

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

До 180-річчя
НПУ імені М.П. Драгоманова

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 2

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

Київ 2014

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
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 2

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

Матеріали I Міжнародної науково-практичної заочної конференції
«Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики»
(14 квітня 2014 року)

Материалы I Международной научно-практической заочной конференции
«Научные поиски: актуальные проблемы теории и практики»
(14 октября 2014 года)

The Materials of the I International scientific practice research in extramural
conference «Scientific searches: actual problems of the theory and practice»
(April 14, 2014)

Київ • 2014

УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431
Г94

Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії] – Випуск 2 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / упорядники: Кучеренко Є. В., Русаков С. С. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 168 с.

Редакційна колегія:

Артамонова Л.М. – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії Вітчизни Самарської державної академії культури та мистецтв (Росія).

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 директатора 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.

Хромець В.Л. – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри культурології НПУ імені М.П.Драгоманова, віце-президент МГО «Молодіжна асоціація релігієзнавців».

У збірнику подано наукові статті за матеріалами I Міжнародної науково-практичної заочної конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (14 квітня 2014 р.; співорганізатори – Інститут філософської освіти і науки, Інститут педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики», м. Київ).

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

ISBN

Упорядники:

Кучеренко Є.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки 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.

Друкуються за оригінальними авторськими текстами.

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

© Автори статей, 2014

© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2014

© ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики», 2014

© Видавництво, 2014

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Александрова Анна Олеговна

*студентка Днепропетровского университета
имени Алфреда Нобеля,
aleksandrova.tit@i.ua*

*Научный руководитель –
канд. психол. наук, доц. Реуцкий М. В.*

Все люди (независимо от расы или культуры), находят самовыражение в групповой жизни. Младенец становится человеком, как только занимает свое место в семье, а отсутствие человеческой группы самым отрицательным образом сказывается на личности ребенка. Двигаясь в семейном цикле, ребенок постепенно усваивает присущие другим группам взаимосвязи, которые, постоянно изменяясь, будут сопровождать его до самой смерти.

Актуальность данной работы заключается в том, что большую часть жизни человек проводит в малых группах: в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах, соседских, приятельских и дружеских общностях. Именно в малых группах происходит формирование личности, проявляются ее качества, поэтому личность нельзя изучать вне группы. Через малые группы осуществляются связи личности с обществом.

Мы полагаем, что понятие «малой группы» не стоит рассматривать только с точки зрения психологии. Стоит обратить внимание и на социологию. У ученых нет полного согласия относительно его определения. Существует несколько видов социальных общностей, к которым, в обыденном смысле, применяется понятие «малая группа», но в научном понимании они представляют собой нечто другое. В одном случае термин «малая группа» обозначает некоторых индивидов – физически, пространственно находящихся в определенном месте. Это что касается определения с точки зрения социологии. А вот в психологии, известный автор, профессор Андреева Г.М., определяет термин «малой группы», как: «...немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [1, с. 257]. Это достаточно универсальное определение.

Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни.

Будет уместным выделить только самые главные, на наш взгляд, социально – психологические процессы малой группы:

- групповое давление;
- групповая сплоченность;
- лидерство;
- процесс принятия группового решения.

Все эти процессы тесно взаимосвязаны между собой. Немного о каждом из них.

Феномен группового давления в психологии получил название конформизма. А в социально-психологической литературе чаще говорят не о конформизме, так как его принято считать чем-то негативным, а о конформности или конформном поведении, имея в виду чисто психологическую характеристику позиции индивида относительно позиции группы, принятие или отвержение им определенного стандарта, мнения, свойственного группе; меру подчинения индивида групповому давлению.

Что касается групповой сплоченности, то она считается второй проблемой в формировании группы. Сплоченность группы означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью. При характеристике динамических процессов в малых группах, естественно, возникает вопрос о том, как группа организуется, проходит процесс сплочения, кто берет на себя функции ее организации, каков психологический рисунок деятельности по управлению группой? Естественно, что в каждой группе есть свой лидер. Само по себе лидерство – это проявление индивидом его способности, личностных качеств в поведении, соответствующего роли лидера. Одна из основных обязанностей лидера в группе – деятельность по реализации нововведений, созданию новых культурных образцов, проверке новых способов взаимодействия. За столь ценные услуги, оказанные группе, он получает кредит доверия, в силу которого сам может в той или иной степени отступать от групповых норм.

Эмпирически интересен пример проявления лидерства в группе. С целью реализации научно-практического интереса, было проведено небольшое исследование в группе студентов-сокурсников. Целью работы было исследовать групповую динамику. Объектом исследования стала социальная группа студентов. Предметом – групповая динамика. Стояла задача исследовать феномен лидерства, как одну из сторон групповой динамики. Выдвинутая первоначально гипотеза состояла в том, что под руководством группа намного эффективней справится с задачей, нежели в индивидуальном порядке.

Упражнение, проводящееся в экспериментальных целях, называется «Путаница» [3, с. 150]. В этом эксперименте участвовало 8 участников. Задание эксперимента (упражнения) заключалось в том, что группа становится в круг, все участники протягивают руки внутрь круга, а исследователь соединяет руки играющих таким образом, чтобы получилась путаница. В каждой руке игрока должна оказаться рука другого участника. При этом, исследователь должен попытаться соединить вместе как можно больше удаленных друг от друга участников. Когда путаница создана, группе дается ограниченное время, чтобы распутаться, не расцепляя при этом рук и с осторожностью относясь к партнерам по игре, чтобы не причинить им боль непродуманными движениями и действиями.

Было проведено две серии исследований. В первой серии участникам предлагалось самим распутаться, тем временем как исследователи наблюдали за динамикой группы. Буквально на 2-3 секунды один из участников путаницы подавал импульс, таким образом, выдвигая свою кандидатуру на роль лидера и предлагая возможные движения для решения проблемы. Потом после заявки на лидера одного участника к нему подсоединился еще один, потом еще один и так далее. Группа распуталась за 7 минут, но 4 человека оказались лицом в круг, а 4 – спиной. Коллективным решением было принято, что перекрутить участников, которые стоят спиной в круг, не удастся. Но задание, в общем, было решено. Во второй серии задание было таким же. Участники снова были запутаны, но распутывал их теперь человек, которого они сами выдвинули. Им оказался не лидер первой части эксперимента, а другой. Он очень активно включился в деятельность. Но, после минуты неудачных попыток, у последнего отметилось сильное снижение мотивации и желание оставить попытки, так как он не нашел способа решения. Группа была против, и он продолжил. После 3-х минут он все-таки отказался от руководства и задание было невыполнено. Потом группа попросила попытаться распутать их другого участника. Им оказался один из лидеров коллектива. Этот участник, в отличии от предыдущего, распутал группу за три минуты очень уверенно и спокойно.

Подводя итоги, можно отметить, что индивидуально группа справляется с работой несколько хуже, чем под руководством. Причина, видимо, в том, что группа оказывается под руководством человека (лидера), которому она доверяет, потому что личность лидера и стиль его поведения, как доминирующего лица, во многом определяют судьбу каждого участника.

Не менее важный процесс социально-психологических аспектов в малой группе – процесс принятия группового решения.

Процесс принятия группового решения тесно связан с проблемой лидерства и руководства, потому что принятие решения – одна

из важных функций руководителя, а организация группы на принятие такого решения – особенно сложная функция. Существует три способа принятия этого решения:

1. Открытое общение;

2. Ролевая игра – каждый из участников выполняет предписанную ему роль, в результате игры рождается наиболее приемлемое решение;

3. Групповая дискуссия – обсуждение в группе каких-либо проблем, значимых для большинства участников.

Хотелось бы отметить, что одним из наиболее эффективных, по нашему мнению, методов в принятии группового решения, является метод «мозгового штурма», который проходит в несколько этапов. На первом этапе идет изложение проблемы, при этом всех участников просят свободно излагать свои идеи по решению проблемы, вне зависимости от того, насколько они реальны. На следующем этапе идеи комбинируются, видоизменяются. На последнем этапе идет отбор и оценка идей;

Подводя итоги нашего исследования, нужно отметить, что все динамические процессы, происходящие в малой группе, обеспечивают определенным образом эффективность групповой деятельности. Один из показателей эффективности группы – производительность труда (или продуктивность. Другой, не менее важный показатель – это удовлетворенность членов группы совместной деятельностью (трудом) в группе. Имеется в виду, как правило, эмоциональная удовлетворенность индивида группой.

Список использованной литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – [учебник для высших учебных заведений]. – М., 2007.
2. Майерс Д. Психология / Д. Майерс; [пер. с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова] – 2-е изд. – Минск., 2006.
3. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб., 2005.
4. Фролов С. С. Социология / С. С. Фролов. – [учебник для высших учебных заведений]. – М, 1994.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Будлянська Лідія Феодосіївна

*студентка Чернігівського
національного педагогічного університету*

імені Т.Г.Шевченка,

feodosievna.2011@mail.ru

Науковий керівник –

канд. біол. наук, доц. Коваль В.О.

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним з найважливіших завдань, які постають перед сучасною школою. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д.Н. Джола, Д.Б. Кабальовський, Н.І. Киященко, Б.Т. Ліхачов, А.С. Макаренко, Б.М. Неменський, В.О. Сухомлинський, М.Д. Таборідзе, В.Н. Шацкая, А.Б. Шербо та інші.

На думку сучасних науковців, авторів багатьох підручників і посібників (О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, М. Фіцула та ін.) поняття естетичного виховання асоціюється із взаємодією. Зокрема, О. Дубасенюк запевняє, що естетичне виховання – «це педагогічний процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на формування естетичної культури та розвиток естетичного ставлення особистості до життя, набуття здатності до творчої діяльності за законами краси». Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних і проявах [2, с.359].

Дещо урізноманітненим є поняття «естетичне виховання», подає Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяковим, Н.І. Зеленковою, Г.Ю. Лаврешіною. На їх переконання це «цілеспрямований, організований процес формування здатності відчувати, розуміти, оцінювати прекрасне в природі, мистецтві, громадському житті, діяти і жити за законами краси» [3, с.80].

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодшого школяра до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Проблема формування естетичного виховання і розвитку естетичної культури підростаючого покоління засобами природи –

лише одна із сторін комплексного виховання культури молодших школярів. Для її вирішення виникають такі істотні напрями виховної роботи, як освоєння скарбів національної та світової культури, збереження та примноження багатств рідної природи, творче переосмислення природного середовища, природних ресурсів. Вихованням естетичного бачення природи і творчого відношення до неї формуватиме у школярів відчуття відповідальності за збереження кожного її об'єкту і явища як неповторної цінності і тим самим сприятиме збереженню природного середовища.

Як зауважував В. О. Сухомлинський, у процесі виховання учні повинні зрозуміти, що природа не може бути тільки об'єктом людського впливу – вона є рівноправним суб'єктом плідної взаємодії. Великий гуманіст, розглядав природу як важливий засіб емоційного, естетичного, морального аспектів виховного процесу. Вона виховує в душі дітей здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ. Василь Олександрович писав : «Пізнаючи відтінки краси природи, хлопчики та дівчатка переживали життєрадісне почуття повноти духовних сил, жадобу до пізнання все нових джерел естетичних багатств». Він був проти того, щоб дитяче ставлення до природи мотивувалося страхом заборони, і намагався вивести вихованців на рівень естетичного освоєння навколишнього світу [4, с.315].

Сприймання, осмислення природи – це основа естетичного виховання, це ніби перше віконце у світ краси. Тому важливу роль у системі естетичного виховання В.О. Сухомлинського відігравали подорожі, екскурсії і походи, спостереження й аналіз явищ природи – уроки мислення серед природи. Педагоги йшли з дітьми в поле, на луки, берег ставка чи річки, у тінисту діброву або плодовий сад – краса є скрізь, її потрібно лише розкрити перед дитиною, підкреслював великий педагог [1, с. 8].

Під впливом спостереження за явищами та об'єктами природи в учнів розвивається художнє мислення, формуються естетичні судження, тобто виховуються манери, звички, смаки. «Здатність естетичного бачення світу значною мірою залежить від глибини й емоційності викладу знань, які учень здобуває на уроках і під час позакласної роботи» [1, с. 3].

Природа – це один з факторів, що впливає на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень і емоційного впливу на людину. Любов до рідної природи виховується з раннього віку. У цей період потрібно прищеплювати дітям любов до краси, гармонії, єдності. Саме природа є носієм і джерелом естетичних цінностей: кольору, ритму, гармонії, пропорції [1, с. 9].

Глибина естетичних почуттів, здатність сприймати прекрасне у навколишній дійсності й мистецтві – запорука повноцінного духовного життя людини. Становлення естетичної свідомості дитини

пов'язано з навчанням і діяльністю. Відомо, що найяскравіший прояв естетичної свідомості учнів можна зафіксувати в естетичних судженнях і оцінках. Адже естетичне почуття, як специфічний прояв людських почуттів, не відокремлюється від усього пізнавального процесу, а тісно пов'язане з умінням естетично відчувати красу навколишньої природи, людських стосунків, творів мистецтва тощо [1, с. 6].

В естетичному вихованні вчитель повинен зважати на особливості віку дитини. Педагог повинен спрямувати інтерес школяра у необхідне русло, переконати учнів, щоб вони не завдавали шкоди не лише красі і багатству рідного краю, а й собі. У формуванні естетичної культури важливо враховувати спрямованість інтересів учнів – пізнаючи навколишню дійсність, дитина керується не лише пізнавальними інтересами, моральними критеріями, але й естетичними принципами.

Необхідно поєднувати можливості дії природного змісту учбово-пізнавального процесу і освоєння естетичних властивостей пізнавального матеріалу, що відображає красу природних явищ. Це є фундаментом для формування естетичної свідомості підростаючого покоління та культурного відношення до природи як суспільної цінності.

Етичне та естетичне сприймання природи підвищує цінність навколишнього середовища для особистості, тим самим створюючи міцні основи для дбайливого, гуманного ставлення до живої природи та всіх її природних елементів. Необхідно розвивати відчуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, уміння розуміти і цінувати витвори мистецтва, красу і багатство рідної природи. При цьому естетичне виховання розглядається як найважливіший чинник формування особистості школяра.

Список використаних джерел:

1. Артеменко М.М. Природа і естетичне виховання учнів: Навчально-методичний посібник, Радянська школа. М.М. Артеменко – К., 1984. – 80с.
2. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: видання 3-тє перероблене і доповнене/ За аг. Ред.. О.А. Дубасенюк. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004.– 464 с.
3. Кондрашова Л.В., Пермьяков О.А., Зеленкова Н.І., Лаврешина Г.Ю. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермьяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006.– 252 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

ФІНАНСОВИЙ СТАН БІЛОГО ПІВДНЯ РОСІЇ НА ПОЧАТКУ 1919 РОКУ

Глібіщук Микола Васильович
аспірант Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковика
hlibishuk@rambler.ru
Науковий керівник –
доктор істор. наук, проф. Сич О.І.

Тривалий період часу радянськими науковцями Білий рух розглядався лише як військово-політичний супротив більшовицькій владі, який намагався відновити дореволюційні порядки імператорської Росії. Однак, не зважаючи на такий однобічний підхід, радянська історіографія все ж зробила серйозний внесок у вивчення Білого руху в контексті історії Громадянської війни в Росії (1917-1922 рр.).

Після 1991 року ця тема в Росії викликала справжній «революційний бум» серед дослідників пострадянського простору. Було опубліковано чимало наукових та науково-популярних книжок і статей з різних аспектів історії Громадянської війни. Але значна частина цих робіт мала політично заангажований характер. Тому, на нашу думку, не тільки історія Білого руху, але й більшість подій такого багатопланового та складного явища як Революція та Громадянська війна (1917-1922 рр.), потребують глибокого наукового та концептуального переосмислення.

Одним із малодосліджених питань історії Білого руху Півдня Росії можна вважати фінансово-економічну політику урядів А. Денікіна та П. Врангеля. Тому метою нашої наукової розвідки є висвітлення фінансового стану Півдня Росії на початку 1919 року, коли генерал-лейтенант А. Денікін отримав посаду Головнокомандувача Збройних Сил Півдня Росії (далі – ЗСПР).

Одним із першочергових завдань білої влади було питання фінансів і втілення на практиці грошової реформи, яка мала навести лад у грошовому обігу на території Півдня Росії. Серйозність і важливість фінансового питання добре усвідомлював сам Денікін: «Одним з найбільш серйозних питань, яке гальмувало усі наші починання на Півдні і відображалось на армії та невдачах на фронтах, було фінансове питання» [2, с. 325].

Реалізація грошової реформи та налагодження грошового обігу були вкрай необхідними на території, які контролювали ЗСПР. Адже тут в обігу були різні грошові одиниці, що створювало повний

безлад і хаос у фінансовій царині. У своїх спогадах Головнокомандувач ЗСПР писав таке: «Крім кредитних білетів, які були випущені росто́вською експедицією, також в обігу були гроші загальнодержавні («царські» і «керенки»), радянські («п'ятаковські»), українські (карбованці і гривні), кримські; розмінні грошові знаки, які були виготовлені різними міськими управліннями в різних куточках Кавказу радянською владою; гарантійні чеки відділень Держбанку, облігації старих запозичень, короткострокові зобов'язання держказначейства та інші» [2, с. 325].

Величезне кількісне зростання грошей, різна оцінка населенням їх надійності та купівельної спроможності створювали хаос в грошовому обігу, стимулювали ріст інфляційних процесів і спекуляції, знецінювали кошти бюджету ЗСПР, руйнували нормальну торгівлю, погіршували становище в промисловій та транспортній галузях, сприяли руйнуванню традиційних господарських зв'язків [3, с. 151].

Дана проблема ускладнювалася ще й тому, що автономні території, такі як Дон та Кубань, прагнули випускати свої грошові одиниці і повністю контролювати їх обіг. Поява нових грошових одиниць аж ніяк не входила в плани денікінської влади. Дуже вдало цей епізод охарактеризував один із лідерів Білого руху півдня Росії генерал О. Лукомський: «Кубанський та Донський уряд заявили, що хочуть випустити свої грошові знаки. Добровольча армія не могла поставити себе в залежність від Дону чи Кубані, а поява нових грошових знаків на даних територіях було вкрай небажаною. Було дуже небезпечно, щоби кожне з нових державних утворень на своїх територіях безконтрольно випускало в обіг свою валюту» [4, с. 494].

Усю складність фінансового питання усвідомлювали й в Особливій нараді, яка виконувала функції вищого виконавчого та дорадчого органу при Головнокомандувачі ЗСПР. Так, М. Бернацький, який очолював управління фінансів при Особливій нараді, в одному зі своїх інтерв'ю газеті «Часовий» сказав наступне: «Особлива нарада зробить все можливе, щоб впорядкувати грошовий обіг на півдні Росії» [6, с. 3].

Політичні партії та організації, які склали основу Білого табору на півдні Росії, також відзначали актуальність та важливість вирішення фінансового питання. Однією з таких політичних організацій був Всеросійський національний центр (далі – ВНЦ), який, за словами А. Денікіна, «відігравав роль центристської політичної сили» на Півдні Росії [2, с. 542]. Ця організація, яка об'єднувала представників ліберально-демократичних поглядів, у своїх програмних документах акцентувала увагу на необхідності розв'язання фінансового питання. У проекті програми щодо відновлення фінансів, який був прийнятим ВНЦ у січні 1919 року зазначалося, що фінанси Півдня Росії перебувають у дуже складному становищі [1, с. 165].

Також у цьому документі відзначалося, що для нормалізації фінансової ситуації потрібно навести лад з грошовим обігом та працювати над реалізацією грошової реформи, яка допоможе у боротьбі з інфляцією [1, с.165-166].

Журналісти періодичних видань також звертали увагу білої влади на складну ситуацію з фінансами. Так, у одній з популярних газет білого Півдня відзначалося, що Особливій нараді необхідно рішучими заходами запровадити в життя монетарну реформу, яка зможе суттєво покращити фінансово-економічну ситуацію на півдні Росії [5, с.2].

Таким чином, усі наведені вище дані свідчать про вкрай складний фінансовий стан Півдня Росії на початку 1919 року. Дану ситуацію ускладнювали невпорядкований грошовий обіг на території ЗСПР і затримка реалізації монетарної реформи, яка мала змінити становище в фінансово-економічній сфері.

Список використаних джерел:

1. Архив Дома Русского Зарубежья имени Александра Солженицына, г. Москва, ф. 53, оп. 1, дело 8, с.165-170.
2. Деникин А. И. Очерки русской смуты. [В 3 кн.]. Кн. 3., т. 4, т. 5. Вооруженные силы Юга России / А. И. Деникин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 832с.
3. Карпенко С. Очерки истории Белого движения на юге России (1917-1920 гг.) / С. Карпенко. – М.: Издательство Ипполитова, 2003. – 352с.
4. Лукомский А. С. Очерки из моей жизни. Воспоминания / А. С. Лукомский. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 752с.
5. Часовой. – 1919 – 16 января.
6. Часовой. – 1919 – 18 января.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Григоряк Оксана Вікторівна
аспірантка Бердянського державного
педагогічного університету
ksjushagrigorjak@mail.ru
Науковий керівник –
канд. пед. наук Пелагейченко М. Л.

Сьогодні вимагає від майбутнього вчителя технологій не лише ґрунтовних знань з обраного предмету, ерудованості, володіння педагогічним тактом та майстерністю, але й уміння впроваджувати новітні технології в освітню діяльність. Сучасні підходи, методи, техніки та технології надають можливість зробити проектування на уроках технологій цікавим, креативним, пізнавальним. Серед різноманіття методів вільного мислення, інтенсифікації розумової активності і прискорення творчого процесу використовують: «список 100», «синектика», «дизайн-аналіз», «мозковий штурм», «асоціації», «коучинг», слід відзначити метод «Mind Maps».

В літературі зустрічаються різні переклади терміну «Mind Maps» – «карти пам'яті», «карти розуму», «інтелект-карти», «майнд-мепі», «ментальні карти». Даний метод був запропонований відомим письменником, лектором та консультантом з питань інтелекту, психології навчання і проблем мислення Тоні Бьюзеном.

Ментальні карти набули широкої популярності при вивченні рідної та іноземних мов. Дана техніка допомагає розблокувати творчу уяву, скласти план написання твору, переглянути і нагадати словниковий запас, організацію ключових фраз. За її допомогою можна резюмувати книги, вірші і п'єси, аналізувати засоби масової інформації і друккарські статті. На уроках математики ментальні карти можуть бути використані для запису даних і сортування формул. Вчителям історії дана техніка може бути використана для підсумовування інформації і сортування фактів, що мають відношення до історичних подій. При вивченні дизайну та технологій метод ментальних карт дозволяє спланувати діяльність, генерувати креативні ідеї та оцінити результати проведеної роботи.

Тож, ментальна карта – метод візуалізації та альтернативного запису систематизованої інформації графічним способом.

У порівнянні з традиційною системою запису, що використовується у вищих навчальних закладах, при підготовці майбутніх вчителів технологій ментальні карти

мають ряд особливостей:

1. Радіальний запис - головна тема, на якій фокусується увага, розміщується в центрі аркуша (дошки). Запис здійснюється у різні сторони від головної теми.

2. Асоціативні слова – ключові слова, що характеризують різні грані головної теми (підтеми, напрямки розгляду). Для наочності асоціативні слова можуть мати вигляд малюнків, графіків, діаграм.

3. Кольорові зв'язки – ключові слова розміщуються на символічних «гілках» різного кольору з метою кращого запам'ятовування та розвитку абстрактного та асоціативного мислення.

Основними властивостями ментальних карт є:

- наочність - дозволяє проглянути і відновити ідею цілком практично одним поглядом;
- естетичність – має вигляд малюнка приємного на вигляд;
- не однорідність – на різних гілках можуть відображуватися поняття з різними якостями.

Метод ментальних карт може використовуватись як при індивідуальній роботі, так і в групі. Умовою для успішного використання техніки майбутніми вчителями технології є дотримання ряду правил, щодо створення ментальних карт (на основі порад Тоні Бьюзена):

1. Ключові слова розміщуються виключно на гілках, а не в ромбах чи паралелограмах.

2. Кожна гілка містить лише одне слово, що дозволяє підібрати узагальнююче слово та розвинути асоціативне мислення.

3. Довжина гілки дорівнювати довжині слова.

4. Слова пишуться друкованими літерами для кращого сприйняття та чіткості усієї ментальної карти.

5. Розмір літер та товщина гілок залежать від ступеня важливості ключових слів

6. Основні гілки виконуються різними кольорами, що сприяє цілісному і структурованому сприйняттю.

7. Дозволяється замінювати ключові слова малюнками та символами. Бажано мати малюнок для центральної (головної) теми. Ментальна карта може цілком складатися з малюнків.

8. Велике розгалуження гілок об'єднується у контур, що дозволяє уникнути змішування із сусідніми гілками.

9. Планування та організація роботи передбачає раціональне використання простору, не допускається порожнини та щільне розміщення гілок.

10. Виконання невеликих ментальних карт рекомендовано на аркуші паперу формату А4, для великої теми – А3. Рекомендовано розташовувати аркуш горизонтально.

Цей метод є легким, ефективним та цікавим при формуванні культури проектної діяльності майбутніх педагогів-спеціалістів, оскільки дає можливість використовувати опорні та нові знання, встановлювати зв'язок між головною темою та ключовими словами, розвинути пам'ять, асоціативне мислення та творчу активність, генерувати нестандартні ідеї та знаходити несподівані рішення, виховати самостійність та відповідальність у досягненні певної мети.

Отже, можна стверджувати, що при підготовці майбутніх вчителів технологій метод «ментальні карти» може бути використований з метою:

- планування діяльності
- систематизації інформації
- створення нових цікавих ідей
- пошук рішення нестандартної ситуації
- підведення підсумків.

Список використаних джерел:

1. Буряченко С.Д. Використання Інтелект-карт як різновиду інноваційних методів формування у студентів світоглядних позицій // Сучасні тенденції і педагогіці та психології: новий погляд. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна 30-31 березня 2012 року) Одеса, ГО «Південна федерація педагогіки», 2012 – С. 64-66.

2. Василенко Т. Mind Maps – опыт использования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/>

3. Губернієв В. Познайомимося з ментальними картами? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mind-map.ru/?s=25&d_id=24

4. Игнатова Е. Ментальные карты: что это и как они помогают при подготовке к экзаменам? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stimul.biz/ru/lib/articles/exam/>

ЛІДЕРСТВО В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ігнатюк Ірина Іванівна

студентка НПУ імені М.П. Драгоманова

Iren.ihnatyuk@gmail.com

Науковий керівник:

канд. псих. наук, доцент Лапченко І. О.

Постановка проблеми. Як явище, лідерство відоме ще з давніх-давен, як категорія соціальної психології почало вивчатися з кінця XIX ст. На сучасному етапі розвитку суспільства спроба розгляду феномену лідерства є необхідною і важливою. Актуальність теми лідерства в студентському середовищі зумовлена, з одного боку, недостатнім рівнем розробки даної проблеми, особливо в українській психології, з іншого боку – запитами практики щодо дослідження даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-психологічний феномен лідерства завжди викликав інтерес у вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема проблемою лідерства займалися такі науковці: З. Фрейд, Ф. Ніцше, Е. Фромм, Г. Лассуелл, М. Шимановський, А. В. Мудрик, Л. І. Уманський, Т. Н. Мальковська, Н. Ф. Маслов, А. І. Наумов, Б. Д. Паригін, Г. К. Ашин та інші. Грунтовні дослідження лідерства в студентському середовищі в останні роки здійснено В.Т. Лисовським, Д.І. Фельдштейном, С. І. Левіковою, Н. П. Головатим, в цьому напрямі проводять дослідження також К. Манхейма, Д. Бааке. Наданий час спостерігається значний інтерес до даної наукової тематики і у представників різних дисциплін і в тому числі соціології, педагогіки, політології та ін.

Метою нашої статті є огляд існуючих підходів щодо феномену лідерства у психології. А також аналіз даного феномену в студентському середовищі.

У відповідності до мети, основними завданнями є: теоретичний аналіз проблеми лідерства, зокрема особливостей даного соціально-психологічного феномену в студентському середовищі, узагальнення основних підходів до розуміння лідерства як явища в сучасній психологічній науці.

Виклад основного матеріалу. Лідерство як соціальне явище спостерігається практично в усіх аспектах життєдіяльності людини. Можна стверджувати, що там, де склалася та або інша людська спільнота, там повинні з'явитися і лідери. Взагалі лідерство властиве самій природі людини і є однією з найдавніших форм організації життя людей, дієвим засобом вирішення питань сьогодення.

Незважаючи на те, що сьогодні ми добре розуміємо – ефективне лідерство надзвичайно необхідне, але водночас, досить складно дати відповідь на питання про те, що конкретно ми маємо на увазі під поняттям «лідерство».

На сьогодні узагальнивши теоретичні надбання сформовано три основні підходи до визначення лідерства. Конкретизуємо їх:

- Перший підхід засновано на позиції лідерських якостей, який отримав назву традиційного (або теорія великих людей), його представниками є: Ф. Ніцше, Р. Стогділл, У. Бенніс, Е. Богардус та ін. Суть підходу полягає у тому, що лідерами народжуються, а не стають [7].

- Основним та найважливішим підходом з точки зору динаміки поведінки – це поведінковий підхід. Представники даного підходу: А. Файоль, Р. Лайкерг, Д. Макгрегор та ін. Даний підхід створив основу для класифікації стилів керівництва (демократичний, авторитарний, ліберальний) та стилів поведінки. Даний підхід загострив проблему вивчення лідерства, зосередивши увагу на поведінці керівника, який бажає спонукати людей до досягнення мети [9].

- Третій підхід до визначення концепції лідерства – це концепція ситуаційного лідерства, представниками даного підходу є В. Дженкінс, М. Грегор, Г. Хоманс, Ф. Фідлер та інші [5].

Для найбільш вірного визначення поняття «лідерство», на основі аналізу зарубіжної і вітчизняної літератури щодо даного феномену, А. Зуб зробив наступні висновки:

- більшість авторів сходиться на тому, що лідерство – це теорія або концепція, у якій насамперед описуються відносини між лідером і послідовниками або членами групи (команди), відповідно до якої стає зрозумілим: якщо є лідер, повинні бути і послідовники;

- вказується, що лідер займає своє положення або в результаті більш ефективної діяльності, або він має здатність певним чином впливати на членів групи завдяки властивим йому особистісним якостям або в результаті сформованої ситуації;

- відзначається, що взаємодія між лідером і іншими членами групи виникає заради вирішення загальних проблем або досягнення загальних цілей. Причому групова діяльність здійснюється членами групи добровільно, оскільки для лідера немає потреби застосовувати владу;

- деякі дослідники вказують, що лідерство веде до соціальних змін та до розвитку суспільства [6].

Студентське середовище найбільш сприятливе для прояву лідерських якостей, причому не тільки у студентів, що володіють ними зі школи, а й у тих, хто раніше не виявляв такої активності. У цьому сенсі студентська група надає всім рівні стартові можливості в майбутній «боротьбі» за лідерство. У цьому контексті доречно

згадати слова К. Рудестама про те, що «У більшості груп у ході їх розвитку з'являються один або більше лідерів ... Лідери в порівнянні з іншими членами групи прагнуть до прояву більшої активності» [1].

Аналіз існуючих джерел дозволяє зробити висновок про те, що сучасні дослідники схильні виділяти студентське лідерство як окремий тип лідерства, який поєднує у собі риси і соціального лідера, і політичного, та водночас виконує ряд таких функцій:

- об'єднання студентства;
- захист інтересів студентства;
- підтримка ініціатив;
- організація діяльності студентства.

Студентський лідер покликаний погоджувати різні інтереси, об'єднує інших студентів навколо сформульованих ним спільних цілей і цінностей, створює в групі дух взаємної доброзичливості, солідарності і співпраці, підтримує безпосередній зв'язок між студентами та адміністрацією ВНЗ, виконавчою і законодавчою владою, органами місцевого самоврядування.

Виступаючи як захисник інтересів студентів, лідер відстоює, перш за все, їх соціальні права, пропонує шляхи вирішення проблем, контролює хід виконання прийнятих рішень і дотримання законності, порядку і демократичних принципів.

Виступаючи як ініціатор оновлення, лідер повинен своєчасно помічати паростки нового і виступати ініціатором оновлення і розвитку суспільного життя.

Виступаючи як організатор, студентський лідер організує дії у своїй соціальній групі або в суспільстві в цілому, стимулює їх раціональне самоврядування. Знаходячи і приймаючи оптимальні рішення, він бере відповідальність за їх реалізацію на себе і мобілізує інших на здійснення визначених цілей.

Представлений в теорії портрет «ідеального» студентського лідера необхідно сприймати критично при розробці виховних методів формування лідерських якостей у студентів, враховуючи реальний стан у кожному конкретному вузі.

Отже, підсумовуючи вище сказане можемо зробити висновок: лідерство властиво самій природі людини і є найдавнішою формою організації життя людей. Основи для розвитку здібностей видатного глобального лідера закладаються досвідом дитинства, на який, у свою чергу, впливають культурні моделі спілкування, що послідовно накладаються одна на одну. Лідерство - це мистецтво впливу на людей, уміння надихнути їх на те, щоб вони прагнули досягти потрібних цілей. Люди слідує за лідером тому, що він в змозі запропонувати їм засоби для задоволення їх потреб, вказати напрям діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 373 с.
2. Белякова Н. В. Соціально-психологічні особливості проявлення лідерства в студентських групах: дис. канд. психол. наук / Н. В. Белякова. – М., 2002. – 197 с.
3. Гапонюк З. Г. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів // Вестник университета (ГГУ). – 2008. – №5. – С. 25 – 29.
4. Гачкова Ю. А. К вопросу о студенческом лидерстве // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/6194>
5. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти: [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2010_5/24_05.pdf.
6. Зуб А. Т. Лидерство в менеджменте / Анатолий Зуб, Геннадий Смирнов. – М. : ЗАО «Принт – Ателье», 1999. – 212 с.
7. Моргулец О. Б. Менеджмент у сфері послуг: навч. посіб. / О. Б. Моргулец – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. /Общ. Ред. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера: навч. посіб. / Л. І. Скібіцька. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 192 с.

ПРОБЛЕМА СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Козицька Марина Борисівна

*студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова*

tzefeya@gmail.com

Науковий керівник –

канд. біолог. наук, доц. Мегалінська Г.П.

Проблеми виникнення та розвитку стресу досліджували Є. Ільїн, Л. Гаркава, М. Уколова Р. Лазарус. Проблеми стійкості особистості до стресу та методи його подолання вивчали В. Крайнюк, Л. Куліков. Психологію особистості та активність людини у психічних ситуаціях дослідили Н. Левітов, В. Медведєв, Е. Квакіна.

Концепція стресу була запропонована канадським фізіологом Гансом Сельє. Феномен неспецифічної реакції організму у відповідь на різноманітні впливи, що ушкоджують його цілісність він назвав загальним адаптаційним синдромом (ЗАС), або – стресом. Загальний адаптаційний синдром, на думку Г. Сельє має такі особливості:

- незалежність від стимулу (реакція організму завжди однакова і не залежить від природи стимулюючої ситуації);
- неспецифічна фізіологічна реакція (робота гормонального центру
- базується на генералізованому неспецифічному фізіологічному процесі).

Отже, інтенсивні за силою та подовжені у часі навантаження призводять до зриву роботи адаптаційної системи людини [8].

Г. Сельє ввів поняття: еустрес – позитивний стрес (збереження та підтримка життя) та дистрес – патологічний стрес. Вчений окреслив три стадії цього процесу: стадію тривоги і мобілізації, стадію резистентності (ефективної адаптації); стадію виснаження. Відповідно до теорії стресу, на всіх стадіях цього процесу провідна роль належить наднирковій корі, що посилено синтезує стероїдні гормони – глюкокортикоїди, які і виконують адаптивну функцію. Кожна людина має свій поріг чутливості до стресу – той рівень напруженості, при якому ефективність діяльності підвищується (настає стрес), а також критичний поріг виснаження, коли ефективність діяльності знижується (настає дістрес). Проте останнім часом науковці вважають, що фізіологічні уявлення Г. Сельє про стрес мають більш історичне надбання, ніж останні наукові дані. Знання про структуру стресу, насамперед психологічні, соціальні наслідки його впливу значною мірою змінилися і ускладнилися. Це стосується як визначен-

ня самого стресу, так і його похідних, наприклад способів подолання стресу (копінгу), а також методів їхньої психодіагностики (оцінки) і психологічного впливу на безпосередні і віддалені наслідки стресогенних розладів в посттравматичний період [8].

Ріхард Лазарус, розвиваючи вчення про стрес, запропонував концепцію, у відповідності до якої провідна роль у розвитку стресу відводиться пізнавальним процесам, як часткам психічного відображення явищ дійсності, за результатами якого формується суб'єктивна оцінка дійсності. Автор розмежує фізіологічний стрес (пов'язаний з реальним подразником) та психологічний (емоційний) стрес, при якому індивід на основі власних знань, досвіду оцінює майбутню ситуацію, як загрозову (когнітивна теорія психологічного стресу) та психологічний стрес, як стан високого психологічного напруження, яке може здійснювати сильний негативний вплив на стан, поведінку, діяльність людини. Вирішальним фактором виникнення психологічної реакції на стресову ситуацію Р. Лазарус вважає інтелектуальний процес оцінки загрози (передбачення людиною майбутнього зіткнення з небезпечною ситуацією), який складається не тільки з простих перцептивних функцій, але і процесів пам'яті, здібності до абстрактного мислення, елементів минулого досвіду тощо. Оцінка загрози визиває ті самі емоції і таку ж адаптаційну перебудову в організмі, як будь-який зовнішній подразник. Але, якщо при фізіологічному стресі перебудова настає при зіткненні з подразником, то при психологічному стресі адаптація може наступити завчасно та передувати ситуації. Та якщо прогноз людини був невірним, і наступні зміни не адекватні ситуації, то це може призвести до посилення стресу. Таким чином поведінка людини під час стресу визначає складність взаємодій зовнішніх умов та внутрішніх особливостей [6].

Коли відбувається стресова подія, порушується гомеостаз організму. Порушення починається зі сприйняття стресора. Стресори переривають цілісність характеристик визначеної ситуації. Ці внутрішні або зовнішні зміни своєю інтенсивністю і тривалістю створюють умови для відповіді організму.

Одна з цікавих концепцій в галузі вивчення впливу стресу на стан організму – квантова концепція стресу була запропонована Л. М. Гаркаві, М. А. Уколовою та Е. Б. Квакіною. Вчені прийшли до висновку, що стрес має квантову природу, тобто реакція організму на зовнішній вплив має дискретний характер. У відповідності з квантовою теорією стресу при збільшенні сили зовнішньої дії організм людини проходить чотири основні стани:

- тренування;
- слабка активізація;
- сильна активізація;
- стрес.

При подальшому збільшенні сили впливу організм знову послідовно проходить через ті ж самі чотири стани. Кожному циклу з чотирьох станів відповідає свій адаптаційний рівень. При поступовому збільшенні сили стресора організм при збільшенні зовнішньої дії послідовно, так як і квантова система з дискретними рівнями енергії, переходить з більш низького адаптаційного рівня на більш високий.

На кожному адаптаційному рівні відбуваються типові реакції організму (адаптаційні реакції):

- стан тренування виникає за умови впливу відносно слабкого подразника;

- стан спокою та підвищеної активації – середнього по силі подразника для даного рівня, а стрес – при дії відносно сильного стресора.

Стан тренування, спокою та підвищеної активації супроводжуються підвищенням захисних сил організму. В нормальному стані організм самостійно переходить з одного адаптаційного стану в другий, який відповідає ситуації та доступності ресурсів (енергії).

Ці переходи зумовлені взаємодією процесів передачі, обробки інформації та перетворення енергії у різних органах і тканинах організму. Під впливом будь-якого стресу, організм переходить на адаптаційний рівень, який може забезпечити сталість його внутрішнього середовища (гомеостаз), тобто адаптацію до нових умов. Якщо новий адаптаційний рівень потребує енергетичних витрат, які перевищують можливості організму, то він може опинитися в стані стресу. На основі теорії дискретних адаптаційних рівнів сьогодні вивчаються можливості створення різних апаратних методів корекції станів організму, за допомогою відновлення його чутливості до малих впливів [2].

Є. П. Ільїн відокремлює психологічні стани як особливий вид станів, підкреслюючи, що будь який психічний стан людини зв'язаний з фізіологічними структурами і є цілісною реакцією особистості на зовнішні та внутрішні стимули, направлені на досягнення корисного результату. На думку автора, стан може бути поданий характеристиками трьох рівнів реагувань: психічного (переживання), фізіологічного, поведінкового [4].

А. Б. Брушлинський вважав, що станам притаманні характеристики, властиві всій психіці. Це підкреслює якість безперервності станів, які, у свою чергу, пов'язані з такими сторонами станів, як інтенсивність та стійкість [1].

У психологічній літературі розглядаються різні види станів людини, які вказують на позитивний або негативний вплив діяльності людини, в тому числі професійну. Велика кількість досліджень присвячена вивченню таких станів як втома, монотонність, напруженість, різноманітні форми психологічного стресу та стану, який викликається діями екстремальних факторів фізичної природи, і таке інше [3], [7]. Поряд із характеристиками та параметрами

виділяють функції станів. Головними серед них можна назвати:

- а) функцію регулювання у процесі адаптації;
- б) функцію інтеграції окремих психічних станів та формування функціональних одиниць (процес-стан-властивість).

Завдяки цим функціям забезпечуються окремі акти психічної активності у плинному часі, організація психологічного строю особистості, необхідного для ефективного її функціонування у різних сферах життєдіяльності. З точки зору ефективності функціонування систем організму, у певний період часу та у певних умовах, у сучасній психології говорять про функціональний стан.

У ряді досліджень особлива увага приділяється вивченню напруження як одного з головних характеристик багатьох станів.

Виділяють сенсорне, інтелектуальне, емоційне, напруження очікуванням, монотонністю та полотної (яка спричиняє необхідність часто переключати увагу). Деякі автори стан напруги відзначають як провідну психологічну характеристику стресу. Так, Л.В. Куликов, О.А. Михайлов, до більш частих негативних проявів напруження відносять наступні відчуття втрати контролю над собою; недостатньо організована діяльність (неуважність, прийняття помилкових рішень, метушня); в'ялість, апатія, підвищена втомленість; розлад сну та інше. Дані симптоми, за сутністю, аналогічні симптомам, які проявляються в стані стресу [5].

Узагальнюючи розглянуті матеріали, можливо виділити два підходи у вивченні стресу та його наслідків.

Перший полягає у прямому порівнянні психологічних характеристик стану з фізіологічними показниками та результативністю діяльності.

Другий базується на вивченні психологічної природи стресу, розкритті психологічних передумов та закономірних проявів тих або інших зовнішніх реакцій, які розглядаються тільки як індикатори психічних процесів. Слід зазначити, що узагальнений матеріал свідчить про недостатність концептуальної та методологічної розробки даного феномену або значні протиріччя між ними.

Список використаних джерел:

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994. – 109 с.
2. Гаркави Л. Х., Квакина Е. Б., Уколова М. А. Адаптационные реакции и резистентность организма. – Ростов-на-Дону, 1990. – 224 с.
3. Ильин Е. П. Психофизиология состояния человека. – СПб., 2005.
4. Крайнюк В. М. Психология стрессостойкости личности – К., 2007. – 431 с.
5. Куликов Л. В. Психические состояния: Хрестоматия. – СПб., 2000.
6. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс. – 1999. – 152 с.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М., 1964. – 343 с.
8. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1999.

ПОГЛЯДИ РУДОЛЬФА ГЕНРІХОВИЧА КРАЄВСЬКОГО НА СИСТЕМУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В 1950 - 1960 Р.Р.

Козинець Олександр Володимирович
аспірант кафедри логопедії
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
kozunets@mail.ru
Науковий керівник –
доктор пед. наук, проф. Синьов В. М.

У зв'язку з розбудовою України як незалежної держави та докорінних змін, які торкнулися системи спеціальної освіти, виникла потреба ґрунтовного аналізу системи логопедичної допомоги в Україні в повоєнні роки, адже науковий підхід до розробки сучасних методик та оригінальних педагогічних технологій підготовки логопедів можливий лише за умов вивчення та узагальнення теорії та практики спеціальної педагогіки минулого та його переосмислення у світлі сучасності.

Як зазначав Р.Г. Краєвський, у 1950 – 1960-х роках у Радянському Союзі та в Україні зокрема, організація логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями здійснювалася в системі двох Міністерств: Міністерства освіти та Міністерства охорони здоров'я УРСР (Зараз в Україні така організація здійснюється трьома Міністерствами: освіти, охорони здоров'я, соціальної політики). Дуалізм того часу пояснювався тим, що в минулому «логопедична допомога надавалася не тільки в логопедичних установах Міністерства освіти, а й в медичних закладах, підзвітних Міністерству охорони здоров'я» – писав Р. Г. Краєвський [4, с.3]. На думку вченого, така ситуація лише сприяла спеціалістам-дефектологам, тому що поперше, у ті часи в Україні була ще не достатня кількість логопедичних шкільних пунктів при масових школах, а з іншого боку, у повоєнний період логопедична допомога дітям з мовленнєвими порушеннями в умовах шкільних установ була ще недосконалою. На той час логопедичні шкільні пункти, які були підзвітні Міністерству освіти, обслуговували школярів, а логопедичні кабінети системи Міністерства охорони здоров'я крім школярів, і дітей дошкільного віку [4].

Науковцю імпонувала така організація логопедичної допомоги, адже в цей спосіб забезпечувалася більш організована і якісніша робота над подоланням мовленнєвих порушень, починаючи вже з дошкільного віку, коли відбувається профілактика та попередження мовленнєвих порушень [4]. Р. Г. Краєвський писав, що шкільні

логопедичні пункти (розраховані на обслуговування 15-16 шкіл, які іноді охоплювали до 10 тис. учнів) організовуються обласними відділами народної освіти в таких містах, в таких населених пунктах, де є відповідна кількість шкіл і, звичайно, учнів у цих школах. Як зазначав учений, працювати логопедами на логопункті у ті часи могли особи, які мали вищу дефектологічну освіту або вищу педагогічну освіту та спеціальну освіту в формі курсової підготовки [1].

Рудольф Генріхович відзначав, що й завідуючий логопедичним пунктом не тільки сам безпосередньо усуває мовленнєві порушення в учнів свого району, але й організує педагогів цих шкіл в їхній роботі по подоланню порушень мовлення в учнів. Логопедична робота, як констатував Р. Г. Краєвський, здійснювалася не лише безпосередньо самим логопедом, а й учителями початкових класів, зокрема перших та других. І додавав, що логопеди логопунктів крім того, що обслуговують дітей з порушеннями мовлення, також надають допомогу дітям з порушенням слуху, зокрема слабочуючим, які мають мовленнєві порушення, часто звуковимови. До робочих завдань логопеда вчений відносив розвиток та виховання у слабчочуючих учнів навиків зорового сприймання мови, читання з губ, сформувати які особливо важливо для тих дітей, які мають виражене зниження слухової функції [4].

Р. Г. Краєвський писав, що в 1960-ті роки логопед на логопедичному пункті працював протягом 3-х годин з дітьми безпосередньо. В логопедичних кабінетах, які організовувалися Міністерством охорони здоров'я при дитячих центральних поліклініках, також обслуговувалися діти з мовленнєвими порушеннями. В зв'язку з цим, логопеди міста, логопеди шкільних логопедичних пунктів, логопедичних кабінетів дитячих поліклінік, наголошував учений, працювали в тісному контакті [1].

Вагоме місце в роботі логопеда дитячих поліклінік на думку вченого повинна займати корекція заїкання. У поліклініці є особливо сприятливі умови в роботі по подоланню заїкання у школярів, тому що там працюють кваліфіковані лікарі-психоневрологи, психопатологи, які забезпечують дуже ефективну медичну та фармацевтичну підтримку й хорошу консультацію заїкуватим та спільно з логопедами роками прикладають зусилля для усунення такого важкого мовленнєвого порушення, як заїкання [2], [3].

Працівники логопедичних кабінетів дитячих поліклінік, зазначав учений, користувалися такими ж самими правами, як і логопеди шкільних логопедичних пунктів та одержували зарплатню таку ж, як учителі-предметники 8-10-х класів масової школи [4].

Поряд з амбулаторною допомогою в Радянському Союзі, і в Україні зокрема, існувала ще й клінічна допомога, тобто стаціонари. Однак їх було украй мало. В Україні в системі Міністерства освіти у 1960-х роках існував один невеликий стаціонар на 30 ліжок при

Науково-дослідному інституті дефектології. В цьому стаціонарі в основному перебували діти з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема глибокою затримкою мовленнєвого розвитку в формі алалії. На думку Р. Г. Краєвського, допомога таким дітям не могла бути ефективною в умовах амбулаторного прийому, коли логопед з дітьми працював лише 15-20 або 30 хвилин. Діти з тяжкими порушеннями мовлення, писав учений, часто це діти, які зовсім не говорять та вимагають довготривалої, систематичної роботи в умовах цілого дня.

В стаціонарній установі Міністерства охорони здоров'я СРСР, яка була організована в Ленінградському науково-дослідному інституті хвороб вуха, горла, носа і мови, теж був стаціонар, який в більшості обслуговував як дітей, так дорослих, чим він відрізнявся від стаціонару Науково-дослідного інституту дефектології в Києві, який обслуговував тільки дітей [3], [4].

Методична допомога логопедичним установам в Україні, зазначав учений, здійснювалася відділом логопедії, який існував при Українському науково-дослідному інституті педагогіки (Нині – Інститут педагогіки НАПН України). Цей відділ мав щільний систематичний зв'язок з логопедами не тільки міста Києва, а й інших міст [1].

Щодо ситуації в регіонах, то учений писав, що в м. Києві та в інших обласних центрах України – Львові, Дніпропетровську, Одесі – існували так звані міські логопедичні об'єднання. Метою цих об'єднань був обмін досвідом, вивчення досвіду кращих логопедів, розробка окремих питань логопедії, робота над розробкою нових методик по усуненню тих або інших мовленнєвих порушень, удосконалення існуючих методик. Зокрема велика робота проводилася цими методичними об'єднаннями в напрямку виготовлення дидактичного матеріалу [4]. Ось такою, в основному, була структура логопедичної допомоги у Радянському Союзі і в Україні, зокрема.

Варто ще зазначити, що особливе місце Р. Г. Краєвський приділяв науково-практичній та науково-дослідній роботі логопеда, адже літератури у повоєнні роки, яка трактувала питання мовленнєвих порушень в Україні, було порівняно мало. Існувала відома книжка М. Є. Хватцева «Логопедія», книга Н. А. Власової, присвячена проблемі заїкання – і це в основному все. Причому, це роботи, як зазначав учений, які були написані в Російській федерації та трактували мовленнєві порушення, зокрема порушення звуковимови, в учнів шкіл з російською мовою викладання. В Україні у ті часи було дуже мало таких робіт. Вийшли друком окремі статті в журналі «Радянська школа» і окремі брошури, які трактували питання мовленнєвих порушень та проблеми заїкання. Тому, наголошував Р. Г. Краєвський, логопеди логопедичних кабінетів повинні фіксувати свій досвід, проводити дослідження по вивченню ефективності тих чи інших прийомів постановки звуків, готувати підручники та посібники

українською мовою. Зокрема, важливою роботою логопеда, на думку Рудольфа Генріховича, мала бути праця над виготовленням дидактичного матеріалу для логопедичних занять. Українською мовою у повоєнні роки такого дидактичного матеріалу майже зовсім не було. «Якщо кожний з наших логопедів, – писав учений, – провів би таку дослідницьку роботу, ми б одержали численну кількість дидактичного матеріалу, дуже потрібного для практичних працівників логопедичних пунктів, для учителів масових шкіл» [4, с. 11]. Видати їх, зазначав Р. Г. Краєвський, можна було за сприяння Науково-дослідного інституту дефектології Академії педагогічних наук, відділу логопедії, який охоче відгукувався на таку форму роботи. Навіть наукові студентські гуртки працювали над цілим рядом логопедичних питань, а КДП імені О.М. Горького готував логопедів, які після закінчення йшли працювати в шкільні логопедичні пункти [3].

Крім того, науковець зазначав, що необхідно було також кардинально покращувати якість підготовки логопедів з урахуванням особливостей їхньої роботи (на шкільних логопедичних пунктах, в логопедичних кабінетах при допоміжних школах та дитячих поліклініках, а також з спеціальних дошкільних установах і школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення). Удосконалення підготовки логопедів, на думку вченого, вельми позитивно позначилося б на якості логопедичної допомоги дітям із заїканням, рівень якої в у середині ХХ ст. був слабозадовільним [2].

У підсумках хочеться зазначити, що вивчення і узагальнення історичного досвіду, загальних тенденцій та умов функціонування та розширення в Україні системи логопедичної допомоги дітям та підготовки логопедів у післявоєнні роки в КДП імені О.М. Горького, як складової цього процесу, призвело до позитивних змін у системі спеціальної освіти в Україні та дало змогу прогнозувати шляхи її розвитку в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Київський міський Державний архів – Ф.Р-346. – Оп. 2. – Книга 1608. – Арк. 83.
2. Краевский Р. Г. О подходе к проблеме заикания // Дефектология. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Р. Краевский — М. : Педагогика, 1976. — №5. — С.84-87
3. Краєвський Р. Г. На допомогу інвалідам вітчизняної війни з порушенням слуху і мови / Р. Г. Краєвський – К. : Радянська школа, 1947. – 28с.
4. Краєвський Р. Г. Стенограма лекції на тему «Організація планування та облік роботи шкільного логопедичного пункту». Логопедія /Дефектологічний факультет, 4-й курс/ 18.07.1958 року. – К., КДП імені О.М. Горького. – 23с.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ)

Кочетова Мария Сергеевна

студентка ЧПУ им. И. Я. Яковлева,

г. Чебоксары

mashutka140693@mail.ru

Научный руководитель-

канд. филол. наук, доцент Михеева С. Л.

В современном мире такие слова, как *оброк, отрок, отречение* вышли из активного употребления или просто приобрели одно пространственное значение. Слова в силу продолжительного времени употребления утрачивают свой «истинный характер». Метафоры теряют свой смысл и воспринимаются как повседневные выражения.

Актуальность работы связана с тем, что она относится к области пересечения лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, где рассматриваются вопросы категоризации мира в языковых единицах. Область речевых действий – одна из ведущих областей человеческой деятельности. Поэтому значимым для понимания влияния речевых действий на жизнь человека может быть анализ названий речевых действий.

При изучении грамматического словаря русского языка Зализняка. А. А. были определены следующие корни, обозначающие речевые действия: -рек, -риц, -реч, -рок, -говор. Из многообразия словарных источников для анализа нами были выбраны следующие слова: *зарок, оброк, отрок, отречение, речь*. Наш выбор был обусловлен тем, что, во-первых, *речь* – это ключевое понятие, во-вторых, *оброк, отрок* и т.д. представляют интерес в употреблении и восприятии современным носителем языка.

Ознакомимся с лексическим значением анализируемых слов и их происхождением на основе данных словарей.

Речь. Лексическое значение слова *речь* толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее: «1. Способность говорить, говорение. Владеть речью.

Если посмотреть на происхождение данного слова, то в этимологическом словаре П. Я. Черных *речь* – «*способность говорить, выражать мысли и чувства*», а также словесные средства для выражения мыслей. Примечательно, что в украинском и в словенском языках это слово могло означать, «*дело*», «*вещь*», то есть у него проясняется значение действия.

Оброк. Словарь В. И. Даля говорит нам о личной, подушной подати: «Ныне: платящий оброк, подушную, поголовную, более полезную подать».

Этимология слова *оброк* восходит к праславянскому, от которого образованы и древнерусское значение оброк – «*подать, обет, обязательство*», болгарское «*обещание, обет*», сербо-хорватское *оброк* «*срок*», чешское «*издержки, расход за год*». Слово *оброк* по происхождению связано с речью, хочется отметить, что оброк – это то, что было заранее **оговорено**, что и в каком количестве крестьяне будут отдавать помещику, сколько времени работать на его земле.

Отрок. Рассмотрим лексическое значение слова *отрок*. С. И. Ожегов толкует *отрок* как «мальчик-подросток». Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля говорит нам, что отрок, во-первых, дитя от 7 до 15 лет, а пора эта: отрочество, отроческий возраст; подросток; во-вторых, это княжеская прислуга, паж или раб.

В этимологических словарях П. Я. Черных и М. Фасмера мы можем обнаружить интересное толкование происхождения этого слова, восходящего к общеславянскому, а именно отрок – «*не говорящий*», то есть «*не имеющий права речи, права голоса в жизни племени*».

От корня *рок* образованы слова *зарок, лжепророк, отрок, порок, пророк*.

Таким образом, мы видим, что очень многие слова, чье происхождение затемнено для современного носителя языка, восходят к корневым морфемам, обозначающим речь. Сама же речь – это не просто произнесение звуков. Это действие, которое становится началом каких-либо событий в жизни человека, часто определяющих его судьбу. Слову всегда приписывалось могущество, способность действительно влиять на окружающий мир, и прежде всего мир человека.

Таким образом, мы видим, что очень многие слова, чье происхождение затемнено для современного носителя языка, восходят к корневым морфемам, обозначающим речь.

Контекстуальное окружение слов, рассмотрим на пример корня –реч. Производным словом с корнем *речь* является слово *отречение*. В общем виде отречение представляет собой отказ от чего-либо: *Во всех трех случаях – аскеза и схима, добровольное отречение от мира с его суетными соблазнами* (В. Сердюченко. Цензура и литература). Но преимущественно отречение реализует значение «отказ от права на престол»: *Узнав об этом, Николай II приказал Алексею послать телеграмму, в которой он взял назад отречение за Цесаревича* (А. Алексеев. Корнилов и корниловцы); *Отречение* входит в следующие типы сочетаний: субъект (тот, кто *отрекается* – в форме родительного падежа) плюс объект (то, от чего *отрекаются*, - в форме родительного падежа с предлогом от): *Ирония Рудакова обращена здесь на бурное отречение Мандельштама от акмеизма, вызванное ежедневными спорами на эту тему* (Эмма Герштейн. Мандельштам в Воронеже).

Нами был проведен ассоциативный эксперимент со студентами четвертого курса в возрасте 20–21 года, психолого-педагогического факультета, в количестве 45 человек. Для эксперимента были взяты следующие слова: *оброк*, *отречение*, *отрок*, *приговор*, *рок* (в скобках указана частота реакций на данное слово).

На слово *оброк* даны следующие реакции: деньги (10), налог (10), дань (8), крестьяне (7), история (6), плата (3). Ни одно из слов-реакций не связывает это слово с речевым действием. Его значение связано в современном языке в первую очередь с представлением о денежных отношениях.

На слово *отрок* даны следующие реакции: юноша (10), подросток (7), ребенок (6), молодость (4), мальчик (3), сын (3). Основное представление – о возрасте.

На слово *рок* даны следующие реакции: музыка (13), судьба (10), несчастье (3), шум (3), звук (2), веселье (2). Данное слово половина респондентов воспринимает в значении «музыкальное направление»

Отречение: отказ (6), одиночество (4), престол (3), вера (3), оставание (3), человек (3), наследство (2), император (2).

Приговор: суд (12), наказание (9), тюрьма (8), судья (6), смерть (3), адвокат (3), закон (3), страх (3).

Как видим, ни одно из предложенных студентам слов не связано в их сознании с речевыми действиями. В случаях со словами *оброк*, *отрок*, это, конечно, объясняется архаичностью слов: их этимологический корень затемнен, он не вычленяется. Слово *рок* в современном языке приобрело новое – заимствованное – значение. Ассоциации со словом *приговор*, как правило, подразумевают негативные последствия для человека, хотя приговор может быть и оправдательным.

В наше время мы не задумываемся над смыслом слов, которые присутствуют в нашей речи.

В своей работе мы хотели показать, как с течением времени стирается значение слова, трансформируется в другое и приобретает новые обозначения. В ходе исследования было установлено, что слова, обозначающие речевые действия, изменяют состояние и положение человека и дел. Тот же самый *приговор*: после вынесения судом приговора человек становится несвободным или освобождается от заключения. Когда человек дает себе *зарок*, он запрещает себе совершать какое-либо действие. Этимологический анализ выявил, что все эти слова восходят к *речи* – по сути, к речевому действию.

Список использованных источников:

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1. А – З / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978. – 699 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Около 57000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1989. – 750 с.
3. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2т.– 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999.
4. <http://www.ruscorpora.ru/>

ІНТЕГРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Кучеренко Єгор Валерійович

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки
НПУ імені М. П. Драгоманова
psihosintez@ukr.net*

Поняття професійного самовизначення. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як потенційного чи реального суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає: свідомий процес формування особистістю своєї позиції стосовно професійно-трудової сфери (К. Абульханова-Славська); самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами до професії (І. Кон, Т. Щербакова); постійний пошук смислів у професійній діяльності (Л. Божович, М. Пряжніков, Л. Шнейдер); спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньособистісних і соціально-професійних потреб та спрямований на досягнення поставленої мети (Є. Клімов, С. Рубінштейн) [5, с. 172-173]. Професійне самовизначення є одним із видів самовизначення особистості загалом, так само як і сімейне, моральне, особистісне, соціальне, життєве тощо (А. Маркова, М. Пряжніков) [7], [8]. Це процес самодетермінованої діяльності, який відбувається протягом всього життя особистості, зокрема на етапі фахового навчання (Т. Кудрявцев) [3].

Теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення, зокрема професійного, були вперше розроблені С. Рубінштейном на основі принципу дії зовнішніх причин через внутрішні умови об'єкта. Цей принцип означає, що будь-яка детермінація трактувалась вченим як така, що відбувається під впливом зовнішнього та як самовизначення. При цьому зовнішня детермінація – соціальна, і залежить від внутрішніх властивостей об'єкта її дії (тобто особистості), а самовизначення виступає як самодетермінація, що являє собою механізм соціальної детермінації, який активно переломлюється самим суб'єктом [11]. Особистість студента виступає суб'єктом професійного самовизначення у вищій школі.

У радянській науці професійне самовизначення довгий час пов'язували, насамперед, з вибором підлітками та юнаками майбутньої професійної діяльності (майбутньої професії)

на основі наявних у них професійних інтересів, нахилів і сформованих здібностей [9, с.312]. Цей вибір здійснюється напередодні та після закінчення школи і є наслідком профорієнтаційної роботи в школі, впливами сім'ї та громадськості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, І. Кон, Є. Клімов, Є. Павлютенков). Наприкінці ХХ століття та до сьогодні більшість російських та вітчизняних науковців розглядали професійне самовизначення значно ширше: як вибір вищого навчального закладу, місця роботи, зміну посади, зміну професійних інтересів тощо (Е. Зеєр, М. Бодров, Т. Кудрявцев, Д. Леонт'єв, М. Пряжніков, О. Пряжнікова, О. Туриніна, Б. Федорин, І. Чорна, В. Ярошенко).

Поняття «професійне самовизначення» практично не зустрічається в зарубіжній психології [12]. У працях зарубіжних вчених розглядаються, як правило, проблеми психології кар'єри і найчастіше вживається термін «self-determination», який має вузький смисл і ототожнюється з внутрішнім чи зовнішнім джерелом мотивації. Цей термін є аналогом до поняття «самодетермінація» у трактуванні його російськими психологами [11]. Проте стосовно терміну «самовизначення» у понятті «self-determination» не відображається процес вироблення особистістю певної позиції стосовно учбово-професійної чи майбутньої професійної діяльності.

Періодизація професійного самовизначення. Професійне самовизначення розвивається на етапах професійного вибору, фахової підготовки, профадаптації та у професійно-трудовій діяльності особистості. (В. Бодров, Т. Кудрявцев) [1], [4]. Якісні зміни в структурі професійного самовизначення відбуваються на етапі професійного навчання, що призводить до особистісних новоутворень студента.

Професійне самовизначення розпочинається з дошкільного віку, і є важливим критерієм професійного розвитку особистості [3, с. 62–63]. У періодизації за В. Бодровим професійне самовизначення триває протягом допрофесійного розвитку особистості (до 11–12 років), періоду вибору професії на стадії оптації (з 11–12 до 14–18 років) та в період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала (з 16–18 років). На основі періодизації Є. Клімова, вчений включив у кожен період розвитку особистості відповідні стадії розвитку її професійного самовизначення. У спробі В. Бодрова періодизувати професійне життя людини успішно проаналізовано допрофесійний період, в якому формуються передумови для професійного самовизначення студента. Однак найбільшу увагу вчений приділив змісту професійного самовизначення протягом та після фахової підготовки (з 15–18 до 19–23 років).

Відомо, що професійне самовизначення не закінчується фактом одержання диплома про фахову освіту або, навіть, диплома про

присвоєння вченого ступеня. Для особистості, особливо творчої, професійне самовизначення після названих формальних подій тільки починається. У зв'язку з В. Бодров визначив такі етапи розвитку професіонала після одержання професійної освіти: професійна адаптація (до 24–27 років); розвиток професійних і особистісних якостей фахівця (від 24–27 до 45–50 років); реалізація професійного потенціалу (від 45–50 до 60–65 років); спад професійної активності (від 61–66 років і до завершення життя) [1, с. 22–23].

Отже, професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраним фахом: воно триває протягом всього професійного життя і має специфіку в своєму розвитку.

Сутність професійного самовизначення студента. Професійне самовизначення особистості в період фахового навчання – це самодетермінована діяльність потенційного суб'єкта праці, яка спрямована на інтеграцію (взаємоузгодження) його уявлень щодо провідної та майбутньої професійної діяльності. У студента професійне самовизначення відбувається внаслідок суперечностей у професійній «Я-концепції» та спрямоване на інтеграцію уявлень щодо учбово-професійної (реальної) та майбутньої професійної (ідеальної) діяльності. Реальна (учбово-професійна) діяльність виступає в уявленні студента як психологічне дійсне, а ідеальна (професійна) – як психологічне майбутнє (М. Гінзбург) [2].

В основі професійного самовизначення лежить конструктивно-пізнавальна діяльність щодо побудови можливих варіантів майбутнього, яка здійснюється як самодетермінований вибір альтернатив в процесі фахового навчання та самоосвіти. Наслідки цієї діяльності впливають на всі аспекти життя студента загалом як потенційного суб'єкта майбутньої професійної діяльності [6, с. 60].

Процес професійного самовизначення спричиняється відсутністю збігу в компонентах професійної «Я-концепції» студента, до яких належать розуміння, переживання, наміри індивіда та його дії в учбово-професійній діяльності [10, с. 48].

Структура професійного самовизначення студента. Професійне самовизначення студента як самодетермінована особистісна діяльність має трикомпонентну структуру, яка включає змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий компоненти.

Змістовий компонент включає образ реального «Я» та образ ідеального «Я» студента як майбутнього фахівця. В образі реального «Я» відображено суб'єктивні уявлення студента щодо своїх актуальних професійних можливостей, а в образі ідеального «Я» – щодо потенційних для майбутньої діяльності. Цей компонент є базовим, оскільки саме на його основі студент стає визначеною особистістю щодо самого себе в професійній «Я-концепції».

Ціннісно-цільовий компонент – це співвідношення віддаленої професійної цінності-мети та допоміжних (найближчих) цілей. Цей компонент виступає професійним планом студента. Цінність професійної мети та допоміжних цілей виражається у смислах майбутньої професійної та учбово-професійної діяльностей відповідно.

Регулятивно-поведінковий (або програмно-цільовий) компонент – це програма учбово-професійних дій у професійному самовдосконаленні, яку студент визначає на основі образів «Я» та професійного плану (тобто на основі інших компонентів). Цей компонент відображає актуальну готовність студента до здійснення учбово-професійних дій, яка виражається у програмі цих дій, способів дій та орієнтовної схеми реалізації професійної мети. Як тільки студент приймає рішення щодо здійснення професійних намірів, можна говорити про початок його професійної самореалізації, оскільки саме прийняття рішень щодо реалізації програми дій є ознакою зовнішньої активності суб'єкта, який прагне актуалізуватись в предметному світі. Саме в регулятивно-поведінковому компоненті простежується діалектичний зв'язок професійного самовизначення та професійної самореалізації майбутнього професіонала.

Кожен з компонентів професійного самовизначення відображає співвідношення уявлень студента щодо учбово-професійної та майбутньої професійної діяльностей (за М. Гінзбургом, щодо психологічного дійсного та майбутнього відповідно). Регулятивно-поведінковий компонент відображає ставлення студента лише до актуальної, учбово-професійної діяльності і виражає особистісну готовність студента до активних дій в професійному самовдосконаленні (самоосвіті та самовихованні).

Отже, студент проектує суб'єктивні уявлення щодо ідеальної та реальної діяльностей у вище названих компонентах професійного самовизначення. Ці уявлення інтегруються за допомогою відповідних психологічних механізмів, що призводить до розвитку професійного самовизначення, а узгодженість кожного компонента у часі та між собою виступають критеріями рівнів розвитку [5, с. 176-178].

Механізми розвитку професійного самовизначення студента. Розвиток професійного самовизначення студента – це якісні зміни в структурних компонентах цього процесу, які відбуваються внаслідок дії психологічних механізмів інтеграції уявлень щодо реальної та ідеальної діяльностей. Цими механізмами виступають рефлексія професійного «Я», професійне цілепокладання та саморегуляція поведінки в учбово-професійній діяльності.

Змістовий компонент професійного самовизначення студента полягає у співвідношенні образів реального та ідеального

професійного «Я». Ці образи інтегруються за допомогою механізму рефлексії професійного «Я» студента, яка здійснюється на рівні уявлення про реальне «Я» та його «ідеальний варіант» у майбутньому, коли він прогнозує себе у особистісній професійній перспективі (термін М. Пряхнікова) [8]. Така рефлексія трактується як спосіб самопізнання, коли суб'єктом та об'єктом пізнання виступає студент на основі аналізу власної учбово-професійної діяльності та проєкції майбутньої трудової. Тобто рефлексія професійного «Я» здійснюється у інтроспективній та проспективній формах. Вона полягає не тільки у самопізнанні, результатом якого є сформований образ реально-го «Я», але й у самопроєктуванні, в результаті якого формується образ ідеального «Я». Взаємоузгодженість цих образів свідчить про інтеграцію змістового компонента професійного самовизначення студента. Названий спосіб рефлексії відбувається на основі рефлексії реальної та ідеальної діяльностей.

У ціннісно-цільовому компоненті діє механізм професійного цілепокладання в реальній та ідеальній діяльностях. Цілепокладання у ціннісно-цільовому компоненті варто розглядати як динамічний самодетермінований процес постановки професійних цілей, який в умовах фахового навчання полягає у побудові студентом професійних планів. При цьому цілепокладання в учбово-професійній діяльності – це мислимий процес, що передбачає ієрархію та часову послідовність професійних цілей студента.

Цілепокладання у навчанні обмежує термін реалізації найближчих цілей протягом відносно визначеного терміну. Цілепокладання у професійній діяльності – це мислимий процес постановки віддалених цілей у формі професійних мрій на невизначене майбутнє. Однак, кожен студент може суб'єктивно обмежити свою перспективу у реалізації професійної цінності-мети до певного проміжку часу, який варіюється з переходом на старші курси. Тому цілепокладання на невизначене майбутнє – це зміна уявлень студента щодо реалізації професійних планів в майбутній (ідеальній) діяльності – праці.

У регулятивно-поведінковому компоненті здійснюється саморегуляція поведінки студента в учбово-професійній діяльності, яка передбачає професійне самовдосконалення засобами самоосвіти та самовиховання. В процесі виконання учбово-професійних дій механізм саморегуляції поведінки детермінує професійне самовизначення студента у регулятивно-поведінковому компоненті та інтегрує його з іншими компонентами цього процесу. Проте цей механізм актуалізує професійне самовизначення не як самодетермінований процес на рівні самосвідомості студента, а як процес, який має внутрішню (особистісну) природу з її вираженням у зовнішніх (рельних) діях. Така регуляція відбувається не тільки за допомогою співставлення виконуваних дій з метою

учбово-професійної діяльності, але й за допомогою спонукання себе до активних дій, що мають програмно-операційну доцільність та системність. Ці дії повинні бути узгоджені з найближчими цілями студента. Саморегуляція поведінкових актів, які студент здійснює в учбово-професійній діяльності відповідно до професійного плану, відбувається на рівні самокорекції [5, с.176-178].

Розвиток професійного самовизначення у вищій школі забезпечується за рахунок цілеспрямованої оптимізації. Цей процес полягає у психолого-педагогічних впливах на особистість студента, які здійснюються в умовах розвивально-корекційної роботи, спрямованої на активізацію механізмів, що узгоджують компоненти професійного самовизначення

Рівні розвитку професійного самовизначення студента. Розвиток професійного самовизначення особистості в період здобування фахової освіти має чотири рівні: високий, середній, низький, та нульовий. Рівні визначаються за такими критеріями: узгодженість психологічного змісту кожного компонента самовизначення в ідеальному та реальному планах (в теперішньому та майбутньому часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у теперішньому (актуальному для студента часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у майбутньому часі (в зоні найближчого розвитку студента) [5, с.178]. Високий рівень розвитку професійного самовизначення характеризується взаємоузгодженістю всіх компонентів цього процесу, тобто повною інтеграцією уявлень про реальну та ідеальну діяльності. Для середнього рівня характерним є неузгодження між деякими компонентами або в одному з компонентів стосовно психологічного дійсного та майбутнього. Низький рівень характеризується неузгодженістю між всіма структурними компонентами в реальному та ідеальному планах. При нульовому рівні має місце дезінтеграція уявлень щодо реальної та ідеальної діяльності, які не стосуються фаху.

Отже, професійне самовизначення студента є центральним соціально-психологічним явищем, цілеспрямований розвиток якого у вищій школі сприяє ефективній підготовці особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М. : Ин-тут психологи АН СРСР, 1991. – С. 3 – 26.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.

3. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
4. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20 – 30.
5. Кучеренко Є. В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента / Є. В. Кучеренко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи : зб. наукових праць за матеріалами ІV Всеукр.наук.-практ. конф., 30 жовт. 2009 р. / уклад. Л. М. Капченко та ін.. – К. : ІПК ДСЗУ. – 2009. – С. 172 – 180.
6. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шалобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57 – 66.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996. – 257 с.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
9. Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
10. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 705 с.
12. Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С.27 – 36.

МЕТАМОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПСИХОЛОГА З КЛІЄНТОМ

Кучеренко Світлана Андріївна
студентка Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгманова,
Науковий керівник:
канд. психол. наук Дзюбенко О. А.

Професійна свідомість психолога передбачає усвідомлення ним особистісних якостей, які в подальшому він зможе ефективно розвивати в своїй практичній діяльності. Однією із найважливіших якостей практичного психолога є вміння встановлювати контакт та взаємодіяти з клієнтом. Вміння семантично та ментально інтерпретувати, осмислювати та інтегрувати інформацію є передумовою створення сприятливого комунікативного простору в процесі роботи. Практикуючий психолог рано чи пізно повинен вирішити проблему покращення комунікативного процесу. Щоразу, шукаючи кращі методи для розуміння суб'єктивної реальності клієнта, психолог намагається знайти той засіб, який буде більш ефективним для розкриття проблеми, з якою до нього звернулись.

Метамоделювання – це цілісна система комунікативних методів, яка включає в себе лінгвістичні прийоми, спрямовані на інтерпретацію представленої у мовленні клієнта суб'єктивної реальності (проблеми). Ці прийоми спрямовані на більш глибоке розуміння індивідуального досвіду клієнта, на створення глибокої емпатії, оптимального сприймання співбесідника, на подолання порушеної комунікації, мовленнєвих стереотипів та негативних патернів мовлення тощо.

Суб'єкт–суб'єктна форма спілкування (психолога з клієнтом) включає, насамперед, діалогічну взаємодію, завдяки якій, клієнт може розкрити свою проблему. Спілкуючись, клієнт формулює «ме́та–повідомлення», тобто вербалізує індивідуальні смисли, а психолог виступає в ролі інтерпретатора його текстів. Завдяки мета–повідомленням перед психологом розкриваються суб'єктивні фільтри, через які клієнт сприймає себе та свою модель світу.

Існують три групи фільтрів, через які людина сприймає зовнішнє середовище: неврологічні, індивідуальні (фізіологічні та психологічні), культурні (ціннісні орієнтації). Розуміючи, яка група фільтрів заважає людині вирішити свої проблеми, ми починаємо метамоделювання дійсності, тобто допомагаємо їй змінити обмежуючі уявлення про шляхи вирішення психологічної проблеми.

Такі обмеження створюються за допомогою трьох універсальних процесів людського моделювання: узагальнення, виключення та викривлення. Ці процеси дозволяють нам виживати, розвиватися, вчитися, розуміти і переживати різноманіття навколишнього світу. Але якщо ми помилково змішуємо свою суб'єктивну реальність зі справжньою реальністю, то ці ж самі процеси починають нас обмежувати і пригнічувати особистісні ресурси [1]. Оскільки ці три універсальні процеси моделювання виражаються в мовних образах, то набір лінгвістичних прийомів, названий мета-моделлю, можна використовувати для зміни цих процесів у тих випадках, коли вони обмежують, а не розширюють множину виборів в поведінці клієнта.

Таким чином, метамоделювання дійсності спрямоване на зміну реальності особистості клієнта за допомогою її власних ресурсів, які вона повинна усвідомити. Усвідомлення обмежень та потенційних ресурсів – це основне завдання в процесі метамоделювання. Спершу цей процес починається зі збору інформації з використанням запитань, що адресуються клієнту. Запитання задаються, щоб вивести клієнта за його обмеження, тому вони повинні бути відкритими та передбачати безліч відповідей, спрямованих на майбутнє. Запитання мають носити позитивний характер, уточнювати та деталізувати відповіді, забезпечувати широту мислення, розширювати межі свідомості та мотивувати клієнта на постановку цілей.

Мета-модель, як правило, включає три основні частини: збирання інформації, три принципи організації семантики, обмежувачі мовної моделі [1]. Для більшого прояснення, опишемо один із них. Наприклад, збір інформації включає:

1) опущення (відновлення опущеної інформації): «Мені важко про це говорити» («Про що саме вам важко говорити?»);

2) відсутність вказівного індексу (приклад узагальнення досвіду, який змінює свою форму): «Вони мене зневажають» («Хто саме вас зневажає?»);

3) неконкретні дієслова (уточнення дієслова допомагає воз'єднати людину з його досвідом): «Я хочу, щоб мене кохали» («Хто саме повинен вас покохати?»);

4) номіналізація (дія або процес як об'єкт): «В мене поганий настрій» («Який саме настрій ви б хотіли, щоб у вас був?»).

Використовуючи принципи мета-моделі, ми допомагаємо клієнту самостійно зрозуміти смисл його відповідей, їх сутність та спрямувати його мислення до прийняття оптимального рішення. Завдяки мета-моделюванню, клієнт позбувається обмежуючих фільтрів, змінює патерни спілкування та заповнює прогалини у донесенні смислу своїх повідомлень до інших людей. Метамоделювання є універсальним комплексом прийомів, які можуть ефективно застосовуватись у різних напрямках практичної діяльності.

Перетворюючи тексти у смисли, практичний психолог розкриває для себе не лише семантику слів, а цілісну картину світу клієнта. Завдяки цьому психолог може легше відновити зв'язок між досвідом клієнта з його синтаксичним вираженням. Одним із завершальних етапів мета-моделювання є постановка клієнтом цілей, яка включає у себе декілька фаз: несвідома некомпетентність, свідомо некомпетентність, свідомо компетентність, несвідома компетентність [2]. Ці етапи успішно поєднуються з попередніми і допомагають клієнту у вирішенні проблем та сприяють ефективно-му цілепокладанню.

Список використаних джерел:

1. Бэндлер Р. Структура магии. Том II. Книга о коммуникации и изменениях/ Ричард Бэндлер, Джон Гриндер – [пер. с англ. Н. Мигаловской]. – СПб. : ОЛМА-пресс: Прайм-Еврознак, 2008. – 384 с.
2. Аткинсон М. Коучинг: Новые возможности лидерства. Наука и искусство трансформационного коучинга / Мэрилин Аткинсон. – К. : WorkingPeopleGroup, 2010. – 64 с.

ЗНАЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Лапченко Ганна Олександрівна
студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
pulemet500@ukr.net
Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Лапченко І.О.

Питання формування екологічних уявлень розглядається у контексті проблеми екологічної компетентності дітей дошкільного віку, яка набула актуальності в суспільній свідомості через розуміння взаємозв'язку людини і природи, взаємозалежності та взаємообумовленості їхнього існування. Водночас реалії сучасного життя підтверджують, що у значної частини населення ще не сформовано поведінковий компонент такої компетентності. Про це свідчать бруд на вулицях, засміченість водойм та їхніх берегів, нераціональне використання природних ресурсів, емоційна байдужість громадян до проблем довкілля, а отже, безвідповідальне ставлення до власного здоров'я. Причиною є не стільки нестача знань, скільки відсутність належного ставлення до природи, почуття відповідальності за природу як за власний життєвий простір, неусвідомленість духовної та фізичної єдності людини і природи [2].

Науковцями доведено, що основи світогляду особистості закладаються у дошкільному дитинстві. Відповідно, ознайомлення дітей з природою та виховання бережливого ставлення до неї набувають значення і стає невід'ємною складовою освітнього процесу у навчальному закладі та сімейному вихованні. Навчити помічати красу довкілля, гармонійно співіснувати з природою та раціонально використовувати її багатства – ось пріоритетні завдання екологічного виховання дошкільників. Чітко усвідомивши в дошкільному дитинстві відповідальність за природу як живий організм, у майбутньому дитина відчуватиме невід'ємну потребу діяти заради збереження та відновлення її багатств.

Набуття дошкільниками екологічної компетентності відбувається у різних видах діяльності, що забезпечує практичне засвоєння дітьми системи доступних природничих знань. Виховання у дітей любові до рідної природи слід починати з розвитку їхніх сенсорних відчуттів, формування системи знань про об'єкти та явища природи, перенесення набутих знань у сферу практичної діяльності. Адже не можна любити те, чого не знаєш і не розумієш.

Вихователі і батьки мають усвідомлювати, що діти сприймають довкілля через призму бачення дорослого. Самостійно малюки майже не звертають уваги на більшість об'єктів «неживої» природи та рослинного світу. Їхню увагу зазвичай привертають лише рухомі, цікаві своїм зовнішнім виглядом та поведінкою тварини, рідше – рослини. Тому треба допомогти дитині помітити хмари, ґрунт, траву, дерева, навчити розрізняти і пізнавати їх під час практичної діяльності, у грі, казці.

Враховуючи вказане, необхідно описати механізм впливу сформованих екологічних уявлень на розвиток бережливого ставлення дитини не лише до природи, а і до себе самої себе. Крім того, через спостереження за природою та дослідні вправи можна сформувати у дошкільників пізнавальну активність.

Спостерігаючи за природою, діти дошкільного віку ставлять безліч запитань. Дуже важливо своєчасно задовольняти цікавість дітей. Адже дошкільний вік є найсприятливішим для того, щоб навчити дітей не лише ставити запитання, а й уважно слухати відповіді. У процесі пізнання діти навчаються озвучувати свої спостереження і робити найпростіші висновки. У цьому віці інтерес до явища, за яким дитина спостерігає, є короткотривалим, тому заохочувати до спостережень за природою краще під час цікавої гри, праці, навчання.

Проведений аналіз демонструє можливості розв'язання завдань екологічного виховання для всебічного розвитку дошкільників. Фізичний розвиток дітей дорослі забезпечують через щоденне перебування дітей на свіжому повітрі під час спостережень, ігор та праці у природі; розширення контактів з рослинним світом під час екскурсій та цільових прогулянок до лісу, на луки, до водойми; вживання свіжих соків, овочів та фруктів під час нескладного експериментування (приготування соків), дидактичних ігор (пізнати за смаком) тощо; додержання правил екологічної безпеки у приміщенні, де перебувають діти – провітрювання, вологе прибирання, вирощування кімнатних рослин тощо.

Соціальний та емоційний розвиток дітей реалізуються через постійне спілкування з природою; засвоєння норм і правил поведінки в природі, дотримання їх та спонукання до цього інших; розвиток моральних та естетичних почуттів засобами природи – спілкування дитини із соціальним та природним середовищем розвивається від вузько прагматичного («хочу», «дай») до альтруїстичного рівня; збагачення естетичних вражень під час спостережень, цільових прогулянок, екскурсій; забезпечення можливості відтворити свої почуття та враження у діяльності – образотворчій, ігровій, комунікативній тощо.

Творчий розвиток дітей забезпечується через ігри, які організовують діти з різними об'єктами та явищами природи; фантазування на тему природи у зображувальній діяльності та художній праці;

нескладне експериментування з природними матеріалами – листям, квітами, плодами.

Когнітивний розвиток дітей відбувається через засвоєння доступного обсягу знань про об'єкти і явища природи; розвиток сенсорних відчуттів у процесі сприймання природних явищ і обстеження природних об'єктів; поступове ускладнення завдань при ознайомленні з природою – від простих завдань (розрізняти і називати природні об'єкти чи явища) до складних (встановлювати зв'язки і залежності, що існують в природі); надання самостійності у визначенні змісту та способів пізнання природного довкілля.

Мовленнєвий розвиток дітей забезпечується через спостереження за явищами природи, які супроводжують порівняннями, метафорами, епітетами, що викликають у малюків емоційні переживання, бажання наслідування; позначення словом назв, властивостей і якостей об'єктів й явищ природного довкілля, спонукання до активного використання цих слів у мовленні; відповіді на дитячі запитання пізнавального характеру – «Що це?», «Як це називається?» тощо; оволодіння вміннями передавати свої почуття та враження від побаченого в природі через мовлення; індивідуальну і колективну мовленнєво-комунікативну активність під час ігор, праці в природі, експериментально-дослідницької діяльності; формулювання суджень та умовиводів під час дитячого експериментування в природі [4].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що завдання формування екологічної компетентності дошкільника поєднує в собі різнобічний розвиток дитини в природних умовах, що забезпечує збереження не лише оточуючого середовища, а і насамперед цілісності та гармонійності підростаючої особистості.

Список використаних джерел:

1. Беленька Г.В. Освітня лінія «Дитина в природному довкіллі» / Ганна Беленька // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №2. – С.17-24.
2. Значення розвитку екологічних уявлень щодо формування сталих світоглядних орієнтирів особистості. – Електронний ресурс – режим доступу : <http://garmoniya.mk.ua/articles/tema-pedagogichnoyi-radi-rozvitok-ekologichnoyi-svidomosti-u-doshkilnikiv.html>
3. Плохій З.П. Природа як пізнавальна цінність / Зіна Плохій // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6. – С. 7.
4. Природа як чинник всебічного розвитку. – Електронний ресурс. – режим доступу: <http://garmoniya.mk.ua/articles/tema-pedagogichnoyi-radi-rozvitok-ekologichnoyi-svidomosti-u-doshkilnikiv.html>
5. Сухорукова Г. Уроки мислення серед природи: Естетичні комплекси за В.О.Сухомлинським / Галина Сухорукова // Дошкільне виховання. – 2003. – №9. – С.7-9.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАХІВ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ МЕТОДОМ ПСИХОСИНТЕЗУ

Ларін Дмитро Ігорович

*студент Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
larin-00@mail.ua*

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

У світлі виховання та розвитку сучасної дитини дошкільного віку все більше актуалізується проблема страхів, яка потребує активного вирішення в умовах сім'ї та дошкільних закладів. Психологічне вирішення проблеми має суттєві прогалини на методологічному рівні корекції дитячих страхів з позицій комплексного психодинамічного підходу [4], [9].

Страх – це негативна емоційна реакція людини, що виникає при одержанні суб'єктом інформації про можливе заподіяння шкоди життєвому благополуччю або про реальну чи уявну небезпеку [7],[10].

Психосинтез – це довготривала реконструктивна психотерапія, яка дозволяє особистості клієнта пізнати свої мало усвідомлювані бажання та наміри, приховані потяги, розвинути самосвідомість, волю та саморегуляцію психічних процесів на основі гармонізації своєї особистості. У психосинтезі поєднані ідеї психодинамічного напрямку та трансперсональні погляди на структуру особистості [1].

Психосинтез допомагає реалізувати як клінічні, так і особистісно-орієнтовані завдання психотерапії. Сфера застосування психосинтезу досить широка: лікування невротичних порушень, депресивних станів, психосоматичних хвороб, у психокорекційній роботі, особливо в ситуаціях кризових переживань. Також психосинтез сприяє розвитку креативного мислення, творчих здібностей, емоційно-вольової сфери у дітей та дорослих [8].

В основі психосинтезу лежить ідея автономної взаємодії субособистостей, що практично передбачає обов'язкове усвідомлення їх клієнтом з метою подальшої трансформації та інтеграції навколо свідомого «Я» [1], [2].

У даній статті ми розглядаємо психосинтез як метод дитячої психокорекції страхів, які розглядаються як емоційний прояв субособистості (субособистостей) дитини. Субособистість – це структурно-динамічний компонент несвідомого, який проявляється в емоціях, поведінці та мисленні. Розуміючи страх як прояв певної субособистості, ми маємо можливість проаналізувати її з точки зору незадоволеної потреби, яка детермінує її автономну від самосвідомості активність і викликає негативну звичку реагувати страхом у типових ситуаціях [1].

Кінцева мета в роботі з субособистостями полягає в тому, щоб сильніше відчути себе як «Я», як центр особистості. Поглиблюючи знайомство з субособистістю, ми прагнемо знову стати єдиним цілим, а не розпадатися на безліч протидіючих «суб-Я». Застосування психосинтезу в нашому дослідженні спрямоване на допомогу дитині стати більш цілісною, гармонійною та саморегульованою особистістю на основі трансформації негативного емоційного реагування на усвідомлені об'єкти страхів [3], [5], [6].

У проведеному нами психологічному дослідженні ми дотримувались психосинтетичних принципів: 1) принцип обумовленості дитячих страхів субособистісними причинами; 2) врахування взаємозв'язку страхів з іншими субособистісними проявами; 3) принцип єдності свідомого та несвідомого (через вплив свідомого «Я» на субособистості і навпаки), 4) принцип єдності свідомості та уяви (усвідомлення дитиною аутохтонно візуалізованого страху) [8, с. 504].

Основним методом дослідження був формувальний експеримент. Всі етапи дослідження було реалізовано автором даної статті, психологом ДНЗ № 544 м. Києва з двома природними групами старших дошкільників. У дослідженні на першому та останньому етапах було застосовано такі психодіагностичні методики:

1. «Страхи в будиночках» А. Захарова з метою виявлення актуального виду страху.

2. «Неіснуюча тварина» О. Вегнера з метою об'єктивації причин страху.

Кількість досліджуваних складала 35 дітей старшого дошкільного віку (18 дівчат і 17 хлопчиків 6 років).

У дослідженні було доведено, що застосування психосинтезу в психокорекції дитячих страхів старших дошкільників знижує їх інтенсивність через усвідомлення субособистісних причин.

Розглянемо змістову частину програми психокорекційних групових та індивідуальних ігрових занять з досліджуваними (див. табл.1).

Кожне заняття було включало такі етапи:

1. Вступна частина (перший етап) глибоке самопізнання – групова взаємодія – містить ігри і вправи, спрямовані на виявлення субособистісних причини страхів, які були приховані від її «Я». Кожне заняття починається релаксаційними вправами, програються символи «галявина», «вниз за течією» тощо.

2. Основна частина – звільнення свідомого «Я» від впливу субособистостей. Завдання основної частини – розвиток у дітей здатності до самоконтролю та розотожнення передача актуального емоційного стану за допомогою мимічних засобів виразності, допомога дітям пізнати як зовнішній світ, так і свій внутрішній світ; розширення знань дітей про можливість подолання страхів, знецінення їх; оволодіння уміннями і навичками подолання страхів; формування почуттів, протилежних страхів.

Ця частина являє собою сукупність психотехнічних вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань психокорекційного комплексу. Сюди включаються: ігри (рухливі, народні, музично – ритмічні, ігри на саморегуляцію), малювання, театралізація – етюди, казки з елементами медитації, розв’язування ситуацій, розповідання і читання художніх творів. В основу перших занять ми взяли казки про боязку тваринку – зайчика, що дало дітям додаткові образи і емоційні опори, допомогло краще відчувати те, що відбувається з тілом, емоціями, почуттями, коли страшно. Тут при сприйманні художнього образу включається механізм родової пам’яті (колективного несвідомого). При розповіданні дітям казок ми давали їм можливість імпровізувати. Це допомогло нам дізнатись багато нового про переживання тієї чи іншої дитини [4].

В заняттях з дітьми ми спиралися на позитивні моделі поведінки, підвищеної уваги приділяли міміці, жестам, так як адекватне, смішне, карикатурне, утрироване зображення різних почуттів допомагає дітям перебороти емоційне розладнання.

3. Заключна частина – це трансформація об’єктивних субособистостей у корисні рефлексія заняття; релаксаційні ігри, вправи для зняття емоційного й фізичного напруження. Завершальним етапом є момент прощання, який сприяє вихованню у дітей позитивних моральних якостей [1], [2].

Таблиця 1.

Зміст психокорекційної програми подолання страхів у старшому дошкільному віці

Етапи програми	Заняття	Мета етапу	Вправи і техніки
1. Глибоке самопізнання	1. Релаксація, програвання символічних ситуацій.	Виявити субособистісні причини страхів, які були приховані від її «Я»	Релаксація, «Ініційована символічна проєкція» (ІСП), програвання символів «Галаявина», «Вниз за течією», техніка «Намалюй свій страх»
	2. Зображення ситуацій через малювання		
2. Звільнення свідомого «Я» від впливу субособистостей	1. Проведення заняття на розототожнення	Розвинути у дітей здатність до самоконтролю та розототожнення	Релаксація, «ІСП», техніка «Неіснуюча тварина»
	2. Об’єктивування страху техніками арт-терапії		
3. Трансформація об’єктивованих субособистостей у корисні.	1. Трансформація об’єктивованих субособистостей, взаємодія зі «страхом»	Інтеграція особистості навколо «безстрашної» ідеальної моделі поведінки»	Релаксація, «ІСП», символ Вулкану, діалог з неіснуючою твариною.
	2. Перетворення страху в особистісний ресурс		

Отже, психокорекція дитячих страхів методом психосинтезу допомагає дитині розототожнити та усунути симптоми психотравмуючих подій через підвищення концентрації уваги, володіння прийомами релаксації, гармонізація емоційно-поведінкових реакцій, розвиток вольових якостей тощо.

Список використаних джерел:

1. Ассаджоли Р. Психосинтез: принципы и техники / Роберто Ассаджоли. – [пер. с англ] – М. : Психотерапия, 2008. - 384 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Ассаджоли Роберто. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 с
3. Кучеренко Є. В. Інтегративні методи психосинтезу особистості: [навчальний посібник] / Єгор Валерійович Кучеренко, Юрій Олексійович Медвін. – Ужгород : ФОП Бреза А.Е., 2013. – 120 с.
4. Ларін Д. І. Дитячі страхи як психологічна проблема в дошкільному віці // Гуманітарний корпус : [збірник наукових статей з філософії, психології, педагогіки та історії] – Випуск 1. / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / упорядники: Кучеренко Є. В., Русаков С. С. – К. : Фенікс, 2014. – С. 106 – 108.
5. Психологія дитячих страхів / Надія Пок'явель, Оксана Скляренко. – К.: Шк. Світ, 2011. – 128с.
6. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Яніна Омельченко, Зоя Кісарчук, 2-ге видання, без змін. – К.: Шк. Світ, 2011. – 112с.
7. Психологический словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, - 494с.
8. Пеллерен М. Психосинтез / М. Пеллерен, М. Брес ; пер. с фр. Ю. В. Крижевской. – М. : ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 160 с.
9. Фрейд З. Психоанализ детских страхов / Пер. с нем. О. Фельцмана, М. Вульфа. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. – 288с.
10. Шапар В.Б / Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Х.: Прапор, 2009 – 672 с.

СПІЛЬНІСТЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК СУМІСНОСТІ ПОДРУЖЖЯ

Лебедіна Юлія Ігорівна

*студентка Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського*

julia281@mksat.net

Науковий керівник –

канд. психол. наук, доц. Кучманіч І.М.

На сучасному етапі розвитку суспільства інститут сім'ї зазнає значних випробувань, зокрема втратила багато функцій, що зміцнювали її в минулому. Протягом усієї історії подружжя сумісність була запорукою стабільності відносин у парі.

У 2012 році в Україні було укладено 278 тис. шлюбів, а відсоток розлучень досяг 61%. При цьому від 52% до 62% розлучень в Україні припадає на молоді сім'ї [3]. Міцна сім'я створюється не за один день, а будується поступово. Молоді люди свідомо йдуть на укладення шлюбу. Проте кількість розлучень не зменшується, а навпаки збільшується.

Широке коло питань пов'язаних з проблемами сім'ї, формування шлюбно-сімейних стосунків та розгляд подружньої сумісності досліджували, В. Н. Дружинін, М. М. Обозов, В. А. Семиченко.

Подружжя сумісність – взаємне прийняття партнерів засноване на оптимальному поєднанні (схожості або взаємності) ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших значущих для міжособистісної взаємодії індивідуально-психологічних характеристик. Сумісність припускає наявність не обов'язково подібності, а взаєморозуміння подружжя в усіх сферах співбуття та є динамічною, і багатоплановою [6, с.376].

Різні види сумісності взаємопов'язані і доповнюють один одного. Тому у сімейних відносинах потрібно враховувати кожен аспект, щоб не порушувати злагоди, яка так важко здобувається. Виділяють такі види подружньої сумісності:

- соціальна сумісність;
- психологічна сумісність;
- сексуальна сумісність;
- сімейно-побутова сумісність.

Соціальна сумісність – особливий погляд людини на світ, ціннісні орієнтації. Вона полягає в розумінні сенсу життя, суспільній активності, відносинах до себе і до інших людей. Дуже важко витримати таку сумісність у шлюбі упродовж усього життя. Психологічна сумісність полягає у взаємодії характерів, темпераментів, особистісно-вольових якостей подружньої пари. Саме від неї залежить емоційний настрій у сім'ї.

Гармонійність, відповідність потреб у інтимному спілкуванні обох сторін подружжя забезпечує сексуальна сумісність, яка формується на знаннях з анатомії і фізіології людини, на культурі і техніці статевого спілкування. Сімейно-побутова сумісність означає єдність поглядів на стиль життя, на призначення сім'ї, на сімейні ролі. Якщо партнери будуть мати схожі погляди на побутові питання, то у сім'ї завжди буде панувати комфорт і затишок [1, с.56-57].

Кожен із видів сумісності є важливим для гармонійного функціонування сім'ї. Але варто звернути особливу увагу на ціннісні орієнтації як чинник сумісності подружжя.

Вплив ціннісних орієнтацій на майбутню подружню взаємодію досліджували Ю. Альошина, Т. Говорун, Г. Дубчак та Л. Мороз багато інших вчених.

Ціннісні орієнтації - це елементи внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації. Вони виконують ряд важливих функцій:

- гармонізують і інтегрують духовний світ індивіда, визначаючи його соціальну значущість;
- визначають цілісність, унікальність і неповторність особистості;
- регулюють поведінку і діяльність людини в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки [5, с.215].

Ціннісні орієнтації і психологічні установки - це базові психологічні поняття, що впливають на те, як кожна людина в парі сприймає картину світу. Ці установки вважаються правильними і такими, які складають певний уклад, традиції до яких тяжіє кожен у парі. Вбираються вони з дитинства, протягом багатьох років. Саме ціннісні орієнтації і є базовими психологічними поняттями про такі категорії як: «добре», «погано», «дозволяється», «не дозволяється», «правильно», «неправильно», тобто деякі непорушні правила й істини, основу уявлень про життя.

Ціннісні орієнтації подружжя є одним із чинників, що регулює взаємини подружжя, визначає їх ставлення один до одного, до дітей, інших людей, навколишнього світу взагалі. Розбіжності в індивідуальних системах ціннісних орієнтацій подружжя є головною перешкодою інтеграції сім'ї, її повноцінного функціонування. Гострі конфлікти, що виникають на цьому ґрунті, роблять неможливим нормальне спілкування сім'ї і створюють небезпеку для існування родини.

Система ціннісних орієнтацій сім'ї не є сталою протягом усього її життєвого циклу. Загальносімейні цінності не завжди включають у себе ціннісні орієнтації кожного з подружжя. Діапазон ціннісних орієнтацій окремих осіб родини може бути вузький або ширший від загальносімейних. Чим ширший обсяг індивідуальних цінностей подружжя, тим більше в них можливостей для взаєморозуміння, тобто для єдності [4, с.78].

Для психологічної сумісності подружжя важливе значення має взаємопізнання і взаємоузгодження індивідуальних ціннісних орієнтацій кожного з них, вироблення на їх основі загальносімейних цінностей.

При цьому мають значення не тільки схвалення й прийняття загальносімейних цінностей, а й позитивне ставлення кожного з подружжя до ціннісних орієнтацій партнера. Тому членам сім'ї доцільно з'ясувати характер цього ставлення. У практиці психологічного консультування виділено такі його варіанти:

1) один з подружжя намагається дізнатися про ціннісні орієнтації іншого, а також сім'ї його батьків, але не приймає їх, визнаючи лише свої;

2) подружжя взаємотолерантні до ціннісних орієнтацій один одного, визнають їх рівноправність, але не прагнуть до створення спільної системи цінностей; наслідок цього — життя «поруч», а не «разом»;

3) подружжя схильні до схвалення і прийняття майже всіх цінностей один одного, значно змінюючи при цьому власні системи цінностей. Такий стан криє в собі небезпеку для самореалізації й самоствердження одного з подружжя і може призвести до надмірної залежності його від іншого;

4) подружжя створюють спільну систему цінностей, визнаючи при цьому право кожного на індивідуальні ціннісні орієнтації, але зберігаючи пріоритет загальносімейних орієнтацій [2, с.38-39].

Слід мати на увазі, що неспівпадання за змістом основних цінностей у сім'ях відбувається не так часто. Частіше сумісність (або несумісність) проявляється в оцінці цінностей, у їх ієрархії: що є головним, що другорядним у житті сім'ї? При незбігові оцінки цінностей суперечності між членами родини можуть виникати з незначних причин, зовнішньо нейтральних. Що може потягнути за собою більш значні проблеми.

Таким чином, у статті було розглянуто поняття подружньої сумісності, її види. Визначено, що кожен з видів сумісності має важливе значення для злагодженого функціонування сім'ї. Особливу увагу було приділено впливу ціннісних орієнтацій на майбутню подружню взаємодію. Розглянуто різні варіанти ставлення кожного з партнерів до ціннісних орієнтацій один одного. Це допомогло зробити висновок про те, що ціннісні орієнтації є одним із основних чинників подружньої сумісності та стабільності шлюбно-сімейних відносин.

Список використаних джерел:

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. — 96 с.

2. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / К. Витек. – М.: Прогресс, 1988. – 144 с.

3. Дмитрук Н.А. За 10 років кількість розлучень в Україні скоротилася більше, ніж у 3,5 рази [Електронний Ресурс] / Н.А. Дмитрук // Тиждень. – 2013. – №6. – Режим доступу до журн.: <http://tyzhden.ua/News/84488>.

4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для вузов / О.А.Карабанова. – М.: Гардарики, 2008. – 319 с.

5. Кириленко Г. Г. Краткий философский словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. — М.: МГУ, 2002. — 423 с.

6. Трофімов Ю.Л. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. — К.: Либідь, 2001. — 560 с.

ВПЛИВ СТЕРЕОТИПІВ НА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЛЮДИНИ

Лисенко Валентин Анатолійович

студент Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова

orion-2011@yandex.ru

Науковий керівник –

канд. психол. наук Кучеренко Є.В.

Сприймання – це психічний процес, що полягає у відображенні предмета чи явища в цілому при його безпосередньому впливі на рецепторні поверхні органів чуття. Сприймання – одна з біологічних психічних функцій, що визначають складний процес прийому і перетворення інформації, одержуваної за допомогою органів почуттів, формують суб'єктивний цілісний образ об'єкта.

Під соціальним стереотипом зазвичай розуміють спрощений, схематизований, емоційно забарвлений і надзвичайно стійкий образ будь-якої соціальної групи або спільності, з легкістю розповсюджуваний на всіх її представників. Нерідко при визначенні соціального стереотипу підкреслюють його цілісність, яскраво виражене оцінне і ціннісне забарвлення, завантаженість його так званним помилковим компонентом і т.д. В інших випадках акцентуються його динамічні характеристики – стійкість, ригідність, консерватизм, які свідчать про здатність успішно чинити опір будь-якій інформації, спрямованій на його зміну. Загальним місцем у визначеннях соціального стереотипу є також визнання його переважно негативним феноменом, що перешкоджає повному, адекватному взаєморозумінню людей, трактування його як своєрідних шор, що спотворюють бачення соціальної реальності.

Психологічна передумова формування стереотипів полягає в необхідності узагальнення інформації про оточуючих нас людей. Дотримуючись стереотипу, ми спрощуємо картину світу, робимо її більш зрозумілою. Тому використання стереотипів – доцільна стратегія соціального пізнання. Проблеми виникають тоді, коли стереотипи виявляються надмірно узагальненими або невірними [1].

Стереотипи можуть діяти як на свідомому, так і на неусвідомлюваному рівні. Ось приклади аналогічних експериментів, що продемонстрували роль стереотипів статі.

Піддослідним пред'являлися фотографії «групи, що працює над дослідницьким проектом», і просили припустити, хто з учасників вніс найбільший внесок в роботу. У одностатевих групах частіше вибирали

того, хто сидів на чолі столу; те ж саме відбувалося і в змішаних групах, де на чолі столу сидів чоловік. Проте в групі з трьох жінок і двох чоловіків, де на чолі столу сиділа жінка, кожного з чоловіків вибирали втричі частіше, ніж усіх жінок разом узятих.

Велика частина стереотипів – це стереотипи статі, віку, раси, національності, професії, соціальної приналежності. Приклади широко відомі і досить очевидні. Для міжособистісної взаємодії істотні також стереотипи зовнішності (стиснуті губи – зла людина, окуляри – розумний та ін.). Прикладом стереотипу зовнішності служить стереотип «красивий, отже хороший». Виражається він у тому, що ззовні більш привабливим людям приписуються позитивні особистісні якості, а менш привабливим – пороки і недоліки. Дія цього стереотипу відзначається вже з чотирирічного віку.

Що визначає формування того чи іншого стереотипу? Безумовно, в їх основі лежать реально існуючі відмінності між жінками і чоловіками, особами різних професій, віку, національностей. Інформацію про них ми отримуємо з власного досвіду, від своїх знайомих і близьких, із засобів масової інформації.

Надмірна узагальненість стереотипів призводить до того, що реально існуючі невеликі відмінності дуже сильно перебільшуються. Оцінюючи людей, ми схильні перебільшувати подібність усередині групи і відмінності між групами. Так, за даними одного дослідження, чоловіки виявилися незначно більш впевненими і домінантними, а жінки – ніжними і схильними до співчуття. Однак в стереотипах чоловіки і жінки ці характеристики різнилися приблизно вдвічі.

Стійкість стереотипів забезпечується, зокрема, тим, що інформація, яка підтверджує стереотип, сприяє його зміцненню, а та, яка йому суперечить – ігнорується. Більше того, в одній і тій же інформації можна знайти підтвердження протилежним стереотипам.

Стереотипи часто визначають атрибуцію поведінки, пояснення її причин тими чи іншими факторами. Так, стереотип «старі люди старіють і багато хворіють» призводить до того, що основною причиною хвороб і немочі старих людей оточуючі вважають саме вік, в той час як це може бути зміна способу життя у зв'язку з виходом на пенсію або переживання у зв'язку зі смертю близької людини [3].

Ось результати двох досліджень, проведених А.А. Теньковим на студентах університету – майбутніх біологах і психологах.

Результати першого дослідження зводяться коротенько до наступного. По-перше, зміст міжгрупових уявлень відображає деякі об'єктивні характеристики позиції групи в найближчому соціальному оточенні, і зокрема широко розповсюджену асиметричну опозицію «гуманітарії - природники», з деяким проміжним, маргінальним по відношенню до неї статусом психологів. По-друге, існує дивовижна, майже повна подібність думок між представниками різних професій

щодо того, які цінності та якості особистості є найбільш бажаними і необхідними для людини. Отримані в першому дослідженні дані, що свідчать про те, що вже на другому курсі студенти засвоюють багато важливих рис професійних стереотипів, дозволяють конкретизувати деякі з поставлених на початку статті теоретичних проблем, а також задають нове коло питань, які пов'язані з визначенням рівня процесу стереотипізації, вмістом і динамікою соціальних стереотипів.

Основні результати другого дослідження можуть бути сформульовані наступним чином. По-перше, в міжгрупових уявленнях - стереотипах студентів – москвичів і студентів, що живуть в гуртожитку, відбиваються реальні відмінності, пов'язані з особливостями життєдіяльності тих і інших в умовах великого міста. Таким чином, в рамках загальної професійної стереотипізації вимальовується більш приватна - регіональна міжгрупова диференціація, яка вносить свій внесок у формування стереотипних уявлень про власну та іншу групу. По-друге, зміст і оцінка, стереотипів змінюються, і характер цих змін, неоднаковий для різних підгруп випробовуваних, може бути зрозумілий, виходячи зі зміни об'єктивних умов праці та побуту студентів.

Разом з тим, стереотипне сприйняття людей з еталонів пов'язано з цілим рядом специфічних помилок :

- ефектом проєкції, коли приємному для нас співрозмовникові ми схильні приписувати свої власні достоїнства, а неприємному – свої недоліки, тобто найбільш чітко виявляти у інших ті риси, які яскраво представлені у нас самих;

- ефектом середньої помилки – тенденцією пом'якшувати оцінки найбільш яскравих особливостей іншої людини у бік середнього;

- ефектом порядку, коли при суперечливій інформації більша увага надається даним, отриманим першими, а при спілкуванні зі старими знайомими, навпаки, довіряти більше останнім відомостям;

- ефектом ореолу, коли до людини складається певне ставлення по його вчинку, ореол може мати як позитивне, так і негативне забарвлення;

- ефектом стереотипізації, який полягає в приписуванні людині рис, характерних для певних соціальних груп (наприклад, професійним: вчителю, продавцеві, математику ми приписуємо певні риси особистості).

Необхідно відзначити випадки, коли стереотипи «не працюють». Таке трапляється насамперед у ситуації тісного і тривалого спілкування, коли люди взаємодіють не з представником своєї статі чи національності, а з конкретною людиною, причому, як вже зазначалося, позитивне ставлення до людини може співіснувати з негативним стереотипом по відношенню до соціальної групи, яку вона представляє [2].

Формування стереотипів в свідомості індивіда для нього самого виходить досить стихійно, і оперування ними щодо різних соціальних явищ зручно з точки зору повсякденної індивідуальної свідомості. Знання структури і закономірностей процесу формування стереотипу дозволить комунікатору знаходити необхідні рішення в ситуаціях нерозуміння і неприйняття інформації аудиторією, а також дозволить корегувати існуючі у аудиторії стереотипи [4].

На сьогоднішній день, проблема впливу стереотипів на сприймання людини має дуже велике значення. Стереотипи є невід'ємною частиною процесу сприйняття інформації, займають особливу позицію в процесі формування знань. За результатами багатьох проведених експериментів, можна сказати, що з одного боку, стереотипи є потужним бар'єром на шляху отримання нової інформації, але з іншого – вони дозволяють спрощувати інформаційні повідомлення у спілкуванні з аудиторією. Таким чином, можна сказати, що стереотипи мають важливе значення у контексті сприймання і потребують подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии – 1986. – №1. – с. 95-98.
2. Горбунова М.Ю. Социальная психология / М.Ю. Горбунова. М.:Владос-Пресс, 2006. – 223 с.
3. Барлас Т.В. Стереотипы социального восприятия – [Электронный ресурс] / Т.В. Барлас. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/02/17/stereotipy_socialnogo_vosprijatija.html
4. Турчинова М. А. Социально-психологические стереотипы восприятия информации при воздействии телевизионных СМИ на аудиторию на примере телевизионной рекламы: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / М. А. Турчинова. – Москва, 2007. – 20 с.

ОСВІТЯНСЬКА ПОЛІТИКА МІЛЕНИ РУДНИЦЬКОЇ

Мархель (Барбара) Людмила Анатоліївна

аспірантка Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова

barbara.barbik@yandex.ru

Науковий керівник –

д. іст. наук, проф. Дробот І. І.

На сьогоднішній день культурно-освітня сфера в нашій країні знаходиться на стадії розвитку та простійного вдосконалення, модернізації та оновлення, а отже виникає необхідність врахування історичного досвіду минулого та дослідження діяльності діячів які зробили вагомий внесок в культурно-освітню сферу життя українського народу, серед таких діячів і постать Мілени Іванівни Рудницької але її діяльність в освітній сфері малодосліджена та не висвітлена в історичній науці, що зумовило актуальність обраної теми дослідження.

Метою даного дослідження є проаналізувати освітянську політику Мілени Рудницької.

Значну кількість історіографії містить збірник «Мілена Рудницька. Статті. Листи. Документи» підготовлений за редакцією Марти Богачевської-Хом'як, Мирослави Дядюк та Ярослава Пеленського[2]. Історіографію з даної тематики також можна знайти у працях дослідників українського жіночого руху та політичної ситуації Східної Галичини 20-30 х рр. ХХ ст. таких як Юрків Ю.[5], Гачковський В.[1], Федик І.[4] та інших.

В 1910 році вступає на філософський факультет Львівського університету імені Яна Казимира. Під час першої світової війни була змушена виїхати на навчання до Відня, але в 1917 році повертається до Львова. В 1923 р. отримує другий диплом з педагогіки і дидактики, як головних дисциплін. Працювала вчителькою гімназії і вчительською семінарії у Львові, однак свідчення про те в якій саме не збереглися до нашого часу. Під час своєї педагогічної праці Мілена Рудницька почала активно брати участь в громадському житті зокрема в жіночих організаціях, з 1928 р. очолює жіночу організацію «Союз українок». Метою Союзу українок було виховання громадської свідомості жінок та залучення їх до громадської праці. Свою виховну роботу вони здійснювали через філії які знаходилися в багатьох повітових містах яким підпорядковувалися гуртки в селах. Союз українок організовував освітні курси, займався благодійними справами,

організовували навчальні заклади для дівчат, влаштовували для жінок курси ведення домашнього господарства.

Діяльність на громадській ниві не могла обійти політичне життя Галичини, вже будучи заміжною за Павлом Лисяком Мілена Рудницька, як представник жіночих організацій вступає до Українського національно-демократичного об'єднання від якого її кандидатура була висунута на посаду посла до польського Сейму другого скликання і пройшла під загальнодержавним списком № 18 «Блоку Національних Меншин» [1, с.128].

В Сеймі Мілена рудницька працювала в освітній та закордонних комісіях. Праця в освітній комісії дала їй змогу підняти на державний рівень питання освіти українського народу, та покращити долю українського шкільництва. Вона неодноразово наводила приклади утисків українського шкільництва польською владою. Виступала проти закриття українських гімназій та виносила на порядок денний питання про недостатню кількість навчальних закладів для українського населення. Ще однією проблемою для українського шкільництва було питання фінансування, польська влада виділяла коштів на українське шкільництво значно менше ніж на польське, що значно унеможливляло його існування.

Мілена Рудницька неодноразово піднімала проблему про відсутність у шкільній програмі таких предметів як історія України, українська мова та географія України. І це не дивно, адже введення цих предметів в шкільну програму означало б визнання української держави, оскільки мова та територія є невід'ємними чинниками державотворення. У навчальних закладах переважали вчителі польської національності на що Мілена Рудницька говорила «Тільки вчителів тієї самої національності суспільство може з упевненістю довірити свій найдорожчий скарб, – майбутнє нації, тільки такому вчителів громадськість може довірити вплив на душу дитини, якого навіть не можна проконтролювати» [2, с. 460].

Мілена Рудницька зустрічала в своїй освітній політиці багато утисків та навіть обвинувачень з боку польської влади стосовно розпалювання міжнаціональної ворожнечі. Мілена Рудницька була єдиною жінкою в польському Сеймі, що також викликало до неї вороже ставлення з боку чоловіків.

В 1935 році Українським національно-демократичним об'єднанням було прийнято курс на політику – нормалізації з польським урядом, Мілена Рудницька не погоджувалася з цією політикою та була змушена покинути партію, однак як зазначала сама пані посол це не було перешкодою для того щоб вона й надалі «турбувалася про долю українського народу».

Отже, аналізуючи освітянську політику Мілени Рудницької варто відзначити, що її діяльність на політичній ниві мала значний

вплив на долю освітянської системи українського народу. Завдяки її діяльності було збільшено кількість шкіл для українського населення Східної Галичини, а також для національних меншин які жили на території Польщі, в школах отримали змогу працювати вчителі української національності. Було прийнято закон про нострифікацію дипломів українських громадян, постійно піднімалося питання фінансування для вищих навчальних закладів. Заслуг Мілени Рудницької в освітянській політиці так багато, що всіх не перерахувати, саме завдяки таким громадським та політичним діям ми живемо в незалежній державі та освіченому суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Гачковський М. «Мілена Рудницька – українська жіноча та національна діячка, депутат польського сейму в 1928- 1935 рр.» Гуманітарні науки №2(22) / 2011 липень-грудень.
2. Мілена Рудницька: статті, листи, документи / Збірник документів і матеріалів про життя, суспільно-політичну діяльність і публіцистичну творчість Мілени Рудницької. – Львів, 1998. 844 с.
3. Орлова Т. Мілена Рудницька у дзеркалі української історіографії // Вісник, Вип. 99 – К., 2010, 63 с.
4. Федик І. УНДО, ОУН: ставлення до Польщі. – Львів, 1998. – 80 с.
5. Юрків Ю. Мілена Рудницька в українському жіночому русі східної галичини (20-І – 30-І рр. ХХ ст.) “Наукові записки” (Українська історична біографістика забуте і невідоме) – Тернопіль, 2008, вип. 2, ч.2

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Михайленко Марина Володимирівна
студентка Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
1912marisha@rambler.ru
Науковий керівник –
канд. філол. наук Савицький К. Г.

Актуальність статті. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у аудіюванні іноземною мовою, розуміння висловлювань в межах запропонованих тем, а також автентичні, зокрема професійно орієнтовані тексти, висловлювання вчителя і учнів, основний зміст пізнавальних радіо- і телепередач, зміст дискусії, що відбувається в класі або подається у вигляді звукозапису.

Сучасні науковці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, який має свої труднощі. Дане питання розглядається у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Зокрема, питання навчання аудіювання приділяли увагу А. Андерсон, Л. І. Апатова, Г. Б. Архіпова, Н. І. Гез, Н. В. Єлухіна, І. П. Кріцка, Т. Lynch, Н. Р. Петранговська, Н. І. Соболева та інші.

Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних з аудіюванням, а саме розкриття труднощів аудіювання при вивченні іноземної мови у старшій школі.

Виклад основного матеріалу.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух мовлення. Аудіювання є одним із чотирьох видів мовленнєвої діяльності поруч із читанням, говорінням та письмом [1, с. 7].

На думку С. В. Гапонової, аудіювання – це здатність ідентифікувати та розуміти усні висловлювання [2, с. 9]. Важливими факторами формування такої здатності є перцептивні та мовленнєвомоторні передумови; загальні інтелектуальні передумови; фактичні знання; знання та вміння в рідній мові; іншомовні знання та вміння; мотивація.

Ці фактори складають основу для розвитку специфічних навичок і вмінь, на яких базується навчання аудіювання згідно з вимогами Європейського освітнього стандарту з іноземної мови.

З. А. Кочкина, в свою чергу, зазначає, що хоча усні форми займають тепер основний час уроку іноземної мови, але навіть при дуже вдало організованому уроці усної практики в підгрупі з 20 учнів кожен учень має можливість говорити лише 2 хвилини, отже 38-40 хвилин він тільки слухає [3, с. 15]. Однак, існують певні труднощі у володінні аудіювання, серед яких вчені виділяють: суб'єктивні труднощі аудіювання, мовні труднощі аудіювання, труднощі, зумовлені умовами сприйняття інформації. [5, с. 9].

Суб'єктивні труднощі аудіювання – це труднощі, зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів. Згідно з результатами анкетування стосовно виникнення труднощів аудіювання на старшому етапі навчання, проведеного в Глухівських ЗОШ № 1, № 2, № 6 та Соснівському НВК серед 16 вчителів іноземної мови, суб'єктивні труднощі аудіювання пов'язані з важкістю аналізу явищ, що ускладнюють сприйняття мови на слух. Успішність подолання цих труднощів, на нашу думку, залежить від уміння учнів користуватися механізмами ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну.

Мовні труднощі аудіювання є об'єктивними і зумовлені характером мовних засобів та структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів.

Серед мовних труднощів С. Ю. Ніколаєва виділяє:

1) *граматичні труднощі*, пов'язані з синтаксисом та морфологією;

2) *лексичні труднощі*, що виникають при кількісному збільшенні словникового матеріалу та його різноманітності (на старшому етапі навчання), а також при вживанні слів у переносному значенні, наявності фразеологічних зворотів;

3) *фонетичні труднощі*, які вчені вважають основними при аудіюванні. Основними фонетичними труднощами аудіювання є ті, що пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення [4, с. 124–126].

Результати анкетування вчителів свідчать, що такі труднощі аудіювання зустрічаються найчастіше. Особливу складність усного сприйняття англійської мови спричиняють часові граматичні форми, речення в умовному стані, емпатичні слова та займенники, а також прийменники. Основними лексичними труднощами для учнів старшої школи є наявність великої кількості багатозначних слів, не збігання за звучанням імен, скорочення та аббревіатури, вживання цифр та дат, омоніми та омофони. При розробці комплексу вправ для старшої школи ми звернемо увагу на подолання даних труднощів, а саме, будемо підбирати тексти, в яких кількість незнайомих слів складатиме 3% від усієї кількості слів.

Щодо граматичного матеріалу, будемо включати ті невивчені явища, про значення яких можна здогадатися по контексту, а також форми, які збігаються або з формами рідної мови, або з вже вивченими явищами іноземної мови.

Труднощі, зумовлені умовами сприйняття інформації, представлені наступними видами:

1) *темп повідомлення* (швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування);

2) *кількість пред'явлень* тексту (одноразове пред'явлення є найбільш оптимальним, адже в реальній комунікації повідомлення не повторюється);

3) *тривалість звучання* визначається обсягом аудіотексту, що змінюється протягом навчання, поступово збільшуючись (3-6 хвилин);

4) *джерело пред'явлення аудіотексту* (при безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами (мімікою, жестами);

5) *наявність невідомих слів* (визначається навчальною програмою та поступово збільшується на кожному етапі навчання);

6) *наявність чи відсутність зорових опор*, які уточнюють зміст почутого та полегшують процес аудіювання [4, с. 126–129].

Основним засобом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є постійне, регулярне та цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (слухове сприйняття, короткострокова пам'ять, внутрішнє мовлення, можливе прогнозування) шляхом здійснення відповідних вправ [1, с.8]. На думку анкетованих вчителів, в старших класах варто підбирати такі тексти для аудіювання, які б не містили великої кількості незнайомої лексики. Але, слід зазначити, що дуже легкі для розуміння тексти не будуть спонукати учнів до максимальної концентрації уваги, але з елементом новизни.

Висновки. Отже, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності відіграє велику роль в досягненні практичних, розвиваючих, освітніх і виховних цілей і служать ефективним засобом навчання англійської мови. У процесі навчання аудіювання учні обов'язково зіштовхуються з труднощами різного характеру, наявність яких, з одного боку, є тією проблемою, вирішення якої призводить до формування навичок аудіювання та розвитку учнів, з іншого боку, має не перешкоджати навчальному процесу. Проведене нами дослідження в сфері труднощів аудіювання показало, що найчастіше учні стикаються саме з мовними труднощами аудіювання, але, у процесі навчання учнів саме старшої школи, необхідно враховувати всі зазначені нами труднощі й організовувати навчання аудіювання, орієнтуючись на суб'єктивні, мовні труднощі аудіювання

та труднощі, зумовлені умовами сприйняття інформації. При розробці комплексів вправ для навчання аудіювання учнів 11 класу ми будемо враховувати виділені труднощі і спрямовувати роботу на їх ефективне подолання.

Список використаних джерел:

1. Ветхов А. М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 7–9.
2. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 9–17.
3. Кочкина З. А. Аудирование : что это такое? // Методическая мозаика. – 2007. – № 8. – С. 12–18
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. – 2007. № 4. – С. 9–19.

КАЗКА ЯК ФОРМА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ

Місечко Марія Іванівна

*студентка Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
misechko.mariyka@gmail.com*

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Двіжона О.В.*

Казкотерапія – це створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем, а головне – надає малюку впевненості та захищеності [5].

У працях М. Еріксона, Н. Пезешкіана, З. Фройда та К. Г. Юнга висвітлено вплив казки на розвиток дитини. На сьогоднішній день учені-психологи Зінкевич-Євстінгнєєва Т., Соколов Д., Бретт Д., Пропп В. досліджують ефективність впливу авторської казки на світоглядні аспекти особистості дитини [8].

Цікаві дослідження казок та їхнього впливу на душу дитини описано у книзі американського психолога та психіатра Бруно Беттельгейма (Bruno Bettelheim) «Психоаналіз чарівної казки. Про користь чарівного». Автор наголошує, що розвиток особистості відбувається поетапно, і кожен етап «обслуговується» певною казкою. Казка допомагає дитині сформувати свій внутрішній світ так, щоб піднятися ще на одну сходинку у своєму розвитку [6, с.10].

К. І. Чуковський вважав, що ціль казки «полягає в тому, щоб виховати в дитині людяність – цю дивну здатність хвилюватися чужим горем, радіти радостям іншого, переживати чужу долю, як свою. Адаже казка вдосконалює, збагачує, гуманізує дитячу психіку. Слухаючи казки, дитина вважає себе її активним учасником і завжди ототожнює себе з тими героями, хто бореться за справедливість, добро, свободу [3, с.42].

Сучасній дитині недостатньо просто прочитати казку, розфарбувати її героїв, поговорити про сюжет. Із дитиною третього тисячоліття необхідно усвідомлювати й обдумувати казки, разом шукати і знаходити сенси і життєві уроки. І в цьому випадку вони ніколи не відведуть дитину від реальності [7].

Легкість сприйняття казки дитиною пояснюється тим, що у дітей переважає робота правої ділянки мозку, тому найцінніша інформація має передаватися через яскраві образи. Під час казкотерапії діти вчаться творити словесні образи; вигадуючи їх,

малюки збільшують свій образний потенціал – і їх внутрішній світ стає багатшим і цікавішим, так діти вчаться формулювати свою думку.

Розмовляючи з дитиною мовою казки через аналогії та метафори, ми не лише створюємо образи, а й виявляємо негативні почуття дитини у вигляді казкових образів. Поступово змінюємо цей негатив на позитив – і переживання дитини під час цього перетворення теж змінюються, адже обов'язковим є щасливий кінець казки [2].

Залежно від того результату, який необхідно отримати, ставиться певна мета і вже після цього добираються казки, основні функції яких могли б допомогти в її реалізації.

Діагностична функція відіграє важливу роль на первинному етапі казкотерапії. Вона дозволяє визначити стан дитини і поставити основну мету для подальшої роботи.

Прогностична функція казок полягає в тому, що ми можемо побачити не тільки сьогодення людини, але і заглянути в її майбутнє. Цієї мети ми можемо досягти, аналізуючи казки разом з дитиною, даючи відповіді на її запитання. У кінцевому результаті завдяки цій функції нам відкриються особливості поведінки дитини, бачення нею навколишнього світу і стратегії своєї подальшої поведінки.

Виховна функція допомагає нам за допомогою яскравих сюжетів і яскравих, барвистих образів навчити дитину простих істин, виховати в ній якості та властивості особистості, що потрібні їй в певний момент для розв'язання ситуації, яка склалася, і знадобляться в подальшому житті.

Коригувальна функція є тим кінцевим результатом, який ми хочемо отримати на завершених казкотерапії. Вона полягає в заміні «небажаної» поведінки на необхідну. Саме за допомогою корекції в стані та поведінці дитини спостерігаються зміни на краще [1].

Цінність казок для психотерапії, психокорекції та розвитку особистості дитини полягає у відсутності в казках дидактики, невизначеності місця дії героїв і перемозі добра, що сприяє психологічній захищеності дитини. Події казкової історії природно й логічно випливають одна з одної. Таким чином дитина сприймає і засвоює причинно-наслідкові зв'язки, які існують у світі. Читаючи або слухаючи казку, дитина «вживається» у розповідь. Вона може ідентифікувати себе не лише з головним героєм, а й з іншими персонажами. При цьому розвивається здатність дитини відчувати себе на місці іншого. Саме це й робить казку ефективним психотерапевтичним і розвивальним засобом [2].

Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини; при цьому, під корекцією розуміється заміщення неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині змісту того, що відбувається. У психокорекційних казках слухачеві (читачеві) зазвичай пропунують модель поведінки,

яку він може використовувати для подолання наявних у нього труднощів. При цьому, події, що відбуваються з героєм (героями), повинні бути схожими на реальні ситуації з життя дітей. Дитина через казку знаходить можливість усвідомити свої власні переживання, окремі психологічні характеристики. За допомогою психокорекційної казки, відбувається зміна психічних структур дитини у бік, бажаний для психолога [4, с.25].

Отже, казкотерапія – метод, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом.

Список використаних джерел:

1. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / [Шик Л. А., Гаркуша Г. В., Тур Л. В., Рудик О. А.]. – Х. : Вид. група « Основа », 2010. – 240 с.
2. Краснікова Н. І. Казка та малюнок у житті дитини / Н. І. Краснікова // Психологічна газета. – 2006. – № 20. – С. 13 – 14.
3. Михальченко К. А. История развития и значение сказкотерапии как как направления практической психологии / К. А. Михальченко // Психологические науки: теория и практика: материалы заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 р.). – М. : Ваш полиграфический партнер. – 2012. – 130 с.
4. Оруджова Ж. А. Казкові годинники: програма з основ казкотерапії / Ж. А. Оруджова // Психологічна газета. – 2008. – №8. – С. 1 – 30.
5. Подоляк Н. Казка, що лікує душі / Н. Подоляк // Дошкільне виховання. – 2009. – № 9. – С. 2 – 23.
6. Половіна О. Формування емоційного досвіду дошкільника засобами казки / О. Половіна // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №2. – С. 10 – 13.
7. Прибульська В. Казкотерапія як форма корекційної роботи практичного психолога ДНЗ / Віра Прибульська // Психолог дошкільця. – 2010. – № 11. – С. 7 – 16.
8. Самошкіна Л. М. Казка в роботі з дитячими психологічними проблемами / Л. М. Самошкіна, В. С. Яковенко. – Д. : РВВ ДНУ. – 2002. – 48 с.

ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

Моисейкина Анна Георгиевна
студентка ЧГПУ им И. Я. Яковлева,
Fokla33@mail.ru
Научный руководитель -
канд.пед.наук, доцент О. В. Чернова

Проблема подготовки будущих супругов в связи с острым ухудшением демографической ситуации в стране представляется весьма актуальной, учитывая роль молодежи в замещении уходящих поколений и воспроизводстве социально-демографической структуры общества.

В последние десятилетия четко просматривается негативная тенденция в брачно-семейных отношениях среди молодежи. Проблема готовности к семейной жизни заключается в том, что большинство молодых людей, вступающих в брак, не имеют реального представления о трудностях семейной жизни и о тех задачах, которые супругам придется в дальнейшем решать. Они находятся в процессе своего становления, интенсивного развития, нестабильности отношений освоения ими социальных ролей, а также социализации семейного союза в обществе как самостоятельного социального субъекта.

Проблема изучения и профилактики разводов является достаточно изученной. Особое внимание уделяется формированию семейной ментальности у молодежи. А. Н. Сизанова отмечает, что важными являются психологическая, педагогическая готовность, а так же сексуальное воспитание.

Психологическая готовность к созданию семьи предполагает наличие навыков общения с людьми, единство или схожесть взглядов на жизнь вообще и семейную в частности, умение создать морально-психологический климат в семье, устойчивость характера и чувств, развитые волевые качества личности.

Культура общения складывается на протяжении всей предшествующей вступлению в брак жизни молодых людей. Многие юноши и девушки, безусловно, владеют ею и знают, что это – умение выслушать друг друга, вникнуть в содержание разговора, организовать содержательный досуг. Правила общения требуют бережного, уважительного отношения к девушке, женщине. Единство как схожесть взглядов на мир и семейную жизнь является психологическим фундаментом семьи. На нем строится психологический климат семьи, формируется психологическая совместимость супругов. Разобщенность этих взглядов нередко является причиной развода. Немаловажна и устойчивость характера и чувств молодых людей.

Объективная оценка своего характера, понимание особенностей характера будущего супруга, эмоциональная сдержанность во многом способствуют созданию благоприятного психологического климата. Особенно важны терпимость и справедливость в оценке поступков членов семьи. Важно также почувствовать состояние другого человека, предвидеть его эмоциональную реакцию.

Педагогическая готовность к созданию семьи включает в себя наличие необходимых педагогических знаний, умений и навыков, хозяйственно-экономические умения и навыки в домашнем быту. Педагогическая грамотность юношей и девушек, вступающих в семейную жизнь, предполагает знания закономерностей развития детей и их воспитания, умение передавать свой жизненный опыт детям, приучать их к хозяйственным делам.

Сексуальная воспитанность предполагает наличие необходимых знаний об интимных сторонах жизни человека, серьезного взгляда на отношения полов, знаний о том, как беречь свою любовь, культуры половых отношений, формирование установки на сохранение супружеской верности в браке, целостности и мудрости физиологического и нравственного, душевного единства супругов.

По мнению психологов, нравственно-психологическая подготовленность личности к браку означает восприятие целого комплекса требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь. К ним относятся:

- готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственность за их поведение;
- понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях;
- стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с представителями противоположного пола, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру;
- умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний [1].

В. С. Торохтий считает, что эти требования реализуются в разных семьях в разной степени, на основании этого очевидного факта он вводит понятие «способность к браку», предполагающее несколько составляющих.

1. Способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, активно делать добро.

2. Способность сочувствовать, сопереживать, сострадать, т.е. «входить» в эмоциональный мир партнера, понимать его радости и горести, переживания и неудачи, поражения и победы, находить духовное единство с другим человеком.

3. Способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению, наличие навыков и умений в осуществлении многих видов труда, организация домашнего потребления и распределения.

4. Высокая этическая и психологическая культура, предполагающая умение быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми странностями и недостатками, подавлять собственный эгоизм [2].

В диссертации Е. А. Морозовой приведены данные, подтверждающие неготовленность молодых людей к семейной жизни (Рис.1).

№	Показатели	Самара	Оренбург	Нижневартовск	Йошкар-Ола	Достоверность различий	
						Хи-квадрат	p ≤
Реальные представления о семье							
1	сплоченность	35	35,1	32,5	34,3	8,4	0,01
2	аттитюд	0,5	0,7	0,24	0,75	26,5	0,01
3	общее отношение	1,5	1,6	1,1	1,7	26,7	0,01
4	традицион. Стереотипов	1,7	1,7	1,2	1,75	15,1	0,01
5	отношение к женщине	2,8	2,4	2,14	2,2	10,1	0,05
Идеальные представления о семье							
6	тпбкость	30,47	33,1	29,5	31,9	9,7	0,01
7	сплоченность	36,7	38,9	34,5	37	13,4	0,01
8	эмоциональная близость	1,6	1,7	1,6	1,8	19,2	0,01
Расхождение между реальными и идеальными компонентами по:							
9	главенству	0,23	0,53	0,32	0,37	21,2	0,01
10	эмоц.близости	0	0,4	0,47	0,37	19,3	0,01
11	моделям семьи	0,4	1,3	0,35	1,3	16,6	0,01

Рис. 1. Региональные аспекты семейной ментальности

Наиболее традиционные представления о семье выявлены у молодежи г. Йошкар-Олы. Наиболее размытые, противоречивые представления о семье выявлены у молодежи г. Нижневартовска. Показатели семейной ментальности г. Оренбурга и г. Самары занимают промежуточное место между результатами г. Йошкар-Ола [3].

Нами было проведено исследование в Чувашии по выявлению уровня готовности молодежи к семейной жизни. Результаты в Алатыре и Канаше показывают идеальные представления о значимости близких эмоциональных связей, преобладание представлений о позитивном общем отношении к противоположному полу, традиционности стереотипов и положительном аттитуде, которые выше, чем в Порецком и Ядрине, где имеют место доминирование представлений о разделенных способах семейного взаимодействия, конфликтность реальных и идеальных представлений о семье по характеру эмоциональной близости.

В связи с результатами исследования мы предлагаем план проекта, целью которого является создание условий для формирования

у молодежи осознанного отношения к созданию семьи и развитию собственных семейных стратегий, подготовка молодёжи к ответственному отношению к семейным ценностям.

Целевая аудитория – учащиеся старшего школьного возраста, студенты высших и средних специальных учебных заведений в возрасте с 16 до 23 лет.

Проект рассчитан на семь занятий с одним классом (группой). Обхват классов (групп): в неделю может быть задействовано до 5 классов (групп).

1 этап – подготовительный (проводится до реализации проекта)	Ознакомиться с научной литературой; Обсудить с классными руководителями, с родителями учащихся вопросы, связанные с проведением проекта; Составить план реализации проекта..
2 этап - ознакомительный (первые две недели - два занятия)	Проведение лекции на тему «Семья и семейные ценности»; Беседа в ходе лекции (для выяснения уровня знаний учащихся о семейных отношениях); Проведение классного часа на тему: «Здоровый образ жизни и семья».
3 этап – основной (вторая, третья и четвертая неделя – четыре занятия)	Анкетирование. Тесты и методики: - Методика оценки старшеклассником себя как будущего семьянина; - Тест на превентивную удовлетворенность;- «Ценностные ориентации» М. Рокича; - Составление психологического портрета семьи; Упражнения: «Импульс», «Мы похожи, мы отличаемся», «Свой театр», «Это хорошо, это плохо...», «Мы похожи, мы отличаемся»
4 этап – итоговый (четвертая неделя – одно занятие)	Написание эссе на тему: «Что для меня семья»; Рефлексия, самоанализ

Мы предполагаем, что данная программа приведет к следующим результатам: Укрепление и культивирование в молодежной среде атмосферы согласия, снижение конфликтности среди подростков. Формирование и реализация механизмов влияния системы образования в целом на сохранение психического здоровья, привитие молодежи установки на здоровый образ жизни и подготовке к семейной жизни с использованием инновационных социальных технологий.

Список использованной литературы:

1. Сизанов А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А. Н. Сизанова. – Мн.: Народная асвета, 1989. – 112с.
2. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей / В. С. Торохтий. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1996.
3. Морозова Е.А. Психология семейной ментальности у молодежи : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Е.А. Морозова. – СПб., 2010. – 47 с.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОДЕСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ 1960-1980-Х РОКІВ

*Носова Катерина Олександрівна,
Пятковська Юлія Вікторівна
студентки Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
Науковий керівник –
канд. філос. наук, Русаков С.С.*

Одеське мистецтво ХХ століття має низку особливостей, серед яких виділимо такий факт, що його представники прагнули до відтворення сучасного світового мистецтва із збереженням власної національної культури, на відміну від інших регіонів України. Одеський нонконформізм не прагнув протистояти тоталітарній системі; для нього були характерні пошуки «нової» пластичної мови, стилю й методів самовираження. Саме в цьому місті склалася група художників, яких називали «модерністами», «нонконформісти» і до якої входили такі представники як О.Ануфрієв, В.Маринюк, В.Стрельников, С.Сичов, Л.Ястреб, В.Хрущ та інші.

На розвиток неофіційного мистецтва в Україні в 1960-1980-х роках вплинув державний тоталітарний контроль, естетика соціалістичного реалізму, відповідні офіційні канони, які не влаштували багатьох митців та які стали поштовхом у створенні чогось нового.

Вивчаючи сучасні наукові джерела, які розглядають Одеське неофіційне мистецтво можна виділити такі передумови формування художньої регіональної школи:

- «Товариство південноросійських художників», яке сформував Кириак Костанді у 1890 році і вирізняється відкритістю для митців з Мюнхена, Петербурга та інших міст. Це сприяло появі нових ідей у творчості митців Одеси;
- виставки Василя Іздебського, який вперше познайомив художників з вітчизняним і зарубіжним авангардом та з роботами таких митців як А. Матісс, П. Синьяк, А. Руссо;
- «Товариство незалежних художників» (1917 р.), в яке входила авангардна молодь, мета якої було розвивати самостійно свої ідеї і вподобання;
- група художників «Самогубці» (1920 р.) на чолі з С. Адлівакіном, А. Фазіном, які представили одеситам роботи з рисами московського футуризму.;

- вплив Т.Фраєрмана та П. Володикіна, які працювали в Одеському художньому училищі. Саме вони намагались розкрити молоді вітчизняний авангард, імпресонізм та постімпресіонізм;
- творчість видатного художника – Олега Соколова, який перший хто в 50-ті роки ХХ ст. вступив в боротьбу з існуючими канонами. Він відкривав нові художні засоби, створював нові роботи, хоча у нього на шляху було багато перепон.

Отже, кожне об'єднання художників, яке почало формуватись з кінця ХІХ століття приносило в суспільство нові напрямки та течії у мистецтво. Сформовані товариства боролись з існуючим офіційним мистецтвом в радянській державі, який має назву «соціалістичний реалізм». Завдяки цій боротьбі і сформувалося неофіційне мистецтво, яке поширювалось в Одесі протягом 1960-1980-х років. Розповсюдження нових елементів мистецької діяльності відбулося за допомогою виставок, які створювались одеситами і на які знайомили їх з творчістю майстрів Західних країн. На сьогодні для характеристики цього періоду прийнято використовувати термін «нонконформізм», який несе за собою заперечення загальноприйнятого порядку, цінностей, традицій. До основних складових нонконформістських напрямків в образотворчому мистецтві, які почали виникати з 1960-х років можна віднести: нові композиційні принципи, нові первинні елементи художньої мови, новий стиль у станковому і монументальному мистецтві.

Список використаних джерел:

1. Медведєва Л. В. Сильова еволюція творчості В.І. Зарецького в контексті мистецького нонконформізму 60-80-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Л.В. Медведєва; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. — К., 2003. — 20 с.
2. Котова О. О. Художники-нонконформісти в культурному просторі Одеси 1960-80-х років / Ольга Котова // Культура і мистецтво в сучасному світі. – 2004. – №5. – С. 234-240.
3. Котова О. О. Пошук нових форм у культурі Одеси 1960-80-х рр. / Ольга Котова // Вісник КНУКіМ : зб. наук. пр. – 2005. – №11. – С. 74-82.
4. Лупак Т. Поняттєво-категоріальний апарат українського нонконформізму (мистецький дискурс) / Т. Лупак // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць.– К., 2013. – Випуск 74. – С. 305 – 307.

ТРИВОЖНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ТЕРАПІЇ

Олійник Ірина Ігорівна

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

ira-iraa8@meta.ua

Науковий керівник –

канд. психол. наук Зубалій Н. П.

Актуальність. В даний час збільшилася кількість тривожних дітей, з підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю.

Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також в низькому порозі його виникнення [1].

За основу класифікації чинників, що впливають на розвиток тривожності молодших школярів, була взята класифікація А.М. Прихожан. Вона поділяє всі фактори на 2 основні групи:

- внутріособистісні (внутрішній конфлікт і емоційний досвід);
- зовнішні (умови сімейного виховання, шкільна успішність, взаємини з учителями і з однолітками) [3].

В якості найважливішого джерела тривожності виділяється внутрішній конфлікт, переважно конфлікт, пов'язаний з відношенням до себе, самооцінкою.

Важливе значення в розвитку тривожності має адекватність розвитку особистості дитини. Тривожні діти нерідко мають низькою самооцінкою, у зв'язку з чим у них виникає очікування неблагополуччя з боку оточуючих. Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, в якій відчувають труднощі [4].

З самооцінкою тісно пов'язаний рівень домагань. У дослідженні М.С. Неймарк було встановлено зв'язок емоційних реакцій зі специфікою зміни рівня домагань. У дітей з низьким рівнем тривожності рівень домагань, як правило, близький до реального виконання завдань. У дітей з високим рівнем тривожності рівень домагань вище реальних можливостей. Реакція на успіх і невдачу може бути як адекватна, так і неадекватна. Під першою малося на увазі підвищення рівня домагань після успіху і його зниження після невдачі, під другою – протилежне реагування. Результати показали, що діти з низьким рівнем тривожності майже завжди адекватно реагували на успіх і невдачу у своїй діяльності [5].

Отже, внутрішній конфлікт в молодшому шкільному віці виникає найчастіше через різні вимоги, що пред'являються до дитини.

Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Однак більшість дослідників сходяться в оцінці негативного впливу тривожності на розвиток особистості молодшого школяра. Підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність, що в свою чергу, призводить до низької самооцінки. Збільшення відповідальності в навчальній чи іншій діяльності обертається для таких дітей надмірними переживаннями. Негативними наслідками можуть також стати мінімізація цілей, відхід від відповідальності, психічні бар'єри в розвитку школяра.

Крім негативного впливу на здоров'я, поведінку і продуктивність діяльності, високий рівень тривожності несприятливо позначається і на якості соціального функціонування особистості, тому він потребує корекції[2].

Одним з найбільш ефективних методів корекції тривожності є арт-терапія, заснована на мистецтві, в тому числі і на малюванні. Малюнокова терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, розвиває художні здібності. Ефективність застосування терапії малюванням дозволяє досліджувати почуття, сприяє їх висловом на символічному рівні.

Отже, проблема тривожності на сучасному етапі є досить актуальною. Звідси, виникає протиріччя між необхідністю вирішення проблеми корекції тривожності молодших школярів методами терапії малюванням і недостатньою їх теоретичною та практичною розробленістю.

Арт-терапія – це один з найбільш ефективних методів корекції тривожності, що відносяться до поняття арт-терапії. Це спеціалізована форма психотерапії, заснована на мистецтві, в першу чергу образотворчому, і творчої діяльності (Л. С. Виготський, А. І. Копитін, Л. Д. Лебедева, К. Рудестам, А. Хілл та ін.).

Сам термін «арт-терапія» (буквально: терапія мистецтвом) ввів у вживання Адріан Хілл на початку ХХ ст. при описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. В даний час їм позначають всі види занять мистецтвом [6]. Арт терапія є відносно новим методом психотерапії. У Сполучених Штатах однією з перших почала займатися арт терапією Маргарет Наумбург. Вона спиралася на ідею Фрейда про те, що внутрішнє «Я» може бути виражене у візуальній формі за допомогою спонтанних малювання, ліплення і живопису.

Арт-терапія може служити способом звільнення від конфліктів і сильних переживань, прискорювачем терапевтичного процесу, допоміжним засобом для інтерпретацій і діагностичної роботи,

дисциплінуючої та контролюючої «силою», засобом розвитку уваги почуттів, посилення відчуття власної особистісної цінності та підвищення художньої компетентності.

Існують різні варіанти використання методу арт терапії. Наприклад, використання вже існуючих творів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію дітьми; спонукання дітей до самостійної творчості; використання наявного твори мистецтва та самостійна творчість дітей; творчість самого психолога (ліплення, малювання та ін.), спрямоване на встановлення взаємодії з дитиною [6].

Недоліком арт-терапії є те, що глибоко особистий характер завдань може привести до відходу в себе замість того, щоб сприяти саморозкриття та встановлення контактів з іншими людьми. У деяких людей самовираження засобами мистецтва викликає дуже сильний протест, хоча для більшості такі способи самовираження представляються найбільш безпечними [6].

Існують вікові обмеження використання арт-терапії у формі малюнка і живопису. Арт-терапія рекомендується дітям з 6 років, так як у віці до 6 років символічна діяльність ще тільки формується, а діти лише освоюють матеріал і способи зображення. На цьому віковому етапі образотворча діяльність залишається в рамках ігрового експериментування і не стає ефективною формою корекції.

Показаннями для проведення арт-терапії є: труднощі емоційного розвитку; стрес; депресія; зниження емоційного тону; лабільність; імпульсивність емоційних реакцій; емоційна депривація клієнта; переживання емоційного відкидання; почуття самотності; наявність конфліктів в міжособистісних відносинах; незадоволеність сімейною ситуацією; ревності; підвищена тривожність; страхи; фобічні реакції; негативна «Я концепція», дисгармонійна, низька ступінь самоприйняття.

Для правильної інтерпретації значення малюнків дітей необхідно враховувати рівень розвитку образотворчої діяльності дитини, особливості самого процесу малювання (вибір теми, збереження її протягом процесу малювання або її трансформація, послідовність виконання окремих частин малюнка, спонтанні мовні висловлювання, характер емоційних реакцій, наявність пауз в процесі малювання і т.д.), динаміку зміни малюнків на одну і ту ж тему або малюнків близького змісту протягом одного корекційного заняття або в ході корекційного процесу [7].

Про ефективність арт терапії можна судити на підставі позитивних відгуків дітей, активізації участі в заняттях, посилення інтересу до результатів власної творчості, збільшення часу самостійних занять.

Таким чином, арт-терапія є одним з найбільш ефективних методів корекції тривожності молодших школярів.

Вона чинить додатковий вплив на усвідомлення дитиною своїх почуттів, переживань і емоційних станів, створює передумови для регуляції емоційних станів і реакцій. Застосування арт-терапевтичних методів у корекційній роботі має такі особливості:

- забезпечує ефективне емоційне відреагування, надає йому (навіть у випадку агресивного прояви) соціально прийнятні, допустимі форми;

- полегшує процес комунікації для замкнених, сором'язливих клієнтів;

- дає можливість невербального контакту (опосередкованого продуктом арт терапії), сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів;

- створює сприятливі умови для розвитку довільності і здатності до саморегуляції . Ці умови забезпечуються за рахунок того , що образотворча діяльність вимагає планування та регулювання діяльності на шляху досягнення цілей;

- істотно підвищує особистісну цінність , сприяє формуванню позитивної «Я - концепції » і підвищенню впевненості в собі за рахунок соціального визнання цінності продукту , створеного клієнтом [6].

Список використаних джерел:

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь: словарь/ Б.Г. Мещеряков. – М., 2002.

2. Мэй Р. Смысл тревоги/ Перев. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.

3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Ж. «Психологическая наука и образование», 1998, №2.

4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

5. Неймарк М.С. Психологічний аналіз емоційних реакцій школярів на труднощі в роботі // Питання психології особистості школяра. – М., 1961.

6. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М. : СФЕРА, 2002. – 510 с.

7. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФОРІЕНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ПЕДЕГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Панасюк Оксана Василівна

*студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
oksana.panasiuk1993@gmail.com*

*Науковий керівник –
доцент Коханко О. Г.*

Питання вибору професії завжди було актуальним, тим більше залишається таким в сучасних умовах. Ще Чарльз Дарвін казав: «Якщо ви вдало оберете професію і докладете до неї душу, то щастя саме знайде вас.» У кожної людини настає момент, коли вона задумується над одним із головних завдань в житті – яку обрати професію? Також момент коли випадає вирішувати, де продовжити освіту чи кудись піти працювати. Кожному громадянину нашої країни дозволили вплинути на вибір професії, рід занять й досвід роботи. Але це право, як свідчить практика, іноді дуже важко реалізувати – бракує знання самих професій, тих вимог, що вони пред'являють до постаті працюючого, і умінь оцінити свою здатність, виявити свої інтереси і маніакальну схильність. Також з причини незнання правил вибору професії, ситуації на ринку праці, відсутності практичного досвіду професійної діяльності близько 40% молодих людей обирають професію, яка не відповідає їх інтересам, нахилам та вподобанням [1, с.122].

Проблема підготовки учнів до свідомого вибору професії стає особливо актуальною тому, що орієнтація на певну професійну діяльність, свідомий вибір свого життєвого шляху є невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу в школі. При цьому на перший план виступає інформаційно-консультаційна діяльність та залучення учнів до практичної роботи по виявленню й розвитку індивідуальних схильностей та інтересів особистості.

Професійна орієнтація в умовах соціально-економічних змін набуває нової якості. Вона є не тільки одним з компонентів освіти, але й пріоритетною метою всього навчально-виховного процесу в школі.

Питання профорієнтації знайшли висвітлення у працях В.І.Лозової, Є.А.Клімова, Н.В.Кузьміної, С.Г.Карпенчука та ін. Розділяємо думку вчених, що практично майже всі проблеми орієнтації учнів можна вирішити на психопрофілактичному та професійно-консультаційному рівнях ще в стінах школи [4, с.56].

Проблема професійної орієнтації сьогодні розглядається як система психолого-педагогічних, медичних та соціальних заходів, спрямованих на надання допомоги кожному учневі у свідомому виборі професії.

Щоб виявити нахили та здібності учнів, найбільш професійно придатних до оволодіння педагогічними професіями, необхідно ретельно вивчити їхні індивідуальні особливості. Стикатися з цим в процесі навчально-виховної роботи доводиться, як правило, класному керівникові. Кому, крім нього, в сучасних умовах удосконалювати виховні методи, в тому числі і методи профорієнтації. Профорієнтаційна робота обов'язково має гармонійно вписуватися в систему діяльності класного керівника.

Досвід практичної діяльності показує, що виявленню та формуванню в школярів стійких професійних інтересів, здібностей і можливостей сприяє різноманітна за формами, багата за змістом позакласна виховна робота, яка здійснюється класним керівником в тісній співдружності з учителями -предметниками, батьками учнів, позашкільними установами. При цьому великий вплив на формування інтересів школярів, розвиток їх професійної спрямованості має така виховна діяльність, яка об'єднує трудову й пізнавальну активність особистості, вимагає від учня не тільки зовнішнього спостереження, розумового сприйняття й усвідомлення особливостей певної професії, але й активної проби сил у відповідних видах діяльності [3, с.12].

На превеликий жаль, переважна більшість педагогів користуються одними й тими ж методами і останнє місце серед них займає спільна робота класного керівника з батьками. А, як відомо, головною рушійною силою профорієнтації є саме сім'я.

З основних методів вивчення особистості учнів, з метою якого виявлення необхідних педагогу якостей є спостереження. Бесіда – це форма “живого” спілкування класного керівника з учнем. Вона, з одного боку, є формою виховання, з іншого – методом вивчення учнів з метою профорієнтації. А от такі форми профорієнтаційної роботи як анкетування, тестування і письмове опитування дозволяють отримувати конкретні відомості про особистість учня, його наміри, мотиви вибору майбутньої професії. За допомогою анкет та тестів з профорієнтаційної діагностики виявляється рівень сформованості у школярів тих чи інших якостей. При чому експериментатор повинен приймати заповнені анкети індивідуально, тому що частина респондентів можуть відповісти не на всі питання. Але повністю на отримані таким чином результати покладатися все ж не можна [5, с. 148].

Значну роль відіграє зустрічі з кращими представниками педагогічної професії є органічною частиною виховного

процесу майбутніх учителів. Правильно організовані зустрічі допомагають школярам усвідомити умови праці педагогічної професії, оцінити її позитивні та негативні сторони, отримати об'єктивну інформацію про діяльність фахівця, підготуватися до введення в професійну діяльність.

Перед проведенням такої зустрічі необхідно провести підготовчо-організаційну роботу:

- запросити на зустріч лише тих учнів, котрі мріють стати вчителями;
- запрошеному педагогу дати детальну, конкретну, стислу характеристику зацікавлених учнів;
- подбати про створення невимушеної довірливої атмосфери.

На жаль, школа не в змозі створити умови для проби сил учнів у педагогічній діяльності. Тому, на наш погляд, цю роботу можна організувати таким чином:

- 1) залучати учнів до співпраці з педагогами у ролі помічника-лаборанта під час занять;
- 2) готувати невеличкі доповіді і реферати і виступати з ними на заняттях;
- 3) організовувати різноманітну роботу з учнями молодших класів тощо.

4) впроваджувати дні самоврядування, щоб учні старших класів проводили уроки, виконували обов'язки вчителя [5, с.150 – 163].

Виконувати учням письмові творчі роботи за пропонованою педагогічною тематикою, наприклад: “Мій улюблений учитель”, “Чим мені подобається професія вчителя” та ін. дають можливість учням розкрити мотивацію вибору своєї майбутньої професії, висловити власні думки про майбутнє життя.

Умови ефективності проведення даних робіт:

- а) для написання таких творчих робіт учням необхідно запропонувати план;
- б) необхідно враховувати психофізіологічні та вікові особливості школярів і у зв'язку з цим розробляти тематику творів та вимоги до них;
- в) про те, що буде проводитися письмова, творча робота учням необхідно повідомити заздалегідь;
- г) письмові роботи учні пишуть за власним бажанням [5, с.165].

А от аналіз письмових творчих робіт допоможе класному керівнику визначити напрямок інтересів, нахилів і здібностей учнів та відповідно скоригувати свою виховну роботу.

Серед форм роботи класного керівника класна година займає особливе місце. Правда, лише окремі класні години несуть профорієнтаційне навантаження, зокрема спрямоване на педагогічну орієнтацію школярів.

Але для досягнення результативності орієнтації школярів на педагогічну діяльність потрібен зв'язок між сім'єю і школою. Взаємодія сім'ї і школи, це, по-перше, спільне розв'язання завдань виховання, які кожна із сторін виконує своїми засобами і методами, позитивно впливаючи на ефективність виховного впливу. У більшості випадків класні керівники відвідують учнів удома з метою вирішення питань, які потребують термінового втручання. Це не сприяє розвитку зв'язку сім'ї і школи, не приносить задоволення ні батькам, ні класному керівникові, оскільки такі питання вирішуються переважно “на емоціях” [2, с.121-128].

Також необхідно зазначити, що профорієнтаційна діяльність класного керівника щодо вибору учнями педагогічних професій має бути спрямована на використання особливостей підліткового віку. У ній повинні широко застосовуватися методи активізації діяльності школярів, які розвивають їх самостійність, ініціативу, творчий пошук.

Проведена профорієнтаційна робота має сформувати в учнів комплекс уявлень, умінь та навичок, котрий буде свідчити про рівень їх готовності до педагогічної діяльності. Показниками цієї готовності є: вміння сприймати себе – самооцінка; знання правил вибору педагогічної професії; знання вимог до стану здоров'я і рівня освіченості; готовність до постійного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Єрмаков.І. Г., Пузіков. Д. О. Життєтворчі компетенції особистості: Практико зорієнтований посібник. – Донецьк: Каштан, 2007, С.-122
2. Климов Е.А. Як вибрати професію. М.: Просвещение, 1990. С. 121-128
3. Пашкевич Г.Н. Наступність педагогічної орієнтації школярів і студентів у сучасних умовах : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. М., 1991, С. 12-13
4. Сластенін В.А. та ін Педагогіка: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. М.: Школа-Пресс, 1997. С. 56
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002, С. 146 – 169

ВПЛИВ НАВИЧОК ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Паронько Любов Олександрівна**
студентка Чернігівського національного
педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка
paronko_liuba@mail.ru
Науковий керівник –
канд. пед. наук, доц. Сеніна В. К.*

Самостійність учнів у навчанні, зокрема на уроках читання, – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто і правильно застосовувана самостійна робота сприяє розвитку довільної уваги у дітей, виробленню в них здатності до міркування, запобіганню формалізму в засвоєнні знань і взагалі формуванню самостійності як риси характеру. Варто зазначити, що сьогодні читання – це одночасно соціокомунікація, рефлексія та релаксація. Саме ці характеристики мають забезпечувати сучасній дитині мотивацію до прочитання книжки [1, с.46].

Метою статті є обґрунтування проблеми позитивного впливу читацької самостійності на формування пізнавальної діяльності молодших школярів.

Читацька самостійність – це особистісна якість читача, яка характеризується позитивними прагненнями людини, що спонукають її звертатися до окремих книжок за системою знань, умінь і навичок, які дають можливість реалізувати свої потреби у читанні. Читацька самостійність виражається у тому, що читач відчуває внутрішню потребу і виявляє стійке вміння читати книжки за самостійним і усвідомленим вибором.

У результаті самостійної діяльності розвивається пізнавальна активність, що в свою чергу формує самостійну пізнавальну діяльність.

Пізнавальна діяльність – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання [2, с.17].

Чуттєве пізнання характеризується тим, що предмети і явища об'єктивного світу безпосередньо діють на органи чуття людини – її зір, слух, нюх, тактильні та інші аналізатори і відображаються у мозку. До цієї форми пізнання дійсності належать пізнавальні психічні процеси відчуття та сприймання.

Вищою формою пізнання людиною є абстрактне пізнання, яке активно розвивається на уроках читання і відбувається за участю процесів мислення та уяви. Істотною особливістю мислення та уяви є опосередкований характер відображення ними дійсності, зумовлений використанням раніше здобутих знань, досвіду, міркуваннями, побудовою гіпотез тощо.

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що відображається у свідомості і процесі пізнання. Читаючи, дитина має сприйняти інформацію, осмислити її, виділити головне, запам'ятати [3, с.37]

Неодмінною характеристикою пізнавальної діяльності є емоційні та вольові процеси, які спрямовують особистість до активних дій, вольових актів.

Пізнання предметів та явищ об'єктивної дійсності здійснюється всіма пізнавальними процесами. Підґрунтям розумового пізнання світу, яким би складним воно було, є чуттєве пізнання. Разом з тим сприймання, запам'ятовування, відтворення та інші процеси неможливі без участі в них розумової діяльності, переживань та вольових прагнень.

На сучасному рівні розвитку освіти, задля активізації мисленнєвої діяльності учнів потрібна така організація процесу навчання, в якій об'єкт пізнання був би включений у сферу діяльності школяра і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості. На уроках можуть бути використані ситуації, в яких учень повинен: захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, докази, користуватися здобутими знаннями; ставити запитання вчителю, товаришам; рецензувати відповіді товаришів, вносити корективи, давати поради; ділитися своїми знаннями з іншими; виконувати завдання-максимум, розраховане на читання додаткової літератури, на тривалі спостереження; практикувати вільний вибір завдань, переважно творчих; створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій.

Через активну розумову діяльність відбувається активізація психічних функцій дитини. А саме: мовлення, мислення, пам'ять, уява, воля.

Наприклад, вправа «Неіснуюча картина». Вчитель показує дітям чистий аркуш паперу і каже: «Це – чарівна картина.

Щоб її побачити, необхідно вміти фантазувати. Картина називається «Весняний день». Той, кому я буду її давати, розповідає, що на ній зображено. По моему сигналу ви передаєте картину іншому».

Вправа «Добре - погано» сприяє розвитку мовлення дитини, фантазії, вміння розмірковувати. Дає можливість яскраво ілюструвати деякі закони діалектики, зокрема такі її категорії, як протиріччя, якість і кількість, мрії і дійсність.

Обговорюючи, наприклад, властивості парасольки, вони звертають увагу на те, чим вона зручна і чим незручна, і в такий спосіб доходять висновку, що для захисту від дощу вона повинна бути великою, а для зручності використання - маленькою. Але чи може парасолька одночасно бути великою й маленькою? Завдання розв'язують, використовуючи прийом аналізу суперечливих вимог до парасольки. Парасолька-автомат - вона зручно складається й розкладається. Вправи такого типу розвивають уяву, мислення, мовлення. А отже збуджують пізнавальну активність дитини.

Завдання для самостійної роботи можуть мати різну форму (логічні вправи, складання плану, різні види переказу твору, вибіркове і мовчазне читання з різними завданнями, визначення основних подій, зіставлення радісного й сумного, за кадрами кіно - чи діафільму в логічній послідовності розповісти про побачене тощо), але являти собою систему вправ проблемно-пошукового спрямування.

Самостійне виконання проблемно-пошукових завдань спонукає учнів до міркувань, до пошуків нових знань шляхом творчого переосмислення вже відомого. Праця над такими завданнями привчає дітей самостійно здобувати і засвоювати власні знання.

Завдання проблемно-пізнавального характеру - це засіб, який необхідно застосовувати, працюючи і над вдосконаленням техніки і виразності читання, і над поглибленням розуміння дітьми змісту твору; навчити їх орієнтуватися у змісті твору.

Уроки читання будуть ефективними лише за умови, коли забезпечується така взаємопов'язана діяльність учителя та учнів, за якої діти включаються у самостійне розв'язування посильних для них проблем, виконують різноманітні завдання творчого характеру, долають певні труднощі, пов'язані з інтересом та емоційними переживаннями.

У навчанні читання принципове значення має правильне співвідношення репродуктивних і пошукових методів в організації і здійсненні самостійної діяльності учнів.

Репродуктивне засвоєння є обов'язковим етапом навчально-виховного процесу, на ньому ґрунтується формування пам'яті, навичок мислення. Але для розвитку пізнавальної самостійності

та творчих здібностей учнів велике значення мають проблемно-пізнавальні задачі і навчальні завдання, тобто застосування проблемно-пошукових методів.

Пошукова самостійна діяльність учнів спрямована на подолання ситуації утруднення обов'язково повинна пов'язуватися з інтересами і емоційними переживаннями.

Особливу цінність становлять пошукові пізнавальні задачі, які потребують самостійного пошуку шляхів розв'язування, його здійснення та перевірки, виявлення і виправлення помилок. Тому закономірно, що пошукові пізнавальні задачі широко застосовують у формуванні пізнавальної самостійності учнів.

Отже, читацька самостійність є одним з рушіїв розвитку пізнавальних процесів, які відіграють визначальну роль у навчальній діяльності молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Баран У. Через читання – до успішності / У. Баран // Метод. діалоги. – 2013. – №10. – С. 46-47.
2. Гевко І. Пізнавальна самостійна діяльність як засіб стимулювання розумового розвитку учнів / І. Гевко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – №2. – С. 17-20.
3. Лозова В. І. Пізнавальна діяльність школярів. – Харків: вид-во ХДУ, 1990. – 48с.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Пелішенко Марія Юріївна

*студентка Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова*

clevermareia@mail.ru

Науковий керівник –

канд. психол. наук, доц. Середюк Т. В.

Актуальність теми. Зміни соціально-політичної та культурно-історичної ситуації, які відбуваються в сучасній Україні, вимагають від системи освіти пошуку нових методів і форм навчання, які б змогли забезпечити виховання соціально орієнтованої особистості. Сучасна освіта повинна стати одним із факторів розвитку самої держави та трансформації суспільно-політичного та економічного життя суспільства. Вирішення нових завдань, які виникли перед системою освіти України, залежить від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу (педагог-педагог, педагог-студент, студент-студент), що, у свою чергу, вимагає активного впровадження у педагогічну практику психологічних знань. В зв'язку з цим зростає значення розуміння та взаєморозуміння як здатності індивіда орієнтуватися в нових умовах і обставинах, як уміння переборювати сталі стереотипи поведінки, уміння змінювати застарілі точки зору. Вибір шляхів та засобів вдосконалення орієнтації в нових умовах багато в чому залежить від комунікативної компетентності і визначається розумінням її природи. Стає все більш очевидним, що перед суспільством постають задачі, які вимагають дослідження складного феномена комунікативної компетентності та її впливу на розвиток особистості.

Через різні соціальні взаємозв'язки відбувається процес спілкування. Керування сучасною технологією: виробничої, соціальної, інформаційної і т.п., не можна успішно здійснити без оволодіння технологією, як засобом людського спілкування. Психологія спілкування — це складне, тонке і багатогранне мистецтво.

Під комунікацією розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій,

особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх ви рішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психологічні особливості та експериментально довести необхідність розвитку комунікативних здібностей майбутнього практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Одна з найважливіших якостей психолога – є комунікативні здібності, його вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них.

Комунікативними якостями психолога, важливими для професійної діяльності, можна вважати привабливість, комунікативність, тактовність, ввічливість, вміння слухати і розуміти інших, що в комплексі визначається як «талант спілкування».

Спілкування притаманне усім видам людської діяльності, але в роботі практичного психолога воно є фактором, що супроводжує всі форми його діяльності, перетворюється у професійну, функціональну категорію. Крім того, вміння спілкуватися для психолога входить в коло професійних умінь. Мовленнєве спілкування психолога є найвагомішою складовою і необхідною умовою його ефективної професійної діяльності. Тому кваліфікований фахівець має прагнути досягти найвищого ступеня психологічної культури, який обов'язково передбачає високий рівень професійних знань, а також, на нашу думку, культури мовленнєвого спілкування з клієнтом [4]

До умов успішності спілкування психолога слід віднести комунікативні вміння психолога, які є важливим елементом його професійно-кваліфікаційної характеристики. Під комунікативними вміннями І.Г. Малкіна-Пих розуміє «якості особистості та готовність до свідомого успішного здійснення комунікативної діяльності (спілкування) в єдності трьох її сторін (комунікація, інтеракція, перцепція)» [2, с. 69]. Комунікативна сторона спілкування пов'язана з обміном інформації, збагаченням знаннями, тобто вміннями, які спрямовані на вирішення інформаційно-змістових аспектів спілкування; інтеракційна полягає в організації взаємодії та включає в себе вміння обрати оптимальну стратегію і тактику спілкування, саморегуляцію; перцептивна забезпечує формування образу іншої людини та забезпечує сприйняття людей один одним.

Спілкування психолога передбачає особистісні контакти і безпосереднє сприйняття один одного, але воно може бути і опосередкованим, особливо це стосується консультантів Телефону Довіри. У такому випадку психолог отримує інформацію тільки на слух: він чує мову абонента, розпізнає невербальні сигнали, звертає увагу на темп, паузи в мові. У залежності від кількості людей, що спілкуються, спілкування психолога може бути міжособистісним та особистісно-груповим, адже психологічна допомога може бути

адресована як окремому суб'єктові, так і групі людей [3].

Комунікативні здібності включені в систему основних специфічних особливостей професійної діяльності психолога, для якого принципово важливим показником його професіоналізму є наявність «комунікативного ядра особи». Воно є своєрідним показником розвитку комунікативних здібностей психолога, одним з найбільш важливих для даної професії. Проблема розвитку комунікативних здібностей займає важливе місце, як в теоретичній, так і в практичній психології [1].

Розвиток комунікативної сфери особи є найбільш успішним саме в студентському віці, коли певні комунікативні передумови вже сформовані, закладена база для повноцінного розвитку, але в теж час існує потенціал для їх подальшого поліпшення і вдосконалення.

На сьогоднішній день існує велика різноманітність засобів цілеспрямованого розвитку комунікативних здібностей студентів-психологів, зокрема в основному це тренінги, що включають вживання особово-розвиваючих технологій, а також колективне активне соціальне вчення, програми і спецкурси, що реалізуються в процесі вузівського вчення.

Аналіз всіляких програм комунікативної компетентності дозволяє укласти, що розвиток комунікативних здібностей майбутніх психологів, це динамічний процес цілеспрямованого, поступального і якісного перетворення даного феномену в процесі спеціальній організованій вузівській учбовій діяльності.

Висновок. Отже комунікативні здібності формуються в процесі комунікативної діяльності. Мотивацією розвитку комунікативних здібностей можуть виступати мотиви вступу людей в спілкування.

Оскільки спілкування є одним з основних засобів професійної діяльності психолога, то в процесі вузівського вчення студент-психолог повинні повною мірою опанувати комунікативну компетентність і розвинені комунікативні здібності.

Список використаних джерел:

1. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности // Советская педагогика. 1990. - №5. – С. 77– 81.
2. Малкина–Пых И.Г. Справочник практического психолога / И.Г.Малкина–Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 848 с.
3. Летягина С. К. Развитие умений и навыков эффективного общения / С.К. Летягина. - Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2001. – 40 с.
4. Ханецька Т. І. Психологічні особливості культури мовленнєвого спілкування в діяльності практичного психолога / Т. І. Ханецька // Науковий часопис / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 4(28). – С. 131-136.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Петрова Елена Константиновна
студентка Чувашского государственного
педагогического университета имени И.Я.Яковлева
number_1_1993@mail.ru
Научный руководитель –
канд. пед. наук, доц. Петрова И.Н.

Лучшая мотивация всегда приходит изнутри!
Майкл Джонсон

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но развитие личности младшего школьника находится в других условиях – он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие личности младшего школьника.

С начала XX века изучение личности связано с именами таких ученых, как Р. Кеттел, Р. Мейли, З. Фрейд, А. Маслоу, К. Роджерс. В отечественной психологии наиболее известные исследования в области личности связаны с теоретическими работами представителей школы Л. С. Выготского. Значительный вклад в решение проблемы личности внесли А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович.

Мотивационная сфера, как считает А. Н. Леонтьев, – ядро личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться на отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом и подарком, в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус [1, с. 54].

Сложность изучения мотивационной сферы и тем более формирование мотивов, интересов, потребностей учения у школьников объясняется, прежде всего, тем, что учащиеся побуждаются к учению целым комплексом мотивов, интересов. Потребности являются одним из главных источников мотивов человеческой активности. Отдельно взятая потребность – это более или менее четкое осознание специфического дефицита в динамике информационного и вещественного обмена между личностью (организмом) и средой. Голод, жажда, незнание, чувство униженности, усталость, одиночество – примеры некоторых потребностей. Уже из приведенного перечня видно, что переживание потребности (неудовлетворенной) является негативной эмоцией. Жизнь в значительной мере представляет собой процесс удовлетворения потребностей. Наличие потребностей такое же фундаментальное условие существования субъекта, как и обмен веществ [2, с. 85].

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г. Мюрреем и понимался, как устойчивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. В исследованиях этого мотива Д. Мак-Клелландом и Х. Хекхаузеном были выявлены две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Мотив достижения в данном случае показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей. Потребность в достижении характеризуется следующими понятиями: выполнять нечто трудное; управлять, манипулировать, организовывать – в отношении физических объектов, людей или идей; делать это по возможности быстро и самостоятельно; преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей; совершенствоваться; соперничать и опережать других; реализовывать таланты и тем повышать самоуважение, по Г. Мюррею.

Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, – единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности [3].

Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, – значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже

среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, – наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются не способными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи. Как показала Д. Б. Богоявленская в экспериментах со старшеклассниками, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы [1, с. 69].

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция – мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, – недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т. д.). Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неуспеха

приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

Несмотря на то, что проблема развития мотивационной сферы личности давно и широко исследуется разными учеными, она остается довольно актуальной. В настоящее время за раскрытой теоретической составляющей вопроса развития мотивационной сферы личности стоит вопрос о недостаточном раскрытии особенностей ее развития в учебной деятельности младшего школьника, не разработаны педагогические условия развития мотивационной сферы личности ученика в начальной школе.

Список использованных источников:

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001.
2. Маслоу, А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу. – СПб, 1999.
3. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М., 1994.

МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Процик Любов Сергіївна
аспірант Національного
педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
lyubov_protsik@mail.ru

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

Дослідження контролю власної поведінки та МПЗ – актуальне завдання як фундаментальних, так і прикладних галузей психології. За останні роки число робіт, присвячених психологічному захисту і самоконтролюючій копінг поведінці, як адаптаційним процесам особистості, зросло і продовжує збільшуватись (А. Абраков, М. Перре, Л. Грановська, Н. Мак-Вільям та ін.). Вивчення поведінки людини в складних ситуаціях здійснюється в нинішній час за різними напрямками: Р. Лазарус і С. Фолкман підкреслюють роль когнітивних конструктів, що є першопричиною різних способів реагування на життєві труднощі, П. Коста і Р. Маккре роблять акцент на впливі особистісних змін, У. Лер і Г. Томе приділяють велику увагу аналізу найбільш тяжких ситуацій, справедливо вважаючи сильний вплив контексту на вибір стилю реагування.

Дійсно, коли трапляється стресова ситуація – порушується гомеостаз. Аналізуючи будову захисної системи людини, І. Нікольська виділяє чотири основні рівні, що послідовно формуються в онтогенезі і одночасно функціонують у дорослого [1].

1. Соматовегетативний (фізіологічний). На цьому рівні захист здійснюється шляхом автоматичних змін в діяльності різних систем організму (сердечно-судинної, дихальної, травневої, ендокринної, нервової, вегетативної та ін.).

2. Поведінковий (психомоторний) рівень. Захист відбувається в результаті автоматичної зміни об'єму та характеру загальної моторної активності, зміни міміки, пантоміміки, загальної картини поведінки людини.

3. Рівень психологічного захисту (несвідомої психіки). Тут здійснюється автоматична інтрапсихічна адаптація шляхом включення психологічних захисних механізмів, тобто зміни звичайного плину психічних процесів. Захисна переробка тривожної інформації призводить до її ігнорування, викривлення або зниження інформаційної значимості цієї інформації.

4. Рівень опановуючої поведінки (свідомості). Захист реалізується за рахунок усвідомлення особистістю труднощів, що виникли, використання знання про те, як потрібно долати ситуації такого типу і вміння застосовувати механізми цих дій на практиці. Тільки на цьому рівні захисту в комплексі з іншими МПЗ функціонує стратегія завдань, які стоять перед людиною.

Вперше поняття «механізми психологічного захисту» було введено в психологію відомим австрійським психологом Зигмундом Фройдом в 1894 р. Вже у ранніх своїх працях вчений вказував на те, що прототипом МПЗ є механізм витіснення, кінцевою метою якого є уникнення незадоволення, всіх негативних афектів, які супроводжують внутрішні психічні конфлікти між потягами несвідомого і тими структурами, які відповідають за регуляцію поведінки особистості.

А. Фройд вже досить однозначно визначила той афект, який включає роботу механізми психологічного захисту – це страх і тривога. Концепція МПЗ представлена нею в роботі «Психологія Я та захисні механізми», російськомовний варіант якої виданий у 1993 році. Вона вказала на три джерела тривоги. По-перше, це страх перед руйнівними і беззастережними домаганнями інстинктів несвідомого, які керуються лише принципом задоволення (страх перед Воно). По-друге, це нестерпні стани, викликані почуттям провини і сорому, що роз'їдають докорами сумління (страх Я перед Над-Я). По-третє, це страх перед вимогами реальності (страх Я перед реальністю) [2].

А. Фройд, як і її знаменитий батько, вважала, що механізми психологічного захисту ґрунтуються на двох типах реакцій:

- блокування вираження імпульсів у свідомій поведінці;
- спотворення їх до такої міри, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилася або відхилилася в бік.

А. Фройд виокремила наступні механізми психологічного захисту особистості: витіснення, регресія, реактивне утворення, ізоляція, скасування колишнього ніколи, проекція, інтроєкція, звернення на себе, звернення в свою протилежність, сублимація, ідеалізація, заперечення за допомогою фантазування, ідентифікація з агресором і т.д.

Механізми психологічного захисту забезпечують зниження потенціалу емоційного напруження, яке може спричинити психічну травму. Виникає новий порядок емоційних переживань. На думку В. Зликова, зміст феномену психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняються у підсвідоме.

Інколи психологічний захист розуміють тільки як фільтр свідомості (Т. Яценко). У цьому випадку витіснення зі сфери свідомого у сферу несвідомого дає змогу заповнити порожнечі, які виникли між змістами, що суперечать уявленню особистості про себе.

Психологічний захист має складну структуру:

- спрямованість пов'язана з виявленням особливостей «ідеального Я» суб'єкта;
- мета пов'язана із виявленням специфіки механізму психологічного захисту;
- ідеали визначають, які умовні цінності є головними для функціонування захисту;
- засоби – сукупність технік захисту;
- результати – те, що отримано як наслідок використання певної техніки психологічного захисту для досягнення визначеної раніше мети.

Американський психолог Т. Шибутані доводить, що не біологічний організм, а особистість оберігає себе від усвідомлення неприємних для власної гідності фактів. З накопиченням життєвого досвіду в людини формується система, що виконує роль огорожі внутрішнього світу від інформації, яка може зруйнувати її душевну рівновагу. Ця система містить вхідний контроль – цензуру і декілька форм переробки інформації, що може травмувати; ці форми дають змогу усунути або знизити травмуючий вплив. Цензура, як вартовий на посту, інспектує все, що надходить у свідомість, ретельно контролюючи кожен душевний рух у відповідь, і не пропускає небезпечні травмуючі сигнали, які надходять на переробку. Роль фільтру при цьому виконують рівні самоповаги. Нейтралізуючи небезпечні для душевного світу сигнали, психологічний захист є системою стабілізації особистості.

Однак, механізми психологічного захисту можуть негативно впливати на поведінку людини, розуміння себе, оскільки спотворює інформацію про власні наміри, бажання, реальний стан справ, віддалені й близькі наслідки поведінки. МПЗ часто є причиною того, що суб'єкт спотворює інформацію задля збереження в собі відчуття послідовності та логічності своєї поведінки, а також позитивної оцінки оточення. Загальними наслідками психологічного захисту, як зазначає Т. Шибутані є упередженість в оцінках, ігнорування нового досвіду, патологічне бажання нав'язати свою думку. Але попри всі ці відхилення від істини, людина переконана у своїй об'єктивності й неупередженості.

Дослідники по-різному трактують різновиди психологічного захисту. Ф. Басін зазначає, що всі спроби класифікувати різновиди психологічного захисту пов'язані з процесом психологічної переробки надмірного емоційного переживання. Різновидами МПЗ є: заперечення, придушення, раціоналізація, витіснення, проєкція, деперсоналізація, відчуження, ідентифікація, компенсація, сублимація, катарсис і регресія.

Із захисних реакцій, які мають місце у дітей і підлітків, найтиповіші, як вважає О. Лічко, є такі: пасивний протест, опозиція,

імітація, емансипація і компенсація. Варто підкреслити, що не всі вони врівноважують людину саму з собою через відторгнення повністю або частково неприйнятної нової інформації. Деякі із захисних реакцій (ідентифікація, катарсис і сублимація) сприяють залученню частини цієї нової інформації до власної системи цінностей, модифікують модель світу і в такий спосіб, унеможливають конфлікт між «хочу» і «можу» [3, с. 814-833].

Розглядаючи будову захисної системи особистості, потрібно враховувати, що адаптація до соціуму являє собою обов'язкове засвоєння суспільних правил та законів, культурних норм, традицій і ритуалів. Їх усвідомлене чи неусвідомлене використання дозволяє людині не тільки відчувати свою приналежність до групи, а й будувати свою поведінку відповідно до групових очікувань, уникаючи непотрібної напруги. Варто також пам'ятати, що взаємодія людини з іншими людьми, соціальними інститутами, продуктами матеріальної та духовної культури дозволяє їй отримати не тільки різні види допомоги (психологічну, соціальну, юридичну, медичну, інформаційну тощо), але й озброїтись конкретними «інструментами» для використання конструктивних МПЗ.

На нашу думку, інтерпретувати МПЗ особистості можливо тільки за умови врахуванням всього комплексу індивідуально-психологічних і особистісних особливостей, а також доступних ресурсів оточення. Різноманітність, взаємозамінність і взаємодоповненість стратегій самоконтролюючої поведінки дозволяють знайти в репертуарі особистості ті стратегії дій, які допомагають їй адаптуватись до складної ситуації найбільш гнучким і соціально прийнятним способом.

Список використаних джерел:

1. Никольская И.М. Формирование защитной системы человека / И.М. Никольская // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2004». – Спб.: 2004. – с. 58-115
2. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – Педагогика-Пресс, 1993. – 384 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.Й. Варій – [3-те вид.]. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.

ОПЕРА «КАТЕРИНА» М. М. АРКАСА ЯК ЗРАЗОК АМАТОРСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Радіонова Юлія Анатоліївна
аспірантка кафедри історії України
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
vanilka2105@mail.ru
Науковий керівник –
зав. кафедри історії України, д.і.н., проф. Шкварець В. П..

Серед когорти визначних діячів української культури, імена яких золотими літерами вписані в літопис нашого народу, належне місце посідає Микола Миколайович Аркас. Його авторству належить музична опера «Катерина» - перша опера на Шевченківський сюжет.

Музичні здібності М. Аркас виявив ще в дитинстві. Перші уроки музики Микола Миколайович отримував від своєї матері Софії Петрівни, яка змалечку виховувала в синові любов до української мови, народних звичаїв, усної народної творчості (пісень, казок, переказів). Великий вплив на юнака мав також вчитель музики П. І. Ніщинський – автор славнозвісного хорового співу «Закувала та сива зозуля». Саме Ніщинський навчив М. М. Аркаса теорії та композиції музики, виконавському мистецтву, розвинув професійний смак кращих зразків українського музичного фольклору. «Ще будучи студентом університету, – писав Ф. Т. Камінський, – М. М. Аркас вивчав народну творчість. Ним було записано, за його висловом, «з уст народу» більше 400 пісень. Цей матеріал розкрив перед Аркасом всю глибину і красу народної пісні, і він вирішив спробувати свої сили у створенні української опери» [1].

Значну роль у житті Миколи Миколайовича Аркаса відіграло його знайомство з видатним митцем українського театру М. Л. Кропивницьким. Вони товаришували, й М. Аркас, як актор-аматор, навіть став брати участь у виставах «Одеського нового театру», яким керував М. Л. Кропивницький – драматург, режисер, актор, співак, композитор.

Служба в морському міністерстві перешкоджала Аркасу здобути професійну музичну освіту, він з прикрістю відчував обмеженість своїх музично-теоретичних знань. Але це не завадило покладати свої сили улюбленій справі, до якої спрямувалася душа Миколи Миколайовича, про це свідчили його перші композиторські спроби-обробки українських народних пісень (майже 80 обробок, об'єднаних у дві збірки), які спробував видати.

Він готував до видання ще дві подібні збірки, але вони так і не побачили світ. Далі розпочав роботу над оперою «Катерина» (1880-1890), завдяки якій наш славетний земляк увійшов в історію української музики другої половини XIX ст., передусім як автор першого музично-драматичного твору на сюжет Тараса Григоровича Шевченка. Багато композиторів писали музику на твори Т. Шевченка, і все ж найближче підійшов до його духу саме Микола Аркас.

Оскільки М. Аркас все ж таки не володів професійно ні основами композиції, ні оранжуванням, тому як клавір, так і його оркестровий варіант редагувалися і готувалися за допомогою професійних музикантів. Клавір опрацював одеський музикант П. І. Молчанов. Кілька варіантів оркестровки здійснили С. І. Зельцер (миколаївський скрипаль і диригент), Ф. І. Волчек (викладач Київського музичного училища), В. Д. Ванін (скрипаль Одеського театру), І. В. Прибик (диригент Одеської опери). [2, с. 79-80].

Шлях Аркасової «Катерини» виявився нелегким. П'ять років рукопис опери пролежав у цензурних відомствах Москви та Києва. І тільки 1897 р. вийшов у світ у Миколаєві за рахунок автора. На обкладинці видання стояло лише прізвисьце Т. Г. Шевченка, а авторство музики та лібрето було приховане криптонімом: «Н. А. ...», та ще й зверху присвята: «Любій незабутній жінці моїй Олесі». У тому ж таки році фрагменти музики «Катерини» вперше пролунали у концертному виконанні напівпрофесійного, напіваматорського симфонічного оркестру Миколаївського відділення Російського музичного товариства. Це сталося 23 березня 1897 р. в залі Зимового Морського зібрання (дондавно Будинок офіцерів флоту, вулиця Артилерійська, 7). Слухачі захоплено вітали новий твір. Не оминула його своєю увагою й миколаївська преса. Вже наступного після концерту дня газета «Южанин» писала: «Незважаючи на те, що твір цей належить перу дилетанта, під ним міг би підписатися і серйозний музикант, який спеціально присвятив себе композиції» [3]. Окрилений успіхом, автор поспішив надіслати клавір опери своєму давньому другу М. Л. Кропивницькому для сценічної вистави, і той негайно взявся за репетиції. Кропивницький розумів, що успіх прем'єри є успіхом опери, і зробив все, від нього залежне, щоб досягти бажаної мети. Як і передбачав М. Кропивницький, прем'єра відбулася 12 лютого 1899 р. у Москві.

У листі від 23 лютого 1899 р. М. Л. Кропивницький писав М. М. Аркасу: «Вітаю тебе, і здоровлю, і бажаю тобі написати ще 20 шт. опер. «Катерина» мала великий поспіх» [4, с. 50]. Відзиви московської преси (газети «Московские ведомости», «Московский курьер», «Новости дня», «Русское слово» та ін.) на виставу опери «Катерина» були тільки позитивними. Почалась триумфальна хода Аркасової «Катерини» по всій країні. Влітку 1899 р. трупа М. Кропивницького дала 10 вистав «Катерини» у Києві, 9 листопада - в Одесі.

Сам автор вперше побачив свою оперу на сцені 14 березня 1900 р. у виконанні того ж таки колективу. Сталося це в Миколаєві у приміщенні театру Я. Шеффера (нині Російський художній театр драми). На прем'єрі опери М. М. Аркасу піднесли лавровий вінок з написом на стрічках: «Вельмишановному Миколі Миколайовичу Аркасу, композитору «Катерини» від вдячного Товариства малоросійських артистів, 14 березня 1900 року» [4, с. 51]. Описуючи величезний успіх вистави у листі до дружини, яка на той час перебувала у Петербурзі, схвильований Микола Миколайович писав: «Я не спав цілу ніч, сльози душили мене... Такі хвилини рідкісні і божественні» [5, с. 73].

Музичний твір М. Аркаса зацікавив керівників багатьох українських колективів. Його буквально засипали проханнями про надсилання клавiру опери. Протягом п'яти років після прем'єри оперу побачили і почули мешканці великих українських міст, Катеринодара, Мінська, Львова, Варшави. Вона сягнула не лише за межі України, а й навіть Росії.

Внесок М. Аркаса у розвиток української музики та становлення національного оперного мистецтва вперше авторитетно оцінив М. В. Лисенко. Він писав Аркасу: «Чув про Вас багато разів зі взгляду Вашого патріотизму українського, так кожному з нас цінного і дорогого. З Вашою Катериною за кілька років до її постанови познайомився я з клавiру, який до мене приніс був М. Л. Кропивницький. І тоді ще я зацікавився Вами, що помежи земляків – на превелике диво – узявся писати на український текст» [6, с. 386]. Перед нами найвищого рівня аматор, що, до появи Миколи Лисенка, збагатив своїми творами українську культуру. Але його «Катерина» перед музичним світом розгортає безмежні простори і сучасного українського театру» [7, с. 119].

Погоджуючись зі словами автора, зазначимо, що опера «Катерина» – це є і безприкладний зразок унікального аматорського мистецтва. Але у чому ж все-таки полягав її феномен?! Життєвість опери «Катерина» ґрунтувалася на правдивості образів, на тому, що вона побудована на мелодіях народних пісень (записаних у Богданівці, Козирці, Коренисі, Варварівці, у Миколаєві, Пісках та інших місцях). На їх чарівних мелодіях і створена опера. Джерела інтонаційної музичної мови української мови, використані М. М. Аркасом, надали його опері живого і зрозумілого звучання. Завдяки цьому композитор зумів створити переконливий звуково-художній фон до поеми Шевченка.

Нині опера «Катерина» займає особливе місце не тільки в українській, але й у світовій культурі. За своїми художніми якостями – це безприкладний зразок унікального аматорського мистецтва. Вона є синтезом духотворчої сили слова Великого Кобзаря

і натхненної музики талановитого Миколи Миколайовича Аркаса. Про музичну талановитість свідчить і сценічне довголіття «Катерини». Її виконання багатьма професійними і аматорськими колективами в Україні та поза її межами, на думку авторів-дослідників, стало справжньою національною і світовою виконавською школою. Музична творчість М. М. Аркаса тепер і в майбутньому, впевнені дослідники цього напрямку творчості Аркаса, перебуватиме у річищі національної та світової демократичної культур, розвиває їх традиції, сповна працює на сьогодні, на майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Камінський Ф. Опера «Катерина» - творіння нашого земляка / Ф. Камінський // Південна правда.- 1989.-9 березня 1964 р., с. 3.
2. Ляшук Ю. А. Історіографія Миколи Миколайовича Аркаса в контексті життєпису творчості та діяльності / Ю. А. Ляшук, В. П. Шкварець; за ред. В. П. Шкварця. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 135 с.: іл.
3. Южанин. – 1897. – 9 березня.
4. Шкварець В. П. Микола Миколайович Аркас: Життя. Творчість. Діяльність / В. П. Шкварець - Миколаїв- Одеса, 2002.-254 с.
5. Кауфман Л. С. М.М. Аркас. Нарис про життя і творчість / Л. С. Кауфман – К., 1958. – 131 с.
6. Лисенко М. В. Листи / М. В. Лисенко. – К.: Мистецтво, 1964. – 533 с.
7. Жадько В. О. Грек з душею українця / В. О. Жадько. – К.: СПД Жадько В. О., 2003. – 348 с.

СТУДЕНТСЬКІ БУДІВЕЛЬНІ ЗАГОНИ КДПІ ІМ. О.М.ГОРЬКОГО НА ДАЛЕКОМУ СХОДІ РСРФР 1977 Р. (СПОГАДАМИ УЧАСНИКІВ)

Ралко Роман Сергійович

*здобувач Інституту історії України НАН України
ralkoroman@ukr.net*

Науковий керівник –

доктор істор. наук, проф. Коляда І.А.

1977 р. – переломний у історії студентського будівельного руху, адже саме цього року були прийняті нормативно-правові акти, що ввели його на якісно новий рівень. У 1977 р. ЦК ВЛКСМ, для подальшої правової деталізації основних правових засад внутрішнього життя студентських загонів, як будівельного так і небудівельного профілів, затвердило «Статут студентського загону» [6, с. 110]. «Статут студентського загону» детально визначав права і обов'язки його членів, встановлював норми та правила поведінки, визначав підстави та порядок покарань за дисциплінарні проступки, встановлював форми заохочень [1]. Згідно «Статуту», в обов'язок члена загону входило «брати активну участь у проведенні агітаційно-пропагандистської і культурно-масової роботи серед населення[1]».

Також, у травні цього ж року ЦК ВЛКСМ та Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти у відповідності до рішень ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР прийняли нове «Положення про студентський загін» [5, с. 137-143]. Затверджений акт отримав юридичну силу підзаконного акту, а тому закріплені у них положення та норми стали обов'язковими, як для діяльності студентських загонів, так і для врегулювання господарськими організаціями, де влітку працювала студентська молодь, взаємовідносин з ними [5, с. 32]. «Положення» містило основні організаційні принципи та визначало основні форми діяльності студентського загону, їх взаємовідносини з народно-господарськими організаціями.

Звичайно, що зміни, які відбувалися у середовищі студентського руху вплинули на формування загонів внаслідок УРСР, в тому числі й м.Києва. Перед загонами поставали нові завдання, а також розширювалася географія їх діяльності. Як згадує бригадир студентського будівельного загону КДПІ імені О. М. Горького «Витязь-77» В.Шарпатий: «Вузівський загін організовувався щороку і завжди приймав найактивнішу участь у будівництві народногосподарських об'єктів для радянської країни, крім того його відправляли у найнедоступніші та найважчі місця – на півострів Ямал, Чукотка, Тюмень; а студентські будівельні загони інших внаслідок столиці відправляли або ж до Київської чи Кримської областей [4]». Комісар студбудзагону «Буревісник-75» Д.Омельченко додає, що «Визначаль-

ною рисою студентських будівельних загонів КДПІ імені О. М. Горького було те, що студенти-горьківці вступаючи до студбудзагону, керувались не матеріальними стимулами, а виявляли молодіжний ентузіазм, прагнення своєю суспільно-корисною працею внести свій вклад у перемогу будівництва комуністичного суспільства [3]».

Мотиви вступу в вузівський студентський будівельний загін були різними. Виговський М. згадує, що «на першому місці був ідейно-патріотичний чинник, адже в цей період комсомольськими органами проводилася велика пропагандистська робота із закликами до роботи у будівельних загонах, крім цього бути студбудзагонівцем було досить престижно, не останню роль відігравав і матеріальний чинник [2]».

Як пригадують учасники тих подій, у 1977 р. на Далекий схід РСРФР вирушили два будівельні загони, що були сформовані на базі КДПІ імені О. М. Горького: перший до селища Белозорька Ханті-Мансійського національного округу, Тюменської області (командир Іллюченко О., комісар Гартфіль В.); а другий на півострів Ямал: селище Газ-Сале Тазовський район Ямало-Ненецького автономного округу (командир Чишко В., комісар Лисенко О.).

Після прибуття до місця дислокації, загони розквартирувалися у місцях свого проживання. Як згадує Д.Омельченко: «Жили в недобудованих об'єктах, проте пристосованих для нормального проживання в умовах будівельного загону; продукти харчування і вода доставлялися вчасно, їжу готували самі (для цього у загін брали спеціально дівчат) [3]».

Кожен загін проживав за своїм статутом, якого не ухильно мали дотримуватися всі члени будівельного загону, робота велася графіком, крім того існував внутрішній розпорядок загону, порушення якого суворо каралися.

В. Шарпатий говорить, що «згідно виробничого плану був один вихідний – неділя, і два свята – день будівельника і день фізкультурника. В ці дні проводилася святкова лінійка, де роздавалися різні нагороди та премії, організовували художню самодіяльність для місцевих жителів, а також проводили з ними спортивні змагання, зокрема з футболу [4]».

Студентський будівельний загін «Меридіан-77» (командир Іллюченко О., комісар Гартфіль В.) працював на спорудженні бетонних основ для нафтових резервуарів. Омельченко Д. згадує, що «найбільшими труднощами у роботі була наявність будівельних матеріалів (найбільш складно з цементом – одного разу нам навіть віддали кольоровий цемент, щоб загін не простоював!!). Проте будівельні організації йшли на зустріч нам і нас першочергово забезпечували матеріалами для будівництва. Ще одну трудність для нас приготувала природа – нас просто заїдали комарі! [3]»

Загін «Витязь-77» (командир Чишко В., комісар Лисенко О.) дислокувався у місцях поселення геологів. В. Шарпатий пригадує, що бійці загону «будували будинки, штукатурили їх, облаштовували для нормального повсякденного життя, крім того займалися розбудовою інфраструктури місцевості, зокрема будували дороги. Доводилося

розвантажувати баржі, але за це вже була окрема плата. Важко були пристосуватися до місцевих природних умов. Найбільші труднощі – комарі (мошка) та холод... Літо було коротке і вже в під кінець серпня було дуже холодно, що навіть замерзав цементний розчин для будівництва. Щодо побутових проблем, то суттєвих таких не було, загін працював як єдине ціле [4]».

Незважаючи, на такі важкі умови праці робота велася за графіками і об'єкти були здані вчасно. Загони отримали схвальну оцінку своєї діяльності від вищих державно-партійних та комсомольських органів, зокрема загін «Витязь-77» посів перше місце у соціалістичних змаганнях серед загонів, що працювали в Тюменському краї, його було нагороджено перехідним вимпелом комітету комсомолу внз КДПІ імені О. М. Горького. Командира цього загону В. Чішко було відзначено у районних газетах Тюменської області, а бійців загону – грошовими преміями та грамотами комсомолу КДПІ імені О. М. Горького.

Отже, 1977 р. – рух студентських будівельних загонів вийшов на якісно новий рівень свого розвитку. Зміни, що відбулися позитивно відображалися на діяльності загонів, що формувалися на базі внз м. Києва, зокрема й КДПІ імені О. М. Горького. Студентські будівельні загони, що працювали на Далекому Сході РСРФР, добилися високих результатів, незважаючи на важкі природно-кліматичними умови, крім того було проведено величезний комплекс суспільно-корисної праці з місцевим населенням, за що вони отримали схвальні оцінки від вищих державно-партійних органів радянської країни.

Список використаних джерел:

1. Иваненков С.П. Студенческие трудовые отряды: опыт, анализ, перспективы [електронний ресурс]/ С. П. Иваненков, И. Е. Сазонов. – Санкт-Петербург.: Питер, 2001 г. – Режим доступу: <http://ivantnkovs.narod.ru>.
2. Інтерв'ю з Виговським Миколою Юрійовичем заступником директора з навчально-методичної роботи, доктором історичних наук, професором кафедри історії та археології слов'ян. Розмова тривала 65 хв. Запис зроблено 24 січня 2014 р.
3. Інтерв'ю з Дмитром Григоровичем Омельченко, заступником директора Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді. У 1978 р. закінчив Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького. Розмова тривала 1 год. 15 хв. Запис зроблено 26 жовтня 2012 р.
4. Інтерв'ю з Шарпатим Віктором Григоровичем, доктором історичних наук, професором. Розмова тривала 45 хв. Запис зроблено 24 січня 2014 р.
5. Лияскин В. П. ССО: стройка, студенты, отряд / Ермошин Г., Лияскин В., Приступко В. – М.: Изд-во Стройиздат, 1978. – 191 с.
6. Молодежь и инновационные развитие России: сбор. науч. пр. за мат. науч. конф., 13 ноября 2008 г. / от. ред. В. К. Криворученко. – М.: Изд-во Московского у-та, 2008. – 184 с.

ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Русаков Сергій Сергійович

*канд. філос. наук, ст. викладач кафедри культурології
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманов.*

Розмірковувати про шляхи розв'язання завдань виховання, необхідно враховувати реалії розвитку суспільства на початку XXI століття. Серед чинників, які впливають на розвиток і виховання особистості, все більшою стає частка засобів масової комунікації і зокрема соціальних мереж. Дослідники констатують, що нині ми живемо в нестабільній, невизначеній, складній і неоднозначній епосі (американці використовують аббревіатуру VUCA для опису загальних умов і ситуацій сучасності: volatility, uncertainty, complexity і ambiguity).

На думку Кевіна Робертса, ми перейшли в епоху ідей. Раніше, щоб щось змінити, необхідні були гроші, зв'язки, влада. «Сьогодні для цього потрібен лише комп'ютер, Youtube і Facebook. І, звичайно ж, хороша ідея. З цими інструментами можна змінити світ за 12 годин», – переконаний дослідник сучасності [4].

Більшість дослідників роздумуючи над особливостями впливу ЗМК на молоде покоління з педагогічного погляду, говорить, що вони нерідко приносять більше шкоди в сенсі морально-духовного становлення молодого покоління, ніж користі. Ми вважаємо, що соціальні мережі можуть відігравати позитивну роль. Для цього слід побудувати ефективний інформаційний супровід, налагодити сучасну і мобільну роботу соціальних мереж, які стосуються навчально-виховного процесу.

Піфагор стверджував, що всі думки і вчинки, тобто вся інформація, що існує, закарбовується у світовому магнітному океані-дзеркалі назавжди, і що людина може набути здатність входження в цей океан-дзеркало для зчитування інформації [1]. Сьогодні таким океаном стала всесвітня мережа Інтернет, яка зберігає інформацію і дає доступ до неї в будь-який зручний час. На основі інформації, що зберігається в соціальних мережах про навчально-виховний процес, формуються переконання студентів щодо навчального закладу, де вони навчаються. Переконання ґрунтуються на цінностях, які культивуються в інформаційному просторі, власній практиці взаємодії з навчальним підрозділом (напр., участь в заходах), особливостях мікро- і макросередовища. Виховний потенціал соціальних мереж в навчально-виховному процесі досягне своєї мети,

якщо воно забезпечить постійну взаємодію інформаційного середовища, що створюється, до інформаційного мікросередовища кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Актуальною і важливою, на наш погляд, в рамках осмислення сучасних моделей виховної роботи з молоддю є думка згаданого Кевіна Робертса: «Ми перейшли від економіки уваги до економіки участі. Все, що ми робимо, має залучати і залучати» [4]. У виховній роботі зі студентами важливе місце займає творчий процес. Слід зазначити, що найважливішим компонентом, що запускає творчий процес, є інформація (принаймні, у сфері науки і освіти).

Просвітницька модель освітнього процесу, якою керуються і нині в навчальних закладах однобічна, тому і недієва. Сучасний навчальний заклад повинен надихати людей на дію і ефективним інструментом для цього виступають соціальні мережі, де учасники можуть писати повідомлення, розмішувати фотографії, ділитись думками і враженнями.

Важливість правильного інформаційного супроводу навчально-виховного процесу ілюструє одне з останніх психологічних досліджень вчених з Університету Каліфорнії в Сан Дієго, яке доводить, що емоції здатні широко розповсюджуватися через соціальні медіа, одночасно впливаючи на настрої у великому масштабі. «За даними дослідження, кожен новий пост з негативною забарвленням породжує в соцмережах 1,29 аналогічних повідомлень серед друзів користувача. Позитивні ж замітки призводять до появи 1,75 оновлень статусу зі знаком «плюс»» [3].

Отже, ефективне інформаційне забезпечення організаційно-виховної роботи можна вважати важливим фактором, що обумовлює результативність цих робіт. Погане керівництво інформаційними ресурсами, що пов'язане з навчально-виховним процесом призводить до низької продуктивності роботи (відчуття нереалізованості, низька ідентифікація з майбутнім фахом та ін.).

Список використаних джерел:

1. Блюменау Д. И. Информация – Интуиция – Творчество. Система работы с источниками / Д.И. Блюменау. – СПб.: Алетейя, 2010. – 264 с.
2. Кремень В.Г. Філософія освіти 21 століття: Виступ на наук. ювілейн. сесії АПН України 19.12.2002 [Текст] / В. Кремень // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 9-17.
3. Морская М. Настроения в социальных сетях заразительны [Электронный ресурс] / М. Морская. – <http://naked-science.ru/article/sci/social-network-mood>
4. Шекшня А. «Менеджмент умер. Маркетинг умер. Стратегия умерла». Тезисы лекции Кевина Робертса «Креативное лидерство» [Электронный ресурс] / А. Шекшня. – <http://slon.ru/calendar/event/821687/>

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ

Сисак Володимир Ігорович

*студент Львівського державного
університету безпеки життєдіяльності*

vova-sysak91@ukr.net

Науковий керівник –

канд. психол. наук, доц. Макаренко С.С.

Трагічні та криваві події останніх місяців змусили українців згадати про психологів. Насамперед це люди, які стали очевидцями кривавих подій на Майдані, а саме його учасники: медики, психологи, волонтери, журналісти та прості люди, які за цим всім спостерігали тривалий час. Усе суспільство зараз перебуває у стані постійного напруження, стресу, спогадах про травмуючі події. До 20% осіб, що пережили такі події страждають від прояву посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Метою даного дослідження є теоретичний аналіз посттравматичного стресового розладу та надання практичних рекомендацій особам, що перенесли психотравмуючу ситуацію.

Посттравматичний стресовий розлад розвивається, коли людина пережила реальну або потенційну загрозу життю. Також цьому ризику піддаються свідки страшних подій і люди, які мали справу з їх наслідками (зокрема, учасники революційних подій, співробітники правоохоронних органів, медичні працівники, волонтери).

Так, аналіз літератури свідчить, що вивчення питань, пов'язаних з посттравматичним стресовим розладом, здійснювалось, головним чином, внаслідок аналізу службової діяльності військових або працівників міліції (О.Д. Сафін, 1997; Н.В. Тарабріна, 1997; О.В. Тімченко, 2003). Існують також дослідження прояву цього феномену внаслідок дії катастроф (В.Л.Грін, 1992), у жертв злодіяння (Л.Вейсаєт, 1989), жертв сексуального насилля (К.Л.Кассідей, 1992) та радіаційних лих (С.І.Яковенко, 1998; І.М.Девідсон, 1986).

Якщо людина пережила травматичну ситуацію, то цілком нормально, що вона почуває себе переляканою, тривожною і розгубленою. Особи з ПТСР продовжують переживати травмуючі події у нічних жахах та флеш-беках, почуваються самотніми та відрізнаними від сім'ї та друзів, намагаються уникати ситуацій, що нагадують про пережиті події та завжди перебувають у стані «постійної готовності». Це цілком нормальна реакція властива людині у такій ситуації.

Основними симптомами при посттравматичному стресовому розладі є:

1. Симптоми повторного переживання: повторювані нав'язливі негативні спогади про подію; повторювані негативні сни, пов'язані з подією; раптові вчинки і почуття, що подія відбувається зараз (флеш-беки); інтенсивний психологічний стрес при подіях, що нагадують або символізують травму.

2. Симптоми уникнення: уникання думок і почуттів, пов'язаних з подією; неможливість згадати деталі події; зниження інтересу до раніше значимої діяльності; почуття відстороненості, відчуження від інших людей; відсутність планів на майбутнє.

3. Симптоми підвищеної збудливості: порушення сну, безсоння; дратівливість; труднощі концентрації уваги; фізіологічна реакція на події, що символізують або нагадують травму.

Посттравматичний стресовий розлад може спричинити в потерпілих, як правило, такі небажані наслідки, як інтрузія, уникнення й гіперактивність.

Інтрузія – це повторне переживання події, що супроводжується образами, думками, відчуттями. Можливі повторювані сни про пережиту подію, що викликає значне занепокоєння. Нерідко мають місце такі дії або відчуття, наче травматична подія трапилася знову (включаючи відчуття відтворення пережитого, ілюзії, галюцинації тощо). Можливий сильний психологічний дистрес під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або нагадують який небудь аспект травматичної події, що найчастіше призводить до зайвої реактивності людини.

Уникнення припускає постійне уникання стимулів, пов'язаних із травмою, й загальне заціпеніння, що було відсутнє до травми.

Гіперактивність стійкі прояви підвищеного збудження (що були відсутні раніше), про що можуть свідчити труднощі при засипанні або порушення тривалості сну, неконтрольовані вибухи гніву, настороженість, посилена реакція на страхи та інше.

Якщо Ви підозрюєте, що у вас або вашої близької людини є прояви посттравматичного стресового розладу потрібно негайно звернутися за кваліфікованою допомогою до психотерапевта чи психолога. Чим швидше буде виявлений ПТСР, тим легше його вилікувати. Для подолання цього стану необхідно прийняти травмуючу подію – як частину вашого минулого, не намагатися її «забути», не відгороджуватися від неї. Її потрібно саме пережити, прийняти та відпустити. За підтримки фахівця зробити це легше.

Для виходу зі стану посттравматичного стресового розладу можна надати такі практичні поради для осіб, у яких наявні прояви ПТСР:

- Дізнайтеся якомога більше про ПТСР; приєднайтесь до групи підтримки;

- Довіртеся близькій людині; говоріть з людьми про ваші переживання і почуття, а не про саму подію; проводьте час з позитивно налаштованими людьми; розмовляйте з тими, хто переніс у минулому важкі ситуації і дав собі з ними раду;

- Приділіть увагу духовним потребам, звертаючись у молитві до Бога;

- Займайтеся спортом на свіжому повітрі; подбайте про поживну їжу і достатній сон; уникайте алкоголю і наркотиків; займайтеся повсякденними, звичними для себе життєвими справами; структуруйте свій час і старайтеся дотримуватися плану.

А також можна надати практичні рекомендації для осіб, які знаходяться поряд з особою, що перенесла психотравмуючу ситуацію:

- Будьте терплячими і намагайтеся зрозуміти близьку людину. Людині з посттравматичним стресовим розладом, можливо, буде потрібно говорити про травматичну подію знову і знову. Це частина процесу її видужання. Слухайте людину та наголошуйте їй про свою любов, підтримку, про віру в її сили, про свою готовність бути поруч з нею;

- Намагайтеся поступово скеровувати її думки на позитивне майбутнє: улюблені заняття, відпочинок, життєві успіхи, надійні стосунки; якщо це доречно – помрійте разом з нею;

- Якщо людина не йде на розмову про травмуючу подію, дайте їй зрозуміти, що якщо вона захоче поговорити, ви готові її вислухати.

Отже, згідно проведених теоретичних досліджень можна зробити такі висновки:

- Посттравматичний стресовий розлад розвивається в осіб, які перенесли травмуючі події, частіше за все в умовах бойових дій;

- ПТСР накладає істотний відбиток на перебіг психічної діяльності носія;

- До важливої симптоматики ПТСР можна віднести відсутність життєвої перспективи, постійну активізацію бойового стресу;

- ПТСР є причиною соціальної дезадаптації.

Напрямок моїх подальших досліджень буде полягати у розробці превентивних заходів при роботі з особами, які обирають професії пов'язані з реальними або потенційними загрозами життю, а також розроблення технік та методик для подолання психічної травми, безпосередньо пов'язаної з ПТСР.

Список використаних джерел:

1. Александровский Ю. А. Посттравматическое стрессовое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний / Ю. А. Александровский // Российский психиатрический журнал. – 2005. – №1.

2. Волошин В. М. Типология хронического посттравматического стрессового расстройства. М., – 2001.

3. Ениколопов С. В. Посттравматическое стрессовое расстройство: некоторые проблемы. – М., – 1998.

4. Смулевич А. Б. Психосоматические расстройства (клинические аспекты). – М., – 1997.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОКУС-КОНТРОЛЮ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Тамара Олена Миколаївна
студентка Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Руда Н.Л.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Давно було помічено, що люди по-різному визначають причини своїх життєвих успіхів і невдач. Одні більшою мірою схильні брати на себе відповідальність за те, що відбувається з ними, шукати причини того, що відбувається в особливостях свого характеру і поведінки, в наявності або відсутності якихось рис, особливостей. Інші покладають цю відповідальність на оточуючих людей, події, що відбуваються використовують як збіг обставин, долі [1]. Дослідження показали, що можливі два полярних типу локалізації контролю над подіями: екстернальний і інтернальний [7]. Людина не сприймає всерйоз свою роль у тих чи інших подіях власного життя, в тому, як вибудовуються його відносини з іншими людьми, в конфліктах найчастіше звинувачують партнера, були названі «екстернали», а що вміщують конфлікт в середину себе – «інтернали».

Таким чином, людина може зайняти «споглядальну» або «активну» позицію по відношенню до свого життя. У першому випадку вона буде «плисти за течією», не ставлячи собі завдань, відсторонюватися від вирішення проблем і складних ситуацій, а в другому, самостійно визначати свій життєвий світ. Однак слід враховувати, що «людина, яка зробила великий внесок у творення власного життя, може більшою мірою розраховувати і на «прихильність» долі [5], насамперед тому, що у нього з'являється більше можливостей для досягнення успіху.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої значущості набуває проблема локус-контролю у молоді. Особливо актуальною вона є для студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Локус-контроль – якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю) [7]. Спроби вивчення самоконтролю з'явилися давно, однак, найбільш розробленою є концепція Дж. Роттера, також він вперше створив опитувальник локусу контролю.

С. Беєм показано, що з віком у хлопчиків зростає інтернальність, а у дівчаток – екстернальність. За даними С. І. Кудінова, інтернали різної статі по-різному проявляють свою високу інформаційну потребу [2]. Зазвичай людині потрібна вся інформація, і не важливо, актуальна вона для них саме зараз; вони збирають відомості про світ, щоб стати більш компетентними в спілкуванні [4]. Кінцевою метою їх зусиль зазвичай є визнання їх значимості в рамках референтної групи. Для інших важливіше результат сам по собі – як віха його особистих досягнень, які мають цінність незалежно від думки оточуючих.

Підвищення інтернальності як інтегральної особистісної характеристики супроводжується зміною осмислено-життєвих орієнтацій [6].

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне та експериментальне встановлення показників локус-контролю у сучасних студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для вираження особливостей прояву локус-контролю у сучасних студентів було організовано емпіричне дослідження. Для цього було необхідно визначити інтернальність – екстернальність випробовуваних в різних областях [1]. Для дослідження локусу контролю була використана методика УСК (рівень суб'єктивного контролю), авторами якої є Е.Ф. Бажин, Є. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд, в основі якої лежить концепція локусу контролю Дж. Роттера [8].

Провівши опитування серед студентів МНУ імені Сухомлинського спеціальності «Соціальна робота» було визначено середній бал локусу-контролю в різних сферах життєдіяльності особистості.

Показники шкали інтернальності в області досягнень дорівнюють 7,6 балів. Це відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно-позитивними подіями та ситуаціями. Отже, досліджувані студенти вважають, що вони завдяки особистим зусиллям досягають всього того найкращого, що було і є в їхньому житті, і, що вони здатні з успіхом наслідувати свої цілі в майбутньому.

Показники шкали інтернальності в області сімейних відносин дорівнюють 7,2 балів. Високі показники Іс означають, що студент вважає себе відповідальною за події, що відбуваються в ньому сімейному житті. Студенти ще не мають своїх сімей, але вони вже на свідомому рівні вважають себе готовими до сімейних відносин.

Показники шкали інтернальності в області здоров'я і хвороб дорівнюють 6,9 балів. Показники Із свідчать про те, що піддослідні вважають себе в багато разів відповідальними за своє здоров'я, якщо вони хворіють, звинувачують у хворобах себе і вважають, що одуження багато в чому залежить від власних дій.

Показники шкали інтернальності в області міжособистісних відносин дорівнюють 6,7 балів. Показники Ім свідчать про те

що молодь вважає себе в силах контролювати свої формальні та неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію, вважають саме себе відповідальним за побудову міжособистісних відносин з оточуючими.

Показники шкали інтернальності в області невдач дорівнюють 6,7 балів. Показники Ін говорять про розвиток відчуття суб'єктивного контролю відносно до негативних подій та ситуацій, які проявляються у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях та стражданнях.

Показники шкали інтернальності у виробничих відносинах дорівнюють 5,9 балів. Показники Ів свідчать про те що людина вважає свої дії важливим фактором організації особистої виробничої діяльності, яка складається у відносинах із колективом і т.д. Але оскільки сфера виробничих відносин студентам поки що мало відома, вони значно менше виявляють інтернальність, порівняно з попередніми сферами.

З отриманих результатів можна вивести дані, що студенти виявляють переважно високий рівень розвитку інтернальності.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок в цьому напрямі. За результатами експериментального дослідження студентів спеціальності “Соціальна робота” МНУ імені В.О. Сухомлинського було з’ясовано, що у всіх сферах життєдіяльності студенти прагнуть контролювати своє життя та брати відповідальність на себе. Найбільшою мірою це виявилось у сфері “Шкала досягнень”; а найменшою – у “Шкалі виробничих відносин”.

Список використаних джерел:

1. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс – СПб.: ПИТЕР, 2007. – 794 с.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / 4. А.А. Реан, Я. Л. Коломинский – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.– 576 с.
4. Реан А.А. – Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. / А. А. Реан – СПб.: ун-та, 2001.– 224 с.
5. Рубинштейн С.И. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб.: ПИТЕР, 2009. – 720 с.
6. Столин В.В. – Самосознание личности / В.В. Столин – М.: МГУ, 1983.– 247 с.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко – Ростов на Дону.: Феникс, 2009. – 671 с.
8. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter – New York.: Prentice-Hall, 1954. – 258 с.

ПРОБЛЕМА СВІДОМОСТІ У СУЧАСНІЙ АНАЛІТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Тополук Лілія Олексіївна

студентка Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова

topoluk_a@mail.ru

Науковий керівник –

к. філос. наук, доц. О. В. Ременець

Намагаючись досягнути феномен людини не можна оминати питання про природу і сутність свідомості. Тому протягом століть формувалися напрямки філософської думки, представники яких прагнули дати визначення свідомості, описати її. Дана проблема не втратила своєї актуальності й зараз. У сучасній філософії проблема свідомості постала в новому світлі завдяки успіхам науки, яка дала багатий матеріал для критичного філософського осмислення.

Серед сучасних філософських концепцій свідомості існує безліч різноманітних думок та ідей: одні мислителі трактують свідомість лише як певне психофізіологічне явище, інші – повертаються до дуалістичної концепції, залишаючи за свідомістю відмінність від матеріального, уречевленого, фізіологічного. Сучасна філософія прагне узагальнити різноманітні емпіричні дані про свідомість, отримані в природничих, гуманітарних, соціальних науках, знайти внутрішній зв'язок і єдність різних знань про свідомість і відповіді на запитання про сутність свідомості.

Поміж сучасних філософських напрямів, що розглядають проблему свідомості, найбільшу увагу до себе привертає аналітична філософія свідомості, яка є масштабним інтелектуальним проектом, який розпочався у другій половині ХХ-го століття в рамках англо-американської філософії. Завдання, які ставили перед собою представники даної течії, полягали в тому, щоб ясно і чітко відповісти на кілька таких важких проблем: що таке «Я», чому я бачу світ саме таким, як моє бачення світу співвідноситься з реальністю існуючою насправді, чому ми приписуємо свідомість іншим людям і так далі. Для вирішення цих питань аналітичні філософи відточували витончену аргументацію і придумували нетривіальні аналогії. Частина цих технік стала відома як уявний мисленевий експеримент – на цій інтелектуальній культурі виросла вся академічна Америка [4, с. 12]. Також, представники аналітичної філософії звертались і до сучасних досліджень науки, зокрема, нейрофізіології.

Головною течією, що досліджувала проблему свідомості у рамках аналітичної філософії, був фізикалізм. Термін «фізикалізм» вже вісім десятиліть використовується в англomовній філософії для позначення матеріалістичних позицій у філософії свідомості [8, с. 9]. Фізикалізм можна охарактеризувати як позицію, згідно з якою наші запитання про природу свідомості повністю вичерпуються нашим знанням про такий фізичний об'єкт, як головний мозок. Це можна пов'язати із тим, що дослідження нервової організації головного мозку досягли великих успіхів у наш час, проте відкриття нейрона дало можливість пояснити лише функціональні особливості тих чи інших відділів головного мозку. Поняття свідомості у фізикалістів як би розчинилося в складних нейрофізіологічних дослідженнях. Поштовхом до розвитку фізикалізму стало піднесення кібернетики. Кібернетичний підхід дозволив дуже вдало інтерпретувати процеси в головному мозку як процеси інформаційні та логічні [6, с. 123].

Таким чином, залежно від характеру проблематики свідомість ототожнювалося або з мозком як матеріальним об'єктом, або з процесами в ньому, або з логічними відносинами між його елементами.

Найбільшим прикладним проектом, що виріс з проблематики аналітичної філософії свідомості та фізикалізму, є сучасна теорія штучного інтелекту. Коли перші комп'ютери замінили собою групи математиків, що виконують складні військові розрахунки, деякі вже запитували себе: а чи не може з'явитися такий комп'ютер, який замінить людину і в інших областях інтелектуальної діяльності? Одним із першопрохідців у теорії штучного інтелекту став вчений Алан Тюрінг, відомий сьогодні завдяки своєму тесту («Тест Тюрінга» – комп'ютер успішно пройде цей тест, якщо людина-експериментатор, яка задає йому письмово певні питання, не зможе визначити, чи отримані письмові відповіді від іншої людини або від якогось пристрою). Теоретично це питання відкрите досі, зате системи штучного інтелекту конструюються щосили – мрія Тюрінга про комп'ютер в шаховому чемпіонаті збулася, а от інші завдання, наприклад, перемога машини над майстрами гри в го (народна китайська гра), так і залишається невирішеною. Тому активне життя навколо штучного інтелекту триває [7, с. 224].

Одним із критиків теорії штучного розуму був інший представник цієї традиції – Джон Сьорль. Його відома стаття, що швидко стала хрестоматійною, «Minds, Brains, and Programs» (Розум, мозок і програми, 1980), в якій він звернувся до критики теоретичних домагань штучного інтелекту як дослідницького напрямку і, зокрема, до критики вже згаданого «тесту Тюрінга» і заснованих на ньому уявлень про можливості моделювання людського розуміння природної мови. Запропонований у 1950 Тюрінгом біхевіористичний критерій (здатність реагувати на мовні стимули не відрізняються

від способу реакції людини), на думку Сьорля, не є достатнім критерієм розуміння: так, за наявності вичерпного керівництва (тобто програми) з переходу від питання китайською мовою до відповіді на китайському же, людина здатна підтримувати діалог на китайській мові, не розуміючи при цьому по-китайськи ні слова; тим часом саме так діють сучасні комп'ютерні діалогові системи [2, с. 417–424]. Цей уявний експеримент, що отримав назву «Китайська кімната», викликав інтенсивну дискусію, ще не завершену і понині.

Взагалі, дуже багато рис в сучасній аналітичній філософії свідомості схожі на висококласну американську наукову фантастику. Наприклад, уявний експеримент «Мізки в бочці» за авторством Хіларі Патнема виглядає як природнича фантазія на тему «Матриці» [5, с. 17]. Схожість з науковою фантастикою не випадково: обидва жанри ставлять парадоксальні питання про природу особистості, сприйняття і моралі.

Але фішка використання аналогій з комп'ютерними моделями, певно, є найбільш актуальною у філософії свідомості фізикалістів. Ця фішка характерна і для концепції свідомості Деніела Деннета, яку сам він називає когнітивізмом. Незважаючи на широке використання комп'ютерних метафор і аналогій, зрозумілих у більшості лише інформатикам, функціоналізм Деннета має не стільки фізичне, скільки соціобіологічне забарвлення. Людська свідомість – передусім конструкція мови і культури. Тому редукувати свідомість тільки до нейрофізіології мозку неможливо, пропадає культурно-інформаційна детермінанта. Як неможливо пояснити роботу програми комп'ютера, редукуючи її до матеріалів, з яких він зроблений [8, с. 20].

Говорячи про фізикалізм, не можна пройти повз елімінативізм (елімінація – виключення невідомого із системи). До прихильників цієї позиції зазвичай відносять Р. Рорті та П. Чорчленда. Об'єднав їх головна теза: свідомість в нашому суб'єктивному уявленні – це видимість, що приховує зовсім інші процеси. Ця удавана реальність повинна бути елімінована з мови теоретичного опису, подібно до того, як з науки були еліміновані поняття диявольських сил, уявлення про хвороби, як покарань за гріхи і т. п. Річард Рорті вважає, що сфера дослідження свідомості – це мовні комунікації людей. Він вважає, що коли ви пояснили всі властивості, наявні у якогось об'єкта, всі його причини і всі наслідки, то значить, ви пояснили цей об'єкт [1, с. 189]. Це відноситься і до свідомості. Пол Чорчленд же вважає, що думка про створення якоїсь геніальної комп'ютерної програми, що імітує людську свідомість і мислення, утопічна. Людський інтелект не є певна сутність, яку можна відкрити і висловити в одній програмі. У ньому переплетена незліченна кількість інформаційних систем та операцій, що створювались мільярдами років еволюції [8, с. 23–24].

Не дивлячись на розмаїтість ідей та досліджень відносно свідомості у рамках фізикалізму як напряду аналітичної філософії, є недоліки, до основних з яких слід віднести, по-перше, те, що більшість теоретичних результатів і взагалі ідей в аналітичній філософії свідомості були отримані в 60-90-тих роках минулого століття. Зараз аналітичні філософи в основному продовжують уточнювати аргументи, або впадають в різні форми скептицизму (включаючи, мабуть, найбільш примітний, відомий як елімінативізм, згідно з яким проблеми немає взагалі, а нейронаука з часом розбереться), або схиляються до емпіричних досліджень в області інших наукових дисциплін, наприклад, в нейрофізіології [3, с. 227]. Тому виникає питання, чи є можливість виникнення нових важливих теоретичних ідей в аналітичній філософії свідомості?

Список використаних джерел:

1. Rorty R. Holism, Intrinsicity, and the Ambition of Transcendence / R. Rorty // Dennett and His Critics. Demystifying Mind. – Cambridge, 1993. – С. 185–202.
2. Searle J. Minds, Brains, and Programs / John Searle // The Behavioral and Brain Sciences. – 1980. – № 3. – С. 417–424. – Режим доступу: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/searle.html>
3. Грязнов А. Ф. Аналитическая философия / А. Ф. Грязнов. – М.: Высшая школа, 2006. – 375 с.
4. Нагель Т. Что все это значит? Очень краткое введение в философию / Томас Нагель; пер. з англ. А. Толстова. – М.: Идея-Пресс, 2001. – 84 с.
5. Патнэм Х. Мозги в бочке / Хилари Патнэм // Разум, истина и история. – М.: Праксис, 2002. – С. 14–38.
6. Прист С. Функционализм: Патнэм и Льюис / Стивен Прист // Теории сознания. – М.: Идея-Пресс, 2000. – С. 122–158.
7. Тьюринг А. Могут ли машины мыслить? / Алан Тьюринг // Информационное общество; пер. з англ. Ю. Данілов. – СПб.: АСТ, Мидгард, 2004. – С. 221–284.
8. Юлина Н. С. Что такое физикализм? Сознание, редукция, наука / Н. С. Юлина // Философия науки. – М.: ИФ Р АН, 2006. – Вып. 12 : Феномен сознания. – С. 9–42.

«ФЕМІНІЗАЦІЯ» КУЛЬТУРИ В РОКОКО (НА ПРИКЛАДІ МОДИ)

Ткачук Наталія Миколаївна

*студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова*

Науковий керівник –

канд. філос. наук Русаков С.С.

Французький соціаліст-утопіст Шарль Фур'є вважав, що соціальний стан жінок є мірилом суспільного прогресу. Він іменував феміністами прихильників жіночого рівноправ'я. У всій Європі у XVIII ст. зріс суспільний вплив жінки, що у свою чергу призвело до «фемінізації» культури та зростання успіху жінок у найрізноманітніших галузях мистецтва. У цей час на теренах Європи панував стиль рококо – мистецтво, що культивувало легкість, граціозність, грайливість та витонченість. Жінка нагадувала вишукану фарфорову статуетку, адже в моді була тонка фігура, витончена талія, м'які та округлі лінії бедр, невеличкі груди, маленькі руки, тонка шия та вузькі плечі.

Спочатку аристократки носили в міру пишні спідниці на каркасі і маленьку, злегка припудрену зачіску, прикрашену букетиками або мереживними шпильками. Пишність спідниці гармоніювала із зачіскою і була відносно невелика. По мірі збільшення спідниці росла і висота жіночих зачісок. Вже у 70-ті роки зачіски представляли собою цілі конструкції висотою від 50 до 100 см. Прийшла так звана «епоха перукарських безумств».

Досить характерні описи зачісок аристократії є в нарисах Галини Серебрякової «Жінки французької революції»: «Діана Поліньяк і принцеса Ламбаль навперебій розповідають Марії-Антуанетті пошленькі дворянські плітки, поки чотири перукарі ось вже шосту годину поспіль трудяться над королівською зачіскою. Триста другий локон на потилиці вперто розвивається, і вітрильний човен, споруджений на збитому «коке», загрожує звалитися. Королеві набридло прикривати обличчя паперовим щитком, і пудра, якою в достатку було посипано її волосся. В кутку будуара метушиться мадам Роза Бертен, кравчиня королеви, розкладаючи за допомогою десяти служниць на затканому квітами дивані бальне плаття з найтоншого китайського шовку і ліонського оксамиту»[1].

У XVIII ст. в моду швидко увійшли рум'яна, пудра, духи та мушки. Пудрили волосся і перуки. І чоловічий, і жіночий костюм епохи рококо доповнювався великою кількістю прикрас, в тому числі і ювелірних. Велика увага приділялася саме дрібничкам.

В одязі були присутні мережива, банти, рюші та вишивки. Модними були кільця, браслети, намиста, кольє, золоті годинники на ланцюжках. До вподоби були маленькі букети штучних квітів, які приколювали на грудях. втратили популярності віяла, без яких в ті часи було просто неможливо кокетувати.

Жіночий характер мав навіть чоловічий костюм. Ось як описує сучасник новий тип чоловічої краси: «Чоловік тепер більше ніж будь-коли схожий на жінку, він носить довге кучеряве волосся, посипане пудрою і надухане духами, пряжки на чоботах і колінах замінені для зручності шовковими бантами. Шпага одягалася якомога рідше. На руки одягали перчатки, зуби не лише чистять, але і білять, лице рум'янять. Не бажаючи ні в чому відставати від жінки, він використовує тонке полотно і кружева, обвішує себе часами, одягає на пальці персні, а кармани наповнює всілякими дрібничками» [2].

Одяг епохи рококо значно оголив жіноче тіло. Тому нижній білизні приділяється найпильніша увага, вона стає воістину витвором мистецтва. Її виготовляють з шовку, обробляють мереживом, багатою вишивкою, сріблом і золотом. Декольте робили більш глибоким, яке відкривало нижню сорочку і майже весь бюст. У жіночому одязі все виразніше виявляється елемент еротичності та сексуальності.

У цей період модний силует жіночого плаття нагадував перевернутий келих - затягнутий корсетом зверху і широкою спідницею внизу, пишність якої підтримував спідничний каркас. Саму спідницю робили з щільної проклесної тканини, а обручі з китового вуса, металевих і вербових прутів або з туго сплетеного кінського волоса. Вся ця конструкція пристібалася на гудзиках до корсета. Корсет щільно шнурували ззаду. Каркас називали панье. У другій половині століття панье замінюють подвійними фіжмами, дві напівкупольні форми кріпилися тасьмою на талії. Французькі кравці незабаром вдосконалили і цю модель, запропонувавши дощеплену конструкцію, правда, досить складну: металеве панье, окремі частини якого кріпилися на шарнірах і були рухливі. Керувалися вони за допомогою стрічок, випущених через невеликі розрізи на поверхню спідниці. У сукні з таким каркасом можна було без праці сісти в карету і пройти у вузьку двері.

Під корсетом і панье носили тонку білу сорочку, розшиту шовком, шиттям і мереживами. Поверх надягали вихідну шовкову або парчову спідницю, а іноді й дві, але так щоб верхня, пишно декорована, не повністю закривала нижню, прикрашену рюшами або оборками. Корсет приховувався ліфом на шнурівці, до нього ж були пришиті вузькі рукава в три чверті, край яких прикрашали каскадом розкішних мережив різної ширини у вигляді воронки, яка іменувалася «Пагода».

Костюм доповнювали світлі або строкаті шовкові панчохи з вишивкою, туфлі на високому зігнутому каблуку, який мав назву «Голубина лапа». Ввігнутий всередину він створював оптичну ілюзію, візуально зменшуючи відстань між носком туфлі та п'яткою. Цей винахід не тільки робив жіночу фігуру вище, а поставу і ходу витонченіше, - французький каблук зробив ніжку маленькою.

Отже, стиль рококо створений для жінки й пристосований до її мінливих смаків та примх. Досить чіткий характер це можна помітити на прикладі моди. У XVIII ст. жінка постає у центрі уваги. Все створюється для її краси. Починає відкриватися жіноче тіло, щоб підкреслити витонченість чуттєвих форм та жіночність. Мода настільки цінувалася, що в елементи декору одягу починають додавати різноманітні дорогоцінні прикраси. Для створення необхідного жіночого образу не жаліють ні часу ні грошей. Навіть чоловічі костюми починають набирати жіночих рис характеру.

Список використаних джерел:

1. Серебрякова Г. И. «Женщины эпох французской революции»/ Галина Серебрякова //Государственное издательство Художественной литературы. Москва – 1958. – 159 с.
2. Киреева Е. В. «История костюма» / Елена Киреева // Издательство «Просвещение» Москва – 1970. – 165 с.
3. http://churya.com.ua/rococo_fashion1.html

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Трегуб Інна Володимирівна

*студентка Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка
velichenko92@mail.ru*

*Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. С.І.Стрілець*

Модернізація шкільної освіти сприяє використанню засобів і форм пізнавальної діяльності учнів на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Важко відмовитися від потенціалу нових засобів і в початковій школі. Адже, для молодшого школяра знання починаються від здивування і задоволення, від одержання відповідей на запитання, які виникають у нього в процесі отримання інформації під час пізнання навколишнього світу. Завдання вчителя – зробити цей процес цікавим і навчити дитину здобувати знання. Математика і є тим предметом, який допоможе маленькому учневі.

Для підвищення ефективності уроків математики важливе значення мають різні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку пізнавального інтересу. Як один із ефективних способів когнітивної та креативної діяльності, на нашу думку, є використання комп'ютерних дидактичних ігор. Адже остання володіє трьома основними функціями: освітньою, розвиваючою і виховною, які діють як органічне ціле. Сам термін “дидактична гра” підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування [4].

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Вона має певний результат, який є фіналом гри і виступає в першу чергу як розв'язок поставленої задачі [1]. Теоретичні і науково-методичні дослідження з проблем педагогіки та психології дидактичної гри проводили Платон, Арістотель, Рабле, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Л.М. Толстой, К. Д. Ушинський, З. Фрейд, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Б. Г. Ананьєв, С. П. Рубінштейн, А. С. Макаренко.

У наш час до навчання й виховання дітей все частіше залучають комп'ютерну техніку. Питанням підвищення ефективності навчальної діяльності при використанні комп'ютера присвячені дослідження А.П. Балашова, Б.Ф. Ломова, О.К. Тихомирова, Н. Ф. Талізіної, В.М. Монахова, С.І.Стрілець, В.В. Рубцова та інших[5].

Разом з появою комп'ютерів з'явилися і комп'ютерні ігри, які привертають увагу все більшої кількості людей. Використовуючи у навчально-виховному процесі дидактичні комп'ютерні ігри, ми створюємо такі умови, за яких учень отримує мотиваційні стимули, що сприяють розвитку творчої активності в процесі його пізнавальної діяльності. Адже найважливіше у роботі вчителя початкових класів на уроках математики – активізувати пізнавальну діяльність учнів. Засобів для цього в нього чимало. Це й дидактичні ігри, і проблемні ситуації, і цікаві задачі. Але спинимось на комп'ютерних дидактичних іграх (які, на наш погляд, варто застосовувати на різних етапах навчання і з різною метою (для перевірки вивченого, закріплення, повторення, вдосконалення знань). Вони дають змогу урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш плідним, цікавим, захоплюючим, ефективно організувати як колективну, так і індивідуальну роботу. А це повинно забезпечувати досягнення високих результатів у навчанні за мінімальних зусиль і витрат часу зі сторони учнів [3].

Наведемо приклади комп'ютерних дидактичних ігор, які можна використовували у шкільній практиці: «Змагання з віртуальним квадратиком», «Країна фантазія», «Аладін», «Алгоритм».

Комп'ютерна дидактична гра «Змагання з віртуальним квадратиком», розрахована для учнів 1 класу, тема якої «Склад числа 10», яка складається з десяти завдань: назвіть сусідів, порівняйте числа, рівновага, доповніть рівності, знайдіть пару, обчисліть, продовж ряд, знайди трикутники і чотирикутники, заповни таблицю [2].

“Країна фантазія” – це комплекс ігрових програм навчального, розвивального та виховного значення. Розроблений педагогами С. Н Тур , А. В.Ковальовим , Т. П. Бокучавою у 1999 р. Ігри розраховані на використання у початковій школі. Загалом весь комплекс поділено на 4 роки навчання (4 класи), для кожного з яких існує набір відповідних навчальних ігор. Нижче будуть розглянуті та проаналізовані окремі програмні продукти комплексу. Особлива увага в аналізі приділяється використанню ігор на уроках математики в початковій школі, діям, що виконують діти при роботі в даних програмах. “Рахунок” – гра для розвитку вмінь усного підрахунку (в межах 10 та з переходом через 10). Основна дія, яку виконує учень – розв’язування прикладу та запис відповідного результату з допомогою цифр. До програми входять наступні підпрограми: “Хатинка” (розв’язок прикладів на малюнку хатки), “Пірамідка” (розв’язок прикладів обмежується певним часом), “Коралі” (самостійне складання прикладів за поданими даними). “Конструктор” – програма для розвитку конструкторських здібностей та геометричних знань. Може бути використана для закріплення та перевірка знань про геометричні фігури:

квадрат, прямокутник, круг, овал, трикутник, многокутника. Основна дія, яку виконує учень при роботі з програмою – вибір та складання геометричних об'єктів. “Калькулятор” – програма, що дублює роботу з калькулятором. Може бути використана, як додатковий засіб для розвитку обчислювальних вмінь.

Гра «Аладін», побудована у формі послідовного проходження етапів, без змоги переходу до наступного, не розв'язавши поставленого завдання. Гра насичена завданнями різного рівня складності, розрахованими орієнтовно на 1-2 класи початкової школи. Розв'язуючі дані задачі учень проявляє свої знання з таких розділів програми:

- додавання і віднімання в межах 10 (з переходом через десяток);
- геометричні фігури;
- вимірювання величин тощо.

Загалом математична гра “Аладін” може використовуватись на етапі актуалізації, закріплення чи застосування знань.

«Алгоритм» – комплекс програм, створених Московським Інститутом нових технологій. Автори комплексу А.Сіманов, А.Кулаков, С.Ландо та ін. Комплект з більше, ніж десяти програм створений у двох варіантах: перший – тренувальний, для самих учнів, другий – контрольний, для перевірки результатів вчителем. Серед програм слід виділити такі, що направлені на розвиток логічного мислення (“Перевізник”, “Водолій”, “Коник-стрибунець”), усного рахунку (“Подвоювач”) та ін.

Проаналізуємо вищезазначені програми. “Перевізник” – гра, направлена на розвиток логічного мислення учнів, може бути використана на уроках математики для актуалізації знань. Основна дія учнів – пошук раціонального способу переправлення об'єктів (Вовка, Зайця, Мисливця) на інший берег. Схожою до цієї гри є гра “Переправа” даного комплексу. “Водолій” – програма для розвитку математичного мислення. Може бути використана під час вивчення одиниць маси, об'єму в початковій школі. Аналогічною програмою є “Ваговик”. В обидвох програмах учні знаходять необхідні дані шляхом зважування, вимірювання об'єктів. Ігри ефектно ілюструє процес знаходження маси та об'єму різних предметів. “Подвоювач” – гра на розвиток усного рахунку учнів 3-4 класів. Основна дія учнів усно обраховувати запропоновані приклади (користуючись табличкою множення) і звіряти результати з запропонованими комп'ютером. Особливо великий потенціал комплекс “Алгоритми” має для подачі геометричного матеріалу. Для цього можна запропонувати програми “Робот”, “Кресляр”, “Черепашка”, “Будівля”. Ці програми розраховані на закріплення знань про геометричні фігури, розвивають просторові уявлення дітей. Основна дія учнів у всіх цих програмах – створення різноманітних форм із геометричних фігур.

Запропоновані ігри можна використовувати з метою пропедевтики, розвитку зацікавленості учнів у навчанні та активізації їх пізнавальної діяльності. Використовуючи такий вид роботи, учитель отримує дидактичні засоби урізноманітнення організації навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Куріпка В.І. Дидактичні ігри на уроках математики / В. І Куріпка // Початкове навчання та виховання. – 2008. – №32 (листопад). – С.4- 27.
2. Комп'ютерні навчальні ігри для першого класу: – <http://mklas.ho.ua>
3. Піщенко О.В. Дидактичні ігри, їх види і значення в навчально-виховному процесі // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 46. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – № 46. – Т. 1. – С. 139-140.
4. Савченко І.В. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики / І.В.Савченко // Початкове навчання та виховання. – 2011. – №16-18 (червень). – С.12-28.
5. Стрілець С.І. Підготовка вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : монографія / С.І. Стрілець. – Чернігів, 2012. – 380 с.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДУ ВІД ХАОСУ ДО ГАРМОНІЇ

Фаріон Роман Васильович

студент Національного університету

«Одеська юридична академія»

farion_94@ukr.net

Науковий керівник –

канд.істор.наук, Сушко А. І.

Сьогодні існують різні концепції пояснення гармонії або через боротьбу протилежностей, або через взаємодію протилежностей, основою якої є їх належність до єдиного абсолюту. Серед типів гармонії виділяють досконалу, відшукувану, втрачену, гармонію динамізму, розвитку, або гармонію стабільності, спокою. Але сама гармонія, коли ти займаєшся її вивченням у житті суспільства, особистості вимагає розуміння суті суспільства, індивідуальності, процесу, явища. Тільки збагнувши точку опори внутрішнього світу індивідуальності, ми можемо побачити шлях до гармонії або дисгармонії індивідуальності. Кожному з нас потрібна тільки одна точка опори, завдяки якій, ми можемо пізнати свій внутрішній світ і створити з нього самодостатній, самостійний космос.

Напевно, кожен з нас хоч раз задавався питанням, на чому ж базується наш Всесвіт? Що в ньому переважає – хаос чи гармонія? Багато вчених праць оповідають, що Всесвіт виник з Великого Вибуху. А що є вибухом, як не прояв хаосу? Тоді виходить, що все, що є, породжене хаосом і в ньому ж перебуває. Ці питання хвилювали філософів Геракліта та Платона, які вважали, що гармонія та хаос виступають в утилітарному вигляді, не відмінні від речей побутового характеру або принципів виробничо-практичної діяльності. Але з позицій культурології ця проблема мало досліджена.

Рабовласницька формація, змінивши общинно-родову, знищила родові авторитети, закріпила майнову нерівність і завдяки наявності рабів створила – хоч і невеликий – прошарок вільних та свідомих індивідів. Це означало відкриття реальних можливостей для формування духовних сфер діяльності – науки, мистецтва, творчості. Нова соціальна ситуація відкрила шлях дальшому розвитку людства. У цьому розумінні вірне твердження, що без античного рабства не було б сучасної цивілізації.

Навіть найдавнішій міфології властиві були уявлення про гармонію, як основу міри і порядку, яка потім стала самостійним поняттям античної філософії. Уже античні філософи пов'язували поняття гармонії з різноманітними явищами соціального життя і природи,

пояснюючи його в космічному, соціальному, етичному та естетичному значенні.

Проблема переходу від хаосу до гармонії хвилювала всіх мислителів цієї епохи. Піфагор, Анаксимандр та інші шукали першооснову світу. Парадигма античної свідомості – чотири стихії (земля, вода, вогонь, повітря), з допомогою яких пояснювалося все. Світ сприймався, як певний порядок, що проявлявся в космології, музиці, математиці, логіці тощо. У способі існування головне – теж піклування про гармонію. Платон вважав: «Найвіддаленіше від розуму те, що відхиляється від закону, порядку». Сенека набагато пізніше обстоював цю думку з позицій стоїцизму: «Доля веде того, хто хоче, і тягне того, хто не хоче», бо підпорядкованість фатуму є підпорядкованість світовому закону [2, с.84].

У міфології давніх греків Гармонія була дочкою Бога війни Ареса та Богині любові і краси Афродіти. Як й інші боги грецького пантеону, вона мала історію життя, схожу на життя людей [4, с.48]. Очевидно, не випадково, що Гармонія є дочкою Богині любові й краси та Бога війни. «У міфологічній свідомості древніх греків відобразились колективні уявлення про гармонію як породження двох начал: краси і боротьби, любові й війни».

У давньогрецьких міфах відображаються уявлення про гармонію і в негативній формі – у міфах про хаос. Хаос виступає в античній міфології, як один з першопочатків, з якого виникає буття усього сущого. Цей першопочаток характеризується, як щось, що не має ніякої якості, ніякої визначеності, а є порожнечою, безформністю, розпиленістю. Хаос є тут прямою протилежністю гармонії, яка означає певну якісну визначеність, єдність і оформленість розчленованого цілого.

Хаос є одним з основних понять космогонічних уявлень. Хаос розуміється, як творчий принцип становлення, у хаосі співпадають початки і кінці [3, с.580].

Антична міфологія тяжіла до тілесного, антропоморфного втілення уявлень про гармонію: людське тіло як визначене, чітко окреслене, таке, що складається з певним чином впорядкованих визначених частин, стало моделлю уявлень про структурну визначеність гармонії. Гармонія сприймалась, як позитивна, така, що сприяє життю. Хаос же не набував такої антропоморфної форми (інколи хаос розумівся, як щось живе, але воно теж не було оформленим), оскільки хаос – аморфність і невизначеність. Гармонія, як необхідна умова життя у своєму антропоморфному образі богині Гармонії і жила людським життям: виходила заміж, народжувала дітей, старіла. Хаос, з одного боку, був початком життя, а з іншого боку, він виступав ворожим життям у двох своїх проявах: як щось безкінечне, чого не може досягнути зором і розумом людина,

і як нуль, повна відсутність усього. Античний хаос, з якого починалося буття, і у якому воно гинуло, набув величного і трагічного забарвлення у римський період [3, с.580-581].

Давньогерманські уявлення про хаос відобразилися у космогонічних та есхатологічних міфах. Давні германці уявляли хаос як змішання, не диференційованість первинних стихій. Так, подвійну референцію мали деякі лексеми, що позначали вогонь та воду (які вважалися першостихіями). Це пояснюється тим, що спільне джерело номінації – інтенсивний рух, який супроводжувався виділенням теплової енергії (так, від одного і того ж індоєвропейського кореня походять давньоісландські лексеми *brunnr* “джерело”, *brim* “море, прибіг”, *brenna* “горіти”). Хаос отожднювався то з порожнечою, то із змішанням усіх елементів. Такий хаос розуміється амбівалентно: як аморфна і безструктурна безодня. Космос, що виникає з хаосу, має форму. Форма виступає, як втілення найвищої цінності космозованого Всесвіту, на відміну від безформного, та без структурного хаосу. Космос не лише має форму, він має й межу. Граничність космосу протиставляється безмежності і безграничності хаосу; космос існує лише завдяки наявності певної межі. Міфологічний простір був сакральним неоднорідним: виділялися оази впорядкованості буття, сприятливі для життя людини, і хаотичний простір, наділений негативними якостями, несприятливий для життя людини, на який непоширювався захист предків. Тільки у сакралізованому світі існували правила його організації, хаос же – царство випадковості. Після впорядкування космосу хаос не зникає, а відтісняється на периферію. Космогенез уявляється, як ланцюг перетворень, що починаються із розпаду певного аморфного, нерозчленованого, недиференційованого, неупорядкованого цілого (хаосу) на окремі елементи, які протиставляються один одному, вступають у взаємодію й утворюють певну єдність, впорядкованість (космос).

Світ був створений завдяки дії розсування, створення зіяння, і саме зіяння, порожнеча, були, за міфічними уявленнями, джерелом усього сущого. Божество створило світопорядок, розсунувши, перемістивши окремі зони. Завдяки руху були створені космічний порядок та гармонія [1, с.142].

Учені звертають увагу на драматизм міфів про хаос та гармонію. Дослідники первісних пам'яток мистецтва пов'язують образ чудовиська з відкритою пащею сферою хаосу.

У процесі становлення гармонії в світі, стверджує Сенека, велику роль грає внутрішній світ особистості та її розвиток. А реальне встановлення гармонії у внутрішньому світі особистості іде через боротьбу зі своїми недоліками та страхами. «Станьмо ж, скільки є в нас духу, до опору! Здригнемось, біль – візьме гору;

мужньо супроти нього поведемося – візьмемо гору над ним... А коли..., зупинишся і збереш у кулак усю свою волю, то відштовхнеш його від себе. ...Отак і ми намагаймося перемогти всяке лихо. А нагородою буде не вінок, не пальмова гілка, ... але доброчесність і стійкість духу...».

Таким чином, для того, щоб створити власний самодостатній світ, індивідуальність повинна розуміти та відчувати саму себе, вміти себе реалізовувати, бути ідентична сама собі. Тому гармонія є ідентичність індивідуальності самій собі, причому індивідуальність буде ідентична собі, коли її свідомість, совість, підсвідоме, воля складуть єдине ціле у її внутрішньому світі.

Список використаних джерел:

1. Демьянков В.З. Рецензия. М.М.Маковский. Историко-этимологический словарь современного английского языка. Слово в зеркале человеческой культуры // Вопросы языкознания. – 2000.- № 6. – С.141-145.
2. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / Зязюн І., Семашко В. та ін.; Ред. М.М. Закович. – К.: Знання, 2007. – 567 с.
3. Лосев А.Ф. Хаос // Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2-х т. – 2-ое изд. – Гл.ред. С.А.Токарев.- М.: Сов.энциклопедия. – Т.2, 1988.- 719с. – С.579-581.
4. Шестаков В.П. Гармония как эстетическая категория. Учение о гармонии в истории эстетической мысли. – М.: Наука, 1973. – 256с.

КАЗКА ЯК МЕТОД ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ В РОБОТІ З ДИТИНОЮ

Федорченко Оксана Миколаївна
студентка Київського національного
університету імені Т. Г. Шевченка
fedorchenko_ks@ukr.net
Науковий керівник -
канд. психол. наук, доц. Завязкіна Н.В.

Чому казки виявляють такий великий і позитивний вплив на розвиток дитини?

Поки дитина ще мала їй слід прививати любов до казок, бо з них починається формування змісту та світогляду на життя та вчинки.

Шукаючи відповідь на питання, яким повинен бути літературний твір, здатний допомогти дитині знайти зміст життя, ми приходимо до висновку, що він повинен заповнити увагу дитини, збуджувати її допитливість, збагачувати життя, стимулювати її уяву, інтелект, допомогти зрозуміти себе, свої бажання й емоції.

Словом, цей твір повинен зачепити усі індивідуальні особистості дитини та сприяти підвищенню впевненості дитини у собі й у своєму майбутньому.

Необхідно, також, звернути увагу на психотерапевтичні функції казок. Казка заповнює прогалини індивідуальної історії людини і доповнює її загальнолюдською інформацією; дозволяє актуалізувати моменти особистісної історії, що витісняється людиною. Казка відображає внутрішній конфлікт суб'єкта і дає можливість поміркувати над ним. Крім того, казка є символічним «буфером» між людиною і казкою терапевтом, завдяки чому опір суб'єкта зменшується і енергія направляється на рефлексію та самоаналіз. Вона служить альтернативною концепцією сприйняття неоднозначних життєвих ситуацій та формує віру в позитивне вирішення проблеми, а так звані медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційного напруження, створення кращих моделей взаємовідносин з навколишнім світом, іншими людьми.

Таким чином, ми бачимо, що казка відіграє величезну роль у розвитку особистості, надаючи великий вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості, бо побічно дозволяє придбати значний для людини життєвий досвід [1],[2].

Усім цим вимогам та функціям задовольняє тільки народна казка. Чому ж саме вона?

Народна казка - витвір мистецтва, значення казки сприймається по-різному кожною людиною, й навіть у різні періоди її життя. І як кожен вид мистецтва, вона стає свого роду психотерапією, тому що кожна людина (кожна дитина) знаходить в ній своє власне вирішення своїх життєвих проблем.

З іншого боку, культурна спадщина людства знаходить свій відбиток у казці, і через казку передається дитині. Тому особливого значення набуває саме народна казка, бо вона передається із вуст у уста, з покоління в покоління, але зі змінами, внесеними багатьма людьми. Зміни вносяться оповідачем, виходячи з реакцій слухаючого. Це робить казку дійсно сповненою глибокою людською мудрістю, досвідом, результатом роботи людської свідомості й підсвідомості. Саме тому в казках знаходять своє відображення усвідомлювані й неусвідомлювані проблеми людини протягом усього її життя, та їх вирішення.

Казка проста й у той же час загадкова: «У деякому царстві, у деякій державі...» або «У ті далекі часи, коли тварини вміли розмовляти...», і дитина вже залишає реальний світ та поринає у світ своїх фантазій, що стимулюються казкою. Казка сприяє розвитку уваги, а це стимулює дитину до вирішення її власних проблем [1],[2],[3].

Стиль казки також зрозумілий дитині, бо вона ніколи не обтяжує дитину якимось логічними міркуваннями. Дитина не любить дидактичного повчання, і казка не вчить його прямо, вона пропонує дитині образи, якими вона насолоджується непомітно для себе, завоюючи життєво важливу інформацію. Казка ставить і допомагає розв'язати моральні проблеми. У неї всі герої мають чітку моральну орієнтацію. Вони або цілком гарні, або цілком погані. Це дуже важливо для визначення симпатій дитини, для розмежування добра й зла, для впорядкування його власних складних і амбівалентних почуттів. Дитина ідентифікує себе з позитивним героєм, це відбувається не тому, що дитина гарна по своїй природі, а тому, що положення цього героя серед інших більш приваблює дитину. Таким чином, казка прищеплює добро, а не тільки підтримує його в дитині [3],[2].

Також казка дуже близька дитині емоційно, тому що світовідчуття у дитини ближче до світу тварин, чим до світу дорослих. Якщо зрівняти казку з іншими літературними творами, то ми можемо побачити її безсумнівні переваги.

Порівнявши казку з фантазією, то на користь казки можна сказати, що вона має послідовну структуру з певним сюжетом, який розвивається в напрямку щасливого закінчення. У порівнянні з фантазією, казка має ще одну перевагу, в ній усі бажання, навіть нехороші, можуть бути виявлені, і про них можна говорити, з (родиною) дорослим. Дитина може щиро та відкрито поділитися своїми емоціями, переживаннями, певною поведінкою в одній чи

іншій ситуації ,а щодо фантазії ж дитина жахається відкрито висловлюватися, більш закрита в собі ,має певні вагання щодо обговорення та переживання в якійсь мірі того,що буде нею сказане і як це буде сприйняте іншими.

Крім того, внутрішнє інтелектуальне життя дитини можливе тільки тоді, коли зміст казки пройшов через співпереживання до інших осіб чи персонажів. Уся казка - це розповідь про відносини між людьми, казка вводить у коло таких відносин, на які дитина в реальному житті може не звернути уваги. Треба вийти з ситуації, щоб подивитися на неї відсторонено.

За допомогою казок можна метафорично виховувати дитину, допомогти здолати негативні прояви сторони її особи, що формуються [1],[2].

Казковий жанр розвиває мислення кожної дитини, сприяє створенню інтелектуальної атмосфери в дитячому колективі.

Казка має великий вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості. Про вплив казки на несвідоме людини ,писали такі психологи, як Е. Берн, К.Г. Юнг, Е. Фромм, З. Фрейд.

Зокрема, Е. Берн говорив, що казка - це рольова взаємодія, що складається в сценарій, тобто це те, що людина ще в дитинстві планує зробити в майбутньому. Думка про те, що людське життя часом слідує образам, які ми знаходимо в міфах, легендах і чарівних казках, заснована на ідеях К.Г. Юнга і З. Фрейда. Згідно з їх поглядами, дитина «вбирає» смисл казки , стилі взаємин і моделі поведінки, потім розіграє це з друзями. Проживаючи події казки багаторазово, дитина опосередковано набуває для себе життєвий досвід. Цей досвід вона пронеситиме крізь життя в певних ситуаціях порівнюватиме свій досвід з певним досвідом, який був нею прожитий в казці [1,3].

Завдяки казкам у дитини виробляється насамперед здатність співпереживати, співчувати, спів ставляти, допомагати, захищати, відповідати за те що зробив, без чого людина не людина.

З психологічної точки зору використання казки у психотерапевтичних цілях є досить актуальним завданням для психологічної допомоги сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Мария Луиза фон Франц. Психология сказки. – СПб. – 182 с.
2. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб, М. : Сфера, 2008. – 118 с.
3. Чумарівна М. Мандрівка в українську казку. – 2007. – 144 с.

ЕКУМЕНІЧНИЙ РУХ ЄВАНГЕЛЬСЬКОГО ПРОТЕСТАНТИЗМУ НА ФОНІ СОЦІАЛЬНО - ПОЛІТИЧНИХ ПОДІЙ В УКРАЇНІ

Федорчук Юрій Юрійович

*аспірант Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова*

fedorchuk.yura@ukr.net

Науковий керівник –

д. філос. наук, проф. М.М. Черенков

Події кінця 2013 початку 2014 років в Україні сколихнули увесь світ. Криза в якій опинилось українське суспільство торкнулась усіх сфер життя. Протистояння корумпованої влади напротивагу свободолюбивому народу посіяло масу страху та розпачу у настроях простих громадян і як наслідок нестабільність, погіршення рівня життя та зневірення у набутті кращого життя. Динаміка соціологічних опитувань Центру Разумкова від 2000 року по 2013 роки свідчить про те, що Церкві належить найбільший рівень довіри українського суспільства[6]. Це в свою чергу підтверджує думку, що перед церквою (що не раз доводила історія) стоїть задача бути провідником до нового майбутнього. Тому дана ситуація вимагає консолідації сил та можливостей усіх християнських конфесій задля виконання сповідуваних ними євангельських істин. Євангельські християни, як ніхто інші, є найбільш якими поборниками ідеї втілення в життя простого та практичного євангельського вчення про любов до Бога та свого ближнього, служіння Богу та своєму ближньому, турботу та піклування за нужденним та ін.

Відтак, аналіз впливу суспільно-політичних подій, навколо Майдану, на еволюцію екуменічних відносин між євангельськими церквами стає актуальним завданням сучасного релігієзнавства, а зокрема і предметом нашого дослідження.

З перших днів протистоянь на Майдані, більшість християнських конфесій (католики, греко-католики, протестанти (виключенням були окремі церкви, що зайняли очікувальну позицію, спираючись на твердження: «Ми не від світу цього», або пряме розуміння слів апостола Павла, що вся влада від Бога, тому всілякий спротив владі буде противленням волі Бога) чітко заявили про свою підтримку прагненням протестувальників до свободи, миру, справедливості, відкритості та простого кращого майбутнього. Ці принципи звучать в унісон біблійним істинам, які сповідують християни. Із кафедр, на проповідях євангельських зібрань, досить часто звучать притчі про «доброго самарянина», «бідну вдову», «багатого юнака»,

в яких йдеться про нелицемірну, безкорисну допомогу, готовність віддати останнє, дбати не про земне, а про Царство Небесне. Говориться про єдність братів та Церкви: «щоб були всі одно: як Ти, Отче, в Мені, а Я у Тобі, щоб одно були в Нас і вони, щоб увірував світ, щоб Мене Ти послав. Івана 17:21»[1]. Події від 21 листопада та до сьогодні, вкотре дають можливість євангельським християнам бути не просто слухачами, а в реальному житті використовувати набутий досвід. Єдність християн при цьому всьому відіграє провідну роль у досягненні поставлених цілей. При максимальному єднанні та згуртованості можна ефективно втілювати в життя «волю Бога» через соціальне служіння. В інформованому суспільстві стає очевидним, що політика ізоляції Церкви буде відштовхувати від неї та навряд чи дасть можливість довго проіснувати.

При всьому цьому, проповідувати не конкретну релігійну громаду, чи конфесію, а біблійні принципи підкріплені власним досвідом практичного служіння своєму ближньому в ситуації, яка склалась в Україні: «Ніхто більшої любови не має над ту, як хто свою душу поклав би за друзів своїх. Івана 15:13 » [1].

Розуміння єдності може стати ключовим проривом євангельського християнства. Започаткування молитовних неділь євангельського протестантизму є проблесковим маячком в усвідомленні важливості єдності та духовної спорідненості. Єдність як в молитві – духовному вимірі, так і на практичному рівні через спільні соціальні проекти по допомозі «нужденним людям».

Теорія протиріч втрачає свою силу і вступає в дію практичне богослов'я. Реальне життя докорінно змінює всі розбіжності. Вже немає часу говорити про богословські тонкощі, які слугують перепонами до зближення. Події, що відбувались в кінці 2013 на початку 2014 років, в серці України є тому приклад. Серед куль, смертей десятків людей, усвідомлюється вся безглуздість ворогування на ґрунті богословських спекуляцій. Усвідомлення духовної спорідненості є основним принципом життя. Священик не буде питати помиряючу на полі бою людину до якої церкви вона ходила, а виконає покладений на нього обов'язок.

Християнин знову стає Християнином, як і в першоапостольські часи. Христоцентризм та євангелізм знову стають істинами на яких фокусують свої погляди віруючі з новим натхненням та дерзновінням. Саме навколо Христа збираються Його послідовники та саме Його волю, проповіді «благої звістки» виконують ті, що називають себе християнами.

Підтвердженням значного внеску євангельських християн для мирного протікання революційних подій, можуть слугувати публічні заяви нового керівництва нашої держави. Істинна мова про те, що палкі молитви та чітка засвідчена позиція відіграли

свою позитивну роль у розвитку соціально – політичних процесів в Україні. Те що могло об'єднати різні конфесії: конференції, з'їзди, діалоги на різних рівнях – були мало продуктивними, а коли прийшов «час випробувань» усвідомлення спільного коріння, вивело на практичну площину свідомих євангельських віруючих. В часи коли снайпери відстрілювали людей, Християни стояли пліч о пліч в молитві, не звертаючи уваги на те хто до якої церкви ходить[4]. В такі екзистинційні моменти свого існування, запускається в дію практична рефлексія. Більш того, те що раніше здавалось абсолютно не прийнятним, набирає нових форм та значень.

Отже, підсумовуючи вище наведені тези, потрібно виділити головні моменти екуменічних перспектив євангельського протестантизму на тлі соціально-політичних подій сьогодення та виокремити наступні судження:

- Фундамент віровчення кожної окремої конфесії євангельського протестантизму є спільним для всього християнства, а розбіжності сягають не таких масштабів, що не уможливило б християнську ідею «єдності»;

- Революційні події в Україні дали поштовх для діалогу та об'єднання різних церков євангельського протестантизму навколо можливості реалізації Євангельського вчення в умовах «паніки» суспільства;

- «Революція гідності» відіграла значну роль у перегляді відносин не тільки в середині євангельського руху, а й між іншими християнськими конфесіями.

Список використаних джерел:

1. Біблія. <http://bibleonline.ru/bible/ukr/>
2. Баптисти звернулися із «Словом примирення» задля зцілення ран війни http://risu.org.ua/ua/index/all_news/protestants/evangelical_christians_baptists/55452/
3. У Києві завершили тиждень екуменічних молитов http://risu.org.ua/ua/index/all_news/confessional/interchurch_relations/55129/
4. Щонеділі до 25 травня на Майдані молитимуться за стабілізацію, єдність та цілісність України http://risu.org.ua/ua/index/all_news/state/national_religious_question/55776/
5. Євангельські Церкви засудили російську агресію і закликали до посиленої молитви http://risu.org.ua/ua/index/all_news/state/national_religious_question/55721/
6. Центр Разумкова. Чи довіряєте Ви Церкві? http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=83
7. Церква і революція http://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/25334-cerkva-i-revoluciya.html

ВИКЛАДАЧ ЯК УПРАВЛІНЕЦЬ В ДЕМОКРАТИЧНИХ ВІДНОСИНАХ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Філіпович Андрій Юрійович
спеціаліст II категорії,
викладач будівельних дисциплін
Рівненського державного аграрного коледжу
andriy.filipovich@mail.ru

Павленко Олександр Іванович
спеціаліст I категорії,
викладач будівельних дисциплін
Рівненського державного аграрного коледжу

Рівень всякої діяльності визначається станом знань у даній галузі, можливістю і вмінням використати ці знання на практиці.

Управління – це процес планування організації, мотивації і контролю, необхідні для того, щоб сформулювати і досягти мету організації.

А тому розглянемо детальніше такі поняття, як:

- *процес організації* структурує роботу і формує підрозділи, виходячи з розмірів групи, її мети та кількості студентів, що також є однією з перемінних.

- *мотивація* – з допомогою якої викладач робить так, що студенти працюють більш продуктивно, прагнучи досягнути цілей навчання.

- *контроль* дозволяє викладачу побачити наскільки успішна його робота по виконанню накреслених планів, а також, наскільки успішно були задоволені потреби зовнішнього світу [1, с.6-26].

А тому ефективним є використання в навчальному процесі наукову організацію праці.

Наука організації праці – це планомірне здійснення комплексу заходів по удосконаленню методів праці, поліпшенню їх умов, які основані на досягненнях науки і передового досвіду, поєднанні суспільних і власних інтересів працюючих, виховані у них не споживацького ставлення до праці і гармонійного розвитку особистості.

НОП – складний, багатогранний процес, який вміщує у собі:

- найбільш доцільне *розчленування праці* на операції;
- вірне *розставлення* студентів і забезпечення їх ефективної взаємодії;
- чітке матеріально-технічне *забезпечування* і обслуговування робочих місць;
- правильний ритм роботи;
- розумне *чергування* праці і відпочинку;

- науково обґрунтоване *нормування* і ефективно стимулювання праці;
- створення належних, з урахуванням фізичних і інтелектуальних особливостей людей, санітарно-гігієнічних і естетичних умов.

Інформація являє собою обмін відомостями не тільки між викладачем та студентом, але також між людиною і машиною-автоматом, обмін сигналами у тваринному і рослинному світі і носить загальний характер для будь-яких процесів – соціальних, психологічних, технічних і ін.

А тому під **інформацією** розуміють сукупність відомостей, що визначають рівень наших знань про процеси, явища, події, факти і їх взаємозв'язки.

Інформація необхідна у будь-якій діяльності студента на протязі естїї життя.

Управлінська інформація – це сукупність відомостей, які характеризують стан, поведінку, результати діяльності і перспективи розвитку об'єкту управління, навколишнього середовища і самої підсистеми управління [1, с.42-64.]

При роботі зі студентами викладач повинен мати свій стиль управління.

Стиль – це типовий для кожного керівного викладача спосіб вирішення проблем.

Стиль викладача виявляється у повсякденній праці, у своєрідності способів, засобів і прийомів, які використовуються для реалізації функцій управління і утворюють своєрідний почерк управління. Виділяють стилі:

– *загальний стиль* повинен бути властивий будь-якому органу управління і будь-якому викладачу.

– *індивідуальний стиль* характеризує роботу конкретних органів управління, конкретних керівників, співробітників.

У залежності від ролі викладача в процесі управління виділяють чотири стилі викладання:

- авторитарний (автократичний);
- демократичний (колегіальний);
- ліберальний (анархічний);
- “стиль вільного процесу”.

Авторитарним вважають викладач, який невблаганно при всіх обставинах наполягає на виконанні своїх рішень і наказів, діє всупереч думкам і поглядам соціального середовища і, особливо, всупереч думкам студентів. Такий викладач вирізняється схильністю адміністративних методів, своєю владою вирішує більшість проблем, що виникають у житті колективу, свідомо обмежує контакти з підлеглими, тримає їх “на дистанції”.

Демократичний викладач контактує з студентами, радиться із співробітниками, надає їм можливість реалізувати власні погляди, прислуховується до думок інших, особливо до думок підлеглих осіб, виходить скоріш із співробітництва і добровільного підкорення, аніж із атрибутів влади.

Ліберальний стиль характеризується тим, що викладач намагається не втручатись у працю студентів, надаючи поради тільки по їх проханню.

Стиль “вільного процесу”, намагається уникнути вирішення будь-яких проблем, не створювати гострих ситуацій і, навіть, не помічати їх, він ні в що не втручається, передає іншим працівникам (у тому числі, і своїм підлеглим) функції прийняття рішень по проблемам [1, с.177-187].

При вихованні студентської молоді важливу роль відіграє куратор групи. Працюючи куратором групи постала мета написання навчального посібника, щоб полегшити роботу кураторам навчальних груп. Це дало змогу якісно виконувати роботу кураторам та забезпечити виховний процес в коледжі.

Кураторство – це найбільш творча і кропітка ділянка роботи педагога.

У процесі роботи куратора виникає безліч запитань, на які потрібно давати відповідь якнайшвидше, тому що за кожним з них доля вихованця. Чому такий здібний студент став погано навчатися? Чому на заняття приходить не в настрої? Чому не дружить з одногрупниками? Скільки таких та подібних «чому?» виникає у куратора протягом навчального року.

Же в перші місяці навчання у студентів з'являються проблеми, пов'язані із самопочуттям. Це обумовлено досить високим розумовим та емоційним навантаженням, високими вимогами до особистості студента, його інтелектуальними можливостями, недостатнім перебуванням на свіжому повітрі, депресіями, психологічним дискомфортом у групі, скупченістю людей, несвоєчасним лікуванням, недосипанням тощо.

У такому випадку необхідно провести разом із психологом анкетування. Під час проведення анкетування студенти вказують на труднощі, з якими вони стикаються на початку свого самостійного студентського життя. Завдання куратора і психолога, завідувача відділення дати студентові слушну пораду, потрібну рекомендацію: як працювати над собою, що потрібно змінити в собі або які риси характеру розвивати.

Значне місце у виховній роботі займає робота, яка спрямована на те, щоб допомогти студентам адаптуватися до умов навчання, перебороти труднощі, зберегти здоров'я [2, с.3 - 20].

Важливим у роботі куратора є:

- спілкування з групою;
- індивідуальне спілкування з студентом;
- спілкування з батьками;
- забезпечення хорошого клімату в колективі;
- не втручання в роботу куратора інших осіб.

Проблеми переходу до освіти майбутнього прямо пов'язані з розширенням свідомості, формуванням менталітету нації. Успішне вирішення цих проблем потребує створення в шкільних та позашкільних навчальних закладах відповідних умов для всебічного розвитку учнів. Однією з важливих якостей гармонійно розвиненої особистості є високий, рівень її духовного розвитку. Високодуховній людині притаманні такі основні риси:

1) ясне усвідомлення виконаної мети існування людини та людства;

2) постійне прогресивне самотворення та допомога в цьому процесі іншим;

3) наповненість життя гуманістичним змістом, надання пріоритету буттєвим цінностям, що знаходить прояв нерозривно в думках, словах і діях;

4) високий рівень фізичної, емоційної, ментальної та моральної культури

Для формування високодуховної особистості в сучасних умовах шкільної освіти потрібна концентрація зусиль на гармонійному розпитку всієї людської сутності, що включає в себе повноцінний розпиток фізичної, емоційно-вольової, інтелектуальної та ціннісно-сміслової сфери кожного учня. Пропорційне структурування навчального плану з урахуванням вказаних потреб школярів і створення умов для їхнього всебічного розвитку сприятиме відновленню пізнавальної мотивації навчальної діяльності та звільнить навчальні заклади від принципів насилля, які заважають як учням, так і педагогам отримувати природну радість від процесу навчання.

Список використаних джерел:

1. Філіпович А. Ю., Шаперчук С. В. «Основи підприємницької та управлінської діяльності», навчальний посібник – Рівне: Рівненський державний аграрний коледж, 2012.- 420 с.

2. Філіпович А. Ю. «Навчальний посібник з виховної роботи» - Рівне: Рівненський державний аграрний коледж, 2012. – 188 с.

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Шаповалов Андрій Сергійович

*студент Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
shapovalov199411@gmail.com*

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

Проблема тривожності – це «центральна проблема сучасної цивілізації», найважливіша характеристика нашого часу. Тому не дивно, що їй присвячена велика кількість досліджень у психології та психіатрії [7, с. 7]. Саме у підлітковому віці тривожність має великий вплив на формування особистості, адже саме у цьому віковому періоді відбувається не тільки перебудова психологічних структур, що склалися раніше, але виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок [2, с. 192]. Підлітковий вік багатий на переживання та труднощі. У цей період закладаються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування, набуття нової соціальної позиції. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття і саме проблема появи почуття особистісної тривожності і психологічного дискомфорту є дуже важливою проблемою яка займає особливе місце у сучасному науковому знанні.

Важливо зазначити, що на даний час у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній літературі зростає кількість публікацій, що стосуються проблеми тривожності. Це вказує на зростання інтересу до вивчення цієї проблеми.

Саме тривожність знаходиться в основі цілої низки психологічних труднощів підлітка, в тому числі порушень психологічного розвитку та поведінки.

Тривожність іноді важко розпізнати. Трапляються такі випадки, що діти з високою тривожністю вважаються «слухняними», «безпроблемними» для батьків та вчителів, а інші з «поганою поведінкою», «некеровані» та «неуважні» Як і у першому так і в другому випадку ці діти потребують кваліфікованої допомоги з боку дорослих.

Даною проблемою у вітчизняній і зарубіжній психології займалися такі вчені як Е. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е. Г. Ейдемільер, А. І. Захаров. Вони багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молодшої особистості.

Підлітковий вік – це перехідний період від дитинства до дорослості, сутність якого полягає у втраті дитячого статусу та прагненні досягти статусу дорослої людини [1, с. 104].

Саме невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи можуть призвести до підвищення рівня тривожності підлітка. Важливу роль у цій проблемі відводять основним новоутворенням цього віку: почуттям дорослості, потребам в самореалізації та суспільному визнанні, прагненням до самоствердження. На рівень особистісної тривожності підлітка впливають також основні протиріччя: прагнення бути дорослим і разом з тим відсутність соціального досвіду; відмінності між фізичною і соціальною зрілістю підлітка [6, с. 52]. Процес усвідомлення своєї особистості є складним і досить суперечливим, самооцінка та рівень домагань – часто є неадекватними та нестійкими. Це призводить до того, що дитина відчуває психологічний дискомфорт.

Тривога визначається як емоційний стан, який виникає, в ситуації невизначеності і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій [3, с. 31]. Тривога є суб'єктивним проявом психологічного дискомфорту особистості. Характерною ознакою тривоги є неможливість визначити характер загрози і передбачити час її виникнення. Близьким до тривоги є відчуття неспокою. Отже, тривога – це стан неспокою, неприємного передчуття, без наявної на те причини.

Прояви тривожності у підлітків, можуть бути соматичними й поведінковими. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму підлітка: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунка тощо [4, с. 41]. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачувані. Вони можуть коливатись від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості.

Тривожні підлітки переконані: щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися їх. Саме тому тривожність є одним із основних джерел підліткової агресивності. Маскуючи свою тривогу, ховаючи її від дорослих та однолітків і навіть від себе, вони самі не знають, що їм потрібно, не можуть звернутися по допомогу, провокують негативне ставлення до себе оточуючих. Це ускладнює і без того важкий внутрішній стан підлітка в період підліткової кризи, закріплюючи впевненість у тому, що шляхи до «нормального» життя для них закриті. Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з навколишніми.

Враховуючи особливості цієї проблеми, у педагогів основним педагогічним завданням має стати розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи для цього емоційно привабливі цілі (стимул), підтримка їх намірів й уявлень про можливість досягти власного рівня домагань. Створення для підлітка комфортних психологічних умов перебування в школі, культивування педагогом доброзичливості, взаємодопомоги, взаємопідтримки у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; підтримання в класі атмосфери прийняття дитини, захищеності, незалежно від досягнень у навчанні; розширення взаємної довіри, підтримки між вчителем і учнем, учнем і однокласниками.

Для зниження рівня тривожності у підлітків шкільним психологам, а також і самим батькам, необхідно провести наступні заходи, які мають в подальшому покращити психічний стан дитини і зменшити рівень тривожності: перша стадія – це діагностика особистісних особливостей, сімейних відносин і взаємин з однокласниками. друга стадія – це індивідуальна консультація з підлітками, батьками, вчителями. Третя стадія – це індивідуальна або групова корекційна робота з підлітками. четверта стадія – це повторна діагностика, що відслідковує динаміку розвитку. Робота із батьками полягає в проведенні батьківських зборів, занять присвячених темі підліткового віку і його особливостей [5, с. 69]. Необхідно вивчити систему особистих відносин підлітка в класі для того, щоб цілеспрямовано формувати відносини, щоб створити для кожного підлітка в класі сприятливий емоційний клімат.

Список використаних джерел:

1. Поліщук В. М. . Вікова та педагогічна психологія. Навчально – методичний посібник. – Суми: ВТД «Універсальна книга», 2005. – 220 с.
2. Савчин М. В., Василенко П.П. Вікова психологія: Підручник. – Київ: «Академвидав», 2005. – 360 с.
3. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.
4. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків // Психолог. – 2004. – №23-24. – С. 41-42.
5. Колодійчук Т. Вплив сім'ї на розвиток тривожності дитини // Школа. - 2009. – № 1. – С. 68-69.
6. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
7. Омельчинко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. – К.: Шкільний світ. 2008. – 112 с.

РОЛЬ ТВОРЧОСТІ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Шевченко Вікторія Леонідівна

*студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова*

SheVi93@ukr.net

Науковий керівник –

канд. психол. наук, Кучеренко Є. В.

Проблема самоактуалізації особистості з давніх давен хвилює людство. Ця проблема належить до категорії «вічних», бо кожне нове покоління людей прагне не тільки досягнути загальнолюдський зміст проблеми актуалізації людини, а й творчо вирішити її згідно з духом свого часу та його нагромадженими знаннями.

Більшість авторів визначає самоактуалізацію як «зріст зсередини», суто внутрішній процес, пов'язаний з початковим прагненням особистості актуалізувати у собі спадкові та генетичні схильності по відношенню до темпераменту, характеру та інтелекту. Карл Юнг писав, що невідкритий шлях в нас – це дещо психічно живе, що класична китайська філософія називає «дао», яке уподібнюється до водного потоку, який невмолимо прагне до своєї мети. «Бути в дао» – означає досконалість, цілісність, виконане призначення [5, с.148]. У зв'язку з цим можна зробити припущення, що головною характеристикою самоактуалізованої особистості є цілісність, внутрішня пропорція та гармонія. Самоактуалізована особистість – це здорова, повноцінна людина. Так вважають представники гуманістичної психології. Але існують й інші погляди на розуміння самоактуалізації.

Абрахам Маслоу стверджував, що у людей є вищі та нижчі потреби – вони є «інстинктоїдними» і мають такий ієрархічний порядок: фізіологічне благополуччя, безпека, любов, повага і самоактуалізація. Кожна вища група потреб залежить від попереднього задоволення потреб нижчого рівня. Таким чином, на думку А. Маслоу, людська природа являє собою безперервне задоволення внутрішніх потреб, починаючи з основних фізіологічних потреб і аж до метапотреб. Він стверджував, що особистість, яка самоактуалізується, – це людина, яка вже задовольнила свої нижчі потреби та прагне до здійснення вищих [3, с.8 – 9].

Оскільки вище було визначено, що самоактуалізація – це «зріст із середини», тобто розвиток, а розвиток – це завжди творення, можна зробити висновок, що універсальною характеристикою для будь-якої самоактуалізованої особистості являється креативність (або творчість) як прагнення та здатність до творчості.

Творчість є фундаментальною характеристикою людської природи, потенціал, даний від народження кожному, але більшість людей втрачає цей потенціал в процесі залучення до культури, лише деякі виявляються спроможними зберегти його [9, с.409].

З точки зору психології під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість в тій чи іншій формі не є долею «обраних», вона доступна будь-кому. І школяр, який засвоює нові знання, вирішує нову незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання – всі вони займаються творчістю, вирішують творчі задачі [4, с. 7].

З початку ХХ століття розгортаються пошуки природничо-наукових шляхів дослідження творчості з позицій фізіологічних закономірностей, що призвело до розуміння природи творчості як генетично зумовленої. О. Галін вважає, що творчість сприяє формуванню у людини «внутрішньої пропорції»: сприйняття та вираження підсвідомого («темного», незрозумілого, некерованого) в усвідомлюваному (зрозумілому).

Творчість – це узгодження підсвідомості та свідомості людини. Це вираження в частині (творі, дії, предметі) цілого – усього світу, світу в мініатюрі [1, с. 89]. Фатторі стверджує, що творчою особистістю може бути будь-яка людина, але за умови, якщо ця людина не живе в суспільстві репресивного типу, не виховується в сім'ї репресивного типу і не вчиться в школі репресивного типу [6, с.179].

Своєрідна позиція розуміння творчості представлена в працях В. Бехтерева з рефлексологічної точки зору. Творчу ситуацію – проблему – В. Бехтерев трактує як подразник, а творчість, внаслідок цього, є не що інше, як реакція на такий подразник. В своєму продуктивному вираженні творчість виступає як результат остаточного розв'язання реакції, або певної сукупності рефлексів. Одночасно В. Бехтерев підкреслює важливу роль природних обдарувань. «Для будь-якої творчості, – писав В. Бехтерев, – необхідною є певний ступінь обдарованості та відповідне виховання, що створює навички в роботі. Останнє розвиває схильність в напрямі виявлення природних обдарувань, завдяки чому в кінці виникає майже непереборне прагнення до творчої діяльності» [2, с. 233].

Серед сучасних дослідників досить специфічний погляд на природу творчості має В. Вільчек, який пропонує наслідувальну мотивацію в розумінні сутності творчості. В. Вільчек стверджує, що природа творчості заснована на природі людини як виду, який втратив в результаті мутації інстинктивну видову програму діяльності. Звідси неминуче виникають дефекти, порушення основних взаємозв'язків:

- дефект діяльності (зв'язок «людина – природне середовище»);
- дефект відносин (зв'язок «людина – людина»).

Як наслідок цього – відбулося первинне відсторонення людини від природи і світу в цілому. В. Вільчек вважає, що замість інстинктивної видової програми, яка допомагає тваринам адаптуватися, у людини з'явилася потреба в наслідуванні «зразку» – тварині, яка жила поряд з людьми та мала видову програму. В основі пізнавальної мотивації людини лежить не орієнтована дослідницька мотивація тварин, а наслідувальна мотивація : людина шукає зразок (взірець), вона вчиться у природи.

Таким чином, за даними В. Вільчека, мотивація творчості в наслідок своєї природи є ірраціональною і не підлягає задоволенню, тому що народилася разом з людиною і разом з нею помре.

Сучасні дослідники феномену творчості все активніше використовують в своїх працях термін «креативність». Креативність – це відносно нове визначення здатності людини до творчості. Це визначення з'явилося у другій половині ХХ ст., та було запропоноване західними психологами у зв'язку із зростанням інтересу до вивчення феномену творчості.

Ще в 60-х р.р. ХХ ст. було описано більш ніж 60 визначень креативності, визначення продовжують з'являтися і на сьогоднішній день, але жодне визначення не було визнане універсальним (як і визначення самої творчості взагалі). П. Торранс зібрав і представив визначення, які метафорично пояснюють сутність креативності: копати глибоко, дивитися крізь, простягати руку в завтрашній день, слухати кішку, співати у власному ключі.

Традиційно вивчення креативності відбувається в двох основних напрямках: «особистісному» (вплив на креативність особистісних рис) і «пізнавальному» (вплив на креативність інтелектуальних, пізнавальних особливостей).

Отже в творчості в процесі самоактуалізації на першому місці стоїть особистість, а не її досягнення, які розглядаються як епіфеномени, породжені особистістю і тому уявляються вторинними по відношенню до неї. Є також необхідність відділити «особливий творчий талант» від «творчих здібностей до самоактуалізації», які більшою мірою є похідними від самої особистості та активно проявляються в повсякденному житті. Творчість самоактуалізації можна приблизно визначити як схильність підходити творчо до будь-якого вияву життя.

Для самоактуалізації найбільш важливими є наступні психологічні умови:

- вільність від стереотипів та «навішування ярликів», тобто здатність сприймати навколишній світ без апріорних установок на те, що в ньому повинно бути, чого в ньому бути просто не може і що є завжди;

- спонтанність і експресивність, як здатність діяти під впливом раптового бажання, без підготовки і планування;
- відсутність страхів щодо нового, таємничого, незрозумілого, і навіть більше – тяжіння до невідомого;
- відсутність границь між роботою та грою.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.
2. Галин А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. – Новосибирск, 1989. – 127 с.
3. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М. : “Рефлбук”, К.: “Ваклер”, 1997. – 303 с.
4. Моляко В. О. Психология решения школьниками творческих задач / В. О. Моляко. – К. : Радян. школа, 1983. – 94 с.
5. Психология личности. т.1. Хрестоматия / Ред. составитель: Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом “Бахрах”, 1999. – 448 с.
6. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй / Родари Дж. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Шестак Наталія Юріївна

*студентка Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*

shestak1992@mail.ua

*Науковий керівник –
канд. псих. наук Н. М. Білоусова*

Постановка проблеми. Останнім часом світова і вітчизняна наука і практика, звернули увагу на феномен емоційного інтелекту. Емоційний інтелект – це явище, яке об'єднує в собі уміння розрізняти емоції, управляти власними емоційними станами і розуміти емоції своїх партнерів по спілкуванню.

Метою статті є визначення особливостей психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту у студентів педагогічних спеціальностей.

Завдання статті. На основі аналізу наукової літератури висвітлити особливості розвитку емоційного інтелекту та розкрити психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів педагогічних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті визначеної проблеми суттєве значення мають зарубіжні та вітчизняні роботи, присвячені висвітленню особливостей розвитку емоційного інтелекту. Це праці американських психологів Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Дж. Майєра і П. Салоуєя,. Проблема емоційного інтелекту піднімалась і в роботах Г. Балла, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, О. Дусавицького, Є. Заїки, П. Зінченко та ін.

На сьогодні проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких вчених: І.Андрєєвої, О.Власової, Г. Гарскової, С. Дерев'янка, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко та ін.

Чимало наукових розвідок дослідників розглядають емоційний інтелект з практичної точки зору. Практичний інтерес до проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості зумовлений тим, що вона має прикладний аспект, зокрема: у сфері лідерства і управління (Д. Гастелло, Д. Гоулман, В.Єрмаков, А.Мітлош), у сфері освіти (Е. Аронсон, М.Манойлова), у сфері бізнесу.

Виклад основного матеріалу. Успіх особистості, її вміння формувати соціальні зв'язки і досягати поставлених цілей прямо залежить

від її емоційного інтелекту (EQ). Емоційно адаптовані особи – ті, що справляються з своїми почуттями і розуміють чужі, – мають переваги в усіх сферах людської діяльності. Люди, які не можуть впорядкувати своє емоційне життя, постійно знаходяться в стані внутрішньої боротьби, що заважає їм сконцентруватися на виконанні поставлених завдань [7, с. 283].

Функції емоційного інтелекту, підтримуються рядом різноманітних процесів. До них належать: символічна репрезентація емоцій, стратегії саморегуляції, що дозволяють управляти емоціями, набуття моторних навичок, таких, як вокальна експресія або жестикуляція. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, які зосереджувалися б на психічних процесах, що лежать в основі емоційного інтелекту [5, с. 9].

Існують різні точки зору щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту. Низка вчених (Дж. Майер, П. Салоей) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість людини. Суть іншої точки зору (Д. Гоулман) зводиться до того, що емоційний інтелект можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати у дорослому віці [2, с. 420].

Говорячи про соціальні передумови розвитку емоційного інтелекту, слід зазначити, що В. Лашук вважає найважливішою передумовою розвитку емоційного інтелекту і зокрема, такого його компоненту, як розпізнавання емоцій інших людей, синтонію – інстинктивну гармонію з оточенням. Синтонічна особистість мимовільно переживає емоції людей, з якими вона знаходиться в безпосередньому контакті [4, с. 224].

Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів слід розглядати через структурні компоненти, які входять до сфери емоційного інтелекту особистості. Цими компонентами є: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний.

І. Войціх вважає, що когнітивний компонент емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей передбачає сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань про емоційну, комунікативну, соціальну діяльність взагалі.

Розвиток когнітивного компонента в процесі професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей забезпечується вивченням циклу дисциплін практичного та теоретичного спрямування, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Його показниками є: сформованість науково-теоретичних знань (фахових, правових, дисциплінарних, гуманітарних); сформованість науково-практичних знань (реальний обсяг знань – ефективність використання набутих знань у своїй практичній діяльності, набуття навиків комунікабельності, знання, як саме «працюють» емоції тощо) [1, с. 56].

Діяльнісний компонент розуміється як сукупність навичок, вмінь діяти у міжособистісних стосунках, які актуалізуються в процесі здійснення практичної діяльності студента й прийнятті підсумкових рішень. Сформованість діяльнісного компоненту емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей сприяє їм мобільності у виконанні професійних функцій, що будуть реалізовуватися завдяки комплексу вмінь і навичок діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації.

Особистісний компонент – стрижень емоційного інтелекту. До нього входить сукупність особистісних та професійно важливих якостей студентів педагогічних спеціальностей, які впливають на результативність здійснення ним професійної діяльності. Важливими якостями студентів педагогічних спеціальностей виступають: особистісна та емоційна зрілість; достатній і високий рівень емоційного інтелекту; емоційна пам'ять, емоційний слух.

Соціальний компонент емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність. Д. Гоулман зазначає, що соціальні навички у контексті розвитку емоційного інтелекту – це вміння викликати бажані реакції у інших. До цих умінь входять: переконання, комунікація, розв'язання конфліктів, лідерство, створення зв'язків, співробітництво та кооперація, здатність працювати в команді [2, с. 84].

Соціальна складова емоційного інтелекту проявляється в особливій спрямованості мислення на ефективне вирішення проблем, що пов'язані з міжособистісними стосунками в різних соціальних контекстах. У структурі соціального інтелекту провідним елементом виступає пізнання поведінки, тобто здатність суб'єкта пізнавати поведінку іншої людини, розуміти її думки, почуття, наміри, а також самого себе як суб'єкта поведінки [6, с. 97].

В основу мотиваційного компонента емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей покладено мотиваційно-цільову підструктуру особистості майбутнього педагога, що передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, прийняття себе та інших [3, с. 417].

Висновки. Для розвитку емоційного інтелекту у студентів педагогічних спеціальностей необхідно впроваджувати у сферу освіти психолого-педагогічні технології, проводити систематично просвітницьку та тренінгову роботу з ними. Адже сучасна освіта не приділяє належної уваги емоційному розвитку особистості студента хоча, як відомо, одним із елементів змісту освіти є формування емоційно-ціннісного ставлення людини до себе, до інших людей, до навколишньої дійсності.

Перспективами дослідження з проблеми формування емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки можуть стати розробка структурно-функціональної моделі навчального процесу, а також визначення діагностичного апарату для проведення діагностики емоційного інтелекту студентів.

Список використаних джерел:

1. Войцїх І. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище / І. Войцїх // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – №1(7). – С. 54 – 58.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П.Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. – 476 с.
3. Куценко Я. Емоційний інтелект: проблеми діагностики / Я. Куценко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 14. – С. 417 – 426.
4. Лашук В. Емоційний інтелект як чинник успішної соціалізації особистості в умовах нестабільності / В. Лашук // Проблеми загальної та педагогічної психології, Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ т. XIII, ч.3. –2011. – С. 219 – 226.
5. Моргун В. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В. Моргун // Постметодика. – 2010. – № 6. – С.2 – 14.
6. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 95 – 109.
7. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / М. Шпак // Психологія особистості. – 2011. № 1 (2). – С. 282 – 288.

ПОНЯТТЯ ЕТНОСУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Шиковець Сергій Олександрович
студент Київського національного
університету імені Т.Г. Шевченка
shykovetss@ukr.net
Науковий керівник –
д. психол.наук, проф.І.В. Данилюк.

За словами сучасного психолога А. С. Бароніна, поняття «етнос» чи «етнічна спільнота» є дітищем саме радянської психології. У зарубіжній літературі розробці понять «етнічна спільнота» чи «народ» увага не приділялася, хоча в цілому зацікавленість етнічними проблемами останнім часом посилилася. Але розглядаються не стільки етнічні процеси, скільки роль етнічного фактора в сучасному житті, форми і типи відносин між різними етнічними групами.

У наведеному вище твердженні немає жодних причин сумніватися, адже вперше термін «етнічна спільнота» було введено до наукового обігу в 1957 р. М. М. Чебоксаровим і М. Г. Левінім. Вони вважали, що це поняття є набагато ширшим у порівнянні з поняттям «народ».

Етнічна спільнота – це тип великої соціальної групи, який формується та розвивається природно-історичним шляхом і може існувати у двох видах: 1) як реальна (компактна) сукупність людей, що завдяки відносній цілісності є самостійним суб'єктом історичного та соціального процесу; 2) у дисперсному стані (входить до чисельніших етнічних спільнот як їх структурне утворення).

Першу серйозну спробу сформулювати визначення етнічної спільноти зробив у 1964 р. відомий етнограф С. Токарев у статті «Проблема етнічних спільнот». Так, С. Токарев вважає, що «етнічна спільнота є такою спільнотою людей, котра ґрунтується на одному чи декількох з наступних видів соціального зв'язку: спільності походження, мови, території, державної приналежності, економічних зв'язків, культури, релігії» [6, с. 39]. Хоча, на його думку, жодна з цих відмінностей не є обов'язковою ознакою етнічної спільноти. Та кожна з них може стати її базою.

Пізніше були опубліковані кілька статей В. Козлова та його монографія «Динаміка чисельності народів», у якій не лише приділяється увага методологічним проблемам визначення етнічних спільнот, але і досить переконливо аргументується сформульоване автором визначення: «Народ чи етнічна спільнота – соціальний організм, що склався на визначеній території з групи людей за умови спільності мови, загальних рис культури і побуту, особливостей психічного складу, а якщо ці групи досить різняться за расовим принципом,

то і значної їх метисації, що були вже в них наявні чи досягнуті ними шляхом розвитку різних зв'язків (господарських, культурних тощо). Основними ознаками етнічної спільноти є: етнічна самосвідомість і самоназва, мова, територія, особливості культури, певна форма соціально – територіальної організації або чітко виражене прагнення створити таку організацію» [5, с. 56]. Варто зауважити, що головним тут є характер зв'язків між членами спільноти і заломлення цих зв'язків у свідомості.

Найвдаліше визначення етносу, що ґрунтувалося на проведених теоретичних дослідженнях, було запропоновано етнографом Ю.В. Бромлеем. Етнос – це усталена сукупність людей, що історично склалася на певній території та має спільні, відносно стабільні особливості мови, культури і психіки, характеризується усвідомленням своєї єдності й відмінності від інших утворень (самосвідомість), що зафіксовано в її самоназві (етнонімі).

Окрім такого вузького розуміння поняття етносу, Ю. В. Бромлей розглядає етнос, в широкому розумінні цього слова, як етносоціальний організм (наприклад, нація з її економічною і політичною спільністю).

Основними ознаками етносу в різних формах його існування є: наявність шлюбно – сімейних зв'язків; спільність території та політичного устрою; мова; економічна єдність.

З усіх виділених вище ознак Ю. В. Бромлей чи не найбільше акцентує увагу на спільності території (географічному факторі). Він, засловами вченого, є однією з найважливіших системних якостей етнічної спільноти та включає спільність території, природні ресурси, економіко – географічне положення етносу, природні й промислові територіальні комплекси і їх компоненти тощо. Крім цього Ю. В. Бромлей робить наголос на соціально – економічній структурі етнічної спільноти. Ось аргументи вченого: «Відмінності в земельних фондах, що стали засобом виробництва, певною мірою визначають географію виробництва, впливаючи на регіональну специфіку в соціально – економічній структурі суспільства. Територіально відокремлені групи етносу можуть тривалий час зберігати свої специфічні риси в області культури і психіки, колишню самосвідомість спільноти; навіть будучи на великій відстані одна від одної, вони зазвичай мають спільні етнічні властивості» [1, с. 89].

Розгорнуте значення терміну «етнос» відображає тісний зв'язок власне етнічних явищ з соціально – економічними, якими вони загалом і обумовлені.

З даного визначення етносу випливає твердження про доволі тісний взаємозв'язок географічного середовища та структури етнічної спільноти, особливих психічних характеристик представників кожного окремого етносу. Про те, що проблема співвідношення географії й етнопсихології є однією з кардинальних проблем психологічної та географічної наук,

так як етнопсихологічні особливості людей виступають важливими детермінантами людського фактора, впливають на його розвиток у процесі взаємодії особистості та природи згадують у своїх працях Арутюнов, Бромлей, Левкович, Шуліндін, Moouloch.

На думку Б. А. Душкова, етнос і географічне середовище можна розглядати як певну цілісність. «Взаємодія людини з природою всередині географічного середовища в кожного народу особлива. Це дозволяє розглядати етнос і географічне середовище як певну цілісність... Про особливості сприйняття природи різними народами свідчать уявлення людей про вплив природних факторів на психологію людини, зокрема на її свідомість» [4, с. 187 – 188].

Упродовж десятиліття (1957 – 1968 рр.) науковцями обговорювалася проблема визначення поняття «етнічна спільнота» та його основних ознак. Не викликали заперечень такі ознаки етнічної спільноти: спільність мови (за допомогою мови виявляється культура) і спільність території. Проте щодо деяких ознак однотайності не існувало. Ними стали «економічна єдність» та «роль специфічних якостей людей у процесі їх взаємодії в етнічних спільнотах». Щодо ознаки «економічна єдність», то П. Рогачов, М. Свердлін виділяли єдність економічного життя як провідну ознаку нації, незаперечну етнічну ознаку всього народу. На відміну від них Н. Чебоксаров і В. Козлов вважали, що економіка, будучи необхідною умовою існування всіх видів людської спільноти, не впливає на специфіку етнічної спільноти і не може вважатися однією з її основних ознак. На думку В. Козлова, економічна спільнота властива не стільки нації, скільки державі і визначається не етнічними, а політичними межами. Більш того, відома його ідея про те, що подібні твердження не мають реальної основи і можуть сприяти лише відродженню націоналістичних ідей та економічного сепаратизму.

Щодо другої суперечливої ознаки, то обстоювалася вона загалом у радянській науці більшою мірою через необхідність узгоджувати будь – яку галузь науки, у тому числі й етнопсихологію, зі специфікою марксистсько – ленінського вчення, ключовою в якому виступає категорія діяльності. Підтвердженням цьому можуть бути міркування таких учених, як Бромлей, Гаджиев, Агаєв, Дашдамиров, Кон, Belke. Сутність цих міркувань можна звести до наступного: серед системних якостей, властивих людям, для етнічного об'єднання і розмежування незрівнянно більше значення, ніж зовнішній вигляд, мають групові специфічні особливості (етнічна і міжетнічна діяльність, проблеми виховання тощо). Діяльність – це основна якість людей. Специфіка міжетнічної діяльності полягає в складній взаємодії однієї етнічної спільноти з іншою. Міжетнічна діяльність людини визначається економічними, суспільно – історичними, культурними, соціально – психологічними умовами розвитку різних етнічних спільнот. Зрозуміло, що таке трактування приймалося далеко не всіма світовими вченими – етнопсихологами.

Не можна залишати поза увагою досить цікавий підхід до розуміння етносу Леся Герасимчука. Він вважає, що «етнос – це соціуми, що гуртуються довкола певних характерних ідей та активно з ними взаємодіють. Ці стрижневі ідеї властиві у своїй цілокупності лише цій етнокультурі і є наслідком генези етнопсихосфери. Конкретним виразом стрижневих ідей є семіотичні репрезентативні тексти, що включають ландшафт, металогіку граматики, характерні ритуали, мистецькі тексти і контексти, тривкі елементи соціумної магії та ін.» [2, с. 15].

Загалом же у вітчизняній психологічній науці дотримуються погляду, згідно з яким етноси можуть існувати в різних формах. Найпопулярнішою є історично – стадіальна типологія, згідно з якою виокремлюють такі основні форми етносів: клани, плем'я, народність, нація. Водночас у вітчизняній науці найбільш вживаними є такі поняття: плем'я, народність, нація; у зарубіжній – плем'я і нація. Отже, поняття етносу є найширшим у порівнянні з іншими наведеними вище поняттями, якими позначено його форми.

Підсумувати подані вище наукові пошуки можна цілком справедливим твердженням І. В. Данилюка, згідно з яким «загальна теорія етнічної психології є не що інше, як усебічний психологічний аналіз поняття спільноти, насамперед етнічної» [3, с. 230].

Список використаних джерел:

1. Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии. – М., 1981. – С. 89.
2. Герасимчук Л. Народження етнокультурогенези // Нова освіта України. – Київ, 1992. – № 3. – С. 15.
3. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : моногр. / І. В. Данилюк. – К.: «САММІТ-КНИГА», 2010. – 432 с.
4. Душков Б.А. География и психология. Подход к проблемам. – М.: Мысль, 1987. – С. 187 – 188.
5. Козлов В.И. Динамика численности народов: Методологические исследования и основные факторы. – М., 1969. С. 56.
6. Токарев С. Проблема этнических общностей // Вопр. Философии.-1964.-№11.

ТЕОРІЯ ЕМОЦІЙ ТА СИСТЕМА КОДУВАННЯ РУХІВ ОБЛИЧЧЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛА ЕКМАНА

Шувалов Олександр Вячеславович
студент Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
alex.shuvaloff2010@yandex.ua
Науковий керівник –
канд.психол.наук, Кучеренко Є. В.

Психологія емоцій як галузь науки ще не досягла своєї досконалості. Дивно, що ця актуальна тема більше сторіччя, тобто майже весь період існування наукової психології, часто залишалась осторонь фундаментальних досліджень. Найдетальніші дослідження природи людини, ще до появи будь-яких наукових даних, показали важливість емоцій для самосвідомості людини і соціальних відносин [1, с. 15].

Як зазначалось у працях Ч. Дарвіна (Darwin 1872, 1877) та інших вчених (Ekman, Frizen, Ellsworth, 1972; Izard, 1971), емоції, що належать до фундаментальних, однаково виявляються у представників культур, що мешкають на різних континентах. Навіть первісні племена не є винятками. Базуючись на своїх спостереженнях за племенами, П. Екман створив систему кодування рухів обличчя [1, с.31].

Система кодування рухів обличчя (СКРО) (англ. Facial Action Coding System (FACS)) є системою для класифікації виразів обличчя людини, що була розроблена Полом Екманом і Уоллесом Фрізенном в 1978 році. Це поширений стандарт систематичної класифікації фізичного вираження емоцій. Система довела свою ефективність для психологів, психотерапевтів, психіатрів і криміналістів.

Посібник П. Екмана СКРО є детальним описом рухових одиниць та дескрипторів (це лексична одиниця (слова) в інформаційній системі) і був розроблений автором для самостійного навчання. Для того, щоб стати сертифікованим фахівцем у цій галузі, необхідно знайомитись з технологією кодування, опрацюовуючи різні джерела, включаючи посібники та семінари, а також пройшовши відповідне тестування [7], [8].

З використанням СКРО можна вручну (на комп'ютері) закодувати, конструюючи, будь-який анатомічно можливий вираз обличчя, викликати в певному конкретні рухові одиниці і їх тимчасові сегменти.

Наприклад, СКРО може бути використана для визначення двох типів посмішок таким чином:

- нещира довільна «панамериканська» посмішка: скорочення тільки великого виличного м'язу.

- нира і мимовільна «усмішка Дюшена»: скорочення великого виличного м'язу і нижньої частини кругового м'язу очей [4, с.796–803].

Хоча маркування виразів обличчя в даний час і вимагає залучення професійних експертів, науковці досягли певних успіхів у використанні комп'ютерів для автоматичної ідентифікації кодів СКРО, і тим самим пришвидшили визначення типів емоцій [9]. Комп'ютерні графічні моделі особи, такі як CANDIDE або Artnatomy, дозволяють імітувати вираження особи, визначаючи показники бажаних рухових одиниць. Було запропоновано використовувати систему кодування для аналізу ступеня депресії [12, с.804] і для вимірювання болю у пацієнтів, які не в змозі говорити [10, с.678]. Був також розроблений варіант кодування для аналізу міміки шимпанзе [11, с.172].

Пол Екман у своїх працях визначив три основні принципи, які, на його думку, пояснюють більшість емоційних експресій і жестів, які людина мимовільно вживає під впливом різних відчуттів та емоцій.

1. Принцип корисних асоціативних навчань. Певні складні дії є корисними (прямо або побічно) при відомих психічних станах. Вони полегшують певні відчуття або задовольняють відповідні бажання. Щоразу, коли знову виникає подібний психічний стан, навіть у слабкій мірі, тоді ж, в силу звички чи асоціації, виявляються тенденції вчинення тих самих рухів; хоча вони на цей раз можуть бути марні. Деякі дії, як правило асоціюючись за звичкою з певним психічним станом, можуть бути частково пригнічені волею. Але в цих випадках м'язи, кожний з яких окремо, так чи інакше, підпорядковуються вольовому контролю, виявляють найбільшу готовність до дії, обумовлюючи тим самим рухи, які ми сприймаємо як вираз обличчя.

2. Принцип антитези. Певні психічні стани ведуть до певних звичок, дій, які, згідно з першим принципом, є корисними. Коли ж виникають протилежні психічні стани, тоді проявляється сильна і мимовільна тенденція здійснювати рухи м'язів обличчя прямо протилежного характеру, хоча вони були зовсім марні.

3. Принцип дії, обумовлений будовою нервової системи, незалежний від волі і лише в деякій мірі залежить від звички. При сильному збудженні сенсорної системи, сила збудження виробляється надлишково. Вона може бути поширена в певному напрямі, що залежить від системи певних нервових клітин і частково від звички. Реакція, що виникає носить виражений характер, але з точки зору нашого сприймання [3, с.42-43]

Також Пол Екман виділив «шість факторів», які впливають на здатність знижувати силу, помітність тригера емоції і скорочувати тривалість «періоду несприйнятливості» – це період, коли людина може використовувати тільки інформацію, яка підтримує пережиту нею емоцію.

Пеший фактор – це наближеність тригера до виробленої в процесі еволюції «теми». Чим ближче засвоєний тригер до еволюційного розвитку «теми», тим складніше буде послабити його силу. Таким чином, перешкоди у вигляді слів (критика) мають меншу силу, ніж перешкоди у вигляді дій, які ускладнюють просування до мети. Наприклад, батько принижував словами свого сина, який мав фізичні вади. Таким чином сценарій владної людини, що принижує власну дитину насмішками, вводиться в базу даних емоційної готовності.

Другим фактором є те, наскільки тісно обставини провокують події, нагадуючи попередню ситуацію, в якій вперше був засвоєний тригер.

Наприклад, з того ж хлопчика насміхаються жінки або однолітки, що не виявлялось настільки наближено до вихідної ситуації, описаної вище. А якщо б це робили владні чоловіки, то хлопчику було б складніше ослабити тригер і контролювати м'язи обличчя.

Третій фактор зводиться до того, на якому етапі розвитку людини був засвоєний тригер. Скоріш за все, чим раніше був засвоєний тригер, тим складніше його можливо ослабити. Це зумовлено тим, що на початку життя здатність контролювати емоційні реакції на будь-який емоційний тригер, розвинута не сильно. Таким чином, емоційна реакція, асоційована з тригером, засвоюється на початку життя. Тобто емоційна реакція засвоюється в дитинстві сильніше та менш диференційовано, ніж реакція, засвоєна пізніше. Це тісно пов'язано з розвитком перамедальних нейронів і відсутністю мієлінової оболонки в аксонах.

Четвертий фактор – «вихідний емоційний заряд». Чим сильніша емоція, пережита при першому засвоєнні тригера, тим складніше ослабити її вплив.

П'ятий фактор – «щільність досвіду». Він впливає на силу і міцність тригеру. Під «щільністю досвіду» мається на увазі повторення епізодів з високим емоційним зарядом за короткий перебіг часу, що пригнічують людину.

Шостий фактор – «афектний стиль». Це швидкість, інтенсивність і сила емоційної реакції, а також час, який потрібен на подолання тригеру. Дослідження П. Екмана показали, що індивідам, які мають більш швидку і сильну емоційну реакцію, набагато складніше контролювати свої активні тригери [2, с.70-71].

П. Екман разом з У.Фрізером назвали мікромімічні вирази м'язів обличчя мікроекспресіями, які забезпечують невербальний витік інформації про справжні емоції та почуття людини і тривають з 1/25 до 1/5 секунди. Психологи Є. Хаггард і К.Айзакс (Haggart, Isaacs) також виявили феномен мікроекспреї і в індивідів, що пригнічують емоції і почуття.

П. Екман виявив, що можна навчитися виявляти мікроекспресії не тільки на уповільнених кадрах запису консультування, але й в реальних умовах, якщо навчитися і знати де шукати.

Дослідження У. Фрізера також показали, що мікроекспресії можуть виникати за свідомому контролю емоцій або, коли людина не знає, що вона відчуває, тобто при витісненій емоції. Варто зазначити, що мікроекспресія виглядає однаково у випадку стримування і у випадку витіснення емоції. Сама по собі мікроекспресія не говорить, що вона собою являє, а лише повинна ідентифікуватися в контексті, в якому виникла і потребує подальших уточнень і питань.

Варто зупинитися на поясненні контексту. П. Екман виділив чотири фактори контексту.

В першому випадку, контекст – це природа мовного обміну інформацією. Тобто перша зустріч, випадкова бесіда, допит тощо.

Другий контекст – історія стосунків. Тобто це те, що було відомо до того як розпочалась бесіда, яким був характер попередніх контактів між людьми, які оцінюють один одного.

Третій контекст – це черговість проявлень. Коли виникає мікровираження: коли людина говорить чи коли слухає?

Четвертий контекст – це відповідність. Відповідно чи суперечить показана в мікровираженні емоція змісту слів, що вимовляє людина, звуку, тембру її голосу, її пози та жестам [2, с. 264-164].

Під час дослідження, що проводилось П. Екманом у племені Фор в Папуа-Новій Гвінеї, було запропановано список базових емоцій. Дослідник помітив, що представники цього племені можуть точно ідентифікувати емоції людей, що належать до невідомої культури за зображеннями на світлинах. Можна пов'язати емоції обличчя з навколишньою ситуацією. Узагальнюючи результати досліджень, П. Екман зробив висновок, що базові емоції універсальні для всіх людей. Ось які базові емоції запропонував П. Екман (1972): гнів, огида, острах, щастя, журба, здивування [6, с.49].

У 1990 році П. Екман розширив список базових емоцій, більш диференціюючи їх. Не всі ці емоції виражаються м'язами обличчя. Оновлений список емоцій: забава, зневага, вдовolenня, збентеження, хвилювання, провинна, гордість за досягнення, полегшення, сенсорне задоволеннями, сором [5].

Список використаних джерел:

1. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэррол Эллис Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 460 с.
2. Экман П. Психология эмоций / Пол Экман. – СПб. : Питер, 2010. – 333 с.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Чарльз Дарвин, Пол Экман. – СПб., : Питер, 2013. –315 с.

4. Del Giudice M, Colle L, (2007), «*Differences between children and adults in the recognition of enjoyment smiles*» / *Developmental psychology*, Vol. 43 (3), pp. 796–803.
5. Ekman P., (1999). *Basic Emotions*. In T. Dalgleish and M. Power (Eds.) / *Handbook of Cognition and Emotion*, Sussex, U.K.: John Wiley & Son, Ltd. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.paulekman.com/pdfs/basic_emotions.pdf
6. Ekman, P. & Friesen, WV (1969). *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding* / *Semiotica*, Vol. 1, pp. 49-98.
7. Example and web site of one teaching professional: Erika L. Rosenberg, Ph.D Режим доступа : <http://www.erikarosenberg.com>.
8. FACSFinalTest (FFT) Description / Режим доступа : http://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/face_anim/ekman.html
9. Facial Action Coding System [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/face_anim/ekman.html
10. Lints-Martindale AC, Hadjistavropoulos T, Barber B, Gibson SJ (2007), «*A Psychophysical Investigation of the Facial Action Coding System as an Index of Pain Variability among Older Adults with and without Alzheimer's Disease*» / *Pain medicine* (Malden, Mass), Vol 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18028046?dopt=Abstract>
11. Parr LA, Waller BM, Vick SJ, Bard KA (2007), «*Classifying chimpanzee facial expressions using muscle action*» / *Emotion* (Washington, D.C.), Vol. 7 (1), pp. 172 – 181.
12. Reed LI, Sayette MA, Cohn JF (2007), «*Impact of depression on response to comedy: A dynamic facial coding analysis*», *Journal of abnormal psychology*, 116 (4): pp. 804–809.

ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТИВНО-ГІМНАСТИЧНИХ ТОВАРИСТВ ПРАВО-РАДИКАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ В ПЕРІОД 1921-1939 РР.

Янюк Іван Федорович

*студент Тернопільського національного
педагогічного університету імені В. Гнатюка*

ivan_yanuk@meta.ua

Науковий керівник –

канд. іст. наук., доц. Старка В. В.

Діяльність молодіжних спортивних організацій «Пласт», «Сокіл» та інших викликає досить вагомий інтерес в нашому суспільстві. Діяльність більшості з них сягає своїми коренями в кінець XIX – поч. XX ст. У міжвоєнний період остаточно відбулося їхнє структурне оформлення. Саме молодіжні гімнастичні товариства в цей період стали основою постачання молодих кадрів для політичних організацій, які проводили національно-визвольну боротьбу.

Іван Боберський у своїх працях описав особливості становлення молодіжної організації «Сокіл» [1]. У своєму альманасі «Сокілятько» один із засновників організації описав основні етапи становлення організації та особливості її функціонування [2].

Дарія Ребет у своїй праці «Євген Коновалець та його доба» виокремила розділ, присвячений молодіжній політиці УВО/ОУН, де окреслила роль, яку відводила ця організація молодіжному рухові на західноукраїнських землях в міжвоєнний період [3]. Цінність цієї праці в тому, що вона являється ще й першоджерелом, оскільки авторка особисто брала участь у описуваних подіях.

Богдан Трофим'як здійснив комплексні дослідження діяльності основних молодіжних гімнастичних товариств на західноукраїнських землях у міжвоєнний період. У своїх працях «Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.)» [4] та «Гімнастично-спортивні організації в національно-визвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.)» [5] він розкрив основні етапи та напрямки діяльності даних громадських організацій.

Володимир Окаринський – відомий тернопільський дослідник скаутського руху. У своїх працях «Український скаутський рух (1911–1944 рр.)» [6], «Пласт в українському національно-визвольному русі (1911–1939 рр.)» [7] вчений розкрив основні аспекти історії розвитку основних напрямів діяльності молодіжної скаутської організації «Пласт».

Джерельною базою даного дослідження слугували фонди Державного архіву Тернопільської області, у яких, зокрема, міститься інформація про спортивно-гімнастичні товариства м. Тернополя [8], статuti товариств «Сокіл» [9] та «Січ» [10], а також про діяльність товариства «Рідна школа» [11], Варто зазначити, що матеріали даного фонду вводяться у науковий обіг вперше.

Перші гімнастичні товариства в Східній Галичині з'явилися ще в кінці XIX ст. Б. Трофим'як зазначав, що фундаторами цих організацій були І. Франко, М. Грушевський, І. Боберський та ін. [4, с. 28]. В міжвоєнний період ці товариства отримали новий поштовх у своєму розвитку. Їхнім завданням стала підготовка патріотично налаштованої молоді до національно-визвольної боротьби українського народу проти Польщі, в межах якої, внаслідок Ризького мирного договору, опинилася територія Східної Галичини [4, с. 53].

Польська адміністрація чинила різні перешкоди діяльності налаштованих в українському національному дусі громадських організацій, зокрема і «Соколу». Але, як стверджував Б. Трофим'як, це не заважало відроджуватися сокільській ідеї [4, с. 54].

Членом товариства «Сокіл», відповідно до його статуту, могла бути кожна особа «правого характеру», яка фізично була здатна допомагати організації в здійсненні її діяльності [9, арк. 7].

Товариство «Сокіл» здійснювало велику видавничу діяльність. До середини 30-х рр. XX ст. було видано 130 назв літературних видань. Видавалися підручники, посібники, правила змагань, описи вправ, календарі тощо [2, с. 132].

Товариство «Сокіл» відіграло значущу роль в українському спорті як організація, яка одна з перших звернула увагу на спорт як невід'ємну частину людського життя, і об'єднала в собі людей, що в майбутньому стали підготованими бійцями Української армії [1, с. 16]. Ще у 1920 р. було утворено так звану руханкову секцію, завданням якої було поширення ідей заняття спортом серед українського суспільства. Дана секція проводила різні спортивні турніри, в яких могли брати участь як сокільські гнізда, так і всі охочі. Найпопулярнішим таким турніром були «Запорізькі ігрища», які проводилися із 1923 р. [4, с. 61].

З 1933 р. кожне гніздо товариства «Сокіл» повинно було звітувати про виконану роботу у питаннях фізичної підготовки молоді. Окрім цього, організацією видавалася спеціальна література, яка пропагувала заняття гімнастикою та здоровий спосіб життя. Варто також зазначити, що старшиною організації для керівників гнізд проводилися спеціальні руханкові курси, які тривали 3-4 дні [4, с. 57].

Паралельно із поширенням ідей фізичного розвитку молоді через заняття спортом, «Сокіл» проводив антиалкогольну кампанію, в рамках якої проводилися акції бойкоту закладів, що розповсюд-

жують алкоголь, а також інші пропагандистські акції, наприклад, групі присяги членів «Соколу» не вживати алкоголю [4, с. 79-80].

Інша молодіжна громадська організація «Січ» ставила собі за мету відродження традицій українського народу, зокрема козацьких традицій Війська запорізького [5, с. 209].

Емблемою товариства «Січ» був український лев. Кожен новий член товариства отримував членську картку та листок із списком вправ [9, арк. 18].

Члени товариства займалися безпосередньо пожежним мистецтвом та фізичними вправами, а також верховою їздою, веслуванням, боротьбою, музикою.

Ієрархія такого товариства полягала у поділі всіх членів на дійсних, спомагаючих, основних і почесних [9, арк. 41].

У випадку тривалої перерви в участі в діяльності товариства «Січ» староста міг вимагати повторної реєстрації такого члена товариства [10, арк. 24].

У 1925 р. польська влада заборонила діяльність пожежних товариств «Січ». Колишні члени цієї організації були змушені переорієнтуватися у товариство «Луг», чим знову вказували на зв'язок із козацьким минулим. Збереглися і основні напрями їхньої діяльності. Б. Трофим'як зазначав, що перші товариства «Луг» були утворені в Галичині вже у 1925 р. [4, с. 238-239]. Для поширення своїх ідей лугівці використовували періодичну літературу, зокрема часопис «Вісті з Лугу» [4, с. 239].

У перші роки діяльності товариства «Луг» розвивалися такі види спорту: футбол, легка атлетика, теніс. Б. Трофим'як підрахував, що в цей період мережа «Лугу» була більш поширеною, ніж «Соколу» [4, с. 240].

«Луг» проводив активну просвітницьку роботу. Зусилля цієї організації були направлені на відновлення козацької слави українського народу. Про діяльність «Лугу» писала навіть закордонна преса, зокрема німецька [4, с. 242].

Провід УВО, за словами Дарії Ребет, бачив роль «Лугу» та інших молодіжних організацій у духовній та фізичній підготовці свого майбутнього членства серед молоді [3, с. 482-483].

Основними завданнями, які ставили перед собою «пластуни», були: просвітницька робота, студентський рух, поширення серед широких верств суспільства культу українських визвольних змагань, видавнича справа, антиалкогольний та антинікотинний рухи тощо [6, с. 124].

В умовах заборони діяльності українських молодіжних організацій, що сталося внаслідок політики «Пацифікації», «пластуни» створювали цілий ряд спортивних та скаутських організацій (спортивний клуб «Сагайдачний», гурток «Чорне море» тощо). Для

організації позашкільної діяльності учнів «пластуни» організувалися в «доріст» при товаристві «Рідна школа» [7, с. 141]. Слід зазначити, що сама «Рідна школа» в цей період мала свій кінематографічний апарат і займалася показом кінофільмів для мешканців повітових міст [11, арк. 20, 64].

Основним видом діяльності «Пласту» все ж була організація вишкільних таборів, які проводилися майже кожного року [7, с. 140].

Крім вказаних вище існували й інші молодіжні спортивно-гімнастичні організації та спортивні клуби, діяльність яких мала локальний характер [8, арк. 1].

Отже, молодіжний рух право-радикального спрямування відіграв важливу роль у діяльності національно-визвольного руху українського народу на землях Західної України в цілому.

Список використаних джерел:

1. Боберський І. Українське сокілство (1894–1939) / І. Боберський. – Львів: «Сокіл-Батько», 1939. – 160 с.
2. «Сокіл-Батько». Спортивно-руханкове товариство у Львові. Альманах. 1894–1994. – Львів: РВО «Основа», 1996. – 268 с.
3. Ребет Д. Націоналістична молодь і молодечий націоналізм / Д. Ребет // Збірник «Євген Коновалець та його доба». – Мюнхен: Видання фундації ім. Євгена Коновальця, 1974. – с. 482-502.
4. Трофим'як Б. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.) / Б. Трофим'як. – К.: ІЗМН, 1997. – 424 с.
5. Трофим'як Б. Гімнастично-спортивні організації в національно-визвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.) / Б. Трофим'як. – Львів, 2002. – 260 с.
6. Окаринський В. Український скаутський рух (1911–1944 рр.) / В. Окаринський. – Тернопіль, 2006. – 232 с.
7. Окаринський В. Пласт в українському національно-визвольному русі (1911–1939 рр.) / В. Окаринський. – Тернопіль, 2006. – 221 с.
8. Державний архів Тернопільської області (далі – ДАТО), м. Тернопіль, Ф. 231, Оп. 1, Спр. 1565, 1 арк.
9. ДАТО, м. Тернопіль, Ф. 231, Оп. 1, Спр. 362, 49 арк.
10. ДАТО, м. Тернопіль, Ф. 231, Оп. 1, Спр. 363.
11. ДАТО, м. Тернопіль, Ф. 231, Оп. 1, Спр. 1792.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОГО ОБРАЗУ

Сітцева Марина Вікторівна

аспірантка Київського університету

імені Бориса Грінченка

sitceva@gmail.com

Науковий керівник –

канд. психол. наук, доц. Юрченко В. І.

Мультіплікація є сьогодні одним із найбільш розповсюджених жанрів кіномистецтва. Її основною глядацькою аудиторією є діти – яскравість, метафоричність та образність слугують провідними чинниками, що приваблюють малюків до екрану і стимулюють інтерес до перегляду. Поряд із цим, дитяча мультіплікація є одним із засобів комплексного освоєння малюком оточуючого світу, відіграючи значну роль у вихованні, розвитку, соціалізації та культурному становленні особистості дитини.

Мультіплікація, будучи сучасним провідним екранним медіа для дітей, по суті, формує смак і культуру наймолодшої глядацької аудиторії. Яскраві анімаційні персонажі, їх риси та поведінка є еталонами для наслідування для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Тому важливо пропонувати дитині сприятливі мультіплікаційні твори, в яких герої є зовнішньо і внутрішньо привабливими.

Основне призначення художнього образу в мистецтві – відобразити об'єктивну реальність у специфічній, переважно символічній, формі. Переживання образу завжди включає його осмислення, тому художній образ містить певне емоційне забарвлення. Окрім цього, відмітними особливостями художнього образу є поєднання типологічних та індивідуальних властивостей, тобто специфічне з'єднання всезагальних властивостей та унікальних рис, які визначають змістову своєрідність предмета художньо-образного втілення.

Художній образ у мистецтві виконує гносеологічну, аксіологічну та комунікативну функції, тобто транслює пізнавальні, морально-ціннісні та емоційно-почуттєві компоненти. Цілісність функціонального спрямування формує інтерес глядацької аудиторії до художніх образів, представлених у візуальних видах мистецтва, зокрема мультіплікаційного.

Під мультіплікаційними образами ми розуміємо художні форми вираження ідеї твору, виконані у символічних інтерпретаціях. Мультіплікація по суті – мистецтво суто символічне, здатне лише образно передавати суть.

Розробка мультиплікатором образів героїв означає у рівній мірі прагнення до конкретизації та індивідуалізації, прагнення надати персонажу риси живого реального героя, і разом з тим тенденцію до відособлення, до вираження через конкретний образ загальної моделі, думки. Тобто створення мультиплікаційного образу передбачає процес художньої типізації, узагальнення, створення цілого на основі показу конкретних, часткових рис і властивостей [1].

Особливості мультиплікаційного образу визначаються його життєвим змістом, тобто його роллю і призначенням у мультфільмі. Зокрема відомо, що круглі та пухнасті предмети сприймаються реципієнтом як приємні, а велика кількість різких ліній та кутів сприймається як агресія. Звідси зрозуміло, що якщо автор має намір показати негативні якості, які втілює персонаж, то найбільш імовірно даний герой зображуватиметься у темних кольорах, за допомогою різких грубих ліній тощо. «Хороший» персонаж відповідно має більше шансів бути зображеним м'яким, пухнастим, кольоровим, тобто таким, що викликає позитивні емоції.

Мультиплікаційний образ має ієрархічну структуру. Основними його складниками виступають тема та ідея, а також морально-естетичний зміст. Тематична своєрідність виражається у сюжетно-композиційній будові твору, а також його художньому і музичному рішенні, що здійснюється відповідними зображальними засобами (метафори, алегорії, уособлення тощо). Ідейно-естетичний потенціал мультфільму відображається у показі моральних суджень та поведінки персонажів мультфільму, а також мотивації їх вчинків.

Отже, мультиплікаційний образ є органічним поєднанням ідейно-сюжетних, морально-ціннісних та художньо-зображувальних складників. Мультиплікаційний персонаж сам по собі ще не є завершеним мультиплікаційним образом, він слугує лише зовнішнім виразником ключової ідеї твору. Через зовнішність персонажів також транслюється ідейно-ціннісна компонента мультфільму.

Зрозуміло, що більшість мультиплікаційних образів є суто візуальними, загалом провідними об'єктами реалізації мультиплікаційної образності є герої мультфільму. Рідше в якості образів виступають предмети чи явища оточуючого світу, природа.

Всі види мультиплікаційних образів у тій чи іншій мірі спрямовані на розкриття головного для мистецтва образу – образу людини. Створення людського образу є провідним завданням художника, адже мистецтво створене для людини і розповідає саме про неї. Мультиплікації як виду мистецтва також притаманні всі ці риси.

Поширеними у мультфільмах, особливо у творах вітчизняного виробництва, є і тваринні образи. Лише в мультиплікації тваринні персонажі у повній мірі олюднені. Тварини і птахидумають по-людськи,

говорять людськими голосами. Однак у мультфільмі це не пряме перенесення людської мови та поведінки на тварин, а опосередкована символізація.

Образ природи також є одним із актуальних мультиплікаційних образів, здатним формувати настрої події та сюжету, спрямовувати увагу глядача, стимулювати яскраві емоційні переживання. Природа виступає живим активно діючим образом лише у тому разі, коли дотримується принцип зображення природи у тісній внутрішній співвіднесеності з життям головних героїв. Образ природи покликаний підкреслювати ціннісно-смыслову лінію мультиплікаційного твору, адже він створений людським сприйняттям, забарвлений людським почуттям. Образ природи просякнутий єдиним почуттям художника, і тому викликає у нас відповідні почуття і думки. Хороший образ природи все більше стає не копією зовнішнього, а своєрідною мовою почуттів і настроїв.

Предметні символи вказують на внутрішній сенс композиції мультфільму в цілому. Мультиплікація як мистецтво символічного відображення світу та подій здатна виражати предметне краще, повніше, виразніше, ніж будь-яке інше мистецтво [5].

У мультфільмі предметний світ показаний з точки зору персонажа, в його сприйнятті. Образи предметів у цьому випадку передають внутрішній рух людських почуттів, виражаючи настрої автора і його героїв. Таким чином, образи предметного світу здатні виражати настрої твору.

До основних засобів вираження мультиплікаційних образів відносимо: візуальні, аудіальні та кінестетичні засоби. Візуальні зображальні засоби включають композицію мультфільму (що включає масштаб, динаміку сюжету, пропорцію та ін.) та кольорове рішення (тон, колір фону та героїв). Аудіальні засоби включають тональність, інтонацію, темпоритмові характеристики тощо. Кінестетичні засоби зображення мультиплікаційних образів виявляються у формі та розмірі персонажів, мірі їх абстрактності і символічності, мірі привабливості та інших рисах.

Отже, мультиплікаційний образ є художнім символом, що транслює основну суть мультфільму. Мультиплікаційний образ володіє невичерпним джерелом зображувальних засобів для представлення тієї чи іншої грані буття. Її засобами можлива екранізація будь-якої символічно-смыслові концепції: фантастики, гіперболи, метафори, алегорії чи ін. [4].

Умовність мультиплікаційного мистецтва породжує необмежені можливості творення мультиплікаційних образів. Художні образи в мультиплікації є символами, які не просто доповнюють сюжетну та зображувальну форму твору, а є її ключовою суттю, основою [2].

Сьогодні мультиплікація все більше відходить від виключно розважальності, втілюючи у власних образах внутрішній світ людини, її цінності, моральні орієнтири. Тому актуальним є дотримання вимог високої естетики мультиплікаційних образів, сценарно-знімального професіоналізму і належного виховного потенціалу мультфільмів [3].

Синтетична природа візуальних мистецтв, зокрема мультиплікації, вимагає від дитини певних навичок, досвіду. Невідповідність трансльованого мультиплікаційного сюжету віковим, пізнавальним та психофізіологічним можливостям дитини провокує негативні психічні наслідки (конфліктність, агресивність, фрустрованість, конформність тощо), перешкоджає гармонійному розвитку особистості. Цілеспрямоване застосування мультиплікаційних сюжетів як засобу розвивально-виховної діяльності з дітьми є перспективним науково-прикладним напрямом у сучасній психології.

Список використаних джерел:

1. Асенин С. В. Мир мультфильма : идеи и образы мультипликационного кино соцстран / С. В. Асенин. – М. : Искусство, 1986. – 287 с.
2. Бабиченко Д. Н. Искусство мультипликации / Д. Н. Бабиченко. – М. : Искусство, 1965. – 114 с.
3. Крижанівський Б. М. Мистецтво мультиплікації / Б. М. Крижанівський. – К. : Рад. школа, 1981. – 118 с.
4. Мудрость вымысла : мастера мультипликации о себе и о своем искусстве / сост. С. В. Асенин. – М. : Искусство, 1983. – 207 с.
5. Орлов А. М. Аниматограф и его анима: Психогенические аспекты экранных технологий / А. М. Орлов. – М. : Имппэто, 1995. – 550 с.

СЕМІОТИЧНИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИМВОЛІВ

Яркіна Марія Олександрівна

*аспірантка Київського національного університету
будівництва і архітектури*

mariya.yarkina@mail.ru

Науковий керівник –

к. філос. н. проф. Міміна В.О.

Філософський статус семіотики і її головної проблеми – символізму, його походження і суть, його пізнавальна і загальнокультурна роль, а також природа, структура і функції знаку, зв'язок знаку, значення і об'єкту – є предметом обговорення багато років. Ціннісний статус знаково-символічних засобів у світі людини, можливість вивчення мови як системи знаків, взаємозв'язок семіотичних об'єктів з формами пізнання, матеріалізація абстракцій, проблема сенсу і інтерпретації, соціальна перетворююча роль символіки, взаємодія мови і мислення, нарешті, суть істини традиційно були найважливішими епістемологічними і загальноносеологічними проблемами, стояли в центр теоретико-пізнавального знання або навіть вичерпує сам філософський система окремих мислителів [1, с 5].

Оскільки предметом вивчення семіотики є знаки і знакові системи, а в свою чергу символ і знак розкривають та позначають один одного, і кожен символ може бути розкритий в аспекті своєї знаковості, то семіотичний підхід є обов'язковою сходинкою в дослідженні трансформації символів в культурно-історичному контексті. Культура, як творіння людини, виражає себе через світ символічних форм, що передаються від покоління до покоління. Символічно-знакові форми самі по собі – лише зовнішня сторона культури. Тільки завдяки творчій активності людини символічний світ наповнюється глибоким змістом.

Символ, на відміну від знака, має дуалістичну будову. Його зовнішній, «первинний» аспект – наочний образ деякого об'єкту (саме ця сторона символу є знаковою), а «вторинний», власне символічний аспект – ідея (іноді за своїм змістом дуже далека від нього), що подумки сполучається з цим об'єктом. Символічний аспект може, у свою чергу, містити в собі ідеї і поняття різної міри спільності і абстрактності. Мова символів виражає найабстрактніші ідеї в конкретно-наочній формі.

Зв'язок зовнішнього вигляду символу з його глибинним ідейним сенсом включає деякий елемент умовності. Проте в основі цього зв'язку завжди лежить якась іконічна схожість.

Як писав Ф. де Соссюр, символ «не до кінця довільний»: ваги можуть бути символом справедливості, оскільки іконічно містять ідею рівноваги, а колісниця – ні [2]. Таким чином ми підкреслюємо, що символ у досвіді буття розкриває свою знакову сутність, а знак у своєму бутті – властиву йому символічну функцію. Коли говорять про близькість, подібність символу і знаку, слід пам'ятати, що вони повинні відрізнитися, їх злиття неприпустимо. Але якщо тлумачити ідею нетотожності знака і символу, то важливим є уникнення їхньої ізоляції. Неприпустимо бачити лише знакову реальність об'єкта і не приймати в розрахунок при цьому його символічну реальність. Фундаментальною особливістю людини є вміння використовувати знаки. Сюзана Катарина Лангер в роботі «Філософія в новому ключі» підкреслює: «Використання знаків – це перший прояв (маніфестація) розуму. Воно проявляється так само рано у біологічній історії, як і знаменитий «умовний рефлекс»... Людина, на відміну від інших тварин, використовує знаки не лише для того, щоб вказувати на речі, але і щоб репрезентувати їх» [3]. Людина занурена в сферу знаків, знаки між нами, поміж нас і всередині нас.

Розуміння смислу знаків і практичне користування ними, засвоюється досить просто (вихованням, навчанням, певними імперативами) й підвищує соціальний статус людини як носія культури. Проте досить часто ми можемо вхопити лише «пахощі» смислу, а не самий смисл; «... а знаки є одвіку мовою Богів», – цитує М. Гайдегер поетичний рядок Гьольдерліна й додає: «оповідь поета відчуває ці знаки, щоб потім переказати їх своєму народові»[4].

Поняття ж «символ» сприймається як втілення віри; як щось, що має здатність «заміщати» або «представляти» щось інше на підставі спорідненості, асоціативного зв'язку, конвенції або випадкової схожості; як щось, що може викликати або зумовити реакцію. У сферах релігійної, художньо-естетичної і етичної свідомості символ найдревніший засіб освоєння дійсності; він завжди включений в систему людських відносин на умовах договору.

Масмо згадати за М. Мамардашвілі, що символ і знак, перебуваючи в одній площині, незведені один до одного, оскільки мають місце дві різні редукції дуалізму: **символ** – свідомість; **знак** – предмет [5]. Якщо знак – це щось таке, що завжди знаходиться на рівні функціонування дуалізмів: «знак – позначення», «суб'єкт – об'єкт», то символи будуть виступати як деякі **знакоподібні** субстанції, тому що можуть використовувати матеріальні побудови, використовувані знаками (наприклад, слова), або матеріально організовані ситуації (комунікації, зображення комунікаційного: жести, просторові фігури, звукові хвилі і т. д.), абстрактно передбачувані нами в якості носіїв інформації. Символи є репрезентацією не предметів і подій, *а свідомих посилок і результатів свідомості.*

Та сама думка присутня у визначенні О. Лосева, символ – це ідейна, образна або ідейно-образна структура, що містить в собі вказівки на ті або інші відмінні від неї предмети, для яких вона є узагальненням або розгорнутим знаком. Символ є образ, узятий в аспект своєї знаковості, і... він є знак, наділений всією органічністю міфу і невичерпною багатозначністю образу. Всякий символ є образ (і всякий образ є, хоч би в деякій мірі, символ); але якщо категорія образу передбачає наочну тотожність самому собі, то категорія символу робить акцент на іншій стороні тієї ж суті – на виходження образу за власні межі, на присутність деякого сенсу, що інтимно злиться з образом, але йому не тотожного [6, с 105]. Таким чином впливає те, що кожен символ має свою знакову сторону, що підтверджує Ю.М.Лотману праці «Символ в культурі» визначаючи можливість двох підходів у вивченні символів – *раціонального* та *ірраціонального*. В одному випадку символ виступає як **знак**, в іншому – як накопичувач пам'яті культури, а отже є виразником свідомості.

Таким чином ми визначили семіотичну складову у вивченні символів – тобто знакової аспект, який ми надалі використовуватимемо в дослідженні трансформації символів.

Універсальні символи саме завдяки своїй знаковості належать до таких символів, які сприймаються візуально. І саме завдяки своїй візуальності вони здатні вливати безпосередньо на людську свідомість. Повсякденне життя людини наповнене символами, які нагадують йому що-небудь, впливають на нього, дозволяють і забороняють, вражають і захоплюють. Трансформуючи свою візуально-знакову подобу, символи змінюють вектор свого сугестивно-емоційного впливу, поступово втрачаючи попередній вигляд, вони змінюють також своє значення. Так наприклад косий хрест, який з прадавніх часів був символом чотирьох сторін світу, (які проте не належать до земної частини всесвіту, а до небесної), або символізував мученицьку смерть св. Андрія Первозванного [7, с.12-14], то на сьогодні цей символ циркулюючи у віртуальному світі, повністю втратив своє онтологічне навантаження перетворившись на знак, який зачинає «вікна», знищує віртуальні об'єкти, забороняє певні операції тощо.

У гносеологічній сфері символи відіграють особливо важливу роль, яка посилюється в періоди формування наукових теорій та їх кризи, коли ще не існує «твердої» програми досліджень, чи вона вже почала розкладатися і втрачати насиченість. По мірі уточнення, конкретизації і стабілізації теорії роль символів в ній різко падає, символи поступово трансформуються, спрощуються перетворюючись в суто знаки. Надалі, в умовах кризи і розкладання теорії, ці знаки знову знаходять свій характер; вони стають багатозначними, починають викликати суперечки, виражають і збуджують певні душевні стани, спонукають до діяльності,

спрямовану на трансформацію світу, задають тон, на порушення звичних «природних» зв'язків його об'єктів.

Таким чином можемо підсумувати: по-перше, людина висловлює свої думки і почуття, передає інформацію, стійкі асоціації та релігійні уподобання за допомогою символів, знаків і знакових систем: умовних, або конвенціональних, вербальних (природні знаки), знакових систем запису і т.п. По-друге, ґрунтуючись на численних дослідженнях, можна зробити висновок, що людська культура починається там і тоді, де проявляється здатність свідомості до символізації. Культура постає як значеннєвий світ, що визначає спосіб буття і світовідчужання людей, висловлюючись і в знаках і символах. По-третє, з допомогою символу людина знайшла спосіб передачі інформації засобами, що перевершують можливості мови. Крім наочно-образної форми вони передають абстрактні ідеї та поняття. Причому, форми матеріальної культури можуть з часом трансформуватись, але символи зберігаються (іноді навіть протягом тисячоліть). Сенс символу найчастіше є багаторівневим, в нього можуть бути включені різні історико-культурні уявлення, знання яких полегшує розуміння цього сенсу. Особливе значення мають образно-символічні системи в релігії, мистецтві («художні мови»), філософії та естетиці. По-четверте, кожен символ має у своєму складі семіотичний (знаковий) аспект, який являється предметом раціонального підходу у дослідженні трансформації символів в культурно-історичному контексті.

Список використаних джерел:

1. Тайсіна Э. А. Философские вопросы семиотики / Под ред. И. С Нарского.–Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2002.–189 с. Репринт 2011 г.
2. Жизнь и труды // Ф. де Соссюра. Труды по языкознанию. – М., 1977; Mounin G. Saussure ou le structuraliste sans le savoir. P., 1968; Koerner E.F.K. Bibliographia Saussureana. Metuchen (N.J.), 1972
3. McKinney JP, (1971), The Structure of Modern Thought. – London, pp. 139 – 140.
4. Гайдеггер М. Гельдерлін та сутність поезії / Мартін Гайдеггер ; [пер. з нім. Т. Возняка] // Возняк Т. Тексти та переклади. – Харків: Фоліо, 1998. – С. 345 – 360.

Зміст

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧЕСКІЕ ПРОЦЕСЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ <i>Александрова Анна Олеговна</i>	3
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ <i>Будлянська Лідія Феодосіївна</i>	7
ФІНАНСОВИЙ СТАН БІЛОГО ПІВДНЯ РОСІЇ НА ПОЧАТКУ 1919 РОКУ <i>Глібищук Микола Васильович</i>	10
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ <i>Григоряк Оксана Вікторівна</i>	13
ЛІДЕРСТВО В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ <i>Ігнатюк Ірина Іванівна</i>	16
ПРОБЛЕМА СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ <i>Козіцька Марина Борисівна</i>	20
ПОГЛЯДИ РУДОЛЬФА ГЕНРІХОВИЧА КРАЄВСЬКОГО НА СИСТЕМУЛОГОПЕДЧИНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В 1950 - 1960 Р.Р. <i>Козинець Олександр Володимирович</i>	24
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ) <i>Кочетова Мария Сергеевна</i>	28
ІНТЕГРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА <i>Кучеренко Єгор Валерійович</i>	31
МЕТАМОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПСИХОЛОГА З КЛІЄНТОМ <i>Кучеренко Світлана Андріївна</i>	38
ЗНАЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА <i>Лапченко Ганна Олександрівна</i>	41
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАХІВ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ МЕТОДОМ ПСИХОСИНТЕЗУ <i>Ларін Дмитро Ігорович</i>	44
СПІЛЬНІСТЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК СУМІСНОСТІ ПОДРУЖЖЯ <i>Лебедіна Юлія Ігорівна</i>	48
ВПЛИВ СТЕРЕОТИПІВ НА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЛЮДИНИ <i>Лисенко Валентин Анатолійович</i>	51
ОСВІТЯНСЬКА ПОЛІТИКА МІЛЕНИ РУДНИЦЬКОЇ <i>Мархель (Барбара) Людмила Анатоліївна</i>	55
ТРУДНОЩІ АУДІОВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ <i>Михайленко Марина Володимирівна</i>	58
КАЗКА ЯК ФОРМА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ <i>Місечко Марія Іванівна</i>	62
ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ <i>Моисейкина Анна Георгиевна</i>	65
ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОДЕСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ 1960-1980-Х РОКІВ <i>Носова Катерина Олександрівна, Пятковська Юлія Вікторівна</i>	69
ТРИВОЖНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ТЕРАПІЇ <i>Олійник Ірина Ігорівна</i>	71
ПРОБЛЕМА ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ <i>Панасюк Оксана Василівна</i>	75
ВПЛИВ НАВИЧОК ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>Паронько Любов Олександрівна</i>	79

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ <i>Пелищенко Марія Юрїївна</i>	83
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Петрова Елена Константиновна</i>	86
МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ <i>Процик Любов Сергїївна</i>	90
ОПЕРА «КАТЕРИНА» М. М. АРКАСА ЯК ЗРАЗОК АМАТОРСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА <i>Радіонова Юлія Анатолїївна</i>	94
СТУДЕНТСЬКІ БУДІВЕЛЬНІ ЗАГОНИ КДПИ ІМ. О.М.ГОРЬКОГО НА ДАЛЕКОМУ СХОДІ РСРФР 1977 Р. (СПОГАДАМИ УЧАСНИКІВ) <i>Ралко Роман Сергїївович</i>	98
ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ <i>Русаков Сергїй Сергїївович</i>	101
ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ <i>Сисак Володимир Ігорович</i>	103
ОСОБЛИВОСТІ ЛОКУС-КОНТРОЛЮ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ <i>Тамара Олена Миколаївна</i>	106
ПРОБЛЕМА СВІДОМОСТІ У СУЧАСНІЙ АНАЛІТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ <i>Тополок Лілія Олексїївна</i>	109
«ФЕМІНІЗАЦІЯ» КУЛЬТУРИ В РОКОКО (НА ПРИКЛАДІ МОДИ) <i>Ткачук Наталія Миколаївна</i>	113
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ <i>Трегуб Інна Володимирівна</i>	116
ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДУ ВІД ХАОСУ ДО ГАРМОНІЇ <i>Фарїон Роман Васильович</i>	120
КАЗКА ЯК МЕТОД ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ В РОБОТІ З ДИТИНОЮ <i>Федорченко Оксана Миколаївна</i>	124
ЕКУМЕНІЧНИЙ РУХ ЄВАНГЕЛЬСЬКОГО ПРОТЕСТАНТИЗМУ НА ФОНІ СОЦІАЛЬНО - ПОЛІТИЧНИХ ПОДІЙ В УКРАЇНІ <i>Федорчук Юрїї Юрїївович</i>	127
ВИКЛАДАЧ ЯК УПРАВЛІНЕЦЬ В ДЕМОКРАТИЧНИХ ВІДНОСИНАХ ЗІ СТУДЕНТАМИ <i>Філіпович Андрїй Юрїївович, Павленко Олександр Іванович</i>	130
ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ <i>Шапоровал Андрїй Сергїївович</i>	134
РОЛЬ ТВОРЧОСТІ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ <i>Шевченко Вікторія Леонїдівна</i>	137
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ <i>Шестак Наталія Юрїївна</i>	141
ПОНЯТТЯ ЕТНОСУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА <i>Шиковець Сергїй Олександрович</i>	145
ТЕОРІЯ ЕМОЦІЙ ТА СИСТЕМА КОДУВАННЯ РУХІВ ОБЛИЧЧЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛА ЕКМАНА <i>Шувалов Олександр Вячеславович</i>	149
ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТИВНО-ГІМНАСТИЧНИХ ТОВАРИСТВ ПРАВО-РАДИКАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ В ПЕРІОД 1921-1939 РР. <i>Янюк Іван Федорович</i>	154
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОГО ОБРАЗУ <i>Сітцева Марина Вікторівна</i>	158
СЕМІОТИЧНИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИМВОЛІВ <i>Яркіна Марія Олександрівна</i>	162

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ГУМАНІТАРНИЙ
КОРПУС**

Випуск 2

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

*Матеріали I Міжнародної науково-практичної заочної конференції
«Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики»
(14 квітня 2014 року)*

Друкується за оригінальними авторськими текстами.
Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.

<i>Верстка та оригінал-макет</i>	<i>Клименко Євгенія</i>
<i>Обкладинка</i>	<i>Клименко Євгенія</i>
<i>Фото на обкладинці</i>	<i>Левіт Геннадій</i>

Формат 80x64/¹⁶
Віддруковано з оригіналів
Наклад 100 примірників
Гарнітура РТ
Ум. друк. арк. 9,76. Обл. вид. 9,27