах іншого спрямування, зокрема, технічних. Як засвідчує статистика, в Україні 25% (понад 16 тис.) іноземних студентів опановує медичний фах, а 20 % (понад 13 тис.) вивчають технічні науки.

В той же час, науки технічного спрямування, зокрема, інформаційні технології, є одними з найбільш популярних на глобальному ринку міжнародної освіти, що свідчить про перспективність даного напрямку[3].

На навчання до України приїздять студенти з різних країн: Туркменістану, Азербайджану, Китаю, Російської федерації, Індії, Іраку, Ірану, Йордану, Марокко, Туреччини, Лівану, Тунісу та ін. Врахування національних особливостей у навчально-виховному процесі є надзвичайно важливим. На це звертає увагу Н. Булгакова докторській дисертації «Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті» (2002 р.). Вона наголошує, що вироблення стратегії управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів-іноземців починається з опори на їхні регіональні особливості і здійснюється з урахуванням психічного стану, пов'язаного з процесом адаптації у початковий період навчання. У роботі проаналізовано психічний стан студентів в період адаптації і описано найбільш типові психологічні характеристики представників з різних регіонів світу [2].

Питання адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України є надзвичайно актуальним через постійне зростання даного контингенту та розширення міжнародної співпраці нашої країни. Проаналізувавши педагогічні дисертаційні дослідження українських науковців (1990-2014 рр.), ми дійшли до висновку, що, незважаючи на розуміння науковцями важливості адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах, окремих робіт, присвячених цьому питанню, налічується небагато. Існує суперечність між потребою в удосконаленні адаптаційного процесу іноземних студентів і його недостатнім науковим обґрунтуванням.

Подальшої наукової розробки потребують такі питання, як:

- підбір діагностичних методик для визначення рівнів адаптованості іноземних студентів;
- особливості адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ різного спрямування, зокрема, технічних;
- пошук педагогічних умов адаптації іноземних студентів;
- врахування національних та особистісних особливостей іноземних студентів під час навчання у вищих навчальних закладах;
- створення адаптивного освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Вирішення цих питань, на нашу думку, сприятиме вдосконаленню навчального процесу в іноземній аудиторії та допоможе підвищити престижність української освіти за кордоном.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. В. Проблеми навчання в Україні іноземних громадян як об'єкт педагогічних дисертаційних досліджень 1990-2010 років / О. В. Адаменко, М. В. Разорьонова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 29. – с. 3-7. – (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи).
2. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна. – К., 2002.–446 с.
3. Лозовий В. С. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка :[Електронний ресурс] / Лозовий В. С. // Серія «Гуманітарний розвиток». – № 13. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>
4. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. О. Порох. – Луганськ, 2011. – 22 с.
5. Ху Жунсі. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ху Жунсі. –Луганськ, 2014. – 20 с.

ИНДУСТРИЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ

*Барма Олег Анатольевич,
магистр педагогических наук,
преподаватель кафедры менеджмента
социально-культурной деятельности
учреждения образования
«Белорусский государственный
университет культуры и искусств»*

Политика потребления, отражающая ценностные установки и модели потребительского поведения общества, демонстрирует две альтернативные, но параллельно развивающиеся тенденции: с одной стороны, формируются программы культурного (умеренного, осознанного) потребления товаров и услуг, выступающие универсальным инструментарием сдерживания экономически неоправданных трат, которые ведут к снижению платежеспособности населения (система кредитования в США и Великобритании); с другой, напротив, наблюдается наращивание объемов производства материальных и нематериальных благ, вызванное необходимостью удовлетворения растущих социально-культурных потребностей общества (потребительская основа концепций «Американской мечты» и «Немецкого благополучия»), спродуцированных ускоряющимися темпами развития общества (современное общество напоминает один большой МакДональдс – удовлетворение и насыщение происходят «здесь и сейчас» в режиме «non stop»).

Отметим, что по оценке представителей постмодернизма, определяющих в своих работах основные черты потребительского общества (Ж. Бодрийяра, Ф. Джеймисона, Ж. Делеза и Ф. Гваттари), в эпоху массового производства потребление становится управляемым процессом, имплицитно заложенным в системах социального, политического, культурного и прочих взаимодействия индивида с обществом, общества с государством, которое приобретает черты доминантности в процессе реализации социальных коммуникаций.

Как отмечает Ю. Нарижный: «В процессе потребления объект превращается в символ (концепция Ж. Бодрийяра: объекты обозначают идею отношений между людьми, которая и потребляется с этими вещами – текст наш О.Б.). Это значит, что потребляя его мы не только, а часто и не столько, удовлетворяем свои базовые потребности, сколько сигнализируем окружающим с помощью набора потребляемых товаров, кто мы есть такие, что мы хотим и т. д.» [5, с. 43]. Таким образом, потребление в современном обществе, по мнению В. Ильина, «[...] перестает быть способом борьбы за физическое

выживание и превращается в инструмент конкурирования социальной идентичности, социокультурной интеграции в общество» [3, с.5].

По З. Бауману социальный инструментарий, «которым сегодняшнее общество “формирует” своих членов диктует в первую очередь обязанность играть роль потребителя» [1, с. 116]. Однако в случае, если потребление является легитимирующим фактором, который определяет европейский уровень общественной жизни последней четверти XX века, то в первом десятилетии XXI век само общество эксплицитно иллюстрирует интенцию к рефлексивному переосмыслению не только и не столько потребительской политики, сколько самих подходов к формированию потребительских вкусов и приоритетов (последнее можно объяснить обусловленностью смещения потребительского спроса с товаров материальной сферы на продукты и услуги духовного производства).

Более того, определяя уровень своего духовного развития в соотношении с достижениями национальной, европейской, мировой культурой, а также с принятыми в сообществе формами и методами удовлетворения вторичных потребностей, индивид инициирует практику социокультурного анализа массовой культуры на предмет выявления ее элитарной составляющей и активного ее потребления. На наш взгляд, это символизирует о том, что в системе социальных отношений, определения потребления как процесса интеллектуальной деятельности, в рамках которого человек соотносит свои потребительские желания и потребности не с общими ценностями, смысловыми установками («Быть как все: все как я, я как все»), а с надындивидуальными потребностями, формируемыми в противовес массовым запросам.

Как отмечает В. Пекар, «современного потребителя, пресыщенного товарной экономикой, уносит волна социально-психологических трендов [...]», способствующих, по оценке исследователя, «появлению потребности во впечатлениях как объектах потребления» [7, с. 27].

Естественно, что впечатления всегда были ядром индустрии развлечений, начиная с первых форм государственной власти (например, лозунг «Хлеба и зрелищ» времен Римской империи или духовные практики Арабского халифата), и заканчивая нашим временем с современными технологиями репрезентации социальной действительности (аудиовизуальная, музыкальная индустрия, индустрия развлечений). В начале нового тысячелетия процесс формирования впечатлений достиг невероятных высот: благодаря информационным технологиям и информационным системам человечество преодолело физический и психологический барьер потребительского акта: впечатления это не просто продукт – это стиль жизни (продажа впечатлений – Э. Золя «Дамское счастье», Ф. Бегбедер «99 франков»).

Однако это не значит, что впечатления целиком и полностью зависят от развлечений – это не более, чем одна грань из множе-

ства, именно этот факт позволяет говорить о уместности оформления впечатлений в отдельную индустрию, где главным продуктам выступают они сами, хотя, порою, последние не имеют естественного происхождения, а создаются под воздействием современных нанотехнологий, а также имеют нацеленность на постоянное употребление (Ф. Бегбедер называет это «индустриальным искусством» – предлагать то, что в естественных условиях вызвало бы отвращение).

В современной научной литературе, посвященной вопросам использования впечатлений в контексте удовлетворения социальных потребностей, большинство специалистов стремятся возвести данное направление в ранг отдельной экономической отрасли – «Экономика впечатлений», принимая во внимание, что впечатления используются как часть схемы «товар + услуга + впечатление». Однако, на наш взгляд, именно эта схема не позволяет реализовать заявленную концепцию, поскольку не существует научного аппарата, изучающего степень удовлетворенности (насыщенности) впечатлениями, нет прецедента, по которым выводилась бы не только себестоимость данного продукта и/или услуги, но и ее ценового потолка, а также степени оценки качества. При этом и сами впечатления (процесс их создания), являются частью определенного продукта/услуги. Так, рассматривая впечатление как инновационный потенциал в экономике, Л. Хорева и Л. Гордин отмечают, что «[...] впечатление становится не только движущей силой, но и создает условия для максимально эффективного соотношения потребностей и предлагаемых средств для их удовлетворения», последнее способствует выделению впечатлений как относительно обособленной индустрии, функционирование которой зависит от определенных условий: перечня продуктов и услуг, предоставляемых индустриями развлечения [10, с. 223] их востребованности на рынке товаров/услуг, своевременности и актуальности.

В этом контексте интерес представляет взаимодействия индустрии впечатлений с культурно-досуговыми индустриями¹. Как отмечает Ж. Бодрийяр, «[...] игровая деятельность все более управляет нашими отношениями к людям, к культуре [...]» [2, с. 102]. По мнению И. Смаргович понятие «культурно-досуговая индустрия» наиболее ярко отражает «всю современную систему производства, распространения и продажи культурно-досуговых программ основанных на игровом принципе» [8, с. 109], и представляет собой «самостоятельное, относительно обособленное звено экономической системы, привлекая значительные материальные, финансовые,

1. В данном контексте интерес представляют издания, имплицитно фиксирующие взаимодействие индустрии впечатлений с культурно-досуговыми индустриями: Арт-менеджмент как вид управленческой деятельности : сб. ст. / Мин-во культуры Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т культуры и искусств ; под ред. : С. Б. Мойсейчук, А. И. Степанцова. – Минск : БГУКИ, 2012. – 155 с.; Социально-культурный менеджмент: теория и практика : сб. ст. / Мин-во культуры Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т культуры и искусств ; [редкол. : А. И. Степанцов, С. Б. Мойсейчук, К. И. Ремишевский]. – Минск : БГУКИ, 2014. – 152 с.

трудовые ресурсы» [9, с. 84].

Сегодня впечатления, которые получает потребитель от необходимого для него товара или услуги занимает весомое место в его потребительской корзине. Потребитель стремится получить товар, созданный специально для него (система манипулятивного воздействия на сознание потребителя), соответствующего внутреннему эмоциональному состоянию последнего, формируемого в контексте потребительской политики общества. Его потребительские вкусы это «слепок» из воспоминаний, эмоциональных потрясений, образов сформированных под воздействием СМИ и отретушированных в его сознании до четких моделей поведения, категорий мышления (язык «Prada», «hi-tech», клиповое мышление и т. д.).

Лидерами по производству впечатлений и их массовому тиражированию по всему миру становятся транснациональные корпорации, реализующие свои услуги на рынке развлечений за счет высокого качества и низкой стоимости (низкая стоимость в сочетании с высоким (по меркам общества) качеством позволяет увеличивать число клиентов и частоту их обращений). Благодаря концентрации под своим началом специалистов изучающих психические, экономические, политические, культурные особенности общества, компании могут использовать культуру как инструмент производства необходимых им впечатлений (дух рождества с «Сока-Cola», фэншуй и т. д.).

Если принимать во внимание слова Ж. Бодрийяра, что «человек никогда не бывает удовлетворен» [2, с. 96], то постоянное увеличение производства товаров и услуг, в рамках удовлетворения потребностей, приводит к перенасыщению не только рынка товаров и услуг, но и оказывает негативное воздействие на экологию человека, его психосоматическое состояние. Поэтому, культура становится идеальным инструментарием удовлетворения потребностей общества, как и источником их формирования. В последние годы на уровне массового создания, под воздействием процесса глобализации, эксплицитно формируется потребность в субъективном удовлетворении человеком всеми сферами его жизнедеятельности, в том числе и сферой культуры, что позволяет рассматривать впечатления как неотъемлемую часть жизни социума, а культуру с ее атрибутами как основного поставщика (в меньшей степени это касается производителя) данного продукта.

Примеры использования культуры для продвижения, сбыта своих товаров (которые можно рассматривать как впечатления) приводят в своей работе Б. Джозеф Пайн II и Джеймс Х. Гилмор [6] – Walt Disney не просто используют культуру как источник доходов, а как сырье, на основе которого создают собственную культуру, основанную на впечатлениях. В этом контексте, устами Ж. Бодрийяра, можно констатировать что культура «подчиняется тому же зову “актуальности”, что и материальные блага» [2, с. 93]. Однако если в кон-

тексте американской и западноевропейской системы развлечений, индустрия впечатления уже давно стала неотъемлемой частью, приносящей доходы, а культура – ее донором, то в странах СНГ только сейчас начинает осмысливаться ее потенциал.

В странах постсоветского пространства с конца 90-х годов XX столетия наблюдается переход от академического осмысления данного направления, к его непосредственной реализации, в основном со стороны частных (коммерческих) компаний, в практико-ориентированной среде. Наблюдается серия практического использования индустрии впечатлений в системе шоу-бизнеса: проведение концертных программ под заглавиями – «Вперед в СССР», «Хиты 70-80-х», «Retro Star», «Диско 90-х», «Легенды рока», нацеленные в своей основе на погружение человека в атмосферу прошлого через систему личностных воспоминаний и впечатлений (здесь уместен вопрос о соотношении личностного впечатления с историческим контекстом – зрителям не важен ни исполнитель, ни его манера исполнения, главное – смысл и те воспоминания и впечатления, которые с ними связаны).

В этом аспекте интересна деятельность музеев и галерей, которые организывают выставки цикла «из прошлого в настоящее»: через систему восприятия прошлого путем демонстрации предметов, у посетителей формируют впечатление соотносимости с историческими реалиями, но осмысленными с позиции современности («Коммунальная квартира № 13» Национального исторического музея Республики Беларусь, «Святочные иконы» художественной галереи «Университет культуры»).

Большинство компаний негосударственного сектора, как и учреждения культуры государственной сферы, стремятся к максимальному использованию индустрии впечатлений в своей практической деятельности. Однако если частный сектор, использует для достижения поставленной цели все возможные формы и методы, порою принося в жертву этические идеалы, нормы и ценности, получая доход, оправдывающий риски (Comedy Club), то государственные учреждения, ставя на первый план культуросозидающую функцию, стремятся использовать те формы и методы которые десятилетиями определяли культурный вектор развития общества, но сегодня демонстрируют свою несостоятельность. Именно поэтому, большинство учреждений культуры не в состоянии конкурировать с коллегами из коммерческих организаций.

Если впечатление – это товар, то современные специалисты, занятые в сфере event-индустрии, его активные творцы. Как показывает практика, создание впечатлений требует от специалистов систематического изучения психологических особенностей развития человека, его сущностных потребностей и путей их удовлетворения. Event-мероприятия как отмечает Е. Макарова, «могут осуществляться в форме праздников, концертов, презентаций, выставок, ток-шоу,

экскурсий, спортивных и досуговых мероприятий [...]» [4, с. 40], где впечатление является товаром высокого качества (например, индуистский фестиваль весны Холи в США или День святого Патрика в Ирландии). Сегодня в образовательном пространстве европейских стран практикуются организация обучающих семинаров, нацеленных на изучение методики работы по созданию впечатлений в рамках развлекательных индустрий.

Таким образом, современное общество актуализирует проблему потребления товаров и услуг, но не в контексте их себестоимости, как это было на протяжении второй половины XX века, а в контексте формы их представления. На первый план выходит метафизическая сущность товара/услуги, способная формировать у человека впечатление от его непосредственного потребления, делая тем самым данный процесс более интеллектуальным, что способствует выделению впечатлений в отдельную, относительно обособленную индустрию, способную быть не только результатом предоставляемых товаров/услуг, но и отдельным конкурентоспособным направлением.

Литература

1. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества = Globalization. The human consequences : пер. с англ. / З. Бауман. – Москва : Весь мир, 2004. – 185 с.
2. Бодрийяр, Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – Москва : Республика, 2006. – 300 с.
3. Ильин, В. И. Общество потребление: теоретическая модель и российская реальность / В. И. Ильин // Мир России. – 2005. – Т. 14. – № 2. – С. 3–40.
4. Макарова, Е. А. Теория и технология арт-менеджмента : науч.-метод. пособие / Е. А. Макарова. – Минск : Институт культуры Беларуси, 2013. – 131 с.
5. Нарижный Ю. А. Культура и философия эпохи постмодерна : монография / Ю. А. Нарижный. – Днепрпетровск : Днепрпетровский гуманитарный университет, 2008. – 464 с.
6. Пайн, Б. Д. Экономика впечатлений: работа – это театр, а каждый бизнес – сцена / Б. Д. Джозеф Пайн II, Джеймс Х. Гилмор. – Москва : Вильямс, 2005. – 300 с.
7. Пекар, В. Введение в экономику впечатлений / В. Пекар // Маркетинг и реклама. – 2008. – № 2. – С. 26–36.
8. Смаргович, И. Л. Культурно-досуговая индустрия: сущность и содержание / И. Л. Смаргович // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2007. – № 8. – С. 109–115.
9. Смаргович, И. Л. Основные тенденции развития сферы культурно-досуговой деятельности в Беларуси на современном этапе / И. Л. Смаргович // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2012. – № 1. – С. 81–85.
10. Хорева, Л. В. Инновационный потенциал экономических впечатлений в контексте глобализации / Л. В. Хорева, Л. В. Гордин // Модернизация экономики России в контексте глобализации : труды Международной науч.-практич. конф., 24–25 ноябр. 2011 г. В 2 т. / под. общ. ред. Ю. А. Тюриной. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2011. – Т. 2. – С. 220–224.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ

*Башкірова Вікторія Михайлівна,
студентка НПУ імені М. П. Драгоманова
victoria_prps@ukr.net*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук,
ст. наук. співробітник Маслюк А. М.*

Однією з універсальних потреб людини, що визначає успішність її соціалізації та індивідуалізації, є потреба в самоствердженні: переживанні цінності своєї особистості, значущості «Я» в тому соціальному контексті, в якому особистість існує. Особливо актуальною проблема самоствердження стає в юнацькому віці, адже це період активної життєвої позиції, вироблення світогляду і життєвих цінностей, професійного самовизначення та економічної незалежності, можливості створення сім'ї, становлення самосвідомості і стійкого стабільного образу «Я», а отже, яскраво проявляється прагнення до самоствердження в різних сферах життя. Незадоволення ж потреба в самоствердженні веде до спроб реалізувати себе не лише в творчості, а також і в негативних вчинках, або ж призводить до «відмови» (алкоголь, наркотики) як форми пасивного протесту.

Протиріччя між постійно зростаючими потребами людей і відносно нерівними можливостями їх задоволення набувають особливо гострого характеру в силу протиріч між підвищеним енергетичним потенціалом молодих людей, бурхливим розвитком їх фізичних, інтелектуальних і емоційних сил, прагненням самоствердитися у світі дорослих і недостатньою соціальною зрілістю, професійним і життєвим досвідом, у порівнянні з їх невисоким соціальним статусом.

Отже, зростає прагнення студентів до самоствердження в сучасних умовах, пов'язаних з динамічністю сучасного життя, розвитком самостійності з метою здобуття певного статусу в середовищі; необхідністю виявлення психологічних умов, що сприяють успішному конструктивному самоствердженню; потребою в обґрунтованих рекомендаціях з метою цілеспрямованого впливу на процес конструктивного самоствердження студентів.

Мета емпіричного дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей та стратегій самоствердження студентів.

Дослідження здійснювалось на базі Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка міста Прилуки Чернігівської області. Всього в дослідженні взяли участь 40 студентів, з яких 20 дівчат і 20 хлопців. Вік досліджуваних – 18-19 років.

Психолого-педагогічна проблема дослідження психологічних особливостей самоствердження студентів полягає в тому, щоб у процесі соціалізації формувати у студентів конструктивну тактику самоствердження, що полягає в направленні енергії, соціально активності в суспільно схвалюване русло, оскільки молодь особливо потребує соціального визнання і самоствердження.

Для з'ясування головного поставленого завдання, а саме діагностики стратегій самоствердження студентів, була використана базова методика Є. Нікітіна та Н. Харламенкової «Стратегії самоствердження особистості» [2], [3]. В ході обробки результатів методики встановлено, що студентам найбільш властива стратегія конструктивного самоствердження – 47,5 %, тобто 19 осіб. Друге місце з незначною різницею займає стратегія самопридушення (або відмова від самоствердження) – 42,5 %, які становлять 17 осіб. Стратегія деструктивного самоствердження властива 10 % студентів від загальної кількості, що становить 4 особи.

Відповідно, студентам, в яких домінує конструктивна стратегія, властиве самоствердження у творчій, навчальній, спотривній, художній видах діяльності на благо собі та суспільству; властиві такі якості як взаємопідтримка і взаємовиручка, завдяки яким людина може отримувати підтвердження своєї значущості, позитивну оцінку оточуючих.

Самопридушення або відмова від самоствердження проявляється у формі ігнорування пред'явлених вимог, пасивно-байдужій поведінці, апатії, емоційній нестабільності, а також аутоагресії (зловживання алкоголем, спробі наркотиків, ризикованій сексуальній поведінці тощо), відмови від самореалізації, професійного саморозвитку, в низькому рівні досягнень.

Деструктивне самоствердження студентів коледжу виражається в різних формах приниження гідності і досягнень інших, запереченні значущості, придушення особистості, в агресії. Такий тип поведінки викликає у суб'єкта, що самостверджується, задоволення, а негативна оцінка оточуючих спонукає в цілях підтримки власної самооцінки ще більше відстоювати право на заявлену поведінку.

Дослідження психологічних особливостей самоствердження в двох гендерних групах показало незначні відмінності у стратегіях самоствердження. Юнаки більш схильні до деструктивного самоствердження, а у дівчат переважає стратегія конструктивного самоствердження. Проте, значна частина молоді є інертною, пасивно-байдужою до навчання, до соціального життя та професійної самореалізації.

Для дослідження особливостей ціннісно-орієнтаційної сфери студента та домінуючої стратегії самоствердження, з метою подальшої корекційної роботи, була використана методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації». Адже сформовані в молоді їх власні ціннісні орієнтації є визначальними у постановці цілей. А спосіб досягнення соціально схвалюваної цілі – це стратегія конструктивного самоствердження.

Також ми використовували «Тест – опитувальник самоствавлення» В. Століна та С. Пантелєєва, що дозволило скласти комплексний психологічний портрет студентів з різними типами самоствердження [1].

Була виявлена позитивна кореляція конструктивного самоствердження зі шкалами опитувальника самоствавлення (В. Століна, С. Пантелєєва): самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного відношення інших, самозацікавленість.

Відповідно, студентам, в яких домінує конструктивне самоствердження властиві: комунікативна компетентність, адекватна самооцінка, емоційна стабільність, самоповага, аутосимпатія, самозацікавленість, самовпевненість, самопослідовність, очікування позитивного відношення інших.

Ми також можемо спостерігати, що незалежно від статі, студентам, у котрих переважає самопридушення (відмова від самоствердження) може бути притаманний залежний стиль поведінки у спілкуванні, емоційна нестабільність, підпорядкованість, низький показник в очікування позитивного відношення з боку інших людей. Однак, дівчата, у яких домінує стратегія самопридушення, більш боязкі, мають нижчий рівень аутосимпатії у порівнянні з хлопцями. Юнаки з домінуванням стратегії самопридушення проявляють замкнутість, низький рівень самозацікавленості і самоприйняття.

Ще одна методика, яка використовувалася у дослідженні, тест-опитувальник для визначення самооцінки С. Ковальової, що дозволив встановити залежність самооцінки студента та стратегію самоствердження. 60 % (24 особи із загальної вибірки досліджуваних) мають адекватну самооцінку, 12,5 % (5 осіб) схильні до завищеної самооцінки, 27,5 % (11 студентів) володіють заниженим рівнем самооцінки, що є досить високим показником. Особистість із заниженою самооцінкою хворобливо реагує на критичні зауваження в свій адрес, старається завжди рахуватися з думкою інших, страждає від комплексу неповноцінності, схильна до аутоагресії. З іншого боку, деякі люди з низькою самооцінкою намагаються приховати свою невпевненість за «агресивною поведінкою», схильні до такого способу самоствердження як домінування або приниження іншого.

Отже, необхідно формувати у студентів конструктивну форму самоствердження, що приведе до розвитку соціальної зрілості,

толерантності, гнучкості у вирішення проблемних ситуацій, а також адекватної самооцінки та набуттю самоцінності.

З цією метою нами розроблено тренінг конструктивного самоствердження, програма якого передбачає: когнітивний компонент, який включає отримання знань про феномен самоствердження, формування в студентів психологічної компетенції, яка сприятиме навчальній діяльності та саморозвитку; розвиток комунікативних умінь, здібностей до рефлексії і когнітивного самоаналізу, впевненої поведінки, інтересу до оточуючих; прийняття відповідальності на себе в досягненні поставлених цілей, сформованість усвідомлених власних ціннісних орієнтацій; зниження агресивних проявів та інших деструкцій; формування вміння емоційної саморегуляції, прийняття відповідальності на себе в досягненні поставлених цілей; адекватна самооцінка та позитивне ставлення до себе.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід студентів передбачає створення умов для успішної самореалізації, самоактуалізації, конструктивного самоствердження особистості, а також попередження і подолання дезадаптації, стресових розладів, асоціальної та деструктивної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Столин В.В. Самосознание личности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
2. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
3. Харламенкова Н. Е., Никитина Е. П. Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности // Психологический журнал, 2000, Т. 21, № 6, с. 67 – 76.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

*Биндас Олена Миколаївна,
аспірантка ПНПУ імені В.Г. Короленка
olenataran@ukr.net*

*Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. Л. О. Хомич*

Будь-яка держава, Австрія і Україна в тому числі, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі та про своє майбутнє, повинні розробляти стратегію і тактику управління якістю освіти. Тим паче, що основою Європейських домовленостей у рамках Болонського процесу є саме якість освіти [4, с. 74-81], яку можна підвищити, а також контролювати за допомогою єдиних європейських та національних освітніх кваліфікаційних стандартів. Болонський процес ґрунтується на важливому принципі європейської науково-освітньої інтеграції з метою оцінювання якості освіти за відповідними критеріями і методологією.

Отже, однією з домовленостей, прийнятих на Бергенській конференції (2005) європейськими міністрами освіти країн-учасниць Болонського процесу, було зобов'язання до 2007 року розпочати, а до 2010 року завершити розробку національних структур кваліфікацій (*National Framework for Qualifications – національна рамка кваліфікацій*), сумісних із Всеосяжною структурою кваліфікацій для загальноєвропейського простору вищої освіти (*The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – EQF/EHEA*). Ухваливши її в Бергенському комюніке, міністри освіти також послалися на Європейську структуру кваліфікацій для навчання впродовж життя (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF/LLL*), створену в рамках Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень і узагальнення практики в країнах Євросоюзу як на таку, що доповнює EQF / EHEA [6].

Не менш важливим завданням є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн Євросоюзу, зокрема Австрії, які продовж останніх років накопичили позитивний досвід у реформуванні всіх важливих ланок системи освіти майбутнього педагога.

Комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти. У цей перелік входять наступні аспекти: *кваліфікаційна характеристика професорсько-викладацького складу;*

складові навчального плану; наявність інтеграції наукової діяльності у процес навчання; зв'язок зі школою; ступінь інтернаціоналізації (врахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами) [2, с. 9].

Але єдиної думки, якою повинна бути педагогічна освіта, на що вона повинна першочергово орієнтуватися – на науку чи на практичну діяльність, і як установити необхідний баланс між цими двома завданнями, – не існує. Учені спробували виокремити ті основні проблеми, що заважають системі підготовки педагогічних кадрів органічно розвиватися. Ханс Платзер зазначає, що основні проблеми підготовки педагогів, наприклад, в Австрії відображаються в наступних аспектах діяльності вищих навчальних закладів: *недостатня професійна спрямованість у першій фазі навчання; відсутність розуміння різниці між поняттями «дисципліна про науку» та «дисципліна для викладання»; недостатність зв'язків між елементами в навчанні теорія – практика і професійною спрямованістю навчального процесу; відсутність зв'язків між навчанням в університеті, референдаріатом (практичною фазою педагогічної підготовки) та системою підвищення кваліфікації вчителів; недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності; недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті* [5, с. 49-65].

Тому процес підготовки педагогічних кадрів в австрійських вищих навчальних закладах розвивається відповідно до таких положень:

- освіту тлумачать як один із пріоритетів у державній політиці країн Євросоюзу;
- педагогічна освіта на нинішньому етапі враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій;
- ринок робочої сили на території європейських країн позначається на розвиткові педагогічної освіти;
- зазначено необхідність посилення зав'язків між закладами педагогічної освіти (підготовка у ВНЗ, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів).

Врахування загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в європейських шкільних програмах, природно зумовило наступний крок в адекватному оновленні цілей і змісту професійної підготовки учительських кадрів. Нові орієнтири у підготовці фахівців у галузі викладання іноземних мов досить докладно відображено в Європейському портфелі (портфоліо) майбутнього вчителя мов.

Справді, в ряді країн, що розглядаються як лідери сучасної освіти, запроваджувалися стандарти професійної освіти, чи освітньо-кваліфікаційні стандарти, і проводились реформи, що ґрунтуються

на стандартах, а в ряді країн, насамперед, німецькомовних – Німеччина, Швейцарія та Австрія, реформа освіти, що ґрунтуються на стандартах, проводиться нині. До кінця 1990-х років у системі освіти цих країн стандарти освіти як інструменти регулювання не застосовувалися.

Ще одним важливим аспектом, пов'язаним зі стандартами, є проблема «розробка-впровадження». Досвід показує, що розробити сучасні стандарти – це навіть не половина, а чверть справи. Основною проблемою є впровадження і виконання стандартів на практиці. Не випадково у Швейцарії, де нині втілюється державна програма емпіричних досліджень з розробки стандартів, на замовлення Міністерства освіти було проведено експертизи міжнародного досвіду з опорою саме на впровадження. На думку Урсули Мауріч, в Австрії, де з 2000 р. проводиться експеримент з апробації впровадження дослідних зразків стандартів, свідчить скоріше про невдачі, ніж про успіх цих програм [1, с. 20]. Дослідниця зазначає, що освітні стандарти повинні:

- 1) досягати орієнтуру на результат при плануванні та проведенні заняття;
- 2) конкретизувати масштаб порівняння, забезпечувати найкращу діагностику для індивідуального розвитку;
- 3) сприяти забезпеченню якості освіти у ВНЗ та школі.

Таким чином, для взаємовизнання критеріїв оцінки якості вищої освіти на європейському просторі необхідно вдатися до таких заходів:

1. Встановити офіційні взаємозв'язки з організаціями, що відповідають за гарантування якості вищої освіти в Європі.

2. Співпраця міжнародних організацій країн-учасниць Болонського процесу з питань гарантії якості має відбуватися як на рівні університетів (внутрішня оцінка), так і на міжуніверситетському рівні – зовнішня оцінка якості. Внутрішнє оцінювання можуть здійснювати експерти з університетів-учасників Європейської асоціації університетів, зовнішнє оцінювання – Європейська мережа забезпечення якості (ENQA). Важливо забезпечити діяльність європейської системи якості освіти як постійно діючої системи. Необхідно також адаптувати чинну структуру ДАК і національних організацій із забезпечення якості освіти до вимог ENQA.

3. Враховуючи готовність державної системи забезпечення якості, необхідно спланувати виконання окремими європейськими країнами відповідних вимог Болонського процесу, зокрема: визначення обов'язків державних органів; створення узгодженої системи оцінювання програм і вищих навчальних закладів, включаючи внутрішню і зовнішню оцінки; адаптацію систем акредитації, атестації та визначення процедур порівняння; створення мережі

оцінки якості; створення набору погоджених стандартів і процедур для забезпечення якості; створення адекватної системи перевірки та забезпечення якості акредитації кваліфікаційних організацій [3].

Отже, розглядаючи особливості функціонування освітніх стандартів у системі австрійської педагогічної освіти, доходимо висновку, що в Австрії ще й досі запроваджуються такі стандарти. Їх особливість полягає у тому, що вони постійно доопрацьовуються з метою отримання бажаного результату та високої якості освіти як у ВНЗ, так і в школах. Принцип індивідуалізації відіграє важливу роль при їх розробці та впровадженні. Тож беручи до уваги всі особливості освітньо-кваліфікаційних стандартів в Австрії, можна стверджувати, що підготовка педагогічних кадрів відповідає вимогам Європейського Союзу і проводиться на високому рівні.

Список використаних джерел:

1. Маурич У. Австрійська образовательная система: модель оценки качества. – Нижний Новгород, 2012. – 23 с. – С. 20.

2. Махия Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичний посібник. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 64 с. – С. 9.

3. Пшенична Л. В. Управління якістю вищої освіти: Болонський процес – Україна / Л. В. Пшенична. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/.../06.pdf

4. Ярошенко А. О. Європейські стандарти в контексті розвитку української освіти // Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Випуск 4. – С. 74-81.

5. Hans Platzer. Educational Standards in EFL and their Attainability: An Austrian Case Study Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2010, Vol. 7, No. 1, pp. 49–65. – hans.platzer@fhwn.ac.at

6. Overarching Frameworks for Qualifications — Letter from UK Presidency to European Commission, 21 December 2005 // <http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=news.list> EUA's Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning // ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/eua_en.pdf

МЕДИТАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ

*Бойчук Микола Андрійович,
доктор філософських наук, професор*

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. ознаменувався глибоким інтересом до ідей Сходу. Це відбулось в різних сферах громадського і особистого життя людей і пов'язано з процесом становлення єдиної загальнолюдської культури, найважливішим аспектом якого є обмін ідеями. Результатом цього процесу є розширення горизонтів культурного простору, збагачення її змісту. Проникнення ідей східної філософії в нашу культуру носить неоднозначний характер. Через ці розбіжності ми глибше пізнаємо себе, виявляємо власні суперечності, намагаємось обґрунтувати загальні принципи різних культур. Теж саме стосується проникнення цих ідей у вітчизняну освітню систему.

Серед проблем сучасної освіти є зростання стресу в навчальних закладах. Стрес погіршує всі інші проблеми сфери освіти, включаючи погану успішність, підвищену тривожність, депресію, куріння, зловживання алкоголем, прояви жорстокості і насильства в школах і підвищену стомлюваність викладачів. Тому важливою складовою будь-яких реформ сфери освіти, спрямованих на вирішення цих проблем, повинні стати методики зниження стресу і розкриття повного потенціалу кожного учня.

На жаль, у сучасній педагогічній системі відсутні методи систематичного розкриття всього потенціалу творчих та інтелектуальних здібностей учнів. Основний упор робиться на передачу знань, а не на загальний розвиток здібностей і талантів. Знання часто формально «впихають» в голови учнів і студентів без урахування того, чи можуть вони сприйняти їх, засвоїти, творчо переробити.

При цьому дедалі зростаючу кількість інформації, яке школа намагається втиснути в голови учнів, практично досягло межі можливого навантаження. Ця проблема торкнулася практично всіх країн світу. Високі вимоги і постійний тиск на дітей приводять до психічної напруженості, стресів, нервових розладів, ранній появі хронічних захворювань, не кажучи вже про втрату інтересу до навчання.

Тим часом свобода нервової системи від стресів і напруженості є найважливішою передумовою якісного засвоєння знань. Від того, наскільки добре функціонує нервова система студента і якою мірою він схильний до наслідків стресу, залежать якість його свідомості: ясність мислення, здатність до концентрації уваги, творчі та інтелектуальні здібності, психічна врівноваженість.

І в цьому сенсі медитація також є кращим, якщо не єдиним засобом відновлення нервової системи від стресів і напруг і підвищення її стійкості до нових стресів.

Медитація – це розумова техніка, що дійшла до нас з глибокої давнини, і в наші дні знову стала невід’ємним елементом способу життя багатьох прогресивних людей. Медитація – це чудовий засіб розвитку розумових здібностей, зміцнення нервової системи, оздоровлення фізіології. Позитивні ефекти медитації відомі людству з незапам’ятних часів, а в наші дні вони знаходять наукове підтвердження.

Медитація розширює можливості людського мозку за рахунок мобілізації його прихованих, зазвичай невикористовуваних ресурсів. Медитація розвиває розумовий потенціал і дитини, і дорослого, підвищує IQ, розвиває творчі здібності, інтуїцію, робить людину більш енергійним, зібраним і результативним, сприяє розвитку пам’яті і кращому засвоєнню інформації та багато іншого.

Список використаних джерел:

1. Пендюрина Л.П., Давидович В.Е. Идеи индийской философской традиции в западной духовной культуре (XIX –XX вв.) / Л.П. Пендюрина, В.Е Давидович. – Москва, 2007. – 192 с.
2. Успешный опыт внедрения медитации в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellektcentr.ru/publ_22.html

ЕСЕНЦІАЛІСТСЬКІ ТЛУМАЧЕННЯ ФЕМІННОСТІ У СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ

*Буланова-Дувалко Людмила Федорівна,
аспірантка Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М. П. Драгоманова
demelza@list.ru*

*Науковий керівник –
доктор філос. наук, проф. Меднікова Г.С.*

Визначення місця жінки у світі мистецтва завжди становить проблему для феміністичної критики, зважаючи на андроцентричний характер мистецького дискурсу. Зокрема, тривале виключення представниць жіночої статі із професії художника пояснювалось як браком необхідних творчих та інтелектуальних здібностей, так і повнотою «природних» ролей жінки, які не лишають часу та місця для «високого мистецтва». «Всюдисущі андроцентричні метафори та міфи про творчість... визначили «жінок» і «митців» як терміни, що взаємно виключають одне одного... Починаючи з романтизму й до модернізму та постмодернізму, образ митця тісно пов'язували з ідеалом гріховної маскулітності, тоді як жінок вважали, в ліпшому разі, здатними до відтворення та наслідування» [1; 410].

Проте в цій доповіді ми не будемо спинятись на проблемі відсторонення жінок від активної участі в царині мистецтва, яку детально розглянула Лінда Нохлін, авторка легендарної статті «Чому не було відомих жінок художниць?» (1971). Натомість пропонуємо зосередитись на питанні есенціалістських репрезентацій фемінності у сучасному мистецтві. Зокрема, вважаємо за доцільне надати визначення основним поняттям, які будуть розглядатись в нашій розвідці.

Фемінність – певний набір чутливості, поведінкових схильностей і особливостей розуму й характеру. Це – також примус до естетичного втілення, спосіб встановлення та відновлення гендерних норм, що зовні проявляються багатьма стилями плоти [1; 383].

Есенціалізм (від лат. *essentia* – сутність, екстракт) – теоретична позиція, яка уможливило виділення окремих характерних рис такої соціокультурно-біологічної групи, як «жінки», і на основі цього дати точне визначення поняттю «жінка» [2].

У свою чергу, під сучасним мистецтвом ми пропонуємо вважати художні твори широкого тематичного спрямування, що з'явилися від початку концептуального мистецтва, тобто з кінця 1960-х років [6].

Для традиційної естетичної ідеології притаманним є культ фемінності, що репрезентується через образи жінки-природи в бінарній дихотомії чоловіче/жіноче, в якій чоловіче характеризується раціональністю, духовністю, активністю та рядом інших позитивних ознак, в той час як жіноче репрезентується через негативні риси: чуттєвість, нераціональність, пасивність.

Ця думка знаходить своє відображення у патріархальній традиції західноєвропейської філософії, яка схильна до приниження фемінності та культивування мізогінії, що проявляється в ігноруванні та недооцінюванні ролі жінки, її досвіду та здатності до пізнання.

Пасивну позицію жінки у мистецтві та рекламі влучно описав, Джон Бергер, автор праці «Мистецтво бачити» (1972): «Чоловіки займаються певною активністю, а жінки просто присутні. Чоловіки дивляться на жінок. Жінки спостерігають як на них дивляться» [5, с. 162]. Можемо стверджувати, що численні оголені портрети жінок у західному мистецтві були створені для задоволення чоловічого погляду. Жіночий суб'єкт у мистецтві завжди пасивний та доступний, в той час як чоловік є ідеальний глядачем, що дивиться на жінку, принижуючи її таким чином до рівня об'єкта естетичного споглядання та сексуального бажання.

Логічно припустити, що із появою феміністичного критичного аналізу мистецтва та його інституцій, мала з'явитись феміністична естетика, що сприяла б критиці традиційних кліше жіночності, деконструкції концептуальних дихотомій, а також усвідомленню структурності гендеру та статі.

Проте, фемінна естетика, започаткована із фемінізмом першої хвилі, ґрунтується на тілесних вимірах жіночого існування, а також фокусується на оприлюдненні до того замовчуваного жіночого досвіду. Зокрема, у художніх творах даного періоду переважали зображення раніше табуйованих образів жіночих статевих органів, менструальної крові, а також використовувались елементи «традиційної жіночої творчості»: кераміка, вишивка, плетення. Розвиваючись паралельно із постструктуралістськими ідеями щодо соціальної сконструйованості гендеру, у фемінній естетиці все ж домінувало ототожнення жінки із природою та чуттєвістю замість культурного конструкту.

Серед найбільш прикметних прикладів дослідження підпорядкованої позиції жінки у патріархальному суспільстві варто назвати твори Джини Пане, Хани Уїлке, Джуді Чикаго, Міріам Шапіро, Маргарет Харрісон, Робін Уелш, Сенді Оргел.

Пропонуємо розглянути та проаналізувати деякі хрестоматійні твори, що якнайкраще відображають, у який спосіб та з якою метою художниці вдаються до дослідження питання відтворення гендерних норм через тілесні переживання.

Найвідомішою роботою із серії вивчення унікального досвіду жінки є «Звана вечеря» Джуді Чикаго, що протиставила 39 видатних, але забутих жінок різних історичних періодів відомим чоловікам, зобразивши їх у вигляді жіночих статевих органів на тарілках. Важливо, що художниця акцентує увагу не на особистостях запрошених гостей, а пригніченому становищі жінки через об'єктивацію її тіла, естетично розташованого на столі: «Мова йде про ціну, які жінки заплатили за участь у вечері: їх принесли в жертву, перетворили на їжу, річ, предмет чужого використання» [3].

Не менш репрезентативними взірцями створення нових нарративів жіночих переживань, дослідження тіла в якості суб'єктаактивності, а також простору для самовираження жінки є експонати виставки «Будинок жінок», організованої 1972 року у Лос-Анджелесі. Так, наприклад, «Кухня» у виконанні Робін Велш демонструє символічне сприйняття жінки у патріархальному суспільстві через нагромадження оголених молочних залоз, що невід'ємні від кухонного простору. Крім того, у творі підкреслюється рівнозначна цінність жіночого тіла та кухонного приладдя. У свою чергу, «Ванна кімната для менструацій», створена згаданою вище Джуді Чикаго, оприлюднює завжди прихований та ганебний досвід жіночого тіла, що тим не менш є спільним для всіх представниць жіночої статі. Окрім демонстрації табуованого для розмов атрибуту повсякденного життя жінки, художниця зробила спробу привернути увагу глядачів до підпорядкованих болісних фізіологічних переживань, що так само приховуються жінкою, нівелюючи її страждання.

Важливо підкреслити, що всі художниці поєднували прагнення озвучити наявні проблеми та привернути увагу спільноти, а також заклик до соціальної активності, змін щодо усталеного патріархального порядку та дискримінації.

Так, наприклад, інсталяція Сенді Оргел «Шафа для білизни» не тільки символізує ув'язнення жінки у будинку та хатніх обов'язках, а й провокує на активні дії: «Саме тут завжди перебували жінки: між білизною на полицях. Прийшов час вийти із шафи» [7; 8].

Своєрідною квінтесенцією есенціалістських кліше жіночності можна вважати акварелі Маргарет Харрісон («Бананова жінка», «Маленька жінка вдома», «Достатньо смачна, щоб з'їсти», «Дві принцеси, дві руки»), що зображують нагромадження чоловічих стереотипів щодо жінок як біонічних істот, устаткованих такими спокусливими аксесуарами як панчохи та підбори поруч із тампонами, милом Брілло та залізними обладунками. Проте важливо відзначити, що художниця також акцентує вагу на відсутність власного образу жінки, що не був наданий їй патріархальним суспільством.

Відтак, відверте та часто шокуючи відтворення шаблонних уявлень та репрезентацій фемінності мало на меті зруйнувати нав'язані жінкам образи, продуковані патріархальною культурою. Проте самі ж художниці попереджали про небезпеку визнання винятково біологічних особливостей жіночого тілесного досвіду при ігноруванні соціальних та культурних чинників його конструювання. Джуді Чикаго та Меріам Шапіро у своїй статті «Жіночі образи» (1973) застерігають, що образи, які вони використовують не мають сприйматись як «вагінальне чи утробне мистецтво», проте мають стати рамкою для усвідомлення знецінення жіночої анатомії у патріархальній культурі [5, с. 359].

У дещо інакшому ракурсі слід розглядати перформативні твори, чий бурхливий розвиток співпадає із розквітом концептуалізму у 1970-х роках. Саме перформанс як художній медіум, для якого характерним є використання живого тіла, автобіографічність, гострі соціальні теми та нематеріальність, представляє приклад не тільки візуалізації та озвучення замовчуваного та унікального тілесного досвіду жінки, а й буквально демонструє глядачам переживання різних аспектів цього досвіду. Так, наприклад, французька художниця Джина Пане у своїх перформансах «Сентиментальне дійство» та «Conditioning» актуалізує проблему жіночності як мучеництва у культурному просторі через самокаліцтво та ритуальне малювання власною кров'ю[4, с. 418].

Використанням тілесності як найбільш красномовного засобу виразності для озвучення питань примусового естетичного втілення характеризуються перформанси Ханни Уілке. Одна з її найбільш відомих робіт - «S.O.S.—Starification ObjectSeries» (1974–75) зосереджує увагу глядача на численних жуйках у формі жіночого статевого органу, що приклеєні до тіла художниці. Вдаючись до демонстрації прямої символіки жіноцтва, художниці вдається говорити про болісні процедури заради покращення зовнішності та надання тілу привабливості, що водночас асоціюються із нанесенням шрамів з естетичною метою у примітивних племенах.

На жаль, спроби художниць критично осмислити характеристики, приписувані фемінному, знову відтворюють традиційнімаскулінні кліше, а також є спробами узагальнити жіночий досвід як такий, що притаманний всім без винятку жінкам. Саме тому поняття «фемінної естетики» набуло негативних конотацій: «Багато хто, якщо не більшість із них [жінки-митці, письменниці, жінки-композитори прим.автора], відмовлялися, щоб їх ідентифікували з фемінною естетикою чи обмежували нею»[1, с. 415].

Попри очевидне розчарування у есенціалістських стратегіях озвучування проблем придушення, насильства, виснаження та дискримінації жіноцтва у патріархальній культурі, ці проблеми

лишаються передбачуваними популістськими категоріями у сучасному мистецтві. Серед найбільш прикметних робіт варто назвати творчі здобутки таких художниць як Орлан, Янг Джин Лі, Джулі Рреп, Мелані Бонаджо, Еймі Хертог. Серед українських мисткинь варто відзначити Марію Куликівську, Машу Шубіну, Віту Кін, Грицю Erde, Аліну Копицю.

Відповідно до вищенаведених тез можна зробити висновок, що акцент на тілесних та тілесно подібних елементах у репрезентації феномену фемінності у сучасному мистецтві, а також спроба відобразити універсальний жіночий досвід, сприяють утвердженню есенціалістської гіноцентричної позиції та закріпленню патріархальних норм ідеального жіночого тіла.

Крім того, можемо стверджувати, що на сьогодні есенціалістський спосіб мислення у фемінізмі застарів через свою уніфікованість та ігнорування варіативності жіночих досвідів, а також зневажання класових, соціальних та расових особливостей втілення фемінності.

Проте варто також відзначити, що важливим здобутком есенціалістських тлумачень фемінності у сучасному мистецтві є продукування критичних дискусій та рефлексій стосовно сексизму, природи жіночого пригнобленого становища та відтворення гендерних норм.

Список використаних джерел:

1. Антологія феміністичної філософії [пер. з англ. Єгідис Б.]. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2006. – 800 с.
2. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия / Ирина Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2006. - 928 с.
3. Парфан Н. Семіотика кухні [Електронний ресурс] // Коридор / Надія Парфан. – Режим доступу: <http://korydor.in.ua/texts/1333-semiotyka-kuhni>
4. Чудновская Е.Л. «Другой», феминное и отвратительное в современной художественной культуре / Чудновская Екатерина Леонидовна// Фундаментальные проблемы культурологии: в 4-х тт. Том III: Культурная динамика / Отв. ред. Д. Л. Спивак. – СПб.: Алетейя, 2008 – 518 с.
5. Barrett T. Why Is That Art?: Aesthetics and Criticism of Contemporary Art / Terry Barrett. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 288 p.
6. Chilvers I., Glaves-Smith J. A Dictionary of Modern and Contemporary Art / Ian Chilvers, John Glaves-Smith. – Oxford: OUP, 2009. – 784 p.
7. Koster R. Cunt Art The US women's art movement in the 1970s: feminist politics, media and aesthetic [Електронний ресурс] // Amsterdam Hogeschool voor de Kunsten/Rosanne Koster. – Режим доступу: http://www.ahk.nl/uploads/tx_ahklichtingen/Cunt_Art_-_Feminism_and_Art_in_the_1970s_in_America_1339084914.pdf

ДОСВІД ЕСТЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТРАНСГРЕСИВНОГО В МИСТЕЦТВІ

*Буцикіна Євгенія Олександрівна,
аспірантка КНУ імені Тараса Шевченка
gudzenkozh@gmail.com*

*Науковий керівник –
к. філос. наук, доц. І. В. Живоглядова*

Протягом останньої чверті століття в межах світового філософсько-естетичного дискурсу спостерігається стабільна зацікавленість вчених ідеями французького письменника, літературного критика та теоретика Жоржа Батая, які можна об'єднати під загальною назвою «трансгресивні». Зокрема, було здійснено низку досліджень, присвячених роботі Батая «Доісторичний живопис. Ласко, або Народження мистецтва» (1955), більшість яких складають роботи англомовних вчених, зокрема Стівена Ангера, Бретта Бучанена, Річарда Вайта, Керрі Ноланд, Карла Рашке та ін. Цікавим є той факт, що подібна увага до аналізу Батаєм малюнків на стінах печери Ласко розпочалася лише наприкінці ХХ століття, після тривалої перерви, адже перед цим до цієї теми зверталися суто його сучасники та однодумці (Моріс Бланшо та Філіп Соллерс зокрема). На нашу думку, така тенденція зумовлена актуалізацією естетичних ідей Батая наприкінці ХХ – початку ХХІ століть.

Робота «Ласко» в даному контексті є особливою, адже в центрі постає спроба автора відповісти на запитання «Яким чином людина створила свій перший твір мистецтва?». Робота вибудовується на межі філософської антропології та естетики: з одного боку, це питання щодо появи людини як такої (тобто, перетворення тварини у людину), а з іншого – питання щодо перших паростків чуттєвої культури людини, її творчої діяльності, вільної від утилітарності. Ж. Батай знаходить можливість відповісти на обидва запитання шляхом пошуку спільного знаменника, яким постає феномен трансгресії як звернення до меж буття.

Ми можемо попередньо виокремити три основні моменти, до яких звертається Батай у зазначеному творі: по-перше, це визначення основ походження мистецтва, його філософське та історичне обґрунтування; по-друге, це визначення феномену трансгресії в якості пускового елемента історії людини; і по-третє, звернення до концепту «народження» (походження, джерела, початку) як принципового в межах розмови про людину.

Визначальною функцією первісних зображень постає вихід за межі утилітарного, в чому й виявляється її трансгресивність. Наперекір існуючим концепціям щодо превалювання прикладного значення зображення тварин на стінах печери – як частини магічного ритуалу, спрямованого покращити результат полювання – Жорж Батай наполягає на «ексцесивності» мистецтва, його надлишковому характері.

Філософ приділяє особливу увагу невідповідності поняття «мімезис» феномену печерних малюнків: наслідування не лежить в основі їх створення. Батай сприймає принцип наслідування в негативному плані, як погодження людини із законами природи, світу навколо неї. В Ласко ми спостерігаємо результати непокори, порушення даних законів: зображення тварини як майбутньої здобичі, що втілювала в собі сферу сакрального. Саме в такій формі виражається звільнення, вихід за межі свого місця, що особливо яскраво виражається у концепті гри.

Цей момент є важливим в межах нашого дослідження, адже тут прослідковується необхідність для Батая проводити зв'язок між первісною (в межах вже зазначений концепту «народження») та сучасною людиною, що залишається класичним прикладом модерного, буржуазного типу мислення й життєвого устрою. Аналогія сучасної людини з Homo faber виявляє критичне ставлення мислителя до занурення сучасної людини у профанний світ праці та її неспроможність і небажання вийти у сферу сакрального. Це надає дослідженням малюнків печери Ласко статус актуальних.

В творах «Проклята частка» (1949), в «Еротизм» (1957) та «Сльози Ероса» (1961) Ж. Батай пов'язує естетичну діяльність людини з іншою сутнісною характеристикою – еротичністю. Еротизм для Батая є, як і мистецтво, ознакою відміни людського від не-людського. Він виражається у трансгресії статевого життя, керованого інстинктом продовження роду. Батай виявляє міцну пов'язаність естетичної та еротичної діяльності людини, адже обидві вони стоять у її витоків і супроводжують протягом історичного розвитку. На термінологічному рівні також можна прослідкувати символічний зв'язок еротичного та естетичного через трансгресію: еротизм як надлишкова чуттєвість постає в межах концепції Батая певною іманентною трансгресивною складовою чуттєвої культури людини, що виражається в феноменах комічного, трагічного та безформного.

Беручи до уваги основні характеристики трансгресивного в мистецтві за Батаєм, ми можемо проаналізувати феномен звільнення еротизму у формі мистецтва в сучасному світі, на прикладі творів сучасного мистецтва. На наш погляд, сучасне мистецтво позбавлене трансгресивної еротичності. Воно вже не є «еротичним»,

якщо транслювати ідеї Батая в наш час. Сучасне мистецтво не здатне «кинути виклик розуму», воно є сам розум. Надлишкова чуттєвість є свідомим маневром сучасного художника, а не «покликом межі», який приписував Ж. Батай мистецтву попередніх епох.

Відповідно, на нашу думку, термін, запропонований Батаєм в межах співпраці з сюрреалістами для «Критичного словника» журналу «Документи» (1929 – 1930), – «безформне» – є більш доречним в межах сучасного мистецтвознавчого, а також філософсько-естетичного дискурсу. Поняття безформного Батая відображає ситуацію відсутності автора, його розчинення в процесі виробництва твору мистецтва, тобто в праці; що повертає нас до актуалізації трансгресивних ідей французького мислителя.

Таким чином, завдяки теоретично-філософським працям Ж. Батая, ми маємо можливість віднайти розуміння мистецтва як такого, звертаючись до його витоків, а отже, й до сутності. Для Батая, мистецтво у своїй сутності нерозривно пов'язане з феноменами гри, свята, релігійного святкування та концептами трансгресії, еротизму, смерті, священного. Всі вони в своєму міцному зв'язку постають в якості складових трансгресивного досвіду людини і структурують людське життя. На нашу думку, трансгресивний досвід корелює з досвідом естетичним, адже в його межах неодмінне місце займають почуття комічного, трагічного, художнє уявлення, завдяки яким відбувається вираження суто людського.

ВІЗУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ МАСОВОЇ ЕКРАННОЇ ІНДУСТРІЇ У СТВОРЕННІ ПЛЮЗІЇ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ

Ворожейкін Євген Петрович,

студент 5-го курсу

Інституту філософської освіти і науки

НПУ імені М.П.Драгоманова

e.vorozheykin@gmail.com

Науковий керівник -

д.філос. наук, проф. Г.С.Меднікова

Свобода є невід'ємним атрибутом людської екзистенції. Але свобода виступає для людини не тільки, як можливість, але як проблема – необхідність прийняття рішень, вибір напрямку дій. Акт вибору кожна людина здійснює сама, а тому кожна є самотньою [1, с. 327]. Саме тому, коли людина втрачає впевненість і піддається постійним сумнівам, то свобода стає для неї нестерпним тягарем. У результаті чого людина шукає способи зв'язку зі світом та іншими людьми, навіть, ціною власної свободи [2, с. 56-57].

Якщо більшу кількість годин людина існує у залежності робити те, що від неї вимагає начальство та суспільство. То свій короткий період відпочинку вона автоматично починає із думки: «Що робити?». І саме вирішення цього питання є найактуальнішим для неї – сьогодення повсякденність допускає все що завгодно, тільки не порожнечу, і не мовчання. Для масової екранної індустрії, головною сферою дії якої є час відпочинку, особливого значення набуває задоволення вирішення цієї проблеми.

Нові цифрові технології крім того, що полегшили більшість трудомістких аспектів створення екранної продукції [3, с. 55], також значно спростили доступ до них. Можливості Інтернету сприяли легкому розповсюдженню і вибору екранної продукції. Якщо у східній частині світу цей процес здійснюється за допомогою піратських торрент-треккерів, то людина західного світу отримує широкі можливості наповнення своєї буденності за допомогою таких Інтернет фірм, як, наприклад, Netflix (американська компанія, яка крім транслявання кіно і серіалів, також і створює їх, основувшись на уподобаннях своїх глядачів). Особливість цих засобів полягає у швидкості отримання візуального контенту і можливості, фактично, моментально замінити один продукт на інший. Тобто, якщо глядачу не сподобається фільм чи серіал він зможе, у той же момент, замінити його. У результаті цього питання вибору «знецінюється» – втрачає своє значення.

Крім того екрана індустрія використовує механізм додатково-го прибутку (бонусу), який дозволяє людині не переживати з при-воду свого рішення. Цей механізм активно використовує масовий кінематограф. Великий екран у кінотеатрі, зручні крісла, об'ємний звук, все це служить не стільки ідеї фільму, скільки прагненню, щоб глядач почував себе комфортно у цей час – проводив його без відчуття якихось проблемних життєвих моментів. Тобто люди-на платить не за перегляд, а за відпочинок. Іншим варіантом до-даткового продукту служать бокс-товари. Це DVD і Blu-ray диски, на які крім фільмів додають бонусні матеріали: вирізані сцени, інтерв'ю улюблених акторів і режисерів, закулісне відео зйомок і т.д. Тобто глядач платить не за один відеопродукт, а одразу за декілька різноманітних і тому впевнений, що завжди знайде те, що втішить його бажання.

З приводу відеоігор проблема вибору відіграє особливу роль. Ігрова індустрія, також, використовує бонуси бокс-товарів та Інтернет, для зручного доступу до продукту. Але у порівнянні із кіно і телебачення, вона має, ще іншу проблему, пов'язану із самим процесом існування в екранному просторі. Стосовно відеопродукції людині потрібно здійснити тільки одне рішення – вибрати дивитися її чи ні. У відеоіграх же людина не просто дивиться, а й активно дії, весь час приймаючи певні ігрові рішення. І щоб ці рішення не пере-творювались у тяжкий тягар, екранний простір у іграх організують так, щоб непомітно підказувати і вести людину. Для цього, зокре-ма, використовується стратегія внутрішньорівневого оповідання [4]. Суть її полягає у формуванні ігрового кадру так, щоб він допо-магав сфокусувати увагу гравця на важливих сюжетних подіях, які відбуваються в рамках досліджуваного ним віртуального світу. У грі «Halo 4», наприклад формування кадру відбувається за допомогою дверного прорізу: «війська ковенантів раптово з'являється саме в той момент, коли гравець підходить до цього самого дверного от-вору, даючи гравцеві дізнатися, чого чекати»[4].

Інший спосіб формування кадру – центральна композиція. На противагу тим візуальним видам мистецтв, в яких художники, го-ловним чином, використовуються «правило третин» для формування кадру; відеоігри застосовують центральну композицію. Центруван-ня – дуже зручний і навіть незамінний інструмент для зосереджен-ня уваги гравця на важливій для гри події чи об'єкті. Тому в екшен (англ. Action – дослівно: «дія») іграх, зазвичай, загрозливі об'єкти з'являються саме у центрі кадру. Також цей засіб використовується у іграх пов'язаних із вирішення головоломок – квестах (англ. Quest – дослівно: «пошук»). Так, наприклад, у грі «Journey» вибір дії стає зрозумілим, без зайвих слів, по закінченню вступного рівня: «На передньому фоні – піщана дюна з якимись вертикальними

структурами на її піку; і як тільки пік покорений, а ці будови вивчені, єдине, що залишається – це гора, що попереду. Цю гору неможливо не побачити, по-перше, завдяки її розмірам, по-друге, завдяки явному домінуванню цього природного об'єкту над всіма іншими, і по-третє, завдяки, центруванню її у кадрі» [4].

Отже масова екрана індустрія вирішує проблему вибору через: стратегію швидкісної заміни відеопродукції, «знецінюючи» цим важливість прийняття правильного рішення; стратегію додаткового прибутку – створення бонусу, який зможе у разі чого задовольнити глядача замість основного відео; стратегію ілюзії вільної творчості у відеоіграх, яка таємно підказуючи гравцям правильні дії, спрощує процес прийняття рішення і разом з тим, залишає гравцю відчуття власної важливості.

З однієї сторони дані стратегії створюють для людини компенсуючий засіб – безпечний світ для відпочинку. Світ у якому відсутнє негативне значення помилки. З іншої сторони, прибираючи проблему вибору, масова екрана індустрія прибирає і унікальність індивідуального досвід людини. Тягар вибору включає не лише негативні відчуття, але і можливість для розвитку.

Список використаної літератури:

1. Сартр Ж. Екзистенціалізмэтогуманізм / Жан-Поль Сартр // Сумерки богов / Жан-Поль Сартр. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
2. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн.: Харвест, 2003. – 384 с.
3. Manovich L. TheLanguageofNewMedia / LevManovich. – Cambridge: MIT Press, 2001. – 307 с.
4. Solarski C. Framingand Centering: Directing Player Attentionin Open 3D Worlds [Електронний ресурс] / ChrisSolarski. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www.gamasutra.com/blogs/ChrisSolarski/20130621/194798/Framing_and_Centering_Directing_Player_Attention_in_Open_3D_Worlds.php.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

*Галкіна Вікторія Дмитрівна,
здобувач кафедри суспільних наук
НУОУ імені Івана Черняхівського*

*Науковий керівник –
д. психол. наук, проф. В.І. Осьодло*

Сучасний стан розвитку Збройних Сил України та інших військових формувань відзначається тим, що система підготовки військових фахівців постійно перебуває у стадії перетворень. Сьогодні держава зацікавлена у підготовці компетентного військового фахівця здатного успішно виконувати певний вид професійної діяльності за допомогою знань, умінь, розуміння, цінностей та інших особистих якостей.

Інтенсивне міжнародне співробітництво Збройних Сил України та політичний курс України визначають необхідність у наявності військового фахівця з високим рівнем володіння іноземною мовою та здатного достойно представляти інтереси України на міжнародній арені. Звідси випливає, що військова освіта не може ігнорувати сучасні потреби суспільства, а відтак, повинна озброювати офіцера такими знаннями, розвивати такі професійні якості, які допоможуть йому за допомогою інструментарію іноземної мови ефективно виконувати покладені на нього завдання.

Навчання іноземній мові майбутніх магістрів військового управління (МВУ) у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) не повинно зводитися до беззмістовного запам'ятовування інформації. Отримані знання мають в подальшому трансформуватися в досвід, перенестися у повсякденну діяльність та набути практичного значення.

Згідно керівних документів Міністерства оборони України щодо мовної підготовки особового складу, до призначення на первинні офіцерські посади курсанти повинні досягнути стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР) згідно вимог НАТО “STANAG 6001”, який перевищує попередній на один рівень (СМР 2 або СМР 3). Майбутні МВУ до початку навчання у ВВНЗ вже мають володіти іноземною мовою на рівні СМР 2. Отже, підготовка майбутніх МВУ повинна базуватися на знаннях та вміннях щодо володіння іноземною мовою, набутих на попередніх етапах навчання. І

тому, метою дисципліни “Курс іноземної військової термінології”, яка викладається у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського (НУОУ) є **удосконалення** мовних знань слухачів; формування навичок і вмій володіння основними видами мовленнєвої діяльності для вирішення воєнно-спеціальних комунікативних завдань в усній та письмовій формах; забезпечення здатності використовувати іноземну мову під час вирішення професійних завдань.

Але, як показує практика, підготовка в НУОУ не формує належного рівня іншомовної професійної компетентності (ІПК) майбутніх МВУ. Під ІПК майбутніх МВУ ми вважаємо інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує в собі мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну та комунікативну компетенції, і яке реалізується у психологічній готовності до виконання успішної, професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови. У свою чергу, належне формування ІПК виражається в готовності та здатності успішно застосовувати іноземну на високому рівні задля ефективного виконання поставлених завдань у стандартних та екстремальних ситуаціях, здатності оцінювати ситуацію та приймати правильні рішення в іншомовному середовищі.

ІПК в подальшому сприятиме офіцерам вирішенню професійних завдань таких як:

здійснення системної оцінки соціально-політичних, економічних та психолого-педагогічних проблем, проблем міжнародного співробітництва;

здійснення контролю у службовій діяльності положень міжнародних договорів;

застосовування методів аналізу світового досвіду застосування та забезпечення дій збройних сил інших держав у сучасних локальних війнах і збройних конфліктах та використання його для підготовки й застосування ЗСУ;

організація застосування оперативних командувань (оперативних угруповань військ (сил)) в особливий період та військових формувань ЗСУ у міжнародних операціях з підтримки миру і безпеки;

здійснення аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, виявлення співвідношення військової практики, формування сучасного педагогічного мислення щодо входження системи вищої освіти України в Європейський простір.

На основі аналізу іншомовної підготовки майбутніх МВУ ми визначили фактори, які негативно впливають на формування належного рівня ІПК майбутніх МВУ:

курсанти ВВНЗ в більшості випадків не досягають цільового рівня (СМР2);

рівень володіння іноземною мовою з часом знижується, якщо її не застосовувати в повсякденній діяльності;

майбутні МВУ мають різний початковий рівень знання та використання мови у службовій діяльності;

різний віковий склад групи з психологічними особливостями сприймання та засвоєння матеріалу, який не дозволяє викладачу обрати оптимальний темп вивчення дисципліни;

практично відсутня мотивація вивчення іноземної мови;

різний життєвий і військовий досвід, відмінність у посадах і званнях,

що вимагають від викладача орієнтування у специфіці військової служби;

недостатність часу для опанування дисципліни.

Підсумовуючи, слід сказати, що іншомовна професійна підготовка майбутніх МВУ у ВВНЗ стала займати особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної військової освіти. На нашу думку, військова професійна освіта повинна бути спрямована на формування і розвиток ІПК майбутніх МВУ як сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень, що допоможуть офіцеру швидко адаптуватися в іншомовному середовищі, успішно вирішувати особистісні, службові, професійні завдання за допомогою засобів іноземної мови, а також сприятимуть самореалізації, саморозвитку та самовдосконаленню.

Список використаних джерел:

1. Концепція мовної підготовки особового складу Збройних Сил України. Наказ Міністра оборони України від 01.06.2009 р. №267.

2. NATO STANDARTIZATION AGREEMENT 6001 (Eition 4). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stanag6001.com>

3. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С. 312.

4. Рибінська Ю. А. Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу [Текст] : [монографія] / Юлія Рибінська ; Київ. Нац. Ун-т культури і мистецтв. – Т. : Астон, 2013. – С. 299.

5. Петрова А. І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки [Текст] : дис. Канд. Пед. Наук : 13.00.04 / Петрова Анастасія Іванівна; Вінниц. Держ. Пед. Ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 267, [12] арк. : табл. – Бібліогр.: арк. 246-267.

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ЕФЕКТИВНІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ЛЮДИНИ

*Галяга Альона Сергіївна,
студентка НПУ імені М. П. Драгоманова
kисупна_12@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук Євченко І. М.*

Рушійною силою будь-якої людської діяльності є мотивація. Завдяки мотивації відбувається динамічний процес, який керує поведінкою людини та визначає її здатність дієво задовольнити будь-які потреби. Тільки знаючи, що рухає людиною, що спонукає її до діяльності, які мотиви покладено в основу її дій, можна спробувати розробити ефективну систему форм і методів управління людиною. Для цього необхідно знати як виникають, або викликаються ті чи інші мотиви, як і яким чином мотиви можна привести до дії, як здійснюється мотивація людей. Дослідження сутності мотивів, потреб і стимулів, а також чинників підвищення діяльності дозволяють узагальнити зовнішні, внутрішні та соціальні чинники мотивації людини.

Вивчення проблеми мотивації діяльності людини має як теоретичне, так і пряме практичне значення. Від того, як розуміє людина свою діяльність і якими мотивами вона керується, залежить її ставлення до роботи. Мотивація не є простим елементом. Для забезпечення її ефективності необхідно об'єднати в єдину систему зусилля, здібності людини, результати її роботи, винагороду і задоволення.

Мета – виявлення зв'язку між ефективністю діяльності та рівнем мотивації людини.

Мотивація людини до діяльності розуміється як сукупність рушійних сил, що спонукають людину до здійснення певних дій. Ці сили знаходяться поза і всередині людини та змушують її усвідомлено чи не усвідомлено робити деякі вчинки. При цьому зв'язок між окремими силами і діями людини опосередкований дуже складною системою взаємодій, у результаті чого різні люди можуть зовсім по-різному реагувати на однакові впливи з боку однакових сил. Більше того, поведінка людини, здійснювані нею дії у свою чергу також можуть впливати на її реакцію на дії, внаслідок чого може мінятися як ступінь впливу дії, так і спрямованість поведінки, що викликається цим впливом.

Беручи до уваги сказане, можна спробувати дати більш деталізоване визначення мотивації.

Мотивація – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають до діяльності, задають межі і форми діяльності і спрямовують цю діяльність на досягнення певних цілей.

Жодна дія людини не відбувається без мотивації. Тому для успішного керування поведінкою людей у процесі їх трудової діяльності дуже важливо встановити, чому саме люди працюють, що викликає у них бажання і потребу працювати, чому одним робота приносить задоволення, а інші ставляться до неї байдуже.

Дослідженням мотивації діяльності активно займалися багато вчених. Основи сучасних теорій мотивації заклали К. Алдерфер, В. Врум, Ф. Герцберг, Ф. Мак-Клелланд, А. Маслоу та інші. Вивчали проблеми мотивації праці В. Асеев, І. Васильєв, В. Вілюнас, В. Герчиков, І. Ільїн, В. Леонтьєв, М. Магомед-Емінов, С. Рубінштейн та інші. Значний внесок у розвиток досліджень із цієї проблеми зробили також українські вчені: Д. Богиня, Г. Дмитренко, С. Занюк, А. Колот, С. Москвичов.

Американський учений Д. Аткінсон одним із перших запропонував загальну теорію мотивації. Він зазначав, що силу прагнення людини досягти поставленої мети можна відобразити такою формулою:

$M = P_{ду} \cdot V_{дц} \cdot Z_{дц}$, де M – сила мотивації (прагнення); $P_{ду}$ – сила мотиву досягнення успіхів як особистісної диспозиції; $V_{дц}$ – суб'єктивно оцінювана ймовірність досягнення поставленої мети (цілі); $Z_{дц}$ – значення досягнення даної мети (цілі) для людини.

Вплив мотивації на поведінку людини залежить від багатьох чинників. Мотивація може бути сильною і слабкою, може змінюватися під впливом діяльності людини, що й зумовлює зміну її поведінки у процесі роботи. Старанність, наполегливість у досягненні цілей формуються сильними мотиваційними чинниками, а наслідком слабкої мотивації є лише таке виконання роботи, яке не спричинить покарання. Отже, мотивація визначає пріоритети ділової активності, посилює бажану поведінку людини.

Розуміння внутрішніх механізмів мотивації праці дає змогу менеджерам виробити ефективну політику в сфері трудових відносин, створити «режим найбільшого сприяння» для тих, хто справді хоче продуктивно працювати. Сутність мотивації розкривають за допомогою категорій «мотив», «потреба», «стимул», «винагорода».

Від того, якими мотивами людина керується у своїй трудовій діяльності, залежить її ставлення до роботи і кінцевий результат. Мотив формується «всередині» людини і зумовлений багатьма чинниками. Одні й ті самі мотиви у різних людей можуть спричинити неоднакові дії і, навпаки, ідентичні дії можуть спричинитися різними мотивами. Для кожної людини мотиви є суб'єктивними; вони формуються у процесі виховання, навчання, усвідомлюються внаслідок прийняття людиною домінуючих у суспільстві цінностей, що впливає на визначення цілі й спонукає людину до дії.

Мотиви можуть належати до матеріальної або моральної сфер, відображаючи ставлення працівника до змісту трудового процесу тощо. Співвідношення різних мотивів, що обумовлюють поведінку людини, утворюють її мотиваційну структуру. У кожної людини мотиваційна структура індивідуальна і залежить від багатьох чинників: рівня добробуту, соціального статусу, кваліфікації, посади, ціннісних орієнтирів тощо. Мотив, розуміють, як бажання, установки, прагнення, цілі, інтереси та ставлення до праці. Однак, основним є розгляд мотиву як спонукання до діяльності, зумовленого потребами людини, без задоволення яких вона відчуває дискомфорт і прагне його подолати.

С. С. Занюк виділяє декілька типів мотивів, кожен з яких має різну спонукальну силу. Так, мотив самоствердження як прагнення утвердити себе в соціумі, пов'язаний з почуттям власної гідності, честолюбством, бажанням здобути чи підтримати високий соціальний статус. Мотив влади, як прагнення суб'єкта впливати на людей займати керівну позицію в колективі для регламентування його діяльності. Процесуально-змістові мотиви, як спонукання до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками зумовлює фізичну та інтелектуальну активність працівника. Мотив саморозвитку як прагнення до самовдосконалення дозволяє працівникові багато працювати та розвиватись. Мотив досягнення як прагнення досягати високих результатів і майстерності працівника виявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати[5].

Отже, мотиви ефективної діяльності працівника відображають його вольову поведінку, характеризують усвідомлений внутрішній намір діяльності, активацію індивідуальних внутрішніх прагнень у реалізації особистісних та колективних цілей. Тому виявляються визначальними в реалізації трудової компетенції працівника.

Основою мотивів є потреби людини. Потреби виникають разом із народженням людини, розширюються в міру її розвитку, що, відповідно, позначається на поведінці. Коли людина усвідомлює потребу, вона зорієнтована на досягнення того результату, який забезпечить задоволення потреби. Задоволення потреб здійснюється не назавжди. Більшість із них з'являються знову, однак при цьому може змінюватись форма їх вияву та ступінь впливу на людину. Тому задоволення потреб здійснюється у процесі професійної діяльності та є виявом активності людини. Задоволення потреби здійснюється через досягнення мети діяльності у взаємозв'язку професійної компетентності, кваліфікації умов діяльності, потреб, мотивації та задоволення.

Мотивація, як вияв незадоволених потреб зумовлює прагнення задовольнити їх. У разі успіху мотивація відображає процес переходу потреби в благо в ході власної діяльності індивіда. Тобто мотивація відображає образ бажаного людиною блага, яка заміщує потреби за умови виконання конкретних трудових дій.

Задоволення потреб винагородами в теорії мотивації має більш широкий сенс, аніж власне грошова винагорода та задоволення, оскільки винагорода це передусім все те, що значуще й цінне для людини. Однак поняття значущості й цінності винагороди в кожній людині не однако. Що для однієї людини є цінним і значущим, те для іншої може виявитися малозначущим. Для однієї людини винагорода може бути значним мотиваційним чинником, а для іншої – ні. Водночас, сама винагорода не буде значущим мотиваційним чинником, якщо індивід не буде впевнений, що прикладені зусилля ведуть до успіху. А оскільки люди різняться самооцінкою, рівнем домагань, професійною компетентністю, кваліфікацією, то й шанси реалізації успіху в різній діяльності різні.

Широку популярність здобула й теорія ієрархії потреб А. Маслоу, який виділяє п'ять груп потреб. Фізіологічні потреби підтримують системи життєдіяльності людини й охоплюють потреби в їжі, воді, повітрі, предметах першої необхідності для її фізичного виживання. Потреби у безпеці пов'язані з прагненнями та бажаннями людини бути в стабільному та безпечному стані, захищеним від страху, болю, хвороб, страждань тощо. Соціальні потреби обумовлені необхідністю людських взаємин, любові, сім'ї, друзів і дружнього спілкування. Потреби в самоствердженні відображають необхідність самоповаги людей, досягнення певного рівня майстерності, компетентності, успіху, кар'єрного зростання, визнання в оточенні. Та врешті, потреби в самоактуалізації як самовиявлення людини та реалізація власних здібностей, розуміння власного шляху та найбільш повного використання набутих знань і вмій. Водночас, А. Маслоу зауважує, що будь-яка діяльність спонукається декількома, або навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб підвищує загальний рівень мотивації діяльності [1].

Теорія потреб Д. Мак-Клелланда належить до змістовних теорій мотивації. Автор зосередився на потребах вищого порядку та виокремив їх: потреба досягнення, потреба приналежності та потреба у владі. Перша група потреб проявляється в бажанні працівника досягати максимального результату у своїй професійній діяльності. Друга група потреб передбачає активну взаємодію у колективі, формування дружніх відносин, приналежність до певної організації. Остання групу потреб базується на прагненні контролювати та впливати на дії іншої людини.

Важливою є теорія сподівань, яку розробив В. Врум. Ця теорія може бути корисною для всіх керівників організацій, оскільки вона допомагає їм активізувати діяльність працівників, наголошуючи на важливості сподівань і отриманні очікуваної винагороди, що буде корисною як для самого працівника, так і для організації. Вони повинні встановити точне співвідношення між досягнутими результатами й винагородою. Керівники в органах місцевого са-

моврядкування мають визначити той рівень результатів, що вони очікують від підлеглих, і вселити останнім, що вони можуть домогтися цього рівня, якщо прикладуть певні зусилля.

Модель Портера-Лоулера побудована на поєднанні елементів теорії очікувань і теорії справедливості, а на основі цих двох теорій було розроблено комплексну процесуальну теорію мотивації. В основу моделі покладено п'ять складових: зусилля, сприйняття, отримані результати, винагорода та міра задоволення. Важливим моментом теорії Портера-Лоулера є встановлення співвідношення між винагородою і результатами діяльності працівника.

На думку А. Колота, значення моделі Портера-Лоулера для теорії та практики мотивації важко переоцінити. Основні положення цієї моделі засвідчують, що мотивація не є простим елементом у ланцюгу причинно-наслідкових зв'язків. Модель показує, наскільки важливо об'єднати такі складові, як зусилля, здібності, результати, винагороди, задоволення і сприйняття в рамках єдиної взаємозв'язаної системи [5].

Потреби людей численні та різноманітні – матеріальні, духовні, індивідуальні, колективні, суспільні. Однак, потреба певного блага може мати межу, але в цілому будь-які потреби – безмежні. Бажаного результату можна досягти під впливом стимулів.

Стимули – це спонукання до дії, викликані зовнішніми факторами. Вони можуть мати позитивну або негативну спрямованість. Позитивно спрямовані стимули називають винагородою. Винагороди поділяють на матеріальні (заробітна плата, преміювання, система пільг тощо); моральні (визнання заслуг працівника, підвищення по службі, надання повноважень при виконанні роботи, формування почуття особистої причетності до успіхів фірми та ін.).

Отже, ефективність діяльності має тісний взаємозв'язок з рівнем мотивації людини. Завдяки мотивації відбувається динамічний процес, який керує поведінкою людини та визначає її здатність дієво задовольнити будь-які потреби. Тільки знаючи, що рухає людиною, що спонукає її до діяльності, які мотиви покладено в основу її дій можна спробувати розробити ефективну систему форм і методів управління людиною.

Список використаних джерел:

1. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
2. Малиновський В. Я. Державне управління [Текст] / В. Я. Малиновський. – 2-ге вид. – К.: Атіка, 2003. – 576 с.
3. Колот А. М. Мотивація персоналу [Текст] / А. М. Колот. – К.: КНЕУ, 2005. – 337 с.
4. Шинкаренко В. М. Мотивація результатів діяльності працівників // В. М. Шинкаренко, В. Г. Криворучко Україна: аспекти праці. – 1998. – № 3. – С. 25-29.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. Посіб. Для студ. Вищ. Навч. Закл. / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 302 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Мотивация и поведение человека в сфере труда. // Сборник научных трудов. – М., 1990. – 478 с.

ПРОБЛЕМА САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

*Годонюк Вероніка Сергіївна,
аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова
veronique89@mail.ru*

*Науковий керівник –
доктор психол. наук, проф. Ю.О. Приходько*

Аналіз проблеми формування самоствердження особистості пов'язується з такими науками як філософія, психологія, соціологія, етика, культурологія, педагогіка, що свідчить про різноманітні етапи формування цього явища.

Однією з фундаментальних потреб особистості є потреба у самоствердженні. Це прагнення реалізувати себе, досягти певних результатів у своїй діяльності, поведінці, взаємодії з іншими людьми, отримати схвалення оточуючих, пишатися собою. Самоствердження є однією з форм саморозвитку особистості. Суб'єктом самоствердження, ініціатором діяльності самоствердження виступає сама людина. Ствердження відбувається в середині її «Я», тобто спочатку особистість стверджує «себе в собі», а потім – в оточенні.

Самоствердження (анг. Self – affirmation) – поведінка людини, зумовлена бажанням підвищити свою самооцінку або підтримати певний громадський статус у суспільстві.

Проблема самоствердження особистості є досить актуальною в наш час. Феномен самоствердження має широкий поняттєвий спектр, який залежить від багатьох чинників, що впливають на формування особистості. Як відомо, потреба у самоствердженні виникає у багатьох людей, однак реалізується в позитивному напрямку далеко не у всіх. Саме тому нерідко спостерігаються помилки при виборі стратегій і засобів самоствердження. Це зумовлено тим, що в умовах сучасного суспільства, яке знаходиться в перехідному економічному та соціально-політичному стані, не існує універсальної моделі реакцій на труднощі. Це викликає масову дезорганізацію при застосуванні засобів самоствердження на індивідуальному і груповому рівнях. Створення спеціальних умов для розвитку конструктивного самоствердження стає одним з актуальних завдань сучасної психології.

Феномен самоствердження особистості довгий час розглядався як філософська проблема, і лише у ХХ ро. практично повністю перейшов з галузі філософії у галузь психології, де він і був сформований як науково-теоретична проблема.

У вітчизняній психології самоствердження розглядається як одна з фундаментальних соціальних потреб і тим самим як важлива умова і чинник розвитку особистості. При цьому підкреслюється, що потреба у самоствердженні може виступати як самоціллю особистості, так і узагальненим вираженням інших потреб. Виділяють чотири групи індивідуальних потреб у самоствердженні:

1) потреба у досягненні результатів в тому чи іншому виді діяльності, ствердженні на цій основі своєї громадської та особистісної значущості, потреба у визнанні, повазі, довірі оточуючих;

2) потреба у спілкуванні, виконанні певних соціальних, соціально-психологічних та рольових функцій у соціумі, а також приналежність до колективу і прагнення бути корисним йому;

3) потреба завоювати авторитет у оточуючих, набути популярності, задовольнити власне Его;

4) потреба у пізнанні власної індивідуальності, набутті або посиленні почуття впевненості у собі.

Співвідношення наведених вище груп індивідуальних потреб в процесі самоствердження і визначає значною мірою його мету, характер і динаміку.

Звернімось до робіт вітчизняних психологів, таких як В. Івашковський, М. Цибра та І. Бех, які займались вивченням даної проблеми. На думку В. Івашковського, через самоствердження особистість усвідомлює:

- власну унікальність і неповторність;
- власне призначення;
- власне «Я» у власному житті;
- власну відповідальність за життєтворчість, самобудівництво, межі й можливості своїх духовних і фізичних сил, творчий потенціал;
- провідні цінності суспільства і своє ставлення до них;
- власне місце в суспільстві, взаємозв'язок із ним і відповідальність перед ним [3].

Самоствердження, на думку М. Цибри, за своїм змістом є категорією, яка стверджує добро «...здійсненням себе в діяльності гуманній, яка набуває характеру завищення» [5, с. 123]. Самоствердження особистості як утвердження власної індивідуальності може здійснюватися лише при реалізації позитивного потенціалу, який первісно закладено в «самоті» індивіда. Однак воно можливе й у негативних формах, коли метою виконаної дії є не позитивна, а негативна оцінка з боку інших людей. Деякі психологи змальовують процес самоствердження як основний механізм соціальної активності і саморозвитку особистості. Чим вищий рівень організації людини, тим частіше вона керується логікою особистісного самоствердження, яка передбачає високий рівень соціальної активності при розкладанні сутнісних сил у різні сфери життєдіяльності на основі

вільного вибору особистості. На думку І. Беґа, самоутворювальним чинником самоствердження особистості є три рівні існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Дослідник наводить таке визначення особистості: «людина, як автор вільної дії, тобто така, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє».

І. Беґ стверджує: «стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи», а «свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним орієнтиром. У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить із власного «Я», як прояв індетермізму» [2, с. 162].

Зарубіжні психологи ХХ століття Р. А. Альберті та М. Л. Еммонс, досліджуючи даний феномен, виділили наступні стратегії самоствердження особистості :

1. Стратегія пригнічення самого себе. Для таких людей характерно приховувати негативні почуття за доброзичливістю; уникати ситуації, де необхідно брати ініціативу на себе. Існує тенденція приховувати власну думку і адекватні емоційні реакції по відношенню до деяких форм мовного спілкування.

2. Агресивна стратегія або стратегія домінування. Для цієї стратегії найхарактерніше давати відповідь перш ніж співрозмовник встигне закінчити власну думку; говорити зухвало, ставити себе вище за інших, нав'язувати власну думку.

3. Конструктивна стратегія. Людям, яким властива дана стратегія, характерна швидка реакція на поставлені запитання, вони говорять досить голосно, охоче обговорюють запропоновану тему, відверто висловлюють власну думку і вислуховують думки інших, не критикуючи їх [1].

Слід зауважити, що самоствердження може мати позитивне деструктивне спрямування. Позитивно спрямоване самоствердження обумовлене потребою у самоцінності шляхом самовизначення за рахунок подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних соціально-значущих життєвих завдань, тобто свого вдосконалення і самовдосконалення. Негативно спрямоване самоствердження обумовлене слабкою здатністю до адаптації; диссонансом між «Я-концепцією» та соціальним досвідом особистості; прагненням до переваги за рахунок інших, у тому числі шляхом сили та самозаперечення.

Отже, аналізуючи поведінку людини, можна виявити її стратегію самоствердження. З одного боку, особистість може прагнути до домінування над іншими, з іншого боку, маючи невпевненість

у собі, боятися прояву власної думки та позиції. Існує й третій шлях – людина впевнена у собі, задоволена собою, поважає інших та не прагне самоствердитись за рахунок інших.

Самоствердження є однією з основних потреб особистості. Розкриваючи власний потенціал, формуючи індивідуальні риси характеру, людина стверджує власне «Я» у соціумі. Потреба бути сприйнятим оточуючими, бути зрозумілим, розкрити власну індивідуальність безпосередньо пов'язана з успішністю людини, з рівнем її домагань, самореалізацією, самооцінкою, уявленням про саму себе, ставленням до себе та оточуючих, самоповагою. Реалізуючи життєву потребу у самостверженні, людина стверджує себе як особистість, яка здатна бути щасливою, успішною та цілеспрямованою.

Список використаних джерел:

1. Альберти Р. Е. Умейте постоять за себя. Ключ к самоутверждающему поведению / Р. Е. Альберти, М. Л. Эммонс – М., 2008. – 187 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук-метод. Посіб / І. Д. Бех ;
3. Івашковський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства: монографія / В. В. Івашковський. – К., 2010. – 514 с.
4. Словник української мови в 11 томах. – Том 9, 1978. – С. 46.
5. Цибра Н. Ф. Самоутверждение личности: социально-философский анализ / Н. Ф. Цибра. – К., Одесса, 1989. – 191 с.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В МЕНЕДЖМЕНТІ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ 2000-Х РОКІВ

*Гончар Ольга Олександрівна,
магістрантка Інституту філософської освіти і науки,
НПУ імені М.П. Драгоманова
olha.honchar@gmail.com*

*Науковий керівник –
к. філос. наук, доц. О.Я. Муха*

У період із 90-х років і до сьогодні *літературний менеджмент* виділяється як окремий самостійний підрозділ культурного менеджменту України і потребує детального вивчення та визначення понятійно-категоріального апарату. Зупинимось детальніше на становленні явища літературного менеджменту та формуванні поняття «літературного менеджменту».

Поняття «літературний менеджер» увійшло до вжитку в професійному у 2012 році, коли організація Літературний клуб «Маруся» проводила невеличке опитування громадської думки серед письменників, видавців, літературних критиків на тему: «Літературний менеджмент в Україні: бути чи не бути?» [6]. Дослідження дало наступні результати: ніхто із 23-ох опитуваних не дав відповіді на розгорнуте запитання «Що таке літературний менеджмент у Вашому розумінні?». Водночас на запитання: «На Вашу думку, чим має займатись літературний менеджер?» 80% опитуваних відповіли, що організацією умов для просування творчого продукту, економізацією або капіталізацією творчого продукту; лобіюванням ринку, допомогою письменникам, поширенням про них інформації у ЗМІ та соціальних мережах і т.д. 20 % опитуваних взагалі не мали уявлення про літературний менеджмент як такий. Респонденти у довільній формі висунули свої вимоги до професійної компетенції літературного менеджера, а саме: комунікативні здібності, знання проектного менеджменту, креативність, знання іноземних мов (зокрема англійської), знання історії літератури тощо. Таким чином, станом на 2012 рік професійна спільнота усвідомлювала потребу в існуванні окремого фахівця, який би розвивав ринок, і взяв на себе функції й обов'язки, які не може виконувати ні видавець, ні письменник, ні бібліотекар, ні продавець книжок, ні літературний критик, ні читач, ні будь-який інших учасник літературного процесу. Однак ніхто не міг вказати докладно, які конкретно функції та обов'язки слід покладати на такого фахівця, яким повинен бути обсяг його професійних компетенцій та власне специфіка роботи.

Йшлося насамперед про медіатора, який би зорганізував хаотичний літературний процес в цільне русло і скерував його в бажаному/належному напрямку, водночас генеруючи нові ідеї для проектів і заляжного подальшого розвитку.

Зрозуміло, таким фахівцем може і має бути менеджер – спеціаліст із широким баченням галузі, який вміє зібрати разом всі явища (фестивалі, акції тощо) та учасників літературного процесу, структурувати їх, розробити стратегію розвитку літературного ринку, і надалі слідувати їй, залучаючи матеріальні (книжкова продукція, книгарні, бібліотеки тощо) і людські (письменники, видавці, організатори літературних подій, журналісти, літературні критики, бібліотекарі, читачі і .д.) літературні ресурси.

Зазначимо, що формування арт-ринку й менеджерських завдань у літературній галузі відбувалися хаотично, проте паралельно. Їх накопичення дозволило нам говорити про становлення явища літературного менеджменту як такого. Ми виділяємо наступні основні чинники, які заклали фундамент для виникнення і становлення явища літературного менеджменту. *Історично-структурний чинник* – виникнення арт-ринку і його структурування: з 1991 року по 2000 рік (формування літературного арт-ринку знаменується появою сучасної української літератури та літературний угруповань(найбільш відомі з них: «Бу-Ба-Бу» (1985 р. – 1991 р., м. Львів (частково м. Київ), учасники письменники: Ю. Андрухович, О.Ірванець, В.Неборак); «Пси святого Юра» (1994 р. –1997 р., локалізація невідома, учасники письменники: Ю.Покальчук, Ю.Андрухович, І.Римарук, В.Герасим'юк та ін.); «Червона Фіра» (1992 р. – не відомо, м. Харків, учасники письменники: С.Жадан, Р.Мельників, І.Пилипчук та ін.. [7]), що займалися організацією першій літературних фестивалів, виданням заборонених у радянській Україні книг, альманахів, газет, поверненням забутих і навмисне знищених імен в літературу, встановлення контактів із українцями в усьому світі тощо); з *2000 року і до тепер* (поява громадських організацій та ініціатив, що займаються організацією літературний подій (літературні фестивалі, ярмарки, презентації книг, літературні школи, літературні конкурси та резиденції тощо), і учасниками яких є власне менеджери, а не письменники (ГО «Культурний Капітал» (м. Чернівці), менеджери: С.Померанцев, Є.Лопата, ГО «Культурний Формат» (м. Київ), менеджер Д. Стретович, ГО «Український літературний центр (м. Київ)», менеджери: П. Городиська, Д. Казаков, ГО «Форум Видавців» (м. Львів), менеджери О. Коваль, Г. Семенчук та інші)). *Функціонально-управлінський чинник*, у контексті якого формування поняття літературного менеджменту ми розглядаємо літературного менеджера, виходячи із виконуваних ним завдань та формування арт-ринку через висунувані пропозиції самим літературним менеджером. Тобто, у своїй діяльності літературний

менеджер організує не лише стандартні для літературного ринку події (літературні фестивалі, ярмарки, презентації), а й вигадує нові формати та заповнює актуальні ніші (літературна школа, резиденція, тематичні фестивалі (фокус на поезії, прозі, персоналіях, літературній освіті тощо), мультимедійні вистави, фестиваль відеопоезії, нові літературні конкурси і т.д.).

Перелічені нами явища історично-структурного та функціонально-управлінського чинників створили ґрунт для формування поняття «літературного менеджменту». Саме ж поняття почало «проростати» завдяки активному обговоренню явища літературного менеджменту в професійній спільноті у форматах інтерв'ю, есе, дискусій, освітніх заходів, конспекти, репортажі із яких формують основну теоретичну базу поняття. Перелічимо головні, на нашу думку події, під час яких відбулося активне обговорення проблем літературного менеджменту, що посприяло формуванню поняття «літературного менеджменту»: дискусія на тему «Перспективи літературного менеджменту в Україні» (в рамках 18-го Міжнародного «Форуму видавців у Львові» в 2011 р.) за участі видавця З. Баблюяна, літагента Є. Чуприни, журналіста С. Руденко (обговорено потребу літературного менеджменту, вимоги до його професійних коментенцій, окреслено сферу діяльності, визначено перспективи розвитку літменеджменту) [2]; три школи (2012-2013 рр.) літературного менеджменту від Центру літературної освіти (піднято питання тонкощів організації літфестивалю, книжкової презентації, мультимедійних проєктів, міжнародної співпраці в сфері літератури, використання Інтернету для промоції літератури, авторського права тощо), лекторами яких стали практики, представники громадських організацій, переліченими нами вище [3],[8]; у 2012 році в рамках «Форуму Видавців у Львові» вперше відбувся Фестиваль літературних фестивалів «Контекст», який зібрав усіх організаторів літературних подій в Україні й посприяв налагодженню професійної комунікації у сфері літменеджменту [1]; у 2014 році відбулася конференція на тему «Державна політика книжкової сфери: новий шанс для України», в рамках якої літменеджери працювали окремою робочою групою серед 8-ми груп гравців літературного ринку, що свідчить про сприйняття професійною спільнотою літературних менеджерів як самостійних та самодостатніх гравців [4]; 21-22 лютого 2015 р. у Києві відбувся Конгрес «Промоція літератури в Україні», учасниками якого стали організатори літературних подій із усієї України. Були розглянуті проблеми промоції книги, літератури, менеджменту літератури як такого. Результатом роботи стало створення «Он-лайн каталогу літературних організацій та установ, ЗМІ та локацій, що відкриті до співпраці», метою якого є сприяння комунікації та налагодження співпраці у сфері літературного менеджменту [5].

Таким чином, формування поняття літературного менеджменту такі пройшло стадії: обговорення та опитування професійної спільноти, формат «школи» – обмін досвідом між професіоналами та аматорами, зустріч та знайомство літературних менеджерів, залучення літературних менеджерів до обговорення проблем літературної галузі та як експертів із організаційних питань у літературі. Нам випала можливість брати участь у всіх перерахованих нами проектах, тож на основі спостережень, власної організаторської роботи ми даємо наступне визначення поняттю літературного менеджменту: *літературний менеджмент* – менеджмент у сфері літератури, різновид менеджменту культури, система поєднання наукових знань (теорії менеджменту, історії літератури та культури) і практичного досвіду, втілена у діяльності управлінця із метою досягнення цілей організації, реалізації проектів, шляхом залучення матеріальних, інтелектуальних і людських ресурсів. Літературний менеджер поєднує в своїх діяльності організаторське (бачення проекту як зі сторони процесів планування, організації, керування, контролю) і візіонерське начала (розробка концепції проекту, яка вдало б вписувалася в загальні літературні, культурні тенденції, й була актуальною відносно часу, традицій, місця проведення заходу).

Список використаних джерел:

1. Всеукраїнський фестиваль «Контекст» у Львові // Буквоїд / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://bukvoid.com.ua/events/ukraine/2012/07/18/160600.html> (дата доступу: 09.04.15)
2. Задорожня М. Літературний менеджмент: від автора до читача // Буквоїд / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://bukvoid.com.ua/digest/2011/09/19/201133.html> (дата доступу: 02.05.15)
3. II Школа літературного менеджменту // ЛітАкцент / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://litakcent.com/2013/03/21/ii-shkola-literaturnoho-menedzhmentu/> (дата доступу: 09.05.14)
4. Конференція «Державна політика книжкової сфери: новий шанс для України» // Форум Видавців / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://goo.gl/WeYPKm> (дата доступу: 02.05.15)
5. Он-лайн Каталог літературних організацій України// Litcentr / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://litcentr.in.ua/board/> (дата доступу: 02.05.15)
6. Опитування на тему «Літературний менеджмент в Україні: бути чи не бути?» (2012 р., Літературний клуб «Маруся» (Центр літературної освіти)) (*Особистий архів автора*).
7. Список українських літературних об'єднань // Вікіпедія (укр.) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://goo.gl/RKgfga> (дата доступу: 02.05.14)
8. Школа літературного менеджменту в Києві // Сіль / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://soli.com.ua/2012/02/24/persha-v-ukrajini-shkola-literaturnoho-menedzhmentu/#.U4JFBVl_tig (дата доступу: 09.04.15)

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Горських Юлія Вікторівна,
аспірантка СДПУ імені А.С.Макаренка
yla-ef2008@ukr.net*

*Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. Г.Ю. Ніколаї.*

Останнім часом спостерігається зростання потреби в обдарованих, творчо налаштованих педагогів, які не тільки глибоко розуміють педагогічні завдання мистецтва в суспільстві, а й володіють необхідними професійними навичками роботи з творчим колективом, без чого неможливий подальший розвиток такої затребуваної галузі мистецької освіти, як хореографічне мистецтво. У цьому контексті важливим ресурсом є хореографічно-педагогічна освіта, яку можна визначити, як процес педагогічної підготовки студента-хореографа, який здійснюється у межах вищих педагогічних навчальних закладів, кінцевим результатом якого є кваліфікований вчитель або викладач з хореографії. Фундаментальні основи хореографічно-педагогічної освіти визначаються підвищеними інтелектуальними, етичними й соціальними вимогами до особистості педагога як суб'єкта навчально-виховного процесу та його професійної сценічної діяльності.

Основним завданням навчального процесу у вищому навчальному закладі є цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх педагогів-хореографів до творчої життєдіяльності у сучасному суспільстві. Навчальний процес у вищому навчальному закладі визначається, як система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності. Процес навчання у вищій школі визначається зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками. До внутрішніх чинників слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників відносять зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення студента [4, с. 215–216].

Від особистості педагога, індивідуальних якостей, організа-торських здібностей і особистісно-професійної майстерності, його здорового способу життя залежить соціальна успішність педагогічної діяльності єдиного колективу вищої школи в цілому. Процес підготовки молодого педагога, зокрема хореографічної спеціальності у вищому навчальному закладі включає не тільки оволодіння студентом певною сукупністю знань, умінь і навичок, а й становлення активної життєвої позиції, особистісне самовдосконалення, формування таких професійно важливих якостей, як відповідальність, толерантність, самокритичність і т. п. [2, с. 24].

Істотним елементом особистісно-професійного зростання студента-хореографа як майбутнього педагога є наявність ідеалів і образів – орієнтирів у житті і в професії. Під ідеалом розуміють уявне представлення перспективи розвитку дійсності: саморозвиток, самонавчання, самокритичність. Тільки педагог, який є високорозвинутою особистістю, зможе побачити і виховати особистість у своїх учнів. Тому формування особистості майбутнього хореографа є найважливішим завданням педагогічного навчального закладу. Особистісно-професійне зростання студента відбувається на трьох етапах (самопізнання, самовизначення, самореалізація). У цьому зв'язку педагогічна діагностика професіограми студента-хореографа як майбутнього педагога є одним з важливих механізмів вдосконалення освітньо-виховного процесу у вищому навчальному закладі [3, с. 29].

Важливим у становленні студента-педагога є поняття «професійно-педагогічна спрямованість» – це певне емоційне ставлення майбутнього фахівця до своєї професії, стійкий інтерес до неї, схильність займатися різними видами діяльності, в якій втілюється специфіка професії, усвідомлення обставини, що у професійній діяльності найповніше виявляються можливості, сили і здібності особистості.

Професійна діяльність студентів хореографічних факультетів пов'язана з мистецтвом, тому саме поняття «професійно-педагогічна спрямованість», розуміється як особистісна характеристика, що включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, ідеали, а також знання, вміння, навички, що формуються під впливом професійного середовища та забезпечують успішність процесу освоєння педагогічної діяльності та духовно-моральне становлення особистості майбутнього фахівця-хореографа. Розвиток професійно значущих якостей означає здатність тонко відчувати, сприймати і розуміти твори мистецтва, навколишній світ, своїх вихованців, встановлювати емоційний контакт з ними, прищеплюючи любов до хореографії, мистецтва загалом і художньо-творчої діяльності.

Структурними компонентами професійно-педагогічної спрямованості є:

- мотиви – психологічні механізми поведінки людини, «внутрішні двигуни» його вчинків;
- потреби – істотна і стійка психічна властивість особистості, потреба в чомусь;
- інтереси – відношення до певного виду діяльності;
- ідеали – передбачення втілення того, ким можна стати, як потрібно творити [1, с. 506].

Дослідження підтверджує стадії формування професійно-педагогічної спрямованості студента-хореографа: виявлення інтересу до професії, розвиток потреби в педагогічній діяльності, становлення комплексу творчих якостей особистості, що визначають ідеал майбутнього фахівця, формування цілеспрямованості в оволодінні основами професійної майстерності як фундаментом готовності до здійснення педагогічної діяльності. Система формування художньо-естетичних інтересів, як рух від нижнього до вищого, націлює потреби студентів-хореографів педагогічних закладів на духовно значущі ідеали, в яких проявляється весь духовний світ особистості. Професійно-педагогічна спрямованість успішний процес, який протікає у доцільно організованій життєдіяльності майбутнього фахівця.

Проведений нами аналіз переконує, що сьогодні не використовується повною мірою педагогічний потенціал мистецтва з метою виховання студентів хореографічних факультетів і осягнення ними духовної сутності художньої творчості. Несформовані художньо-естетичні потреби, інтереси, ідеали студентів-хореографів згодом можуть відбитися на духовному самовизначенні молоді та всього суспільства в цілому. Якість професійно-педагогічної підготовки випускників педагогічних вишів визначає якість майбутнього вчителя-хореографа. Мистецтво сприяє формуванню та розвитку здатності творчо перетворювати світ і самого себе за законами добра і краси. Завдання самовизначення і саморозвитку вчителя з хореографії за сходами мистецтва актуалізує процес сходження особистості до духовно-моральних ідеалів, прагнення через загальнолюдські цінності мистецтва йти до пошуку сенсу власного життя та самореалізації себе в професійно-педагогічній, художньо-творчій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андреев В. І. Педагогіка творчого саморозвитку / В. І. Андреев. – Казань : Центр інноваційних технологій, 2006. – 606 с.
2. Єфремова Є. Р. Особистість студента-педагога / Є. Р. Єфремова // Психологічна наука і освіта 2005. – № 1. – С. 21–26.
3. Макарова А. В. Формування творчої особистості та професіоналізму / А. В. Макарова // Середня професійна освіта. – 2007. – № 3. – С. 25–30.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. Посібник / Тетяна Іванівна Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ЕМОЦІЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА, КОЛИ ВІН ПЕРЕБУВАЄ НАОДИНЦІ ТА СЕРЕД ІНШИХ ЛЮДЕЙ

*Денісова Катерина Вадимівна,
студентка НПУ імені М. П. Драгоманова
katenka00@list.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук Євченко І.М.*

Пізнавальна діяльність – необхідна складова частина життя людини, умова її формування і розвитку як особистості, що виконує конкретний вид професійної та іншої діяльності, що грає певну роль в суспільстві, колективі.

Психічні процеси: відчуття, сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова – виступають як найважливіші компоненти будь-якої людської діяльності. Для того, щоб задовольняти свої потреби, спілкуватися, гратися, вчитися й працювати, людина повинна якимось чином сприймати світ, звертаючи при цьому увагу на різні моменти або компоненти діяльності, представляти те, що їй потрібно робити, запам'ятовувати, обмірковувати, висловлювати. Отже, без участі психічних процесів людська діяльність неможлива. Більше того, виявляється, що психічні процеси не просто беруть участь у діяльності, вони в ній розвиваються і самі являють собою особливі види діяльності.

Постановка проблеми. Нині з'явилася значна кількість праць, присвячених емоціям і почуттям, особливо в зарубіжній психологічній літературі. Однак і дотепер питання, поставлене у заголовку статті В. Джемса «Що таке емоція?», залишається актуальним як для психологів, так і для фізіологів. В останні десятиліття помітна тенденція до емпіричного вивчення окремих емоційних реакцій без спроб їх теоретичного осмислення, а часом і до принципової відмови від цього. Так, Б. Райм пише, що сучасний стан вивчення емоцій становить розрізнені знання, непридатні для розв'язання конкретних проблем [11].

Мета: теоретичне вивчення особливостей перебігу емоцій молодшого школяра, коли він перебуває наодинці та серед інших людей.

Наявність емоційних явищ у процесі пізнання зазначали ще давньогрецькі філософи Платон, Аристотель. Однак початок обговоренню питання про ролі емоцій у когнітивному процесі поклали П. Жані й Т. Рібо. На думку П. Жані, емоції, будучи «вторинними діями», реакцією суб'єкта на свою власну дію, регулюють «первинні дії», у тому числі й інтелектуальні. Т. Рібо, навпаки, вважає, що в

інтелектуальному мисленні не має бути ніякої «емоційної домішки», тому що саме афективна природа людини і є найчастіше причиною нелогічності. Він розмежував інтелектуальне мислення й емоційне[5].

Роль емоцій в інтелектуальному процесі різноманітна. Це й муки творчості, й радість відкриття. «Гаряче бажання знання, – писав К. Бернар, – це єдиний двигун, який залучає й підтримує дослідника в його зусиллях, і це знання, яке, так би мовити, постійно вислизає з його рук, становить його єдине щастя й муку. Хто не знав мук невідомого, той не зрозуміє насолоди відкриття, які, звичайно, сильніше за всі, що людина може почувати»[5].

Емоції являють собою різні форми відображення реального світу. На відміну від пізнавальних процесів, які відображають навколишню дійсність у відчуттях, образах, уявленнях, поняттях, думках, емоції відображають об'єктивну реальність у переживаннях. В них виражається суб'єктивне ставлення людини до предметів і явищ довкілля. Одні предмети, явища, речі радують людину, вона захоплюється ними, інші – засмучують чи викликають огиду, треті – залишають байдужими.

Своєрідність емоцій виявляється в особливій суб'єктивності, яка залежить від особистісної значущості предметів і явищ довкілля, що впливають на людину. Один і той самий предмет, ситуація, випадок у різний момент можуть викликати у людини різні переживання[4].

Емоції й почуття, виконуючи різні функції, беруть участь у керуванні поведінкою людини як невимушений компонент, втручаючись у нього як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінки досягнутого результату. Тому розуміння механізмів керування поведінкою вимагає розуміння й емоційної та почуттєвої сфери людини, її ролі в цьому керуванні.

Молодший школяр перебуваючи наодинці та серед інших людей може переживати різні емоції:

- за наявності відтінків задоволення або незадоволення:

позитивні – породжуються узгодженням обставин з нормами, що відповідають світогляду цієї особи (задоволення, радість, захват, замилювання, самовдоволення, впевненість, задоволеність собою, повага, довіра, симпатія, ніжність, любов, подяка, спокійна совість, полегшення, безпека, каяття, та ін.);

негативні емоції – породжуються відхиленням обставин від параметрів життєдіяльності конкретної людини як особистості (горе (скорбота), невдоволення, туга, сум, нудьга, розпач, засмучення, тривога, переляк, страх, жах, жалість, жаль, розчарування, образа, гнів, презирство, обурення, гордість, ворожість, заздрість, ненависть, злість, ревності, сумнів, розгубленість, зняковість, сором, стид, відраз і т. д.).

«Негативні» емоції відіграють більш важливу біологічну роль порівняно з «позитивними» емоціями. Не випадково механізм

«негативних» емоцій функціонує в дитини з перших днів появи її на світ, а «позитивні» емоції з'являються значно пізніше. «Негативна» емоція – це сигнал тривоги, небезпеки для організму. «Позитивна» емоція – це сигнал благополуччя. Зрозуміло, що останньому сигналу немає необхідності звучати довго, тому емоційна адаптація до кращого настає швидко. Емоції ж виникають найчастіше мимоволі.

- за ступенем збудження чи заспокоєння:

стенічні – підштовхують до вчинків, висловів, збільшують напругу сил. Людині важко мовчати, не діяти активно (радість, впевненість, триумф, страх, злість).

астенічні – характеризуються пасивністю, бездіяльністю (страждання, неспокій, страх).

В процесі діяльності у молодшого школяра виникають різні емоційні стани:

Стрес (стан емоційної напруженості). Стрес виражається загальним адаптаційним синдромом, який виявляється незалежно від якості патогенного чинника (хімічний, термічний, фізичний) та має певні стадії[1]:

- реакція тривоги, під час якої опір організму спочатку знижується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»);

- стадія стійкості (резистентності), коли за рахунок напруги систем, що функціонують, досягається пристосування організму до нових умов;

- стадія виснаження, у якій виявляється неспроможність захисних механізмів і наростає порушення погодженості життєвих функцій.

Нудьга і пов'язаний з нею стан монотонії за своїми характеристиками є протилежним стану емоційної напруги. Вона часто трапляється в навчальній діяльності тощо.

Об'єктивна одноманітність (монотонність) пов'язана з бідністю сенсорного впливу на людину, з малою завантаженістю її інтелектуальної сфери (надмірним дробленням робочих операцій, простою автоматизованих дій у сполученні з їхнім багаторазовим повторенням у тому самому темпі, малою й середньою інтенсивністю навантаження). Це стосується як інтелектуальної, так і сенсорної й рухової діяльності.

На стійкість до дії монотонності впливають як індивідні, так і особистісні особливості людини. На монотонність впливають фізична тренуваність, мотивація та вік. Найбільшу чутливість до одноманітності навчально-музичної діяльності виявляли в учнів підліткового віку (6-7-го класу загальноосвітньої школи).

Відраза (стан психічного пересичення). Монотонна обстановка також спричиняє появу стану психічного пересичення, пов'язаного з виникненням відрази до виконуваної роботи. Загалом, відраза

найчастіше пов'язують з емоційним тоном відчуттів, тобто з біологічним емоційним реагуванням.

Отже, під час розвитку станів монотонії і психічного пересичення спостерігають як однакові, так і різні зміни низки показників. Подібність складається в посиленні парасимпатичних впливів як реакції на одноманітність діяльності. Розбіжність виявляється як переживання, пов'язане зі зниженням емоційного порушення при монотонії й ростом її при пересиченні, що знайшло відображення в нейродинамічних показниках «зовнішнього» й «внутрішнього» балансу, а також часу простої та складної сенсомоторної реакції. Стан психічного пересичення найчастіше з'являвся як наслідок стану монотонії, якщо робота не припинялася.

Емоції можуть виявлятися активно й пасивно. Страх виявляється активно (втеча) і пасивно (завмирання від страху), радість може бути бурхлива і тиха, розсердившись, людина може гарячкувати, а може лише насупитися, у гніві людина може проявляти зовнішню активність, або ж у неї може відбуватися внутрішня боротьба [1].

Основоположник наукової психології В. Вундт вважав, що кількість емоцій (точніше було б сказати – відтінків емоційного тону відчуттів) настільки велика (значно більше, ніж 50000), що мова не має у своєму розпорядженні достатньої кількості слів для їхнього позначення.

Найчастіше емоції визначають як переживання людиною у цей момент свого ставлення до чогось або до когось (до наявної чи майбутньої ситуації, до інших людей, до самої себе тощо).

Список використаних джерел:

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., роце. I доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – С. 968.
2. БедьВ. В. Юридична психологія: Навч. Посіб. / 2-ге вид., доп. і переробл. – К.: МАУП, 2004. – 436 с.: ро. – Бібліогр.: с. 426-430.
3. Рубинштейн С. Л. Основы бщей психологии: в 2-х т. / Акад. роц. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. роц. Наук СССР). Т. 2 / [сост., роц. Коммент. И послесл. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский]. – 1989. – 322 с., 1 л. портр. – Список науч. Тр.: с. 284-289. – Указ.имен: с. 290-296. – Предм. Указ.: с. 298-321.
4. Леонтьев А. Н. Избр. Психолог. Произведения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 209-210.
5. Варій М.Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / Для студ. Психол. I педагог. Спеціальностей. – Львів: Край, 2005. – С. 288.
6. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 3-28.
7. Выготский Л.С. Учение об эмоциях// Собр. Соч. Т. 4. – М., 1984. – С. 90-318.
8. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1974. – С. 262.
9. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – С. 464.
10. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – С. 440.
11. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 3-ге видання, виправлене та доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2009. – С. 1007.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*Добров Сергій Миколайович,
Заслужений діяч мистецтв України,
доцент КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває при підготовці вчителя музики у зв'язку з багатогранністю його діяльності як педагога, вихователя і виконавця. Вчителеві музики необхідно вміти не тільки високохудожньо виконати твір, що вивчається в класі, а й глибоко, яскраво і дохідливо розкрити його зміст. У зв'язку з цим перед музично-педагогічними факультетами вузів постають серйозні завдання: сформувані такі якості мислення студента, які дозволяють йому самостійно, творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється; озброїти його загальним методом оволодіння новими знаннями.

Зміни, що відбуваються в соціально-культурному житті країни, адекватно відображаються в педагогічній теорії та практиці. Нова функція освіти, обумовлена культурою, покликана сприяти розвитку творчої особистості Велику цінність представляють роботи, виконані на стику музичної психології та музикознавства [1,2,3,4,5] Музичне мислення являє собою реальну психічну діяльність, за допомогою якої особистість прилучається до висот музичного мистецтва, осягає сенс ув'язнених у ньому духовних цінностей. При цьому можна виділити ряд самостійних проблем:

1. Музичне мислення як процес розуміння музичного твору особистістю.

2. Музичне мислення як спосіб мислення людини при його зіткненні з музикою як видом мистецтва.

3. Музичне мислення як один із способів спілкування людини зі Світом, Всесвіту через музику.

Музичне мислення – це процес моделювання відносин людини до реальної дійсності в інтоніруемого звукових образах. Воно виникає в процесі і як результат активного, естетично пофарбованого взаємодії зі звуковою реальністю. Естетично забарвленим може бути ставлення до всього навколишнього світу (природа, побут). Однак, для формування музичного мислення, першорядну роль грає звукова реальність, вже несе в собі естетичну організацію. Це – музичне мистецтво.

Музичний твір грає роль багаторівневої інформаційної структури, а практичне музикування виступає як конкретний механізм обробки цієї інформації. Інформаційний зміст твору і є тими новими даними, які обробляє музичне мислення на основі минулого досвіду особистості.

Розвиток музичного мислення неможливий без освоєння музичної мови. Принциповий підхід в цьому процесі, який безпосередньо пов'язаний з музичним сприйняттям, полягає в наступному:

- засвоєння внутрішнім слухом таких елементів, які розподілені в навчальному процесі за принципом від простого до складного

- узагальнення тих закономірностей, які мають місце в музичних текстах, тобто в музичних творах, сукупність яких являє собою те, що ми називаємо музичною культурою. Освоєння музичної культури будується за принципом поступового нарощування інтонаційного словника, що дозволяє не розділяти ці два процеси – знайомство з музичною культурою і розвиток внутрішнього музичного слуху відбуваються одночасно.

- розвиток інтуїтивного прогнозуючого сприйняття, без якого адекватне розуміння неможливе.

Єдиної думки щодо розуміння «музичного мислення» немає. Зазвичай «мислення» протиставляють «чуттєвому сприйняттю». Це «чуттєве сприйняття» постачає мисленню матеріал для подальшого опрацювання. І опрацювання це відбувається за допомогою мови. Поза словесно оформленими думками, нібито, ніякого мислення немає. Неможливо думати «взагалі», не користуючись словами. Згідно такої точки зору, музичне мислення відбувається наступним чином: спочатку ми отримуємо слухові враження від музичного твору, а потім робимо мисленневий аналіз цього твору, оформляючи наші думки за допомогою мови, якою говоримо. Ми розбиваємо твір на складові частини, порівнюємо схоже і різне, порівнюємо цей твір з іншими творами того ж автора, порівнюємо цей твір з творами інших авторів, але написаними в тому ж жанрі. В такому випадку, однак, здійснюється не «музичне мислення», але «мислення про музику». А музичне мислення – «чуттєве мислення» – не має потреби в словесній оболонці. Завдяки прогнозуючому сприйняттю ми проробляємо всі перелічені вище операції інтуїтивно. Мало того, ми при цьому не тільки «аналізуємо», але й «синтезуємо». Це означає, що в процесі прогнозуючого слухання, у процесі, який покликаний «передчувати», ми в кожен момент часу намагаємося вгадати не тільки інформацію, що поступає, але й кінцевий результат. Ми намагаємося вписати інформацію, що поступає, в ідеальне ціле, яке інтуїтивно уявляємо. Ми змагаємося з композитором, «співтворимо», ми ніби впорядковуємо той звуковий, що здається хаотичним, матеріал, який звук за звуком подає нам композитор. Саме це інтуїтивне упорядкування гаданого хаосу,

поступове відновлення в нашому сприйнятті того твору, що вже створений автором, але який неможливо сприйняти одномоментно, подібно до зорового образу, і приносить нам задоволення від розуміння.

Вищий рівень задоволення від музики в процесі музичного виховання, зрештою, полягає не в цьому, а в тому, наскільки нам вдалося поєднати почуте з нашим емоційним досвідом, відгукнутися на музику так, немов це не *звуки-тембри-ритми*, а наше власне життя. Але «почуте» виникає не саме по собі, не як фізична реакція організму на коливання повітря, які створюються звуками, а як «пепедчуте» й музично нами осмислене. Отже, формування музичного мислення в процесі виховання викладача музичного мистецтва полягає у досягненні вміння поєднувати в процесі сприймання почутий музичний твір зі своїм емоційним досвідом. Поєднати почуте з нашим емоційним досвідом неможливо, не почувши. Почути – означає «передчути» і створити. «Передчути» і створити можна тільки володіючи системою музичної мови. Освоєння музичної культури повинне відбуватися шляхом поступового нарощування інтонаційного словника.

Зазначимо три джерела розуміння в музиці:

- 1) знайомство з елементами музичної мови;
- 2) знайомство з музичною культурою;
- 3) прогнозує сприйняття.

Для прогнозуючого сприйняття необхідний внутрішній музичний слух. Слухати музику – означає бути співучасником її творення, «співтворити».

Систематичне вивчення музики студентами – не за хронологією і не послідовним вивченням різних форм – сприятиме поступовому нарощуванню їх «інтонаційного словника», музичного тезаурусу.

Елементарною частинкою музичної мови є не окремий звук, а певна музична фраза у всій її повноті. І варто освоювати елементи музичної мови, виходячи із цих самих частинок, а вже від них рухатися в обидва боки – і до цілих творів, і до окремих співзвуч. Без усього перерахованого вище не-можливо поєднати почуте з нашим життєвим і емоційним досвідом, тобто неможливо зрозуміти.

Для того, щоб розуміти музику, необхідно навчитись **вмінню розрізняти на слух елементи музичної мови** – мелодичні, гармонічні, динамічні, темброві, ритмічні, поліфонічні, структурні.

Динамічні елементи – музика може звучати тихо або голосно, звучання може поступово зростати або згасати.

Темброві елементи – це те, завдяки чому ми розпізнаємо різні джерела звуку; це те, чим відрізняються один від одного звуку різних музичних інструментів.

Ритмічні елементи – це, у найпростішому викладі, співвідношення тривалостей звуків. Музика існує в часі, і одні звучання тривають довше за інші.

Мелодичні елементи – це співвідношення звуків по висоті. При цьому звуки повинні відтворюватися не одночасно, а по черзі.

Гармонічні елементи – це теж співвідношення звуків по висоті, але тепер звуки повинні відтворюватися не по черзі, а одночасно. При цьому таких звуків, що одночасно відтворюються, буває, як правило, більше двох.

Поліфонічні елементи – це також одночасне відтворення, але не окремих звуків, а двох або більше різних мелодій.

Структурні елементи – це те, чим музика особливо нагадує мову й літературу. У музичному творі можна почути окремі музичні «слова», «фрази», «абзаци», «розділи». Але це не означає, що музичні «слова» перекладаються на звичайну мову так само, як ми перекладаємо, скажімо, з іспанської на російську. І, тим не менше, музичний потік не суцільний, а розділений на частини – як дрібні, так і великі – і це членування можна сприйняти слухом.

Сутність музичного мислення можна визначити наступним чином: особистість в практичній діяльності через музичний твір спілкується з духовним досвідом людства. Проникнення в діалектику зв'язків форми та змісту музичного твору породжує новий художній сенс, особистісно значущий для даної людини. Якщо в інших видах мислення можливий рух від елементів до цілої структури або рух від сутності структури до елементів, то в музичному мисленні процес має принципово двоїсте узагальнююче напрямок: значення елементів пізнаються тільки через ціле, але і структурне бачення цілого можливо тільки через розуміння елементів. Таким чином, в музичному мисленні угруповання постійно відбувається на різних рівнях: інтуїтивному, формально логічному, художньо-цілісному. Необхідно відзначити, що у визначеннях музичного мислення зустрічається і абстрактний філософсько-естетичний рівень, і гранично конкретний, пов'язаний з практичними завданнями музичного навчання.

Список використаних джерел:

1. Арановский М. Мышление, язык, семантика / М. Арановський // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 90-129.
2. Москаленко В.Г. До визначення поняття «музичне мислення» / В.Г. Москаленко // Українське музикознавство. Вип. 28. – К.: КГК, 1998. С.48-53.
3. Музыкальное мышление: проблема анализа и моделирования: Сб. науч. Тр. – Киев: Киевская госконсерватория, 1988. – 112 с.
4. Пясковський І. Феноменологія музичного мислення / І. Пясковський // Науковий вісник НМАУ ро.. П.І. Чайковського. Музикознавство: з ХХ у ХХІ століття: Зб. Наук. Статей. – Вип.7. – К., 2000. – С. 46-56.
5. Щетинський О. «Навчати інтонаційному мисленню! Про музично-педагогічну систему В. Брайніна» / О. Щетинський // «Музыкальная академия», М., 1993, № 1, с. 164 166.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

*Довганіч Анастасія Василівна,
магістрантка НПУ імені М.П. Драгоманова,
dovganich.nastya@mail.ru*

*Науковий керівник –
к. філол. наук,
доцент Григоренко І.В.*

Проблема використання ІКТ в дошкільному навчальному закладі – нова і складна, вимагає вивчення й наукового обґрунтування. Серед українських дослідників, що висвітлювали питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання дітей дошкільного віку, -

С. Іванова, Н. Кириченко, О. Кореганова, Г. Лаврентьева та ін.. Ідеї використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі дитячого садка і можливості формування комп'ютерної грамотності дітей, санітарно-гігієнічні й ергономічні вимоги до розвивальних комп'ютерних програм для дітей і проведення занять з використанням комп'ютерної техніки вивчали – Ю. Горвіц, А. Горячев, О. Зворигіна, В. Моторін, С. Новосолова,

І. Пашелете, С. Пейперт, Ю. Первін, Т. Поніманська. Учені наголошують на можливості вже в дошкільному періоді розвитку дитини оволодіти комп'ютерними технологіями за умови, якщо комп'ютерні засоби не матимуть для неї шкідливих наслідків. Водночас роль педагога в побудові діалогу “дитина-комп'ютер” є провідною. [4, с.8-9].

Праці, що присвячені використанню комп'ютерних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів, – С. Дяченка, Н. Кирста,

Н. Лисенко, В. Могільова, С. Новосолова, С. Пейперт, Г. Петку та інші в яких вказувальность, що у сучасній дошкільній освіті пред'являються якісно нові вимоги до процесу педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, організації їхньої пізнавальної діяльності, формування життєвої компетентності. Важливою умовою такого оновлення є використання комп'ютерних технологій. Проте теоретичні і методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій, зокрема в організації пізнавальної діяльності дошкільників, не були предметом спеціального дослідження [6, с. 29].

Використання інформаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність інформації, що циркулює в навчально-виховному процесі, за рахунок її своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), адаптації темпу подання навчальної інформації до швидкості засвоєння, врахування індивідуальних особливостей дітей, ефективного поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що, значною мірою, сприяє поширенню його гуманізації.

Комп'ютер дедалі ширше входить у наше життя. Сьогодні вже немає жодної галузі господарства, науки чи культури, де б не використовувалися інформаційні технології. Потроху комп'ютер завойовує своє місце і в дитячих садках. Впровадження комп'ютерів у навчальну роботу з дошкільнятами вважається ознакою прогресу. [3, с. 36].

Проте, першочергове завдання сучасної дошкільньої педагогіки – формування ІКТ-компетентності майбутніх педагогів, які зобов'язані не тільки розуміти нові проблеми, що постають перед ними, а й знаходити їх рішення у повсякденній професійній діяльності [1, с. 7]. О. Спірін визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як підтверджену здатність особистості, яка застосовує на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності. Реалії сьогодення такі, що кожен майбутній педагог має бути здатним до використання комп'ютерних технологій у власній діяльності, а також у роботі з дітьми, колегами та батьками. Застосування вихователем на заняттях знань комп'ютерних технологій дозволяє ефективно й доступно підкреслити новизну навчального матеріалу, навести приклади практичного застосування знань з конкретного заняття, здійснити впровадження проблемного й евристичного навчання, продемонструвати складні природні процеси тощо.

Тому, ніхто і не сумнівається в тому, що великий вибір інноваційних технологій допомагає дошкільнім працівникам досить цікаво, творчо та ефективно організовувати навчально-виховний процес.

Інформаційно-комунікаційні технології, що спрямовані на подальше вдосконалення, доступність та ефективність освіти, є істотним компонентом педагогічного процесу.

Використання ІКТ сприяє становленню розумового, морального потенціалу людини, підвищення якості професійної підготовки фахівців, забезпечує підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Також включає здатність оптимально забезпечити досягнення поставлених цілей у максимально короткий строк, дає можливість інформаційного

управління з метою підвищення якості навчального процесу, відкриває нові перспективи для розвитку суспільства [5]. Саме призначення та структура інноваційних технологій дають широкі можливості для впровадження диференційованого навчання як на заняттях, так і в повсякденному житті з урахуванням індивідуальних можливостей пізнавальної діяльності кожної дитини, що робить навчальний процес не лише цікавим і посильним для кожного малюка, а й дає можливість дорослому якомога ефективніше працювати на визначеному рівні складності, як з усім дитячим колективом в цілому, так і з кожним окремо, коригуючи і спрямовуючи його розвиток.

Одним із найважливіших завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки дошкільників до навчання в школі та вступу в доросле життя. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання [2, с. 2].

Список використаних джерел:

1. Белкін А. С. Компетентність, професіоналізм, майстерність / А. С. Белкін / – Челябинськ : ВАТ «Юж.-Урал. р. Видав.», 2004. – 176 с. – С. 7–11
2. Васильєва О. В. Інформаційні технології в ДНЗ / О.В. Васильєва // Дошкільний навчальний заклад №9(69)2012, - С. 2
3. Грицишина Т. І. Дитина в мультимедійному просторі: санітарно-педагогічні умови організації роботи за комп'ютером / Т.І. Грицишина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 3 (10) /03/2013/- С. 36
4. Лаврентьева Г.П. Комп'ютер навчає, розвиває, розважає / Г.П. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2009. - №10. – С.8-9
5. Максимович М. В. Формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку засобами інформаційно-комунікативних технологій / М. В. Максимович / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ite.kspu.edu/webfm_send/668.
6. Марковська Т.В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти/ Т.В. Марковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – №1. – С. 29

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦТВА КНИЖКОВОЇ ГРАФІКИ ЕПОХИ МОДЕРНА

*Дубровський Андрій Федорович,
студент НПУ імені М. П. Драгоманова,
lidnel@ukr.net*

*Науковий керівник –
канд. пед. наук, доцент Плазовська Л. В.*

На думку знаного англійського мистецтвознавця Вільяма Харді стиль ар нуво знайшов своє закінчене вираження в мистецтві книжкової графіки. Прагнення до виразної лінії, що імітує удар хлиста в зображенні стебла рослини, або вигин крила лелеки, або хвилю жіночого волосся, було очевидним в тих видах мистецтв, де лінія має провідне значення. Естетика модерну здобувала перемогу там, де художник повинен був приймати в розрахунок і лінійний контур, будь то конструювання балкона зі сталі або робота з кольоровим склом вітража. Ілюстрація, плакатна та книжкова графіка робила художника залежним від технічних засобів тиражування робіт, і тому, на відміну від «чистих» живописців, він був обмежений в тому, що стосується нюансів кольорів і відтінків, світла і тіні. Натомість художник-графік повинен був придумати оптимальне композиційне рішення і проявити винахідливість та вправність у роботі з лінією. Ставали помітними, як правило, ті роботи, в яких враховувалося, що графічне зображення органічно пов'язане з площиною листа, і була продумана композиція аркуша.

Не дивно, що символізм як течія, що об'єднала письменників і художників, сприяв органічному «входженню» ар нуво через книжкову ілюстрацію. Літературні сюжети і алюзії завжди знаходили вираження в живописі, художня практика Едуарда Мане, Оділона Редона, Моріса Дені та інших показала, що перехід до книжкової ілюстрації не вимагав великих зусиль. Це було частиною загального руху від правдоподібності до фантазії і стилізації – двом імпульсам, що визначали декоративність нового стилю в мистецтві. З'єднання пластичних образів з літературним текстом давало до того ж якісний ефект. Виникала подоба якогось містичного всеосяжного твору, про який мріяли в ті часи письменники.

Для художника-ілюстратора звернення до тексту з метою створення такого собі синтетичного твору мистецтва представляло певні практичні труднощі. Ідеалом була не низка ізольованих картинок в книзі, а єднання тексту і графічного образу. Досягнення подібної композиційної цілісності різнорідних елементів стало сильною стороною ар нуво. Той факт, що багато провідних представників модерну про-

бували свої сили і в літературі і по праву могли вважатися літераторами, усталюється зв'язок літератури і образотворчого мистецтва [7].

Видатний російський художник А. Н. Бенуа в своїй статті «Завдання графіки» стверджував: «Ті вольності, що припустимі в картинах і малюнках, зроблених на свій страх, «окремо», що навіть бажано в самодостатній творчості. – Такі вольності неприпустимі в ілюстрації і в усьому оформленні книги, бо тут художник стає залежним від іншої творчості, і якщо не зобов'язаний цілком підкорятися їй, то в усякому разі повинен не забувати про необхідність поєднання своєї роботи з тією, в яку він покликаний увійти» [1].

Звичайно, не зразу художники-ілюстратори прийшли до такого розуміння графіки. Наприклад, на сторінках російського журналу епохи модерну «Світ мистецтва» на перших порах графіка була достатньо незалежною по відношенню до тексту. Але необхідно пам'ятати, що в цьому журналі у художників виникло розуміння важливості створення смислового зв'язку зображення та літературного змісту. Цей зв'язок сильно вдосконалився в іншому російському журналі епохи Модерн «Аполлон» [5].

Завдяки таким художникам як Уолтер Крейн, Кейт Грінвей і Рендольф Колдкотт в епоху модерну домінуючий тон кольорових ілюстрацій став легшим. Об'єднувало цих майстрів головне – протест проти кричущих ефектів хромолітографії, популярної в кінці дев'ятнадцятого століття всюди, особливо в Німеччині. Ернст Крайдольф в Мюнхені сам робив кольорові літографії до своїх «Казок про квіти» (1898), які можна порівняти з «Святом» Флори Крейна (1889) і «Плутаниною» (1900), довівши цим, що ілюстратор може обійтися без проміжної ланки – ремісника. Звичайні шкільні азбуки стали витонченими [6].

«Українська абетка» (1917) є визначним досягненням видатного українського графіка Георгія Нарбута і всього українського мистецтва книги, в якій художник досяг граничної простоти й водночас вишуканості композиції, малюнка й кольору. У вирішенні літературної абетки Нарбут об'єднав досягнення як української рукописної та друкованої книги, так і досягнення західноєвропейських майстрів шрифту. Нарбутівська «Українська абетка» й донині залишається неперевершеною завдяки високій майстерності художника й глибокому розумінню ним шрифтового мистецтва [8].

З 80-х років дев'ятнадцятого століття фотопродукція дозволяла художнику малювати, не піклуючись про друк. І тоді виник потік ілюстрацій до народних казок, виконаних Дж. Д. Баттенем, Х. Дж. Фордом й іншими в складній манері Берн-Джонса. Хуард Пайл, якого жителі Нового Світу ставили поруч з Уолтером Крейном, ілюстрував власні розповіді малюнками, які найчастіше виявлялися грубуватими імітаціями гравюру на дереві, виданих «Келмскотт прес».

Подібно «добрій старій Англії» Колдкотта, «прекрасна Франція» була відображена Буте де Монвелем в декількох альбомах, присвяче-

них його батьківщині. В творчості де Монвеля з'єдналося різні впливи – від народних французьких літографій до японських гравюр. Його літографії «Жанна д'Арк» являють собою пишне видовище в стилі пізнього Учелло. Як і А. Арман Жоб, чий «Добрий король Генріх» був виконаний аналогічно в широкій колірній гамі, він користувався літографією з винятковою витонченістю і стриманістю, чергуючи червоно-золоті спалахи денного світла з фіолетово-багряними тонами ночі. У Росії Іван Білібін різнобічно розробив літографію, насичуючи її світловими ефектами, складною фактурою і бордюрами з емблемами і символами. Його ілюстрації до російських народних казок за своєю силою були рівноцінні російському балету початку століття і були, можливо, вирішальним доказом того, що техніка гравюри на дереві поступово застарівала. Проте кожна нова техніка вимагала стилістичних поступок. Навіть напівтонова гравюра, яка теоретично могла відтворити будь-який ефект, обраний графіком, передбачала знання в різних галузях [6].

Слідом за поетами-символістами художники-ілюстратори шукали натхнення в тих же образах і сюжетах: теми смерті, любові, пороку, гріха, хвороби і страждань, еротики манили їх. Характерною рисою руху було сильне містико-релігійне відчуття. Художники-символісти часто звертались до алегорії, міфологічних і біблійних сюжетів. Для всіх представників цього напрямку характерні персональні особливості власної образотворчої мови: одні приділяли особливу увагу декоративності, екзотичним деталям, інші прагнули до майже примітивної простоти зображення, чіткі контури фігур чергувалися з розмитими, що губляться в туманній димці, обрисами силуетів. Таке стильове різноманіття в поєднанні із звільненням мистецтва «Від кайданів натуралістичності» створило передумови для формування багатьох художніх тенденцій ХХ ст. [4].

Список використаних джерел:

1. Бенуа А. Н. Задачи графики // Искусство и печатное дело. — 1910. №2—3. — С. 42
2. Плазовська Л. В. Кольорова палітра образу в мистецтві // Матеріали міжнародної науково-теоритичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства», Вип. 2, К.: 2000. — С. 239-242
3. Плазовська Л. В. Теорія В. Кандінського в аналізі художнього твору // Мистецтво та освіта. — 2012. №1 — С. 37-42
4. Савельева А. Мировое искусство. Направления и течения от импрессионизма до наших дней / Савельева А. // — М.: Оникс, 2006. — 192 с.
5. Светлов И. Е. Европейский роцессу / Светлов И. Е. // — СПб. : Алетей, 2006. — 495 с.
6. Фивер У. Когда мы были детьми. Два века книжной иллюстрации для детей / Фивер У. // — М.: Советский художник, 1979. — 97 с.
7. Харди У. Путеводитель по стилю Ар Нуво / Харди У. // — М.: ОАО Издательство «Радуга», 1999. — 128 с.
8. Нарбут Георгій Іванович [електронний ресурс] // Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Нарбут_Георгій_Іванович — Назва з екрану.

ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ СОЦІАЛЬНОГО ОСВОЄННЯ ІНДИВІДА

*Дяченко Руслан Олексійович,
аспірант КНУ імені Т.Г. Шевченка,
drstrong@mail.ru*

*Науковий керівник –
д. філос. наук, доц. І.А. Сайтарли*

Становлення нового типу суспільства супроводжується новим характером взаємодії людини з навколишнім світом, що потребує зміни мотивів праці й вчинків, утвердження нових ціннісних орієнтацій, що характеризують ставлення особистості до найважливіших цілей життєдіяльності та до способів їх досягнення в умовах складної багатогранної системи соціально-економічних відносин постіндустріального суспільства. Однією із методологічних основ економічних перетворень і формування нового способу мислення, поведінки суб'єкта діяльності, на наш погляд, може стати теорія людського капіталу, яка враховує реалії сучасної економіки, визнає провідну роль в ній науки і освіти, інтелектуальної сфери в цілому, дає міцну теоретичну основу для гармонійного розвитку суспільних відносин.

За таких умов актуалізується питання визначення змісту поняття «соціальне освоєння». У філософській енциклопедичній літературі воно визначається як «категорія людського світо відношення, що відображає аспект універсальної соціальної взаємодії людини і світу, перехід індивідуального в соціальне (і навпаки), трансформацію людськими індивідами свого життєвого досвіду в особисті якості, світоглядні орієнтації, здібності, вміння» [1, с. 598].

Проблема соціального освоєння індивіда є особливо актуальною в сучасному суспільстві: по-перше, тому, що в останньому стрімко змінюються соціально-економічні й політичні умови, в ньому відсутні стійкі ціннісні орієнтири; по-друге, у зв'язку з тим, що в конкретний історичний період існують особливі умови життєдіяльності.

У постіндустріальному суспільстві, під час переходу від прискореного технологічного розвитку до передових технологій у світовій економіці, вимагається нової якості трудових ресурсів і їхньої здатності до інновацій. «Постіндустріальна економіка» створює високооплачувані робочі місця, що вимагає від працівника

іншого рівня і якості його кваліфікації. Так, наприклад, перехід від ієрархічних до мережових структур дозволяє сформувати новий тип виробництва. Крім індустріальних гігантів у конкурентній боротьбі на світових і національних ринках діють малі й середні фірми. На ринку більше всього ціниться нове і тому невеликі підприємства досить швидко поширюються у зв'язку з тим, що їм легше випробувати і «викинути» на ринок принципово нові технічні ідеї. Тому, виникають гнучкі децентралізовані організаційні структури, змінюються ієрархічні системи управління мережевими. Гасло кадрової політики звучить так: «Високим технологіям – висока техніка контактів з людьми!». На зміну принципам жорсткої дисципліни приходять поступове підвищення кваліфікації персоналу, збільшення його самостійності, креативності, творчості. Становлення нового типу суспільства передбачає можливість перетворення або навіть появи такої особистості, яка б мала відповідний розвиток інтелектуальних здібностей і соціальних якостей.

Соціальне освоєння таким чином - це постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, в результаті чого досягається відповідність життєдіяльності людини умовам середовища. Рівновага між особистістю і новим соціальним середовищем полягає в оптимальному співвідношенні групових й індивідуальних цінностей, у відповідності суспільно регламентованої поведінки внутрішній структурі особистості. Це процес і результат узгодження дій людини з оточуючим світом, новими для особистості соціальними обставинами. Так, наприклад, нові соціально-економічні умови, перехід до нового виду професійної діяльності, переживання особистістю екстремальної ситуації тощо. Отже соціальне освоєння постає як складний, багатогранний і суперечливий процес людської життєдіяльності, який з одного боку, залежить від потенціалу соціального статусу її суб'єкта, а з іншого – являє собою цілеспрямований вольовий процес діяльності соціальних суб'єктів, що з необхідністю передбачає якісне перетворення самої особистості.

Основним механізмом соціального освоєння особистості виступає процес діяльності, що допомагає повноцінно інтегруватися людині в нову соціальну реальність. Особливу роль при цьому відіграє духовно-продуктивна діяльність, у процесі якої створюються духовні цінності. Суттєвою ознакою цього виду діяльності є творчий конструктивний характер. У процесі діяльності відбувається не тільки задоволення потреб людини, але й адаптація до умов фізичного й соціального існування. У постіндустріальному суспільстві одним із способів соціального освоєння постає підприємницька діяльність, яка на думку науковців найбільшою

мірою забезпечує взаєморозвиток суспільства і особистості. Так, один з перших авторів теорії підприємництва Й. Шумпетер, вважає, що підприємництво допомагає розвиватися суспільству завдяки реалізації нововведень у виробництві, створення певних комбінованих факторів виробництва і запровадження їх у економіку, освоєння нових ринків збуту, нових джерел сировини тощо [2].

Інший вчений Ф. Гайєк також вважає, що підприємницька діяльність сприяє суспільному розвитку, оскільки сутність підприємництва полягає в пошуку і вивченні нових економічних можливостей, широкому використанні новітніх технологій, внаслідок чого постійно змінюються способи спілкування, форми комунікації людей, їх життя, формуються нові суспільні відносини, а отже конструюється нова соціальна реальність [3].

Однак разом зі зміною соціальної реальності (що також з одного боку є результатом адаптації індивіда) підприємницька діяльність супроводжується відповідними змінами в самій особистості в контексті формування певних мотивів і смислів. Так, зокрема науковцями наголошується на тому, що головною цінністю підприємництва є отримання вигоди. На нашу ж думку це не зовсім так, адже дослідники виокремлюють ще й такі мотиви підприємницької діяльності: по-перше, бажання виділитися, виявити себе; по-друге, прагнення до незалежності; по-третє, бажання принести благо суспільству; по-четверте, задовольнити особисті потреби у лідерстві; по-п'яте, задовольнити потреби у самовираженні, самоактуалізації; по-шосте, прагнення до свободи, творчості. У зв'язку з цим, основу підприємницької діяльності складають різні мотиви, спонукання, цінності, світовідношення тощо.

Сьогодні підприємницька діяльність, як спосіб соціального освоєння індивіда, спрямована на набуття ним самодостатності, самореалізації. Саме ця діяльність людини розкриває її внутрішній творчий потенціал, оскільки праця передбачає єдність людини і природи, в злагоді зі своїм внутрішнім світом. Можна стверджувати, що підприємництво виконує функції творення самої людини. Критерієм ефективності соціальної адаптованості підприємця вважаються такі виміри, як успішність і багатство. При чому успішність найчастіше розглядається як наслідок абсолютного задоволення людиною своїх потреб та інтересів, що нерозривно пов'язано із самореалізацією особистості. Тобто успішність – це міра самореалізації, втілення у життя своїх планів, досягнення цілей за допомогою своїх здібностей та власного потенціалу. Багатство можна визначити як такий стан духовного та тілесного

існування людини, коли подоланий стан невизначеності, нестатку в чомусь, реалізована стабільність, захищеність, впевненість в собі.

Отже можна стверджувати, що підприємницька діяльність сьогодні постає одним із способів соціального освоєння, оскільки в ній індивід, завдяки власним здібностям, вмінням, навичкам, креативності і творчості, може самореалізуватися, отримавши не лише матеріальну винагороду, а й моральне задоволення, почувати себе багатим, успішним і соціально значущим суб'єктом.

Список використаних джерел:

1. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (голова редкол.). — К.: Абрис, 2002. — 742 с.
2. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / предисл. В. С. Автономова. — М.: ЭКСМО, 2007. — 864 с.
3. Хайек Ф. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / Хайек Ф.; пер. с англ. — М.: Изд-во «Новости» при участии изд-ва «Catallaxy», 1992. — 304 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХ НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ

*Євлах Ольга Віталіївна,
студентка НПУ ім. М.П. Драгоманова
olya93evlax@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Дубініна К. В.*

Проблема розвитку мислення молодших школярів у педагогічній психології органічно пов'язана із процесу засвоєння та застосування учнями знань. Програма початкової школи вимагає від дитини вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, міркувати, робити висновки, тобто досить розвинених способів пізнання. Однак високого рівня пізнавальної діяльності діти досягають в тому випадку, якщо процес навчання спеціально орієнтований на розвиток розумових процесів. Отже, мислення є одним з найбільш важливих показників інтелектуальних здібностей дітей.

За даними досліджень вітчизняних вчених (Г. Балла, Л. Віготського, Ю. Гільбуха, В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, Г. Костюка, С. Максименка, В. Моляко, С. Рубінштейна, О. Скрипченка, Ю. Швалба та ін.) розвиток мислення є одним з основних завдань навчальної діяльності. Навчання є провідною діяльністю у початковому процесі, тому роце молодший шкільний вік має великі резерви формування мислення учнів.

За короткий термін навчання (з першого по четвертий класи) мислення школярів зазнає значних змін. Провідним типом мислення у молодшому шкільному віці є наочно-образне. До кінця навчання в початковій школі відбувається перехід від наочно-образного мислення до словесно-логічного. Цей перехід здійснюється за рахунок процесу навчання, тобто в процесі надбання дітьми певних знань.

Розвиток мислення учнів початкової ланки виявляється у здатності усвідомлювати й розв'язувати все складніші пізнавальні й практичні завдання, виконуючи потрібні для їх розв'язання дії та операції, виражати їх результати у судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах [4].

Численні спостереження педагогів показали, якщо дитина не опановує прикладами розумової діяльності в молодших роцесс школи, то в середніх вона, зазвичай, переходить в розряд неуспішних.

Мислення як чинник навчальної успішності у молодшому шкільному віці розглядали такі вчені, як Г. Антонова, З. Калмикова, В. Крутецький, Н. Менчинська. Вони зазначали, що в успішних школярів розвинута активність, рухомість розумових процесів, швидке переключення від однієї мисленнєвої операції до іншої, високий ступінь гнучкості мислення. А поверховість, інертність, нестійкість мислення зазвичай притаманна учням з низькими навчальними досягненнями.

Поверховість мисленнєвої діяльності проявляється у невмінні відокремити істотне від другорядного, у встановленні випадкових перетинів поміж предметами думки. Учні з ознаками поверховості розумових процесів відчувають труднощі при переказі тексту, під час складання плану, тез.

Інертність мисленнєвої сфери найяскравіше виявляється у зміні навчальної ситуації, що вимагає гнучкого використання вже наявних знань і навиків. Школярі, розумові процеси яких характеризуються інертністю, схильні до шаблонних прийомів розумової праці, до звичного ходу думок.

Нестійкість мисленнєвої діяльності проявляється у переході від однієї системи дій, міркувань іншу під впливом випадкових ознак, асоціацій [3].

На уроках у початкових роцес при вирішенні учбових задач у дітей формується такі прийоми логічного мислення як порівняння, пов'язане з виділенням і словесним позначенням в предметі різних властивостей і ознак узагальнення, пов'язане з відверненням від несуттєвих ознак предмета і об'єднанні їх на основі спільності суттєвих особливостей.

Впершому класі діти або набувають, або удосконалюють навички читання, письма, простої лічби. Тому в другому класі їх мислення та увага вже якісно відрізняється від мислення та уваги першокласників. Їхня пізнавальна діяльність вже більш цілеспрямована за рахунок того, що вони вже можуть більш якісно концентрувати увагу на навчальних завданнях та з'являється можливість виробляти подумки операції, що не здійснювані в реальній дійсності.

Учні молодших класів у результаті навчання в школі, коли необхідно регулярно виконувати завдання в обов'язковому порядку, навчаються керувати своїм мисленням, думати тоді, коли треба. Вміння планувати свої дії так само активно формується в учнів у процесі шкільного навчання. Навчання спонукає дітей спочатку простежувати план рішення задачі, а тільки потім приступати до її практичного рішення.

Молодшому школяру у навчальній діяльності регулярно потрібно міркувати, зіставляти різні думки, виконувати висновки. Формуванню такого довільного, керованого мислення сприяє вказівка вчителя на уроці, що спонукає дітей до роздуму [1].

Тому в молодшому шкільному віці починає інтенсивно розвиватися словесно-логічне мислення. Під впливом навчання мислення дітей стає більш довільним, програмованим, свідомим, планованим. У них формується усвідомлене роцесу мислення; вміння планувати свої дії; такі прийоми логічного мислення як порівняння, узагальнення та об'єднання. Відбувається систематичне вдосконалення пізнавальних процесів на основі історичного людського досвіду під контролем вчителя, а потім – і самого учня.

Занижений рівень розумового розвитку та мала успішність навчальної діяльності впливають на особистісний розвиток школяра, всіх його особистісних характеристик – мотивацію, самооцінку, рівень домагань, тривожність, вольові особливості, риси характеру; від успішності залежать соціальний статус дитини, міжособистісні стосунки.

Для інтелектуального розвитку дитини, важливим завданням шкільної освіти є забезпечення максимального розвитку мислення: навчання учнів продуктивним засобам мислення, засобам самостійно поповнювати і оновлювати знання, усвідомлено застосовувати їх при розв'язанні теоретичних і практичних завдань.

Отже, початкова освіта має набувати особистісно-розвивальної спрямованості. Таким чином, стає очевидною залежність розумового розвитку молодших школярів від навчання.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ро. – К.: Просвіта, 2001. – с.144 – 157.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения поэтапном формировании умственных действий/ П.Я. Гальперин // В сб.: «Исследование мышления в советской психологии». – М.: Просвещение, 1966. – 446 с.
3. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Дональдсон, В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія. Навчальний посібник / С.Д. Максименко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
5. Эльконин Д. Б. Обучение и умственнооеразвития в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Психологическая наука и образование. – 1996. - № 4. – Электронный ресурс – режим доступа : <http://psyjournalls.ru/psyedu/1996/n4/>

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

*Слова Тетяна Адамівна,
аспірантка СНУ імені Лесі Українки
м. Луцьк
hjwt_pikun@mail.ru*

*Науковий керівник –
доктор філос. наук Арцішевський Р. А.*

Теоретичний аналіз проблеми професійного вибору дозволяє зробити висновок, що він розглядається у тісному взаємозв'язку із професійним самовизначенням особистості. Ці поняття трактується як близькі за змістом, інколи вони ототожнюються і вживаються як синоніми, а інколи самовизначення особистості визначається через поняття вибору [2, с.45]. До того ж професійний вибір часто розглядається як загальне життєве завдання людини, до вирішення якого людина змушена повертатись неодноразово[5, с. 55].

Ананьев Б.Г. розглядає проблему вибору у контексті життєвого шляху особистості, основною фазою якого вважає самостійне життя у суспільстві, яке в першу чергу пов'язується з початком професійної діяльності[1, с.5].

Пряжников Н.С. ототожнює поняття самовизначення та вибору особистості і розглядає проблему свободи вибору (свободи самовизначення) як єдину проблему в широкому історичному контексті, пов'язує можливість професійного самовизначення з реальною свободою вибору людей у суспільстві, підкреслює нерозривний зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією людини в інших важливих сферах життя[9, с.65].

Найбільш детально і ґрунтовно проблема життєвого вибору людини розкрита Титаренко Т. М. Авторка визначає життєвий вибір як "свідомий, довільний та свобідний акт, що на певний час, на певному етапі життєвого шляху формує напрям подальшого розвитку." [11, с.323] Вибір розглядається як діяльність, яка має свої етапи протікання і регулюється актуальними та потенційними життєвими цінностями. Основна функція вибору – це смислове регулювання життя, яке здійснюється через вибір діяльностей. Авторка робить висновок, що своєчасний, адекватний ситуації вибір є шляхом до розвитку, а уникнення вибору призводить до кризи [11, с. 335].

Загальна тенденція вітчизняних авторів розглядати професійний розвиток людини у взаємозв'язку з її особистісним

розвитком дозволяє розглядати професійний вибір у контексті життєвих виборів людини як безперервну тривалу череду професійних рішень, які робить людина як суб'єкт професійної діяльності. В такому розумінні кожен професійний вибір, якщо він є життєвим вибором людини, а не продиктований зовнішніми обставинами, сприяє професійному розвитку, закладає напрямок професійного і особистісного життя людини. Поетапна характеристика акту вибору, зроблена Титаренко Т.М., дозволяє припустити, що основою вибору є ставлення людини до себе, як до суб'єкта власного життя. При чому кожен людський вибір змінює життєву ситуацію, яка задає нові параметри ставлення до себе і вже ці нові критерії будуть визначати наступний вибір людини. Таким чином професійний розвиток можна розглядати як череду професійних виборів, вихідним пунктом яких є критерії ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Суть зміни критеріїв ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності розкривається за допомогою категорії цінностей. З позицій суб'єктно- ціннісного підходу (Музика О.Л.) ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності можна розглядати через процес наділення себе певними стратегіями досягнення успіху в обраній професії, які усвідомлюються людиною, як її професійні якості і є тими цінностями, які детермінують її професійну діяльність. В процесі професійного розвитку змінюються критерії ставлення до себе. Така зміна відбувається в результаті безпосередньої участі в навчально-професійній і професійній діяльності, коли новий життєвий досвід сприяє виробленню і конструюванню нових цінностей. Таким чином, змістове наповнення ціннісної свідомості особистості детермінує особливості професійних виборів людини і відповідно визначає унікальність її професійного шляху.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288с.
2. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопр. Психол. 1994. № 3. С.43-52.
3. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности// Психол. Журн. 2003. Т. 24 .№ 6.С.5-15.
4. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов//Психол. Журн. 2002. Т. 23 .№ 6.С.51-59.
5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. Психол. 1983. № 2. С.51-59.

6. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопр. Психол. 2004. № 5.С. 25-32.

7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях//Вопр. Психол. 1997. № 4. С.28-38.

8. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості.// Проблеми суспільних трансформацій в Україні в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції ЖІ МАУПта ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2004.

9. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе//Вопр. Психол. 1996. № 1. С.62-71.

10. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности//Психол. Журн. 1984. Т. 5 .№ 4.С.65- 73.

11. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376с.

ВПЛИВ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК СПРИЙМАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*Зосімчук Марія Сергіївна,
студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
mashka05031994@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доцент Кучеренко Є. В.*

Молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом дитинства, оскільки у цей період активно розвивається мислення. Воно стає домінуючим і починає визначати роботу всіх інших пізнавальних процесів, які інтелектуалізуються: пам'ять стає мислячою, а сприймання – думачим. Процес сприймання є домінуючим у розвитку мислення, тому його дослідження є актуальним і на сьогоднішні. Вивченням проблем сприймання займалися такі психологи як С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Гальперін та інші. Вони довели, що у дітей молодшого шкільного віку домінує мимовільне сприймання, процес під впливом учіння розвивається довільне.

Відомо, що закон Вебера-Фехнера пов'язує між собою виразність сприймання із інтенсивністю зовнішнього подразника. На основі цього закону можна зробити висновок про залежність сприймання від емоцій. Тобто ефективність процесу сприймання будь-якої інформації залежить не тільки від змісту цієї інформації, але й від способу її представлення. Тому для ефективності навчального процесу вчитель повинен володіти навичками професійного спілкування. Проблема раціонального впровадження вербальних та невербальних засобів комунікації в навчальний процес, що сприяє оптимізації діяльності вчителя, під різним кутом висвітлена в роботах А. Бодальова, І. Зимної, М. Кагана, В. Кан-Калика, І. Козубовської, І. Лацанич, М. Кнаппа, О. Корніяки, О. Леонт'єва, Б. Ломова, А. Смеркової, Л. Терлецької, М. Філоненка, П. Шпігель та ін. Проте, не зважаючи на значення засобів невербальної комунікації у процесі навчання, проблема їх впливу на розвиток процесів сприймання не достатньо вивчена та обґрунтована, що й зумовило вибір теми даної роботи.

В даний час накопичується все більше даних, що свідчать про важливу роль невербальних і підсвідомих механізмів психіки в процесі мислення, пов'язаних значною мірою з діяльністю правої

півкулі головного мозку. Тому справджуються погляди Л. Фейербаха, який писав: «Мислити – значить зв’язно читати євангеліє почуттів». Якщо слово адресується до свідомості людини, до його раціонально-логічної сфери, то невербальна інформація, домінуюча в більшості видів мистецтва – до емоційно-вольової сфери людини та до її підсвідомості. Прикладом найважливішої ролі невербальної комунікації в процесі мовного спілкування є той факт, що невербальна інформація може як посилити семантичне значення слова, так й істотно його послабити аж до повного заперечення суб’єктом сприймання (наприклад, у фразі «Я радий вас бачити», яка виголошується роздратованим тоном) [1, с.19].

Уміння застосовувати невербальні засоби спілкування надзвичайно важливе в професійній діяльності педагогічних працівників. Невербальний компонент спілкування відіграє суттєву роль у процесі взаємодії вчителя з учнями, оскільки відомо, що міміка, жести, постава й інтонаційне забарвлення виявляються в деяких випадках значно дієвішими за слова. Сприймання зовнішнього вияву емоцій провокує відповідні емоційні реакції та переживання, особливо в дітей. Наприклад, коли вчитель невербально транслює напруження, роздратування чи гнів на етапі контролю, це може викликати тривогу, наслідком якої буде неповне відтворення відповідних знань учнів [2, с.47].

Міць сприймань цілком індивідуальна. В сприйманні велике значення має аперцепція: вона стає тим більш активна, чим більше інтересу викликає сприймання [3, с. 75]. Характерно, що здебільшого люди віддають перевагу тій інформації, яку одержують через невербальні канали. Різні люди реагують неоднаково на невербальні сигнали. Одні чутливі до них, інші або нічого не знають про цей бік спілкування, або не мають досвіду їх фіксації та розшифрування [4, с.139]. Ефективне спілкування, таким чином, потребує високого рівня усвідомленості й творчої активності у використанні словесних і несловесних знаків. А для цього належить досконало їх знати й уміти доречно застосовувати у відповідних ситуаціях [5, с.84].

Прийнято вважати, що ефективність процесу сприймання будь-якої інформації залежить не тільки від її змісту, але й від способу її представлення. Спираючись на проаналізовані джерела ми дійшли висновку, що доцільний підбір учителем засобів невербальної комунікації сприяє розвитку сприймання у молодших школярів. З метою підтвердження даного висновку, було проведене психолого-педагогічне дослідження з учнями 2 класу на базі загальноосвітньої школи № 5 міста Кузнецовськ Рівненської області.

Ми проаналізували певний теоретичний доробок методистів та обрали дві, на нашу думку, найдоцільніші психодіагностичні

методики: «Які предмети заховані на малюнках?» (за Немовим Р.С.) та авторську «Намалюй вірш». Останню було застосовано для проведення формуючого експерименту. Вона спрямована на дослідження безпосереднього впливу засобів невербальної інформації на процес сприймання молодших школярів. Дана методика адаптована для учнів початкової школи, завдяки добору інформації та розробці інструкції, яка орієнтована на дітей 6 – 10 років. Для чистоти експерименту ми поділили учнів на контрольну та експериментальну групи за результатами застосування методики «Які предмети заховані на малюнках?».

Проаналізувавши результати контрольного експерименту, ми встановили, що в експериментальній групі діти виявили вищий рівень сприймання, ніж в контрольній, що підтверджує наші припущення про те, що застосування засобів невербальної комунікації сприяє розвитку сприймання молодших школярів. З метою допомоги вчителю у використанні невербальних засобів комунікації нами розроблена система методичних рекомендацій:

1. Вивчити можливості свого обличчя.
2. Вербально висловлювану інформацію підкріплювати засобами невербального спілкування.
3. Підвищувати емоційну значущість інформації за допомогою міміки.
4. Уникати надмірної динамічності м'язів обличчя й очей («бігаючі очі»), а також неживої статичності («кам'яне обличчя»).
5. Створювати з учнями ненав'язливий зоровий контакт. Учень найуважніший, коли йому дивляться в очі, і він краще запам'ятовує почуте.
6. Тональність голосу варто обирати залежно від змісту навчальних і виховних завдань, індивідуальних особливостей учнів.
7. Надавати значущості інформації інтонацією.
8. Змінювати відтінки голосу, адже підвищення і посилення голосу на початку кожної фрази сприяє утриманню уваги учнів.
9. Жести повинні відповідати міміці, візуальному контакту та іншим невербальним компонентам педагогічного спілкування.
10. Жестикуляцією варто підсилювати зворотний зв'язок, коли вчитель має певні труднощі при передачі інформації.
11. Для активного спілкування слід дбати, щоб поза була відкритою, не схрещувати рук, стояти обличчям до класу.
12. Під час проведення фронтальних форм роботи пересуватись класом, змінюючи дистанцію, щоб кожен учень відчував себе у комфортній зоні контакту з учителем.
13. Вибір оптимальної дистанції, зона найбільш ефективного контакту – це найближчі 2-3 столи.

14. Охайний зовнішній вигляд, елегантний одяг з урахуванням вимог моди, але не вдаючись в одязі до крайнощів, адже зовнішній вигляд педагога має виховне значення.

15. Постійний контроль власних невербальних засобів комунікації у різних ситуаціях.

Дотримуючись поданих рекомендацій вчитель зможе досягти зворотнього зв'язку, більш ефективного впливу на учнів, посприяти якіснішому засвоєнню поданої ним інформації та створити емоційно-позитивну атмосферу співпраці під час навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Морозов В. П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты. // Психолог. Журн. – 1993. – № 1. – С. 18 – 31.

2. Крикун Л. Розвиток емоційної сфери засобами невербальної комунікації / Л. Крикун // Психолог. Шкільний світ. Всеукраїнська газета. – 2012. – № 20. – С. 47 – 49.

3. Русова С. Сприймання та увага / С. Русова. // Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн.2. – К., 1997. – с. 74-84.

4. Чмут Т. К. Невербальні засоби спілкування та культура поведінки / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка // Етика ділового спілкування. Навчальний посібник. – 4-те вид., стереотип. – К., 2004. – С. 132 – 144.

5. Махній М. М. Організаційно-методичні засади тренінгу жестової експресії / М. М. Махній // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки: збірник / Чернігівський держ. Пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів. 2007. – Вип. 49. – С. 84 – 88.

ПАРАДОКСИ ОСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОСТІ В УМОВАХ ЗНАКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

*Зуєв Андрій Володимирович,
к. філос. н., доцент Уманського національного
університету садівництва
andrey_zuyev@yahoo.com*

Цивілізаційна структура, що складається завдяки функціонуванню і розвитку інформаційного суспільства, ставить перед сучасною людиною нові виклики в плані самоідентифікації та особистісної творчості. Яким чином людина самовизначається в середовищі безмежності інформаційно-знакових реальностей та абсолютно-го домінування консюмеристських тенденцій? Чи існують сьогодні можливості особистісної самотворчості, адже життєвий простір людини абсолютно залежний від наявних комбінацій знаково-інформаційних об'єктів? Сьогодні такі питання набули світоглядної актуальності, адже самоосмислення передбачає набуття людиною ідентифікаційних ролей та статусів. І для кожного з нас дуже важливо, чи зумовлені такі ролі нашою внутрішньою духовно-вольовою енергією, чи вони нав'язані нам зовнішнім агресивним та всепроникним інформаційно-знаковим середовищем. В сучасному філософсько-світоглядному та концептуально-теоретичному дискурсі існують різні, часто діаметрально протилежні, відповіді на ці питання. Чому ж існує таке суперечливе ставлення до проблем самоідентифікації та самотворення сучасної людини?

Така суперечність, з нашої точки зору, виникає через фундаментальну парадоксальність інформаційно-знакової цивілізації. З одного боку, сучасна цивілізаційна матриця надає кожній людині безліч можливостей до використання знакових, символічних, смисло-ціннісних, інформаційно-маніпулятивних утворень для надання власній діяльності світоглядного обґрунтування, значення і телеологічного спрямування. З іншого – саме те, що всі ці утворення мають інформаційний та кількісно необмежений, комбінативний характер, вони є сьогодні не результатом особистісної самотворчості кожної людини, а об'єктами споживання, наданими ззовні – з наявної знаково-цивілізаційної реальності. В цій парадоксальній суперечності і виникає питання: чи є людина в умовах знаково-інформаційної цивілізації суб'єктом творчості, чи вона може бути виключно споживачем маніпулятивних інформаційних об'єктів, створених для полегшення процесів самоідентифікації та самореалізації?

В сучасній філософській літературі все частіше можна зустріти визначення такої людської ситуації як «драматичної». В чому ж полягає драма сучасної людини, якщо для неї створені

всі технологічні умови зручного існування та комунікації, а на додаток функціонує сфера безмежного споживацтва? «Виникнення інформаційних та комунікаційних технологій, в тому числі останні досягнення в мобільних технологіях, призвело до надзвичайного розширення поля можливих визначень, які ми можемо використати для здійснення рольових виборів в кожній конкретній ситуації. З того часу, як кількість можливих до вибору ролей дестабілізована та значно збільшена в будь-якій ситуації, здатність до вибору також розширюється, тим самим створюючи подвійний ефект: з одного боку, індивіди отримують більше свободи і гнучкості обирати ролі в певній ситуації. Це означає, що вони можуть вільніше обирати, що вони хочуть робити (відповідно, зрештою, і хто вони такі). Однак, в той же час, це все більше обтяжує індивіда самим вибором. Збільшується загальна сума ролей, які ми можемо грати впродовж життя, що веде до драматичного збільшення необхідності для людини поєднувати багато різнорідних ролей в своєрідному формуванні самого себе» [1, р. 75]. Таким чином, драма сучасної людини полягає в тому, що вибір для неї перестає бути джерелом екзистенціального напруження та духовно-вольового самовираження, а стає виключно набором споживацьких можливостей, навіть в ситуації вибору аксіологічно-світоглядних пріоритетів та орієнтирів.

В той же час, існує точка зору, що стверджує корисність сучасної цивілізаційної структури для особистісної творчості та самоідентифікації людини. В чому полягає така корисність? Саме в тому, що інформаційне середовище дозволяє кожній людині простіше та зручніше виявити свій внутрішній потенціал, концентруючись саме на смисло-ціннісному, а не на технічно-засобовому аспекті творчості. Інформаційно-знакові об'єкти та інструменти дозволяють людині самореалізовуватися швидше, повніше, різноманітніше, ніж застарілі та неефективні морально-духовні та матеріально-практичні форми. А «екзистенціальний вимір полягає в тому, що все, що ми виробляємо в рамках інформаційного розвитку, є реалізацією людського потенціалу, свободи та раціональності» [2, р. 32]. Тобто визначивши людину джерелом інформаційного розвитку, можна підвести під сучасну цивілізаційну структуру міцний та незаперечний фундамент. Але цей фундамент матиме виключно маніпулятивно-технологічний характер. Він руйнується, як тільки людина виходить за межі парадигми споживання інформаційних знаків в середовище таких категорій і феноменів, як духовність, творчість, саморозуміння, самореалізація.

Парадоксальність особистісної творчості в умовах знаково-інформаційної цивілізації полягає в тому, що, з одного боку, вона стала дуже простою завдяки використанню нових технологій та середовищ. А з іншого – сама категорія «творчості» дискредитована споживацькою природою інформаційно-знакового, мережево-текстуального суспільства. Таке суспільство максимально придушує, а може й зовсім заперече особистісність або, мовою сучасного філософського дис-

курсу, автора. «Мережеві, дигітальні, гіпертекстуальні, інформаційні середовища придушують описовість та заперечують автора. Такі середовища сприяють ерозії відмінностей між виробниками і споживачами медіа. Двобічна комунікативність мережі дозволяє користувачу «відповісти» на додаток до можливості сприяти медіа-середовищу через індивідуальні чи сумісні зусилля. Цифрування (дигітизація) дозволяє легко продукувати оригінальні вироби чи легко копіювати або ж маніпулювати готовою продукцією. Гіпертекстуальні та гіпермедійні середовища дозволяють користувачу автономно обирати його або її шлях через наявні матеріали, а бази даних дозволяють користувачу видобувати та рекомбінувати існуючі об'єкти, тексти та інформацію безкінечною кількістю способів. Як результат, владна структура в медіа вже почала багатьма шляхами відходити від гегемонії позиції продюсера або автора в напрямку антиієрархічної позиції консьюмера, споживача» [3, р. 22]. Споживацтво стало конструюючим елементом інформаційно-знакової цивілізації. Парадокс полягає в тому, що завдяки інформаційному споживацтву процес самоідентифікації чи набуття певної ролі став набагато простішим і доступнішим. Але, в той же час, у людини залишається «неприємний осад», сумнів, туга за проявом творчої енергії. Вибір між зручністю і комфортом існування та потребою особистісної творчості і робить буття сучасної людини драматичним, сповненим внутрішньої суперечності.

Отже, в сучасному філософсько-теоретичному дискурсі важливою і актуальною проблемою є парадоксальність особистісної самоідентифікації та самотворчості людини. Зручність інформаційно-знакового цивілізаційного середовища, яке має глибоко консьюмеристську природу, втягує людину в процес безкінечного споживання життєвих смислів і ролей, зафіксованих у відповідних символах, знакових об'єктах, інформаційних середовищах, приємних та мотивуючих симулякрах. Таке споживання ефективно імітує свободу вибору, яка насправді є свободою споживання. В той же час, людина, яка ще не втратила культуротворчі потенції, відчуває цю імітованість власного буттєвого простору, через що переживає глибоку кризу особистісної самотворчості, потребує звільнення духовно-творчої енергії. З нашої точки зору, саме ця парадоксальна суперечність визначає специфіку особистісної творчості людини, яка живе в умовах знаково-інформаційної цивілізації і змушена вести консьюмеристських спосіб життя.

Список використаних джерел:

1. Van den Berg B. Self, Script and Situation: identity in a world of ICTs / Bibi van den Berg // The Future of Identity in the Information Society. –New York: IFIP, Springer, 2008. – P. 63 – 76.
2. Walters G.J. Human Rights in an Information Age: A Philosophical Analysis / Gregory J. Walters. – Toronto: University of Toronto Press, 2001. – 320 p.
3. Miller V. Understanding Digital Culture / Vincent Miller. – London: SAGE Publications, 2011. – 264 p.

НАВІЮВАННЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ

*Касаткін Данило Петрович,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
gawrui17@gmail.com*

*Науковий керівник:
канд. психол. наук Євченко І.М.*

В сучасному світі кожна людина незалежно від віку досить часто піддається навіюванням, але не завжди вдається вчасно зрозуміти, що деякі рішення є результатом саме навіювання. Навіювання – це певний вплив на людину з метою створення у неї певного стану, або спонукання до певних дій, що розраховані на недостатньо усвідомлене, некритичне сприймання.

Дослідженнями навіювання займалися В. Бехтерев, А. Свояш, Г. Лозанов, В. Кондрашов, М. Липецький, В. Часов, І. Шварц, Ю. Рижкін, В. Роженев, О. Сидоренко та інші.

Навіювання (англ. suggestion) – вид цілеспрямованого комунікативного впливу на поведінку і свідомість людини (чи групи людей), в результаті якої людина (група людей) усупереч наявній фактичній інформації визнає існування того, що насправді не існує, або щось робить усупереч своїм намірам або звичкам. Інакше кажучи, навіювання змінює властиві людині способи аналізу інформації й способи поведінки. Ефект навіювання обумовлений зниженням самоконтролю і самокритики відносно змісту навіювання, що має місце, наприклад, в стані гіпнозу [2].

В. Бехтерев говорив, що сутність навіювання полягає не в тих чи інших зовнішніх його особливостях, а в особливому ставленні викликаного до «я» суб'єкта під час сприйняття навіювання і його здійснення.

Навіювання є одним із способів впливу одних людей на інших, яке виробляється навмисно або ненавмисно з боку особи, що впливає і, яке може відбуватися або непомітно для особи, на яку здійснюється вплив, або навіть з її відома і згоди.

Для з'ясування сутності навіювання ми маємо враховувати, що наше сприйняття може бути активним і пасивним. При першому обов'язково бере участь «я» суб'єкта, яке спрямовує увагу, погодившись з ходом нашого мислення й навколишніх умов, на ті чи інші зовнішні враження. Останні, входячи в психічну сферу за участю вольової уваги і засвоюючись шляхом обмірковування і роздумів, стають надбанням індивідуальної свідомості або нашого «я» [1].

Зазвичай навіювання протиставляється переконанню, яке, за В. Бехтеревим, позначається як дія на іншу особу силою логіки

і непорушних доказів. Переконання звернене до розуму, свідомості, критичного мислення.

Насправді принципова різниця між навіюванням і переконанням існує тільки на полюсах обох понять. Сприйняття, адекватне реальній дійсності, і сприйняття неправдиве, нав'язане навіюванням, можуть вступати у конфліктні відносини. Тоді людина переживає тяжку боротьбу двох мотивів: один спонукає до поведінки, що відповідає навіюванню, а інший – вимагає поведінки, що диктується реальною ситуацією [3].

Відмінність між деструктивною критикою і навіюванням в тому, що критика формулює те, чого не варто робити і яким не варто бути, а навіювання – те, що варто робити і яким варто бути. Ми бачимо, що деструктивна критика і навіювання також розрізняються предметом обговорення [4].

У повсякденних уявленнях навіювання зазвичай ототожнюється з гіпнозом. Насправді ж необхідно розрізняти гіпноз і гіпнотичне навіювання, з одного боку, і навіювання в бадьорому стані, з іншого. Формули навіювання можуть бути, наприклад, такими: «Ти зможеш це зробити», «Це в твоїх силах», «Ви досягнете успіху!» і т.д. Навіювання може бути і негативним: «Вам не справитися з цим», «У вас будуть великі труднощі», « Ви навряд чи укладетеся у відведений час» і т.д. Неважко помітити, що і позитивні, і негативні формули навіювання дуже близькі до маніпуляційних впливів, що зачіпають «струни душі».

Навіювання відрізняється від зараження тим, що в першому випадку ініціатор впливу сам знаходиться в одному стані, а у адресата (частіше – адресатів) впливу виробляє інше. Зараження має на увазі, що ініціатор сам знаходиться в тому стані, який він відтворює в інших людях.

На думку Б. Паригіна, навіювання – це «одностороннє зараження». За Б. Паригінім, навіювання відрізняється від зараження також тим, що це односторонньо спрямований вплив, а не спонтанна тонізація стану групи. Крім того, навіювання, як правило, носить вербальний характер, а зараження може використовувати і невербальні засоби [6, с.399-400].

Мова відіграє особливу роль у всесвіті (хоча, як стверджує С. Лібіх, загіпнотизувати можна і курку – без слів, одним поглядом). «Будь-яка мова, звернена до іншого або інших, є навіювання, хоча дуже часто наштовхується на негативну реакцію... Ненавіюваність тотожна недовірі. В іншому відмова підкорятися мові як навіюванню може мати місце лише в трьох випадках:

1) іномовність; 2) порушення граматики і тим самим смислового зв'язку, логіки; 3) парадоксальна, зокрема, негативна реакція при патологічних нервово-функціональних станах, неврозах. Переконання є розбирання того частоколу або, як хочете, бетонованого укріплення, яким особистість загороджена і захищена від навіювання» [7, с.160].

Однак, за Г. Лебоном, «найкращим навіюванням є все-таки особистий приклад», підсумувавши, що все ж той хто навіює – по-

винен служити джерелом поширення «могутньої сили зарази», або «психологічних мікробів».

За В. Бехтеревим, розвиток «психічної зарази» значною мірою зобов'язаний навіюванню, взаємонавіюванню і самонавіюванню: «... не може підлягати жодному сумніву могутня дія в натовпі взаємного навіювання, яке збуджує в окремих членів натовпу один і той же настрій... Завдяки цьому взаємонавіюванню окремі члени неначе наелектризовані, і ті почуття, які відчують окремі особи, наростають до надзвичайного ступеня напруги, роблячи натовп істотою могутньою...» [2 с. 406; 417]. Це не тільки соціальне, а й психічне об'єднання людей, підтримуване й зміцнюване найголовнішим чином завдяки взаємонавіюванню. Але не тільки в окремих сформованих натовпах, а й взагалі в кожному соціальному середовищі «окремі члени цього середовища майже щохвилини інфікують один одного і в залежності від якості одержуваної ними інфекції переживають піднесені й благородні прагнення або, навпаки, низинні й тваринні» [2, с. 420].

Таким чином, грань між навіюванням і зараженням є неочевидною. Згідно думки Г. Лебона, кращий спосіб навіювання – зараження власним прикладом; за В. Бехтеревим, взаємонавіювання і зараження – це фактично одне і те ж явище. При цьому механізм явища залишається нерозкритим, і можливим виявляється лише його опис, але не пояснення [5].

Отже, порівнюючи навіювання з іншими способами впливу на людину, можна сказати, що воно не тотожне іншим методам. Воно може використовуватися не тільки, як окремий метод впливу, а й у комплексі з іншими. Навіювання часто зустрічається в повсякденному житті, адже навіть спілкуючись між собою, люди можуть свідомо або несвідомо нав'язати певний стан іншій особистості. Навіть перебуваючи серед натовпу, можна «заразитися» певними почуттями, не маючи адекватних причин на це і перебувати під їх впливом певний час.

Список використаних джерел:

1. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
2. Бехтерев В.М. Внушение и топа //Психология господства и подчинения: Хрестоматия / сост. А. Г. Чернявская. Мн.:Харвест, 1998. С. 406-423
3. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
4. Липецкий М. Л. Внушение и мы. М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Морозов А. В. Психология влияния – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
7. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979. – 235 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОДОВОГО СПРИЙНЯТТЯ

**Ковалик Неоніла Анатоліївна,
Мамченко Тамара Сергіївна,**
студенти НПУ імені М.П.Драгоманова
matchenkotamara@yandex.ru

*Науковий керівник –
д.психол.наук, професор Грись А.М.*

Вивчення закономірностей організації самореалізації людини є однією з найважливіших проблем в психології особистості. В останні роки можна відзначити все зростаючий інтерес до даної проблематики, опубліковано кілька нових і перевиданих монографій Е. Головахи, В. Гольжака, Е. Коржова, А. Кроника, А.Шутценбергера.

Необхідно відзначити, що у вітчизняній психологічній традиції питання про життєвої історії особистості розглядається переважно в загальнотеоретичному ключі. У той час як зарубіжні дослідники, навпаки, більшою мірою орієнтовані на методи практичної психокорекційної роботи з індивідуальними випадками. Очевидно, що обидва ці напрями не суперечать, а взаємно доповнюють один одного, і сполучною ланкою між ними можуть стати тільки науково-теоретичні та науково-практичні дослідження.

Проблематика дослідження самореалізації особистості полягає в багатогранності взаємодії факторів, що впливають на його розвиток. До таких визначаючих факторів слід віднести особливості соціально-історичного тла, природних та біологічних впливів, психологічних особливостей сімейних відносин. У індивідуальний візерунок особистого шляху самореалізації вплітаються як унікальні, так і універсальні сюжети: доля особистості і доля покоління, індивідуальна активність і соціальний контекст, історія конкретної сім'ї (батьківської, подружньої) і родова історія предків [3, с.230]. Таким чином, виявляються одночасно затребуваними і феноменологічний, і статистичний принципи дослідження. При цьому важливу роль відіграє і фокус розгляду біографічного матеріалу. Так, в гонитві за індивідуальними нюансами самореалізації можна випустити з уваги загальні закономірності, а враховуючи переважно макросоціальні фактори – віддалитися від власне психологічного - особистісного контексту розгляду проблеми. У зв'язку з цим найбільш оптимальним у вивченні самореалізації представляється мікросоціальний рівень. І ключовою ланкою в рамках даного підходу, на нашу думку, повинна стати сім'я.

Видається очевидним, що вплив всіх соціальних і багатьох біологічних факторів на формування особистості здійснюється

не безпосередньо, а опосередковано, заломлюючись під внутрішньо-сімейну взаємодію. Так, вплив історичного контексту переломлюється через соціальний та економічний статус сім'ї в даному суспільстві і в даний період часу. Особливості формування самої сім'ї, ставлення до шлюбу, дітородіння, взаємодії з дітьми (безумовно, не зводиться до питання виховання), їх утворення, здоров'ю - все це і багато іншого є відображенням загальносоціальних норм, специфічним чином трансформуючись у рамках конкретної сім'ї [1, с. 28-32].

Крім того, необхідно відзначити, що сама поява на світ нової людини, тобто початок його самореалізації, є в свою чергу значущою подією життєвого шляху його батьків. Дитина стає частиною самореалізації батьків, впливаючи на неї протягом багатьох років, і, в той же час, перебуваючи під впливом особливостей їхнього життя. Таким чином, безсумнівним є той факт, що початковий етап життєвого шляху людини - етап формування особистості розгортається в ході розвитку самореалізації членів його сім'ї, особистісне формування яких, у свою чергу, відбувалося під впливом самореалізації їх батьків, і так далі вглиб поколінь. З цієї точки зору питання формування індивідуальних особливостей особистості постає у світлі цілісного процесу безперервного розвитку цілого ланцюжка самореалізації багатьох поколінь родової історії.

Багаторічне дослідження особливостей самореалізації в контексті родової історії дозволило нам виявити ряд закономірностей в рамках даного процесу, як на рівні індивідуальних рис, так і в контексті подружніх і батьківсько-дитячих відносин:

1) Сприйняття особистісних особливостей значною мірою пов'язана з статтю: схожі риси спостерігаються у представників роду однієї статі, у тому числі і у випадках відсутності прямого контакту і кровної спорідненості між членами сім'ї (наприклад, між свекрухою та невісткою, тестем і зятем). При цьому в родовій історії може зустрічатися кілька відносно постійних конфігурацій особистісних рис.

2) Особливості особистості більшою мірою взаємопов'язані з родичами по лінії батька протилежної статі - тобто жінки по лінії батька для дівчаток і чоловіки по лінії матері для хлопчиків.

3) Дані якісного аналізу біографічних матеріалів показали, що найчастіше сприйняття особистісних особливостей простежується при вивченні всього життєвого шляху особистості.

Очевидно, ми маємо справу з процесом поступового розгортання ефекту сприйняття у міру формування особистості, а також реалізації подальших життєвих завдань. Таким чином, найбільш прогностичними щодо періоду зрілості самореалізації особистості виявляються не особливості поведінки в дитинстві, а особливості самореалізації особистості батьків і більш далеких предків в аналогічному віковому періоді.

Крім дослідження сприйняття індивідуальних, особистісних особливостей, ми розглядали відносно стабільні, що відтворюються в

родовій історії, системи сімейних відносин. В даному випадку аналіз здійснювався не так на матеріалі індивідуальної самореалізації [2, с.143], а на сукупних даних про взаємодію і стереотипи відносин в нуклеарній сім'ї: мати-батько-дитина (діти).

В результаті було виявлено, що в рамках родового анамнезу переважають один або кілька варіантів побудови внутрішньосімейних - міжподружніх і батьківсько-дитячих відносин.

Аналіз родової генограми в сукупності з загальними даними про мотивацію подружжя при вступі в шлюб, народження дітей, а також економічних, соціальних і психологічних обставинах життя сім'ї, дозволяє виявити найбільш виражені в родовій історії стереотипи сімейних проблем (економічна нерівність, співзалежність, зрада) та способи їх вирішення (розлучення, збереження сім'ї при емоційної ізоляції подружжя або триваючих конфліктах, конструктивне вирішення ситуації).

Відтворення всередині родової історії сімейних стереотипів знаходиться в тісному взаємозв'язку з особливостями вибору партнера для побудови сім'ї.

Так, на підставі сукупних даних про сімейної історії та сприйняття особистісних особливостей можна простежити виражені закономірності, найчастіше не усвідомлювані на тлі створення сім'ї, у виборі партнерами один одного. Ми припускаємо, що тільки такий не випадковий принцип вибору чоловіка і освіти сім'ї може забезпечувати механізм сприйняття, оскільки кожна нуклеарна сім'я в новому поколінні фактично утворюється при з'єднанні двох раніше не зв'язаних родових історій. За відсутності подібного принципу мала б місце випадкова комбінація особливостей особистості і внутрішньосімейних стосунків між батьками.

Таким чином, самореалізація особистості може розглядатися як результат впливу трьох базових чинників: родового сприйняття, соціально-історичного середовища та суб'єктної активності людини. При цьому виключно останній фактор - здатність особистості до свідомої, цілеспрямованої і відносно вільної активності дозволяє долати вплив двох перших факторів і сприяти соціально-психологічної корекції самореалізації людини.

Список використаних джерел:

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – С. 28-32

2. Каслоу Ф. Генограмма как проективная техника в диагностике и психотерапии: в поисках знаний и понимания: Учеб. Пособие / Ф. Каслоу ; Пер. С роце. Н. А. Цветкова ; Рос. роце. образования, Московский психол. – роц. Ин-т. – М. : Моск. Психол.-соц. Ин-т, 2006. – С.143

3. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е.Ю. Коржова – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С.230

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*Калініченко Олександра Сергіївна,
студентка НПУ імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник –
доктор пед. наук, проф. Марусинець М. М.*

Осатнім часом все більше схиляються до з'ясування проблеми психологічного вигорання. Під психологічним вигоранням розуміють негативний емоційний стан, викликаний надмірною кількістю емоційних навантажень, що призводить до зниження ефективності роботи працівника.

У контексті нашого дослідження емоційне вигорання, за В. Бойко, трактується як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі ситуації.

Синдром емоційного вигорання (СЕВ) є набутим стереотипом емоційної, здебільшого професійної поведінки. Дотепер немає одностайної думки у дослідників щодо структури синдрому емоційного вигорання, однак, на думку вчених Г. В. Ложкіна, М. П. Лейтер, С. Д. Максименка, Л. Мальця, Е. Махер емоційне вигорання являє собою особистісну деформацію внаслідок емоційно важких та напружених відносин у сфері «людина – людина». Результатом негативно впливу емоційного вигорання можуть бути як психосоматичні захворювання так і власне психологічні зміни особистості (пізнавальна сфера, мотивація, емоційна сфера). Усі ці зміни мають великий вплив на соціальне і психосоматичне здоров'я особистості.

Психологи П. Сидоров і Є. Хорошкіна виділяють 5 основних груп симптомів, характерних для СЕВ:

1. *Фізичні симптоми*, основними характеристиками яких є втома, фізичне стомлення, виснаження, зменшення або збільшення ваги, недостача сну, безсоння, поганий загальний стан здоров'я (утому числі самопочуття), важкість дихання, задуха, нудота, запаморочення, надмірна пітливість, тремтіння, гіпертензія (підвищений тиск), виразки, нариви, серцеві хвороби.

2. *Емоційні симптоми* включають такі прояви як нестача емоцій, песимізм, цинізм і черствість у роботі й особистому житті, байдужість і втома, відчуття фрустрації і безпорадності, безнадійність, дратівливість, агресивність, тривога, посилення ірраціонального занепокоєння, нездатність зосередитися, депресія, почуття провини, істерики, душевні страждання, втрата

ідеалів чи надій або професійних перспектив, збільшення рівня деперсоналізації своєї чи інших (люди стають безликими), переважання почуття самотності.

3. *Поведінкові симптоми* проявляються у значному збільшенні тривалості робочого часу, під час робочого дня з'являється втома і бажання перерватися, відпочити, байдужість до їжі, незначне фізичне навантаження, виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків, нещасні випадки (наприклад, травми, падіння, аварії і т.д.), імпульсивна емоційна поведінка.

4. *Інтелектуальний стан*: зменшення інтересу до нових теорій і ідей в роботі, зменшення інтересу до альтернативних підходів у вирішенні проблем (наприклад, в роботі), постійна нудьга, туга, апатія або недолік куражу, смаку та інтересу до життя, надання більшої переваги стандартним шаблонам, рутині, ніж творчому підходу, байдужість до нововведень, незначна участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах (тренінгах, освітніх семінарах), формальне виконання роботи.

5. *До соціальних симптомів дослідники відносять* відсутність часу або енергії для соціальної активності, зменшення активності та інтересу для дозвілля, хобі, соціальні контакти обмежуються роботою, мізерні взаємини з іншими, як вдома, так і на роботі, відчуття ізоляції, незрозуміння інших, відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег.

У контексті нашого дослідження було проаналізовано різні симптоми емоційного вигорання, однак представляє інтерес класифікація, представлена вченим В. Бойко:

1. Симптом *«емоційного дефіциту»*, коли професіонал відчуває, що емоційно він вже не може допомагати суб'єктам своєї діяльності; йому непосильно ввійти в їхнє становище, відгукуватися на ситуації, які повинні спонукати й посилювати інтелектуальну, волюву й моральну віддачу.

2. Симптом *«емоційної відстороненості»* спостерігається у випадках, коли особистість майже повністю виключає емоції зі сфери професійної діяльності; її ніщо не хвилює, не викликає емоційного відгуку – як позитивні так і негативні події. Зауважимо, що це не вихідний дефект емоційної сфери, не ознака ригідності, а набутий за роки комунікації з людьми емоційного захисту. Реагування без почуттів та емоцій є найбільш яскравим симптомом вигорання. Даний симптом свідчить про професійну деформацію особистості і завдає найбільшої шкоди суб'єкту спілкування.

3. Симптом *«особистісної відстороненості, або деперсоналізації»*, виявляється в широкому діапазоні напрямів думок і вчинків професіонала в процесі спілкування. Насамперед, відзначається повна або часткова втрата інтересу до людини – суб'єкта професійного дії. Вона сприймається як неживий предмет,

як об'єкт для маніпуляцій – вона є лише об'єктом взаємодії, яка обтяжує своїми проблемами, потребами. Неприємною є й сама його присутність, сам факт існування. «Метастази» вигорання проникають в установки, принципи і систему цінностей особистості.

4. Симптом *«психосоматичних і психовегетативних порушень»* проявляється на рівні фізичного та психічного самопочуття. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист – «вигорання» – самостійно вже не справляється з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами індивіда. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційної енергії.

З динамічної точки зору емоційне вигорання включає в себе такі фази:

- *напруження* (переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність в клітку», тривога і депресія);
- *резистентності* (неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно – моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків);
- *виснаження* (емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, психосоматичні і психовегетативні порушення).

I. Макарова виділяє наступну симптоматику емоційного вигорання. Охарактеризуємо її: особи, що страждають на синдром емоційного вигорання, зазвичай виявляється поєднанням психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів та ознак соціальної дисфункції, які проявляються в хронічній втомі, когнітивній дисфункції (порушення пам'яті, уваги), порушенні сну, особистісних змінах, можливе виникнення та розвиток тривожного та депресивного розладів, залежностей від психоактивних та психотропних речовин, розвиток суїцидальних тенденцій.

До загальних соматичних симптомів емоційного вигорання В.Орел відносить: головний біль, гастроінтестинальні (подразнення шлунку, діарея) і кардіоваскулярні (тахікардія, аритмія, гіпер – гіпотонія) порушення.

Представляє інтерес зарубіжний досвід, зокрема наукові теорії, у яких розглядаються стадії емоційного вигорання.

Так, Дж. Грінберг пропонує розглядати емоційне вигорання як п'ятиступінчатий прогресуючий процес.

1. Перша стадія емоційного вигорання («медовий місяць»). Працівник зазвичай задоволений роботою і завданнями, ставиться до них з ентузіазмом. Однак у міру накопичення робочих стресів професійна діяльність починає приносити все менше задоволення і працівник стає менш енергійним.

2. Друга стадія («недолік палива»). З'являються втома, апатія, можуть виникнути проблеми зі сном. При відсутності додаткової мотивації

і стимулювання працівник втрачає інтерес до своєї праці або зникають привабливість роботи в даній організації і продуктивність його діяльності. Можливі порушення трудової дисципліни і відстороненість (дистанціювання) від професійних обов'язків. У разі високої мотивації працівник може продовжувати горіти, підживлюючи внутрішніми ресурсами, але на шкоду своєму здоров'ю.

3. Третя стадія (хронічні симптоми). Надмірна робота без відпочинку, особливо «трудоголіків», призводить до таких фізичних явищ, як виснаження і схильність до захворювань, а також до психологічних переживань – хронічної дратівливості, загостреної злоби або почуття пригніченості, «загнаності в кут». Постійне переживання браку часу.

4. Четверта стадія (криза). Розвиваються хронічні захворювання, в результаті чого людина частково або повністю втрачає працездатність. Посилюється переживання незадоволеності власної ефективністю та якістю життя.

5. П'ята стадія емоційного вигорання («пробивання стіни»). Фізичні та психологічні проблеми переходять у гостру форму і можуть спровокувати розвиток небезпечних захворювань, що загрожують життю людини. У працівника з'являється стільки проблем, що його кар'єра знаходиться під загрозою.

Дещо іншу модель пропонували Б. Перлмана і Е. А. Хартман представляє чотири стадії емоційного вигорання.

1. Перша стадія – напруженість, пов'язана з додатковими зусиллями при адаптації до ситуаційних робочих вимог. Таку напруженість викликають два найбільш вірогідних типи ситуацій. Перший: навички та вміння працівника недостатні, щоб відповідати статусно – рольовим і професійним вимогам. Другий: робота може не відповідати його очікуванням, потребам або цінностям. Ті й інші ситуації створюють протиріччя між суб'єктом і робочим оточенням, що запускає процес емоційного вигорання.

2. Друга стадія супроводжується сильним відчуттям і переживанням стресу. Багато стресогенних ситуацій можуть не викликати відповідних переживань, оскільки відбувається конструктивна оцінка своїх можливостей і усвідомлення вимог робочої ситуації. Рух від першої стадії емоційного вигорання до другої залежить від ресурсів особистості і від статусно – рольових та організаційних змінних.

3. Третя стадія супроводжується реакціями основних трьох класів (фізіологічні, афективно – когнітивні, поведінкові) в індивідуальних варіаціях.

4. Четверта стадія являє собою емоційне вигорання як багатогранне переживання хронічного психологічного стресу. Будучи негативним наслідком психологічного стресу, переживання вигорання проявляється як фізичне, емоційне виснаження, як пере-

живання суб'єктивного неблагополуччя – певного фізичного чи психологічного дискомфорту. Цю стадію доцільно порівняти зі «загасанням горіння» за відсутності необхідного палива.

Відповідно до моделі М. Б'юріша (Burisch, 1994), розвиток синдрому емоційного вигорання проходить низку стадій. Вчений зацентровує увагу на те, що спочатку виникають значні енергетичні витрати – наслідок екстремально високої позитивної установки на виконання професійної діяльності. Насамкінець розвитку синдрому з'являється відчуття втоми, яке поступово змінюється розчаруванням, зниженням інтересу до своєї роботи. Водночас зауважимо, що розвиток емоційного вигорання виникає і розвивається індивідуально і визначається відмінностями в емоційно – мотиваційній сфері, а також умовами, в яких протікає професійна діяльність людини.

На основі досліджень Мерроу було виділено ряд працівників, які знаходяться у групі ризику і є найбільш схильними до виникнення професійного вигорання. Під ризиком розуміємо – вірогідність виникнення негативного стану, внаслідок дії преморбідних чинників.

Перша група. Особливо швидко «вигоряють» співробітники, які є інтровертами, індивідуально – психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони не мають надлишку життєвої енергії, характеризуються скромністю та сором'язливістю, схильні до замкнутості і концентрації на предметі професійної діяльності. Саме вони здатні накопичувати емоційний дискомфорт.

Друга група. Люди, які відчувають постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з роботою.

Третя група. Це – жінки, що переживають внутрішню суперечність між роботою і сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками.

Четверта група. Працівники, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності і хронічного страху втрати робочого місця. Також працівники, що займають на ринку праці позицію зовнішніх консультантів, вимушених самостійно шукати собі клієнтів.

Динаміка становлення професійної свідомості майбутніх психологів, за Н. Шевченко, відображається у специфіці процесу набуття професійних значень і смислів (індивідуального професійного досвіду) упродовж п'яти років підготовки.

На першому році підготовки майбутніх психологів становлення професійної свідомості характеризується «конфліктом неузгодженості», що стимулює пізнавальну активність студентів, створюючи підґрунтя для породження нових професійних смислів.

Для студентів III курсу криза професійної підготовки виявляється у «конфлікті десемантизації», за якої система значень, що сформована, є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності.

На IV курсі у студентів виникає переживання «внутрішнього смислового конфлікту», що полягає у зіткненні наукових смислів, що сформовані на попередніх етапах навчання, та практичних смислів, набутих впродовж виробничої практики. У такому конфлікті виявляється протиріччя між роздрібненістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й можливістю системного використання цих знань у майбутній трудовій діяльності.

При традиційній системі підготовки магістрів це протиріччя зберігається за основними показниками, що свідчить про значне послаблення формуючого впливу навчання на становлення професійної свідомості випускників.

Як було показано в дослідженнях Т. Вілюжаніної щодо особистісно – професійного розвитку впродовж навчання у вищому навчальному закладі майбутніх психологів, більшість першокурсників як свої позитивні якості (у тому числі й бажані) відзначають комунікативні, а старшокурсники – більш широкий спектр емоційно-вольових і моральних якостей.

Для студентів-психологів часто є характерним викривлений образ діяльності психолога-професіонала. Дифузність та нереалістичність їх уявлень виявляється у незнанні конкретних сфер професійно – психологічної діяльності, а також у «міфологізації» та ідеалізації професії (перебільшення можливостей психологів в практичній та науковій діяльності, соціального статусу психолога, значущості результатів його праці, положення у колективі, умов оплати праці). Важливим є те, що студенти часто створюють собі «бажаний» образ професії, не заглиблюючись у її специфіку. Більшість студентів зводять роботу практичного психолога лише до вербального контакту з клієнтом (бесіда, тренінг) та очікують на переважання позитивних емоцій у роботі. На практиці виявляється інакше, адже деякі студенти починають свою професійну діяльність навчаючись на старших курсах університету і мають змогу оцінити всі труднощі даної професії. За даними опитування, найбільш негативним аспектом студенти вважають недостатню кількість практичної роботи по відношенню до паперової. Проблемою також виявилось те, що студенти не відчують у собі внутрішнього ресурсу для роботи психологом – практиком.

Як свідчать одержані І.Бондаренко дані, переважна більшість студентів-психологів III-х – V-х курсів вважають себе швидше не готовими або зовсім не готовими до практичної роботи за спеціальністю. При цьому підстави для подібної самооцінки на різних курсах різні. Так, студенти 3-го курсу більше говорять про недостатність

своїх знань з тих чи інших дисциплін, неможливість мати в достатній кількості літературу з психології, поверховість своєї підготовки тощо. На IV-му курсі бачення проблем професійної адаптації дещо змінюється. Кожен п'ятий студент вважає себе готовим до практичної роботи, однак зазначає, що не вистачає «навичок», «досвіду», «практики» тощо. На 5-му курсі, хоча і збільшується кількість тих, хто вважає себе готовим до практичної роботи в якості психолога, але 60% студентів не вважають себе готовими. Причини, які вони називають при цьому, ті ж самі: відсутність практичного досвіду, недостатні знання в галузі практики поза межами школи тощо.

Отже, серед основних причин виникнення емоційного вигорання у студентів психологічного фаху дослідники виокремлюють процесивного складності майбутньої професії, невміння розподіляти ресурси, розчарування у професії як такій, що веде до зниження самооцінки у студентів внутрішніх ресурсів для подальшої роботи у сфері психологічного консультування та знецінення роботи у сфері соціальних послуг, цілей на майбутнє, низький рівень емоційного інтелекту та невміння контролювати свої емоційні прояви.

Серед найбільш небезпечних проявів емоційного вигорання можна визначити наступні:

- Схильність до емоційної холодності;
- Наявність інтенсивних переживань негативних обставин у діяльності;
- Зниження рівня домагань.

Синдром емоційного вигорання є процесивним, особливо у студентів оскільки у молодих людей часто є несформованим світогляд і є недостатньо сформовані внутрішні ресурси. Тому при проведенні роботи з синдромом емоційного вигорання у студентів необхідно першочергово враховувати індивідуальні особливості кожного студента.

Серед найбільш дієвих способів корекції дослідники вказують техніки стабілізації серцевого ритму (аутотренінг, медитація), техніки дихання, розслаблення скелетних м'язів за Джекобсоном та методи релаксації. У нашій роботі планується використати методи дихання та метод Джекобсона.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении. [Текст] / В.В.Бойко – Спб.: Питер, 1999 – 434с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. – Спб.: Питер, 2002. – 496 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Кокун О. М. Психология професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
4. Сидоров П. И. Синдром емоціонального вигорання / П.И.Сидоров // Международный неврологический журнал. – 2007. – №1(11).

МОДЕЛІ КОНСТРУЮВАННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВІЗУАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ

*Корнєєва Тетяна Олександрівна,
магістрантка НПУ імені М.П. Драгоманова
insanepainter@gmail.com*

*Науковий керівник –
канд. філософ. наук, доцент О.О. Кирилова*

Жіноча ідентичність має достатньо складну структуру. В одному із своїх семінарів Жак Лакан стверджує, що жінки не існують. Згідно до лаканівської концепції жінка «не вся». Автор має на увазі не те, що жінки загалом не існують, а те, що вона не має власного означника. Натомість, феміністки лаканівського спрямування стверджують, що жіноча ідентичність може конструюватися по відношенню до жінки, а нестача може прийматися як факт і не виступати в якості того, що структурує бажання.

Для того, щоб виявити одну із моделей конструювання ідентичності варто звернутися до Юлії Крістєвої. Авторка вбачає можливість конструювання жіночої ідентичності згідно до Матері як означника. Народжуючи дитину, жінка доторкається до своєї матері, стає нею, є нею, обидві жінки становлять, диференціюючись, одну неперервність, і таким чином реалізується гомосексуальний аспект материнства, внаслідок якого жінка водночас і ближча до своєї інстинктивної пам'яті, і вразливіше до психозу, і тому більше заперечує символічний соціальний порядок [1,с.361]. Загалом деякі феміністки (зокрема Тереза де Лауретіс) пропонують розглядати конструювання жіночої ідентичності на доедипальній стадії, а саме до стадії дзеркала, коли дитина та мати складають одне ціле. Тобто, стаючи матір'ю жінка наближається до первообразу Матері, конструюючи власну ідентичність згідно до жіночого означника. Проте, жінка не може володіти жінкою подібно до чоловіка, а тому виникає розрив. Таким чином, символічне недосягнене виникає не лише тоді, коли жінка намагається конструювати власну ідентичність відносно до фалічного означника, але й в тому випадку, коли жінка намагається конструювати ідентичність відносно фігури Матері, що виступає в якості Іншого, проте Іншим вона може бути нетривалий проміжок часу. Постає достатньо закономірне питання, а що відбувається з чоловічою ідентичністю? Так як чоловік переживає втрату зв'язку з Матір'ю, що в даному випадку буде Іншим, конструювання його ідентичності відбувається через постійну спробу набли-

зитися до Матері. Прірва виникає в неможливості приєднатися до Матері, аналогічно дитині. Класичне зображення сентиментальності в образі жінки нерозривно пов'язане з материнським, де дитина – зсув комунікації я/ти [1, с.411]. Так як Крістева наголошує на тому, що відтворюється гомосексуальний акт материнства, відбувається певне відчуження від власної нестачі. Сам розрив та нестача сприймаються як такі, проте не виступають домінуючим фактором у взаємовідносинах.

Дитина для матері – шлях до Іншого. Дитина виступає в якості вилучення й постання того, що під час вагітності було лише прищепою: *alterego*, другого Я, здатного (чи ні) замінити материнський нарцисизм, інтегрований надалі в «буття для неї». Тобто, відбувається перенос з буття для себе (матері) на буття для неї (дитини). В ситуації, коли дитиною є донька, відбувається зіткнення матері зі своєю матір'ю. Таким чином, утверджуються відносини з об'єктом любові, а вона виступає третьою особою (дитиною), а тому символічна конструкція буде відбудовуватися не за моделлю я/ти, а у відносинах з він (вона) [1, с.419]. Тобто, Крістева наголошує на тому, що любов існує в якості третьої особи, подібно до того, як в якості третьої особи існує Бог. З цього слідує, що символічна іпостась Іншого, втіленого в третій особі, знаходиться в дитині. Таким чином, жіноча ідентичність може конструюватися по відношенню до третьої особи, якою виступає дитина, проте в даному випадку, знову ж таки, неперервним є батьківський закон, що уможливорює материнство як таке.

Фалос є репрезентацією уявлення про певний образ, що спричиняє появу еротики. Відчуття насолоди пов'язане не з безпосереднім образом фалоса, а з уявленням про нього на символічному рівні. Еротика передувє зовнішній насолоді чоловічим тілом. Фалічна насолода може бути визначальною для жінки, проте це буде символічна насолода, пов'язана з мовою, адже Інший увімкнений в символічне, котрим є еротика. Проте, чоловік не відтворює символічне задоволення від еротики, а тому жіноча насолода пов'язана власне з жінкою. Жінка, апелюючи до фалічного, може визначати свою ідентичність по відношенню до чоловічого у співвідношенні з фалосом, відзначаючи своє місце в Іншому та залишаючись неоднозначною. Чоловік в даному випадку виступає в якості певного реле, завдяки якому жінка стає Іншим для себе аналогічно до того, як жінка є Іншим для чоловіка [3]. Чоловіча ідентичність вибудовується завдяки Іншому, в якості якого виступає жіноче-материнське. Чоловіча ідентичність є постійним зверненням до жіночого начала та вибудовуванні дискурсу навколо жіночого. У візуальній культурі подібний досвід ілюструє АнішКапур. Художник створює простір так, щоб глядач міг потрапити всередину.

Наприклад, символічні «пагорби» на стінах нагадують жіночі груди, а людина, що потрапляє в приміщення з такими інсталяціями не-наче потрапляє в утробу Матері, що виступає в якості символічного недосяжного для чоловічого та жіночого. Мистецькі проекти Капура є свідченням того, що модель M(other), про яку пише Жозефіна Аерза, може бути визначальною для чоловічої ідентичності. Чоловік, використовуючи символічне уявлення про жіночу тілесність, котра здебільшого пов'язана з материнством, ніжністю та ідеалізацією (про це також наголошує Юлія Крістева в роботі «Полілог», розглядаючи картини ДжованніБелліні та Леонардо), намагається досягнути власну сексуальність та конструювати ідентичність по відношенню до Іншого, котрим є жіноче-материнське.

Жіноче бажання структурується в фантазуванні [3]. При чому таке фантазування, хоча і пов'язане з фалічним чоловічим, проте не виражає необхідності у реальній його присутності. Тобто, жіноче бажання конструюється здебільшого на символічному та уявному, що, доходячи до певного піку, вимагає присутності реального чоловічого, проте, коли реальне все ж таки з'являється, жінка не відчуває завершеності. Жіноча ідентичність має важливий компонент, яким є Любов до Іншого, що виражається у фантазіях та нескінченній ретрансляції фантазії. Саме тоді виникає те маленьке а, котре йде у нескінченність. Отже, жіноче бажання є іпостасю Символічного, детермінованого і жіночим як своїм/іншим, і чоловічим Іншим.

Список використаної літератури:

1. Крістева Ю. Полілог / Крістева Юлія. – К: «Юніверс», 2004. – 476 с.
2. Юран А. Оптика и топологияАнишаКапура [Електронний ресурс] / АйтенЮран – Режим доступу до ресурсу: <http://expert.ru/2012/07/27/optika-i-topologiya-anisha-kapura/>.
3. Ayerza J. CommedesGarçons [Електронний ресурс] / JosefinaAyerza – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lacan.com/symptom15/?p=192>

ХАРКІВСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР СЬОГОДЕННЯ

Корнієнко Віолетта Равшанівна,

здобувач ХДАК

violetta-kornienko@mail.ru

Науковий керівник –

Заслужений діяч мистецтв України,

канд. мистецтвознавства, проф. Осадча В.М.

Формування музичного фольклору на території Харківщини відбувалося на фоні історичних, соціально-економічних, соціально-політичних процесів та під впливом культур двох слов'янських етносів (українців і росіян).

Унаслідок цього на цій території сформувалися багатогранні місцеві локальні варіанти побутової культури, при цьому ступінь залежності окремих сфер культури від цих факторів різноманітний. Складні взаємозв'язки, що відбувалися між сусідніми народами та їх локальними групами, впливали на головні відзнаки етносу — національну самосвідомість, мову, традиційно-побутову та пісенну культуру [4, с. 1].

Пісенний фольклор Слобожанщини характеризується унікальними особливостями стилю виконання. Як складова регіональної субетнічної традиції, він залежить від умов формування населення краю, а саме – від соціально-історичних обставин і обсягу часу активного побутування [2, с. 6].

У сучасній фольклористиці настав період, коли накопичена база даних за різними жанровими комплексам цілком достатня для того, щоб виявити динаміку часових змін.

Масові свята є особливою формою видовищних заходів, що спираються на традиції народні (фольклорні), релігійні, побутові, державні і т.п. Політичні події, що відбувалися в кінці ХХ – початку ХХІ століття, не могли не позначитися на святковій культурі: «Свято не існує без системи цінностей, він спирається на них і за допомогою своєї природи декларує ці цінності, стверджує в атмосфері публічного сопричастя. Якась частина цінностей знищується, заперечується, інша частина видозмінюється, обслуговуючи нові запити». Пошук естетичних орієнтирів у сфері святкової культури в даний період призвів до підвищення інтересу до народних традицій та фольклору.

Це послужило основою для «етнозберігаючо-трансляційної діяльності, під якою розуміється не тільки передача народних

традицій, але, головним чином, здатність до збереження всіх базових основ народної творчості як системоутворюючого компонента, що впливає на життєздатність етносу як такого». Сукупність народних традицій висловлює собою способи побудови свята, художньо-виразні засоби, форми символічного поведінки і способи драматизації. Народні традиції та фольклор дозволяють позбавити святково-обрядові дії від пасивної видовищності і наділяють його масовим характером.

На даний момент виявляється величезний інтерес і прагнення до збору, вивченню та систематизації науково-методичних матеріалів з традиційних народних свят і особливостям їх проведення. Це дозволяє організаторам свят і сценаристам поєднувати у святі сучасні форми проведення з мотивами фольклорних традицій: звеселянь ярмаркової площі, хороводів, танців, частувань, що дає можливість представити найбільш яскраві і показові елементи фольклору, народних видовищ.

Крім того, в сучасних масових святах фольклорна специфіка (традиційність, варіативність, імпровізаційність і т.п.) Дозволяє знайти оригінальні сценарно-режисерські рішення, які полягають у прийомах реалізації святкового настрою, виборі місця і часу, пошуку образності і сценографії. Характерною рисою подібних свят є використання традиційних народних персонажів, елементів театралізації, костюмування, колективної імпровізації, включення в свято народних ігор, забав, змагань і т.п. Подібний інтерес до традиційних елементів народних свят можна пояснити ще й тим, що в даний момент культурне життя невеликих міст, поселень, сіл стала обмежуватися своїми внутрішніми ресурсами. Вона організовується за рахунок власних творчих і матеріальних сил. У зв'язку з цим акцент робиться на більш доступні фольклорні, самодіяльні, аматорські форми мистецтва.

Фольклор дуже багатий на жанровість, серед обрядових жанрів найбільш поширеними і мелодично своєрідними є зимовий календарно-обрядовий фольклор.

Яскравими прикладами зимового фольклору є колядки та щедрівки. Але їх суть та виконання сьогодні дуже відрізняється від першоджерельного вигляду. Так, найбільш вагомими обрядовими подіями Слобожанського Святвечора були – молитва перед початком вечері, задобрювання душ предків та злих духів. Хазяїн кликав Мороза вечеряти, дівчата опівночі теж виходили з кутею на поріг «кликати Долю». Малі діти носили вечерю дідам та хрещеним батькам, а також одинакам, удовам, щоб розділити свято з сільською громадою [1, с. 68].

Хлопці та дівчата готувалися до зимових свят, робили наряди для рідження, домовлялися, хто на яку вулицю піде колядувати,

щедрувати, обов'язково рядилися в «гарбуза», «домовика» та «козу» [3, с. 40-41].

Сьогодні більшість традицій не збереглися або мають вже другий вигляд. Так, наприклад, мало хто молиться перед вечерею, задобрюючи души предків та злих духів, окрім віруючих людей. Ніхто вже не закликає Мороза вечеряти, дівчата не виходять опівночі з кутею на поріг кликати «Долю», а діти носять кутю тільки хрещеним батькам. Мало хто наряджається та ходить вулицями. Де інде можна побачити тільки як наряджені маленькі діти ходять по сусідам та колядують і щедрують, а їм за це, в свою чергу, сусіди дають солодощі, в знак подяки, за те, що їх дім околадували та ощедрували.

Тому, вважаю необхідним, розвивати та поширювати збирання фольклору, сприяти роботі з популяризації українського народного фольклору, засновувати фольклорно-етнографічні гуртки та поетично-фольклорні театри у школах та ВНЗ для виховання національної самосвідомості та гідності дітей та студентів.

Список використаних джерел:

1. Дитинство і народна культура Слобожанщини : матеріали фольклор.-етногр. експедиції 1992-2000 років / Харк. обл.. центр нар. творчості. – Х. : Регіон-інформ, 2000. – 152 с. – (Муравський шлях – 2000).

2. Осадча В. М. Народнопісенна культура Слобожанщини : автор. дис. канд. мистецтво знав. : / Осадча Віра Миколаївна; Харк. держ. акад. культури. – Х., 2000. – 20 с.

3. Осадча В. М. Обрядова пісенність Слобожанщини : навч. посіб. / В. М. Осадча – Х. : Видавець Савчук О. О., 2011. – 184 с., іл. – (Серія «Слобожанський світ». Випуск 2).

4. Плотнік Н. А. Музичний фольклор у сучасному етнокультурному просторі. / Н. А. Плотнік – Х. : Культура України : Зб. ст. / Харк. держ. акад. культури ; [під ред. М.В. Дяченка, В.М. Шейка]. – Х., 2010. – Вип. 31.

СПЕЦИФІКА ПРОСТОРОВО-ЧАСОВОГО КОНТИНУУМУ ТЕЛЕВІЗІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

*Коханевич Оксана Вікторівна,
аспірантка Східноєвропейського
національного університету
імені Лесі Українки, м. Луцьк
oksana.kokhanievich@mail.ru*

*Науковий керівник –
д. філос. наук, доц. В. Ю. Головей*

Протягом століть у західній культурній традиції загальноприйнятою концепцією часу виступала концепція лінійного часу, яка бере свої початки від «Фізики» Арістотеля та Ньютонівського абсолютного часу. Проте теорія відносності Ейнштейна з її ідеєю множинності рухливих і взаємодіючих просторів, які існують у певній точці простору та феноменологічна філософія з властивим їй розумінням суб'єктивності часу повністю заперечують лінійність та абсолютність часу. Нині телебачення з його перцептивними, оповідними та поетичними можливостями істотно змінює наші уявлення про простір та час. Телевізійні концепції часу та простору виступають не тільки особливою формою знання про світ та об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності, але й системою репрезентацій об'єктивного світу, в якій минуле, сьогодення та майбутнє перетворюються на предмет експериментування з боку творців телевізійної реальності.

Проблемам просторово-часового континууму в екранних медіа присвячені праці багатьох дослідників. Філософський аспект проблематики простору та часу у своїх роботах висвітлюють М. Бахтін, А. Бергсон, М. Каган, М. Маклюен, А. Денікін, С. Десяєв та ін. Зокрема такі дослідники як Ю. Богомолова, А. Новікова, Г. Чмільрозглядають особливості відображення простору та часу в екранному просторі кіно й телебачення.

Мета дослідження – філософсько-культурологічний аналіз особливостей відображення простору та часу в сучасній телевізійній медіа реальності.

Здатність телебачення «проникати» у майже всі куточки земної поверхні без усіляких обмежень свідчать про його цілковиту поширеність як одного із головних способів просторово-часового осягнення світу сучасною людиною. Телебачення, забезпечуючи ефекти просторової та часової «присутності» глядача, перетворює його на учасника різних подій та явищ. Він, не покидаючи свого крісла,

лише натискаючи на кнопки телевізійного пульта, миттєво переноситься в різні країни, містата села, проникає в далекі джунгли і пустелі, туди, куди ще не ступала нога людини тощо.

В епоху телебачення, на думку Валентина Михалковича, людина вже не подорожує світом, а образи з усього світу спрямовуються до телеглядача для того, щоб долучитися до його «сукупного досвіду» та «життєвої картини». Дослідник зазначає, що телебачення не «вилучає» глядача з його буденного середовища, а, навпаки, весь світ вривається у житло окремого індивіда. Воно скасовує архетипну «конструкцію світу», утворену із взаємодії зовнішнього та внутрішнього просторів. Під впливом телебачення відбувається процес їхнього злиття, де зовнішній світ стає внутрішнім світом глядача та навпаки, а свобода від подібної єдності уподібнюється оволодінню нею. Усе просторово-далеке телебачення перетворює на близьке, воно збільшує на відстань людський погляд, дозволяючи йому оптично «охоплювати» побачене[4].

Російська дослідниця Олена Молчанова вважає, що телебачення знімає первинну опосередкованість між індивідом і середовищем, окремою людиною та соціокультурним світом. Вона пише: «Доступ до культури нині не опосередковується у просторовому та часовому відношенні. Вже не потрібно чекати події, готуватися до неї: її «оволодіння» відбувається за допомогою аудіо- та відеозаписів. Культурна подія, пережита не в інтерсуб'єктивному просторі (на стадіоні, в концертному залі тощо), а за допомогою телевізійного екрану втрачає свою «подвійність» та життєво-практичну цінність» [5, с.63]. У телевізійній реальності простір та час об'єднуються в єдиній точці – єдиній реальності в нереальному образі дійсності, основним принципом якої є слова: «тут і негайно». У телевізійній дійсності минуле та майбутнє інтерпретуються крізь призму сьогодення.

Телевізійний екран постійно відображає перебіг часу. Час на телебаченні – це основний організуючий принцип. Водночас центральним тут виступає не сам час, а образ часу – екранний образ з його монтажною структурою та часовою організацією[2]. Здатність телебачення відображати час за допомогою рухомих зображень та демонструвати події у їхньому одночасному здійсненні (феномен симультанності) дозволяють глядачеві не тільки сприймати, але й фізично відчувати перебіг часу, який перетворюється на його власний досвід проживання теперішнього. За допомогою ефекту телевізійної «миттєвості» та свого сприйняття глядач долучається до справжнього безумовного часу. Адже справжнє теперішнє, на думку М. Гайдегера, виникає не в акті свідомості, а в чуттєвому сприйнятті, екзистенційній «миті-ока», яка фіксує буття в його розмитості. Сприйняття, що містить в собі екзистенційний зміст і

репрезентує суще, дозволяє глядачеві переживати телевізійну подію, явлену в ефекті його часової та просторової присутності [8, с.105].

Особливість телебачення як просторово-часового мистецтва полягає у тому, що воно оперує образним сприйняттям, яке дане нам в чуттєвому досвіді. Мартін Гайдеггер вважає, що у філософській думці не одноразово намагалися трактувати образне сприйняття як основну форму сприйняття взагалі. Однак особливість образного сприйняття полягає в тому, що його предметом є зовсім іншу структуру та передбачає новий тип уявлення. Детальний аналіз образної свідомості свідчить, що вона містить у собі як річ-зображення, так і те, що зображується на ній. Річ-зображення виступає конкретною річчю, наприклад, як ваза на столі, але це не просто річ в значенні природної речі навколишньої дійсності, оскільки вона завжди показує щось, а саме: зображення, яке дане у простому сприйнятті. В образному сприйнятті ми тематично охоплюємо річ-зображення, коли, переглядаючи телевізор бачимо те, що зображується на ньому в даний момент, наприклад, вежу. У даному випадку ця вежа дана нам уже не в простому уявленні та не в оригінальному сприйнятті, а ми досягаємо її у своєрідному багаторівневому акті сприйняття. Сама вежа нині є предметом уявлення, який визначається телевізійним зображенням. Це предмет своєрідного схоплення, схоплення чогось, що зображується за допомогою речі-зображення [7]. Особливість телевізійного образу та його сприйняття полягає в тому, що воно постійно змушує заповнювати власні пустоти конвульсіями чуттєвої участі глядача та всієї людської сутності [3]. Активне використання прийому імерсії, який досліджує А. Денікін, у телевізійній реальності полягає в зануренні глядача у штучно-змодельовані телебаченням час і простір. Останній за допомогою імерсії перетворюється на активного учасника телевізійної події, який самостійно, на власному чуттєвому досвіді перевіряє та ментально відтворює значення, закладені творцями телевізійної реальності [1, с. 166].

Інша російська дослідниця Анна Новікова зазначає, що в основі концепції телевізійного часу лежить не відображення реального часу, а принцип аудіовізуальної гетерохронії, який поєднує у собі акселерацію (прискорення) та ретардацію (уповільнення) перебігу справжнього часу. Водночас реальна одночасність подій, які відображаються на телевізійному екрані та їхнє сприйняття глядачем є не повністю очевидними, оскільки миттєвість, яку пропонує телебачення є лише враженням та умовністю. Численні телевізійні прийоми використання різних виразних засобів (зупинення та повторення миті, різноманітні знімальні ракурси тощо), навіть, у так званих «прямих ефірах» хоча й створюють, з одного боку,

ілюзію участі у події, проте, з іншого боку, все ж зберігають дистанцію між глядачем та зображуваною подією, перетворюють його на учасника «гри з реальністю». Окремі фрагменти дійсності за допомогою телевізійних технік монтажу та запису навмисно виокремлюються та вибудовуються у певній послідовності, щоб створювати враження просторово-часового стиснення та пришвидшення події [6, с. 29]. Ці окремі частини дійсності, які відзняті у різні час та місцях, а інколи реорганізовані з метою знімального процесу утворюють сучасний телевізійний простір, в якому «справжність» та «нереальність» буття вже не існують окремо один від одного, де телекамера засновує подію, а її статус достовірності визначаються лише одним фактом показу на телебаченні.

Отже, сьогодні телебачення – один із головних способів просторово-часового осягнення дійсності сучасною людиною. Глядач за допомогою власного сприйняття та телевізійного ефекту у просторово-часовій «миттєвості» перетворюється на учасника телевізійних подій та явищ, який під дією прийому імпресії повністю занурюється в штучно-змодельовані телебаченням простір і час. Хронотоп телевізійної реальності та її просторово-часового континууму все більше визначається принципами гетерохронії та абсолютної проникності. Телебачення у форматі екранної дійсності повністю видозмінює часовий аспект реальності, в якому локальний час набуває рис всезагального глобального часу.

Список використаних джерел:

1. Деникин А.А. Время, пространство и действие в зеркальных отражениях экранных проекций видеоарта / А.А.Деникин // Проблемы филологии и искусствоведения. – 2008. – № 3. – С. 165–169.
2. Десяев С. Н. Категории пространства и времени в образной структуре телевизионной публицистики: автореф. Дис. На соиск. Учен. степ. д. филол. Н.: спец.10.01.10 – «Журналистика» / С. Н. Десяев. – М., 2005.–45 с.
3. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г. М.Маклюэн. – М.: Кучково поле, 2003. – 464 с.
4. Михалкович В.И. О сущности телевидения / В.И. Михалкович [Електронний ресурс].–Режим доступу:<http://www.tvmuseum.ru/attach>.
5. Молчанова Е. Н. Телевидение в культуре современного информационного общества: дис...кандидата филос. Наук:09.00.13– «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» / Е. Н. Молчанова. – Ставрополь, 2005. –152 с.
6. Новикова А.А. Телевизионная реальность: экранная интерпретация действительности / А.А. Новикова.–М., 2013.– 240 с.
7. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск: Издательство «Водолей», 1998. – 384 с.
8. Чміль Г. П. Екранна культура: плюральність проявів / Г. П. Чміль. – Х.: Крук, 2003. – 336 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ЯК ПРОБЛЕМА В МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

*Кузнецов Ігор Михайлович,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
Igor-chernii@yandex.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук Євченко І.М.*

Спілкування є однією з нагальних потреб людини. Спілкування в нашому житті відіграє дуже важливу роль, а його психологічна природа надто складна. Людині важко бути щасливою, успішно працювати, самовдосконалюватися, самостверджуватися не контактуючи з іншими.

У вітчизняній психології спілкування досліджували Б.Г. Ананьєва, М.М. Бахтін, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Л.С. Рубінштейн. Вони розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини. Вивченням проблеми бар'єрів у спілкуванні займалися Е. Берн, А. А. Бодальов, Л. П. Буєва, А. С. Золотнякова, М. С. Каган, Б. Д. Паригін, З. Фройд.

В англomовній психологічній літературі поширене поняття «комунікація». Спілкування за своїм походженням і змістом – продукт вітчизняної науки. Семантично «спілкування» і «комунікація» майже збігаються, бо означають «спільність», «з'єднання», «повідомлення».

Наукове визначення поняття комунікації, яке зафіксоване у Лінгвістичному енциклопедичному словнику: «Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності» [5, с. 9].

Налагодження і розвиток контактів, сприймання партнера по спілкуванню у процесі міжособистісної взаємодії наштовхуються на різноманітні бар'єри, які можуть виникати через відсутність розуміння між учасниками спілкування, яке виникає на ґрунті соціальних, політичних, релігійних, професійних відмінностей.

Бар'єри можуть бути викликані різними причинами. Тому можна виділити такі їхні види: комунікативний; психологічний; інтелектуальний; бар'єри культурних упереджень; естетичний; мотиваційний; емоційний тощо.

Комунікативні бар'єри (франц. Barriere – перешкода) – психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації.

Комунікативні бар'єри виникають на міжособистісному рівні, виявляються в інформаційному перевантаженні (великий обсяг інформації знецінює її зміст).

Установлення комунікативного контакту – це передусім уникнення всього того, що може його порушити.

Комунікативні бар'єри залежать від:

- індивідуальних особливостей особистості (сором'язливість, потайливість, некомунікабельність);
- уваги в процесі комунікативної взаємодії;
- уміння висловлювати думки;
- різниці у віці співрозмовників;
- уміння слухати співрозмовника;
- особливих психологічних стосунків, що склалися між людьми: неприязнь, недовіра тощо.

До труднощів, які мають соціально-психологічне походження, належать бар'єри, які виникають між партнерами. Вони пов'язані з різною соціальною й етнічною належністю [2].

Г.М. Андреева говорить про те, що в умовах людської комунікації можуть виникати абсолютно специфічні комунікативні бар'єри. Вони не пов'язані з вразливими місцями в якому-небудь каналі комунікації або з погрішностями кодування й декодування, а носять соціальний або психологічний характер. З одного боку, такі бар'єри можуть виникати через те, що відсутнє розуміння ситуації спілкування, викликане не просто різною мовою, на якій говорять учасники комунікативного процесу, але відмінностями глибшого плану, існуючими між партнерами. Це можуть бути соціальні, політичні, релігійні, професійні відмінності, які не лише породжують різну інтерпретацію тих же самих понять, вживаних в процесі комунікації, але і взагалі різне світовідчуття, світогляд, світобачення [1].

Типи бар'єрів спілкування:

- уникнення;
- авторитет;
- нерозуміння;
- зовнішні бар'єри;
- внутрішні бар'єри [2, с.57].

Уникнення – це такий тип бар'єру під час спілкування, коли спостерігається уникнення джерел впливу, відхилення від контакту з партнером, при якому взагалі ніяке спілкування стає неможливим.

Авторитет. Дія даного типу бар'єру спілкування полягає в тому, що, розділвши всіх людей на авторитетних і неавторитетних, людина довіряє тільки першим і відмовляє в цьому другим.

Нерозуміння. Далеко не завжди є можливість визначити джерело інформації як небезпечне, чуже чи неавторитетне і в такий спосіб захиститися від небажаного впливу. Досить часто якась потенційно небезпечна для людини інформація може виходити й від людей, яким ми в загальному і цілому довіряємо (від «своїх» чи цілком авторитетних). У такому випадку захистом буде «нерозуміння» самого повідомлення. Будь-яке повідомлення можна не зрозуміти – по результату це те ж саме, що не чути і не бачити, тільки вплив «пробуксовує» тепер в іншому місці.

Зовнішні бар'єри. На основі проведеного аналізу типів існуючих бар'єрів у спілкуванні можна зробити наступні висновки. Захист від впливу іншої людини в спілкуванні може приймати вид уникнення, заперечення авторитетності чи джерела нерозуміння. В усіх випадках результатом спрацьовування того чи іншого бар'єрного механізму буде неприйняття впливу – воно не буде сприйняте і, отже, не зробить ніякого впливу. Підставами для захисту є різні ознаки.

У багатьох випадках бар'єри нерозуміння можуть послужити людині погану службу, коли нічого загрозливого чи небезпечного у впливі немає, а помилкове спрацьовування сигналізації приводить до того, що потрібна й актуальна інформація не сприймається («не-авторитетну» людини ніхто слухати не буде). Система захистів людини не усвідомлюється [3].

Протилежною ситуацією є «відключення» захисту. Важливо підкреслити, що всі перераховані бар'єри можна охарактеризувати як зовнішні в тім змісті, що вони включають фільтр недовіри, непроникного впливу «всередину» людини, вони охороняють світ людини зовні. [4].

Що ж відбувається, якщо ці зовнішні бар'єри відключені чи вчасно не спрацювали? У такому випадку людина довіряє співрозмовнику, а отже, вплив відбудеться, і можна сподіватися на ефективну комунікацію.

Внутрішні бар'єри – якісь внутрішні перешкоди проти інформації, що загрожує сильній перебудові всіх уявлень людини, її поведінки.

Зрозуміло, що інформація, яка загрожує перебудовою уявлення про світ, зустрічає опір. Її можна або «викинути», або надати їй інше значення [2].

Отже, психологічні бар'єри у спілкуванні виникають через певні особливості людини: проблему висловлювання думок, особистісні відносини між суб'єктами, значну різницю у віці. Будь-який із типів бар'єру може з'являтися в залежності від ситуації. Якщо ми хочемо уникнути появи певного бар'єру, необхідно прагнути до їх подолання розумінням ситуації та правильно сформульованим повідомленням.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психология спілкування: навчальний посібник. – Х.: НфаУ, 2011. – 132 с.
3. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. – 2-е изд. – М.: «Смысл», «Академический проект», 1999. – 208 с.
4. Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672с.
5. Філоненко М. М. Психология спілкування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

ПРОБЛЕМА СПЛІТТІНГУ В КОНЦЕПЦІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПСИХОСИНТЕЗУ

Кучеренко Єгор Валерійович,
канд. психол. наук, доцент
НПУ імені М. П. Драгоманова
psihosintez@ukr.net

В концепції психосинтезу Р. Ассаджіолі увібрив ідеї З. Фрейда, К. Юнга, П. Жане та їхніх послідовників, тому він широко використовував понятійний апарат психоаналізу для пояснення компонентів психічного, зокрема сфери несвідомого. Однак, їх трактування було і залишається досить відмінним від поглядів представників класичного (психодинамічного) напрямку психотерапії.

Індивідуальне несвідоме включає три компоненти, які утворюють його рівневу структуру: нижче, середнє та вище несвідоме. Це динамічна основа психіки людини, яка виникає внаслідок розщеплення або спліттингу.

Нижче несвідоме включає весь зміст несвідомого, який описали З. Фрейд та К. Юнг, однак до нього входять нові компоненти. До нижчого несвідомого належать:

- найпростіші форми психічної діяльності, які регулюють тілесні зміни, зокрема фізіологічні процеси, органічні, статичні та кінестетичні відчуття;
- основні потяги, інстинктивні спонукання;
- різноманітні несвідомі комплекси, що мають сильний емоційний заряд;
- образи сновидінь, кошмарні сновидіння і фантазми;
- нижчі неконтрольовані парапсихічні процеси;
- деякі патологічні явища (фобії, манії, нав'язливі ідеї і бажання).

Новими елементами нижчої частини несвідомої сфери особистості, за Р. Ассаджіолі, є фантазми і парапсихічні процеси.

Фантазми – це результати уявлюваних переживань, яких зазнає особистість в процесі здійснення своїх істинних бажань і потягів. Але вони, виконуючи захисну та витісню функцію, проявляються як ілюзорне справдження цих потягів і бажань. У дослівному перекладі фантазми – це примари, тобто здійснення бажань. Зміст фантазмів може бути різним: одухотворені чи неодухотворені речі та явища (віра у прикмети, у привіди, в дію оберегів), інші люди, їх думки, поведінка (наврочення, прокляття), соціальні дії (змова, суцільне висміювання) тощо.

Парапсихічні процеси – це психічні явища, що виникають у нижчому несвідомому на надчуттєвому рівні відображення нав-

колишнього світу як екстрасенсорні сприймання. Ці процеси виникають поза вербальними впливами і разом з тим, поза абсолютними порогами відчуттів, які забезпечені психофізіологічними механізмами органів чуття людини. Іноді парапсихічні процеси називають підпороговим «Я». Їх досліджували У. Джеймс, О. Лодж, Г. Желей, Дж. Райн та інші вчені – сучасники Р. Ассаджіолі. Було висунуто припущення, що явища телекінезу, екстрасенсорного сприймання та телепатії стосуються рівня нижчого несвідомого [1, с. 22]. К. Уілбер нижчий рівень несвідомого називає доособистісним.

В практичному психосинтезі нижче несвідоме іноді називають «підвалом у будівлі». Тут зберігається весь психотравматичний досвід особистості, починаючи з її народження. Саме «в підвалі несвідомого «утримуються» почуття провини, сором, тривожність, страхи, фобічні тенденції, прихована та відкрита агресія, образи, різні емоційно-поведінкові стереотипові реакції та негативні звички. Ці приховані патерни у ставленні до світу мало усвідомлюються клієнтом, а тому проявляються в буденному житті автономно, руйнуючи гармонійність стосунків та знижуючи здатність до саморегуляції.

Середнє несвідоме (підсвідомість). Його зміст можна порівняти з передсвідомістю за З. Фройдом та особистим несвідомим за К. Юнгом.

У змісті середнього несвідомого Р. Ассаджіолі виділяє такі психічні явища:

- 1) підсвідомий аналіз того, що здійснюється або може здійснюватись «тут і тепер»;
- 2) засвоєння індивідуального досвіду особистості, починаючи від народження;
- 3) неусвідомлювані розумові операції та уявлення щодо вирішення повсякденних життєвих і практичних завдань тощо.

Отже, в підсвідомості зароджуються, розвиваються та дозрівають процеси і результати буденного мислення та уяви, які зберігаються у ньому як оперативна пам'ять, автоматичні навички, динамічні процеси тощо.

Підсвідомість – це «сховище» тих елементів поля свідомості, які в даний момент не усвідомлюються Я і зберігаються в «режимі очікування» як «непорушний запас», який застосовується як тільки виникає нагальна потреба.

Деякі теоретики психосинтезу вважають, що у середньому несвідомому функціонують субособистості клієнта, які формуються і накопичуються протягом життя як автономні підструктури особистості, однак це не однастайна думка.

В практичному психосинтезі середнє несвідоме метафорично називають «поверхами чи приміщеннями в будівлі».

Так весь життєвий досвід особистості можна представити у вигляді вікових періодів, коли на першому поверсі дитинство, на другому – підлітковий вік та юність, а вище – дорослість. Проте це не означає, що символ будівлі обов'язково повинен передбачати два чи більше поверхів та асоціюватись з віком. Терапевт допомагає клієнту дослідити цей рівень несвідомого в усіх можливих проявах – починаючи від «дверей», за якими щось сталося у недалекому минулому, і закінчуючи «неприбраними кімнатами», в яких лишились сліди давніх психотравм, що зберігаються в «підвалі».

Якщо у нижчому несвідомому клієнт може встановити причину психотравми та емоційне тло, на якому вона виникла, то у середньому несвідомому він може визначити лише когнітивні та поведінкові паттерни, що закріпились як захисна модель на травмуючий досвід. Саме цю модель і називають субособистістю. Як правило, названі паттерни супроводжуються переживанням зовнішніх емоцій, що лише маскують приховані – справжні почуття.

Вище несвідоме (надсвідоме, суперсвідоме). У цьому компоненті несвідомого зароджуються вищі форми інтуїції та натхнення – процеси художньої, наукової, філософської та поетичної творчості. Тут знаходиться джерело таланту, гуманістичних, альтруїстичних і героїчних спонукань.

Воно називається вищим несвідомим, зміст виходить за межі особистісного досвіду, який накопичується в процесі життєдіяльності (в середньому несвідомому).

У вищому несвідомому можуть виникати стани просвітлення, спостережливості й екстазу. Ця частина психічного функціонує як совість, як моральний ідеал («Над-Я», за З. Фройдом), як джерело креативності («Колективне несвідоме» за К. Юнгом).

Р. Ассаджіолі вважав, що у надсвідомості зосереджуються вищі парапсихічні функції (осяяння, інсайт, відіння, божественні откровення, доленості вчинки) та духовні енергії, які породжують духовні потреби та потяги особистості, а також допомагають встановити її життєві смисли та цінності.

Вище несвідоме «не відчуває» страхів чи болю: воно переполене почуттями блаженства, радості, ейфорії, характеризується переживанням трансперсонального існування та мудрості.

Практично прояви вищого несвідомого клієнт може пережити у змінених (трансових) станах свідомості в результаті застосування психологом методу сугестивної психокорекції, символдрами, медитування.

Відомий майстер театрального мистецтва К. Станіславський вперше застосував поняття «надсвідоме» для позначення вищого етапу творчого процесу, який відрізняється від свідомих та несвідомих компонентів [2, с.416].

Явище надсвідомого досліджував російський академік П. Сімонов (1980), маючи на увазі механізм творчої інтуїції. Це така психічна активність, яка детермінується не попереднім досвідом, а майбутніми потребами, а тому вона має вторинне відношення до теперішнього та рекомбінації попередніх вражень. Надсвідоме, на думку П. Сімонова, за жодних умов не контролюється свідомістю та волею. Надсвідома активність завжди спрямована на створення нового. Це поява принципово нової інформації, яка не пов'язана із засвоєною раніше [3].

Болгарський вчений-сугестолог Г. Лозанов в сферу несвідомого називав парасвідомим і виділяв у ньому «неусвідомлений бік креативності, що включає інтуїцію та натхнення» [4, с. 15].

В практичному психосинтезі вище несвідоме метафорично називають «горище в будівлі». Воно перебуває «над особистістю», «над свідомістю», – це те, що може бути потенційним, до чого може прагнути клієнт, розширюючи свій досвід.

Внаслідок психосинтезу людина може «піднятися вгору», щоб звідти більше побачити і віднайти потрібні ресурси (в інших приміщеннях, поза будівлею тощо). Саме «на горищі» можуть зберігатись важливі, особистісно та соціально значущі, «предмети і речі» духовної самореалізації (символи). При цьому мова йде про колись нереалізований потенціал, який був витіснений у надсвідомість в зв'язку з травмуючими обставинами.

Такий поділ індивідуального несвідомого є умовним: це лише модель внутрішнього світу людини, яку ми застосовуємо для зручності. Поділ несвідомого на три взаємопов'язані рівні називається диференціацією, розщепленням або сплітінгом. Цей процес відбувається протягом особистісного розвитку і долається завдяки розширенню зони середнього несвідомого до нижчих і вищих рівнів. У цьому полягають деякі завдання психосинтезу.

Зародження ідеї диференціації психічного ми зустрічаємо у працях французького невролога П. Жане, який говорив про дві різні психіки, маючи на увазі несвідоме та свідоме. Саме його ідеї було покладено З. Фройдом у вчення про несвідоме. Слідом за П. Жане, Л. Виготський розробив вчення про нижчі і вищі психічні функції, зауважуючи на прогресивності їх розвитку в онтогенезі.

Р. Ассаджіолі першим висловив думку про те, що несвідоме не варто розглядати виключно з «нижчих» позицій – як травматично зумовлене явище. Свою думку він аргументував «недосконалістю» методу психоаналізу в клінічній практиці. Запропонувавши ідею середнього та вищого несвідомого, Р. Ассаджіолі розробив терапевтичні засоби аналізу несвідомого як «досвідченої» та «одухотвореної» частини психічного. При цьому особливу увагу автор психосинтезу звертає на свідому саморегуляцію, закріпивши

за поняттям Я роль суб'єкта «діалогу» з несвідомим на всіх його рівнях. Так Р. Ассаджолі розвинув принцип єдності свідомого та несвідомого, який сьогодні активно впроваджують в глибинній психокорекції.

Сплітінг допомагає нам в процесі психотерапії диференціювати змістову структуру проблеми клієнта і виявити способи її вирішення, якими він потенційно володіє.

Структура психологічної проблеми клієнта може включати такі компоненти:

1) *нижчі*: приховані, витіснені, травмуючі, причинні психічні явища;

2) *середні*: субособистості як емоційно-поведінкові паттерни, звичні реально виявлені реакції та симптоми, стереотипні когнітивні схеми (як правило проблема пов'язана з конкретною субособистістю, від імені якої формулюється запит);

3) *вищі*: постановка реально досяжної мети, переживання бажаного (еталонного) стану, базові ціннісні орієнтації, справжні (істинні) наміри, духовні потреби, несвідомі орієнтири для самореалізації (інтуїція), доступні, але мало усвідомлювані внутрішні ресурси.

Розуміння несвідомого як «позитивної інстанції», як ресурсу для вирішення психологічної проблеми, окрім психосинтезу спостерігаємо в еріконівській гіпнотерапії, яку започаткував американський лікар Мілтон Еріксон. Саме тому у власній практиці ми застосовували методи сугестивної психокорекції, які базувались на спільних для еріксонівської терапії та психосинтезу поглядах на природу несвідомого.

Як видно, *нижчі компоненти несвідомого стосуються психологічного минулого клієнта, середні – дійсного, а вищі – майбутнього.* Поступово ідея лінійної (вертикальної) самореалізації особистості від актуальних до потенційних рівнів запозичена прихильниками нейролінгвістичного програмування (Т. Джеймс, Р. Ділтс) і стала відомою як психологічна технологія «Time Line Therapy» (Терапія на Лінії часу). Найбільш активно вона застосовується в НЛП-коучинзі.

Список використаних джерел:

1. Ассаджолі Р. Психосинтез: принципы и техники / Роберто Ассаджолі. – [пер. с англ] – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с.
2. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. – М., 1983. – 425 с.
3. Симонов П. Познание неосознаваемого / Симонов П. // Наука и жизнь. – 1980. – № 1. – С. 60 – 67.
4. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. Теория и практика: рабочий документ международного совещания экспертов ЮНЕСКО / Георгий Лозанов. – София, 1978. – 67 с.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ 3-4 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ІГОР-ЗАНЬТЯ

*Лаптінова Ірина Василівна,
студентка НПУ імені М.П. Драгоманова
irinalaptinova@yandex.ua*

*Науковий керівник –
канд. філолог. наук, доцент І.В. Григоренко*

Актуальність теми дослідження. Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку завжди перебувала в центрі уваги науковців і практиків. У зв'язку з прийняттям нової редакції Базового компонента дошкільної освіти 2012 року перед педагогами в зазначеному аспекті постають нові завдання, зокрема освітня лінія «Мовлення дитини» завершується узагальненим визначенням результатом освітньої роботи – сформованістю усіх видів комунікативної компетенції дошкільника: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, мовленнєвої (О. Полевікова).

На часі одним із важливих завдань дошкільної освіти є формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо застосовує мову в різних життєвих ситуаціях. Тому в сучасній лінгводидактиці особливої ваги набуває напрям, який безпосередньо пов'язаний з особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Цей напрям орієнтує дорослих (педагогів і свідомих батьків) на активну позицію дитини під час опанування мови відповідно до її психофізіологічних та індивідуальних особливостей (І. Товкач, А. Пасічник).

Проблема мовленнєвої компетенції особистості висвітлена у працях таких вчених, як А. Богуш, М. Вашуленко, О. Леонт'єв, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Фурманова та ро.). Проблеми компетентнісного підходу досліджували такі українські науковці, як Н. Бібік, В. Болотов, А. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші.

Варто зазначити, що формування мовленнєвої компетенції протягом дитинства відбувається в різних видах діяльності. Проте на кожному етапі розвитку дошкільникові притаманна певна провідна діяльність. Ігрова діяльність у дошкільному віці має найкращі можливості для соціально-комунікативного розвитку дитини.

Проблема ігрової діяльності досліджувалась як психологами, так і педагогами (Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Виготський, Г. Григоренко, Д. Ельконін, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджеричька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербаківа та ро.). Гра, на думку вчених, є виявом дитячої активності,

спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкування.

Аналіз науково-методичних публікацій свідчить про те, що проблема формування мовленнєвої компетенції дошкільників засобами гри набуває особливої актуальності і показує, що процес навчання та виховання за допомогою гри в дошкільних навчальних закладах сприяє гармонійному розвитку дітей (М. Айзенбарт). Відповідно до вказаного метою даної статті є обґрунтування теоретико-методичних аспектів формування мовленнєвої компетенції дошкільників 3-4 років у процесі індивідуальних ігор-занять.

Виклад основного матеріалу. Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється психічний розвиток, збагачення форм пізнання довкілля, засвоєння суспільного досвіду, норм і правил взаємовідносин між людьми, відбувається соціалізація. З розвитком дитини розвивається й сама діяльність, з'являються нові, більш складні види діяльності; на кожному віковому етапі розвитку дошкільника є своя провідна діяльність.

Значущою є мовленнєва діяльність, що визначається як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності. Мовленнєва діяльність у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності.

Мовленнєва діяльність визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови та правил її сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами, комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації.

За А. Богуш, змістовна лінія мовленнєвого розвитку дошкільника визначається мовленнєвою компетенцією, яка, у свою чергу охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну компетенції [1, с. 21].

Належний рівень життєвої компетентності дитини неможливий без оволодіння мовленням. Оволодіваючи мовленням, вивчаючи мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки, «оволодіває наукою і мистецтвом жити серед інших» [4, с. 18].

У мовленнєвій діяльності А.Богуш виділяє мовну та мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну, що формується в процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Вчена виокремлює теоретичні основи формування мовної компетенції дошкільника як кінцевого результату навчання, його базисної характеристики [1, с. 22].

Під мовленнєвою компетенцією А. Богуш розуміє вміння дитини адекватно й доречно, практично користуватися рідною мовою в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи з цією метою мовні, позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності [1, с. 23].

Оволодіння рідною мовою є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному дитинстві. Саме у дошкільному дитинстві активно засвоюється мова. Тому процес мовного розвитку розглядається в сучасній дошкільній освіті, як загальна основа виховання і навчання дітей.

Базова програма розвитку дитини «Я у Світі» не виокремлює мовленнєвий розвиток як сферу життєдіяльності і не радить проводити окремі заняття суто мовленнєвого змісту, а, навпаки, вивіщує мовлення як компонент, що обслуговує всі сторони життєдіяльності малюка, є основою всіх змістових ліній Програми.

Відповідно до вказаного у дослідженні К. Крутій розкрито три аспекти завдань розвитку мовлення дітей дошкільного віку: 1) структурний (формування різних структурних рівнів мови – фонетичного, лексичного, граматичного); 2) функціональний, або комунікативний (формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції, розвиток зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу та монологу); 3) когнітивний, пізнавальний (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення) [2, с. 14].

Важливою в аспекті розвитку мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку є мовленнєво-ігрова діяльність, яку Н. Луцан визначає як двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Н. Луцан зауважує, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення в мовленнєвому плані; вона є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей. Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб гратися, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами, впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною, навіть, предмети «реагують», коли з ними грають. Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. У найкращому варіанті відсутні переможці й переможені. Коли діти граються, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та тим, хто їх оточує), є прийнятним і характеризує цінність цієї діяльності [3, с. 18].

Комунікативна природа гри надає оптимальні можливості для розвитку мовленнєвих навичок дошкільників. Необхідність коментувати свої і чужі дії, взаємодіяти в межах групи, заперечувати, погоджуватися, висловлювати свою думку служить базою

для розвитку мовленнєвих умінь і стратегій спілкування, що необхідно для ініціації та підтримки діалогу.

Ігрова діяльність розвиває ораторські здібності, покращує мову, міміку, підвищує самооцінку дитини. У грі дошкільник долає сором'язливість у спілкуванні, стає впевненішим. Тому головним критерієм у визначенні сформованості комунікативної компетенції дитини буде її успішність у взаємодії із собою та іншими в різних мовленнєвих ситуаціях. Відповідно успіх залежатиме від здатності суб'єкта мобілізувати у процесі спілкування свої знання, вміння, навички, способи діяльності для вирішення тих чи інших проблем.

Варто зауважити, що розвивати мовленнєву компетентність дошкільників можна не тільки в ході групових ігор дітей з однолітками, а й під час спланованих та організованих індивідуальних ігор-занять. Вихователь на індивідуальних заняттях може використовувати такі види ігрової діяльності: 1) робота над вимовою: скоромовки, римування; 2) робота з іграшкою: діалог з іграшкою, опис іграшки; 3) робота з картинкою: опис картинки, гра «Що зникло», «Знайди картинку»; 4) розучування і декламація віршів: конкурс віршів, розучування пісень; 5) спокійні, творчі ігри; 6) відтворення ситуативних діалогів; 7) розповідь по картинці.

Вважаємо вартим вказати вимоги до організації індивідуальної гри-заняття, спрямованої на мовленнєвий розвиток дошкільника. Тривалість індивідуальної гри-заняття встановлюється залежно від ступеня складності заняття і від стану дитини в даний день, але не більше 10-15 хвилин. Іноді потрібна додаткова робота по включенню дитини в заняття, що призводить до подовження заняття (в залежності від особливостей дитини).

Індивідуальна гра-заняття повинна бути підпорядкована загальнодидактичним, науковим принципам, і носити предметно-практичну спрямованість. Орієнтовна структура індивідуальної гри-заняття з дітьми молодшого дошкільного віку включає в себе: 1) *організаційний момент* (ігри та вправи на встановлення емоційного контакту з дитиною, ігри та вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок); 2) *основну частину* (вправи на розвиток сенсорного сприйняття; ігри та вправи з розвитку мовлення (артикуляційна, дихальна гімнастика; ігри зі стимулювання звукової активності); ігри, спрямовані на фізичний розвиток (вправи з розвитку рухів руки і дій з предметами; вправи з розвитку загальної моторики; розвиток орієнтування в просторі)); 3) підведення підсумків заняття (аналіз змісту заняття (які вправи та ігри використовувалися, їх мета, завдання, чого вдалося домогтися, а які завдання треба повторити ще); аналіз педагогічних прийомів роботи з дитиною).

Висновки. Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності дітей молодшого дошкільного віку найуспішніше відбувається у ході провідної для них діяльності – в грі. Розкрито особливості формування мовленнєвої компетенції в мовленнєво-ігровій діяльності, уточнено специфіку організації діяльності дошкільників під час індивідуальних ігор-занять.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
2. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 12–19.
3. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2005. – 319 с.
4. Чернега Н. С. Формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку: інтегрований підхід : навч.-метод. Посіб. / Н. С. Чернега. – Сквиря, 2010. – 94 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СМISЛУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

*Ларін Дмитро Ігорович,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
larin-00@mail.ua*

*Науковий керівник –
к. психол. наук, доцент Кучеренко Є. В.*

Основними характеристиками особистості є свідомість (як відображення об'єктивної дійсності) та діяльність (як перетворення дійсності). Специфічна особливість людської діяльності полягає у можливості її свідомої регуляції. Джерелом та регулятором діяльності є реальний смисл. Останнім часом невпинно зростає інтерес до смислової сфери особистості, однак в теоретичному плані проблема смислу залишається однією з найскладніших [5].

Протягом довгого часу феномен смислу був і залишається у центрі уваги багатьох поколінь вчених: в працях представників російської філософії та духовної психології як її складової (М.М. Бахтін, М.О. Бердяєв, Л. Франк, В.С. Соловйов, В.В. Налімов), у працях представників західної психології (А. Адлер, В. Франкл, К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, Д. Бьюдженталь та ро.), у фундаментальних працях вітчизняних психологів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.Є. Насиновська, Є. В. Суботський, Б. В. Зейгарнік, В. В. Столін, Ф. Ю. Василюк, О. Ю. Артемьєва, Д. О. Леонтьєв та ро.) [1],[5],[6],[8].

Разом із тим, можна констатувати, що замало досліджень, які спрямовані на вивчення змісту й динаміки особистісного смислу професійної діяльності та її проявів протягом професійного становлення. Аналіз психологічних детермінант, які обумовлюють смисл професійної діяльності, надасть можливості наблизитись до усвідомлення психологічних механізмів переструктурування смислової сфери майбутніх фахівців з метою її розвитку та спрямування на реалізацію професійної діяльності [4].

У вітчизняній психології одним із перших звернувся до проблеми смислу як психологічної категорії був Л. С. Виготський. Вчений вперше поставив питання про смислову регуляцію діяльності та ввів поняття «переживання», яке містить в собі ідею про смислові утворення особистості [1].

У своїй докторській дисертації «Проблеми розвитку психіки» О. М. Леонтьєв увів поняття «особистісного смислу». Він характеризує

це поняття як реальні життєві відношення людини. Тим самим проблема смислу була виведена із площини свідомості у площину реальних життєвих відношень суб'єкта, що породжують цю свідомість. «Отже, смисл є не категорією самої дійсності, взятої абстрактно, окремо від суб'єкта, але й не є категорією суто суб'єктивною. Це є суб'єктивно – об'єктивна категорія» [2, с. 207-208].

О. М. Леонтьєв порушує також питання про форму існування особистісного смислу у діяльності. В якості однієї з основних його рис автор відмічає його нестійкість та мінливість. Чисельні факти дозволили йому дійти висновку про те, що динаміка смислу обумовлена динамікою діяльності суб'єкта [2].

Згідно з теоретичними положеннями О.М. Леонтьєва, *особистісний смисл – це індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність*. У цьому визначенні можна виділити два важливих моменти. По-перше, словосполученням «індивідуалізоване відображення» автор вказує на неповторність та своєрідність особистісного смислу, що в свою чергу обумовлено іншими внутрішньо особистісними утвореннями. По-друге, розуміння особистісного смислу через «ставлення особистості» посилює його суб'єктний характер, адже ставлення передають не тільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а, перш за все, її суб'єктивну позицію в цьому оточенні [4]. Функція особистісного смислу як елементу системи смислової регуляції полягає в презентації суб'єктові місця і ролі об'єктів в його життєдіяльності.

Дослідження категорії «смисл» є актуальним й цінним для різних аспектів життєдіяльності людини, однак найбільшу значущість, на наш погляд, вони здобувають для професійної сфери, адже одним з ключових критеріїв процесу професійного становлення студентів є наявність в останніх особистісного смислу професійної діяльності [6].

Особистісний смисл, який постає регулятором діяльності, виступає безпосередньою внутрішньою спонукальною силою активності суб'єкта, є вагомою умовою успішного здійснення професійної діяльності. В цьому контексті актуальним і своєчасним є вивчення особливостей становлення і трансформації його на початковому етапі професійного становлення майбутніх фахівців [4], [7].

В процесі фахової підготовки у значної частини випускників вищих навчальних закладів формується стійка мотивація на якісне виконання своєї професійної діяльності в майбутньому. В значній кількості випадків ця мотивація руйнується під впливом факторів, які не мають відношення до змістовної складової професійної діяльності, що призводить до переструктурування смислової сфери студентів, і, як наслідок, до трансформації особистісного смислу їх професійної діяльності.

Головна різниця між особистісним смислом і смислом професійної діяльності полягає у суб'єктивному відношенні та значенні до професійної діяльності (що детермінує розвиток смислів професії). Проте особистісний смисл знаходить своє відображення у реалізації конкретної діяльності (через переважання внутрішніх мотивів якими керується особистість).

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Собрание роцессу : В 6 т. Т.5 / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
2. Леонтьев А.Н. Философия роцессу : из научного наследия / Под.ред.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития роцесс / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х ро. / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е, испр. ро.] – М.: Смисл, 1999. – 487с.
6. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых роцессу с / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, №6. – С. 13 – 28.
7. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: роц многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15-26.
8. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Э. Чудновский // Вопросы роцессу . – 2003. – № 3. – С. 3-8.

РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ ВНЗ

*Латуша Наталія Василівна,
аспірантка Вінницького національного
аграрного університету
natalja-latusha@rambler.ru*

*Науковий керівник –
к.пед.наук, доц. І. Г. Герасимова*

Сучасна вища аграрна освіта – це потужний центр освіти, науки і культури, що передбачає отримання кваліфікаційних знань професійного спрямування, ознайомлення з найновішими досягненнями науки і техніки, а також розвиток особистості студента, його інтелектуальних, моральних та естетичних якостей гармонійної особистості, формування потреб і навичок подальшого самовдосконалення та безперервної освіти.

Сьогодні професіоналізація освіти направлена на підготовку нового типу спеціаліста-професіонала, носія цілісної науково-технічної діяльності, що відрізняється глобальністю мислення, енциклопедичністю знань, здібного до творчої роботи на всіх етапах життєвого циклу, створення систем від дослідження і конструювання до розробки технології і підприємницької діяльності, здатного на саморозвиток та саморегуляцію. Професіоналізація досягається в реальній практиці освіти як через освоєння фундаментальних наук, так і у процесі оволодіння загальнолюдською культурою, що включає в себе розвиток світоглядних позицій, ідейних переконань, ціннісних орієнтирів, формування морально-естетичного ідеалу студентів тощо [1, с. 49].

Перелічимо найвагоміші причини, які, на нашу думку, гальмують процес засвоєння гуманітарних знань. Зокрема, слабкість матеріально-технічної бази викладання гуманітарних предметів. Розроблені навчальні програми з гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ не задовольняють європейські стандарти. Деякі гуманітарні дисципліни дублюють навчальну інформацію. Зменшується кількість годин, відведених для вивчення гуманітарних дисциплін або переважна їх кількість відводиться на самостійне опрацювання, забуваючи про те, що викладач був, є і буде основним чинником формування особистості фахівця.

Щодо оцінювання знань, умінь і навичок студентів з гуманітарних предметів, то західні тестові методи перевірки оцінюють лише знання фактів, а не розуміння причинно-наслідкових зв'язків, логічність

мислення, власної позиції, що можна визначити лише за допомогою бесіди між викладачем та студентом. Треба пам'ятати, що співбесіда між викладачем і студентом перетворює формалізований процес навчання у живе спілкування на засадах співробітництва, співтворчості, співрозуміння, співосмислення, співоцінки. У процесі живого спілкування студенти стають співучасниками творення як професійних, так і життєвих цінностей [2, 259].

Сьогоднішня освіта страждає загальною ізольованістю гуманітарних дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах. Їх ізольованість згубно впливає на становлення особистості, яка не володіє духовною спадщиною, що безпосередньо впливає на професійну діяльність. Гуманітарні дисципліни не витримують ніякої конкуренції у співвідношенні з технічними дисциплінами у аграрних ВНЗ. Гуманітарна освіта у вищому аграрному навчальному закладі повинна готувати не лише високопрофесійного фахівця, але, в першу чергу, громадянина з високими моральними устоями й естетичними цінностями. Цінність людини полягає як у поєднанні високого професіоналізму, так і в дотриманні загальносуспільних норм морально-етичного співіснування. Гуманітарні дисципліни повинні охоплювати всі сфери діяльності особистості: навчання, працю, побут, відпочинок.

Посилення ролі гуманітарних дисциплін у змісті вищої аграрної освіти має будуватися на наступних принципах: орієнтація діяльності системи аграрної освіти на створення умов для духовного, етичного і культурного саморозвитку особистості; глибока фундаментальна і методологічна підготовка студентів у сфері гуманітарного знання, духовного життя людини і суспільства; освоєння студентами методології пізнання і творчості, практичної діяльності, соціальної поведінки і саморозвитку особистості як вирішальних умов досягнень успіху на життєвому шляху; створення передумов для органічного включення студентів в економічні, соціальні і культурні процеси розвитку світової цивілізації; органічний зв'язок навчального процесу з поза навчальною роботою, сферою дозвілля і відпочинку студентів, широке залучення до викладання у виші діячів науки і культури; демократизація всієї системи аграрної освіти та перехід на особистісно-зорієнтоване навчання в цілому.

Такі дисципліни гуманітарного циклу, як історія України, українська ділова мова, педагогіка, психологія, філософія, соціологія, культурологія, релігієзнавство, політологія, іноземна мова, основи права, фізичне виховання, етика та естетика тощо, що вивчаються у вищій аграрній школі, мають природний змістовий потенціал щодо формування всебічно розвиненої, високодуховної, гармонійної особистості. Всі ці дисципліни дають майбутнім фахівцям основні

ціннісно-світоглядні орієнтації, вчать мислити і діяти конструктивно та творчо. Інтелектуальний, естетичний, етичний розвиток особистості, підвищення рівня освіти майбутнього фахівця є важливою умовою його професійного самовизначення в подальшій трудовій діяльності. Ці дисципліни покликані закласти фундамент у формуванні нової системи цінностей, які допоможуть студентам адаптуватися до умов сучасних суспільно-економічних відносин і розвитку міжнародних контактів.

Гуманітарні дисципліни забезпечують не лише освітній рівень знань студента, вони несуть у собі досить важливий виховний аспект. Виховна складова забезпечує цілий ряд основних суспільних взаємин, а саме: культури спілкування, мовлення, поведінки, толерантності, поваги, ввічливості, взаємодопомоги, взаємовиручки, справедливості, чесності та ро. Виховання несе в собі великий духовний потенціал, це цілісний процес формування і розвитку естетичної емоційно-почуттєвої та ціннісної свідомості особистості.

Гуманітарні дисципліни в поєднанні з професійно орієнтованими покликані забезпечити духовний розвиток, морально-естетичні цінності та високий рівень культури молодого спеціаліста. У процесі такої співпраці навчально-виховного процесу формується професійна компетентність, а молода людина здатна сприймати прекрасне і творити прекрасне, тобто це розвиток почуття прекрасного, яке виявляється у вчинках і діях людини, в її ставленні до праці й суспільства, в її манерах, формах спілкування з людьми [3, с. 88].

Отже, вища школа повинна в першу чергу, ставити перед собою досить важливі та водночас складні завдання:

- стратегічним завданням має бути формування розвиненої людини, яка повинна бути не лише високоосвіченим професіоналом, але і носієм загальнолюдських цінностей, національно-культурних норм і традицій, суб'єктом і творцем сучасної культури (без участі гуманітарних дисциплін у навчально-виховному процесі це практично не вирішиться);

- підтримувати, а при можливості і примножувати наявний потенціал гуманітарних і суспільних дисциплін у аграрних ВНЗ;

- максимальне наближення навчальних дисциплін (змістовно) до майбутніх потреб фахівця;

- оптимальне поєднання в навчальному закладі гуманітарних дисциплін з природничо-технічними;

- формування системи правової культури і правових взаємовідносин у навчальному закладі, які моделюють демократичний устрій держави і передбачають морально-правову відповідальність учасників навчально-виховного процесу за свої неправомірні дії, вчинки в рамках статуту навчального закладу;

- диференціацію навчання, створення умов для випробування студентом своїх задатків і нахилів у різних видах людської діяльності й пошуку себе, забезпечення можливостей для вибору навчальних дисциплін, виявлених видів трудової діяльності;

- поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах християнської моралі;

- формування політичної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки, знаходити компроміси в умовах розмаїття політичних сил, не нав'язувати молоді тих чи інших ідеологічних поглядів та позицій;

- забезпечувати гармонійний розвиток молодого людини, бути реальною протигагою технізації особистості.

Вважаємо, що у технократичному суспільстві підготувати висококваліфікованого спеціаліста аграрної галузі без гуманітарної освіти неможливо, тому що там, де немає поваги до гуманітарних дисциплін, не може бути поваги до свободи творчості, тому що зміни які відбуваються в аграрній освіті повинні бути пов'язані з удосконаленням її гуманітарної складової, взаємопроникненням природних, технічних і суспільних наук, відродженням загальної технічної культури, культури спілкування, культури праці й навчання, що допоможе розкрити творчі здібності й талант кожного студента, підвищити його інтелектуальний рівень і розвинути особистісні риси майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Гуцоляк О. О. Роль гуманітарної підготовки як складової формування особистості майбутніх фахівців в системі вищої технічної освіти [Текст] / О. О. Гуцоляк // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – Вип. 32-33 (36-37). – С. 46-55.

2. Костиця Н. Гуманітаризація аграрної освіти в контексті освітніх змін [Текст] / Н. Костиця // Вісн. Львів. Ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2009. – Вип. 25, Ч. 1. – С. 256-262.

3. Лещенко О. Роль дисциплін гуманітарного циклу в формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів [Текст] / О. Лещенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 3. – С. 83-90..

ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВЕДЕНИЕ КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ДУХОВНЫХ КООРДИНАТ МУДРОСТИ

*Лисовский Петр Николаевич,
канд. филос. наук,
Институт международных
отношений и лингвистики МАУП
lisovsky-pm@i.ua*

Одной из актуальных проблем современного человечества является интеллектуаловедение как многогранное социальное явление исследования информационного разума и чувства. При этом, специфика развития коллективного интеллекта качественно отличается от характерных особенностей социогенного развития индивидуального сознания (мозга). В этой связи информатизация выдвигается в качестве идейной системности, перевоплощения цивилизации в современных условиях, что обусловлено истощением природных ресурсов жизнедеятельности человека, критическим уровнем техногенного воздействия на окружающую среду, биосферу.

Поэтому интеллектуальный дух мыслителей нашел свое применение в таких дискурсивных формах, которые базируются на основе творческого умозрения и интуитивно-сенсорного усвоения системы духовного сознания. Ведь в когнитивной форме человек и его жизнь, равно как и творчество, ценностно осмыслены в духовных координатах мудрости, поскольку эта интенция является внутренним стержнем мыслительных схем и конструктивных построений, отражающих специфику ментальной целостности.

В методологической основе интеллектуаловедения необходимо отметить мировоззренческий вектор в сознании человека и общества, который диалектически связан с мотивационными понятиями потребностей и интересов, поскольку мировая общность должна руководствоваться балансом в системе международных интересов. Тем не менее, наличие разрушительных и агрессивных намерений не должно лишать общество осознания интеллектуального потенциала человека, в котором важную роль играет творческий характер.

Поэтому, в практической философии интеллектуаловедение как информационная система духовных координат мудрости всесторонне осмысливает мировоззренческую разнополярность, в частности, на фундаментальном уровне техногенеза. «Понимание мировоззренческой направленности технической деятельности имеет жизненное значение для творца (инженера, ученого) и пользователя техники... Можно утверждать, что живущий в современном

обществе человек не может избежать воздействия техники и в итоге попадает в зависимость от влияния людей, осуществляющих техническую деятельность» [1, с. 216].

В силу этого информационная безопасность современного общества зависит от технологического уровня, оснащенности системы обороны, правопорядка и жизненно важных функций общества.

Кроме того, технические средства в информационном обществе необходимо социально распознавать как: гуманные действия или агрессивные для эксплуатации, подавления и контроля соответствующих слоев народа. Этим следует подчеркнуть особую важность духовных координат мудрости, которые определяют вектор мировоззренческой направленности человека и общества.

Соответственно, применение категории мировоззренческого вектора в интеллектуаловедении позволяет выявлять социально критические интересы, намерения и последствия, что помогает создавать регулирующее законодательство на государственном уровне. Это дает возможность сформулировать наиболее точные критерии оценки экзистенциального и социального содержания конкретных научно-технических проектов в интеллектуаловедении.

Поэтому прикладная философия призвана стать одним из научных инструментов социальной и экзистенциальной самозащиты общества и человека, поскольку нуждается в научно обоснованных методологиях для оптимизации социального контекста научной деятельности и для нивелирования рисков.

На наш взгляд, в интеллектуаловедении к ряду мировоззренческих направлений необходимо отнести всевозможные формы иррационализма в сенсорных актах мудрого сознания человека, в частности мистику. Как отмечает Рассел «мистицизм является отношением к жизни, а не системой воззрений на мир» [2, с. 16], сводя при этом философию к позитивной науке. Указывая на традицию мистицизма от Парменида и Гераклита, через Платона до Гегеля и Бергсона, Рассел говорит о «логическом мистицизме», что представляется производным от субстанции чувственного аффекта. Именно мистический опыт заключается в переживании диалектического единства сознания и восприятия с их собственными объектами познания.

Следовательно, психоаналитический подход в интеллектуаловедении представляет собой один из альтернативных способов исследования мистицизма, дискуссионный по характеру внегуманистическом мире возможности обретения утраченного «рая» поиском истины «в душе». При этом выявляется структурная специфика семантизации, которая распределяет субстанцию истины в пространстве человеческого бытия (тело, душа, дух, разум). В этой связи актуализация онтологической семантики мистицизма связана с «дезинтеграцией определенного исторического горизонта значения» [3, с. 84].

Отсюда следует, что необходимо в методологии интеллектуаловедения различать мистику чувства и мистику разума (мышления, рассудка при логическом исчислении реальности). Такое философское мышление приобретает качественно новый уровень, чувственно осящая фундамент феномена социального конфликта на основе доминирующих мифов и символов. Иными словами мистика – это тайна сознания, которая сочетает в себе прекрасное и драматическое в системе радикального иррационализма, что характерно для интеллектуаловедения.

Таким образом, именно феноменология мудрости является сознанием (языком) философии, что применимо к почтению символических формаций (религии, искусства, мифологии) как архитектоники в универсальной модели истинности.

Список использованных источников:

1. Остапенко Б.И. Мировоззренческая направленность преобразовательной деятельности человека / Б. И. Остапенко // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. Ред. Лях В.В. – Вип. 9 (107). – К., 2011. – С.216.

2. Рассел Б. Почему я не христианин : Избранные атеистические произведения. – М. : Политиздат, 1987. – 370 с.

3. Жижек С. Возвышенный объект идеологии. Изд-во «Художественный журнал», 1999. – 114 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МІСЬКОЇ ТА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

*Лук'яненко Марина Миколаївна,
студентка НПУ імені М.П. Драгоманова
Lukyanyenko-mar@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Дубініна К.В.*

Особливої значущості набуває питання мотивації навчальної діяльності молодших школярів, оскільки цей період є сензитивним для формування нового виду людської діяльності – учіння та інтенсивного розвитку пізнавальних процесів, коли закладаються основи ефективної навчальної діяльності на все життя.

Проблема розвитку навчальної мотивації молодших школярів є предметом дослідження різних вчених, педагогів, психологів протягом багатьох років. Для сучасної сільської та міської школи ця проблема в даний час залишається актуальною. З кожним роком на тлі загострення соціальних проблем на селі, самоусунення батьків від виховання дітей і відсутності дошкільних освітніх установ в сільських населених пунктах все більш гостро постає питання про низький рівень сформованості мотивації дітей до навчальної діяльності: відсутність бажання вчитися.

Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

У психолого-педагогічних літературних джерелах існує багато визначень понять «мотивації» і «мотиву», ми наведемо декілька з них.

Мотивація – це сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних спонукань, що обумовлюють той чи інший вчинок [1, с. 8].

Мотивація – це сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість [2, с. 264].

Найважливішою складовою мотиваційної сфери людини є мотив. Термін «мотив» – русифіковане французьке слово «motif», що означає «спонукання».

Мотив – це те, що безпосередньо спонукає людину до дій. Він спрямований на задоволення її потреб. Мотивом завжди є щось особистісно значуще [10, с. 8].

Оскільки навчання — окремий вид діяльності, то і навчальна мотивація є окремим видом мотивації особистості.

Мотивація учіння або навчальний мотив — система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів чи викладачів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до реалізації в процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо. Мотив учіння — це усвідомлена потреба учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність [10, с. 9].

Про мотиви і мотивацію написано досить багато праць представниками психологічної науки, зокрема М. Алексеевою [3], Б. Баєвим [4], Л. Божович [5], О. Ковальовим, Г. Костюком [6], О. Леонтєвим [7], [8], С. Рубінштейном [9], [10], А. Смирновим, П. Якобсоном [11] та багатьма іншими.

Дослідження мотивів у психології відбувається за різними напрямками, а через складання їхніх класифікацій, феноменологічний опис, побудову структури окремих мотивів.

Зарубіжні психологи приписують мотиву спонукальну і спрямовуючу функцію (біхевіоризм, психоаналіз, етологія та ін.) або диференціацію поведінки людини неусвідомлюваними мотивами. Біхевіористи розуміють мотив як дію будь-яких зовнішніх чи внутрішніх стимулів, що викликають певну поведінку. Представники психоаналізу приписували функції мотиву різним вродженим інстинктивним потягам, які в соціальних умовах частково пригнічуються і існують у непрямих формах. У вітчизняній психології (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.) мотив розглядають нерозривно від людської діяльності як один з її структурних компонентів, без якого неможливо розкрити її психологічну природу.

Виділяють такі види шкільної мотивації: пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні мотиви, учбово-пізнавальні мотиви і мотиви самоосвіти); соціальні мотиви (широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні мотиви).

Стосовно діяльності мотиви поділяються на: зовнішні (суспільні, особистісні); внутрішні (процесуальні результативні і мотиви саморозвитку).

За усвідомленням мотиви поділяються на: усвідомлені і неусвідомлені.

Виділяють такі види мотивів: зовнішні суспільні; зовнішні особистісні; альтруїстичні; мотиви обов'язку; оцінки; самоствердження; благополуччя; внутрішні процесуальні; результативні мотиви; внутрішні мотиви саморозвитку.

Нами було проведено емпіричне дослідження, завданням якого стало визначення психологічних особливостей мотивації учіння молодших школярів (1-ші та 4-ті класи) сільської і міської місцевості. Були застосовані методики: опитувальник «Виявлення мотивації учнів» (за В. Кириленко), методика «Незавершені речення» (за Ж. Нютеном та О. Орловим), анкета для оцінювання шкільної мотивації й адаптації Н. Лусканової та проєктивна методика «Що мені подобається в школі» (за Н. Лускановою). Результати показали, що в учнів 1-го класу сільської місцевості, шкільна мотивація знаходиться на вищому рівні ніж у міських школярів, хоча і направлена на зовнішні атрибути навчання. Проаналізувавши дані, за гендерними аспектами, можна констатувати, що хлопчики сільської і міської школи мають ставлення до школи, але з більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути. У сільських дівчат-першокласниць, на відміну від міських, мотивація учіння знаходиться на більш високому рівні, хоч вона і носить зовнішній характер.

В учнів 4-х класів міської і сільської школи виявлено середню шкільну мотивацію. За гендерними аспектами можна сказати, що у хлопчиків і дівчаток як сільської так і міської місцевості, загалом, середня мотивація учіння.

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити загальний висновок про те, що у молодших школярів як міської так і сільської місцевості зовнішня мотивація учіння. Яка виявляється в тому, що такі діти частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у них сформовані у меншій мірі і навчальний їх мало приваблює.

Таким чином, мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших роцес.

Список використаних джерел:

1. Дзюбо Л. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Л.Дзюбо, Л. Гриценко. – К.: Шк. Світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
2. Психологічний тлумачний словник / [під ред. В. Б. Шапар.]. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
3. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів: Посіб. Для вчителів / М. І Алексеева.– К. : Рад. Шк., 1974. – 120 с.

4. Психологія навчання / [за редакцією Б. Ф. Баєва]. – К.: Рад. Шк., 1972. – 136 с.
5. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивами и детей и подростков / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
6. Психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. – К.: Рад. Школа, 1968. – 525 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекцій / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 180 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 415 с.
10. Наволокова Н. П. Шляхи формування мотивації на уроці / Н. П. Наволокова // Управління школою. – 2007. – № 2. – С. 16-15.
11. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

ТЕОРЕТИЧНА РОЗРОБКА ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕСТЕТИКИ А. БЕРЛЕАНТА

*Ляшко Любов Петрівна,
аспірант КНУ імені Т.Г. Шевченка
lju.ljashko@gmail.com*

*Науковий керівник –
д. філос. наук, проф. В. І. Панченко*

Арнольд Берлеант – американський філософ українського походження, відомий своїми феноменологічними розробками в межах естетики, теоретик так званої «естетики ангажованості» («естетики залученості»). Відомий тим, що поєднав навколишнє середовище з мистецтвом на контекстуальному рівні, що приводить до переоцінки традиційної естетичної теорії на основі екологічного досвіду. Екологічній естетиці філософ присвятив публікації: «Естетика навколишнього середовища», «Естетика і навколишнє середовище: варіації на тему», «Проживання на ландшафті: вступ до естетики навколишнього середовища», а також статтю «Екологічна естетика» до Оксфордської естетичної енциклопедії.

А. Берлеант зазначає, що, у найширшому сенсі, термін «екологічна естетика» позначає оціночну залученість людства як частини всезагального доквілля, де домінують внутрішній людський досвід сенсорних якостей і безпосереднє розуміння [3]. Екологічна естетика може допомогти нам досягти істинний сенс людського існування. Проте для філософа екологічна естетика – це перш за все прикладна сфера – «цілеспрямоване використання естетичних цінностей і принципів до питань щоденного життя, діяльності й об'єктів, які слугують певній практичній меті, від одягу й автомобілів до човнів, будівель, і поведінки» [5, р. xii].

Концепція «естетики ангажованості» А. Берлеанта – це реакція проти традиційної теорії естетичної оцінки як незацікавленого споглядання, а також схвалення ідеї про те, що природне навколишнє середовище сприяє відкритій, зацікавленій і творчій моделі оцінки. В межах традиції відбувається применшення ролі естетичної оцінки природи через неможливість обґрунтувати її як незацікавлену (це можливо тільки у випадку мистецтва). А. Берлеант усуває цю проблему, наголошуючи на подібності оцінки мистецтва і природи. Він заперечує не тільки незацікавленість, але й інші арт-орієнтовані догми, які підносять на п'єдестал мистецтво, відокремлюючи його від усього світу в цілому. Філософ перевертає питання з ніг на голову – здійснює естетичну оцінку мистецтва на основі

відкритої, зацікавленої, творчої оцінки, яка уможливорюється завдяки природному середовищу. «Естетика залученості» проголошує: по-перше, подолання традиційної дихотомії суб'єкт-об'єкт, по-друге, зменшення відстані між поціновувачем і об'єктом оцінки з метою їх поєднання у тотальну, мультисенсорну цілісність одне з одним, незалежно від предмета розгляду – мистецтво чи природа. «Естетика ангажованості» не обмежується природою і мистецтвом, а конститує модель оцінки будь-якого довкілля. Отже, як визначає українська дослідниця Л. Стеценко: ««Естетика ангажованості» А. Берлеанта претендує на місце інтегративної естетики, так як вона прагне охопити компоненти природного середовища у єдності з людиною і її предметним світом» [1, с. 170-171].

Що ж таке довкілля в розумінні американського філософа? Поняття «навколишнє середовище» або «довкілля» (в англомовній літературі це термін «environment») є багатозначним і може набувати відмінного значення залежно від сфери вживання. Однак переважна більшість значень, про що зазначає А. Берлеант, зберігають певною мірою припущення про те, що навколишнє середовище – це те, що розташоване довкола нас, що оточує нас з усіх боків [3]. Людина і її довкілля не просто взаємопов'язані, а взаємозалежні, адже не існує чітких меж між соціумом людей і природним довкіллям. «Природний світ є безнадійно штучним, а людський світ – безнадійно природним. Ми можемо підсумувати, що природа – всеохоплююча, у, наприклад, спінозівському розумінні тотального світового порядку, або гайдегерівському розумінні екзистенційного існування ... » [6, р. 15].

Щодо теоретичних розмислів з приводу проблеми естетичної оцінки довкілля концепцію американського філософа відносять до «нонкогнітивізму», який протистоїть «когнітивізму». Представники «нонкогнітивного» табору стверджують, що щось відмінне від когнітивного компонента (наукове знання або культурні традиції) є центральним елементом естетичної оцінки довкілля. Цей напрям досліджує середовища, здебільшого, великомасштабні ландшафти (наприклад, водоспад Вікторія, Великий Каньйон, Асканія-Нова, Карпати), які переважно оточені увагою багатьох поціновувачів, проте А. Берлеанта цікавлять і мікро-середовища. Такі природні навколишні середовища впливають на всі відчуття людей. Досягти дистанціювання, яке є важливою складовою для класичної естетики, практично неможливо, якщо ти не просто розглядаєш з відстані або на картині один з Французьких садів, наприклад, «Святоюрський парк» (м. Львів), а перебуваєш на його території і можеш досвідчувати його зсередини. У такому разі довкілля вимагає від нас активної взаємодії. Проблема базується на традиційному суб'єкт-об'єктному дуалізмі, який породжує дистанцію між поціновувачем і довкіллям.

Але насправді, як наголошує А. Берлеант, «навколишнє середовище, у своєму широкому розумінні, не є сферою відокремленою і відмінною від нас, як людських жителів. Ми швидше нерозривні з довкіллям, невід’ємна частина її процесів» [5, р. 11-12]. Тому в рамках естетичної оцінки навколишнього середовища поцінуювач, як визначає американський філософ, повинен вийти за рамки дихотомії суб’єкт-об’єкт, зменшити відстань між собою та об’єктом оцінки, сконцентруватись на мультисенсорне занурення в довкілля.

«Свідоме тіло не досліджує світ споглядально, а активно залучене в емпіричний процес» [4, с. 12]. Людина «залучена» усім своїм еством в навколишнє середовище: вона сприймає щебетання птахів, милується поїздкою дорогами міста (а не тільки мальовничими пейзажами), вслухається в шум уздовж стежки, розглядає барви лісу восени, розрізняє відтінки кольорів, форми і структуру всього довкілля. Це все свідчить про отримання естетичного досвіду довкілля. «Досвід навколишнього середовища як система сприйняття охоплює такі фактори, як простір, маса, об’єм, час, рух, колір, світло, запах, звук, тактильність, кінестезію, модель, порядок, смисл» [3]. У А. Берлеанта помітне тяжіння до імплікації суб’єктивної відповіді на питання, що і як естетично оцінити в навколишньому середовищі, оскільки «естетичне сприйняття середовища здійснюється реципієнтом зсередини самого середовища» [2].

Отже, розробка «естетики ангажованості» А. Берлеанта, якій приписують «нонкогнітивні» настрої, здійснила вагомий внесок у сферу екологічної естетики, охарактеризувавши естетичну оцінку довкілля в новому нетрадиційному ключі, що надалі викликало жваву дискусію і зацікавлення.

Список використаних джерел:

1. Стеценко Л. Розширення меж естетичної насолоди: екологічна естетика // Гуманітарні студії : збірник наукових праць / Київ. роц. Ун-т ро. Тараса Шевченка. – К., 2013. – Вип. 20. – С. 165-172.
2. Прозерский В. Научный обзор литературы по экологической эстетике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aesthetics.philosophy.spbu.ru/ecolobzor/>
3. Berleant A. Environmental Aesthetics // The Encyclopedia of Aesthetics (ed. M. Kelly). – USA: Oxford University Press, 1998. – 2224 p.
4. Berleant A. Living in the Landscape: Toward an Aesthetics of Environment. – Lawrence: University Press of Kansas, 1997. – 176 p.
5. Berleant A. The Aesthetics of Environment. – Philadelphia: Temple University Press, 1992. – 256 p.
6. Berleant A., Carlson A. Introduction: The Aesthetics of Human Environments // The Aesthetics Of Human Environments / edited by A. Berleant, A. Carlson – USA: Broadview Press, 2007. – P. 10-31.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Максимова Жанна Олександрівна,
студентка НПУ імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник –
к. психол. наук, доцент Кучеренко Є.В.*

Постійні зміни у соціальному та духовному житті суспільства своєрідно відбиваються на якості та рівні сучасної освіти, її змісті, організації та результатах освітнього процесу в навчальних закладах. Початкова освіта орієнтована на формування та становлення особистісних характеристик дитини, що зумовлює її як допитливу, таку, яка активно і зацікавлено пізнає світ; володіє основами вміння вчитися володіє логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, встановлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків.

У психолого – педагогічній літературі існує багато думок про те, що розвивати творчість у дітей необхідно якомога раніше, оскільки ранній онтогенез – це сензитивний період в психічному розвитку особистості учня. Мислення молодших школярів характеризується «розмиванням» меж ознак предмета в процесі мисленнєвої діяльності, проникненням їх один в одного, а також гнучкою структурою понять. Отже, молодший шкільний вік роцесу си для розвитку дивергентного мислення.

Як показують дослідження таких вітчизняних психологів як Барташнікової І., Грединарової О., Заїки О., Косми Т., Кульчицької О., дивергентне мислення молодших школярів – особливий вид мислення, який передбачає, що на одне і те ж питання чи завдання може бути кілька правильних та рівноправних варіантів і способів виконання, що цей вид мислення лежить в основі творчого мислення учнів та їх творчої діяльності. Дивергентність розвитку дитини в молодшому шкільному віці передбачає пошук нових ознак, властивостей, дій та способів поведінки в нестандартній ситуації, переборення стереотипів в діяльності, поведінці, навчанні.

Психологами встановлено, що розвиток мислення людини невіддільний від розвитку її мови. Тому найважливіше завдання у розвитку дивергентного мислення учнів – навчити їх вмінню словесно описувати способи вирішення завдань, розповідати про прийоми роботи, називати основні елементи завдання, зображати й читати графічні зображення. Засвоєння учнями необхідного

словникового запасу дуже важливо для формування й розвитку у них внутрішнього плану дії. У будь-якому творчому процесі завдання вирішується спочатку подумки, а потім переноситься на зовнішній план. При цьому, поетапне включення молодших школярів у пошуково-інформаційне і творче спрямування діяльності сприятиме успішному формуванню дивергентного мислення, якщо навчання має диференційний характер. Диференціація повинна здійснюватися з опорою на такі критерії: індивідуально-типологічні особливості учнів, форму їх групування і різну побудову навчання в виділених групах, інтереси молодших школярів.

Однією з ознак творчої діяльності дітей більшість вчених називають суб'єктивну новизну продукту діяльності. За своїм об'єктивним значенням творчі завдання для дитини можуть бути і новими, незвичайними, але, водночас, виконуватися за вказівкою вчителя, за його задумом, з його допомогою, а тому не бути творчістю. Тому дитина може запропонувати таке вирішення завдання, яке вже відомо та використовувалося на практиці, але вона додумалася до нього самостійно, не копіюючи уже відоме. У цьому випадку рішення вважається творчим процесом, заснованим на здогадці, інтуїції, самостійному мисленні учня. Тут важливий сам психологічний механізм діяльності, в якій формується вміння вирішувати нешаблонні, нестандартні завдання.

Специфіку дивергентного мислення молодших школярів процесу досліджено в наукових працях Д. Богоявленської та О. Савенкова. Вчені дотримуються думки, що дивергентне мислення учнів на початковому етапі систематичного навчання в освітній установі безпосередньо залежить від його досвіду, який, у свою чергу, поповнюється за рахунок мотивації до навчальної діяльності, від прояву особистісної активності учня в пізнавальній діяльності, яка на цьому етапі спрямовується і стимулюється ззовні.

О. Савенков, що працює над дослідженням спеціального, цілеспрямованого розвитку дивергентності, виділяє наступні умови формування творчого мислення учнів: паритет завдань дивергентного і конвергентного типу, тобто завдання дивергентного типу повинні не тільки бути присутніми як рівномірні, але і в деяких предметних заняттях домінувати; домінування розвиваючих можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю; поєднання умови розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання; домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань; орієнтація на інтелектуальну ініціативу, неприйняття конформізму; формування здібностей до критичності і лояльності в оцінці ідей; висока самостійність

навчальної діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблем; індивідуалізація.

Як зазначає І. О. Майданик, важливим моментом для виявлення необхідності формування дивергентного мислення в навчальному процесі молодших школярів є положення про те, що особистість, яка може реалізувати свою творчу активність керується внутрішніми мотивами поведінки і орієнтується, насамперед, на власний саморозвиток.

Формування дивергентного мислення в молодшому шкільному віці забезпечується за рахунок закономірного зростання внутрішньої організації системи взаємопов'язаних елементів розумової діяльності. Виходячи з цього, можна визначити умови формування дивергентного мислення молодших школярів: стимулювання інтелектуально-мотиваційного розвитку, прояв інтелектуальних нахилів, яке забезпечує можливість взаємозв'язку учня зі сферою його повсякденному житті; розширення поля інтелектуальної та практичної діяльності, зміст якої виходить за рамки загальноосвітньої навчальної програми.

Основні відмінні риси дитячої творчості точно підмічені П.П. Блонским, який писав, що дитяча фантазія має дві вади: дитячий задум нудний і дитина не критично ставиться до нього; дитина – невільник своєї бідної фантазії. Головним чинником, що визначає творчі можливості дитини, є її досвід: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності минулого досвіду людини. А звідси випливає і перше важливе завдання у формуванні дивергентного мислення молодших школярів. Для того, щоб сформувати в учнів уміння творчо вирішувати завдання, необхідно, насамперед подбати про створення реальної почуттєвої основи для уяви.

Отже, спираючись на дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, можемо зробити висновок, що для розвитку дивергентного мислення необхідно створювати такі умови: постійне надання учням самостійності в пізнавальній діяльності, підтримувати високий рівень пізнавальних інтересів серед учнів, проявляти вчителю увагу до мотивації навчання, застосування ігрових методик, прояв уваги до інтересів кожного учня, його схильностей та здібностей.

Таким чином, одним з найбільш ефективних шляхів розвитку дивергентного мислення в дитинстві стає максимально повне розкриття потенційних можливостей, природних задатків, та створення такого освітнього процесу, що дозволяє повноцінно розвивається творчому потенціалу учня.

Список використаних джерел:

1. Богданова Т.О. Дивергентне мислення як умова креативного розвитку молодшого школяра. – [Електронний ресурс]. / Т.О.Богданова, В.М.Переверзева // Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив : матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-22 листопада 2009р.): у 2-х ч. – Ч.2 – Київ, 2009. – Режим доступу: <http://intkonf.org/bogdanova-to-kand-psiolog-nauk-pereverzeva-vm-divergentne-mislennya-yak-umova-kreativnogo-rozvitku-molodshogo-shkolyara/>

2. Богоявленская Д.Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д.Б.Богоявленская, И.А.Сусоколова //Психологическая наука и образование. – 2006. - № 1. – С. 34–38.

3. Томских И.М. Особенности развития дивергентного мышления младших школьников / И.М. Томских, В. С. Новаковская // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 6 – С. 76–77.

СИМВОЛІКА НАРОДНОЇ ОБРЯДОВОСТІ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

*Марасва Уляна Миколаївна,
старший викладач кафедри філософії
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
et.ulik@mail.ru*

Соціальний досвід попередніх поколінь не може передаватися генетичною спадковістю. В обрядовості виявляє себе соціальна спадковість українців, їхня пам'ять. Опредмечуючись у знакових системах народної обрядовості, соціально-культурний досвід попередніх поколінь розпредмечується і сприймається новими поколіннями. Інформаційно-пізнавальна функція виконує передачу, трансляцію нагромадженого соціального досвіду від попередніх поколінь до нових, що знімає необхідність окремому індивідові особисто випробувати усе на власному досвіді. Інформація, відображена у знаковій системі народної обрядовості, об'єктивує думки та уявлення індивіда. Це означає, що вони ніби відділяються від нього, набувають самостійного, позаособистого існування. Вони стають соціальною інформацією, носієм якої стає не один даний індивід, а українська культура в цілому.

Народна обрядовість є однією із знакових систем української культури, у якій носіями смислу виступають «оброблені» (фізично і духовно) людиною речі, процеси, явища тощо. Так, у символічній формі, обрядовість виступає своєрідним засобом передачі і утвердження соціальних ідей та духовних цінностей, викликаючи при цьому певні почуття у людей. Обряд народжується лише тоді, коли колективна дія набуває статусу символічної. Знак – предмет (явище, дія), що виступає в якості носія інформації про інші предмети і використовується для її отримання, зберігання, опрацювання та передачі. Знаки постають своєрідними «матеріальними оболонками» людських думок, почуттів, бажань. Для того, щоб наслідки людської діяльності людини збереглись у культурі, щоб вони передавались і сприймалися іншими людьми, вони мають бути закодовані у цій знаковій оболонці. Духовна культура – це передусім культура семіотична, вона становить сукупність певних знакових способів вербальної і невербальної комунікації, спрямованих на об'єктивацію культури певного етносу. Це дає можливість досліджувати обрядові знаки у тісному зв'язку з їхньою формою та змістом. При цьому суттєвим виявляється саме змістовий, семантичний бік знака в обряді, оскільки через закладену в його сигніфікаті,

ономасіологічному комплексі вихідну ідею можна вийти як на загальну семантичну організацію обряду, так і його різнопланові зв'язки – формальні, мотиваційні – з іншими спорідненими обрядовими традиціями. [2, с.150]

Зміст обрядових символів визначає в кінцевому результаті соціальну спрямованість обрядових дій. Тому соціальний зміст обрядових дій визначається значенням символів. Символи – це специфічна форма матеріалізації чітко визначених ідей і уявлень. Роль символів в обряді можуть виконувати дії, жести, предмети, мелодії, колір тощо. Символом в обрядовості є слова, що лаконічно з'ясовують зміст обрядової дії, доповнюють і підсилюють її символічну природу, а також несуть світоглядний смисл, зрозумілий кожному учаснику обряду.

З інформаційно-семіотичної точки зору, світ народної обрядовості постає як світ знаків-символів та смислів. Символ являє собою знак, який виконує комунікативну функцію між суб'єктами соціальних відносин. Використання символів у повсякденному житті, їхнє шанування і ставлення до них з благоговінням і повагою – це, по суті, сакралізація життєдіяльності, вміння проникнути в суть символів, досягнути символічне пізнання реальності, що формує в людині особливі якості в процесі пізнання навколишнього світу. [3, с.66]

У процесі пізнання себе і світу навколо себе відбувається злиття суб'єкта обрядовості з об'єктом пізнання. Семіотичне поле тексту обряду трансформується в знаки і символи народної обрядовості лише посередництвом переживання суб'єктом феноменів буття. Код для розуміння цих знаків і символів встановлюємо на основі закономірності зв'язку життя (буття, світу) і людини. Знаками-символами народної обрядовості українців, якими зафіксовано повідомлення про *світ-буття* є слова української мови, орнамент, артефакти матеріальної культури, жести, дії. У такий спосіб народна обрядовість українців сама постає як *феномен буття* і, водночас, специфічний «текст» про інші його феномени, смисл якого виражений знаками, що потребують своєї розшифровки.

Одиницею спеціальної мови цієї знакової системи є знак, *образ, символ* який потребує в контексті обрядодійства розкодування, розшифрування, тлумачення як код знання про світ-буття. Знак у системі народної обрядовості є матеріальним предметом (явищем, подією), що в процесі обрядового спілкування та обрядодійства виступає як представник якогось іншого предмета, властивості, відношення й використовується для придбання, зберігання, перетворення, передачі інформації. Сукупність знаків в обрядовості створює її як знакову систему. Сюди належать знаки: рослини, зерно, яйце, вода, вогонь, ворота, поріг, сніп, тварини, хліб, мед, вінок,

рушник, свічка, хустка, перстень тощо. Знак виконує в обрядовості пізнавальну функцію, оскільки з ним зіставляється певний зміст. Різновидом багатозначного знака і образу є символ. Символ народній обрядовості є специфічним засобом освоєння дійсності, вони розкривають свій образно-алегоричний зміст лише у процесі спілкування обрядодійства.

На основі відомої класифікації Ч. Пірса [1], була зроблена умовна класифікація знаків народної обрядовості українців:

– *знаки іконічні*, дія яких заснована на фактичній подібності до означуваного об'єкта, тобто знак копіює об'єкт. У народній обрядовості українців *іконічними знаками* є: – хліб, вогонь, півень як знак Сонця; – *мед* як знак результату невтомної праці; – *мак* – сну, смерті; – *яйце* – життя; – *дерево, рівносторонній хрест*, який легко трансформується в коло, квадрат інші геометричні фігури – єдності простору і часу, покоління, світів; – *поріг, стіни будинку* – межу світу «свого» і «чужого» тощо;

– *індексальні знаки* (знаки-прикмети), дія яких заснована на реальній суміжності знака та означуваного об'єкта. Прикладами таких знаків у народній обрядовості українців є: – *кольори* (зелений – життя, синівську сутність щодо синього – материнського-земного і жовтого – батьківського-небесного; *чорний* – смуток, смерть, *червоний* – війну, кров, пристрасть, втрату); – *барвінок* – вічність; *квітка* – нев'янучу красу; *зерно, яйце* – зародок, вічність, безперервність життя тощо;

– *знаки-символи* (умовні, конвенціональні знаки), дія яких заснована на умовному, встановленому «за домовленістю» зв'язку між знаком та означуваним об'єктом. Це ритуал виконання обряду, як усталена послідовність *обрядових дій, чаркування, поклін, інші дії, жести* тощо.

Система символів у народній обрядовості українців забезпечує людині процес запам'ятовування, обробку та зберігання набутої інформації про світ-буття-життя, передачу отриманого знання на міжпоколінньому рівні. У такий спосіб система знаків-символів у «тексті» народної обрядовості є кодом етнічного світогляду. Причому кожний знак цього коду у логічній комбінації з іншими знаками-символами несе певне повідомлення, відображає єдність *чуттєвого* та *раціонального*, рух мислення від спостереження, відчуття, сприйняття, уявлення через розуміння (кодування-розкодування) до поняття, судження та умовиводу. Ці логічні форми мислення (поняття, судження та умовивід) постають лише в процесі розуміння на основі включення таких форм пізнання, як уява, фантазія, емоції, афекти, інтуїція, одкровення, тобто здатність суб'єкта безпосередньо осягнути істину без передуючого логічного розкладу та доведень. У цьому моменті пізнання

народна обрядовість постає як народна синкретична творчість (усна, театральньо-ігрова, хореографічна, музична, декоративно-прикладна), у якій суб'єкт пізнання зливається з об'єктом (світом-буттям), а обрядодійство постає як саме буття.

Таким чином, трансформація народної обрядовості як феномену ігрової культури у пізнавальній діяльності українців у інформаційно-знакову систему пов'язана з історією формування обрядовості і функціонування: *водночас*, це і пізнання у формі і змісті, знаках обрядовості *непізнаного* (яким постає світ для кожного нового покоління українців) – окремих його об'єктів, частин цілого (календарні цикли, дати року, періоди людського життя, віхи у житті сім'ї, смерть тощо), і *пізнання вже пізнаного* – яким постає знаково-символічна мова обрядовості, її код, шифр, без знання і розуміння якого неможливо пізнати зміст обрядовості.

Список використаних джерел

1. Пирс Ч. С. Логические основания теории знаков / Пирс Ч. С. ; [пер. с англ. В. В. Кирющенко, М. В. Колопотина, послесл. В. Ю. Сухачева]. – СПб. : Лаборатория Метафизических Исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352 с. – (Серия “Метафизические исследования. Приложение к альманаху”).
2. Тищенко О. До проблеми міжобрядового стереотипу у слов'янських мовах / Олег Тищенко // Проблеми слов'янознавства. – 2000. – Вип.51. – С. 149-158.
3. Шевчук Л. Ресакралізація символів людини як фактор соціально-економічного зростання / Любов Шевчук // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 65-71.

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРІ

*Марційчук Юлія Іванівна,
аспірант ХДАК, м. Харків
yuliya_i.m@mail.ru*

*Науковий керівник –
д. іст. наук, професор В. М. Шейко*

На сучасному етапі розвитку культури саме візуальні категорії визначають її характеристики. Інтерес до візуальності у соціогуманітарних науках спричинив появу наукових розвідок, дослідницьких текстів, нових науково-теоретичних журналів, що складає підтвердження «візуального повороту» в науковій літературі. На окрему увагу заслуговує відповідь на питання про академічний статус візуальних досліджень. На початку 2000-х рр. американський теоретик Т. Мітчелл виступав із застереженням щодо завчасної інституалізації, особливо за рахунок традиційних дисциплін, тому що візуальні дослідження мають розвиватися свідомо [1, с. 35]. Питання, яке стосується інституалізації й викладання візуальної культури, на сьогодні не є відкритим і не стоїть так гостро. Візуальні дослідження зайняли свою нішу серед гуманітарних дисциплін і, навіть, у деяких випадках закріплені на державному рівні у вищих навчальних закладах. При цьому така тенденція спостерігається в академічних просторах зарубіжних держав, а також України.

Впровадження нових академічних курсів, створення центрів, робота наукових шкіл – це все ті спрямування за для вивчення візуальної культури у вищій школі. Необхідність «привити» візуальні компетенції, передусім, пов'язувалася із зниженням грамотності, яку виводили із гегемонії бачення в сучасній культурі [2, с. 172]. Збільшення споживання і подальше використання нових технологій не обов'язково призводить до збільшення візуальної грамотності. Прикладом у цьому відношенні є кліповий і фрагментарний характер сучасного інформаційного простору.

Візуальна компетентність (грамотність), за словами вченого Л. Паулса, не розглядається як соціокультурний пріоритет. Причина, через яку не відбувається оновлення компетенцій, формулюється наступним чином: створені зображення через їх подібність з тим, що вони репрезентують, є універсально зрозумілими. Наприклад, фотографічне зображення є справжнім віддзеркаленням реальності,

а тому не вимагає додаткового пояснення. Тим не менше, кожен процес репрезентації припускає спрощення й трансформацію значної кількості характеристик, що відтворюють реальність. Розуміння зображення обмежується поверховою описовістю, тоді як необхідним є обґрунтоване словесне роз'яснення й знання культурно-історичного контексту. Пауелс наголошує на тому, що візуальна грамотність – це не тільки розуміння можливих значень образів, а також розвиток вербальних умінь. «Вербалізація» візуальної мови необхідна для того, щоб говорити про візуальні артефакти, так як їхнє словесне роз'яснення забезпечує краще розуміння. Візуальна грамотність розглядається у вигляді ієрархії навичок, як набір компетенцій або ж як здатність до візуальної комунікації, візуального мислення й візуального навчання. Розрізняють кілька типів візуальних компетенцій: 1) компетенції сприйняття, 2) компетенції декодування, 3) компетенції творення (конструювання), 4) міжкультурні компетенції. Кожен із цих типів компетенцій охоплює складні аспекти візуальної грамотності. Розвиток візуальної компетентності – це повільний і багатогранний процес: по-перше, необхідно навчитися розуміти різні форми зображення й візуальної репрезентації, по-друге, можливість робити аналіз, враховуючи більш широкий контекст виробництва і споживання; по-третє, мати знання про ЗМІ; по-четверте, мати особистий досвід створення візуальних проєктів [3, с. 80].

Візуальна компетентність (грамотність) трактується фундаментами візуальних досліджень як уміння сприймати, адекватно інтерпретувати (завдяки розвиненому критичному мисленню) й використовувати візуальну інформацію, володіючи етичним і естетичним фільтром до негативного змісту у візуальному середовищі [4, с. 28].

Візуальнокомпетентну людину характеризує дослідник Д. Натариус як, по-перше, освічену щодо процесу візуального сприйняття, а, по-друге, як таку, котра засвоїла ряд аксіом. Першу аксіому, Натариус формулює так: «Чим більше ми знаємо, тим більше ми бачимо». Засвоєний людський досвід (власний чи опосередкований через отримання інформації) сприяє збільшенню візуальних знань. В аксіомі вбудований принцип інтертекстуальності, коли в процесі бачення ми розуміємо, що візуальний текст відсилає до раніше створеного тексту. Інтертекстуальність – процес, в якому розуміння одного образу посилюється завдяки нашому досвіду пізнання аналогічних образів. Сутність другої аксіоми можна виразити наступним чином: «Зір, як і інші чуття, схильні до одних і тих самих помилок сприйняття». Якщо декілька разів побачили щось, то можемо в це вірити. Однак варто не забувати про візуальні ілюзії – видіння, що сприймаються за дійсність. Нас навчають бачити,

як читати й писати, проте кожен сприймає світ по-своєму. Щодо цього, можна згадати такий приклад, коли ті ж самі події транслюються по-різному в залежності від політичної, культурної позиції лідерів та їх впливу на медіа. Згідно з останньою аксіомою, варто враховувати таке: «Те, що не побачене у тій же мірі є важливим, як і те, що побачене». Відсутність настільки ж важлива, як і наявність, в розумінні й оцінці символічної дії. Наприклад, деякі фото- та відеозображення можуть приховуватися, редагуватися у зв'язку з цензурою влади. Підводячи підсумок науковим пошукам, Натаріус вважає, що візуальна точність ніколи не бути досягнута [5, с. 240-245]. Тому потрібно пам'ятати про фільтри й упередження, які привносяться. Необхідно розглядати інформацію з певною часткою скептицизму. Варто володіти уміннями, щоб скеровувати процес пошуку інформації, перевіряючи її точність й достовірність.

Таким чином, наукова увага до візуальної грамотності не означає, що сьогоденні люди абсолютно «сліпі» до численних візуальних кодів і візуальних повідомлень. Однак у візуально перевантаженій культурі, як сучасна, домінанта візуальних конвенцій стала настільки самоочевидною, у зв'язку з чим забувається, що це дійсно конвенції. Окрім цього трапляються випадки, коли люди розуміють візуальні коди, проте не можуть обговорювати їх, що й потребує візуально-орієнтованого навчання.

Список використаних джерел:

1. Mixing It Up: The Media, the Senses, and Global Politics Interview with W.J.T. Mitchell // Smith M. Visual Culture Studies / Marquard Smith. — Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage, 2008. — P. 33-48
2. Mitchell W.J.T. Showing seeing: a critique of visual culture / W.J.T. Mitchell. — Journal of visual culture. — 2002. — Vol. 1, № 2. — P. 165-181.
3. Pauwels L. Visual Literacy and Visual Culture: Reflections on Developing More Varied and Explicit Visual Competencies / Luc Pauwels. — The Open Communication Journal. — 2008. — № 2. — P. 79-85
4. Visual Culture, Everyday Life, Difference, and Visual Literacy Interview with Nicholas Mirzoeff // Smith M. Visual Culture Studies / Marquard Smith. — Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage, 2008. — P. 17-32
5. Natharius D. The More We Know, the More We See. The Role of Visuality in Media Literacy / David Natharius. — American behavioral scientist. — 2004. — Vol. 48, № 2, October. — P. 238-247.

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ СТОСОВНО ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В ЗОНІ АТО

*Масленнікова Альбіна Володимирівна,
студентка НАУ, Гуманітарний інститут
ms.alya.93@mail.ru*

*Науковий керівник –
к. психол. наук, доцент Т.В. Вашека*

У зв'язку з воєнними подіями в Україні особливої уваги заслуговує ПТСТР учасників бойових дій. Воєнна діяльність характеризується впливом значного числа стресогенних факторів і висуває підвищені вимоги до стресостійкості та психологічних якостей особистості, що забезпечують стресодолаючу поведінку і ефективність діяльності в екстремальних умовах. Внаслідок цього емоційні стани, які виникають в процесі бойових дій та після них, активно впливають на процес адаптації та на способи подолання стресової ситуації [4, с.30-59]. Сучасні уявлення про психологічні та соціально-психологічні наслідки екстремальних впливів на військовослужбовців у вітчизняній науці традиційно розглядаються у двох основних напрямках: по-перше, з точки зору їх впливу на ефективність бойової діяльності, по-друге, з точки зору збереження психічного здоров'я [6, с. 16-24]. В той же час, сучасна воєнна ситуація в нашій країні потребує комплексного науково-практичного підходу до вирішення даної проблеми. Адже на сьогоднішній день можна говорити про те, що в Україні з'явилась нова соціальна група – учасники бойових дій. Через це нами було проведено дослідження, спрямоване на діагностику емоційних станів учасників бойових дій в зоні АТО та їх зв'язок з копінг-стратегіями. Були використані такі методики: методика З. Зунге, Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна, А.Баса, А.Дарки на визначення емоційних станів та методики Р.Лазаруса, Е.Хейма для визначення копінг-стратегій.

В результаті емпіричного дослідження встановлено, що високий рівень негативізму прямо пов'язаний з застосуванням таких копінг-стратегій як конфронтація та дистанціювання. Встановлено обернені кореляційні зв'язки образи з плануванням вирішення проблеми та позитивною переоцінкою – чим вище рівень образи, тим менш ймовірно, що досліджувані будуть здійснювати спроби подолання негативних переживань за рахунок їх позитивного переосмислення. Знайдено прямий кореляційний зв'язок вербальної

агресії з конфронтацією. Також встановлено прямий кореляційний зв'язок ворожості з прийняттям відповідальності – усвідомлення своєї ролі у виникненні труднощів і як наслідок – прояв ворожості. Знайдено обернені кореляційні зв'язки ворожості з плануванням вирішення проблеми та позитивною переоцінкою – неможливість переосмислення та вирішення проблеми в даному стані. Встановлено прямий кореляційний зв'язок агресивності з конфронтацією, тобто чим вище рівень агресивності, тим частіше спостерігається імпульсивність в поведінці.

Виявлені зв'язки свідчать про те, що досліджувані з переважанням негативних емоційних станів мають дезадаптивний чи пограничний рівень вираження копінг-стратегій, які не вирішують проблему, а навпаки посилюють її.

На основі проведеного дослідження доцільно рекомендувати надання психологічної допомоги учасникам бойових дій, адже переважна частина респондентів знаходяться в зниженому настрої, у деяких спостерігається легка депресія, виражена ворожість, провинна, негативізм.

Слід зазначити, що завдання психотерапії в кожному індивідуальному випадку будуть різними. Деякі методи (наприклад, когнітивно-поведінкова психотерапія, фармакотерапія та метод десенсибілізації і переробки рухами очей) мають своєю основною метою ослаблення симптомів ПТСР, за яким і можна судити про ефективність лікування. Інші підходи (наприклад, гіпноз, арт-терапія) вносять більший внесок у діагностику та терапевтичний процес, ніж в послаблення симптомів ПТСР. Є напрямки (наприклад, психологічна реабілітація), які висувають на перший план функціональне поліпшення із зменшенням симптомів ПТСР. Нарешті, деякі інтервенції (наприклад, госпіталізація, лікування залежності від хімічних речовин) фокусуються в першу чергу на руйнівній поведінці або супутніх захворюваннях, які потрібно лікувати перш, ніж починати працювати з ПТСР [7, с.28].

В даному випадку доцільно рекомендувати застосування групової психотерапії. Адже, в результаті дослідження було виявлено, що учасники бойових дій намагаються приховувати від оточуючих свої переживання, заперечують або ігнорують проблему, проявляють імпульсивність в поведінці. Завдяки застосування даного методу можна досягнути наступних цілей: зниження почуття ізоляції і забезпечення почуття приналежності, доречності, спільності цілей, комфорту і підтримки, забезпечення соціальної підтримки та можливості розділити з іншими людьми емоційне переживання. Робота в одній групі з тими, хто має схожий досвід, дає можливість відчувати універсальність власного досвіду, що допоможе знизити такі непродуктивні копінг-стратегії, як відступ,

розгубленість, примирення, які буди виявлені в результаті дослідження. Групова терапія надасть можливість дізнатися про життя інших членів групи і відбудеться зсув фокусу з почуття власної ізольованості і негативних саморуйнівних думок [7, с.75]. Застосування когнітивно-біхевіоральної терапії, а саме техніки імпульсивної терапії, дозволить навмисне занурити пацієнта в травмуючі спогади з метою реінтеграції пригнічених емоцій. Як було вище вказано, у респондентів наявна ситуативна тривожність, яку можна трактувати як тривогу. Повторюване переживання травми в уяві робить травматичні переживання більш звичними і, таким чином, знижує тривогу, пов'язану з травматичними спогадами, а також коригує помилкове переконання в тому, що тривога залишиться назавжди, якщо не уникати спогадів про травму. Також тривале, повторюване переживання травматичної події дає можливість зосередитися на механізмах негативного самосприйняття (в даному випадку виражене самозвинувачення) і змінити ці механізми [7, с.90].

Слід зазначити, що учасники бойових дій з недовірою та скепсисом відносяться до психологів, але вони будуть сприймати рекомендації військового психолога, та тих, хто знаходився в епіцентрі подій. Сьогодні «Українська асоціація фахівців з подолання наслідків психотравмуючих подій» налічує близько 500 психологів з усієї України, які працюють в різних напрямках. Військові психологи на місцях бойових дій надають психологічну допомогу бійцям [8].

З метою вираження ворожості, вербальної та фізичної агресії, яка спостерігається серед учасників бойових дій, можна рекомендувати активні види спорту, а саме: футбол, баскетбол, заняття боксом. Особливу увагу слід приділити виявленню та застосування ресурсів. Важливим ресурсом людини є її досвід міжособистісних взаємин та соціально-психологічна активність, наявність в неї значущого оточення - «персональної мережі підтримки» та готовність звернутися за цією підтримкою у складні моменти життя [6, с.50]. В результаті дослідження було виявлено, що бійці прагнуть приховати від оточуючих свої переживання. З огляду на це, слід провести просвітницьку роботу серед оточуючих учасників бойових дій. Адже причину такого уникнення вони можуть вбачати у власній неповноцінності, не розуміючи, що такі прояви є типовими для людини, яка пережила екстремальну подію.

Таким чином можна стверджувати, що небезпечна обстановка викликає в учасників бойових дій психічне напруження у вигляді ворожості, зниженого настрою, легкої депресії, тривоги, яка виникає в ситуації невизначеності. Форми прояву негативних психічних станів є згубними та в подальшому накладають відбиток на процес адаптації, який залежить від регулюючої поведінки або іншими

словами від копінг-стратегій. Для того, щоб знизити ступінь психічного напруження необхідно по можливості застосовувати вищевказані техніки та усвідомлювати, що кожен українець може допомогти учасникам бойових дій в зоні АТО адаптуватися до умов мирного життя, варто лише зробити крок назустріч цим людям та не бути байдужими.

Список використаних джерел:

1. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Шукин Б.П. Психогении в экстремальных ситуациях. – М.: МГУ, 1991. – 265 с.
2. Бермант-Полякова О.В. Посттравма: диагностика и терапия. – СПб.: Речь, 2006. – 248 с.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса/Л. А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 380 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
5. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: ЛГУ, 1983. – 167 с.
6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 158 с.
7. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / роц роц. Эдны Б. Фoa, Теренса М. Кина, Мэтью Дж. Фридмана – М.: «Когито-Центр», 2005. – 457 с.
8. <http://psyfactor.org/lect/shaposhnik.htm>.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Михайленко Ольга Анатоліївна,
аспірант КНУ імені Тараса Шевченка
17olmi@gmail.com*

*Науковий керівник –
д.пед.наук, проф. Шовковий В.М.*

Проблема оцінки якості письмового перекладу по праву вважається однією з найбільш складних у перекладознавстві. І хоча багато науковців розглядало це питання (Каширіна Н.А., Сдобніков В.О., Володько А.М., Єфименко В.А., Черноватий Л.М., Татарінов В.А., Цатурова І.А. та багато інших), проте, як показав аналіз теоретичних праць, існує потреба у визначенні критеріїв оцінювання саме стратегічної компетенції майбутніх перекладачів, що і зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є визначення критеріїв оцінювання стратегічної компетенції при формуванні її у майбутніх перекладачів. *Завдання дослідження* – проаналізувати наукові праці, присвячені проблемі оцінювання якості перекладу, формуванню стратегічної компетенції, і визначити критерії студентів-перекладачів.

Сьогодні загально визнано, що при розробці критеріїв визначення якості перекладу насамперед повинні враховуватися його повнота, адекватність і відповідність прагматичній спрямованості вихідного тексту [1, с. 5].

В.О. Сдобніков визначає дві складові якості перекладу: адекватність, яка полягає у відтворенні в перекладі функції вихідного повідомлення, та еквівалентність, що передбачає максимальну лінгвістичну близькість текстів оригіналу і перекладу [5, с. 209].

О.П. Кузяєва пропонує оцінювати текст перекладу на двох рівнях: *мікрорівні* та *макрорівні*. Критеріями комунікативної еквівалентності перекладу речень на мікрорівні дослідниця вважає відсутність мовних помилок при перекладі, зокрема: відсутність спотворень (неправильних перекладацьких відповідностей, що спотворюють зміст інформації); відсутність неточностей (перекладацьких відповідностей, які не викривлюють зміст повідомлення, однак не є оптимальними в певній ситуації); відсутність опущення (неперекладених важливих блоків інформації); відсутність стилістичних помилок; відсутність порушень норми сполучуваності слів у мові перекладу; відсутність граматичних помилок

(помилки при передачі граматичних значень і категорій, а також помилки при оформленні синтаксичної структури висловлювання); відсутність орфографічних помилок; відсутність пунктуаційних помилок [3, с. 82-83].

Критерієм комунікативної еквівалентності перекладу на *макrorівні* О.П. Кузяєва вважає передачу при перекладі комунікативних аспектів висловлювання, зокрема: функції висловлювання; способу опису ситуації (мовних характеристик персонажів, ступеня формальності ситуації спілкування, адекватності мовних засобів комунікативної ситуації); адаптацію соціокультурних елементів до змісту висловлювання [3, с. 82-83].

М.С. Перецьорткіна наголошує на потребі оцінювати уміння в мовному оформленні тексту та уміння передавати зміст тексту. Мовне оформлення тексту перекладу аналізувався за двома напрямками: 1) правильність мовного оформлення (кількість мовних неточностей, допущених при перекладі); 2) мовна еквівалентність (кількість інформаційних одиниць тексту, при перекладі яких не було дотримано еквівалентності) [4].

Т.І. Кавицька виділила три підходи до педагогічного оцінювання в процесі навчання письмового перекладу: 1) оцінювання якості перекладених текстів на основі аналізу помилок; 2) оцінювання рівня перекладацьких навичок і вмінь на основі якості перекладеного тексту; 3) оцінювання рівня перекладацької компетентності шляхом оцінювання її складових [2].

Т.І. Кавицька вважає, що в поле зору при оцінці рівня сформованості перекладацької компетенції мають потрапляти наступні аспекти: 1) знання про текст та процес перекладу іноземною мовою (знання теорії перекладу, знання теорії дискурсу і тексту); 2) навички та вміння відтворення текстових характеристик тексту оригіналу в процесі письмового перекладу англійською мовою: а) відтворення макроструктури (композиційної структури, жанрового формату, змістовної цілісності і повноти), б) відтворення мікроструктури (когерентності та когезії тексту оригіналу в тексті перекладу), в) відтворення особливостей жанрового мовного оформлення (лексичні, граматичні, стилістичні відповідності), помилки, допущені в цих відповідностях, призводять до порушень лексичної чи граматичної сполучуваності слів тексті перекладу; порушень узусу, що призводять до жанрово-стилістичних невідповідностей; порушень, обумовлених орфографічними та граматичними помилками); 3) оцінка когнітивно-пошукової діяльності в процесі перекладацького текстотворення, зокрема, здатність використовувати зовнішні ресурси (двомовні словники, як зразок – подібні тексти, консультації експертів) [2].

А. Хуртадо визначальним чинниками якості перекладу вважає критерій правильності інтерпретації вихідного тексту і виділяє три групи помилок: 1) неправильні інтерпретації змісту, які негативно позначаються на розумінні вихідного тексту: спотворення смислу, смислова помилка, відсутність смислу, додавання, опущення, невирішені проблеми екстралінгвістичних референцій, втрата значення, невідповідний варіант мови (стиль, діалект); 2) неправильні інтерпретації, які негативно позначаються на процесі вираження змісту мовою перекладу. Вони поділяються на п'ять категорій: правопис, граматики, лексичні одиниці, текст та стиль; 3) неадекватні інтерпретації, які негативно відбиваються на передачі головної чи другорядних функцій вихідного тексту [6].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі оцінювання якості перекладу дав можливість визначити, що при оцінюванні необхідно брати до уваги три аспекти – мовний, змістовий та комунікативно-прагматичний.

Список використаних джерел:

1. Бузаджи Д. М. Новый роцес на классификацию переводческих ошибок / Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев. – М.: ВЦП, 2009. – 120 с.

2. Кавицкая Т. И. Оценивание уровня сформированности текстообразующей компетенции в письменном переводе на иностранный роц // The Emissia. Offline Letters: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2014 (Июнь). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2219.htm>

3. Кузяева О. П. Методика обучения студентов роцессу вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу: дисс. ... роце. роц. Наук: 13.00.02 / Кузяева Ольга Павловна. – Нижний Новгород, 2014. – 182 с.

4. Перевёрткина М. С. Методика обучения переводу английских фразовых глаголов студентов переводческого отделения: 3-5 курсы: дисс. ... канд. Пед. Наук: 13.00.02 / Перевёрткина Марина Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 256 с.

5. Сдобников В. В. Теория перевода. – М: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 448 с.

6. Hurtado A. Building Three Measuring Instruments of Translation Competence Acquisition / A. Hurtado // Meta: Translators' journal, 2002. – Vol. 47. – № 3. – P. 375–402.

**РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДІАГНОСТИКИ)**

*Михайлуца Катерина Іванівна,
студентка КЗ «Хортицький національний
навчально-реабілітаційний
багатопрофільний центр» ЗОР, м. Запоріжжя
katya.katirina@inbox.ru*

*Науковий керівник –
канд. філос. н. Метілка Д. В.*

Вивчення проблеми розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) займає важливе місце в сучасній спецпедагогіці, психології та логопедії (Т.Б. Філічева, Ю.В. Рібцун, В.П. Глухов). В Україні офіційна статистика констатує зростання кількості дітей дошкільного віку із ЗНМ [4]. У дітей виявляються порушеними різні компоненти мовлення: від повної відсутності загальноповзлого мовлення, до розгорнутого фразового мовлення з вираженими елементами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвинення. Типовим є пізній розвиток мовлення, обмежений словарний запас, виражений аграматизм, а також недостатність звуковимови і фонемного сприйняття [5, с. 2]. Проблема набуває ще більшу актуальність в період підготовки до школи, коли дитина повинна досягти певного рівня мовленнєвого розвитку, а саме: достатній словниковий запас, сформована граматична будова мовлення, поступовий перехід від діалогічного мовлення до зв'язного висловлювання.

Первинним за виникненням є діалогічне мовлення, під час якого відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома та декількома особами [2, с. 2]. Для діалогу характерні такі форми як-от: питання, відповідь, повідомлення, коментування, пояснення, спонукання та формули мовленнєвого етикету. Розвиток діалогічного мовлення відбувається в період, коли гра виступає провідною діяльністю і стає ефективним засобом формування діалогічних навичок. Дітей в грі захоплює не одержання результату, а переживання задоволення від самого процесу. Розвивається діалогічне мовлення в процесі спілкування з дорослими та в колективі з однолітками.

Наша робота присвячена підтвердженню припущення того, що існує функціональна залежність між рівнем розвитку основних компонентів мовленнєвої системи та готовністю дитини до опанування навичками діалогічного мовлення. З цією метою був проведений констатувальний експеримент, який полягав у виявленні стану сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. В експерименті приймали участь 10 дітей із старшої групи дитячого відділення КЗ «Запорізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 7 I-II ступенів» ЗОР. Дослідження проводилось в кімнаті для ігор з урахуванням режиму дня в груповій та індивідуальній формі. Основними методами дослідження були: спостереження, бесіда та дидактичні ігри. З метою дослідження ми вибирали дітей за наступними критеріями: приблизно однаковий рівень психофізіологічного дефекту – ЗНМ третього рівня, однакова вікова група. На основі методичних рекомендацій О.А. Бізікової [1], ми підібрали діагностичний інструментарій, уточнили показники сформованості діалогічних вмій, таких як-от:

- розуміння різноманітних ініціативних звернень (повідомлень, питань, спонукань) і реакція на них згідно функціональним завданням спілкування;
- повідомлення про свої враження, почуття тощо; вміння ставити питання; спонукати партнера по спілкуванню до спільної діяльності, діям тощо;
- доцільне користування жестами, інтонацією, мімікою;
- дотримання правил ведення діалогу.

За розробленими критеріями оцінки і діагностичних процедур визначено чотири рівні сформованості діалогічного мовлення: високий, достатній, середній та низький. Як свідчать результати дослідження, 90 % дітей мають низький рівень сформованості діалогічного мовлення, середній рівень – лише 10 %. Дітей, які мають достатній та високий рівень сформованості вмій, не виявлено.

Отже, діалогічне мовлення у дітей старшого дошкільного віку має особливості, зумовлені недоліками у сфері фонетики, лексики та граматики, дефіцитарністю мовленнєвих можливостей. В ініціативних висловлюваннях дітей із ЗНМ переважають повідомлення лише як пояснення власних дій. Висловлювання являють собою вербальну вимогу відповідної дії або її заборону. Основним варіантом відповіді на категоричну форму спонукання є дія або відмова від неї. Вербальний стимул викликає невербальну реакцію. Несуттєвими в процесі мовлення виявляються питання. Відзначається стереотипія в побудові запитань і відповідей, що призводить до швидкого згорання діалогів. Діти не завжди реагують на спонукання, що визначає крайню нестійкість спілкування.

Утворення діалогічних єдностей відбувається переважно за рахунок однобічного вербального стимулювання одного партнера іншим [3]. Даний факт свідчить про важливий вплив мовної ініціативи дорослого в процесі формування діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ і, відповідно, як головний засіб визначає дидактичну гру – метод активного навчання.

Таким чином, результати експерименту, висновки і узагальнення підтвердили вірогідність гіпотетичних припущень про те, що існує функціональна залежність між рівнем розвитку основних компонентів мовленнєвої системи та готовністю дитини до опанування навичками діалогічного мовлення, розвиток яких у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ буде успішним за умов проведення своєчасного обстеження і діагностики рівнів сформованості аспектів діалогічного мовлення. Це дозволить прогнозувати майбутні труднощі в дошкільників та визначити зміст корекційно-попереджувальної роботи з ними.

Список використаних джерел:

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизикова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. И доп. – М. : АРКТИ, 2004. – С. 2-77.
3. Соловьева Л.Г. Особенности диалогического взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева // Современные технологии обучения, воспитания и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник статей / Сост. Гущина А.В., Друзякина И.И. – Мурманск: МГПУ, 2005. – Выпуск 1. – Режим доступа: <http://pandia.org/text/78/203/91653-6.php>
4. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого та дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. – К.: Освіта України, 2011. – С. 16-50.
5. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. – С. 2-8.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ
ТА ВАРІАНТИ ПРИПИНЕННЯ ВІЙН
В КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ З. ФРЕЙДА**

*Нелін Євген Володимирович,
здобувач УДПУ імені Павла Тичини
ievgen.nelin@i.ua*

Війна, як складне суспільно-політичне явище, пов'язане із розв'язанням протиріч між народами, державами, національними і соціальними групами засобами збройної боротьби. Конфлікт, що відбувається у формі бойових дій між їх збройними силами, за даними Дж. Франкла та Британської енциклопедії [3] розглядається в рамках економічної, раціоналістичної, демографічної та інших теорій, серед яких наша увага прикута до психоаналітичної теорії З. Фрейда та його послідовників.

В роботі «Чому війна?» (1933) З. Фрейд відповів на низку запитань нобелівського лауреата з фізики А. Ейнштейна та підвів підсумки своїм роздумам на тему війни, які раніше висвітлювалися в роботах «В дусі часу про війну та смерть» (1915), «Майбутнє однієї ілюзії» (1927) та «Невдоволення культурою» (1930).

Шукаючи засіб, який позбавить людей від воєнного року, А. Ейнштейн стверджував, що шлях до міжнародної безпеки веде через безумовну відмову держав від певної свободи дій, інакше суверенності. Однак залишалося незрозумілим, яким чином меншість підкорює народні маси, для яких війна означає лише втрати і страждання?! Результатом став лист до З. Фрейда, в якому А. Ейнштейн зазначив: «В людині живе потреба ненавидіти та знищувати [...]. Чи існує можливість так направити психічний розвиток людей, щоб вони стали стійкими до психозів ненависті та знищення?» [1, с.274].

З. Фрейд зазначає, що війна еволюціонувала від примітивного бою, де перемагав фізично сильніший, через появу зброї, до війн інтелектуальних в кінцевому випадку, де колективне несвідоме перемагає індивідуальне. «Але, щоб відбувся перехід від насилля до нової влади, має бути виконана єдина психологічна умова. Об'єднання багатьох має бути стійким, міцним. Якщо б воно виникло лише з метою подолати когось могутнього та розпалося б після перемоги над ним, то [...] наступний, який вважає себе більш сильним, знову почав би прагнути правління, заснованому на свавіллі та насиллі, і гра повторювалась би постійно» [1, с.277].

Коментуючи слова А. Ейнштейна стосовно потреби до знищень, З. Фрейд окреслив теорію потягів: «Ми віримо в існування такого потягу [...]. Ми передбачаємо, що людські потяги бувають двох видів

– націлені або на збереження та об'єднання, або на руйнування та смерть [1, с.280-281]. При цьому, проводячи аналогію з фізичним законом полярності, З.Фрейд наголосив, що обидва потяги однаково важливі для людини, і в результаті їх взаємодії та протидії здійснюється будь-яка діяльність. Так, наприклад, заклик людей до війни може містити різноманітні мотиви, від конструктивних (оберігати, захищати) до деструктивних (захопити, зруйнувати). Будь-яка жива істота зберігає своє життя руйнуючи інше водночас. І тому, підбиваючи підсумки даного питання, автор підкреслює, що безперспективно бажати зникнення агресивних нахилів.

Даючи відповідь на питання підкорення та управління масами меншістю, З.Фрейдокресив початок антропогену, коли від початку розвитку суспільства була соціальна нерівність, яка є вродженою та непереборною. Завжди існували царі та миряни, які мали необхідність в авторитетній особі, яка приймає на себе рішення за усіх, або якій необхідно підкорятися. «Потрібно додати, що необхідно проявляти більше, ніж звично, опіки, щоб виховати верхній прошарок самостійно мислячих людей, які не піддаються залякуванням та борються за правду, на долю яких випало б керівництво несамостійними масами» [1, с.284].

Найактуальніше із запитань, З.Фрейд поставив собі сам: «Чому ми – Ви, я та багато інших – так палко виступаємо проти війни, чому ми не приймаємо її, як яку-небудь із багаточисленних прикостей життя?» [1, с.284]. Розглядаючи її з точки зору мирянина, він відзначає, що війна знищує надії окремої людини, ставлячи її в Дарвіністичні умови обраних у боротьбі за життя. Війна принижує, примушуючи іти проти власних принципів та вбивати інших, руйнує матеріальні цінності, результати клопіткої роботи людини. Чому ж тоді ведення воєн не було відкинуто за обопільною згодою?

Основною причиною не прийняття війни, на думку З.Фрейда, є культура виховання людей. Дану позицію пацифіста легше аргументувати з позиції: «Легше руйнувати ніж будувати». Процес окультурення населення планети, який найшвидше проходив в період Епохи Відродження, часів великих географічних відкриттів та колонізації земель на інших материках, призвів до нового періоду в історії людства – Епохи Виродження. Все що створили люди, зараз створює та змінює людей. Головним наслідком цього є психічні зміни, які супроводжують процес глобалізації. З.Фрейд констатує, що відбувається поступове зміщення цілей потягів та обмеження імпульсів потягів. Дані органічні порушення змінюють наші етичні та естетичні вимоги та ідеальні образи. Відчуття, які переповнювали серця наших предків стали атавізмами. Лише жителі тих місць, які оминули процеси агломерації та глобалізації, не відчувають особливих зміщень.

На теоретичному рівні, З.Фрейд знаходить формулу непрямого впливу на запобігання війни: «Якщо готовність до війни – про-

дукт деструктивного потягу, то запрошується думка призвати проти неї опонента цього потягу, Ероса[...]. Це легко вимагати, але складно реалізувати» [1, с.283]. Наприкінці своєї роботи «Чому війна?», З.Фрейд захоплюється надією, що невідомо через який час, але люди стануть пацифістами внаслідок панівних культурних установок та виправданого страху перед наслідками можливої війни. «Все, що сприяє культурному розвитку, одночасно працює проти війни» [1, с.286].

Психоаналітична теорія війни не обмежується лише розглядом агресивних та деструктивних форм поведінки і відповідним їм психічним станам. В площині психоаналізу мова йде не про біологічні принципи, які можна продемонструвати, а про домінуюче психічне прагнення. Теорія Лібідо відкрила нові можливості бачення різноманітних форм задоволення. Теорія Танатоса, в свою чергу, прагне показати, що існує широке різноманіття психічних подій, деструктивних за своєю природою, які є альтернативою одного й того ж прагнення – стану спокою.

За ходом часу погляди психоаналітиків, яких цікавило питання виникнення воєн, змінювались. Цьому посприяла I Світова Війна, яка і спонукнула З.Фрейда до розгляду цього питання. Прихід А.Гітлера до влади в 1933 році підштовхнув В.Райха до написання роботи «Психологія мас та фашизм» (1933), а події II Світової Війни спонукали Е.Фромма до написання праці «Втеча від свободи» (1941). Власне, друга половина XX століття залишила більше питань, ніж відповідей. Кожний окремих психоаналітичний напрям бачив причини виникнення воєнних сутичок через пристрасть власної школи. Єдине, що об'єднувало різні погляди – бажання знайти шляхи до порозуміння в суспільстві.

З огляду на події, що відбуваються в Україні, актуальним є розгляд теорій представників Франкфуртської школи соціології та фрейдомарксистів (В. Райх, Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Г. Маркузе та ін.) і неофрейдистів (Д.В. Віннікотт, Г.С. Салліван, Е. Фромм, К. Хорні та ін.). На окрему увагу заслуговують роботи С. Жижека, Ж. Лакана і М. Решетнікова.

За словами фінського психоаналітика Е. Рехардта: «Деструктивність існує потенційно в кожному з нас. З іншого боку, роль, яку вона відіграє, вибираємо ми самі в межах, встановлених нашою індивідуальною, сімейною, груповою чи суспільною культурою» [2, с.78].

Список використаних джерел:

1. Зигмунд Фрейд. «Учебное издание» в 10 томах, 9 т. Вопросы общества. Происхождение религии. – М.: ООО «Фирма СТД», 2008.
2. Рехардт Эро. Ключевые проблемы психоанализа: Избранные труды. – М.: Когито-Центр, 2009. – 331 с.
3. War. 2015. Encyclopaedia Britannica Online [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/635532/war>

РОЗВИТОК ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗОБРАЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Пац Олена Василівна,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
olena.pats@mail.ru*

*Науковий керівник -
канд.пед.н., доцент Мордоус І.О.*

На сучасному етапі розвитку нашої країни відбуваються процеси оновлення та вдосконалення суспільства. Ці процеси торкнулися і системи освіти, яка орієнтується на якісно новий рівень розвитку, який відповідав би вимогам сучасного життя.

Видатний український педагог В. Сухомлинський у своїх працях зазначав, що ми повинні відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчої, інтелектуально - повнокровної праці [3].

Ми живемо у час небаченої ще в історії людства науково-технічної революції, й життя в усіх його проявах стає більш різноманітним і складним. Воно чим далі, тим більше вимагає від людини не шаблонних, звичайних дій, а рухливості мислення, швидкого орієнтування, творчого підходу до вирішення великих і малих завдань.

Л.С. Виготський писав про те, що творчість виявляється скрізь, де людина уявляє, змінює, відступає від стереотипу, створює хоча б крупинку нового для інших або для себе.

Треба пам'ятати, що творча обдарованість дитини, як і окремі її здібності, не даються їй у готовому вигляді від природи. Вроджені здібності – це лише одна з передумов надзвичайно складного процесу формування індивідуально-психологічних якостей, у тому числі і здібностей, які величезною мірою залежать від впливу навколишнього середовища, системи виховання, характеру діяльності.

Дитина ще не встигла народитися, а в ній уже живе велика таємниця таланту. І високе призначення педагога – допомогти маленькій людині розгадати секрети свого внутрішнього «Я» [6, ст.36].

Пізнання себе і навколишнього світу відбувається через почуття. Тому так важливо навчити малюка бачити, чути, відчувати цей світ, сприймати його як диво. І в цьому нам на допомогу приходять мистецтво. Унікальні особливості цього виду духовно-практичної діяльності базується на тому, що людина завдяки мистецтву не лише набуває знань про навколишній світ, а й засвоює емоційно-цілісне ставлення до себе і навколишніх, відкриває для себе дійсність

як внутрішній світ людини, сповнений особистісним сенсом. Це відкриття «людяності» світу кожна окрема особистість робить завдяки тому, що в художньо-творчій діяльності вона збагачується суспільно-історичним досвідом, який переживає як власний. Мистецтво розвиває в людині універсальну здатність до творчого вдосконалення будь-якої діяльності [4, ст.29].

Тому головною метою художньо-естетичного розвитку я вважаю розвиток творчих здібностей, естетичного виховання малюків, мета якого – формувати здатність сприймати і розуміти прекрасне в природі, праці, суспільних відносинах, у вчинках людей, у мистецтві, розвивати естетичні смаки, потребу і здатність брати участь у створенні прекрасного.

Діти і творчість – поняття практично нерозривне. Будь-яка дитина за своєю природою творець, і це виходить у нього інколи набагато краще, ніж у нас, дорослих. Діти інстинктивно тягнуться до прекрасного, і дуже рідко вибирають собі в ідеали потворне. Тяга до мистецтва, як до втілення всього прекрасного, що тільки може існувати в світі, можна побачити навіть у тому, як дитина намагається малювати. Творчість проявляється у дітей в найнесподіванішій формі, однак практично завжди пов'язана з образотворчою діяльністю.

Творчість – річ добровільна, і не може приходити через силу. Можна поставити питання так: навіщо взагалі розвиток творчості в дитині? Адже для того, щоб відбутися як особистість і згодом знайти підходящу роботу треба зовсім інше – просто добре засвоїти шкільні предмети? Але ті, хто думають. Що навчання дитини творчості – лише марна трата часу, помиляються.

Творчість – процес звільнення внутрішньої енергії, яка є в кожному з нас. Ця енергія позитивна і світла. Вона приносить дитині стан гармонії. Цей стан і найбільш необхідний дитині, адже кожна людина по природі – творець.

Л. Виготський вважав, що « в повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчість діяльності людини» [2, ст. 7].

Дошкільний вік – це вік, сприятливий для розвитку творчості. Дитині все дається легко, все цікаво і все вона виконує з великим захопленням, особливо коли ці дії пов'язані з грою або просто включені в ігрові відносини.

Дослідники підкреслюють, що сутність творчості полягає у пошуку і відкритті нового. Система навчання має врахувати цю умову – створювати можливості для пошуків і відкриттів. За сприятливих умов навчання і виховання, творчість стає особливою якістю особистості, яка росте.

Як стверджували Н.О. Ветлугіна, Т.Г. Казакова, В. С. Мухіна та інші, різноманітні за своїм зовнішнім виглядом і технологічними

особливостями матеріали створюють невичерпні можливості для розвитку дитячої фантазії, стимулюють до нових пошуків. Дитина сама має віднайти способи досягнення мети, сама має обрати засоби та матеріали, необхідні для цієї діяльності [3].

Потрібно згадати В.О. Сухомлинського, який вважав, що ви-токи здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть тоненькі струмочки, які жив-лять джерело творчої думки. Продуктивна діяльність дає дитині змогу відтворити на аркуші паперу свої думки та почуття. Отже, залучаючи дитину до образотворчої діяльності, вихователь не тільки сприяє її психічному розвитку і становленню особистості, а й спонукає до відтворення прекрасного.

Відомо, що педагоги різних країн вже багато років досліджують проблему природи виникнення дитячої художньої творчості. Так, великого значення надає зображувальному мистецтву як засо-бу розвитку творчості Т. С. Комарова. Вона визначає її як створення людиною нового, значущого тільки для конкретної особи продукту.

Є.В.Волкова дає таке визначення дитячої творчої діяльності. Вона вважає, що всяка така діяльність людини, яка створює щось нове, все одно буде це створене творчою діяльністю, якою - небуть річчю зовнішнього світу або відомою будовою розуму чи почуття, що живе та виявляється в самій людині. Тобто, головним показ-ником творчості вона вважає новизну. Н.О.Ветлугіна в свою чер-гу виокремлює, окрім новизни, ще один показник – творчість має являти суспільну цінність [5, ст.6]. Продукція дитячої художньої творчості відповідає вимогам Є.В.Волкіної та Н.О. Ветлугіної, бо продукти дитячої творчості дарують естетичне задоволення бага-тьом дорослим, самим дітям та одноліткам. Крім того, дитяча худож-ня творчість – це перша ланка в розвитку творчої діяльності, у якій дитина виявляє своє розуміння навколишнього, своє ставлення до нього, все це допомагає розкрити її внутрішній світ, особливості її сприйняття, уявлень, здібностей та зацікавленості. У своїй художній творчості дитина активно відкриває щось нове для себе, а для тих, хто її оточує, нове про себе саму.

Моя робота спрямована розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку завдяки засобам нетрадиційних технік малю-вання, а також на розробку змісту роботи спрямованої на розви-ток творчих проявів та емоційно – позитивного ставлення дітей до образотворчого мистецтва, до оточуючого.

У Базовому компоненті дошкільної освіти у розділі «Культура» також зазначається, що дитина повинна прагнути відійти від шабло-ну, виявляти вигадку та фантазію, винахідливість, експериментува-ти, вдосконалювати. При цьому вона має вміти передавати свої дум-ки, почуття, стан, настрій фантазії через образотворчу діяльність [1].

Неординарний підхід до виявлення творчих здібностей у дітей дошкільного віку та створення відповідних умов для їх розвитку – одне із пріоритетних завдань педагогічних працівників дошкільної галузі і є запорукою успіху у формуванні творчо спрямованої особистості дошкільника. Завдяки зображувальній діяльності, яка спрямована на виявлення особливостей художньо-творчих проявів дітей дошкільного віку, відбувається розвиток творчих проявів та емоційно-позитивного ставлення дітей до образотворчого мистецтва, до оточуючого, засвоєння дітьми художніх технік малювання.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. 2012. - №7 – С. 4 – 19.
2. Біла Ірина Феномен дитячої творчості/ Біла. І.// Дошкільне виховання .- 2011.-№ 1- С.7-9.
3. Одерій Л.Є. Козлова О.А. Зображувальне мистецтво як засіб розвитку художньої творчості дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Одерій Л.Є. Козлова О.А. – Режим доступу: www.ukrdeti.com/2004/1_a8_2004.html
4. Остроговська Н.А. Розвиток творчих здібностей дітей у зображувальній діяльності – важлива умова соціального становлення зростаючої особистості / Остроговська Н.А. // Дошкільна психологія і педагогіка. – 2010.-№ 2 – С. 29 -35.
5. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1980. – 208с.
6. Серилко Л.Б. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку / Серилко Л.Б. // Дошкільна психологія і педагогіка. – 2010. – № 2 – С. 36 – 42.

ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Подоплєлов Єгор Геннадійович,
студент НПУ імені М. П. Драгоманова
lonelyascetic@yandex.ru,*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук,
ст. наук. співробітник Маслюк А. М.*

Розвиток критичного мислення це вже майже необхідність у сучасному суспільстві. Необізнаність людей в певних сферах діяльності або нездатність пристосуватись до нових умов життя в інформаційному суспільстві, спровокувало появу багатьох видів спекуляції на цих недоліках в освіті минулого. Сучасна освіта більше спрямована на розвиток здатності учнів самостійно керувати процесом отримання знань, виокремлювати корисну інформацію серед безлічі джерел, аналізувати та будувати стійку та розумну систему переконань. Це дає змогу учням в майбутньому краще адаптуватися до умов суспільства сьогодення, гнучко та ефективно розвивати свої знання та реалізувати себе.

Оскільки підлітковий вік є сензитивним у розвитку потреб та спрямованості особистості, оформлення ідеалів, формування самооцінки та самосвідомості, потреба пізнати себе, саме цей вік як найкраще підходить для розвитку критичного мислення. Воно дає підліткам інструмент для вдоволення багатьох актуальних для них потреб, та допомагає підготуватись до подальшого життя в більш вибагливих умовах ХХІ століття.

Мета статті – розкрити сутність поняття критичного мислення та обґрунтувати необхідність його розвитку в умовах сучасної освіти в емпіричному дослідженні.

Характерною особливістю критичного мислення є те, що процес міркування нестандартний, нешаблонний, відсутній готовий взірець розв'язку [1], [3], [4], [5]. Проблемність забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів, спонукає вчителя ознайомити школярів із правилами критичного мислення, потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять, а також орієнтує на письмове викладення розв'язків задач та організацію осмислення цих розв'язків. А це означає, що наслідком навчання через критичне мислення виступають особистісні зміни учнів та студентів, тобто їхній розвиток. Вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач.

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання. Суперечлива ситуація є пусковим механізмом критичного розмірковування, а розв'язування проблем забезпечує опанування принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Потреба у критичному мисленні виникає тоді, коли ми стикаємося із складними ситуаціями вибору, які вимагають ретельного обмірковування та оцінювання.

Узагальнюючи точки зору вчених [2], [6], що займалися дослідженням критичного мислення маємо такі структурні компоненти:

1) Властивості: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

2) Склад:

- загальне мислення – це загальний процес обробки інформації;
- предметне мислення – це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями;
- критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення.

3) Функції: вирішення практичних завдань – розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень.

4) Генеза: виникненню та розвитку критичного мислення сприяє низка чинників, кожний з яких може бути пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується повним комплексом умов, в який входять: цілі навчання (мотивація) – створення проблемної ситуації; засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування; зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору; форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору; метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику); стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

Для виявлення рівня розвитку критичного мислення підлітків нами було проведене емпіричне дослідження з учнями 6-их класів загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 214 м. Києва (всього 52 особи).

За методикою «Тест на логічне мислення» М. Войнаровського, найбільша кількість учнів, а саме 24 особи, отримали оцінки 21-25 балів, що є середнім показником розвитку логічного мислення в підлітковому віці. Наступною великою за кількістю групою (22 особи) були учні, які отримали 0-20 балів, що свідчить про низький рівень розвитку логічного мислення. Слід взяти до уваги, що такі показники низького рівня розвитку логічного мислення можливо пояснити віковими особливостями розвитку пізнавальної сфери підлітків. В учнів 11-и та

12-и років спостерігається перевага низького рівня розвитку логічного мислення, яка швидко розвивається і досягає високого рівня у віці 15-16 років. Також 5 учнів отримали високі показники, що може відчити про високий рівень розвитку пізнавальної сфери цих дітей.

За методикою опитувальник «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. Аналізуючи отримані нами данні ми маємо 35 учнів (це 68,1 % всієї вибірки) отримали від 6 до 14 балів та мають середній рівень ригідності мислення, 12 респондентів (23,2 % вибірки) мають низький рівень ригідності мислення та лише 4 респондента (8,7 %) мають рівень ригідності мислення вищий за середній.

«Методика діагностики рівня розвитку рефлексії» А. Карпова, є показовою в даному дослідженні з таких причин:

1) рівень розвитку рефлексії є дуже важливою складовою критичного мислення;

2) рівень розвитку рефлексії є також важливою складовою для задоволення потреб підліткового віку.

Отримані нами після проведення методики дані свідчать про те що рівень розвитку рефлексії більшості учнів 27 осіб (52,2 %) знаходиться на середньому рівні розвитку. Високий рівень розвитку рефлексії мають 4 респондента (7,3 %). Також суттєва частина класу, 21 досліджуваний (40,5 %), отримала менше ніж 114 балів, що свідчить про низький рівень розвитку рефлексії.

Таким чином, підліток з низьким рівнем рефлексії назавжди усвідомлює свої потреби та почуття, не вмє оцінити свої сильні сторони; йому важко приймати себе таким який він є. Йому важко сприймати себе та природу, як щось позитивне, приймати свою роздратованість, гнів та агресивність як природні прояви людської природи. Все це призводить до нездатності до швидкого встановлення глибоких та тісних емоційно-насичених контактів з іншими; до низької міжособистісної чуттєвості. А це в свою чергу, не сприяє становленню повноцінної особистості, яка б відповідала новим викликам сучасної української держави.

Список використаних джерел:

1. Дьюи Дж. Психология и процессу с мышления: как мы мыслим / Дж. Дьюи ; [пер. С роце. Н. М. Никольской]; роц роц. Ю. С. Рассказовой. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 15 – 48.

2. Кластер Д. Что такое критическое мышление / Д. Кластер // Русский роц. – 2002. – № 29. – С. 3

3. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 17 – 23.

4. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. Навч. Закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко; під роц. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – С. 202 –217.

5. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення / С. О. Терно. – Запоріжжя: Вид-во ЗНУ, 2011. – С. 20 – 44.

6. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай // Постметодика. – 2001. – № 3 (35). – С. 19 –26.

**ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ
В МЕЖАХ ЗДІЙСНЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ
ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ**

*Понікаровська Наталія Андріївна,
аспірант кафедри культурології і
медіа-комунікацій ХДАК, Харків
natapinta@gmail.com*

*Науковий керівник –
д. філос. наук, проф. Г. Д. Панков*

Діяльнісний підхід як спосіб дослідження соціально-культурних явищ виникає у російській науковій традиції і стає альтернативою дескриптивному тлумаченню, яке передбачає розуміння культури як сукупності духовних і матеріальних цінностей, створених людиною. Цей підхід дозволяє вивчати процеси духовного збагачення людства, механізми зберігання і відтворення культури в умовах мінливості оточуючого світу, самотворення людини як суб'єкту культурно-історичного процесу. Значну роль у становленні і затвердженні такого підходу до розуміння культури відіграла наукова спадщина одного з фундаторів зазначеного підходу Едуарда Маркаряна. В своїй роботі «Очерки теории культуры» він зазначає, що: «Розуміння проблеми культури, що базується на визначенні культури як «сукупності матеріальних і духовних цінностей, створених людством» виникло не як підсумок продуманого і поглибленого дослідження проблеми теорії культури, а як результат некритичного прийняття випадково встановленої у сорокових роках формули» [4, с. 7]. Автор вважає, що культуру треба розуміти, як «специфічний, характерний для людей спосіб діяльності, результат якої є об'єктивованим у різних продуктах цієї діяльності» [4, с. 11]. Вчений акцентує увагу на понятті «спосіб», відділяє його від поняття «результат», і надалі культурну діяльність визначає саме як спосіб буття людства.

Сутність втілених в культурі принципів організації колективного життя Е. Маркарян вбачає в здатності виробляти позабіологічні за своїм походженням засоби і механізми, завдяки яким постійно контролюється загальна біологічна природа істот, що становлять суспільство, програмується і направляється їх поведінка в необхідному для підтримки соціального життя руслі і забезпечується специфічний «обмін речовин» між соціальною системою і природним середовищем шляхом матеріального виробництва [4, с. 217].

Згідно його точки зору, діяльність людини – це соціально спрямована активність людей, а культура – спосіб її здійснення [4, с. 210].

Використання фольклорних матеріалів у межах здійснення діяльнісного підходу до вивчення соціально-культурних явищ є доцільним тому, що фольклор, по суті, є одним із способів об'єктивації народного розуміння всесвіту і процесів що в ньому відбуваються, він виступає способом зберігання і трансляції соціального досвіду. Специфічність фольклору полягає у тому, що він є і процесом, і результатом, причому у значенні процесу він не має кінцевої точки. Фольклор – це явище, що знаходиться у постійному русі, вбирає в процесі розвитку нові знання, фіксує їх народне розуміння. Термін «фольклор» походить від англійських слів folk і lore, і дослівно перекладається як «народне знання», «народна мудрість» [6, с. 201], таким чином він не обмежений певним жанром або видом народної творчості, а являє собою комплекс подібних елементів. До фольклору відносять як усну народну творчість, так і предмети матеріальної культури, що мають вигляд декоративно-прикладного мистецтва і, безперечно, носять семіотичний характер. Розшифрування фольклорного тексту дає можливість «читання» культурних кодів, що у випадку історичних досліджень виступають ключем до розуміння національної ментальності, поведінкових реакцій, народної психології, аксіологічних засад суспільства.

Набори образів, що містяться у міфах, легендах, казках, народних оповіданнях, засвідчують світоглядні уявлення суспільства, виступають етіологічним і актуалізуючим елементом. Наприклад, українській міф наступним чином оповідає про походження надприродних істот: «За понукою чорта вони збунтувались проти Бога, а Бог на кару скинув їх із неба. Вони летіли до землі повних сорок діб, коли ж Бог сказав «Амінь», де котрий із них був, там і остався: у воді – водяник, у лісі – лісовик, у болоті – болотяник, на полі – полевик» [1, с. 91]. Поряд із міфологічною основою у тесті є відчутно помітним християнський вплив. Цей варіант переказу засвідчує характерний для української культури синкретизм, наявність якого стане у нагоді при спробах дослідження питань пов'язаних із трансформацією картини світу і становленням і розвитком української народної культури.

Відомості про культуру землеробства і пов'язаних із ним дій містять в собі жни вальні пісні:

«Котився снопочок по полю
Просився в женчиків додому:
Візьміть мене, женчики, з собою,
Занесіть мене в стодолу,
Я в стодолі погощу,
Та й на нивоньку знов піду...» [3, с. 243]

Відголоски язичницького світосприйняття зберігають купальські пісні:

«Вулицею йдемо, Купайло несемо!
Наше Купайло у лісі було,
Ми його знайшли, в село принесли,
А ви, дівочки, плетіть віночки,
Ви, молодичі, – по купайлеці,
А ви, бабусі, збирайтеся всі...» [3, с. 174]

Мотиви турботи про померлих і загальне відношення до по- смертного буття ілюструють тексти народних голосінь:

«Та не йдіть, таточку, полями, бо ніжки поколете,
Та не йдіть, таточку, берегами, бо потонете» [2, с. 267]

Емоційний і морально-етичний аспекти народної сімейної лірики демонструють тексти колискових пісень:

«Ходить сонко по вулиці, носить спання в рукавиці,
Чужих дітей пробуджає, а Ларису присипляє,
Ходи, сонку, сюди, до нас, буде тобі добре у нас,
У нас хата тепленька, а Лариса маленька» [7, с. 4]

Зміст малих форм оказіонально-обрядового фольклору засвідчує відношення до певних природних і суспільних явищ, оціночний аспект: «Не піймав – не кажи злодій»; «Чуже добро в користь не йде»; «Не сунь носа до чужого проса»; «З ким поведешся, того й наберешся»; «У заздрості немає радості»; «Не радій чужому горю»; «Слухай перший, говори останній»; «Шануй людей – і тебе шануватимуть»; «Звичай – другий закон» [5].

Отже, поряд із іншими культурними явищами, фольклор втілює в собі і процес об'єктивації знання, і результат, що робить його використання у межах здійснення діяльного підходу цілком доцільним. Фольклор являє собою приклад невпинного процесу колективної творчості, у результатах якої збережено відголоски архаїчного світосприйняття, відомості про інтерпретацію народною свідомістю явищ і подій оточуючого світу, що втілені і збережені у різноманітному вигляді: міфах, легендах, казках, піснях, народних переказах і оповіданнях, приказках і примовляннях, частушках і пестушках, загадках і скоромовках, анекдотах і байках, оказіонально-обрядовому фольклорі, етнічній музиці, народній архітектурі, міському фольклорі, декоративно-прикладному мистецтві.

Список використаних джерел:

1. Гнатюк В. Нарис української міфології / В. Гнатюк. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2000. – 263 с.
2. Колесса Ф. М. Українська усна словесність / Ф. М. Колеса. – Львів: Друкарня наук товариства ро. Шевченка, 1938. – 643 с.

3. Красна весна, тихе літо. Репертуарний збірник народних пісень / Упорядники Л. І. Ященко, К. А. Міщенко. – Київ: 2007. – 256 с.
4. Маркарян Е. С. Очерки теории культуры // Е. С. Маркарян. – Ереван: 1969. – 228 с.
5. Народ скаже – як зав'яже. Українські народні прислів'я, приказки, загадки / Упорядник Н. С. Шуманда. – К.: «Веселка», 1973. – 237 с.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в IV т. Т 3 (Муза – Сят) / Пер. с нем. И доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – 832 с.
7. Ходить сонко по вулиці. Нотне видання / Упорядник Е. Ю. Шевчук. – К.: «Музична Україна», 1988. – 156 с.

**УКРАЇНСЬКІ ПРОФЕСІЙНІ ТЕАТРИ ГАЛИЧИНИ
В УМОВАХ «НОВОГО НІМЕЦЬКОГО ПОРЯДКУ» (1941-1944 РР.)**

Прокоп'як Віра Богданівна,
*аспірантка Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ
vira_moskalyk@ukr.net*

*Науковий керівник –
доктор іст. наук, професор А.В. Грицан*

З початком військової окупації Галичини у червні 1941 року умо-
ви так званого німецького «нового порядку», готового придушити все
живе на окупованій території, здавалося б унеможлилювали будь-
яку форму національного культурного, особливо театрального життя.
На протипагу грізним викликам часу передовими представниками
української інтелігенції робилися спроби налагодження діяльності
українських професійних театрів, пошуку нових шляхів розвитку,
оскільки галичани вважали сценічне мистецтво могутнім засобом
підтримки національно-культурного життя краю в умовах війни.

Оскільки театр на окупованих німцями українських землях
за своєю суттю був провідником ідей самостійності України, у теа-
троснавчих розвідках радянського періоду винятково з політичних
мотивів тематика його функціонування на західноукраїнських зем-
лях була недозволена більшовицькою владою. Нині доступ до бага-
тьох засекречених джерел та літератури дає змогу по-новому поди-
витись на вже відомі епізоди війни.

Однак приходиться констатувати, що упродовж більше двад-
цяти років державної незалежності України з'явились лише окремі
публікації, присвячені діяльності українських професійних театрів
Галичини в умовах так званого «нового порядку», привнесеного
гітлерівськими окупантами під час Другої світової війни. Частково
зазначена проблема висвітлювалась у дисертаційних дослідженнях
історика Н. Антонюк «Українське культурне життя в Генеральній
Губернії (1939–1944 рр.)» [2] та мистецтвознавця В. Гайдабури
«Сценічне мистецтво в Україні періоду німецько-фашистської
окупації (1941–1944 рр.)» [1], окремі аспекти обраної теми розкри-
ваються у наукових розробках Л. Ванюги, А. Грицана, О. Луцького,
В. Офіцінського. Окрім поданих вище праць, джерельною ба-
зою нашої розвідки слугували здебільшого легальної українські
періодичні видання, які виходили на терені Генеральної Губернії,

і є практично єдиним джерелом дослідження театральних процесів на території Галичини періоду німецької окупації.

Метою статті є розкриття сутності «нового німецького порядку» щодо професійних театрів Галичини у 1941-1944 рр. Відповідно до поставленої мети плануємо вирішити такі завдання: проаналізувати фактори впливу німецької влади на процес діяльності українських театрів Галичини, простежити шляхи, які долав театр в умовах «нового німецького порядку».

Впроваджуючи так званий «новий порядок», німецька адміністрація усіляко намагались взяти під жорсткий контроль роботу професійних театрів Галичини, оскільки розглядала театр виятково як джерело розваг для німецьких вояків. Для втілення цих задумів було підготовлено і реалізовано низку заходів.

По-перше, відділ пропаганди губернатора дистрикту, що наглядав за діяльністю галицьких театрів, поділив їх на дві категорії. До першої належав Львівський оперний театр, який призначався для обслуговування німецького війська, фінансувався окупаційною владою, тобто цілковито підпорядковувався німецькій адміністрації. До другої категорії належали театри в Станіславі, Коломиї, Дрогобичі, Тернополі. Вони підпорядковувались окружним староствам або міським управам, а згодом стали структурами Українського Центрального Комітету (УЦК).

По-друге, Генерал-Губернаторство дистрикту видало урядове оголошення, де зазначалося, що всі «працюючі в Генеральнім Губернаторстві /.../ актори, співаки, танцюристи, режисери, артисти /.../ мусять мати в цілі вільного виконання мистецького звання спеціальний дозвіл Відділу Пропаганди» [3]. Осіб, які щонайменшим чином нехтували вимоги німецької адміністрації, позбавляли дозволу на мистецьку діяльність.

По-третє, уряд Генеральної Губернії на початку вересня 1943 року надав виключне право посередництва між театрами і митцями (акторами, артистами хору та балету) товариству «Künstlervermittlung» у Кракові. Відповідно до зазначеного документа театральним установам заборонялося заключати угоди без погодження з цим товариством [5].

Нарешті, окупаційна влада призначала в кожному театрі свого наглядача, втручалася у підбір трупі, використовуючи цензуру, впливала на формування репертуару. Жодна прем'єра не відбувалася без участі представників німецької адміністрації. Крім того, роботу театрів ускладнював запроваджений німецькою владою комендантський час, за яким місцевим жителям (за винятком осіб німецького походження) заборонялось перебувати в місті після 21.00 години. З цієї причини значна частина галичан не мала можливості переглянути українські театральні вистави, або залишати театр не дочекавшись закриття завіси [6].

Всупереч заборонам окупаційної влади українські театри Галичини з настанням «нового німецького порядку» не відступилися від свого істинного покликання – піднесення національної самосвідомості народу, збереження мови і культури української нації. Виходячи із першочергових вимог часу, що диктувалися умовами окупації, після нетривалої реорганізації, українські театри Галичини відновили свою діяльність.

Зокрема, у 1941-1944 рр. чималого розмаху набуло театральне життя у Львові. Так, 1 липня 1941 року актори Українського драматичного театру та українські співаки заснували в приміщенні театру опери і балету Український театр міста Львова (директор А.Петренко, його заступники В.Блавацький і П.Сорока). У серпні того ж року цей театр реорганізовано під офіційною назвою «Львівський Оперний Театр» (ЛОТ), який складався з чотирьох відділів: драми, опери, оперети і балету. Крім того, у Львові були створені й інші театри: Клюбний театр при Літературно-мистецькому клубі та Український театр малих форм – театр-ревю під назвою «Веселий Львів», широка репертуарна програма якого складалася із коротких скетчів, пісень легкого жанру, які мали власний стиль із елементами справжнього українського гумору.

На творчому процесі провінційних театральних колективів, які існували виключно за підтримки Українського Центрального Комітету та його місцевих осередків, згубно позначилась відсутність фінансування (брак акторів, важке матеріальне становище, нестача харчів та пального для виїзду на гастролі, нестача театрального реквізиту). На тлі таких несприятливих політичних, соціальних і фінансових умов впродовж другої половини 1941 року реорганізуються та приступають до роботи Коломийський окружний український театр імені Івана Котляревського, Український драматичний театр імені Івана Франка в Тернополі, Станіславський окружний український театр імені Івана Франка. Брак матеріальних засобів спричинив об'єднання діючих із 1941 року театрів у Дрогобичі, Стрию, Самборі в постійно існуючий Український Підкарпатський театр імені Івана Франка.

З настанням 1943 р. у Галичині посилюється протистояння між німецькою владою і українським націоналістичним рухом (ОУН). З метою залякування населення, окупанти афішували прізвища розстріляних і застерігали проти спроб чинити німецькій владі опір. Найбільший злочин нацисти вчинили на території Станіславщини під час показу вистави Ярослава Барнича «Шаріка» в Окружному українському театрі імені Івана Франка 14 листопада 1943 р. Під час третьої дії вистави гестапо заарештувало 140 глядачів, з яких – 27 заручників після катування і короткого показового суду в залі театру 17 листопада звинуватили у «співпраці» й «зв'язках» з ОУН

та інших «державних злочинах» і розстріляли під стіною єврейської синагоги [4]. Після побачених й пережитих кривавих подій українці довго не наважувалися відвідувати вистави Станіславського театру.

Таким чином, зі вступом на територію Галичини німецьких окупаційних військ влітку 1941 року, для українського галицького театру розпочався новий період випробувань, заборон та обмежень. Німецька адміністрація всіляко намагалася підпорядкувати українські театри на службу рейху, використовуючи талант митців для розважальних «видовищ», спрямованих на задоволення потреб німецьких офіцерів. Діяльність театральних колективів проходила під постійним контролем існуючої влади, що негативно позначалося на підборі репертуару та професійних кадрів.

На протигагу «новому порядку» окупаційної влади театральні діячі Галичини всіма силами намагались підняти український театр на високий щабель професійного розвитку, спрямовуючи свою духовну енергію на контакт з власним народом, допомагаючи йому зберегти свої національні мистецькі традиції, несли зі сцени ідеї патріотизму і віри у перемогу над ворогом.

Список використаних джерел:

1. Антонюк Н. В. Українське життя в “Генеральній Губернії” (1939-1944): За матеріалами періодичної преси / Н. В. Антонюк. – Львів, 1997. – 232 с.
2. Гайдабура В. М. Сценічне мистецтво в Україні періоду німецько-фашистської окупації: автореф. роц. На здобуття наук ступеня доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.01 “Теорія та історія культури” / В. М. Гайдабура. – К., 1999. – 35 с.
3. Оголошення у справі культурних працівників Генеральній Губернії // Львівські вісті. – 1943. – 15 серпня.
4. Полек В. Майданами та вулицями Івано-Франківська. Історико-культурний путівник / Володимир Полек. – Львів: Світло і тінь, 1994. – 89 с.
5. Реорганізація посередництва артистів в Генерал-Губернаторстві // Львівські вісті. – 1943. – 14 листопада.
6. Тільки до 21 години! // Львівські вісті. – 1943. – 11 грудня.

ІНФОРМАЦІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД

*Пятковська Юлія Вікторівна,
студентка Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М.П. Драгоманова*

*Науковий керівник –
к. філос. н., ст. викл. Русаков С.С.*

Людина є соціальною істотою, тому привернення уваги до себе є невід'ємним аспектом її існування. Саме з ціллю того, щоб оточуючі про неї говорили, одним із способів позиціонування своєї персони в публічному просторі стає мережа Інтернет. Щодня, хоча б одна людина у світі, надає свою особисту інформацію або ж для реєстрації в соціальній мережі, або ж для реєстрації в електронній бібліотеці. Можемо сказати, що для «існування» в мережі Інтернет необхідно постійно надавати інформацію. Тому особливої актуальності набуває проблема приватності, оскільки її ігнорування може призвести до того, що таке поняття як «особисте» може втратити свою значимість. Спробуємо розглянути концепти «приватного» та публічного в організації громадського життя.

З точки зору філософії, приватність особистої інформації прирівнюється до втручання в особисте життя, в усамітнений простір людини. Спеціаліст з інформатики Дж. Мур стверджує, що вирішення проблеми полягає не в контролюванні інформації, а в обмеженості до її доступу. Інше твердження висуває Х. Ніссенбаум, який стверджує, що в теорії комп'ютерної приватності слід розглядати суспільний аспект, оскільки в іншому разі вона є нормою [2]. Інформація змінюється в залежності від контексту і людини, яка її надає. Розповсюдження інформації забезпечує нам техніка, в залежності від вміння збереження інформації на ній ми керуємо своєю інформацією. Х. Тавані стверджує, що злочин є інформаційним в тому разі, коли для нього є необхідне використання техніки. Він розглядає три види інформаційного злочинства: кіберпростір, кіберпосягання та кібервандалізм [2]. Для вирішення кіберзлочину його треба розглядати на рівні адміністративного правового апарату, які можуть створити певні рамки для доступу, передачі, використання інформації.

У 1983 році у Німеччині був введений термін інформаційного самовизначення, який був використаний в контексті Конституційного Суду, за рішенням якого особиста інформація індивіда підлягала захисту і могла бути їм обов'язково надана лише в крайніх випадках [8].

У США це питання також керується на Конституційному рівні, людина сама вирішує яку інформацію надавати і при яких обставинах.

Приватність – це сфера життєвих інтересів і діяльності окремої людини [4], але саме через те, що людина взаємодіє з суспільством, то його життєва діяльність легко перетворюється в публічну. Можна сказати, що публічне – це все те, що суспільне і все те, що нас оточує. Сьогодні можна простежити, що межа між публічним і приватним зникає. В якості прикладу можна навести шоу, в якому люди презентують своє життя на загальний огляд: «Великий брат», «За склом» та ін. Люди, які беруть участь в шоу не бояться того, що вони створять певний образ себе, який буде переслідувати їх тривалий час. Як бачимо, особисте втрачає свій сенс з розвитком технологій, актуальним стає твердження Б.Мура: «приватність мінімальна там, де мінімальні технології і соціальна організація». Так як відійти від розвитку технологій суспільство не може, йому слід переосмислити свої дії і намагатись віднайти виходи того, як можна зберегти своє особисте, захистити особисту інформацію в певних часових рамках.

Автор книги «Новий цифровий світ» Е. Шмідт вважає, що розвиток технологій і публічність інформації найближчим часом призведе до повної деградації, так як людина нічим не цікавитиметься, їй не треба буде кудись ходити і щось дізнаватись, оскільки все буде доступне в рамках чотирьох стін. Люди перестануть спілкуватись між собою, тому що їм буде відомо все про один одного, суспільство зможе контролювати діяльність міністрів і політичних діячів, володіти всією закритою інформацією. І найголовніше, що люди із захватом ставляться до доступності інформації, так як вони вважатимуть, що вони повинні бути обізнані у всьому, так як це робитиме їх життя безпечнішим і вільнішим. Одним з прикладів, які автор наводить у книзі «Новий цифровий світ» є ідея Джуліана Ассанжа, яку він втілює у WikiLeaks.

Д. Ассанж із Австралії вважає, що будь-яка влада – це зло і суспільство повинно її контролювати. З цієї причини Ассанж показав таємні документи всьому світові, використовуючи WikiLeaks. Він вважає свої дії позитивними, оскільки стверджує, що є багато організацій і керівників, які мають таємниці, які не йдуть на благо народу. Можні віднайти два вектори такої діяльності. Перший: це те, що розкриття інформації може позитивно вплинути на розвиток організації та держави в тому випадку, якщо їх секрети не суперечать законам. Другий: це може бути негативний аспект для розвитку організації або держави, якщо інформація є протизаконною. Але якщо поглянути на це з іншого боку, то розкриття деякої інформації може вплинути на розвиток країни в цілому, тому дуже важливим елементом є відбір інформації для того, щоб не нашко-

дити суспільству. В майбутньому може виникнути проблема через безліч сайтів з цілєю представлення секретної інформації суспільству. Проблема буде полягати в тому, що чим більше буде таких сайтів, тим більше буде виникати питань про те, на якому сайті інформація є правдивою і у зв'язку з цим сенсом створення даних сайтів може шезнути.

Кейт Мерфі на сторінках «Нью-Йорк Таймс» розглянула проблему приватності людини і прийшла до висновку, що в Інтернеті не може існувати нічого особистого[3]. Професор Адам Джройс створив термін «цифровий натовп», за допомогою якого він акцентує увагу на проблему соціального контакту та неможливість існування особистого в мережі Інтернет[3]. Це пов'язано з тим, що кожна культура і кожна окрема особистість мають різні визначення поняття особистого. Людина розповсюджує кожен день свою інформацію і коли вона є недооціненою іншими, так як необхідно цій людині, вона створює проблему приватності інформації, стверджує Мерфі[3]. Приватність інформації є соціальною проблемою, яка виникає при взаємодії людини в мережі Інтернет. Надання власної інформації є одним з шляхів привертання уваги індивіда до себе з боку соціуму, для викорінення даної проблеми спочатку людині треба осмислити чому така ситуація виникає і чи не людина сама є її причиною, а влада повинна лише підкріпити дане вирішення на Конституційному рівні.

Список використаних джерел:

1. Информационное самоопределение [Электронный ресурс] : Материал из Википедии — свободной энциклопедии : Версия 53792932, сохранённая в 11:13 UTC 16 марта 2013 / Авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. — Электрон. дан. — Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2013. — Режим доступа:<http://ru.wikipedia.org/?oldid=53792932>
2. История, философия и методология техники и информатики [Электронный ресурс] // Краткий курс лекций по дисциплине «История, философия и методология техники и информатики» – Режим доступа до ресурсу: http://mobile.studme.org/167710184878/filosofiya/istoriya_filosofiya_i_metodologiya_tehniki_i_informatiki
3. Мир без дверей: к чему приводит отсутствие приватности в интернете [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <http://siliconrus.com/2014/10/no-privacy/>.
4. Приватность [Электронный ресурс] // Философская энциклопедия – Режим доступа до ресурсу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8928/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%92%D0%90%D0%A2%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC
5. Шмидт Э. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. / Эрик Шмидт, Джаред Коэн ; пер. с англ. Сергея Филина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 368 с.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМООРГАНИЗУЮЩЕМУСЯ ЧЕЛОВЕКУ

*Рахманов Баходир Убайдуллоевич,
научный сотрудник – исследователь
Самаркандского государственного
университета имени Алишера Навои,
Узбекистан, Самарканд.
E-mail: bahodir-22@rambler.ru*

*Научный руководитель –
д.филос.наук, проф. Тураев Б.О*

На сегодняшний день духовно-нравственный мир человека как одна из проблем науки является одной из главных проблем философии. Хотя данная проблема изучалась единственным методом – основанных на сути и сознании, сложные, многогранные стороны исследуемого объекта все еще остаются научной проблемой. В качестве решения этой проблемы возник синергетический подход. Согласно данной парадигме человек как открытая система будет исследован на основе нелинейности и многовариантности. Но будет неверным вывод, о том, что якобы человек как сложная система исследуется на основе нелинейности после появления синергетики как наука. Причиной этому является то, что в древности человек стихийным образом на основе определённой структуры был систематически исследован. Научно-теоритические аспекты наличия в нём качеств и элементов самоорганизации были изучены со стороны наших мыслителей. Говоря о системности и вопросах организации в человеке и его духовно-нравственном состоянии в первую очередь нужно исследовать основы и качества духовно-нравственного мира человека.

Опираясь на современные достижения науки в процессе интеграции будет неправильным исследование по отдельности тело, душу, духовность человека. Потому, что они взаимосвязаны друг с другом. Именно эта взаимосвязанность и привязанность создают единую систему. Для подтверждения своих доводов мы обратимся к основе духовно-нравственных процессов к нервной системе. Нервная система человека работает системно. Она состоит из сложных тканей и она обладает такими свойствами как уметь формироваться, изменяться. Примеров доказывающих то, что человека можно исследовать как самоорганизующуюся систему не мало[1. С.158]. Важными сторонами исследования являются, то как в нём

действуют законы самоорганизации и как формируется в его систематизированной жизни хаос и порядок. Так как мы исследуем человека как самоорганизующуюся систему в данном процессе мы не должны упускать из виду и его своеобразные принципы и равновесия. У самоорганизующейся системы существуют свойственные принципы.

Л.В.Лесков приводит три основных принципов теории самоорганизующейся системы:

1. Принцип открытости;
2. Принцип нелинейности;
3. Принципы когерентности [2. С.44-45].

Так как человек является самоорганизующейся системой ему присущи важные качества и способности самоорганизации. На самом деле какими должны быть эти качества? Наши исследования показали, что самоорганизующиеся системы должны обладать следующими качествами:

- основные факторы самоорганизации – это существование связи между внутренними и наружными частями; в частности взаимосвязь души и тела, мировосприятие, сознание и творческое мышление является элементов соединяющим человека в единую систему. Если экономические, политические, поведенческие отношения являются факторами консолидирующими общество в единую систему, то сознание, информация, ценности, нравы и творческая деятельность являются факторами объединяющими человека в единую систему;

- самоорганизация в человеке происходит путём сознательной и творческой деятельности; В человеке самоорганизация происходит не автоматически, а нацеленной деятельностью;

- в самоорганизующихся системах прослеживаются элементы говорящие об устремлённости на цели. Человек для осуществления своих целей самоорганизуется. Действительно, в социальных отношениях из-за материальных и нравственных интересов не всегда цели идут параллельно друг другу, они в большинстве случаев идут в разрез друг другу, но они должны быть едиными. Общность целей фактор интегрирования. Если цели общие человек настолько организованнее или если наоборот, противоречивость в целях делает систему нестабильным. Таким образом, общность целей является внутренним мотивом, импульсом самоорганизующейся системы человека.

- важным фактором самоорганизации является порядок в структуре. В том случае когда все части и действия в человеческой системе будут находиться в порядке он настолько получит возможность самоорганизации. Порядок располагается следующим образом: координатно: основывается на семейных, общественных, национальных, государственных, народных, международных связях

и субординационный: на основе экономических, политических, правовых, поведенческих, религиозных взглядов. Отдельное лицо не может разрушить такой порядок. Порядок может быть обеспечен композиционно, то есть исходя из нэгэнтрорного расположения частей или функциональности, то есть основываясь на расположении их предназначений;

- самоорганизующиеся системы являются обладателями способности сохранения внутреннего и внешнего равновесия, то есть гомеостазеса. Баланс между частями и пропорциональность, равновесие между функциями составляет внутренний гомеостазес.

У людей обладающих данными чертами возможность самоорганизации бывает выше. Для самоорганизации система также должна сохранять дистанцию с внешней средой. Взаимоотношение человека с обществом и природой меняется в следствии эволюции. В традиционных обществах масштаб влияния человека на природу бывает низкой, и природа может восстанавливать свой циклический процесс, но после появления индустриальных и постиндустриальных обществ, масштаб влияния человечества на окружающую среду чрезмерно выросла, в следствии чего природа дошла до того, что не стала способной возобновлять свой циклический процесс. Внешний гомеостаз разрушился. Такая ситуация подвергает опасности существование человека как системы.

Самоорганизующиеся системы имеют эволюционную направленность. Человек является одной из таких систем, и имеет своеобразное направление. Здесь он часто сталкивается с нестабильностью и непостоянством. Если в классической философии исследованы “являющиеся” постоянными стабильные ситуации, в постклассической философии “происходящие” нестабильные процессы, а его метод направлен на изучение хода развития от хаоса к порядку.

Хаос, беспорядок является основой самоорганизации. Именно беспорядок разрушает старую систему, создаёт условие для новой системы в её самоорганизации. Например, беспорядочные сигналы чувств способствует возникновению сознания и создаёт условия форм. Возникновение порядка в следствии хаоса, столкновений разных случайных, стихийных сил является фундаментальным свойством самоорганизации. В человеке данный процесс проявляется на основе столкновений тысяч клеток принимающих и перерабатывающих сигналы и информацию.

В то время когда в классической философии внимание уделяется стабильным динамичным законам, то в постклассической философии внимание уделено больше законам возможным, потому, что в жизни человека возможные тенденции играют главную роль. Здесь не наблюдается точный повтор процессов, повторы происходят в разных вариантах.

Самоорганизация носит компенсаторный характер. Когда часть системы или её функция перестаёт работать, тогда остальные части стараются восполнить её место. Например, в случае потери зрения её место восполняет интуитивное и чувственное осязание. Если случается порез руки на место пореза скапливаются клетки и служат заживанию данной раны. Самоорганизация не идентична по фазе и времени. Если эти процессы в переходные периоды протекают резко, молниеносно, в период совершенства системы случается стабильность, в этом периоде организовываются более стабильные системы. Самоорганизация протекает не ровно. Этого можно видеть на примере религиозного и научного мировоззрения или в физических и нравственных силах. Известно, что в них самоорганизация протекает по разному. Устранение таких неровностей является одной из глобальных проблем. Еще одной проблемой является сложность прогнозирования самоорганизации. Причиной этому изменчивость направления потребностей, потрясения соотношения сил, изменения ситуаций. Какую реакцию окажет на эти изменения человеческая система, какие найдёт адекватные способы, все это относится к области теорий относительности.

Самоорганизация протекает под влиянием полидетерминистических разных взаимосвязанных факторов [1. С.211]. Человек не гомогенная система, а гетерогенная целостность. Если гомогенные системы (кирпич) теряют способность самоорганизации, гетерогенные, то есть системы сформировавшиеся из разных частей обретают возможность самоорганизации. Человек является такой системой и в нём разные части поддерживают друг друга.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, в результате научных исследований подчёркивается, то, что человек как биосоциальное и духовно-нравственное существо основываясь на внутренних законах может самоорганизовываться.

Список использованных источников:

1. Василкова В.В. «Порядок и хаос в развитии социальных систем», СПб, 1999
2. Лесков Л.В. Футуросинергетика: универсальная теория систем. –М.: Экономика. 2005.

ПЕДАГОГІКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КІНОСТРІЧКИ «РОБОТ НА ІМ'Я ЧАППІ»

*Русаков Сергій Сергійович,
к. філос. наук, ст. викл. кафедри культурології
Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М.П. Драгоманова*

На сайті «Кинопоиск» кінострічка «Робот на ім'я Чаппі» має рейтинг 7,5 з 10, а на сторінці у «Вікіпедії» написано: «Фільм отримав змішані і негативні відгуки кінокритиків. На сайті Rotten Tomatoes фільм отримав рейтинг 31% на основі 114 рецензій із середньою оцінкою 4,8 з 10». Бачимо різницю в поглядах на цей фільм. В одній тиражованій українській газеті на думку оглядача фільм отримує чотири зірочки з п'яти, проте зазначається, що фільм є ледь не кінематографічним коктейлем «Робокопа» і «Трансформера».

На нашу думку, кінострічка «Робот на ім'я Чаппі» не про робота-поліцейського, бо пограбування інкасаторської машини, яка була основною метою виховання робота-дитини режисером навмисно показана кліповим способом. Творці фільму акцентують увагу не на розробці плану пограбування і безпосередньо його виконання, а на здивуванні Чаппі, який говорить пораненому інкасатору: «Я думав, що ти заснеш». Отже, це не поліцейська сага, це фільм про щось інше. На нашу думку, це фільм про еволюцію. Проілюструємо цю думку тим, що у кінострічці робот показаний спочатку як людське немовля, а згодом як підліток. Різні брендові аксесуари, якими захоплюється «свідомий» робот, нагадують про підлітковий період, коли важливе значення займає зовнішнє позиціонування. Для Чаппі важливо, що про нього подумують оточуючі, тому він хоче стати крутим і переймає жести «крутих пацанів», яких його навчає «Таточко». Цікавим також є момент, коли Чаппі усвідомлює свій фізичний розвиток. Хіба це не тіж самі хлопці-підлітки, які відчуваючи свою фізичну перевагу починають «грати м'язами»?

Звернемо увагу на афішу, де Чаппі малює на стіні. Здебільшого так вчиняють підлітки для самовираження (наприклад, графітті). Або інша паралель: так робили печерні люди. Тому, на нашу думку, можна допустити, що творці кінострічки ідею еволюції поклали в основу.

Вчений, який створив свідомого робота перетворюється із зупрілого програміста на людину, яка купує пістолет, щоб врятувати Чаппі від бандитів, які його почали виховувати. Варто

виокремити і гангстера, який стає для Чаппі батьком, тому він його і називає «Таточко». Останній персонаж протягом фільму змальовується жорстоким негідником, який прагне використати робота для пограбування інкасаторської машини. Але наприкінці кінострічки спостерігаємо зміну його характеру, адже він затуляє собою Чаппі, Творця і Матусю (кохану жінку, яка теж займалась вихованням робота). Він еволюціонує від «таточка» (це прізвисько також використовується в кримінальних колах) в Батька, який захищає дитину. Але кулі зловісного робота-вбивці пронизують не Батька, а Матір. Це вельми цікавий сценарний хід, який слід більш детально розглянути.

Образ «Матусі» режисером кінострічки змальований неординарно. З перших кадрів появи вона показується як жінка, що вміє скерувати чоловіками. Вже з появою в її житті робота-дитини, в неї проявляються материнські почуття. Вона засуджує «Таточка» і його способу виховання нової істоти. Тут до кінематографічного коктейлю додається коктейль Молотова, яким інші діти закидали робота. «Таточко» розуміє, що вулиця змінить погляди робота-дитини, який показує схильність до творчості і навіть пише першу картину. Вулиця і творчість несумісні. Опинившись один на вулиці Чаппі дивується людській жорстокості, тому в нього закрадаються сумніви щодо власного майбутнього шляху.

Повертаємось до образу «Матусі». Вона змальована як розумна жінка, якій не до вподоби те як батько виховує робота-сина, але вона розуміє, що майбутній злочин є єдиною можливістю врятуватись. На цьому етапі вона думає про «власну шкіру». Але як матір, вона виховує сина по-іншому: дозволяє йому малювати, читає йому казку про чорну овечку. Саме казка про овечку, яка відрізнялась і сприяє формуванню внутрішнього світу у Чаппі. Переглядаючи фільм глядач можуть збентежити американські прапори – в приміщенні, де мешкали бандити-батьки він часто майоріє на задньому плані, навіть на головному складі роботів нам його показують. Якесь дивне засилля червоно-синьо-білих прапорів в найбільшому за чисельністю міст Південно-Африканської Республіки. А ось на «Матусі» кофтинка в стилі американського прапору виглядає гармонійно. Недаремно вона білявка. Білий колір символізує чистоту і в чомусь її образ в кінострічці витримує гармонійність. Вона засуджує погане виховання робота-дитини, але не втручається, часто навіть не знає, де він перебуває. Ось таке абстрагування від виховання режисер фільму одягає в кольори американської символіки. Візьмемо на себе сміливість сказати, що таким чином відбувається конструювання образу «Великої Матері», тому наприкінці фільму саме вона приймає

фізичну смерть. Можна інтерпретувати це як покарання за погане виховання, а можна як те, що померши фізично, вона існуватиме в іншому вимірі. І тут Ніл Бломпкамп з командою йде далі. Переглядаючи найбільш батальну сцену боротьби з роботом-вбивцею, дивуєшся тому як режисер «вбиває» своїх персонажів. Гине третій бандит, який мешкав і працював з «таточком» і «матусею». Його роль можна окремо досліджувати: чому вони взагалі жили втрьох? Можна було б подумати про любовний трикутник, але це не так. Жінка повертається до «Таточка», щоб врятувати його. Гине і «Матуся». Сцена її вбивства показана так, що її образ закарбовується в пам'яті ще більше. Для глядачів вона перетворилась з легковажного персонажу в зороастрійську богиню чистоти і непорочності Анаїті. Її біле волосся, патріотичний одяг, бажання врятувати сина з чоловіком, самопожертвування. В одну мить все це починає по-новому відігравати для кіноглядача.

До речі, коли її вже немає серед живих, то Таточко сумує за коханою жінкою. Це теж доводить, що «трикутник» навряд чи був би ймовірний. Цікаво, що «Таточко» спалює світлини і речі, які є матеріальною згадкою про жінку, тепер вона повинна жити лише в спогадах, існувати як Ідея. Але творці кінострічки дають їй нове життя. Чаппі вдалося записати її свідомість, тому вона в останньому кінокадрі отримує можливість жити в цій реальності, але вже в тілі робота.

«Матуся» отримує другий шанс. Можливо для спокути абстрагування від виховання, а можливо для того, щоб знову підкреслити ідею еволюції. Наприкінці кінострічки вже три роботи отримують інтелект – це Чаппі, Матуся і Творець. Це родина майбутнього. Хоча в останніх кадрах ми бачимо і «Татуся», але маючи попередні гріхи він не має право на нову форму існування.

Якщо існує мистецтво новітніх технологій, то пропонуємо замислитись над ідеєю щодо педагогіки новітніх технологій. Сміслові концепти, якими пронизані твори популярної культури створюють якісно новий простір для роздумів. Кінематографічний метод «захоплення руху» уможливило настільки достовірно оживити роботів на великому екрані, що часом забуваєш, хто з персонажів є більш живою істотою (як фізіологічно, так і щодо людських якостей). Недаремно «Матуся» читає Чаппі казку, яка має форму книжки. Режисер не використовує в кадрі планшет чи наголовний дисплей. Цим він говорить про важливість традиційного формування світогляду, навіть в часи «розумних роботів». Мудрості, які знаходяться в фольклорі перевірені століттями і виховуючи дитину показують «Що таке добре, а що таке погано». Люди, які виростили на казках не жбурлятимуть коктейль Молотова в слабкішого за себе.

Концепти, які знаходяться в сучасній популярній культурі можна «прочитати» лише знаючи попередні культурні надбання.

В кінострічці «Робот на ім'я Чаппі» можна знайти різноманітні ідеї, які не озвучені в цьому тексті. Наприклад, протистояння між умовними «яструбами» і «голубами». Адже лише при загостренні злочинної чи військової ситуації, «яструби» отримують бюджет. Тому вони зацікавлені у війні і злочинах. Після перегляду у глядача-філософа актуалізується питання щодо смерті і безсмертя. Чаппі, звертаючись до Творця, дивується чому він створив його смертним. Перед глядачами явна відсилка до релігійних питань. Також можна до переліку віднести питання концепту часу, адже, коли у Чаппі з'являється свідомість, то він спочатку зацікавлюється саме годинником.

Фільм «Робот на ім'я Чаппі» залишає багато вражень. Ідеї, які кіноглядач під час перегляду актуалізує, сприяють тривалим роздумам. Але хочеться завершити ще раз згадавши зворушливу афішу кінострічки. Як думаєте: сердечки-метелики, знак «Інь-Ян» і контури птахів-примар випадково зображені на афіші?

ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ КАЗКИ

*Смалько Людмила Анатоліївна,
спеціаліст, Інститут розвитку дитини
НПУ імені М.П. Драгоманова*

*Науковий керівник –
доктор філософських наук, професор,
Крилова С.А.*

Формування гуманності у дітей старшого дошкільного віку є стратегічною метою виховання, визначеною самим ходом історичного розвитку. Враховуючи те, що гуманізм уособлює в собі любов до людей, повагу та турботу про благо людини, аналіз різних підходів до розуміння його сутності у психолого-педагогічних дослідженнях дозволяє характеризувати гуманність як важливу якість особистості, що входить в структуру гуманізму як світогляду зрілої особистості.

Розмежовуючи значення гуманності та гуманізму, відзначимо думку Л. Врочинської, за якою гуманізм розуміється як світогляд, основними принципами якого є любов до людей, повага людської гідності, турбота про благо людей, а гуманність трактується як обумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на визнання цінності людини, яка реалізується в спілкуванні та діяльності, в актах співдії, співучасті, допомоги [2]. Л. Врочинська наводить узагальнюючу думку, що «гуманність – це та основна характеристика поведінки людини, яка визначає її ставлення до інших людей, до себе самої, до всього оточуючого, тобто це риси гуманної поведінки» [2, с. 10].

Проблема гуманістичного виховання дітей дошкільного віку привертає увагу багатьох науковців. Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі гуманності як однієї з характеристик особистості дошкільника (Л. Артемова, Л. Божович, О. Запорожець, С. Карпова, В. Котирло, М. Лісіна, Є. Субботський, Т. Поніманська, Т. Фасолько, С. Якобсон).

Необхідність виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку зумовлена тим, що цей вік визнано сенситивним для морального розвитку особистості, що ґрунтовно висвітлено в працях Л. Виготського, О. Запорожця.

Сходінкою, з якої починається виховання гуманних почуттів та формування гуманної поведінки дитини, на думку науковців

(Л. Артемова, Г. Беленька, В. Котирло, С. Ладивір), може стати казка. Загалом казка розглядається як засіб багатовекторного впливу на особистість дитини, більше того, значними також є дослідження впливу казки на формування гуманності дітей (Н. Левінець, С. Литвиненко, С. Садовенко, Н. Турчин, Л. Фесюкова та ін.).

Зважаючи на вищевказане, **метою даної статті** є розкриття особливостей виховання гуманності дошкільників засобами народної казки.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство є тим періодом, в якому засвоюються перші етичні норми поведінки – моральні якості, в тому числі і шанобливе ставлення до оточуючих – дорослих та однолітків, доброзичливість, толерантність, співпереживання, почуття справедливості, чесності, гуманності та ін. Разом з тим у дошкільному віці закладаються основи для виховання гуманності дитини.

На думку Л. Врочинської, істотною передумовою для формування гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку є виховання відповідних почуттів. Саме гуманні почуття викликають складні переживання, якими дитина реагує на окремі події зовнішнього світу та на власні вчинки. Дослідження дають змогу говорити про те, що розвиток гуманних почуттів відбувається за умови переживання дітьми позитивних емоцій, спонукання дітей до добрих починань, цілеспрямованого навчання їх емоційно-виразним засобам передачі власних переживань (В. Котирло, С. Ладивір) [2, с. 7].

Значний пізнавальний потенціал для формування уявлень дітей про гуманність закладений у використанні дорослими літератури як емоційно-педагогічного засобу гуманістичного виховання. Розуміння моральних колізій твору виступає внутрішнім регулятором гуманної поведінки дітей на основі збагачення знань дитини про дійсність, введення у світ почуттів, глибоких переживань і емоційних відкриттів (А. Виноградова, О. Запорожець, Л. Стрелкова). За свідченням Л. Врочинської, виховання художнім словом приводить до позитивних змін емоційної сфери дитини, сприяє появі у неї відгуку на різноманітні події життя, перебудовує її суб'єктивний світ [2, с. 8].

Разом з тим відзначимо, що велике значення для гуманістичного виховання дітей, починаючи з дошкільного віку, має багатовіковий досвід народної педагогіки та засобів народного виховання. За свідченням А. Карнаухової, у контексті психолого-педагогічних та філософських досліджень серед спектру різноманітних засобів впливу на становлення моральної сфери особистості та виховання гуманістичних почуттів дошкільників простежується звернення до фольклорного жанру, зокрема, української казки [3, с. 112-113].

За ствердженням Н. Левінець, «казка – це те джерело розвитку дитячої думки, значення якого важко або й неможливо

перебільшити. Казки дають багаті знання про природу, рослинний та тваринний світ, людей, допомагають фантазувати, думати, навчатися думаючи, тренують уважність, спостережливість, учать добру, любові, виховують моральні якості дитини, даючи їй цілісні уявлення про добро та зло, моральність та аморальність вчинків, доцільність практичних дії, бажань. У казках зібрані цілісні життєві програми, наслідуючи які дитяча свідомість набуває незамінних чинників життєздатності» [4, с. 134].

Через ставлення до героїв казки дитина обирає свій неповторний комплекс життєвих цілей, ідеалів, формує надсвідомість. Вона вчиться вищим формам мислення, за допомогою метафор збагачує мову, розуміє натяк, жарт. Через казку формується оптимістичне ставлення до життя, гумор. Дитина розуміє красу слова, його силу, значення. Вчиться любити рідну мову, культуру, бережливо ставитися до всього живого на землі [4, с. 135].

Н. Турчин вказує, що «з казки здобуваються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Саме цей жанр літературної творчості виступає тим засобом чистих почуттів, який впливає на свідомість та на емоційну сферу особистості дитини, спонукає її до формулювання емоційно-оцінних суджень» [6, с. 166]. При цьому дослідниця зазначає, що «зображувані в казці події, незвичайність пригод героїв захоплюють дитину, породжують позитивні емоції» [6, с. 166]. З казки дитина переносить у реальне життя позитивні вчинки героїв, намагається чинити так, як вони [6, с. 166].

«Привабливість народних казок, на думку Н. Басюк, – в їх сюжетності, таємничості, фантастичності, а широке використання казок зумовлено тим, що їхній зміст викладений у цікавій формі» [1, с. 184]. Саме народні казки формують первинні моральні поняття, закладають основу для формування гуманних почуттів дітей, збагачують їх уяву незабутніми образами народної фантазії. У більшості з них за нескладним сюжетом прихований глибокий філософський і моральний зміст. Різке протиставлення добра і зла, ідеалізація позитивних героїв, велика емоційна сила і виразність образів, своєрідна поетика у них захоплюють дошкільників, герої цих творів глибоко западають їм у душу, дають поштовх для роздумів, пробуджують прагнення їх наслідувати. Слухаючи казку, діти часто хвилюються, радіють або непокояться, напружено стежать за подіями [1, с. 184].

На думку Н. Турчин, «слухання казки має найважливіше значення для формування нового виду внутрішньої активності, без якої неможлива ніяка творча активність, яка дозволяє дитині не тільки зрозуміти явища, які вона безпосередньо не сприймає, але й поставитися до подій, у яких вона не брала прямої участі. Сприймання художнього твору має надзвичайно активний характер: дитина ставить себе на місце героя, діє разом з ним, бореться з його ворогами» [6, с. 167].

Ефективність використання казки в роботі з дітьми дошкільного віку в значній мірі залежить від підготовленості вихователя, його обізнаності з казковими сюжетами та вміння їх аналізувати. Тому, плануючи використання казки, педагогу слід визначити мораль казки, які почуття вона виховує, продумати завдання, які сприятимуть розвитку мовлення, мислення і уяви дітей, формуванню їх особистості [5, с. 86].

Серед найбільш доцільних, з виховного погляду, українських народних казок, які дозволяють сформувати гуманні почуття дітей, слід назвати: казки про тварин («Рукавичка», «Лисичка та журавель», «Дрізд і голуб», «Лев і мишеня»); чарівні казки («Чарівна скрипка», «Яйце-Райце»); соціально-побутові казки («Батьківські поради», «Хліб і золото», «Про старого батька»).

За ствердженням В. Максимової, добираючи казки, спочатку варто добирати такі, які можна не читати, а переповідати дітям. Це дасть змогу бачити очі дітей, їхню реакцію на розповідь [5, с. 86].

У ході використання казок в гуманістичному вихованні дітей А. Карнаухова радить застосовувати такі методи роботи: читання українських казок; бесіда за змістом; переказування казок; складання порівняльних характеристик героям; закінчення у власній інтерпретації; складання розповідей до теми прочитаного; малювання за змістом українських казок; постановка ігор-драматизацій тощо [3, с. 114].

Висновки. Отже, народні казки закладають підвалини гуманістичного та морального виховання, оскільки містять національні та загальнолюдські гуманістичні ідеали і відповідають віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. Українська народна казка у вихованні моральних почуттів молодших школярів / Н. Басюк // Вісник Львівського ун-ту. – 2007. – Вип. 22. – С. 182–186.

2. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : автореф. роц. ... роце. роц. Наук / Л. І. Врочинська. – К., 2009. – 20 с.

3. Карнаухова А. Формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих засобами української казки / А. Карнаухова // Зб. Наук. ро. РДГУ. – Рівне, 2011. – С. 110–121.

4. Левінець Н. Роль засобів народної педагогіки в роботі з дітьми, які мають особливі потреби / Н. Левінець // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. Зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 133–136.

5. Максимова В. Казка як метод гуманістичного виховання дітей дошкільного віку / В. Максимова // Вісник Інституту розвитку дитини: Зб. Наук. ро. – К., 2014. – Вип. 32. – С. 84–90.

6. Турчин Н. Формування дружніх взаємин у дітей старшого дошкільного віку засобами казки / Н. Турчин // Вісник інституту розвитку дитини: зб. Наук. ро. – К., 2010. – Вип. 7. – С. 165–170.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Строганова Ганна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
mesnova_anna@mail.ru*

Одним з найважливіших стратегічних завдань модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Життя висуває нові вимоги до освіченої людини. На сьогодні потрібні спеціалісти, з одного боку, з широкою університетською освітою, що поєднують універсальність та професіоналізм, з іншого боку, нова парадигма освіти передбачає пріоритет особистісного начало. Розв'язання цього завдання можливе за умови оновлення педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Актуальність дослідження полягає в тому, що пізнавальна самостійність є необхідною для сучасних учителів, творчих, активних, ініціативних. Саме пізнавальна самостійність стимулює подальший самостійний саморозвиток конкурентоспроможних фахівців, готових до роботи в освітніх закладах та оперативно реагувати на зміни, що відбуваються.

Проблема формування пізнавальної самостійності особистості приділялась належна увага в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях різних періодів розвитку педагогічної науки, вона продовжує цікавити вчених на сучасному етапі. Пошукам шляхів розвитку пізнавальної самостійності особистості порушували в своїх роботах відомі психологи, педагоги, дидакти (Арістова Л., Бабанський Ю., Гальперін П., Голант Є., Єсіпов Б., Леонт'єв О.М., Підкасистий П., Половникова Н., Савченко О., Срода Р., Тализіна Н., Унт І., Шамова Т. та ін.). Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що професійна перспектива безумовно пов'язана із самостійністю учнів, студентів, майбутніх спеціалістів, зокрема з рівнем сформованості у них пізнавальної самостійності. Однак, незважаючи на глибину та різноманітність поглядів, проблемі інноваційної професійної підготовки учителя української мови, а саме: шляхам формування пізнавальної самостійності, приділено недостатньо уваги.

Метою є визначення базисних шляхів формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів української мови.

Психологи розуміють під самостійністю якість особистості, що відображає певні здібності, властивості особистості, набір різних

навичок, власний спосіб мислення і діяльності людини тощо. Так, С. Рубінштейн визначав самостійність як «незалежність», як характерну особливість волі [1, с. 704]. На думку О.М. Леонтьєва, самостійність є рисою особистості, яка з'ясовує вибір та реалізацію певного способу виконання завдань [2]. За Н. Менчинською, самостійність визначають як якість розуму, що є необхідною умовою для продуктивної мисленнєвої діяльності [3].

Серед педагогів також немає уніфікованого трактування поняття самостійність. На погляд педагогів пізнавальна самостійність базується на пізнавальній діяльності, у процесі якої відбувається збагачення особистості новими знаннями і вміннями, без яких неможливе самостійне пізнання дійсності. Це поняття є показником якості особистості, що виражається в умінні ставити перед собою певні цілі, домагатися їх досягнення власними силами [4, с. 27].

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що дослідники доходять спільної думки щодо визначення і характеристики самостійності як готовності до активних дій. Особливістю означеного процесу є вміння бачити проблеми і знаходити способи їх розв'язання, міркувати, діяти з творчою ініціативою, успішно досягати поставленої мети. У ході формування самостійності актуалізуються і активізуються базові знання, вміння і навички студентів, а на її розвиток впливає готовність до дії, до діяльності. Саме особистісно орієнтована освіта забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента, виходячи з проявів його індивідуальних особливостей. В умовах такого навчання до викладачів висувають спеціальні вимоги. С. Вітвицькою було зазначено, що викладання навчальної дисципліни у вищій школі даватиме ефективні результати за дотримання викладачем таких вимог:

- програма навчальної дисципліни повинна враховувати детальне і поглиблене вивчення найважливіших проблем, ідей і тем, які сприяють розвитку у студентів пошуково-перетворювального стилю мислення;

- викладання навчальної дисципліни має забезпечувати якісне засвоєння базових знань; умінь і навичок, розвиток дивергентного мислення і навичок його практичного застосування, що сприяє переосмисленню здобутих знань і генерування нових ідей;

- забезпечення можливості студентам отримувати нову інформацію, прищеплення їм бажання самостійно набувати знання;

- наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, надання студентам можливості вільного використання художніх, наукових і навчальних джерел;

- заохочення ініціативи та самостійності у навчанні; сприяння бажанню до професійної діяльності, розвитку усвідомлення своїх обов'язків щодо інших людей, природи тощо [5].

Для успішної роботи мають бути сприятливі умови для різноманітних виявів самореалізації студентів. Розвиток пізнавальної самостійності у процесі фахової підготовки учителя української мови буде вдалим, якщо:

- моделюється професійне середовище;
- актуалізується суб'єктивна позиція студента у навчальному процесі;
- чітко додержується алгоритм дій;
- реалізується комплекс педагогічних умов.

Для успішного формування майбутніх фахівців необхідно створити педагогічні умови, що у свою чергу вимагає розробки і реалізації науково-методичного забезпечення як сукупності форм, методів і засобів, педагогічних заходів. Педагогічними умовами розвитку пізнавальної самостійності визначаються:

— когнітивні, що полягають у інтенсифікації процесу навчання і засвоєння знань, забезпеченні варіативності змісту освіти у контексті діяльності майбутнього спеціаліста;

— проектувальні, що формують уміння моделювати цілі, завдання, зміст, прогнозувати, передбачати розвиток навчальної ситуації, прогнозувати власну систему педагогічної діяльності;

— аксіологічні, що стимулюють мотивації (навчальну, творчу) у досягненні майбутньої професії, формування ціннісного ставлення до пізнавальної самостійності;

— праксіологічні, суть яких криється у моделюванні ситуацій самостійної пізнавальної діяльності з метою розвитку інтелектуально-пізнавальних умінь і навичок (лінгвістичних, пошукових, інформаційно-аналітичних та ін.);

— рефлексійні, допомагають у розвитку самокритичності, прагнення до постійного самовдосконалення, самооцінки, самоконтролю.

На якість реалізації педагогічних умов зазначених вище впливають психологічні фактори:

- інтенсивність освітнього середовища;
- емоційно-психологічний клімат;
- сприяння формуванню пізнавальної мотивації;
- демократичність освітнього середовища та ін.

Зазначені психологічні фактори мають різне значення для викладача і для студента. Так, фактор інтенсивності освітнього середовища для студентів проявляється в обсязі, складності навчальних завдань тощо; для викладачів – в обсязі навчального навантаження тощо.

Отже, для успішного розвитку пізнавальної самостійності студентів-філологів необхідно активувати в них креативні і пізнавальні здібності, що характеризуються нестандартністю мислен-

ня, науковим складом розуму, незалежністю суджень, здібностей до абстрагування і узагальнення, високою толерантністю, має бути спрямовано на розвиток когнітивного стиля навчальної і дослідницької діяльності під час формування їх професійної компетентності. Підготовка вчителя української мови до такої організації своєї майбутньої діяльності у процесі прогресивного розвитку як фахівця в основному забезпечується, на наш погляд, оптимальним поєднанням усіх психолого-педагогічних факторів.

Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання навчально-методичного забезпечення (інноваційних технологій, форм, методів, засобів) педагогічних умов становлення майбутніх учителів української мови.

Список використаних джерел:

1. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
2. Леонтьев А. Н. Психология познавательной деятельности / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 151 с.
3. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды / Н. А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. 2-е изд. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. [для студ. магістр.] / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

КАТЕГОРІЯ ДОСВІДУ В ФІЛОСОФІЇ ТА ПРАКТИЦІ, ЙОГО СТРУКТУРА Й ЗМІСТ

*Соловієнко Валентин Олександрович,
кандидат психологічних наук, професор
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова*

Атрибутивним виміром життєвої мудрості і професійної успішності є досвід. Однак, постає питання – який саме досвід може забезпечити його продуктивну функцію? Адже з того самого досвіду відомо, що формальна його наявність ще не робить багатьох людей мудрішими, а фахівців досконалішими. Якими є парадигми досвіду, яка його структура, показники ефективності, якими є механізми його функціонування в процесі практики – ось перелік питань, які з огляду на актуальність проблеми і недостатню її дослідженість потребують поглибленого наукового вивчення. Системний аналіз питання дає підстави стверджувати, що досвід є специфічною формою знання про об'єктивну реальність, яке можна розглядати у філософському і практичному аспектах. Визначення досвіду, що дається філософією як «чуттєво-емпіричне відображення об'єктивного світу» є його найзагальніша одномірна характеристика як акумулятора інформації про об'єктивну реальність.

Практичний досвід як підструктура філософської категорії досвіду є сукупністю безпосередньо не представлених відомостей про об'єктивний світ одержаних суб'єктом діяльності в процесі його перетворення. За своєю гностичною сукупністю практичний досвід є ресурсом потенціального вдосконалення життєдіяльності особистості. За механізмом свого походження як похідного від безпосереднього суттєвого відображення дійсності він може бути охарактеризований як вторинний досвід.

Як проєкцію вимірів буття людини, практичний досвід можна класифікувати за наступними ознаками:

За просторами формування досвід поділяється на буденний (життєвий) досвід, який включає в себе всі його різновиди в особистісному вимірі життєдіяльності особистості і професійний як систему знань про особливості (секрети) професійної діяльності не представлені в академічних знаннях про неї.

За способом існування.

Реальний досвід – відомості про об'єктивну реальність, одержані суб'єктом в процесі практичної діяльності.

Віртуальний досвід – відомості про об'єктивну реальність, одержані суб'єктом поза його контактними з безпосередніми їх носіями в реальному житті.

За характером продукту.

Репродуктивний досвід – вплив якого на діяльність не виходить за межі нормативно визначеного регламенту.

Продуктивний досвід – досвід, резерви якого осмислюються суб'єктом і використовуються як інструмент вдосконалення діяльності.

За характером впливу на результати діяльності.

Конструктивний досвід – досвід, який чинить позитивний вплив на діяльність, вдосконалює її показники.

Деструктивний досвід – досвід, який з певних суб'єктивних чи об'єктивних причин ускладнює процес виконання діяльності чи зумовлює виникнення в ній проблем.

За спектром витоків формування.

Широкий досвід – досвід, що характеризує обізнаність суб'єкта в різних сферах життєвого середовища.

Вузький досвід – досвід, регламентований потребами конкретної діяльності і її вимогами.

За способом утворення.

Стихійний досвід – утворення діяльності, що характеризується перманентним набуттям практичних відомостей про неї в умовах не регламентованих спеціальними програмами.

Керований досвід – це досвід, набуття якого є продуктом цілеспрямованого формування його якостей у відповідності з метою діяльності.

За рівнем організації.

Системний досвід – досвід, що характеризує упорядкованість і часову послідовність представлених у ньому відомостей.

Фрагментарний досвід – досвід, структура якого ні за змістом, ні за часовою характеристикою не відображає його інформативної значимості.

За характером об'єкту діяльності.

Операційно-виконавчий досвід – пов'язаний з виконанням практичних (виробничих) дій, інтелектуально-креативний досвід, пов'язаний з конструюванням ідеальних моделей віртуального середовища.

За сферами функціонування:

- Предметно-орієнтований досвід – досвід формування якого регламентоване безпосередніми контактами суб'єкта з реальними об'єктами.

- Особистісно орієнтований досвід – досвід, що ґрунтується на зв'язках у системі людина-людина.

За критеріями соціального статусу:

- Моральний досвід – досвід, який ґрунтується на вчинках, які відповідають нормам, але суспільного життя.

- Аморальний досвід – досвід, який ґрунтується на вчинках і поведінці, що суперечать нормам суспільного життя.

Важливе практичне значення структурна характеристика досвіду має в професійній діяльності, коли оцінюється і прогнозуються професійні можливості працівника.

Досвід є базовим утворенням професійної кваліфікації фахівця і від його структурної валідності безпосередньо залежить ефективність реалізації виробничої функції.

МЕДІА-УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – СУЧАСНА ФОРМА НАВЧАННЯ

*Сухарєва Ірина Анатоліївна,
студентка НПУ імені М.П. Драгоманова
irinka-suhareva@mail.ua*

*Науковий керівник –
к. пед. н. Г.М. Строганова*

Сьогодні суспільство розвивається з неймовірною швидкістю, але провідною формою організації навчального процесу в школі залишається урок, оскільки традиційною є класно-урочна система. Незважаючи на те, що вона набула досить широкого поширення у світі, має низку недоліків, основним з яких є труднощі в реалізації особистісно орієнтованого підходу та виявлення індивідуальних особливостей кожного учня. На сьогоднішній день ученими різних галузей було розроблено та апробовано безліч варіантів класно-урочної системи, а саме: бел-ланкастерська система взаємного навчання, батовська система, маннгеймська система, лабораторна система (Дальтон-план). Однак було виявлено, що в умовах Української держави вони є малоефективними та неактуальними. Сучасна педагогічна наука інтенсивно працює над удосконаленням та урізноманітненням форм організації навчання, які реально можна впровадити в умовах традиційної школи, яка б задовольняла вимоги інформаційного суспільства та розвивала особистостей-інтелектуалів, оскільки одне зі стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі є «виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад» [5].

Тема не є новою, оскільки її розглядають у своїх працях психологи (Домрачев В., Болсуновський Н., Пайвіо А. та ін.), психолінгвісти (Мейер Р. та ін.), педагоги (Безпалько О., Гуржій А., Захарова І., Федоров О., Радченко І. та ін.), методисти (Гуревич Р., Кедрова Г. та ін.), однак вона є відкритою, тому є актуальною.

Метою є аналіз особливостей медіа-уроку української мови як сучасної форми організації навчання.

Урок – «основна одиниця освітнього процесу, чітко обмежена часовими рамками (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом)» [6, с.4]. Якщо розглядати це поняття крізь призму сучасності, то виникає потреба в розробці новітніх технологій, які б робили навчальний процес більш продуктивним. На нашу думку,

варто звернутися до такої сучасної галузі досліджень як медіаосвіта – «комплекс заходів щодо перетворення педагогічних процесів на основі впровадження у навчання та виховання інформаційної продукції, засобів, технологій» [9, с.36]. Її головні завдання: підготувати нове покоління до життя у сучасному інформаційному суспільстві, до сприйняття різноманітної інформації з повним її розумінням. На теренах України технологія медіаосвіти малорозвинена і найчастіше пов'язується з поняттям мультимедіа, що у широкому розумінні трактується як «багатокомпонентне середовище, що дає змогу використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію» [3, с.9]. Уперше термін «мультимедіа» був використаний у 1965 році для опису Exploding Plastic Inevitable – шоу, що сполучило в собі живу рок-музику, кіно, експериментальні світлові ефекти і нетрадиційне мистецтво, так сучасного значення набув у 90-х роках. У освіті це поняття ґрунтується на когнітивній теорії мультимедійного навчання, що розроблена психолінгвістом Р. Мейером і базується на принципах модальності, надмірності, просторового та часового зв'язків, узгодженості та індивідуальних відмінностей [10].

За кордоном використання мультимедійних технологій проведення медіа-уроків – одне з типових освітніх явищ. Наприклад, у Канаді в навчальному процесі використовуються навіть такі мультимедійні засоби, як GoogleDocs, Thinkfree, Writely, iRows.com, YouTube, iTunes [4]. У Україні сьогодні медіа-уроки з різноманітних предметів (української мови, історії, математики, хімії) застосовуються в окремих навчальних закладах педагогами з різних куточків країни (Радченко І., Босак С., Мохова О., Мильниченко О., Коновалова Т. та ін.), але загального поширення ще не набули.

Технологія медіаосвіти тісно пов'язана з комп'ютерною в різних її варіаціях, а саме: монотехнологією, коли «все навчання, все управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на використання комп'ютера» [7]. Медіа-уроки споріднені з поняттям, яке поширене в англомовних країнах, та було початком їх формування – СВТ (Computer Bases Training) – комп'ютерна підтримка навчання. Медіа-урок – одна з форм організації навчання, що використовує мультимедійні жанри не частково (наприклад, статичні чи динамічні таблиці, блок-теми, медіа-твори тощо), а цілісно, впродовж 45 хвилин і містить у собі безліч різноманітних мультимедійних прийомів, що у своєму взаємозв'язку покликані оптимізувати навчальний процес та сприяти повному розкриттю теми. Такий урок – «яскравий, динамічний, результативний» [8, с.15].

Варто наголосити на психологічному аспекті медіа-уроку української мови. Загальновідомий факт, що більшість людей запам'ятовує 5 % почутого та 20 % побаченого під час першого

сприйняття, а зважаючи на те, що кожна людина має індивідуальні особливості психічних процесів переробки інформації, тобто є візуалами, аудіалами, а іноді навіть кінестетиками чи дистетиками, відсоткові показники можуть видозмінюватися. Тому використання мультимедійних засобів на уроці забезпечує орієнтацію відразу на велику кількість учнів, а одночасне використання аудіо-та відеоінформації підвищує запам'ятовуваність до 40 – 50 % [3, с.9]. Також доведено, що на медіа-уроці підвищується мотивація навчання та активізується самостійна діяльність учнів.

Ми вважаємо, що медіа-уроки української мови дозволяють ефективно й продуктивно використовувати час у умовах класу, не порушуючи структуру уроку та опрацюовуючи більший обсяг матеріалу, а також виховувати свідому національно-мовну особистість, яка здатна функціонувати в умовах інформаційного простору.

Варто зауважити, що медіа-уроки української мови сприяють розвитку мовленнєвих умінь та навичок учнів, гарантуючи їх комунікативне спрямування, оскільки комунікабельність – одна з рис освіченості, що є реальним показником адаптованості індивіда до вимог сучасності, яка реалізується на основі розвивального підходу до навчання.

Конструювання медіа-уроку – складне явище, що вимагає ґрунтовної підготовки вчителя, оскільки він повинен бути спрямований на розвиток особистості й не викликати негативних наслідків, а тому має відповідати дидактичним, ергономічним, інтерактивним та технічним вимогам [2]. Зважаючи на це, виникло поняття «режисура медіа-уроку», що розуміється не лише як набір ланцюжка дій вчителя, які спрямовані на досягнення освітніх цілей, а й сукупність зовнішніх, формальних чинників, що впливають на результативність та продуктивність навчання. «Учитель повинен намагатися замінити друкований текст наочністю, якщо це можливо. За своєю суттю це також текст, але представлений іншою мовою. Нагадаємо, що визначення тексту в енциклопедичних довідниках це – послідовність графічних або звукових мовних знаків, яке обмежене єдиним призначенням» [1]. Тому важливою складовою медіа-уроків є кольорове моделювання навчальної ситуації в логічному поєднанні зі звуковими ефектами, анімацією та відеоінформацією.

Отже, вважаємо, що медіа-урок української мови є сучасною продуктивною формою організації навчального процесу в умовах інформаційного суспільства, оскільки найбільш точно передає дух часу та поєднує традиційні методи та прийоми з новітніми технологіями, відповідно до цілей навчання та забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого, розвивального та комунікативного підходів до навчання, його індивідуалізацію.

Перспективність подальшого дослідження в сфері медіаосвіти є беззаперечною, оскільки вона надасть змогу значно покращити якість процесу навчання в сучасній школі.

Список використаних джерел:

1. Аствацатуров Г. Педагогический дизайн мультимедийного урока [Електронний ресурс] / Г. Аствацатуров. – Режим доступу: <http://pedsovet.su/publ/26-1-0-124>
2. Борисова Н.П. Проектирование медиаурока. Методические рекомендации [Електронний ресурс] / Н.П. Борисова. – Режим доступу: <http://planeta.tspu.ru/?ur=810&ur1=948&ur2=1089>
3. Босак С. Використання мультимедійних технологій на уроках української мови / С. Босак // Дивослово. – 2011. – № 10. – С. 9 – 11.
4. Девю Д. Канадские школы – мульти-образованное поколение выбирает мультимедиа [Електронний ресурс] / Д. Девю. – Режим доступу: <http://www.distance-learning.ru/db/el/A98814CB76BB1F92C32572A30040DEE6/doc.html>
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – С. 4 – 7.
7. Пригарина Н.В. Использование мультимедийных технологий на уроках математики в начальной школе [Електронний ресурс] / Н.В. Пригарина. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/418254/>
8. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри / І. Радченко // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 10. – С. 8 – 17.
9. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Т.: Изд-во Таганрог. Гос. роц. Ин-та, 2010. – 64 с.
10. Richard E. Mayer. Cognitive Theory of Multimedia Learning [Електронний ресурс] / Richard E. Mayer. – Режим доступу: <http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/40,1002,cap.%203%20.%20Cognitive%20theory%20of%20multimedia%20learning.pdf>

INFLUENCE OF THE SUFISM ON THE IRANIAN SPIRITUAL CULTURE

Tan TanDavaniHamila

*Post-graduate student
of Kiev TarasShevtchenko university
hamilatahamtan@yahoo.com
Scientific supervisor –
Ph. D., prof. V. I. Panchenko*

Iranian culture and literature more than in any society are mixed with Sufism and mysticism thus the dominance of Sufism over the national life and history of Iran is undeniable. The subject of early Sufism is complex and related to a wide geographical area extending from the Near East to Central Asia. The province Khurasanin north-east of Iran has some special features in this respect. This is an area where due to its closeness to the Indo-European cultural roots. In early Islamic times, memories of the old Aryan thoughts were very alive and fresh, despite the influence of Islam. This province was very large, though its borders changed over the centuries. The earlier territory is sometimes called "Greater Khurasan" to distinguish it from the later contraction, at the same time this is the period of a Farsi language revival in Iran and the rise of a new vibrant movements of Persian poetry. Many leading figures of Sufism turn to the Persian language after the 12th century AD. During a period of about two hundred years, we witness a great revolution in Persian poetry both in form and content, most of which we owe to Khorasan's Sufism. Persian poetry provides the Iranian mystics not only with a versatile tool for expressing their complex, multi-layered, emotive and esoteric views but also a means for hiding those views in a language of hidden meanings and symbolism. On the other hand turning to poetry helped to emphasize the notion of "love" even more than the only ideal relationship between the self and the divine. Iranian Sufi literature of the 12th and 13th centuries AD is full of pamphlets and treatises on love and the psychology of love. Creation of such artistic works reaches such levels of perfection that there are tens of collected works by poets like Molavi, Hafiz, Attar, Shams, Khayyam and others. Molavi was more concerned about God knowledge and mystic elements such as sobriety, intoxication, and annihilation and other mystic and Sufism terms. Molavi has taken benefit of servitude to asceticism and thought integrated with love, enthusiasm, lure and attention to mysticism and Sufism. Love and intuitive are the main studies of Molavi insight. We can also see that notions of "love", "slyness", and "purity of heart" are three focal key concepts of Hafiz's existence and

the spiritual dimension of his world view. In terms of rich content, Hafiz poems represents a synthesis of numerous aspects of traditional wisdom of Iranian culture: religious and theological, philosophical, mystical and spiritual. Hafiz designated his own contribution as “ishq-o-rendi” (“love and slyness”). No doubt, “Hafez” was a hero, who took every chance to conquer the Sufi class of hypocrites and hypocrisy itself. He uses a lot of sarcasm and humor to ridicule on them. Sufi thought survived during Hafiz’ life and work with its weaknesses and strong points and remain alive in the Safavid period that during this period Sufism and mysticism in Iran takes a more complex and troubled character.

To the “pure” and “beautiful” contemplative thinking preached by Mani as necessary for reaching the eternal light, Iranian mysticism of the Islamic era added “love” as the only means for reaching the divine. It is only love that is not following self-centered or pragmatic goals and really leads to the true divine. Iranian mysticism becomes dependent on love not only to explain the creation itself but also as a means of returning to the last one. Hafiz says: “love appeared and the whole world was set on fire”!

The concept of “brotherhood” and “self-sacrifice” is very special to Iranian Sufism. Most Sufi leaders always preached the importance of “brotherhood”. This is again an ancient concept. These attitudes for opposing oppression and helping others developed during the Mazdaki movement in opposition to the privileged cast system developed. Samaa is also another peculiar Iranian feature of Sufism. Although today it is mostly linked to the Molavi (Rumi) School in Konya, Samaa is an ancient notion in Iranian Sufism. From 10th century AD onwards there are repeated references in Islamic books on the question of its legality under Islam. These constant references themselves show that such practices were common amongst Iranian Sufis.

Although Sufism in its early days did not profit any regular form, Iranian people were familiar with *poec* and got accustomed to it. After the 10th century, Sufi thinking become popular among people and from the fourth century it had its own regular form and the organization that followed its progressive way of development. Saeed Nafisi, Iranian scholar, fiction writer and poet distinguished Iranian Sufism from Iraq and Mesopotamia forms of Mysticism. He describes Sufism as wisdom of general Aryan race and denies any relationship with Sami thoughts. He also deems unacceptable the influence on Persian Sufism possibly made by the Alexandrian Neo-Platonic thought, Hermes, Israeli, Hebrew. However he confirms the exquisite effect of Manichean philosophy on Sufism in Iran and believes that these two trends are the same. Also he accepts the influence of Buddhist philosophy on Sufism in Iran and interrelationship between Iranian and Indian philosophies. He calls the way of Iranian Sufism the Indo-Iranian way [1, p.47-100].

The grading of spiritual advancement which is common to most Iranian Sufi schools and usually has seven stages was also very common among the Manichaean followers in Balkh since the time of the Sassanids. In Attar's "Conference of the Birds", the concept of having to go through seven stages to reach the eternal light becomes symbolized in the story of a flock of birds in search of Simorgh who have to go through seven stages to reach her nest on the Qaf mountain. But at the end Simorgh turns out to be nothing but the bird's own reflection in the water [2, p.43].

Another aspect of Sufism is suffering by means of abstaining from pleasures that is a widespread spiritual practice shared by many religions. The practice of voluntary suffering is going to be studied in a specific religious trend among Sufism. The word Sufi, which refers to the followers of this trend, comes from the word "suf" meaning the wool of sheep. The reason is that early Sufis used to wear rough clothes woven out of sheep wool. These robe-like clothes were worn by Sufis because they irritated their skin and thus functioned as a permanent reminder of the necessity of abstaining from worldpleasures. From the perspective of Sufism, as well as in all other religions, every human has a spirit which is another global gift from God. Sufis believe that there is a unified spirit that is united with God and all creatures share it. "The whole of Sufism rests on the belief that when the individual self is lost, the Universal Self is found, or, in religious language, that ecstasy affords the only means by which the soul can directly communicate and become united with God. Asceticism, purification, love, gnosis, saintship – all the leading ideas of Sufism – are developed from this cardinal principle" [1, p. 59].

In the Iranian Sufism displayed the Sufi views of human existence, too, three aspects of human existence werestudies: body, mind, and spirit. Mind was itself divided into an emotional faculty and also a reasoning apparatus. It was also mentioned that Sufis distrusted both body and mind as representatives of the lower world. The real essence of man was said to be the spirit which is other-worldly. These categories are very similar to Freud's view of human psyche consisting of Id, ego, and superego. This seems to be the key to understanding the reason why Sufis voluntarily accept and even inflict severe suffering on themselves whereas it might sound strange or pretentious by many others. Sufis deductively and intuitively find higher truths which are alien to scientific minds. This opens up a new mystical world with the possibility of perfection and infinity. Suffering, too, loses its meaning as suffering and becomes a bounty by divinity that helps the Saalek (пощесы on the road to the spiritual world) leave the physical world behind to be united with Haq (divine truth).

When the spirit is considered the real essence of man, abstaining from the physical world can be a natural outcome as involvement in this world distracts the real essence which has an identity and needs

that can never be fulfilled by the this world. Suffering, too, comes out of the physical world as it is the world of incompleteness and constant flux known in Sufism as “faani” (“finite”) as opposed to the other world known as “baaqi” (“everlasting”). “Whenever you deal with the faani you become separated from the baaqi” [4, p.79].

Iranian history and culture through ages has been intermixed with Sufism and was influenced by its spiritual, ethical, and pragmatic teaching. As its effects on Iranian culture, we can refer to the modification of religious sentiments among different sects and the creation of a new language along with symbols, metaphors, allegories and new expressions. The effect of Sufism can be noticed in Iranian daily life and in their surroundings, which have deeply, influences Iranian thoughts and their nature. It has more deeply affected their mentality and imagination even more than Iranian manners and attitudes, undoubtedly, it has attracted many followers, sick and tired of the robotic world try to free their mind and immerse it in mystic and Sufi thoughts.

References:

1. Nafisi S. ناری اردف و صت همش چرس (Sufism originated in Iran). – Tehran: Marvi, 1987. –275 p.
2. Nishapuri F.A. راطعری طلاقطنم (The conference of the Bird). – Teheran: Ferdows, 2008. – 340 p.
3. Reynold A.Nicholson The Mystics of Islam. –London: Routledge&Kegan Paul, 1914. – 116 P.
4. Hojvairi A.E.O. بوج حمل افشک (Kashfol-Mahjoob) Tehran: Asiabi E.Z.F.,1997. –249 P.

ВПЛИВ ОЛІМПІЙСЬКОГО РУХУ НА СТАНОВЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК В УКРАЇНІ 1920-30-Х РР.

*Тернова Ірина Михайлівна,
тренер центру фізичної культури і спорту ТНЕУ
ternova-ira@rambler.ru*

*Науковий керівник –
доктор пед. наук, проф. А. В. Вихрущ*

На початку ХХ ст. найбільшими досягненнями в галузі фізичної культури і спорту були процеси формування й розвитку нового феномену в міжнародному та вітчизняному спортивному і олімпійському русі – активного жіночого фізкультурно-спортивного руху. Важко уявити, що протягом майже ста років жінкам необхідно було постійно доводити свою спроможність і можливість приймати участь у фізкультурному русі, а також обґрунтовувати право на участь у спорті вищих досягнень.

Окремим аспектам історії формування та розвитку жіночого спорту, ретроспективному аналізу тілесно-рухових практик жінок, їх участі в міжнародному олімпійському русі присвятили свої роботи визначні українські та зарубіжні науковці В. Кулик, О. Гук, Р. Гах, О. Вацеба, Я. Боднар, Ю. Шелуха, С. Мягкова, Б. Трофим'як, В. Столбов, О. Сунік, С. Філь та ін.

Метою роботи є аналіз впливу олімпійського спортивного руху на становлення фізичного виховання та жіночого спорту в Україні 1917-1940 рр.

Головним чинником розвитку фізкультурно-спортивного жіночого руху в Україні став вплив міжнародного олімпійського руху. Об'єднання жінок у міжнародний фізкультурно-спортивний рух був повільним і долав багато труднощів та мав певні особливості розвитку в різних регіонах України.

Міжнародний Олімпійський Комітет (МОК) дуже тривалий час був проти виступу жінок на олімпійських аренах. Олімпійський дебют жінок відбувся в Парижі на Іграх II Олімпіади 1900 року. Вони змагалися у п'яти дисциплінах: крокеті, тенісі, гольфі, кінному і вітрильному спорті. Першою олімпійською чемпіонкою стала англійка Шарлота Купер, яка виграла тенісний турнір. Також, золоту медаль цієї Олімпіади здобула швейцарка Еленде Пургале у вітрильному спорті [4, с. 78].

Кількість учасниць наступних Олімпіад збільшувалась дуже повільно, жінки не були допущені до основних видів змагань. І тільки, починаючи з Лондонських ігор 1908, жінки стали повноправними учасницями Олімпійських Ігор. У змаганнях з тенісу, стрільби з лука та фігурного катання взяло участь 37 жінок. В Іграх V Олімпіади 1912 у Стокгольмі брало участь вже 48 жінок.

Вони розіграли олімпійську першість в плавальному басейні на дистанції 100 м вільним стилем, в естафеті 4×100 м вільним стилем, в стрибках у воду з вишки [6, с. 64].

З кожною наступною Олімпіадою кількість учасниць–спортсменок збільшувалась та освоювались нові види спорту. Так на VIII Олімпіаді стартували вже 135 спортсменок, а до змагань з плавання, стрибків у воду, тенісу вперше додається фехтування [6, с. 66]. На іграх 1928 року виступали 277 жінок, які змагалися в гімнастичному багатоборстві, плаванні та стрибках у воду, фехтуванні. Вперше в олімпійській програмі з'явилися змагання серед жінок з легкої атлетики: біг на 100 і 800 м, естафета 4×100 м, стрибки у висоту, метання диска. Всі виступи легкоатлеток ознаменувалися світовими рекордами. У бігу на 100 м стартувала 31 спортсменка з 13 країн [5, с. 124].

У наступних Олімпіадах жінки все частіше ставали активними учасницями ігор та домагалися рекордних результатів [5, с. 125].

Спортсменки намагалися опанувати все більшу кількість видів спорту і навіть ті види, які раніше вважались «суто чоловічими» (бокс, боротьба, важка атлетика, футбол, хокей тощо), змагалися у легкоатлетичних видах спорту.

Шлях жінок до олімпійських стартів був важким, і для підтримки спортсменок у Парижі 1922 року була створена Міжнародна федерація жіночого спорту (МФЖС). Її засновниками, поряд з Чехословацькою були національні спілки Франції, Великобританії, США, Італії, Швеції та Швейцарії. Установчий конгрес цієї організації постановив влаштувати кожні чотири роки жіночі олімпіади, тому що на світовій Олімпіаді чоловіки суттєво обмежували жіночу програму. «МФЖС вже в 1922 році влаштувала I-шусвітову жіночу Олімпіаду в Парижі. Олімпіаду назвали I-ими жіночими світовими ігрищами, щоб відріжити її від загальної. Міжнародна участь на I-ших жіночих світових ігрищах була нечисленна» [2, с. 19].

Жіночі Всесвітні ігри відбувалися кожні 4 роки і з кожним роком збільшувалась кількість країн учасниць. Так, в 1926 році в Гетеборзі (Швеція) – 10 країн учасниць, у Празі 1930р. – 18 країн. Всебічне висвітлення у тогочасних періодичних виданнях та засобах масової інформації призвело до збільшення кількості жіночих видів у програмі ігор, поступово зріс інтерес глядачів до жіночих змагань. В програмі Всесвітніх жіночих ігор були різні види спорту: «штафетий біг 4x100 м», «скок в гору», «стусан кулею», «трибій», «біги на 60, 100, 200 м», «скок в довжін», «мет диском» тощо [2, с. 20].

Останні жіночі Всесвітні ігри відбулися в 1934 році в Лондоні – 19 країн учасниць. Паралельно з існуванням жіночих Всесвітніх ігор регулярно проводилися і міжнародні конгреси, на яких обговорювалися і приймалися правила змагань, реєструвалися нові рекорди, представлялися нові спортивні дисципліни. Всього було проведено 9 жіночих спортивних конгресів: Париж 1921-1922-1923; Гетеборг 1926; Амстердам 1928; Прага 1930; Відень 1932, Лондон 1934 і Берлін 1936 [6, с. 49].

Після цього Міжнародна федерація жіночих видів спорту припинила свою діяльність, але повністю виконала покладену на неї місію – привернула всесвітню увагу до жіночого спорту та залучила до занять фізичною культурою дівчат і жінок у багатьох країнах.

Після проведення Всесвітніх жіночих ігор ігнорувати далі жіночий спорт було неможливо. Орієнтація на нові європейські системи фізичного виховання та олімпійський рух принесла позитивні зміни й активний розвиток фізичного виховання і спорту серед жінок в Західній Україні 20-х років, який здійснювався у нових спортивних клубах, товариствах, секціях (чоловічих й жіночих). Усі товариства залучали до фізкультурно-спортивного життя дівчат і жінок: «Каменярі», мали відділення «Каменярок», учасницями руханково-пожежного товариства «Січ» (пізніше «Луг») були «Луговички» [1, с. 14].

Альтернативою Олімпійським іграм в Західній Україні стали Запорізькі Ігрища, які об'єднували тодішню молоду олімпійську ідею з українськими національними традиціями. Львів'яни називали їх українськими олімпіадами. Після Першої світової війни, незважаючи на складні суспільно-політичні умови, вже у вересні 1923р., проведено IV Запорізькі Ігрища. Крім легкої атлетики, до програми увійшли змагання з плавання, велоспорту, тенісу, футболу [3, с. 174].

На ігрищах 1925 року виступали представники з Буковини, Закарпаття та української діаспори з Чехословаччини, Австрії, Німеччини [3, с. 178]. Успішний тон цим ігрищам задали Перші жіночі легкоатлетичні змагання. Вони відбулися у Львові 20 травня 1925 року на площі «Сокола-Батька» в рамках ігрищ, але мали статус самостійних змагань. Програма складалася з семи видів легкої атлетики та баскетболу [3, с. 182]. Жінки-спортсменки були активними учасницями всіх наступних Запорізьких Ігрищ і з року в рік показували кращі результати та збільшували число видів [3, с. 198].

Запорізькі Ігрища були потужними українськими олімпіадами, їх замінили Дні Українського Спортівця, які в 30-і роки набули особливої популярності. Традиційними стають змагання Українського Спортивного Союзу – крайові змагання з бігу навпростець (змагання з кросу), крайові лещетарські (лижні) перегони, тенісні турніри, активними учасницями яких все частіше стають жінки. Особливо помітним були спортсменки Марія Гузар (згодом Турко), Ольга Секела, В. Ковальчик [1, с. 16].

Першими кроками Радянської України до олімпійського спортивного руху можна назвати проведення масових спортивних свят і Всеукраїнських та місцевих спартакіад. Так, у травні 1919р. в Києві відбулося перше спортивне свято Всеобучу, в якому взяли участь кращі фізкультурники і спортсмени міста, брали участь і жінки. Такі свята почали проводитися у всіх великих містах України [7, с. 72]. У 1923 році у Харкові пройшла I Всеукраїнська спартакіада, в якій брало участь понад 300 осіб з 8 губерній у змаганнях з легкої атлетики, гімнастики, важкої атлетики, велоспорту й футболу [7, с. 74].

На середину 1920-х рр. зростаючі пропагандистські зусилля із залучення більшої кількості жінок у фізкультурний рух принесли свої перші результати. Приміром, якщо перша Всеукраїнська олімпіада 1921р. була суто чоловічою, вже через сім років в Українській РСР на 205 тис. чоловіків-атлетів припадало 90 тис. жінок, які брали участь у змаганнях з волейболу, гандболу, баскетболу, водному поло, гімнастики тощо [5, с. 125].

На жаль, спортсмени України майже не мали можливостей для участі в найбільших змаганнях за кордоном. Але при найменшій можливості, українки виступали гідно. Так, на III Олімпіаді робітників-спортсменів, що відбулася в 1937р. в Антверпені, в команді СРСР брали участь українські спортсменки: гімнастки О.Бокова, Т.Деміденко, А.Зайцева, легкоатлетка З.Синицька, які виступили дуже успішно [5, с. 124].

Традицією стало щорічне проведення фізкультурних парадів. Вперше такі паради відбулися в 1933 році в Харкові, Києві та Одесі. З 1936р. фізкультурники і спортсменки України брали участь у фізкультурних парадах на Красній площі в Москві [7, с. 116].

Висновки: Період становлення фізичної активності жінок і жіночого спорту в Україні є невід'ємною складовою частиною історії міжнародного спортивного та олімпійського руху. Аналіз історичних фактів дозволяє стверджувати, що процес поширення і зростання спортивних організацій та секцій, включення України в міжнародний олімпійський рух змінило громадську думку щодо фізкультурно-спортивних практик жінок усередині країни. Жінки не залишали надій та зусиль зайняти гідне місце на міжнародній спортивній і олімпійській арені: організовували власні спортивні товариства та федерації, брали участь у різних змаганнях, намагалися знайти оригінальні методики фізичного виховання дівчат.

Список використаних джерел:

1. Боднар Я. Проблеми фізкультурно-спортивних занять жінок східної Галичини (кінець XIX – початок XX ст.) / Я. Боднар // Молода спортивна наука України: 36.наук.статей з галузі фізичної культури та спорту. – Львів. 2001. – Вип.5. – Т.1. – С.12–17.
2. III жіночі світові ігрища в Празі / Нова хата. – Львів. – жовтень 1930. – Ч. 120 – С.19–20.
3. Історія Львова. – Львів : Видавництво Центр Європи, 2007. – Том 3. – 575 с.
4. КубертенПьер де. Олимпийскиемемуары / Пьер де Кубертен. – Киев: Олимпийскаялитература, 1997. – 112 с.
5. Мозгова Л. Участь жінок в олімпійському русі / Л. Мозгова// Матеріали першої сесії Олімпійської академії України для молодих учасників. – Харків. 1994. – С.123–128.
6. Мягкова С.Н. Женщиныв олимпийском движении / С. Н. Мягкова. – М.: Спортивная книга, 2003. – 148 с.
7. ФільС. М. Історія фізичної культури : навч. Посібник / С. М.Філь та інш. ; за ред. С. М. Філя. – Харків : ОВС, 2003. – 158 с.

**САМОМОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ
У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Ушакова Юлія Вікторівна,
Кіровоградська Льотна Академія
Національного Авіаційного Університету,
аспірант,
yuliii.ushakova@yandex.ru*

*Науковий керівник –
к.пед.н, доцент, І. Л. Смирнова*

Організація у курсантів самостійної роботи набуває все більшої актуальності та значущості, вона сприяє підвищенню ефективності навчання, вчить ставити цілі і їх досягати. Важливе значення в підвищенні ефективності навчання це самомотивація курсантів. Аналіз публікацій дозволяє стверджувати, що дидактична сутність поняття «самомотивація», «самоосвіта» широко розглядається у науково-педагогічній літературі. Серед вчених які досліджували цю область можна виділити: М. Гарунова, Г. Герасимова, Б. Єсіпова, І. Ільєсова, А. Ковальова, В. Козакова, Н. Кузьміну, В. Ляудіса, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, М. Солдатенка, А. Соловійова, А. Усову, А. Цюприка В. Щеньова та інших.

Спираючись на роботи Ю.К. Бабанського, Є.П. Ільїна [2, 3, 4], ми розглядаємо навчально-виховний процес у загальній структурі як одиницю, метою якої є збудження у курсантів стану мотивації до самоосвіти. Важливим аспектом викладацької діяльності є вміння створити у курсанта мотивацію до навчання, підтримувати і направляти її. Мотивування курсантів – це як постановка цілей і вказівка шляхів до них, тоді як самомотивація – це бажання або прагнення курсанта до навчання, засноване на його внутрішніх переконаннях, стимулу для дії.

Вважаємо за необхідне розглянути дефініцію «самомотивація», як провідне поняття нашого дослідження. Самомотивація – це вплив курсанта на свій стан, коли мотивація ззовні перестає впливати на нього належним чином. Наприклад, коли у курсанта щось не виходить і опускаються руки, але він сам для себе знаходе причини продовжувати діяти. Самомотивація дуже індивідуальна, тому кожен курсант вибирає різні способи для того, щоб мотивувати себе [7].

Нанашудумку, самомотивація – це прагнення, бажання до навчання, самонавчання засноване на внутрішніх переконаннях курсанта.

Іншими словами, якщо викладач ставить курсанту складне завдання, якщо він впорається з цим завданням, то це мотивація, а якщо він прикладає всі зусилля для його виконання, то це самомотивація. Необхідно показати курсанту, що його мінуси можна звернути на те що дасть йому розвиватися. Самомотивація дуже індивідуальна річ, тому кожен курсант може мотивувати себе по різному. Коли курсант баче кінцевий результат, він розуміє до чого прагне.

Іноді самомотивації недостатньо для того, щоб побороти страх або перешкоди на шляху до здійснення дії. В більшості випадків це трапляється через недостатній позитивний настрій, створеної самомотивації курсанта. А також тим, що відсутнє чітке розуміння того, навіщо відбувається дана дія або ж який результат це принесе. Тому курсанту дуже важливо навчитися ставити цілі правильно і усвідомлювати, для чого вони необхідні. За відсутності такого розуміння і виникає потреба в самомотивації.

Самомотивація призведе курсанта до самоосвіти, що дуже важливо для ефективності навчання. Самостійність формується в навчанні за допомогою самостійної роботи – це така навчальна діяльність курсантів, яка здійснюється усвідомлено без допомоги викладача при виконанні різнорівневих завдань з метою засвоєння нового обсягу знань. Для самостійної роботи необхідною умовою є наявність конкретної освітньої мети, виконання курсантами моторних і мисленневих операцій [1]. Питання присвячені організації самостійної роботи, самомотивації курсантів набуває все більшої значущості та актуальності. У розумінні поняття «самоосвіта», нам імпонує визначення, запропоноване В. Козаковим «самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності», головною метою якого є формування самостійності курсанта, який навчається, формування його умінь, знань та навичок [5, с. 48]. Умовами самомотивації та самоосвіти є організація навчання: курсант має бути активним учасником навчально-виховного процесу, особою, яка повина і може навчатися добровільно, без примусу, за власним бажанням, самостійно ставити ціль пізнавальної діяльності, ставити та вирішувати навчальні завдання.

У формуванні мотиваційної готовності майбутніх фахівців до самоосвіти особливе значення мають різні завдання, що розвивають у них уміння та навички самостійного пошуку, вирішення різних проблем і завдань, самооцінки і самоперевірки результатів власної самоосвітньої діяльності [6]. Найбільш складне питання педагогічної практики полягає в тому, яким чином сформувати самомотивацію курсантів. Наразі у вищих льотних навчальних закладів існує різна система стимулів, спрямована на розвиток самомотивації курсантів до самостійної навчальної діяльності та самоосвіти. Серед них можна відзначити наступні:

- заходи заохочення творчої спрямованості у вигляді надання додаткового вільного часу на самостійне навчання;

- додаткове баллове заохочення за підсумками семестру (курсу) навчання;

- додаткове грошове стимулювання за відмінне навчання;

- можливості дострокової здачі екзаменаційної сесії тощо.

Умови для виникнення самомотивації у курсанта: 1) розуміти процес навчання як щось, релевантне саме його цілям та інтересам; 2) бути впевненим у тому, що курсант володіє потрібними навичками та компетенціями для досягнення своїх навчальних цілей; 3) відчувати свою особисту відповідальність за визначення і досягнення своїх особистих цілей; 4) усвідомлювати, що в тому числі саморегулювання веде до досягнення мети; 5) брати участь у моделюванні практичних ситуацій в процесі навчання для того, щоб ефективніше засвоювати викладену інформацію; 6) контролювати емоції і настрої, щоб не дозволяти їм знижувати мотивацію і впливати на процес навчання; 7) зберігати рівень своєї продуктивності на достатньому рівні для досягнення мети.

Завданням викладача допомогти курсанту у виконанні всіх цих умов. Тому вважаємо за необхідне для досягнення самомотивації у курсантів виконувати наступне: 1) явно вказати цілі курсу і допомогти курсантам у виділенні своїх особистих цілей, на які і направлено навчання; 2) використовувати інтереси курсантів у процесі навчання; 3) демонструвати релевантність викладання матеріалу; 4) навчати курсантів навичкам самонавчання; 5) надавати курсанту корисний і частий зворотній зв'язок.

Ефективним процес розвитку самомотивації можна назвати тоді, коли сформована система мотивуючих факторів:

- внутрішніх (прояв інтересу до предмета, загальнонаукового та спеціального блоку дисциплін; активну участь курсанта в науковій діяльності вищого льотного навчального закладу, участь у міжкафедральних конференціях, олімпіадах тощо; задоволеність у виборі своєї майбутньої професії);

- зовнішніх (контроль результатів навчальної діяльності з боку професорсько-викладацького складу кафедр, факультетів тощо).

Безумовно, такі заходи є додатковими до процесу формування самомотивації курсантів до навчання в цілому і до самоосвіти зокрема. Позитивне емоційно-вольове ставлення і високий ступінь самомотивації до навчальної діяльності відіграє важливу роль у формуванні готовності до самоосвіти, що дозволяє навіть при низькому рівні володіння пізнавальними вміннями, здійснювати навчання на гідному рівні за умови прояву високого рівня емоційно-вольового ставлення і мотивації.

Список використаних джерел:

1. Аврамчук Л. А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Аврамчук Л. А // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 122-125.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Козаков В. А. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: /В. А. Козаков. – Київ: Вища школа, 1990. – 94с.
6. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
7. Психология человека. Урок 4. Мотивация деятельности человека. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://4brain.ru/psy/psihologija-motivacii.php#5>

ПРИНЦИПИ ЧИСТОГО ЗНАННЯ ЯК УМОВА І МОЖЛИВІСТЬ ЙОГО ВСЕЗАГАЛЬНОСТІ (НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ПІЗНАННЯ І.КАНТА)

*Хаустова Аліса Костянтинівна,
студентка Дніпропетровського державного
університету внутрішніх справ
alice.khaustova@gmail.com*

*Науковий керівник –
к.філос.наук, доц. Стояцька Г.М.*

Найрізноманітніші наукові дослідження, присвячені аналізу теорії пізнання І.Канта насправді незліченні. Серед відносно недавніх найбільш фундаментальних вітчизняних праць варто згадати роботи Баумейстера А.О., Мінакова М.А., Кушакова Ю.В. та низки інших. Втім, сама кантівська теорія чистого знання є невичерпною і від того не до кінця вивченою. Вважасмо за необхідне розглянути окремі її аспекти в контексті дослідження механізмів утворення знань у формі всезагальності.

На думку І.Канта всі форми пізнання мають в основі апіорний рівень і в цьому сенсі постають у формі істини. Він розглядає розсудок як здатність мислити, синтезувати, узагальнювати зміст чуттєвих уявлень за допомогою апіорних понять – категорій. «Підведення» емпіричних споглядань під категорії здійснюється за допомогою здатності судження або продуктивної здатності уявлення, наповнення предметів змістом на основі спільної угоди душі і розуму» [1, с. 92].

В своїй теорії пізнання І.Кант відокремлює два компоненти: зміст та форму. Зміст часто витупає умовою відчуження щодо речей, які існують самі по собі: поза нами та незалежно від нас. Зміст здійснюється за допомогою приєднання до нього простору і часу, які належать саме суб'єкту, бо всі відчуття суб'єктивні.

У повсякденному житті розум бере гору над почуттями для того, аби зрозуміти що можна очікувати і як можна застосувати той чи інший предмет. Людині властиве споглядання предмета без його присутності. Наш розум фіксує його образ у нас в голові завдяки властивості предмета, його формі. Створюється категорія завдяки «засобам трансцендентальної дії сили уяви». Людина створює в собі просторово-часовий рух того чи іншого предмета і дає кожному предмету позначення, яким описує його властивості та спосіб застосування.

І.Кант вважав, що всі відповіді задалегідь криються в людині завдяки її подвійній природі (душа і розум). Причому розум впливає і змінює внутрішні відчуття та переконання. Розум змінює нас, бо легше знає впливів і маніпулювання ним ззовні, ніж на відміну від почуттів. Тому «зовнішні вороги» намагаються дістатися до душі і впливати на нас через розум, адже душа, на відміну від розуму, не думає і не міркує – вона відчуває і знає, тому не помиляється.

Завдяки єдності душі і розуму (чуттєвого та інтелектуального) знання може бути створено або виражено в чомусь третьому і це третє є для нас тим новим, що ми потребували. Можливо наша свідомість завжди прагнула до чогось третього (нового) виходячи з двох традиційних для нас знань, на основі того, що ми сприймаємо наш простір тримірним.

Наше розум здатний як створювати щось третє так і заводити нас у глухий кут. Ми завжди у пізнавальній діяльності прагнемо категоризації та опредметнення і саме це обмежує наш мозок, робить нас звичайними обивателями, які, якщо стикаються з незвичайними речами і явищами намагається їх пояснити і підвести під категорії. У разі ж якщо ми не знаходимо для них категорій, то це заганяє нас в глухий кут, але ми не замислюємося над тим, що ми можемо мислити неправильно і нам складно відмовитися від нашого розуміння і комфортного стану нашого тривимірного простору в нашому розумі [2, с. 283].

Людина відтворює нове «чисте знання» за тим же принципом, яке властиве органу: створювати кожен раз щось неповторне за своїм змістом завдяки необмеженій кількості нових поєднань, що створює «безліч в єдності». Одна річ завжди піддається впливу з боку іншої речі в просторово-часовій площині наслідків з причин. Все це відбувається завдяки нескінченній безлічі варіантів у просторі та часі [3].

Кант прагнув досягнути «чистого знання», яке породжується в людині і непідкріплене досвідом, тому що досвід є вичерпним, а в розумі можуть породжуватися нові знання та думки, які з досвідом не мають нічого спільного, бо шукають відповіді на те, на що досвід відповіді дати не здатен. Тому на основі «чистого» знання ми можемо набувати нових знань з допомогою апофенії: можливість знайти щось спільне неспільному для досягнення нового знання, тому що ми ніколи не можемо тверезо оцінити дійсність в якій ми живемо і дійсність того що бачимо та сприймаємо, адже завжди підкоряємось стереотипам які в нас вкладає саме життя і нам здається, що інакше не може бути, ми сліпо користуємося чужими готовими знаннями і вже не шукаємо іншої реальності.

Втім, річ не може відображається в якості предмета пізнання. Дія чистого знання ізолює від зовнішніх факторів і зосереджується

лише на своїх образах і відчуттях намагаючись осягнути сутність предмета через себе, зосереджуючись не на досвіді, а на погляді на річ під іншим кутом. На відміну від марксизму тут панує духовний досвід, а не матеріальний при вивченні предметів [4].

Кант показує, що ця пізнавальна ілюзія насправді існує для того, аби чуттєво сприймати щось таке, що існує «поза нами», в іншому місці простору, досягти сукупність речей які знаходяться в різних місцях простору, а в людини вже має певним чином міститися абстрактний «чистий» простір, як форма споглядання. Причому, якщо простір є формою зовнішнього споглядання, то час – внутрішнього і, відповідно, всіх споглядань взагалі. Час і простір лише суть форми, в якій знаходиться наше людське споглядання суцього і тому відкриває людині не глибинний сенс світобудови, а тільки природу нашої свідомості [1, с. 93].

Людина звикла підводити матеріальне до чуттєвого через символи, що одночасно дозволяє розглянути предмет як в цілому так і при розкладання його елементів. Розкладання на елементи дозволяє вивчити все різноманіття предмета. Завдяки цьому можемо розпізнати справжню мету пізнаваного.

На наш погляд єдність чуттєвого та раціонального, яка була культовою для гносеологічних пошуків І.Канта, завжди призводить до чогось нового (третього) завдяки: по-перше своїй причетності до буття, по-друге завдяки вкоріненості у апіорних формах, категоріях та ідеях. Саме ця єдність постає умовою і можливістю знань у формі все загальності. «Єдине» в будь-якій ситуації досягає кращого через найкоротший шлях в інформаційному полі простору варіантів, яке призводить до чогось абсолютно нового.

Отже, принципи чистого знання та його всезагальності являє собою цілісне неконфліктну умову в просторово-часовому полі. Єдність душі і розуму позбавлена кордонів сприйняття і тому завжди намагається досягти того, чого прагне людина через найвірніший шлях для досягнення цієї мети. Єдність є природним станом, який дається нам від народження, але наші пріоритети одного почуття над іншим змінюються в процесі життя і часто під впливом інших людей. Наприклад, ми можемо вибрати пріоритет розуму над духовністю і тоді наші бажання не відповідатимуть нашим досягненням і нашим духовним потребам. Отримане буде наче «буферно» замінюватися матеріальними речами, а ми обманюватимемо себе вважаючи, що саме цього ми і хотіли досягти, але насправді в душі буде відбуватися дискомфорт від браку знань про окремі сторони об'єктів, явищ або процесів. Вважаємо, що трансцендентного не можна осягнути через пошук окремих його рис чи елементи всередині розуму, все має бути цілісно для досягнення істинного знання. Потік знання нескінченний, але багато людей не можуть

знайти єдність у собі щоб «підключитися» до інформаційного поля Всесвіту і знайти відповіді через «речі в собі».

Список використаних джерел:

1. Кушаков Ю. В. Нариси з історії німецької філософії нового часу: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 572 с.
2. Кастанеда К. Отдельная реальность / Перев. С англ. – М.: ООО Издательство «София», 2014. – 288 с.
3. Зеланд В. Пространство вариантов. – С.-Петербург.: ИГ «Весь», 2005.
3. Баумейстер А. Трансцендентальний ідеал як несуперечливе мислення безумовного. Перетлумачення першопринципу метафізики у критичній філософії І. Канта // Кантівські студії 1999: Щорічник Кантівського товариства в Україні. – К.: Тандем, 2000. – 226 с.
4. Баумейстер А. Трансцендентальный схематизм и схема интеллибельного мира. Кант и Платон. Часть I. // Sententiae. 2000. № 2.
5. Баумейстер А. Трансцендентальный схематизм и схема интеллибельного мира. Кант и Платон. Часть II. // Sententiae. 2001. № 1.
6. Мінаков М. А. Вчення Канта про віру розуму. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 140 с.
7. Кузнецов В. Н. Немецкая классическая философия второй половины XVIII — начала XIX века: Учеб. Пособие для ун-тов. – М.: Высшая школа, 1989. – 480 с.
8. Вахтомин Н.К. Теория научного знания Иммануила Канта : Опыт современного прочтения «Критики чистого разума». – М.: Наука, 1986 . – 207 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Хома Ольга Михайлівна,
к. пед. н., доц. кафедри педагогіки й методики
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету*

У сучасних умовах розвитку початкової освіти дедалі більшого значення набуває формування у молодших школярів комунікативних умінь. Мовленнєва активність учня є однією з рис особистості, яка формується у процесі навчання. Умовою мовленнєвої активності є багатство словника, володіння мовою і мовленням.

Дослідженням проблеми мовленнєвого розвитку учнів займалася низка науковців (О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Ладигенська та ін.). Теорія мовленнєвої діяльності ґрунтується на поясненні психічних процесів, які полягають в тому, що мислення і мова дитини формуються і розвиваються в результаті практичної діяльності (Л. Виготський, А. Лурія). Сьогодні із введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти галузі «Мова і література» чітко визначено шляхи формування мовленнєвої особистості, що вимагає нових підходів до навчання рідної мови.

Серед змістових ліній Державного стандарту мовленнєва є провідною. Вона передбачає формування в учнів початкової школи таких мовленнєвих умінь:

- розуміти і передавати сприйняту на слух інформацію;
- підтримувати, ініціювати і вести діалог;
- правильно, вільно, виразно читати і розуміти зміст прочитаного;
- будувати усні й письмові зв'язні тексти, висловлювати власну думку [6, с.8].

Лінгводидактичний принцип навчання рідної мови передбачає координацію усного і писемного мовлення, за яким освоєння усного мовлення передуює писемному [5, с.7].

Розвиток усного зв'язного мовлення здійснюється нами за такими напрямками:

- засвоєння норм літературної мови;
- збагачення і уточнення словника молодших школярів, граматичного ладу;
- складання усних зв'язних висловлювань (діалогів, монологів та ін.);
- вивчення формул мовленнєвого етикету.

Засвоєння норм літературної мови відбувається за весь період навчання української мови у початковій школі. Як показує наше дослідження, розуміння лексичного значення слова у поєднанні

з правильною його вимовою складають основу у формуванні умінь усного мовлення. У такому випадку методика роботи над словом така:

- вимова, запис його фонетичною транскрипцією;
- з'ясування специфіки вимови;
- визначення лексичного значення слова;
- складання словосполучень і речень;
- введення слова у текст.

В усному мовленні окремих молодших школярів мають місце вади – неправильна вимова звуків [ж ш с р]. Їх подолання вимагає поетапної роботи і поваги до дитини під час спілкування з нею. Серед етапів виокремлюємо такі: 1) визначення характеру вади; 2) підбір артикуляційних вправ; 3) автоматизація звука (вимова у складах, словах); 3) вимова звуків у тексті (заучування чистомовок, скоромовок тощо).

Формуванню умінь як усного, так і писемного мовлення, сприяє текстова основа нових підручників з української мови [2, 4]. Як зазначає М. Захарійчук, «тексти є зразком усного і писемного мовлення. Вони сприяють засвоєнню мовних та мовленнєвих знань, становленню мовленнєвих здібностей; формуванню уміння правильно інтонувати висловлювання, будувати діалоги та монологи, відтворювати чужі й створювати власні висловлювання» [3, с. 9]. Таким чином, розвиток усного зв'язного мовлення повинно розпочинатися з аудіювання текстів, з'ясування специфіки вимови звуків, звукосполучень, слів, речень (репродуктивні вправи).

Проте діалогічне мовлення є найчастіш вживаним в усному мовленні і відіграє особливу роль у спілкуванні. Як пише О. Біляєв, важливим під час діалогу є додержання прийнятого мовленнєвого етикету [1, с.120]. Лінгводидактом пропонується низка вправ для формування діалогічних умінь, серед яких:

1. Проведіть розмову на тему «Мої батьки». Розкажіть, звідки вони родом, як звати, де і ким працюють. Запитайте однокласника, як звати їхніх тата і маму, яка в них освіта, ким і де працюють.

2. Уявіть ситуацію: потрібно довідатися про час відходу автобуса на Київ. Зверніться у довідкове бюро (один з учнів грає працівника бюро, інші – пасажери).

3. Розіграйте сценку і продовжіть розмову.

Учитель. До нас прибув новий учень.

(Учні продовжують діалог)

У практиці роботи початкової школи уміння будувати усні зв'язні висловлювання формуються у процесі виконання мовних, мовленнєвих вправ і завдань та комунікативних завдань. Серед них ми виокремили такі: 1) текстові усні навчальні диктанти із завданнями з розвитку мовлення; 2) слухання і розуміння тексту (аудіювання, говоріння); 3) заучування чистомовок, скоромовок, потішок; 4) робота над прислів'ями і приказками; 5) усне переказування тексту;

6) побудова діалогів; 7) складання усних творів різних видів; 8) складання і обґрунтування алгоритмів у процесі вивчення орфографії та граматичного матеріалу; 9) презентація проектів тощо.

У процесі виконання вправ і завдань, як ми зазначали, вчителю необхідно формувати культуру спілкування. Найважливіші вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування, які повинні засвоїти молодші школярі, сформульовані М. Вашуленко :

1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, уміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою;

2) слова потрібно правильно наголошувати;

3) в усному мовленні не можна замінювати слова жестами, мімікою, вигуками;

4) щоб висловлений зміст добре сприймався іншими людьми, в усному мовленні слід виразно вимовляти слова, уміло користуватися інтонацією, а в писемному – розділовими знаками;

5) у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання для вираження запитання, прохання, подяки тощо);

6) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

7) у розмові слід уміти вислухати до кінця співбесідника, не перебиваючи його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення [5, с. 98].

З цієї метою матеріал підручників з української мови пропонує завдання на створення ситуацій. Такі ж підбирає і вчитель у процесі вивчення будь-якої мовної теми.

Таким чином, нами розглянуто окремі особливості розвитку усного зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник / О. М. Біляев. : Генеза, 2005. – 180 с.

2. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова. Підручник для 2 класу / М. С.Вашуленко, С. Г. Дубовик. – К.: Освіта, 2012. – 160 с.

3. Захарійчук М. Текстцентричний підхід до навчання української мови. Методичні рекомендації щодо роботи за підручником для 2 класу / М. Захарійчук // Учитель початкової школи. – №4. – 2013. – С. 9-13

4. Захарійчук М. Д.Українська мова. Підручник для 2 класу / М. Д. Захарійчук. – Видавництво: Грамота, 2012. – 177 с.

5. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. роц. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.

6. Пономарьова К. Вивчаємо українську мову у 2 класі. Методичні рекомендації / К. Пономарьова // Учитель початкової школи. – № 3.–2013. – С. 8-13

ВІРТУАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ ТА ХАРАКТЕР ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ В СЕРЕДОВИЩІ КІБЕРПРОСТОРУ

*Хоменко Глеб Володимирович,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
gleb-khomenko@yandex.ru*

*Науковий керівник –
к.філос.н., ст. викладач С.С. Русаков*

Актуальність: бурхливий розвиток інформаційних технологій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття відзначився популяризацією кіберпростору як середовища, що здатне запропонувати альтернативну реальність людського існування. Проблема віртуальної реальності стала предметом наукових інтересів у працях Ж. Бодрійяра, Ч. Тейлора, С. Жижека та В.М. Розіна. Зважаючи на широке підґрунтя для досліджень однією з найпоширеніших проблем залишається розгляд феномену віртуальної особистості під впливом сучасних соціокультурних трансформацій.

Мета дослідження: проаналізувати характер функціонування віртуальної особистості в середовищі кіберпростору.

Будь-яка людина впродовж свого життя існує у двох світах: реальному та вигаданому. Цю гіпотезу неодноразово проголошували науковці, які займалися дослідженнями у галузі філософської антропології, культурології та кібернетики. Перший являє собою різноманітні ознаки буття людини, надбані фізіологічні риси та конкретне місце у соціальній стратифікації. Другий постає результатом людської уяви.

На сьогодні у філософській думці не існує єдиної точки зору щодо розмежування цих світів. Існування віртуального та реального розглядається як поділ на дві взаємоактивні протилежності, які існують за умови визнання їх обох. Віртуальна реальність є різновидом реальності, що не вичерпується лише середовищем кіберпростору. Так, В.М. Розін доходить до висновку, що існує три різновиди віртуальної реальності: комп'ютерна реальність, віртуальна реальність та виключно віртуальний стан людини [3].

Сам термін «віртуальна реальність» виходячи з його неоднозначності також є багатозначущим та міжгалузевим. У сучасному значенні він був застосований відомим діячем кіберкультури Дж. Ленсьером у 80 роках ХХ століття. Під «віртуальною реальністю» він розумів занурення і навігацію суб'єкта у штучно створено-

му комп'ютерному трьохмірному середовищі та маніпулювання в ньому об'єктами [4, 118].

Однак французький філософ Ж. Бодрійяр ще раніше запропонував схоже визначення, яке на той час, щоправда, не мало безпосереднього зв'язку з процесом комп'ютеризації. Мова йде, про поняття «гіперреальність», яким представник постмодерну позначив симуляцію повсякденної дійсності. За Бодрійяром, реальність втратила власну основу, а світ перетворився на процесу с так званих «справжніх підробок» або симулякрів. [4, 121].

Дослідження проблеми існування людини у віртуальній реальності отримало новий поштовх в результаті зростання ролі Інтернету в повсякденному житті. Кіберпростір став об'єктом зацікавленості суспільства, яке перебуває у вирі інформації. Спроби розгляду віртуальної особистості в кіберпросторі були зроблені за допомогою художньої літератури та кінострічок.

Зокрема М. Крюгер у книзі «Штучна реальність» терміном кіберпростір позначив створений світ, що не обмежений законами фізики. Ідея зображення людини, що може протистояти усталеним нормам реальності, була втілена у науково-фантастичному бойовику «Матриця».

Віртуальна особистість - це індивід, який набуває фіктивних ознак та навичок шляхом віртуалізації у кіберпросторі. Будучи продуктом штучного досвіду він стає посередником між дійсним та можливим завдяки науково-технічному прогресу. На думку С. Жижека повсякденний інтерес користувача до віртуального існування обумовлений відсутністю певних меж, які властиві реальному світу. В той же час розвиток сучасних технологій негативно впливає на людину остаточно нівелюючи межу зовнішнього та внутрішнього [1].

Феномен кіберпростору слід розглядати в якості альтернативної реальності людського існування. Отримавши чільне місце у культурному середовищі XXI століття він призвів до поширення явища, яке має назву процесу. Бажання відпочити від повсякденної реальності зустрічалося в людини на всіх етапах його розвитку. Релігійні практики та медитація слугували найбільш діючими засобами для відпочинку від буденності та здійснення потаємних бажань. Одна із російських дослідниць Шапінська К. М. наголошує на тому, що епоха мультимедіа пропонує людині нові можливості для реалізації власних фантазій шляхом віртуалізації.

За характером взаємодії людини з віртуальною реальністю виділяють наступні види: пасивна віртуальна реальність у якій людина виступає в ролі глядача; дослідницька віртуальна реальність сприяє до постійної зміни положення, тобто переміщення всередині кіберпростору; в рамках інтерактивної віртуальної реальності людина має можливість змінювати останню відповідно до своїх бажань.

Прикладом подібної взаємодії є віртуальна гра, що дозволяє експлуатувати негатив, проте призводить до психологічної залежності [4; 125].

Окрему увагу варто приділити бажанню до комунікації особистості у кіберпросторі. Це пояснюється шаленою популярністю соціальних мереж та інтернет-блогів, які не лише швидко передають інформацію, але й надають можливість бути почутим в будь-якій частині планети. Отже, віртуальна особистість може бути як автором так і реципієнтом певного об'єму інформації.

Віртуальний характер соціальних роце користувачів мережі інтернет не скасовує їх соціальні характеристики. Комунікація у віртуальних спільнотах, як і в реальних, є неможливою без формування і розвитку ідентичності. Незважаючи на те, що комунікація в інтернет мережі опосередкована технічними засобами, вона здійснюється між людськими індивідами, кожному з яких необхідно визначити свою приналежність до певного співтовариства [2; 92-93].

Зазвичай ця приналежність визначається за загальними інтересами та індивідуальними потребами. Критеріями ідентичності ж виступає обмежений набір характеристик, мінімальним значенням якого є нікнейм. Сформувавшись у віртуальний інформаційний світ, кіберпростір надає можливість індивідам включатися в такі соціальні групи, в які в реальному світі були б важкодоступними або ж неможливими.

Таким чином, невпинне поширення технологій віртуальної реальності впродовж сучасної доби стало передумовою створення нового типу особистості. Віртуальна особистість – це користувач мережі Інтернет, який експериментуючи із власною ідентичністю, набуває особистих характеристик, що не притаманні йому в природі. Незважаючи на низку переваг віртуального існування серед яких отримання штучного досвіду та відносно необмежені можливості, існує й низка суттєвих недоліків. В результаті надмірної віртуалізації людина сприймає кіберпростір за досконаліше середовище, тим самим відкидаючи можливості розвитку та особистих звершень у реальному житті.

Список використаних джерел:

1. Жижек С. Реальність віртуального. [Електронний ресурс] / Славоу Ж. – Режим доступу: <http://gnosis.info/?q=node/6041>
2. Римский В. Воздействие сети Интернет на социальную активность, формирование и развитие идентичностей // Вестник общественного мнения. – 2009. - № 1. – С. 86-97.
3. Розин В.М. Существование, реальность, виртуальная реальность / В.М. Розин // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб, 2000. – С. 70.
4. Усанова Л.А. Віртуальність як риса сучасності / Л.А. Усанова // Філософські обрії. – Вип. 25. – Київ-Полтава, 2011. – С. 116-126.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї

*Цуркан Таїсія Георгіївна,
асистент кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Чернівецького національного
університету імені Ю. Федьковича
taisya.tsurckan@yandex.ua*

*Науковий керівник –
д. псих. наук, проф. М.Г. Іванчук*

*«Якщо ти думаєш на рік вперед – посій насіння.
Якщо ти думаєш на десятиліття вперед – посади дерево.
Якщо ти думаєш на століття вперед – виховуй людину».*

Є десятки, сотні професій, спеціальностей: один буде залізницю, інший житло, третій вирощує хліб, четвертий лікує людей, п'ятий шиє одяг. Але є універсальна - найскладніша і найбагатродніша робота, єдина для всіх і в той же час своєрідна і неповторна у кожній родині, - це виховання людини.

В ХХІ столітті основними інститутами виховання людини залишаються сім'я і школа. Згідно поглядів ряду педагогів, функцію виховання слід перекласти на фахівців з тієї причини, що виховання - занадто серйозна справа, щоб доручати його дилетантам, адже батьки нічого не розуміють в педагогічній науці та мистецтві. Однак, ми вважаємо, що сучасна сім'я - це не тільки осередок суспільства, а й соціальний інститут, в рамках якого здійснюються всі основні функції, необхідні для нормального існування людини. Серед них найважливішими функціями є господарсько-побутова, репродуктивна, функція психоемоційного розвантаження, інтелектуального розвитку. Важливе місце відводиться виховній, а також емоційній і духовній функціям, які повною мірою можуть розглядатися як складові виховної системи.

На відміну від «виховної функції» поняття «виховний потенціал» дозволяє охарактеризувати можливості сім'ї, як реальні, фіксовані, застосовані в конкретних ситуаціях, чи нереалізовані за певних причин.

Сучасні наукові дослідження дозволяють визначити потенціал як універсальну загальнонаукову категорію, що означає «сукупність наявних засобів, можливостей у конкретній області» [1, с. 223].

Важливими для розуміння сутності потенціалу є праці Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, в яких потенціал розглядається у взаємозв'язку з діяльністю. Потенціал не існує сам по собі як якась відособлена від діяльності сутність, а матеріалізується в різних видах людської діяльності [2].

Дослідженню виховного потенціалу сімей приділяли увагу такі педагоги і психологи, як А. І. Антонов, Е. П. Арнаутова, Т. В. Воликова, В. П. Дуброва, В. І. Загвязінській, С. А. Козлова, Т. А. Куликова, А. Н. Лентьев, В. Г. Максимов, та інші.

Проблема виховного потенціалу сім'ї розкривається в працях багатьох вчених (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, В. А. Сухомлинський, А. С. Макаренко та ін.) як «сукупність наявних засобів і можливостей для формування особистості дитини, як об'єктивних, так і суб'єктивних, реалізованих батьками як свідомо, так і інтуїтивно».

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що єдності у визначенні змісту поняття «виховний потенціал» немає. Характеристика структурних елементів виховного потенціалу варіюється залежно від точки зору авторів на сутність аналізованої категорії, від цілей і завдань дослідження. Однак практика свідчить про гостру необхідність у науково обґрунтованих рекомендаціях щодо цієї проблеми.

Ми розуміємо **виховний потенціал сім'ї**, як комплекс психолого-педагогічних характеристик, умов і можливостей, що обумовлюють розвиток і виховання особистості дитини.

Слід зазначити, що виховний потенціал сім'ї не є сталим статичним поняттям, адже виражається здатністю до змін, розвитку.

Розвиток виховного потенціалу сім'ї ми визначаємо як якісні зміни реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної організації сім'ї, що дозволяють цілеспрямовано і стихійно створювати умови особистісного саморозвитку і самореалізації та задовольняти потреби членів сім'ї в.

Розвиток виховного потенціалу сім'ї залежить від діагностики, корекції, перетворення його структурних компонентів.

У структурі виховного потенціалу сім'ї нами виділено чотири основні **компоненти**: аксіологічний, компетентнісний, операційно-діяльнісний та соціально-психологічний.

Аксіологічний компонент характеризується моральною спрямованістю і ціннісними орієнтаціями сім'ї, відповідальністю за виконання батьківських ролей.

Компетентнісний компонент включає педагогічну культуру батьків, розуміння цілей і завдань виховання, здатність до вибору і застосування на практиці методів, прийомів, виховних впливів.

Діяльнісний компонент відображений рівнем самоорганізації сім'ї в побуті та дозвіллевій діяльності, наявністю родинних традицій.

Психологічний компонент включає характер дитячо-батьківських відносин, емоційний стан членів родини впродесі взаємодії.

Для виявлення рівня розвитку виховного потенціалу сім'ї необхідно визначити критерії його оцінки та підібрати комплекс методів та прийомів.

Критеріями оцінки виховного потенціалу сім'ї є: можливість сім'ї задовольнити соціально-психологічні потреби особистості; рівень педагогічної культури батьків; характер відносин у сім'ї; здатність сім'ї звернутися за допомогою у разі критичних ситуацій до різних соціальних інститутів.

Оцінюючи виховні можливості батьків доцільно використовувати комплекс **прийомів і методів:** спостереження за поведінкою і навчанням дітей, виховною діяльністю батьків, відвідування сімей, індивідуальні бесіди з сім'ями і їх вихованцями, анкетування та тестування дітей та їх батьків, а також проєктивні методики, ігрові завдання, коментування малюнків, методика незакінченої розповіді, методи аналізу продуктів діяльності та ін.

Як результат, виховний потенціал сім'ї може реалізовуватися на трьох рівнях: критичному, допустимому і високому(таблиця 1).

Таблиця 1

<i>Компоненти виховного потенціалу сім'ї</i>	<i>Характеристика рівнів розвитку виховного потенціалу</i>		
	<i>критичний</i>	<i>допустимий</i>	<i>високий</i>
<i>Розуміння цілей і завдань виховання в сім'ї</i>	Відсутність мети і завдань сімейного виховання.	Цілі і завдання сімейного виховання частіше ставляться не відповідно до вимог суспільства чи педагогічної науки, а випливають з уявлень даної сім'ї.	Правильно розуміються цілі і завдання виховання в сім'ї, відповідають запитам суспільства.
<i>Педагогічна культура</i>	Низький рівень психолого – педагогічних знань; відсутня мотивація самоосвіти.	Достатній рівень педагогічної культури, але наявні знання і уміння не реалізуються в практиці сімейного виховання.	Високий рівень педагогічної культури, володіння системою педагогічних знань та вміння застосовувати їх у практиці сімейного виховання, прагнення до педагогічного самовиховання.
<i>Моральна спрямованість</i>	Ослаблена моральна атмосфера, прийняті норми моралі спотворені.	Позитивна моральна спрямованість схвалюється, проте залежить від ситуації.	Сприятлива моральна атмосфера, орієнтація на норми моралі прийнятні в суспільстві.

Компоненти виховного потенціалу сім'ї	Характеристика рівнів розвитку виховного потенціалу		
	критичний	допустимий	високий
<i>Вміння використовувати на практиці методи і засоби виховання</i>	Не володіють педагогічними методами і засобами виховання дітей.	Не завжди вміло застосовують теоретичні знання на практиці. Педагогічні методи найчастіше використовують інтуїтивно.	Правильно й усвідомлено застосовують відповідні методи і прийоми виховання дитини в сім'ї.
<i>Дитячо-батьківські відносини</i>	Орієнтація на задоволення власних потреб всупереч дитині.	Наявність прагнення задовольнити соціально-психологічні потреби дитини.	Домінує взаєморозуміння, демократичний стиль спілкування з дитиною; задоволення соціально-психологічних потреб дитини.
<i>Приклад і авторитет батьків</i>	Батьки або один з них мають негативний вплив на формування особистості дитини.	Можливі прояви помилкового авторитету та відхилення в моральному прикладі батьків.	Батьки користуються авторитетом у дітей, є прикладом для наслідування.
<i>Відповідальність батьків за виховання дітей</i>	Недостатньо відповідально, а в деяких випадках безвідповідально ставляться до виховання своїх дітей. Не висувають належних вимог до них, погано контролюють навчання і поведінку, не прищеплюють позитивних звичок.	Намагаються відповідально ставитися до виконання батьківських ролей, однак в силу зайнятості, недостатньої педагогічної грамотності або ряду інших причин допускають окремі помилки у вихованні дитини.	Усвідомлюють відповідальність перед суспільством у вихованні дітей. Систематично займаються вихованням, здійснюють контроль за поведінкою дітей, створюють в сім'ї необхідні умови для успішного виховання.
<i>Узгодженість сім'ї і школи у вихованні дітей</i>	Узгодженість тільки в окремих випадках.	Часто з довірою ставляться до школи, але самі активної участі у виховних справах не приймають.	Узгоджують свої виховні впливи відповідно до вимог школи, прислуховуються до всіх порад вчителя і намагаються реалізувати їх на практиці. Чуйні, ініціативні, активні у вихованні дитини.

Вирішення проблеми підвищення і розвитку виховного потенціалу сім'ї, як показує практика, може бути забезпечене лише в процесі педагогічної взаємодії сім'ї та школи. Потреба в організації

цієї взаємодії та засадах партнерства зумовила розробку нами моделі розвитку і реалізації виховного потенціалу сім'ї (таблиця 2).

Таблиця 2

Цільовий компонент	Мета:	Задачі:	
	розвиток виховного потенціалу батьків в умовах партнерства зі школою	<ul style="list-style-type: none"> створити умови для формування установок і мотивації батьків на позитивні зміни власного виховного потенціалу через залучення до співпраці; транслявати батькам і дітям уявлення про виховний потенціал сім'ї і способи його розвитку в умовах сімейного виховання; визначити сім'ю як головного партнера в організації спільної діяльності батьків і дітей, спрямованої на гармонізацію дитячо-батьківських відносин; сприяти педагогам у підвищенню їх професіоналізму при встановленні партнерських відносин з батьками. 	
Теоретико-методологічний компонент	Методичні підходи:	Принципи:	
	системний, аксіологічний, компетентісний	<ul style="list-style-type: none"> врахування особливостей сучасних батьків та їх першочергового права на виховання дітей; співробітництва та партнерства; науковості та практичної орієнтованості інформації; використання надбань етнопедагогіки. 	
Змістовий компонент	Напрями програми роботи з сім'єю		
	освітні курси для батьків; організація інформаційно-просвітницького простору	консультування, практикуми та тренінги;	організація спільної соціокультурної діяльності дітей, батьків, педагогів, фахівців соціальних служб на основі відносин партнерства
Організаційний компонент	Етапи розвитку виховного потенціалу сім'ї в умовах партнерства зі школою		
	організаційно-мотиваційний;	діяльнісно-розвивальний;	оцінно-корекційний
Процесуальний екмпонент	Форми:	Традиційні (бесіди, консультації, батьківські збори, тренінги, семінари-практикуми, фото-газета, вечір запитань і відповідей, педагогічне доручення та ін.); інноваційні (проектна діяльність/дискусії, форум, симпозіум, дебати, круглий стіл, брейнстормінг, ситуаційно-рольові ігри, акції, музей сімейних традицій, сайт сім'ї та ін.).	
	Методи:	діагностичні, рефлексивні, діалогові, ігрові, проблемні ситуації, комунікативні, проектна діяльність, групова дискусія, аналіз ситуацій, ділова гра, метод «круглого столу», прийоми арт-терапії, ІКТ-підтримка, рефлексивні методи (контроль і самоконтроль, метод діалогу, прийоми рефлексії і т.д.).	

Процесуальний компонент	<i>Засоби:</i>	діагностичні (методи діагностики); наочні (предметні, образні і символічні); технічні (візуальні, звукові, аудіо-візуальні, універсальні).
	<i>Технології:</i>	проектного та особистісно-орієнтованого навчання, колективно-творчої діяльності, педагогічної підтримки, портфоліо, співробітництва та ін.

Модель виступає як певна система управління, організації і реалізації дій, спрямованих на підвищення рівня розвитку виховного потенціалу сім'ї.

Використання даної моделі забезпечує психолого-педагогічну підтримку родин, здійснює вплив на формування педагогічної культури батьків, що виступає умовою успішності і благополуччя дітей.

Список використаних джерел:

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
2. Василенко П.М. Словник-довідник соціального працівника : навч. Посіб. / П.М. Василенко, В.С. Васильченко, В.М. Галицький. — К. : ІПКД СЗУ, 2007. — 322 с.

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ

*Черняк Аліна Анатоліївна,
спеціаліст Інституту розвитку дитини
НПУ імені М. П. Драгоманова
alina_chernyak92@mail.ru*

*Науковий керівник –
доктор історичних наук,
професор Стоян Т.А.*

Сьогодні наше суспільство переживає глибоку духовну кризу, яка охопила всі сфери життя. Найнегативнішим проявом бездуховності громадян є безвідповідальність за авторитет держави у світі, за втрату вікових історико-культурних національних традицій та духовних цінностей, за рівень вихованості підростаючих поколінь, від якого залежить майбутнє життя на нашій Планеті. Все більшу занепокоєність викликає зростаюча злочинність та жорстокість дітей, зневага та попрання ними таких духовних цінностей як любов, добротворчість, чуйне ставлення до людини, піднесене сприйняття життя. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані із визначенням змістовної сутності духовних цінностей старших дошкільників; необхідної їй достатньої для старших дошкільників системи духовних цінностей; розробкою діагностичних методик виявлення духовних цінностей; використанням регіональної культурно-історичної спадщини, різних видів мистецтва як ефективного засобу формування духовних цінностей у старших дошкільників; розробкою педагогічних технологій, що впливають на формування духовних цінностей. Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних досліджень свідчить про значний інтерес до проблеми духовності, виховання духовних цінностей у дошкільників, що підкреслює її актуальність. Таким чином, актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне вивчення і значущість для практики обумовили вибір теми наукового дослідження «Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати систему духовних цінностей старших дошкільників, розробити та експериментально перевірити педагогічні технології формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Відповідно до мети були визначені такі завдання дослідження:

- на основі вивчення та аналізу філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої, історико-краєзнавчої літератури визначити рівень дослідженості проблеми на сучасному етапі;
- визначити змістовну сутність духовних цінностей старших дошкільників та критерії їх сформованості;
- вивчити та систематизувати педагогічний досвід формування духовних цінностей у старших дошкільників;
- виявити духовний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини як засобу формування духовних цінностей старших дошкільників;
- розробити педагогічні технології формування духовних цінностей старших дошкільників з урахуванням історико-культурних особливостей регіону;
- підготувати методичні рекомендації для педагогічних працівників дошкільних закладів та батьків з формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Проблема вивчення духовності та духовних цінностей була предметом уваги філософів (С. Анісімов, М. Бахтін, М. Бердяєв, Л. Буєва, І. Льїн, С. Кримський та ін.), психологів (І. Бех, М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, М. Михалкова, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм, Ж. Юзвак), педагогів (Є. Бондаревська, Т. Власова, В. Долженко, В. Зеньківський, О. Олексюк, О. Омельченко, В. Сергєєва, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та ін.). Проблеми виховання різних аспектів духовних цінностей у дошкільному віці розглядалися в спеціальних педагогічних дослідженнях (Л. Артемова, О. Барабаш, А. Богущ, І. Гармаш, О. Дронова, С. Козлова, О. Кононко, І. Кучинська, М. Мельничук, Т. Поніманська, М. Роганова та ін.). Могутнім засобом формування духовних цінностей у старших дошкільників є регіональне культурно-історичне середовище, культурно-історична спадщина, культурно-історичний простір. Особливості навколишньої природи, менталітету, традиції буття, художньо-естетична творчість рідного краю мають значний духовний вплив на дітей (А. Дистервег («культуrowідповідність»), К. Ушинський («інстинкт місцевості»), С. Русова («виховання на рідному ґрунті»), В. Сухомлинський («школа виховання добрих почуттів»).

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять аксіологічний, культурологічний підходи до проблеми людини в системі духовних відносин і цінностей культури, аксіологічні та психологічні аспекти понять „цінність» та „духовні цінності», до вивчення особистості дитини як духовної цінності й цінності культури (Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Бахтін, В. Біблер, М. Боришевський, Л. Буєва, С. Кримський, С. Максименко, С. Пролєєв, В. Сагатовський,

П. Симонов, С. Рубінштейн, С. Русова, та ін.), сучасні теоретичні положення про духовні цінності та їх формування у дітей дошкільного та шкільного віку (І. Бех, А. Богущ, Є. Бондаревська, К. Гавриловець, М. Михалкович та ін.), сучасні теорії екології індивідуальності

Виклад основного матеріалу. Духовність розглядається як інтегративна якість особистості, яка проявляється у моральній поведінці, у естетичному ставленні до оточуючого світу, у прагненні до пізнання предметів та явищ дійсності, у потребі самоздійснення. Аналіз різних підходів до визначення духовності, духовних цінностей показав, що їх об'єднує те, що в змісті духовності як її серцевину вчені виділяють моральні цінності. Ми вважаємо, що у старших дошкільників нарівні з моральними цінностями функціонують і розвиваються естетичні цінності, які сприяють розвитку не тільки моральних, але й естетичних якостей особистості. Тому правомірним є розгляд процесу одухотворення моральних і естетичних цінностей. Краса у будь-якому прояві завжди приваблює дітей дошкільного віку і сприяє розвитку переживання краси, формує естетичні почуття і здібність закарбувати їх у поетичному слові, у малюнку, у мелодії та в інших видах художньої творчості.

На основі аналізу наукових праць, присвячених аксіологічних засадам виховання (В. Баришков, О. Дробницький, М. Нікандров, З. Равкін, В. Сластьонін, В. Тугаринов та інші), було визначено сутність духовних цінностей старших дошкільників як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками та духовними орієнтирами поведінки старших дошкільників. На основі позиції О. Дробницького стосовно класифікації цінностей по відношенню до людини та її потреб, ми акцентуємо увагу на інтелектуальних, моральних та естетичних духовних цінностях. Я враховувала динамічний і мінливий характер духовних цінностей людини, що обумовлює їх постійну трансформацію з набуванням соціального, морального, естетичного, інтелектуального, комунікативного досвіду. У процесі дослідження встановлено, що у вирішенні основних завдань дошкільного виховання основний акцент сьогодні робиться на вихованні гуманної, вільної, відповідальної особистості, якій притаманні духовні ідеали Істини, Добра, Краси й Любові.

Одним із завдань виховання дітей старшого дошкільного віку є формування у них таких духовних цінностей, як допитливість, інтерес до пізнання невідомого, прагнення навчитися самостійно читати, рахувати, конструювати, малювати, майструвати тощо; справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброта, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомога, любов, життєрадісність, свобода, людяність, щирість; краса природи, естетичне середовище сім'ї, дитячого садка, естетика одягу,

естетика зовнішнього вигляду, естетика поведінки. З'ясовано, що саме в старшому дошкільному віці завдяки духовно-творчому впливові мистецтва рідного краю можливо сформуванню інтересу, любові та поваги до своєї родини, свого міста, села, поваги до предків, гордості за свій народ, бажання вивчати та зберігати пам'ятки минулого та культурно-історичні надбання сьогодення. На основі проведеного аналізу наукової літератури та узагальнення педагогічного досвіду доведено, що ефективним засобом виховання духовних цінностей у старших дошкільників є мистецтво, оскільки саме в ньому представлені ідеальні моделі високоморальної поведінки особистості та краси людського духу. У творах мистецтва духовність людини розкривається в художніх образах, які викликають глибокі моральні та естетичні переживання і закладають фундамент духовної спрямованості особистості. Експериментальне дослідження свідчить про ефективність розробленої педагогічної технології. З'ясовано, що її результативність залежить від підготовленості педагога-вихователя, наявності в нього системи духовних цінностей, педагогічної творчості, вміння будувати взаємовідносини з дітьми та їх батьками на основі духовності.

З'ясовано, що значущі результати дослідження були отримані за умов організації диференційованого підходу в роботі з батьками та використання індивідуальних форм роботи з членами родин. Наші спостереження підтвердили, що існує певна залежність інтересів дітей від наявних базових уявлень батьків про події історії країни, свого рідного краю, родини, від того, як сім'я виховання ставиться до відновлюваних сторінок історії України (О. Денисюк) та які компоненти культурно-історичної спадщини використовує у вихованні дитини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують можливості аксіологічного підходу до виховання дітей дошкільного віку, досвід православної педагогіки у вихованні духовних цінностей старших дошкільників, виховний потенціал окремих видів мистецтва та культурно-історичної спадщини інших регіонів України, інтеграція родинного та суспільного виховання. Актуальним напрямком подальших досліджень є також формування готовності педагогічних працівників дошкільних закладів до формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Висновок

Таким чином, аналіз особливостей процесу формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку показав, що старший дошкільний вік — сенситивний період, коли закладаються основи формування духовності, духовних почуттів, духовних цінностей,

будування на цій основі сприйняття світу та світовідношення, любов до всього живого.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку, переконатися, що механізм формування духовних цінностей базується на перетворенні зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андрусич Н. Духовність у полі зору педагогів // Дошкільне виховання 2004. №4
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // педагогіка і психологія. №1 – 1997. 124 – 129 с.
3. Бондаренко Н.Б. Роль сім'ї у вихованні основ духовності дитини // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. Праць КНЛУ. – К.: КНЛУ, 2002. – Вип.21.–47-49с.
4. Бондаренко Н.Б. Використання культурно-історичних традицій в процесі виховання основ духовності дошкільників // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. Праць КНЛУ. – К.: КНЛУ, 2003. – Вип. 24. – 8-12с.
5. Бондаренко Н.Б. Культурно-історична спадщина – основа формування духовності // Освіта Донбасу: Науково-методичне видання ЛНПУ імені Т.Шевченка. –Луганськ:ЛНПУ,2004.–№5-6(106-107).–60-67с.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Шаповалов Андрій Сергійович,
студент Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
shapovalov199411@gmail.com*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доцент
Кучеренко Є. В.*

Проблема тривожності та особливості її дослідження займає особливе місце у сучасній науці. Слід зазначити про важливість цієї проблеми у сучасній психологічній науці, оскільки їй надається значення основного «життєвого переживання сучасності». При цьому в підлітковому віці тривожність має великий вплив на формування особистості, адже у цей віковий період відбувається не тільки перебудова психологічних структур, що утвердились раніше, але й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вибудовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

Зазначимо, що жодна з психологічних проблем не проходила стільки етапів спаду та підйому у своєму вивченні, як проблема тривожності. У 1927 році у науковому журналі «Psychological Abstract» наводилось всього 3 статті; у 1960 – вже 222, а у 1995 – більше 600 [1]. Проблемою тривожності у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці займалися такі вчені як К. Еріксон, У. Морган, Ю. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Ф. Готвалд, В. Ховланд. Протягом багатьох років вони досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану.

В останні десятиліття зацікавленість українських психологів у вивченні проблеми тривожності підлітків істотно посилилась у зв'язку з різкими змінами життя суспільства, що породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього і як наслідок, переживання емоційної напруженості, тривогу і тривожність. Разом з тим необхідно зазначити, що і сьогодні в нашій країні тривожність досліджується переважно у вузьких межах конкретних, прикладних проблем. У психологічній літературі термін «тривожність» не має чіткого визначення. Це пов'язане з тим, що явище тривожності є багатозначним і стосується як стану особистості так і її риси.

Ситуативно стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і пов'язувати із наявністю відповідної риси –

особистісна тривожність. Це стійка, індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги і припускає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливих, реагуючи на кожну з них відповідною реакцією. Як схильність, особистісна тривожність активізується у сприйманні певних стимулів, які розцінюються як небезпечні, пов'язані із специфічними ситуаціями загрози престижу підлітків, їх самооцінці та самоповазі.

Зазначимо, що існують також ситуативно-нестійкі прояви тривожності, які визначаються як ситуативні, а тривожність такого виду – ситуативна тривожність. Цей стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями, а саме: напруга, хвилювання, стурбованість, нервозність. Такий стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю та динамічністю у часі.

Тривожність як стан і рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчав Ю.Ханін та інші вчені. У деяких дослідженнях тривожність розглядають як реакцію на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних властивостей (Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні), а також таку, що може виникати під час різних психосоматичних захворювань (Е. Соколов) [4, с.45]. Таким чином, можна зазначити, що тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення.

Важливим ми вважаємо те, що Р. Мей в одному із розділів своєї праці «Смисл тривоги» вказує на чотири напрями досліджень, які дозволяють поглибити наше уявлення про цей феномен. Перш за все, дослідник вказує на роботи таких послідовників когнітивної теорії, як Річарда Лазаруса і Джеймса Ейверіла, а також Сеймора Епштейна, яких цікавило сприйняття реальності. На їхню думку, ключем до розуміння тривожності слугує те, як людина оцінює небезпечну ситуацію. Значення цих досліджень полягає у тому, що в центрі теорії тривожності знаходиться людина як істота, що сприймає.

До другої важливої галузі досліджень відносяться роботи Спілберга, який поділив тривожність на «тривожність-стан» і «тривожність-властивість».

Третя галузь досліджень стосується співвідношень між тривогою і страхом. Ще одна роцес робіт, важливих для нашого розуміння тривожності, торкається досліджень людей у реальному житті [1, с.100 – 101]. Карен Хорні вважає, що тривожність – це емоційна реакція на небезпеку. На відміну від страху, вона є розпливчатою і невизначеною, ніби страхом перед невідомим. К. Хорні вводить

поняття «невротична тривога», суть якої полягає у відсутності небезпеки, яка викликає її у диспропорції між дійсною небезпекою та інтенсивністю тривоги. Невротична тривога є, зазвичай, меншою мірою такою ж інтенсивною як і тривога, викликана реальною небезпекою [2, с.174-175].

У пострадянській та вітчизняній психології дослідження підліткової тривожності розрізнений і фрагментарний характер. Однак за останнє десятиріччя зацікавленість тривожністю підлітків посилилось у зв'язку з різкими змінами у житті суспільства, які породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього. Однак ці дослідження вкладаються у межі конкретних прикладних проблем. Вивчення тривожності у дітей і підлітків є однією з провідних проблем у галузі психології тривожності. Як правило, тривожність аналізується в межах певного визначеного віку. На особливу увагу заслуговують дослідження А. Прихожана, яка відзначає позитивну характеристику тривожності. Так, на її думку, тривожність – це немов сигнал про небезпеку, що привертає увагу до можливих труднощів, перешкод перед досягненням цілей, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти кращого результату [3, с. 14].

Отже, явище тривожності – складний психологічний феномен, що виникає на ґрунті сплетіння емоційних процесів, є одночасно станом і властивістю особистості. У підлітковому віці тривожність виникає і закріплюється в якості особистісного утворення, на основі домінуючої упевненій віковий період потреби у зміні ставлення до себе, що задовольняє особистість. Тривожність має отримувати як підвищені так і занижені форми прояву. Явище тривожності переплітається з багатьма психічними станами і властивостями. Занижена самооцінка часто виступає каталізатором виникнення тривожності, хоча певний оптимальний її рівень – запорука у досягненні успіхів у певній діяльності.

Список використаних джерел:

1. “APA announces “retirement” of the printindex «Psychological м Abstracts». American Psychological Association. Retrieved 2009-02-25.
2. Мэй Р. Смысл тревоги / Перевод с английского М.И. Завалова и А.И.Сибуриной. – Москва: Независимаяфирма «Класс», 2001. – 384 с.
3. Хорни К. Тревожность / Собрание сочинений в 3 томах. – М.: Смысл, 1997. – Т.2. – С. 174 – 180.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд.– СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

СТРАХИ ТА ФОБІЇ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

*Шевченко Вікторія Леонідівна,
студентка НПУ імені М.П. Драгоманова
SheVi93@ukr.net*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доцент Кучеренко Є. В.*

В сучасних умовах життєдіяльності людини страх настільки поширене психологічне явище, що воно не потребує пояснень, кожний його знає з власного досвіду. Існування страху зумовлене біологічно, адже страх – це одна з умов існування високоорганізованих тварин. Завдяки страху вони відчують небезпеку.

Проблема страхів не нова в науково-психологічній літературі. У вітчизняній психології страх розглядають як сильне емоційне збудження (Н. Алікіна, С. Білик, Н. В. Виноградова, І. Ю. Кулагіна); стан страху пов'язується з фрустрацією соціальних потреб людини (Л. Л. Гозман, Л. А. Грищенко, Н. В. Жутикова, Н. Д. Левитов); страх тісно пов'язаний з властивостями особистості (В. М. Астапов, Б. С. Братусь, Р. Є. Василюк, Ю. М. Забродін, Б. В. Зейгарник, В. Д. Менделевич, А. В. Петровський). Неодноразово підіймалися питання стосовно причин виникнення страхів, закономірності їх перебігу та психологічні механізми впливу страхів на особистість в цілому.

Суттєвий внесок у розробку проблеми страху зробив на засадах діалектико-ідеалістичної позиції древньогрецький філософ Платон. Він вважав, що душа людини в пошуках істини має справу з думками, тобто, «чимось темнішим за знання, але яснішим за незнання». В такому випадку, наприклад, мужність виступає як сила, яка зберігає думку про небезпеку. Платон доводив, що така сила, яка постійно зберігає вірні і законні думки про речі страшні й нестрашні має називатися мужністю [5, с. 510].

«Страх – це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивідуума і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки» [8, с. 543].

У перекладі з латинської мови страх означає «тісно». Деякі вчені (З. Фрейд, К. Юнг) вважають, що процес народження дитини може зумовити виникнення у неї страху. Пізніше, він проявляється в несприятливій для дитини психічно напруженій ситуації, зокрема, через недостатню кількість батьківського тепла, душевної незахищеності. Відсутність людини, що турбується про дитину, навіть у період новонародженості викликає у неї несвідоме почуття страху, так званого, раннього страху. Саме в маленьких дітей можна

пов'язати страх з причиною нервових порушень у фізичному і душевному розвитку [8, с. 33].

Ще З. Фрейд за ступенем вираженості прояву страху диференціював такі його види, як «вільний страх», «боязкість», «фобія» та «переляк». «Вільний страх» — це безпричинний страх, який не має об'єкта, що його викликав. Для позначення «вільного страху» З. Фрейд застосував термін «готовність до страху», іноді — «готовність у вигляді страху». Сучасна наука для позначення «вільного страху» використовує термін «тривога», «тривожність». Страх З. Фрейд визначає як афективний стан очікування якоїсь небезпеки. «Боязкістю» називає страх перед будь-яким конкретним об'єктом. «Фобіями», на його думку, є патологічні випадки страху, нав'язливий, неподоланий страх. «Переляк» — афективний стан страху, що виникає в ситуації небезпеки, до якої не було готовності. «Істерія страху» — невроз, основним симптомом якого, є різні фобії, що є неусвідомленим конфліктом душевних прагнень. З. Фрейд виділяв дві групи фобій: «житейські фобії» (страхи смерті, інфекції); «спеціальні фобії» (боязнь відкритого простору, конкретних тварин тощо).

У вітчизняній психології вивчення страху велося в межах концепції неврозів і невротичного розвитку особистості. В цьому випадку вчені не створювали власні цілісні концепції страху, але в межах своїх завдань вносили ряд істотних зауважень, пов'язаних із специфікою страху.

Нам відомо, що існує безліч різновидів такого явища як «страх», тому слід класифікувати їх.

Початком систематичного вивчення фобій прийнято вважати 1871 рік, коли вперше була описана агорафобія; було вказано, що фобії з'являються у свідомості людини в супереччї їй волі і не можуть бути свавільно «вигнані» із свідомості [5, с. 365].

Термін «фобія» походить від грецького «phobos» — страх, жак. Визначення поняття «фобія» досить різноманітні. Так, М. Кербіков (1968) дає досить коротке визначення: «Фобія є нав'язливий страх». Б. Карвасарський (1990) дає наступне визначення: «Фобія — це нав'язливе переживання страху з чіткою фавулою, яке загострюється в певних ситуаціях при збереженні достатньої критики що до свого стану». За М. Свядоцем (1997), «фобія — це страх, який пов'язаний з певною ситуацією чи групою уявлень і який не виникає за їх відсутності». [2, 3].

Найбільш повну класифікацію за змістом нав'язливих страхів зробив Б. Карвасарський (1990), а саме:

1. Страх простору і переміщення в ньому: агорафобія; клаустрофобія; гіпсофобія; страх глибини; страх подорожей у транспорті;

2. Соціофобії (страхи, пов'язані із знаходженням в товаристві інших людей): петтофобія; страх публічних виступів; страх перед екзаменами; ерейтофобія; страх через неможливість виконати яку-небудь дію в присутності сторонніх (проковтнути їжу); страх відвідування громадського туалету; антропофобія;

3. Нозофобії (страх захворіти яким-небудь захворюванням): кардіофобія; інфарктофобія; страх захворіти сказом та іншими інфекційними хворобами; ліссофобія; сифілофобія; канцерофобія;

4. Страх за здоров'я близьких.

5. Танатофобія (нав'язливий страх смерті)

6. Сексуальні страхи: страх перед неможливістю здійснити статевий акт; страх вагітності; страх болю при статевому контакті;

7. Обсесивно-компульсивні страхи: мізіофобія; страх здійснити самогубство; страх скалічити своїх близьких; айхмофобія, оксимофобія;

8. «Контрастні» нав'язливі стани (страх зробити вчинок, який протирічить морально-етичним установкам особистості): страх голосно сказати нецензурні слова в товаристві ввічливої людини; страх «зробити щось непристойне, у церкві під час богослужіння та інше;

9. Нав'язливий страх тварин і комах (змій, павуків, тарганів, мишей, щурів, собак та ін.).

10. Пантофобія – генералізований нав'язливий страх.

11. Фобофобія (страх повторення нападу нав'язливого страху, «страх страху»).

Класифікація за кількістю об'єктів нав'язливого страху: монофобії (проявляється один об'єкт страху, наприклад, страх темряви); поліфобії (наявність декількох об'єктів страху, наприклад, нав'язливий страх павуків, мишей і страх божевілля) (Б. Карвасарський, А. Сліцький, 1990).

Класифікація за часом виникнення нав'язливих страхів: первинні (наприклад, страх поїздок в автобусах); вторинні (приєднання страху поїздок на тролейбусах, трамваях, машинах, фобофобії) [3].

Класифікація за генезисом нав'язливих страхів: (О. Свядош, 1959):
– «елементарні фобії» – виникають безпосередньо після дії надсильного подразника, який їх викликав, коли причина їхнього виникнення очевидна, хворі розуміють, що викликало їхнє захворювання. Сюди належать, наприклад, страх поїздки залізничним транспортом, який розвинувся після залізничної катастрофи, боязкість собак у дітей, які були налякані чи укушені собаками, страх гойдатися на гойдалці після падіння з них та ін.

– «криптогенні фобії» (від грецького «kriptos» – прихований) – виникають, здавалося б без ніякого зовнішнього приводу, причина їх виникнення прихована, неусвідомлювана хворим [6].

Традиційно існує два напрямки, які пояснюють механізм виникнення страхів. Один бере свій початок у психоаналітичній концепції, інший – в теорії умовних рефлексів І.П. Павлова.

Для пояснення механізмів виникнення страху, З. Фрейд писав: «Для перетворення лібідо в страх у дорослої людини, недостатньо того, щоб лібідо у формі туги виявилось невикористаним в даний момент. Доросла людина вже давно навчилася утримувати його вільним і використовувати по іншому. Але, якщо, лібідо відноситься до психічних імпульсів, які були витісненими, то виникають такі ж умови, як і у дитини, у якої ще немає чіткого розподілу на свідоме та несвідоме, і завдяки регресії на інфантильну фобію, якби відкривається прохід, по якому легко лібідо перетворюється на страх. Не використане лібідо без перервно перетворюється в страх, що здається нам реальним, і таким чином найменша зовнішня небезпека заміщує потреби лібідо» [7].

Багатоавторів (І.М. Сеченов, 1947; І.П. Павлов, 1952, Л.С. Виготський, 1982 та ін.) в якості основної причини розглядали фізіологічні механізми виникнення страху. Так згідно їхньої теорії фізіологічною основою страху є складна рефлекторна реакція організму на внутрішні та зовнішні подразники, які являють собою справжню та вигадану небезпеку. Всі стани: страх, тривога, боязкість – є на думку І.П. Павлова, різними варіантами гальмівного процесу [4].

В рамках соціально-когнітивної теорії О. Бандури (2000) було показано, що багато нових зразків поведінки і емоційних реакцій можуть виникати в результаті наслідування (навчання за допомогою моделей). Людині достатньо бачити, чого бояться оточуючі люди (в першу чергу – батьки), для того щоб почати боятися того ж [1].

Отже зазначимо, що на появу і формування причин виникнення страхів суттєвий вплив мають такі чинники, як: а) нестійкість психіки; б) невизначене майбутнє; в) потяг до самостійності при невизначеному соціальному статусі; г) недостатня сформованість самооцінки і саморегуляції; д) невдала спроба створення сім'ї; е) конфліктний клімат у сім'ї; є) конфліктні (напружені) відносини з партнером; ж) наявність тривожності, як ситуативної, так і особистісної, неминуче веде до виникнення страхів.

Тож можна зробити висновок, що страх як феномен емоційної сфери людини має складну різнопланову будову і може бути охарактеризований: а) кількісно – за інтенсивністю перебігу (низький, середній, високий); б) якісно – за його чинниками, тобто за тим, які сторони внутрішнього життя особистості фрустровані з боку соціального оточення (афективний, гностичний, психомоторний, вітальний компоненти); в) змістовно – за видами (ситуативні, особистісно обумовлені, навіювані), в залежності від того, які соціальні ситуації та стосунки з оточуючими людьми деформуюче впливають на особистість.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 255-272.
2. Давиденков С. Н. Основы профилактики невроза / С. Н. Давиденков // Клиническая Медицина. – 1954, – №3. – С. 3-8.
3. Карвасарский Б. Д. Неврозы / Б. Д. Карвасарский. – М., 1980. – 386 с.
4. Ромен В. Г. Поведенческая терапия страхов / В. Г. Ромен // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №1. – С. 28-48.
5. Роменець В. А. Історія психології древніх віків. Навч. Посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха / Вст. Ст. В. О. Татенко, Т. М. Титаренко. – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь, 2003. – 994 с.
6. Свядош А. М. Женская сексопатология / А. М. Свядош. – СПб.: Питер, 1998. – С. 54-62.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд / Пер. с нем. Г. В. Барышников; Под ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – С. 380-414.
8. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.

ІДЕЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА

*Шелупахіна Тетяна Володимирівна,
доцент ЛНУ імені Тараса Шевченка
tatyana_vladimirovna@i.ua*

Вивчення історії української музичної педагогіки є актуальним завданням сучасного етапу розвитку педагогічної думки в Україні. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема розвитку ідей музичної педагогіки в контексті історії та культури України на сьогодні вивчена далеко не повністю. Одним із першочергових завдань на цьому шляху має бути опрацювання творчої спадщини відомих діячів української культури минулих часів, учених-дослідників, що працювали та здобули визнання в різних галузях гуманітарного знання. Разом із тим учені-дослідники минулого вели активну викладацьку роботу, в ході якої здійснювався аналіз та узагальнення існуючого на той час музично-педагогічного досвіду, висвітлювались питання музичної освіти та виховання молоді і на цьому тлі створювались самобутні науково-педагогічні концепції. Тим самим робився значний внесок у розвиток педагогічної науки в Україні.

Памфіл Юркевич (1826 - 1874), визначний український філософ ХІХ століття, протягом життя вів викладацьку роботу, займався розробкою педагогічної теорії, опрацьовував філософські питання педагогічних наук. Увага вченого була зосереджена на питаннях самоосвіти, самовиховання та саморозвитку людини, на вивченні проблем духовного розвитку особистості засобами естетичного та морального виховного впливу. З метою детального висвітлення цих питань науковець звертався до античних поглядів на людину, аналізував праці західноєвропейських філософів, що порушували комплекс антропологічних питань в культурно-історичному, етико-естетичному, педагогічному вимірах.

Особливу увагу П. Юркевича привертала питання підготовки вчителів, оскільки, на думку науковця, саме від діяльності вчителя-вихователя в школі залежить доля майбутньої людини, доля нації, доля держави. Теоретичні узагальнення та практичні поради щодо організації підготовки вчителів викладені П. Юркевичем у російськомовному друкованому виданні 1869 року, що має назву «Курс общей педагогике с приложениями». У змісті вказаної праці науковець виходить з того, що педагогіка є «наукою збірною», тобто такою, що містить певну кількість складників. До складу педагогіки входять «вчення про виховання» та «теорія навчання». «Навчання має на меті безпосереднє надання знань», - зазначає П. Юркевич [1]. Процес надання знань має виховувати, відтак у своїй теорії навчання науковець застосовує поняття «виховне навчання» та опрацьовує питання змісту та форм виховного навчання. Зміст виховного

навчання розкривається через поняття якості навчання. Якість навчання напряму залежить від особистості вчителя та від форм застосованої методики.

П. Юркевич аналізує людські здатності, серед яких вагоме місце відводиться слуху. Слух людини, зауважує науковець, є пов'язаним із здатністю мовлення, тому слух є «найвеличнішою силою, що зумовлює людську освіту і розвиток» [1]. Педагогічний обов'язок учителя полягає в розвитку здатностей слуху для наступних цілей: по-перше, для «сприйняття мистецтва мови чистої, правильної, гнучкої та витонченої»; по-друге, для розуміння ідеальної сили музичних вражень, що не тільки дають людині насолоду, але й відкривають «таємницю буття», збагачують людину «новим і вищим досвідом» [1].

Музика розглядається П. Юркевичем як мистецтво, «здатне чарувати кожне людське серце» [1]. Відтак музиці віддається особлива перевага в естетичному вихованні учнів. У період виховання, пише П. Юркевич, діти, особливо юнаки, які досягли зрілості, повинні «з усією простотою і наївністю» прислухатися до того, що розповідають про світ і життя «прекрасні музи». Спілкування з прекрасним потрібно тому, що кожне прекрасне мистецтво є «особливою метою», націленою на збагачення духу людини дорожочинним досвідом. Саме в чудовій музиці, наголошує автор, чуттєво приємні гармонійні форми тонів, інтелектуальний зміст розкривають ті духовні ідеї про світ і життя, значущість яких для людини важко заперечувати.

У змісті музично-педагогічних ідей П. Юркевича великого значення надається мистецтву співу. Науковець підкреслює генетичний зв'язок співу та мовлення, наголошує на духовному значенні співу в християнському богослужінні. Участь в церковному хоровому виконавстві завжди давала людині змогу безпосередньо відчувати безліч позитивних емоцій, пережити урочистість, радість, печаль, відданість, любов, перебувати в стані високого духовного піднесення. Тому морально-виховну сутність співу П. Юркевич пов'язує зі здатністю музики гармонізувати душевний стан людини, впорядковувати людські настрої, емоційні стани. Унаслідок такого впорядкування людські емоції та хвилювання «вступають у правильний зв'язок з життєвими цілями, що їх осягає розум і звершує воля» [1].

Наведені думки не вичерпують повністю ідей П. Юркевича в галузі музичної педагогіки. На завершення слід підкреслити значущість вивчення сучасними педагогами мистецтва національних надбань в галузі музичної педагогіки, теоретичного та практичного відтворення музично-педагогічних традицій минулого, і на цій основі творення культурного сьогодення та культурного майбутнього українського народу.

Список використаних джерел:

1. Юркевич П. Курс загальної педагогіки з додатками / Пер. з російської Г. Боровської. Передмова Ролянда Піча / Памфіл Юркевич. – Львів: Логос, 2004. – 256 с.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

*Шувалов Олександр Вячеславович,
студент НПУ імені М.П.Драгоманова.
alex.shuvaloff2010@yandex.ua*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Терещенко Л.А.*

З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя.

Означена проблема стосується всіх дітей з анормальним розвитком, зокрема, з аутистичним спектром порушень, виховання яких, важким тягарем лягла на плечі їхніх батьків. Виховання дітей з особливими потребами обтяжується й тим, що чисельний громадський загал нашого суспільства неадекватно деморалізуючи аутичну дитину, створює певного роду автономію її родини в соціумі. [1, с 7]

«Високофункціональний» аутизм, або аутизм з високими можливостями, має ще одну назву – синдром Аспергера (на честь австрійського психіатра і педіатра Ганса Аспергера).

Термін «синдром Аспергера» був запропонований англійським психіатром Лорною Вінг у публікації 1981р.[2,с 27]

Фахівці зазвичай вказують на цей стан як на різновид аутизму.

Хоча у дітей з синдромом Аспергера я правило мають високий рівень граматики та словесного запасу, Задається що вони рівні з типово розвиненими однолітками, але в них спостерігається вербальні і невербальні комунікативні дефіцити. Ступінь та природа цих дефіцитів ставить осіб з синдромом Аспергера в явно не вигідне положення в плані розуміння соціальної ситуації і молити посилити чутливість дітей з синдромом Аспергера до травлі зі сторони однолітків. Серед таких проблем виділяють:

1) Соціальні аспекти мови: Учні з синдромом Аспергера часто буває складно підтримувати взаємодії і контакти, котрі не пов'язані з вузькою тематичною діяльністю. Вони можуть довго обговорювати одну тему, котра малоцікава чи не представляє інтересу для однолітків. Із-за такої схожої на дорослу та педантичну мову, вони можуть виглядати в очах однолітків неприємними та «дивакуватими», що ще більше підсилює соціальну ізоляцію.

Ехолалії чи повторення слів і фраз, майже або зовсім не маючих соціального значення, також можуть створити проблеми для учнів з синдромом Аспергера під час бесіди.

2) Абстрактна концепції : Вплив синдрому Аспергера може ускладнити розуміння багатьох абстрактних концепцій, виявляемих під час бесіди, в тому числі значень одного і також слова. Із-за їх конкретного стилю навчання учні з синдромом Аспергера часто погано розуміють мову в якій багато метафор, ідіом, алегорій, іронії, сарказму та риторичних питань.

3) Невербальна комунікація: У дітей з синдромом Аспергера часто є складності з ефективним і належним використанням невербальних навичок комунікації. Приклади дефіциту є обмежена та недоречну міміку і жести, незграбну мову тіла, ускладнення соціальної близькості (стояння надто близько або далеко) і не звичайний та прямий погляд. Також підлітки з синдромом Аспергера мають складності в читанні, розпізнаванні та розумінні виразів обличчя та мови тіла інших однолітків.[3,с 18-19]

Мова дитини з синдромом Аспергера дуже не стандартна. У дитини може розвинутиися дуже вражаючий словниковий запас, що включає технічні терміни (зазвичай вони пов'язані зі спеціальними інтересами) і вирази, які зазвичай асоціюються з промовою дорослого, а не дитини. Іноді дитина говорить немов «маленький професор», таким чином вони він може захопити співрозмовника добре відпрацьованим монологом на улюблену тему. Тим не менш, у підлітка та ж сама особливість може стати ще одним фактором, який сприяє соціальній ізоляції

Іноді звук або значення окремого слова викликає у дитини напад сміху або хихикання. Підліток може знову і знову повторювати таке слово і сміятися, при цьому дитина зовсім не збирається ділитися своєю радістю з іншими або пояснювати, чому це слово смішне. Така дитина володіє унікальним почуттям гумору, яке може спантеличувати вчителя або батьків.

Подібна здатність подивитися на мову з нової точки зору заворожує і є однією з чарівних і творчих сторін синдрому Аспергера. Можливо, підліткам слід давати призи за творчість, щоб заохочувати нестандартне мислення, яке виробляє нові слова, фрази і опису, і включення таких слів у свою письмову мову.

Хоча підліток з синдром Аспергера має позитивними мовні навички, його супроводжують і специфічні труднощі. Найбільш значущою є нездатність модифікувати свою промову в залежності від соціального контексту. Типові школярі ведуть взаємні або «збалансовані» розмови - вони розуміють знання, інтереси і наміри іншої людини, а також соціальні конвенції, які визначають, що сказати, як сказати і як уважно слухати співрозмовника. Психолінгвісти

називають модифікації і застосування мови в залежності від соціального контексту, прагматичними аспектами мови.

Однак в шкільному віці вони всіляко не вимовляти свої думки вголос. З віком звичка розмовляти з самим собою починає сприйматися оточуючими як ознака психічної хвороби. Підлітки з синдромом Аспергера можуть продовжувати вокалізувати свої думки, хоча вони були інтеріоризовані багато годин тому. «.

Є кілька можливих причин такої поведінки. По-перше, дитина може бути менше схильний до впливу однолітків, а тому його менше хвилює, як він виглядає зі сторони. Вокалізація також може переслідувати конструктивні цілі або надавати заспокійливий ефект. Наприклад, один підліток із синдромом Аспергера каже, що «коли я говорю з собою, це допомагає мені розібратися в ситуації і попрактикуватися в тому, як формулювати свої ідеї».

Інша причина може бути в тому, що людина підготовлюється до можливої розмови, яка відбудеться наступного дня або повторює попередні розмови щоб їх краще зрозуміти. Іноді діти та дорослі з синдромом Аспергера, які схильні до тривожності, говорять з собою заради почуття комфорту і розради. Така людина екстерналізує свої заспокійливі слова, які більшість людей промовляють про себе.[4]

Також варто зауважити, що відсутність знань про синдром Аспергера педагогів і осіб, які контактують з підлітками, породжують ще більше комунікативних проблем цих осіб.

Тому, лише професійно-наукова, пропаганда, толерантне відношення, може стати тим великим кроком, що зробить життя підлітків з синдромом Аспергера більш щасливим, повноцінним, гармонійним та буде сприяти розвитку соціальної свідомості і загальнолюдського гуманізму

Список використаних джерел:

1. Шульженко Д. Аутизм не вирок / Діана.Шульженко -: Львів Видавництво . Кальварія 2010. – 218 с.
2. Чуприков А.П.,Хворова Г.М. Розлади спектру аутизму : медична та психолого-педагогічна допомога / А.П.Чуприков , Г.М. Хворова –Львів: Мс , 2012. – 177 с.
3. Руководство учителя по синдрому Аспергера / Бренда С.,Крістен Х. та ро. [Електронний ресурс] / С. Бренда., Х.Крістен та ро. -:Лондон Изд. (Organization for Autism Research, OAR) 2005 – С.17 / Режим доступу: <http://www.aspergers.ru/node/156>
4. Этвуд Т. Особенности речи при синдром Аспергера [Електронний ресурс] : Лондон, 2012. – Режим доступу: <http://www.aspergers.ru/node/41>

МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Юник Іван Дмитрович,
старший викладач МАУП
yunik.i@yandex.ua*

*Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. Т. І. Левченко*

Активізація євроінтеграційного вектору України суттєво актуалізувала соціальне замовлення держави на підготовку конкурентоспроможних фахівців у сфері обміну інформацією. В цьому аспекті на особливу увагу заслуговує навчання перекладачів, оскільки саме від них значним чином залежить налагодженні міжнародних зв'язків України та зміцнення її авторитету. Останнім часом педагогічну думку зорієнтовано на віднайдення ефективних форм і методів сприймання, обробки, збереження та відтворення необхідної інформації, що є передумовою успішною перекладацької діяльності. Саме тому проблема формування когнітивних умінь як засобу здобуття нових знань набула в сучасних реаліях великої актуальності.

Разом з тим, слід зазначити, що на даний момент немає єдності у трактуванні поняття «когнітивні уміння», не обґрунтовано місце когнітивних умінь в системі загальних умінь, а структура когнітивних умінь досі є недостатньо вивченою, що значно перешкоджає розробці дієвих методів розвитку кожного її складника.

Незважаючи на відсутність усталеного визначення поняття «когнітивні уміння», науковці сходяться на думці, що невміння вчитись призводить до нижчих результатів навчання від реальних можливостей, або до досягнення успіху ціною надзвичайно важкої праці. Так, Н. Шолохова та Л. Біденко схильні ототожнювати когнітивні уміння з пізнавальними, відштовхуючись від етимо-логії поняття «когніція» – теорія пізнання. Натомість, Г. Атанов, Н. Дружинін та Р. Куц тлумачать досліджуваний феномен як здатність особистості виконувати мисленсві операції; А. Бурова, О. Ганасва та А. Тубельський – як здатність самостійно здобувати знання. У свою чергу, D. Bernstein, L. Penner, A. Clarke-Stewart та E. Roy вважають, що когнітивні уміння спрямовані на здатність виконувати вищі розумові процеси, такі як розмірковування, розуміння, вирішення проблем та прийняття рішень. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури вважаємо за доцільне трактувати когнітивні уміння майбутніх перекладачів як це не вроджену, а набуту універсальну

систему усвідомлених дій, котрі спрямовані на запам'ятовування (сприймання, обробку, збереження) та застосування інформації.

Нагальна потреба у віднайденні ефективних напрямів розвитку когнітивних умінь майбутніх перекладачів породжує необхідність в уточненні структурних компонентів досліджуваного феномену. За переконаннями С. Данилюка, С. Занюка, Н. Eichenbaum та інших науковців, одним із найважливіших факторів впливу на будь-яку діяльність є мотивація, тобто сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості. До складу мотивації обов'язково входять мотиви – спонукальна причина дій і вчинків особистості. Їх основна роль полягає у створенні імпульсу та направленості до мети. При цьому мотиви завжди знаходяться у нерозривному взаємозв'язку з метою (внутрішньо-спонукальним мотивом). З цього приводу С. Занюк, Є. Ільїн, М. Ginsberg та R. Wlodkowski зазначають, що чітке усвідомлення мети і проміжних цілей є сильним мотиваційним фактором, оскільки воно відіграє вирішальне значення при здійсненні будь-якої діяльності. Саме це допомагає уникати нереалістичних очікувань і раціонально планувати свою майбутню діяльність, заздалегідь передбачивши можливі перешкоди.

Разом з тим, необхідно зазначити, що до структури мотивації входять не тільки мотиви та мета – суттєвий вплив на неї чинять ситуативні та особистісні фактори. Саме тому інтенсивність актуальної мотивації залежить не тільки від сили мотиву, але й від дії її ситуативних детермінант (наприклад, від складності завдань).

Успішність засвоєння й відтворення інформації залежить від таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, організованість, ініціативність тощо. З цього випливає, що функціонування когнітивних умінь майбутніх перекладачів також залежить від волі. Натомість, негативні вольові якості (імпульсивність, лінь, неорганізованість тощо), які є антагоністичними до вищеперерахованих, перешкоджають досягненню мети.

Проявом волі виступають психічні процеси, серед яких – сприймання, обробка й відтворення необхідної інформації, а також мислення і уявлення, котрі вимагають мобілізації вольових зусиль особистості. Під останніми слід розуміти стан внутрішньої психічної напруги, котра потрібна особистості, щоб долати перешкоди під час руху до мети. Натомість, мотивація – це не просто поєднання мети з мотивом, а продукт віддзеркалених процесів, котрі ініціюються потребами, бажаннями і прагненнями особистості. Потреби як джерело вольової активності виступають базальними психічними регуляторами діяльності. У бажаннях, котрі є усвідомленими переживаннями потреби, мета діяльності лише «вимальовується», тоді як у прагненнях вона вже має категоріальний характер. Вольові зусилля вперше проявляються саме у прагненнях особистості.

Вольові зусилля у психолого-педагогічній науці умовно поділяються на мимовільні та довільні. Перші з них вирізняються природженістю і набутістю, прикладом чого можуть слугувати захисні та орієнтувальні реакції. На відміну від мимовільних, довільні вольові зусилля тісно пов'язані з мисленням і реалізацією мети, а також містять усвідомлені мотиви. Втім, варто зазначити, що мимовільні вольові зусилля також пов'язані з мотивами, проте не ототожнюються з ними.

Таким чином, узагальнюючи всю вищевикладену інформацію, у структурі когнітивних умінь майбутніх перекладачів доцільно виділити мотиваційно-вольовий компонент, який складається з трьох взаємопов'язаних мікрокомпонентів, а саме: мотивів; мети та проміжних цілей; вольових зусиль.

Список використаних джерел:

1. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Шолохова Наталія Сергіївна. – К., 2006. – 247 с.
3. Psychology / [Bernstein D., Penner L., Clarke-Stewart A., Roy E.]. – [9th ed.]. – Wadsworth, Cengage Learning, 2012. – 944 p.
4. Margery B. Ginsberg, Raymond J. Wlodkowski. Diversity and Motivation. Culturally Responsive Teaching in College. – Second Edition. – San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009. – 446 с.
5. The psychology of learning and motivation. Cognition in Education / [Jose P. Mestre, Brian H. Ross]. – San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press, Vol. 55, 2011. – 313 с.

ПИТАННЯ КОЛАБОРАЦІОНІЗМУ В ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІСЬКОЇ СІЧІ

*Юхимчук Артем Олександрович,
студент II курсу історичного факультету
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
ulfrhansen1622@mail.ru*

*Науковий керівник –
доктор істор. наук, доц. О. М. Каліщук*

Із 2014 р. Україна переживає надзвичайно швидкий ідейно-патріотичний підйом, який проявляється у зацікавленості українським минулим. У зв'язку із цим, було б доцільно звернутись до такого підпільного формування, як Поліська Січ, адже це було одним із перших націоналістичних формувань на території Полісся.

Актуальність теми зумовлена великою кількістю припущень та фактів з приводу співпраці «бульбівців» із німецькою владою.

Метою роботи є дати відповідь на питання про місце колабораціонізму в контексті діяльності Поліської Січі та спробувати визначити ставлення дослідників до співпраці Тараса Бульби-Боровця із німецькою владою.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що Поліська Січ, Українська повстанська армія отамана Бульби Боровця – підпільна збройна формація, утворена на Поліссі влітку 1941 р. у селі Немовичі на Рівненщині з ініціативи уряду Української Народної Республіки в екзилі. Її створення нерозривно пов'язане з іменем Тараса Бульби-Боровця – засновником, командиром та ідеологом Поліської Січі. Бульбівці воювали і проти німців, і проти радянських військ, періодично співпрацюючи з однією зі сторін. Влітку 1943 р. примусово об'єднана з УПА. [1, с. 66].

Науковці, що досліджують діяльність Т. Бульби-Боровця та Поліської Січі, класифікують (частково) її, як колабораціоністське формування. У праці Володимира Дзьобака «Тарас Бульба-Боровець і його військові підрозділи в українському русі Опору (1941 – 1944 рр.)» наведені факти про співпрацю Поліської Січі із німецькою владою, які ним і засуджуються, проте немає чіткого обвинувачення у колабораціонізмі. Адже як писав Володимир Дзьобак: «Незважаючи на тісне співробітництво Т. Бульби-Боровця в 1941 р. з окупаційними військами, його не можна звинувачувати в колабораціонізмі, про що постійно йшлося в публікаціях радянських авторів. Сам термін

«колабораціонізм» означає відносини двох сторін, в яких одна сторона служить іншій всупереч інтересам свого народу і батьківщини. Т. Бульба-Боровець був громадянином Польської держави, хоча й боровся проти неї з юнацьких років. Встановлену в Західній Україні в 1939 р. Радянську владу він не визнавав» [1, с. 76-77]. Але у тій ж самій праці він засуджує стосунки Т. Бульби-Боровця із гітлерівцями спираючись на протистояння Поліської Січі із Червоною Армією. В. Дзьобак писав, що нацисти високо оцінили Поліську Січ, адже останні вчинили жорстоку розправу із відступаючими та знесиленими військами підрозділів Червоної Армії. Також сказано, що бійці Бульби-Боровця яскраво виділились своєю боротьбою проти більшовицьких груп.[1, с. 68]

Російський історик Олександр Гогун стверджує, що створена Бульбою-Боровцем, поліція під назвою Поліська Січ носила суто колабораціоністський характер [3, с. 97]. Підставою для такого висновку О. Гогуна слід вважати те, що «бульбівці» активно вели бойові дії із Червоною Армією при цьому контактуючи із німецькою владою.

Слід припустити, що саме російський дослідник Сергій Чуев, бодай частково розкрив причини співпраці. Він вважає, що Поліську Січ можна лише частково віднести до колабораціоністських формувань: «Ім'я Тараса Бульби-Боровця займає особливе місце серед українських націоналістів, які співпрацювали з гітлерівцями. Це не була послідовна колаборація у чистому вигляді. Боровець заручався підтримкою німецьких спецслужб тільки тоді, коли це йому було вигідно» [4, с. 270].

Якщо сказати, що було вигідним для Бульби-Боровця, то це, мабуть, насамперед вільна та соборна Україна. П'ятим пунктом у главі «За що бореться УПА», авторської книги Боровця «Армія без держави» написано: «УПА стоїть на становищі безкомпромислової боротьби з кожним загарбником України. Своєю діяльністю УПА не підпорядковує жодним чужим силам.» , у шостому: «УПА бореться в першу чергу за визволення України з чужого ярма та відбудову своєї суверенної держави. Про державний лад і форму володіння державою буде вирішувати своєчасно тільки увесь народ за посередництвом своїх представників в парламенті Самостійної України або загальним голосуванням.»[5, с. 137]. Тому причиною співпраці Бульби-Боровця та «бульбівців» із гітлерівцями (згодом військовими сутичками) та збройними конфліктами з червоноармійцями була саме ідея незалежної України. І як в одній зі своїх промов Тарас Бульба-Боровець сказав: «Я не є демократ, ані соціаліст, ані так званий «гурра-націоналіст». Мало того, мені досі навіть було заборонено називатися українцем. Отже, я є «тутейшим» поліщуком... Я з них вийшов і від них ані на крок не відійшов. ...Влада в Україні належатиме тому, хто її здобуває сам великою ідеєю і державно-на-

ціональним чином. Вождь мусить панувати не багнетом і нагаєм над тілом свого народу, а тільки над його душею, своєю духовною силою. Влада без ідейного підйому — це мертва бовтанина». Саме ці рядки прекрасно характеризують його погляди [6].

Висновки. Дискусії історіографів тривають і по цей день, при цьому дослідники приймають різні тлумачення терміну «колабораціонізм». Ми свідомі того, що складне питання, порушене у статті, потребує продовження дослідження на основі нових джерел та нової їх інтерпретації. І щоб хоч частково дати відповідь на нього науковці звертаються до мотивів часткової співпраці Т. Бульби-Боровця, які були та є очевидними.

Список використаних джерел:

1. Дзьобак В. В. Тарас Бульба-Боровець і його військові підрозділи в українському русі Опору (1941 – 1944 рр.) / В. В. Дзьобак. – К. : Ін-т історії України НАН України, 2002. – 260 с.
2. Організація українських націоналістів і Українська повстанська армія : історичні нариси / відп. ред. С. В. Кульчицький; НАН України, Ін-т історії України. – К. : Наукова думка, 2005. – 406 с.
3. Гогун А. Между Гитлером и Сталиным. Украинские повстанцы / А. Гогун. – СПб. : Издательский Дом «Нева», 2004. – 416 с.
4. Чуев С. Г. Украинский роцес / Сергей Чуев. – М. : Яуза, 2006. – 543 с. [8] п. : ил. , портр. – (На стороне Третьего Рейха).
5. Бульба-Боровець Т. Армія без держави : слава і трагедія українського повстанського руху : спогади / Т. Бульба-Боровець. – К. ; Торонто ; Нью-Йорк, 1996. – 272с.
6. Бухало Г. В Сині Землі Поліської : до 95-річчя від дня народження Тараса Бульби-Боровця / Г. Бухало // Волинь. – 2003. – 7–21 березня (№10–12).

MODERN EDUCATION OF UKRAINE AND ITS PLACE IN THE WORLD

Yakubovskaya Yuliia Konstantinovna,

*student of Kryvyi Rih faculty
of the National University «Odessa Law Academy»*

Bohatyrova Maryna Oleksandrivna,

*senior teacher of Department
of humanitarian and social-economic disciplines
of Kryvyi Rih faculty
of the National University «Odessa Law Academy»*

Yuliu_Yakub@mail.ru

Scientific adviser –

Bohatyrova Maryna Oleksandrivna,

*senior teacher of Department
of humanitarian and social-economic disciplines
of Kryvyi Rih faculty
of the National University «Odessa Law Academy».*

Education is a unique phenomenon, which has a significant impact on all aspects of life and activities of the country, society, human civilization as a whole. In today's scientific – technological and information revolution education functions as a complex social – economic organism, which plays an important role in the social progress of mankind. It is one of the most important areas of labor and cognitive functioning.

Education is a major factor in the planning of the development of society and of course it needs constant development.

Unfortunately, Ukrainian education as an integral part and a significant achievement of world civilization, at present is suffering from the world crisis and including the European crisis of education as any national education in any country.

But unlike European countries, Ukraine has a heavy burden of adding specific and unique to our country, difficulties and obstacles to overcome which is the primary step and task of the state for the transformation of education in real Ukrainian one. Some deficiencies are left a legacy of the former Soviet Union, others are achievements since independence. But the general cause of these difficulties and obstacles is a lack of Ukraine external monitoring of education. It can not get rid of outdated paradigms. It is impossible to find out the real state of education at present and predict its further development due to lack of required number and, most importantly, objective and appropriate quality indicators of Ukrainian education. [1, с.14]

It is hardly possible to complete the strategic European integration course in the absence of precise, objective, reliable, technological, understandable for our teachers and educators in other countries estimated system, which contains the current external monitoring in developed countries.

The lack of objective estimated results of knowledge prevents the development of educational sciences and it can cause them false directions. The lack of external monitoring forms the basis for subjectivity, manipulation of public opinion, arbitrary estimation of the work of educators and educational institutions and the education system as a whole. Bribery, corruption in the education system affects the development of the country and this shameful phenomenon has threatening presence.

So, if in the nearest future Ukrainian education does not receive an external monitor, it will continue to be closed to the public in key areas as estimation of education, and this leads to self-destruction, because such systems without impact society work not to reproduce, but only in self-preservation in other words for themselves, but not for the needs of society. [2, c.2-5]

Basis and an integral part of modern external monitoring of education in developed countries is a system of independent testing. Thanks to the persistent efforts of scientists, it became possible to implement a global idea of testing in the form of the EIT (External Independent Test).

However, the consequences of ideological pressure the USSR we feel in Ukraine today, when we ascertain the absence of national scientific schools of testing that only grows, and as a result, the majority of teachers and Ukrainian general public has complete ignorance and lack of knowledge in this area.

Confirmation of this can be an analysis of estimated training and educational materials published in recent years in Ukraine. The vast majority of tests and test items in these materials do not meet the requirements of modern classic testing and they have drawbacks. But in Ukraine, as in the developed countries of the world, powerful process of application and use of tests occurs. For example, Denmark has adopted a ten-year government program use computer-based testing. [3, c.8]

In our model of external monitoring is to be used a form of computer testing. While the Ukrainian education is only at the beginning of broad adoption of testing technologies in education, we have a unique chance to avoid blank test, and we will be able not only to catch up with developed countries in this field, but at the same time be with them at. Not taking advantage of this opportunity is a big crime to the state. [4, c.6.]

In the absence of quality and objective results of operation of the educational sector in Ukraine, external monitoring is not possible creation of quality educational standards that meet the requirements

of Ukrainian society, competitiveness citizens and the state as a whole both in the domestic and global labor market. That Ukrainian education finds itself in a vicious circle where educational standards do not have qualitative basis for their development. And this is a direct threat to the existence of both education and the Ukraine as a state. [5, c.10]

But at the same time there is a strategic issue: do we need to build your own Ukrainian model of standardized testing or borrow it from one of the world?

This issue is explored by specialists Scientific – Research Institute of Ukrainian Studies on the base of Ukrainian students online – competition in English, economics, astronomy, biology. Since then the advantages and disadvantages of foreign tests, the content of certification exams have been analyzed. It became clear that a national model is in its form, and we must use the best in the development of testing in the world and adapt it to the specific education. That is, in Ukraine domestic certification testing system that would integrate the best achievements in this direction leading countries in the world should be developed and met European requirements and standards.

According to the World Economic Forum in Davos Ukrainian educational system is in 56 of 140 places among the countries; Russia, Poland and Georgia are behind. Davos Forum is a respected non-governmental organization that is not connected with the budget or the European Union or the United States or CIS. It is also important that the experts of the Forum explored the educational system of different countries on the base of 44 indicators. And our position was compared with Russia, because the development of secondary and higher education to some extent for 74 years was in the same legal, political field; with Poland, because it is the nearest neighbor which is actively trying to get our students. And we are not ashamed that we want to borrow some law rules. For example, the draft law “About Higher Education” repeats the Polish law, which welcomed by the European Communities, and Polish students, university professors of our neighbor. [6, c.18-25]

Already on July 1, 2014 the Verkhovna Rada of Ukraine began to act adopting the second reading and the Law of Ukraine “About Higher Education”.

Among the major innovations that have been provided by new law are the creation of conditions for mobility of students and teachers, contributing to the development of distance education, in order to link education to the needs of the labor market in the country.

Therefore, modern civilization has expanded significantly communicative situation in which a person lives and works. In these circumstances to be effective in the work means to be self-sufficient, consciously act in the “wilderness” of communications. Therefore, education must change the way of involving the individual in the learning

process. Subject – object relationship between those who teach and those who learn, have to be changed of subject – object where both active participants in the learning process, in interoperate equal and mutually respected and responsible. Therefore repressive authoritarian pedagogy needs to be changed democratically into the pedagogy of tolerance and cooperation both at school and at university.

We must develop children's and young people's ability, willingness and ability to learn throughout life, and apply knowledge as the basis of practice. Under these conditions, educational, innovative man for whom knowledge, creativity is the foundation of life can emerge. Such people will create the future of our society. [7, с.14-18]

References:

1. Гусарев С.Д., Карпов Ю.М. Проблеми вищої освіти в Україні.- К.: Навч. Посібник, 2003. – с.14.
2. Кремень Василь «Розвиток освіти України та її інтеграція в Європейський освітній простір» // Освіта. – 2004. – 6 жовтня. – с.2-5.
3. Волга Л. «Освіта і наука – пріоритет ХХІ століття» // Урядовий кур'єр. – 2003. – 4 березня. – с.8.
4. Коваленко О. Українська освіта в світовому просторі // Освіта України. – 2006. – 17 листопада. – с.6.
5. Шмуклер Ю. «Якість освіти – від чого вона залежить?» // Освіта України. – 1999, 8 вересня. – с.10.
6. Фуллан Майкл «Проблема і потенціал освітніх змін» // Мандрівець. – 2001. – №1-2 – с.18-25.
7. Європейський контекст // Шлях освіти. - №7. – 2004. – с.14-18.

Зміст

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КОРПОРАЦІЇ БОГОСЛОВСЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ Адамський Віктор Романович	3
КОНЦЕПТ «АССАМБЛЯЖ» В ФИЛОСОФИИ Ж. ДЕЛЕЗА И Ф. ГВАТТАРИ Азарова Юлия Олеговна	6
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАЛЮВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ Бакуліна Олена Володимирівна	10
КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ФУТУРОЛОГІЇ НА МАТЕРІАЛІ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ Бадюл Анна Андріївна	14
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 1990-2014 РОКІВ Бакало Ольга Михайлівна	17
ИНДУСТРИЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ Барма Олег Анатольевич	21
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ Башкірова Вікторія Михайлівна	27
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ Биндас Олена Миколаївна	31
МЕДИТАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ Бойчук Микола Андрійович	35
ЕСЕНЦІАЛІСТСЬКІ ТЛУМАЧЕННЯ ФЕМІННОСТІ У СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ Буланова-Дувалко Людмила Федорівна	37
ДОСВІД ЕСТЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТРАНСГРЕСИВНОГО В МИСТЕЦТВІ Буцикіна Євгенія Олександрівна	42
ВІЗУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ МАСОВОЇ ЕКРАННОЇ ІНДУСТРІЇ У СТВОРЕННІ ІЛЮЗІЇ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ Ворожейкін Євген Петрович	45
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ Галкіна Вікторія Дмитрівна	48
ЗВ'ЯЗОК МІЖ ЕФЕКТИВНІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ЛЮДИНИ Галяга Альона Сергіївна	51
ПРОБЛЕМА САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ Годонюк Вероніка Сергіївна	56
ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В МЕНЕДЖМЕНТІ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ 2000-Х РОКІВ Гончар Ольга Олександрівна	60
ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ Горських Юлія Вікторівна	64
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ЕМОЦІЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА, КОЛИ ВІН ПЕРЕБУВАЄ НАОДИНЦІ ТА СЕРЕД ІНШИХ ЛЮДЕЙ Денісова Катерина Вадимівна	67

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА Добров Сергій Миколайович.....	71
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ Довганич Анастасія Василівна.....	75
СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦТВА КНИЖКОВОЇ ГРАФІКИ ЕПОХИ МОДЕРНА Дубровський Андрій Федорович	78
ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ СОЦІАЛЬНОГО ОСВОЄННЯ ІНДИВІДА Дяченко Руслан Олексійович	81
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХ НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ Євлах Ольга Віталіївна	85
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ Єлова Тетяна Адамівна.....	88
ВПЛИВ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК СПРИЙМАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ Зосімчук Марія Сергіївна	91
ПАРАДОКСИ ОСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОСТІ В УМОВАХ ЗНАКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ Зуєв Андрій Володимирович	95
НАВІЮВАННЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ Касаткін Данило Петрович	98
ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОДОВОГО СПРИЙНЯТТЯ Ковалик Неоніла Анатоліївна, Мамченко Тамара Сергіївна	101
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ Калініченко Олександра Сергіївна	104
МОДЕЛІ КОНСТРУЮВАННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВІЗУАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ Корнеєва Тетяна Олександрівна	111
ХАРКІВСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР СЬОГОДЕННЯ Корнієнко Віолетта Равшанівна	114
СПЕЦИФІКА ПРОСТОРОВО-ЧАСОВОГО КОНТИНУУМУ ТЕЛЕВІЗІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ Коханевич Оксана Вікторівна.....	117
ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ЯК ПРОБЛЕМА В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ Кузнецов Ігор Михайлович	121
ПРОБЛЕМА СПІЛІТТІНГУ В КОНЦЕПЦІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПСИХОСИНТЕЗУ Кучеренко Єгор Валерійович	124
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ 3-4 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ІГОР-ЗАНЯТЬ Лаптінова Ірина Василівна	129
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СМISЛУ МАЙБУТЬОЇ ПРОФЕСІЇ Ларін Дмитро Ігорович	134
РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ ВНЗ Латуша Наталія Василівна.....	137
ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВЕДЕНИЕ КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ДУХОВНЫХ КООРДИНАТ МУДРОСТИ Лисовский Петр Николаевич	141

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МІСЬКОЇ ТА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ Лук'яненко Марина Миколаївна.....	144
ТЕОРЕТИЧНА РОЗРОБКА ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕСТЕТИКИ А. БЕРЛЕАНТА Ляшко Любов Петрівна.....	148
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ Максимова Жанна Олександрівна.....	151
СИМВОЛІКА НАРОДНОЇ ОБРЯДОВОСТІ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ Мараєва Уляна Миколаївна.....	155
АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРИ Марційчук Юлія Іванівна.....	159
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ СТОСОВНО ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В ЗОНІ АТО Масленнікова Альбіна Володимирівна.....	162
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ Михайленко Ольга Анатоліївна.....	166
РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДІАГНОСТИКИ) Михайлуца Катерина Іванівна.....	169
ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ВАРИАНТИ ПРИПИНЕННЯ ВІЙН В КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ З. ФРЕЙДА Нелін Євген Володимирович.....	172
РОЗВИТОК ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗОБРАЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ Пац Олена Василівна.....	175
ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСЦІ Подоплелов Єгор Геннадійович.....	179
ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ В МЕЖАХ ЗДІЙСНЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ Понікаровська Наталія Андріївна.....	182
УКРАЇНСЬКІ ПРОФЕСІЙНІ ТЕАТРИ ГАЛИЧИНИ В УМОВАХ «НОВОГО НІМЕЦЬКОГО ПОРЯДКУ» (1941-1944 РР.) Прокоп'як Віра Богданівна.....	186
ІНФОРМАЦІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД Пятковська Юлія Вікторівна.....	190
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМООРГАНИЗУЮЩЕМУСЯ ЧЕЛОВЕКУ Рахманов Баходир Убайдуллоевич.....	193
ПЕДАГОГІКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КІНОСТРІЧКИ «РОБОТ НА ІМ'Я ЧАПІ» Русаків Сергій Сергійович.....	197
ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ КАЗКИ Смалько Людмила Анатоліївна.....	201
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Строганова Ганна Миколаївна.....	205

КАТЕГОРІЯ ДОСВІДУ В ФІЛОСОФІЇ ТА ПРАКТИЦІ, ЙОГО СТРУКТУРА Й ЗМІСТ Соловієнко Валентин Олександрович	209
МЕДІА-УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – СУЧАСНА ФОРМА НАВЧАННЯ Сухарева Ірина Анастасіївна	212
INFLUENCE OF THE SUFISM ON THE IRANIAN SPIRITUAL CULTURE Tan TanDavaniHamila	216
ВПЛИВ ОЛІМПІЙСЬКОГО РУХУ НА СТАНОВЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК В УКРАЇНІ 1920-30-Х РР. Тернова Ірина Михайлівна.....	220
САМОМОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ Ушакова Юлія Вікторівна	224
ПРИНЦИПИ ЧИСТОГО ЗНАННЯ ЯК УМОВА І МОЖЛИВІСТЬ ЙОГО ВСЕЗАГАЛЬНОСТІ (НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ПІЗНАННЯ І.КАНТА) Хаустова Аліса Костянтинівна	228
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ Хома Ольга Михайлівна	232
ВІРТУАЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ ТА ХАРАКТЕР ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ В СЕРЕДОВИЩІ КІБЕРПРОСТОРУ Хоменко Глеб Володимирович.....	235
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї Цуркан Таїсія Георгіївна.....	238
ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ Черняк Аліна Анастасіївна	244
ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ Шаповалов Андрій Сергійович	249
СТРАХИ ТА ФОБІЇ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ Шевченко Вікторія Леонідівна.....	252
ІДЕЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ПАМ'ЯТКИ ЮРКЕВИЧА Шелупахіна Тетяна Володимирівна.....	257
ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА Шувалов Олександр Вячеславович	259
МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ Юник Іван Дмитрович.....	262
ПИТАННЯ КОЛАБОРАЦІОНІЗМУ В ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІСЬКОЇ СІЧІ Юхимчук Артем Олександрович	265
MODERN EDUCATION OF UKRAINE AND ITS PLACE IN THE WORLD Yakubovskaya Yuliia Konstantinovna, Bohatyrova Maryna Oleksandrivna	268

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 4

**Збірник наукових статей з актуальних проблем
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії**

Матеріали

*II Міжнародної науково-практичної заочної конференції
«Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики»
(29 квітня 2015 року)*

Друкується за оригінальними авторськими текстами.

Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.

<i>Верстка та оригінал-макет</i>	<i>Труцек Євгенія</i>
<i>Обкладинка</i>	<i>Труцек Євгенія</i>
<i>Фото на обкладинці</i>	<i>Левіт Геннадій</i>

Підписано до друку 20.05.2015.
Формат 64x90/16. Папір офсетний.
Друк різнографічний. Гарнітура PT Serif.
Умов. друк. арк. 17, 25. Обл.-вид. арк. 16, 04.
Наклад 85 прим. Зам. № 8224.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.

Видавець ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.
e-mail: info@tvoru.com.ua
<http://www.tvoru.com.ua>