

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Магістерський науковий вісник

Випуск № 25

Тернопіль — 2017

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 25. — 2017. — 137 с.

*Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за поданням Ради молодих вчених і спеціалістів.
Протокол № 10 від 25 квітня 2017 р.*

Видрук оригінал-макету у науковому відділі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ББК 74.480.278
С.88

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Штокалюк Д.

Науковий керівник – доц. Адамська З.М.

ІНФОРМАЦІЙНА ВІЙНА: ПСИХОЛОГІЧНО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

«Пропаганда може і повинна, особливо під час війни, відмовитися від гуманізму і естетики, як би високо ми їх не цінували, так як в боротьбі народу мова йде ні про що інше, як про його буття».
Йозеф Геббельс

Різні види інформаційного протистояння використовувались протягом усієї історії людства, але особливої активності вони набувають протягом XX-XXI ст. Крім військових зіткнень, конфліктуючі сторони використовують інформаційну війну як засіб досягнення поставленої мети. Саме від актуальності дослідження психологічних аспектів означеної проблеми ми сформулювали мету цієї статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних аспектів ведення інформаційної війни з використанням історичних прикладів.

Дослідженню проблеми інформаційної війни присвячені праці вчених Ю.О. Горбаня, І.Д. Горбенка, Т.Н. Джаксон, О.В. Корбан, А.І. Міночкиної, М. Петрика, В.В. Яременка та ін. Акцент на понятті та сутності психологічної складової інформаційної війни зроблено в дослідженнях Ю.О. Горбаня, І.Д. Горбенка, О.В. Корбан, А.І. Міночкиної, В.В. Остроухова, В.М. Петрика та ін.

Уперше термін «інформаційна війна» згадано в 1985 р., у Китаї. Ю.О. Горбань, аналізуючи теоретичні підходи китайських спеціалістів у сфері інформаційного протиборства, приходять до висновку, що основну роль у їх становленні відіграли погляди давньокитайського полководця Сунь-Цзи, відображені в трактаті «Мистецтво війни». Автор наводить відому цитату: «У будь-якій війні, як правило, найкраща політика зводиться до захоплення держави в цілому... Здобути сотні перемог у бою – це не межа мистецтва. Підкорити супротивника без бою – ось це вінець мистецтва» [2, с. 137].

О.В. Корбан, І.Д. Горбенко розглядають випадки використання інформаційної війни в XIX-XX ст., в роки першої та другої світових воєн, міжблокового протистояння, так званої «Холодної війни» (1945-1991 рр.) та між двома наддержавами – Сполученими Штатами Америки та Радянським Союзом [3; 5].

В.М. Петрик та І.Д. Горбенко вважають, що інформаційна війна – це форма ведення інформаційного протистояння між різними суб'єктами (державами, неурядовими, економічними або іншими структурами), що передбачає проведення комплексу заходів щодо нанесення шкоди інформаційній сфері конфронтуючої сторони й захисту власної інформаційної безпеки [4; 8].

А.І. Міночкина, стверджує, що в інформаційній війні основною зброєю є інформація, засоби масової інформації й інформаційні технології, які використовуються для широкомасштабного, цілеспрямованого і прихованого впливу на противника з метою підризу його боєготовності та боєздатності [7].

Інститут національно-стратегічних досліджень США та деякі західні експерти і вчені виокремлюють сім складових інформаційної війни: стратегія й тактика нейтралізації органів управління противника (командна війна), розвідувальна війна, електронна війна, психологічна війна, комп'ютерна війна, інформаційна війна у економічній сфері, інформаційний тероризм [5; 8].

У США активно вивчаються сутність та методи ведення інформаційної війни. Під «інформаційною війною» тут розуміють комплексний вплив на систему державного та військового управління сторони противника, її політичне та військове керівництво, який ще за мирних часів призводив би до прийняття сприятливих для США рішень, а під час ведення війни повністю паралізував би структуру управління. Початок інформаційної війни неможливо визначити точно: вона ведеться як під час бойових дій, так і в мирних умовах, і в кризових ситуаціях без офіційного оголошення. Отже, та чи інша країна може стати об'єктом інформаційного впливу, навіть не підозрюючи про це [7; 8].

Як зазначає В.М. Петрик, в інформаційній війні використовують маніпулятивні методи та прийоми нейролінгвістичного програмування, кольоровий і чорний піар. Вона може проводитись за допомогою мас-медіа, друкованих книг та преси, зрештою, в глобальній мережі інтернет [8].

Основними методами інформаційної війни Ю.О. Горбань називає блокування або спотворення інформаційних потоків та процесів прийняття рішень противника. Мета таких маніпуляцій полягає у:

- внесенні в суспільну та індивідуальну свідомість ворожих шкідливих ідей та поглядів;
- дезорієнтації та дезінформації мас;

- послабленні певних переконань, устоїв;
- залякування свого народу образом ворога;
- залякуванні противника власною могутністю [2].

До завдань інформаційної війни В.М. Петрик відносить:

- створення атмосфери бездуховності, негативного ставлення до культури та історичної спадщини в суспільстві конкурента чи ворога;
- маніпулювання громадською думкою й політичною орієнтацією населення держави з метою створення політичного напруження та стану, близького до хаосу тощо [8].

Дослідник вважає, що об'єктом інформаційної війни є те, на що спрямована певна діяльність, те, на що суб'єкт намагається вплинути з метою досягнення позитивного результату для себе. Головним об'єктом, на якому концентрується безпосередній інформаційний деструктивний вплив у межах заходів інформаційної війни, є громадська думка та свідомість окремої людини. Об'єкти посягань інформаційної війни В.М. Петрик поділяє на загальні, спеціальні та об'єкти розвідувальних спрямувань. На думку вченого, складовою інформаційної війни виступає інформаційна операція, тобто заходи, які вживаються з метою здійснення впливу на інформацію і інформаційні системи противника і захисту своєї інформації і своїх інформаційних систем [8].

Важливою складовою інформаційної війни, на думку Ю.О. Горбаня, виступає пропаганда, до якої належать повідомлення, які поширюються для здійснення вигідного впливу на громадську думку, провокування запрограмованих емоцій та зміни ставлення до певної ситуації або поведінки певної групи людей, безпосередньо чи опосередковано вигідного організаторам [3; 8].

І.Д. Горбенко, І.В. Долгов, Т.О. Грінченко розглядають форми проведення пропаганди:

– пропаганда способу життя (соціологічна) – натуральний показ досягнень, переваг, перспектив конкретної держави тощо;

– використання ЗМІ та друкованих наукових і художніх видань;

– коректування наявних думок, а не формулювання та створення нових («резонансна») [3].

Наведемо деякі приклади з історії України та всесвітньої історії.

Так, Т.Н. Джаксон та В.В. Яременко на прикладі міжусобиці між синами Володимира I Великого – Святополка Володимировича та Ярослава Мудрого (1015-1019 рр.), розглядають особливості застосування методів та прийомів ведення інформаційної війни, з метою отримання психологічної та військової переваги [4; 9].

Методи інформаційної війни активно використовував Ватикан з метою отримання ідеологічної основи хрестових походів. У 1071 р. турки-сельджуки розгромили візантійців при Манцикерті й захопили Антіохію, Нікею та Єрусалим. Ватикан закликав організувати перший хрестовий похід проти «невірних». Похід завершившись успіхом, хрестоносці взяли Єрусалим та відвоювали ряд територій. Проте мусульмани не змирились із втратою територій і Саладин у 1187 році відвоював Єрусалим у хрестоносців. На «Святій землі», за його наказом, на християнських храмах зняли хрести, замість них встановили півмісяць, зберігши свободу віросповідання. Папська курія цей факт приховала, заявивши, що мусульмани утискають християн, тим самим створивши ідеологічну основу для другого хрестового походу – повернення «Святої землі» християнам [1].

Активно велась інформаційна війна в роки Першої світової війни. Це робилось з метою отримання ідеологічної переваги над противниками. Не гидували нею і в роки Другої світової війни, після якої розгорілось протистояння між державами-переможцями – Радянським Союзом та Сполученими Штатами Америки, а також військовими блоками – НАТО та Варшавським договором [5].

У XX-XXI ст. інформаційну війну активно використовують Сполучені Штати Америки та Російська Федерація. До прикладу наведемо деякі факти.

США успішно використовували інформаційну війну ще у 1991 р. в контексті успішного військового розв'язання конфлікту, під назвою «Буря в пустелі» [3; 7].

У 2003 році США звинуватили Ірак у виробленні та зберіганні ядерної зброї. Мета таких звинувачень полягала в створенні ідеологічних передумов для військового вторгнення в мусульманську країну [3; 7]. На нашу думку, особливо активно використовувалась інформаційна війна перед вторгненням в Ірак у 2003 році, так званою військовою операцією «Шок і Трепет». Перед тим, у США зняли два фільми: «Гарячі голови» та «Гарячі голови – 2», в яких показали Саддама Хусейна як потенційного ворога та висвітлили його поразку.

Сьогодні інформаційне протистояння як засіб досягнення поставленої мети активно використовує Російська Федерація. Інструментом в цьому випадку виступає в основному телебачення. Інформаційна війна розгорілась у 2009 році, коли Росія почала «газову війну» та звинуватила Україну в крадіжках газу із газотранспортної системи, позиціонуючи Київ як недобросовісного партнера. Україна тоді програла війну, підписавши принизливий договір про закупівлю газу в «Газпромі» за завищеною ціною – 500 американських доларів за 1000 м³ [6].

Достатньо навести цитати сучасних політиків та представників влади Російської Федерації, які

пояснюють і факт військового втручання Росії в Україну, і «місію» та цінності, які обстоюють у Кремлі з 2014 року: «У нас ще є можливість посилити війну в Україні. Через півроку такої можливості вже не буде» [2, с. 137 [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%8C%20%D0%AE\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%8C%20%D0%AE$)].

Ю.О. Горбань розглядає прийоми та методи, які застосовуються в інформаційній агресії проти України, та цільові групи, які стали об'єктами інформаційних атак: дезінформування та маніпулювання інформацією, пропаганда, диверсифікація громадської думки, психологічний та психотропний тиск, поширення чуток, 25 кадр [2].

Висновки. Таким чином, узагальнюючи все вище викладене, можна визначити, що сторони, які використовують інформаційну війну, мають на меті здобути перемогу з використанням інформаційної зброї та різноманітних психологічних технологій.

Ця війна, на відміну від застосування військової сили, не має фронту, не можливо визначити, коли вона почалась чи почнеться. Жертвами та об'єктами в цій війні виступають держави, народи, нації, зрештою сама людина, яка виступає в певних випадках інструментом досягнення власної мети. Засобом здійснення впливу виступає слово, яке поширюється через мас-медіа, засоби масової інформації – друковані книги, різноманітні публікації в пресі й журналах тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня історія. Хрестові походи. Держави хрестоносців [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: http://pidruchniki.com/1188061840818/istoriya/hrestovi_pohodi_derzhavi_hrestonostsiv – 24.02.2017
2. Горбань Ю.О. Інформаційна війна проти України та засоби її ведення / Ю.О. Горбань // Вісник національної академії державного управління при президенті України. – 2015. – № 1. – С. 136-141.
3. Горбенко І.Д. Інформаційна війна – сутність, методи та засоби ведення: матеріали ювілейної науково-технічної конференції / І.Д. Горбенко, І.В. Долгов, Т.О. Грінченко. – К., 1998 – С. 36-40.
4. Джаксон Т.Н. Прядь об Эймунде / Т.Н. Джаксон // Исландские королевские саги о Восточной Европе (первая треть XI в.). – М.: Ладомир, 1994. – 256 с.
5. Корбан О.В. Сучасні інформаційні війни в мережевому он-лайн просторі: навчальний посібник / О.В. Корбан. – К.: ВІКНУ, 2016. – 286 с.
6. Кушнірук Б. Газова війна-2009: чи міг Путін шантажувати Тимошенко? [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <https://www.unian.ua/politics/502546-gazova-viyna-2009-chi-mig-putin-shantajuvati-timoshenko.html> – 24.02.2017
7. Міночка А.І. Інформаційна безпека сучасного суспільства: навчальний посібник / А.І. Міночка. – К.: ВІПІ НТУУ «КПІ», 2006. – 188 с.
8. Петрик В.М. Сугестивні технології маніпулятивного впливу: навчальний посібник / В.М. Петрик, М.М. Присяжнюк, Л.Ф. Компанцева, Є.Д. Скулиш, О.Д. Бойко, В.В. Остроухов; за заг. ред. Є.Д. Скулиша. – 2-ге вид. – К.: ЗАТ «ВІПОЛ», 2011. – 248 с.
9. Повесть врем'яних літ: Літопис (За Іпатським списком) / Пер. з давньоруської, післяслово, комент. В. В. Яременка – К.: Рад. письменник, 1990. – 558 с.

Штокалюк Д.

Науковий керівник – доц. Шевченко О.М.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

14 квітня 2014 року в.о. президента України Олександр Турчинов підписав указ про початок антитерористичної операції на сході України. Одним із негативних її наслідків є виникнення в учасників бойових дій посттравматичного стресового розладу.

Метою даної статті полягає в розкритті теоретичний аналіз особливостей формування ПТСР в учасників Антитерористичної операції та описі методів діагностики ПТСР.

Дослідженням ПТСР в учасників АТО займалось низка дослідників: Н. Агаєв, І. Коваль, В. Кодрюкова, Б. Колодзін, В. Корольчук, М. Лемак, Г. Ломакіна, Л. Москалюк, М. Мюллер [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12].

ПТСР в учасників АТО формується під впливом стресогенних чинників – жахи війни, страх бути вбитим, пораненим, фізичне і психічне перенапруження, порушення режимів життєдіяльності, хвороби, травми і поранення, невизначеність і дефіцит інформації, незвичність ситуації, відсутність в колишньому досвіді запасу можливих відповідних реакцій. Важливе значення мають також і соціокультурний контекст, популярність війни, фактор соціальної підтримки. Усвідомлення безглуздість війни, специфічний комплекс винуватості знижує психічну стійкість і опірність щодо стресу [8, с. 48; 14, с. 116].

Різні бойові стресори поділяються на специфічні, з підвищеним рівнем стресогенності – загроза життю, і фізичній цілісності військовослужбовця, випадки загибелі товаришів по службі та неспецифічні – підвищений рівень загрози життю, тривале виконання напруженої роботи тощо [2, с. 24; 8, с. 49].

Посттравматичний стресовий розлад виникає у три етапи: бойовий стрес, гострий стресовий розлад, безпосередньо ПТСР.

Бойовий стрес невисокої інтенсивності, як правило, ефективно долається більшістю комбатантів і на початковому етапі може сприяти підвищенню їх бойової активності надалі [8, с. 49].

На індивідуальному рівні він може проявлятися, як: різке, неадекватне бойовій обстановці підвищення або, навпаки, зниження бойової активності; неадекватне бойовій ситуації підвищення емоційного збудження або, навпаки, емоційне заціпеніння, емоційна «тупість»; поява деструктивних форм мотивації бойової діяльності або, навпаки, бажання «вийти» з бою, за всяку ціну зберегти собі життя; втрата орієнтації в ситуації бою; відчуття нереальності того, що відбувається у бойовій ситуації [8, с. 49].

Бойовий стрес підвищеної інтенсивності, як правило, впливає негативно на протікання фізіологічних процесів в організмі військовослужбовця, що виражається в помітному погіршенні стану здоров'я, виникненні нових або загостренні захворювань, що були раніше, розладах автоматизмів фізіологічного рівня [8, с. 49]. Бойова психічна травма, як наслідок дії бойових стрес-факторів, викликає патологічний стан центральної нервової системи, обумовлюючи регулювання поведінки потерпілого за допомогою патофізіологічних механізмів. В результаті психотравмування відбувається накопичення змін в структурі центральної нервової системи, наростання специфічної особистісної дисгармонії і готовності до психопатологічного синдромуутворення [8, с. 48]. Наслідком бойового стресу є гострий стресовий розлад.

Гострий стресовий розлад протікає протягом 1-3 місяців, а хронічні – симптоми ПТСР наявні більше 3 місяців, із затриманим початком – симптоми з'являються через 6 місяців після травми [3, с. 215].

ГСР починається в перші хвилини отримання травми, триває не більше трьох діб (зі зменшенням інтенсивності симптомів до чотирьох тижнів); проявляється гострими афективними реакціями (дезорієнтація або ажитація, гнів, жах, агресія і аутоагресія, психоз, суїцидальні спроби, заперечення події – може бути схожим на «гнівну» депресію) [3, с. 215].

На відмінну від ГСР посттравматичний стресовий розлад визначається як відстрочена або затяжна реакція на стресогенну подію чи ситуацію винятково загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть зумовити дистрес майже у будь-кого.

В психіатрії та медицині виділяють наступні ознаки ПТСР: повторюванні спогади про пережиту подію; флешбеки – небажанні спогади, завдяки яким особа знову переживає травматичну подію; нічні жахи або погані сни; сильні емоційні реакції на пережиту травму – звук сирени, постріл феєрверку і т.д.; уникнення спогадів про травматичну подію; адиктивна поведінка; депресія, реактивний психоз; схильність до самогубства; сильні фізичні реакції – пришвидшення серцебиття або стан «обливання холодним потом», щойно особа опиняється поблизу місця травматичної події [5, с. 4-7; 11, с. 15-19].

Посттравматичний стресовий розлад небезпечний тим, що без необхідного лікування може тривати роками, виснажуючи психічні та фізичні сили організму. Він навіть може призвести до нервового зриву [8, с. 48]. Дані статистики Н. Марути показують, що в учасників АТО, які піддавались дії травмуючи факторів в 10-20 % виникають психологічні наслідки у вигляді ПТСР [9, с. 20].

Для діагностики посттравматичного стресового розладу в учасників ми використали низку методик: міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій, опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу, шкала самооцінки (Ч. Спілберг - Ю. Ханін), опитувальник Яковенка «ОСАДА», опитувальник депресивності Бека та шкалу соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймода.

Міссісіпська шкала має необхідні психометричні властивості, хороші диференціально-діагностичні можливості, високий підсумковий бал за шкалою добре корелює з діагнозом ПТСР [1, с. 165-170; 4, с. 51; 9, с. 19].

Для діагностики ПТСР в учасників АТО ми використали експрес діагностику – опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу. Вона складається із 7 питань. Чотири позитивні відповіді вказують на наявність ПТСР в учасника бойових дій.

Розроблений С.І. Яковенко опитувальник оцінки стану адаптації «ОСАДА», дозволяє оцінити адаптацію працівника до ситуації, що склалася за п'ятьма критеріями (шкалами): 1) задоволення собою, своїм психічним станом, 2) задоволення ситуацією, її динамікою, 3) задоволення сферою міжособистісних стосунків, 4) задоволення своїм функціональним станом, 5) задоволення життєдіяльністю [4, с. 53].

Шкала реактивної та особистісної тривоги (ШРОТ) Ч. Спілберга – Ю. Ханіна, на відміну від більшості методик, спрямованих на визначення рівня тривоги, дозволяє диференційовано виміряти тривогу і як особистісну властивість, і як тривожний стан. Під особистісна тривога розуміють стійку індивідуальну характеристику, що передбачає схильність суб'єкта до тривоги і зумовлює наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий «спектр» ситуацій як загрозливих, відповідаючи на кожную з них певною реакцією. Ситуативна або реактивна тривога, в якості психічного стану, виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі [1, с. 100-103; 4, с. 53-54].

Посттравматичний стресовий розлад характеризується наявністю тривожних переживань, тому необхідно визначити чи дійсно реакція, яку проявляє працівник, зумовлена актуальною травмуючою ситуацією, чи в певній мірі є виявом його особистісних якостей [4, с. 54].

«Опитувальник депресивності» Е. Бека використовується для оцінки депресивних симптомів у обстежених. Сьогодні опитувальник широко застосовується в клініко-психологічних дослідженнях та в психіатричній практиці для оцінки інтенсивності депресії [1, с. 121-125; 10, с. 19].

Шкалу соціально психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда застосовують для визначення особливостей соціально-психологічної адаптації [7, с. 85-90]. Вона складається з шкал: адаптація, самосприйняття, емоційна комфортність, сприйняття інших, інтегральність, прагнення до домінування.

Для виявлення ознак ПТСР в учасників АТО ми провели дослідження із демобілізованими учасниками АТО, на базі 2 стрілецького батальйону Національної гвардії України та 44 окремої артилерійської бригади (загалом 16 досліджуваних).

За Місісіпською шкалою встановлено відсутність ознак ПТСР у досліджуваних військовослужбовців. Опитувальник для скринінгу ПТСР вказав на наявність у 2 осіб ПТСР, а у 14 він відсутній. За шкалою самооцінки Спілберга-Ханіна встановлено наступні показники: *реактивна тривожність*: відсутні досліджувані з низьким рівнем тривожності, середній рівень спостерігається у 9, високий – у 7 досліджуваних; *особистісна тривожність*: відсутні досліджувані з низьким рівнем тривожності, середній рівень спостерігається у 11, високий – у 5 досліджуваних. Отже, реактивна і особистісна тривожність у досліджуваних вище середнього. За шкалами опитувальника «ОСАДА» прослідковуються наступні результати: за першою шкалою – 9 учасників ігнорують проблеми пов'язанні із ПТСР, 5 – пройшли вдалу адаптацію, у 2 – присутній нормальний рівень напруження без загрози для здоров'я особистості, якщо таке напруження не є хронічним; за другою шкалою – 10 ігнорують проблеми, 5 пройшли вдалу адаптацію, у 1 – присутній нормальний рівень напруження без загрози для здоров'я особистості; за третьою шкалою – 13 ігнорують напругу, у 1 – вдала адаптація, у 2 – рівень «нормального» напруження; за четвертою шкалою – 10 ігнорують напругу, у 4 – вдала адаптація, у 2 – рівень нормального напруження, у 1 – субекстремальна напружена ситуація, загроза виснаження, незадоволеність життям та є потреба у психологічній консультації.

Опитувальник депресивності Бека показав, що в 15 бійців депресія відсутня, і лише в 1 одного – помірно виражена.

Методика СПА К. Роджерса та Р. Даймонда свідчить, що учасники АТО пройшли успішну адаптацію: за першою шкалою – у 6 досліджуваних показники надмірно низькі, у 8 – нормальні; за другою – у 10 показники нижче норми, у 6 – норма; за третьою шкалою – у 3 показники нижче норми, у решта – вище норми; за четвертою шкалою – у 3 досліджуваних показники нижче норми, у 13 – вище норми; за п'ятою шкалою – у 3 досліджуваних показники нижче норми, у 3 – норма, у 10 – вище норми; за шостою шкалою – у 3 військовослужбовців показники нижче норми, у 13 – вище норми.

Отже, в результаті наших досліджень, ми виявили, що за результатами методики Спілберга-Ханіна в досліджуваних прослідковується середній та високий рівні реактивної та ситуативної тривожності. В учасників АТО відсутні депресивні прояви. Опитувальник «ОСАДА» показав, що досліджувані часто ігнорують ознаки, пов'язанні із ПТСР, частина пройшла вдалу адаптацію, і лише в одному випадку виявлено субекстремальну ситуацію.

Отже, здійснивши теоретичне дослідження психологічних особливостей проявів посттравматичного стресового розладу в учасників Антитерористичної операції, ми з'ясували причини виникнення ПТСР, симптоми і основні ознаки його прояву, описали психологічні методики та проаналізували отримані результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаєв Н.А. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. / Н.А. Агаєв, О.М. Кокун, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська, В.В. Остапчук, В.В.Ткаченко. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234 с.
2. Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки в діяльності вищих навчальних закладів МВС України : матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 16 квіт. 2015 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків.: ХНУВС, 2015. – 232 с.
3. Коваль І.А. Діагностика і диференційна діагностика гострого стресового розладу та посттравматичного стресового розладу в загальномедичній практиці / І.А. Коваль // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 210-219.
4. Кодрюкова В.В. Соціально-психологічна адаптація військово- службовців силових структур, звільнених у запас: навчально-методичний посібник / В.В. Кодрюкова, І.М. Слюсар. – К.: Гнозис, 2013. – 166 с.
5. Колодзин Б. Как жить после психической травмы: Пер. с англ. / Б. Колодзин. – Москва.: Шанс, 1992. – 94 с.
6. Корольчук В. Діагностика впливу психотравмуючих факторів на особистість / В. Корольчук // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2012. – № 3. – С. 94-105.
7. Лемак М.В. Методичне видання психологу для роботи. Діагностичні методики / М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – Ужгород.: Видовництво Олександри Гаркуші, 2011 – 120 с.
8. Ломакіна Г.І. Соціально-психологічні складові соціальної роботи з учасниками бойових дій: Методичний

- посібник / Г.І. Ломакіна. – Х.: Оберіг, 2014. – 168 с.
9. Марута Н. Посттравматичний стресовий розлад: сучасні можливості діагностики та терапії / Н. Марута // Ваше здоров'я. – 2015. – № 15/16. – С. 20-21.
 10. Москалюк Л.М. Психологічна корекція посттравматичних стресових розладів: навч. метод. комплекс / уклад. Л. М. Москалюк. – Київ., 2014. – 38 с.
 11. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію. / М. Мюллер: пер. з англ. Діана Бузько; наук. ред. Катерина Явна. (Серія «Сам собі терапевт»). – Львів.: Видавництво Українського католицького університету: Свічадо, 2014. – 120 с.
 12. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. посттравматичний стресовий розлад [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <http://neuronews.com.ua/page/reakciya-na-vazhkij-stres-ta-rozladi-adaptaciyi-posttravmatichnij-stresovij-rozlad> – 23.03.2017
 13. Шестопалова Л.Ф. Діагностика та лікування посттравматичних стресових розладів / Л.Ф. Шестопалова, Д.М. Болотов // Медична психологія. – № 5. – С. 11-13.
 14. Штокалюк Д. Психологічні особливості ПТСР в учасників-воїнів АТО / Д. Штокалюк // Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2016. – Вип. 40. – С. 115-118.

Шериньова М.

Науковий керівник – проф. Радчук Г.К

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Виникнення трудових конфліктів на підприємствах та організаціях спричинено недоліками і труднощами у професійній та міжособистісній взаємодії працівників, що загалом обумовлює зростання конфліктності у трудовому процесі. Тому важливо з'ясувати позицію кожного працівника, специфіку управлінської діяльності керівника установи, а також соціально-психологічний клімат у трудовому колективі. Актуальність проблеми вказує на необхідність вивчення цього явища, розробку і впровадження дієвих способів та заходів щодо попередження й конструктивного вирішення вказаних конфліктів. Необхідно здійснювати просвітницьку роботу серед людей, які працюють у колективі, оскільки це допоможе попередити виникнення конфліктних ситуацій задля ефективної і продуктивної трудової діяльності.

Метою статті є аналіз теоретичних особливостей соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів у трудовому колективі.

Проблема виникнення трудових конфліктів в організаціях привертає увагу багатьох вчених, таких як С.Банікіна, О.Бондарчук, М.Войтович, Л.Карамушка, Н.Коломінський, Е.Мейо, М.Фоллетт та ін. Розглянемо деякі погляди науковців на цю проблему.

Е. Мейо встановив, що вплив таких чинників, як умови праці робітників на продуктивність праці менший, ніж особисті стосунки людей на виробництві, спілкування працівників між собою, їх контакти у процесі трудової діяльності. На продуктивність праці впливають такі людські чинники, як соціальна взаємодія і групова поведінка. Е.Мейо зазначав, що людина істота соціальна, їй потрібно працювати в колективі.

Отже, можна вважати, що добрі взаємовідносини в організації можуть запобігати появі конфлікту.

М. Фоллетт розвинула ідею конструктивного конфлікту й інтеграційної єдності в бізнесі. Оскільки домінування й компроміс тільки поглиблюють конфлікт та в кінцевому результаті приводять до подальшої марної боротьби, інтеграція є кращим способом вирішення конфліктів у бізнесі [1].

Важливим є аналіз специфіки саме управлінських конфліктів у структурі організації. Цій проблемі присвячено праці С. Банікіної, О.Бондарчук, М.Войтович, Л.Карамушки, Н. Коломінського та ін. У дослідженнях названих авторів основний акцент зроблено на особливостях взаємодії в системі «керівник – підлеглий», і при цьому конфлікт розглядається не як патологія чи аномалія, а як значущий фактор для розвитку в керівника здатності взаємодіяти з підлеглими в умовах конфлікту, готовності приймати адекватне рішення в конфліктній ситуації. На думку вчених, загрозливим є не сам по собі конфлікт, а деструктивний конфлікт, який призводить до серйозних розбіжностей у роботі всієї організації, оскільки деструктивна взаємодія керівника й підлеглого у процесі управління може негативно впливати на діяльність організації в цілому. Тому важливе завдання управлінської діяльності керівника полягає в готовності перетворити деструктивний конфлікт на конструктивний [2; 4; 5].

На основі викладених вище позицій можна зробити висновок, що конфлікти в діяльності організації (організаційні конфлікти) – не тільки неминуче, а й необхідне, бажане явище, адже вони сприяють більш ефективній та швидкій адаптації системи до зрушень, які постійно відбуваються у зовнішньому середовищі. Вони виникають у межах будь-якої організації, що модифікується (змінюється чи руйнується) під впливом значущих для неї протиріч, і не є результатом або ознакою «поганого» неефективного управління.

Отже, трудовий конфлікт всебічний багаторівневий феномен соціально-трудова відносин, який передбачає розбіжності у інтересах, прагненнях, що стосовно трудових відносин, полягає у різних поглядах роботодавця і працівника щодо встановлення і застосування умов праці. Однак, цілковита

відсутність конфліктів в організації призводить до застою у взаємовідносинах людей та груп, перешкоджає змінам, які мають на меті пристосування організації до динамічних умов існування.

Різні вчені по-різному підходять до визначення основних причин виникнення трудових конфліктів (Н. Гришина, Л. Лук'яченко, Л. Михайлова, В. Шаленко). Розглянемо деякі погляди науковців на цю проблему.

Н.В. Гришина, аналізуючи регулятори конфліктної взаємодії, виділяє три групи чинників: об'єктивні (розбіжності у сприйнятті та оцінці змісту ситуації конфлікту); групові (вплив соціально-перцептивних механізмів на особливості взаємодії в умовах конфлікту); індивідуальні (суб'єктивні чинники, які пов'язані з особистісними характеристиками учасників конфлікту) [5].

Л. Лук'яченко розглядав такі причини колективного трудового конфлікту: виявлення об'єктивно існуючих або можливих в майбутньому протиріч в інтересах окремих соціальних груп; визначення ступеня усвідомлювання протиріч сторонами.

На думку Л. Михайлової, передумовою виникнення трудових конфліктів часто виступають недоліки в організації виробництва, організації стимулювання праці, недосконалість оцінки праці персоналу, невідповідність якісного складу працівників завданням організації із-за недосконалого підбору та відбору персоналу та інше.

Вважається, що в основі аналізу причин виникнення трудових конфліктів лежить методологічний принцип причинності. Відповідно до цього принципу, між двома подіями (явищами) існує причинний зв'язок у тому разі, якщо перша подія є достатньою умовою для здійснення наступної події.

Згідно з таким розумінням, до причин, що зумовлюють трудові конфлікти, належать ті явища і події, внаслідок здійснення яких виникають конфлікти.

В. Шаленко розглядає три основні типи причин виникнення трудових конфліктів: умови, що підсилюють чи заохочують несумісність ціннісних розбіжностей; агресивні установки, що прямо приводять до конфліктної поведінки; психологічні процеси, що тягнуть за собою впевненість у несумісності розбіжностей. Умови виступають базою конфлікту і охоплюють: структурну диференціацію; дефіцит ресурсів; ідеологічні розбіжності і домінування [3].

Така типологізація може бути доповнена виокремленням об'єктивних і суб'єктивних причин трудових конфліктів.

Об'єктивні причини поєднують умови у вигляді об'єктивних похибок, помилок в організації праці; саме вони зіштовхують людей, роблять конфронтацію між індивідами та групами неминучою. Причинами конфліктів виступають організаційно-трудова суперечності в трудовому колективі й «неантагоністичні» організаційно-трудова суперечності (як причини конфліктів). Трудовий конфлікт може ґрунтуватися також на суб'єктивних причинах, зумовлених особливостями і станами індивідів та груп. Більше того, індивіди і групи іноді привносять у свої організаційно-трудова відносини зовнішні конфліктні настрої, що виникають за межами роботи [3].

Отже, аналіз причин соціальних конфліктів має охоплювати такі аспекти: економічні корені соціальної напруженості у суспільстві; політичні аспекти, соціально-етнічну ситуацію; реакцію населення на зміни, що відбуваються у суспільстві. Об'єктивні протиріччя обумовлені явищами і процесами, які не залежать від волі і свідомості людей, тому уникнути їх неможливо (між виробництвом і споживанням, між формальним характером права і необхідністю врахування особистості злочинця). Суб'єктивні протиріччя зумовлені такими факторами, які залежать від волі і свідомості людини (несумісність характерів, поглядах, ціннісних орієнтацій).

Можна сказати, що об'єктивні й суб'єктивні причини трудових конфліктів не завжди помітні, іноді між ними немає чітких розмежувань. Об'єктивні суперечності в організації праці можуть призвести до глибоких особистісних антипатій, а особистісні антипатії до викривлення організаційно-трудова відносин. Одне слово, трудовий конфлікт відбувається з приводу, а не внаслідок певної організації праці.

Відзначимо, що трудовий конфлікт має такі негативні наслідки: посилення настрою ворожості, збільшення частки недоброзичливих висловів і взаємних оцінок, погіршення соціального самопочуття і самосвідомості людей у трудовому середовищі; зниження мотивації до праці і фактичних показників трудової діяльності внаслідок негативного настрою, недовіри та ін.

Трудові конфлікти також мають і позитивні сторони. У багатьох питаннях конфлікт допомагає виявити різноманітність поглядів, дає додаткову інформацію, допомагає виявити альтернативні вирішення проблем.

Узагальнюючи, зазначимо, що розв'язання трудових конфліктів відіграє важливу роль у діяльності організації і, в першу чергу, для самого керівника. Конфлікти потребують великих емоційних та матеріальних затрат, але разом з тим позитивні сторони конфлікту дають чимало потрібної інформації для успішного вирішення поставлених завдань.

На основі викладених вище позицій можна зробити висновок, що основними причинами виникнення конфліктів в організації є: суб'єктивні чинники, які пов'язані з особистісними характеристиками учасників конфлікту; недосконалість оцінки праці персоналу керівником; невідповідність якісного складу працівників завданням організації із-за недосконалого підбору та відбору персоналу; несправедливе використання заохочень і покарань керівником, його несерйозне ставлення до праці підлеглих; психологічна несумісність працівників,

зіткнення їхніх цілей, настанов, інтересів, мотивів, потреб. Об'єктивні причини поєднують умови у вигляді об'єктивних похибок, помилок в організації праці; саме вони зіштовхують людей, роблять конфронтацію між індивідами та групами неминучою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки – К., Міленіум, 2003. – Ч. 10. – С. 8–11
2. Войтович М.В. Формування конфліктної компетентності у майбутніх менеджерів // Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів: Зб. наук. праць. – К., Персонал, № 1 (55), 2000. – С. 101–102.
3. Каленч Дж. Величайшая возможность в истории человечества [Електронний ресурс] / Дж. Каленч. Режим доступа: <http://linkz.ru/ebook/velvosm.zip>.
4. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.М. Карамушка. – К., Либідь, 2004. – 424 с
5. Карамушка Л.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія / Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба. – К., Полтава, 2009. – 268 с.

Шведецька А.

Науковий керівник – доц. Главацька О.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНІХ КОНФЛІКТІВ У СУЧАСНІЙ СТУДЕНТСЬКІЙ СІМ'Ї

Актуальність. Питання вивчення сім'ї як соціального явища не втрачає актуальності, оскільки стан благополуччя сім'ї вказує на загальний стан справ в окремій державі. Україна опинилася один на один з демографічною кризою та соціально-економічними проблемами. Під загрозою перебуває інтелектуальний потенціал та моральність народу, причиною цього є різке зниження життєвого рівня сімей в Україні. За таких умов необхідним є дослідження проблем сучасної молоді сім'ї з метою пошуку ресурсів для подолання кризових явищ та надання фахової допомоги.

На сьогоднішній день більшість студентів, які готуються до одруження або вже пов'язані подружніми узами, не вміють правильно будувати свої взаємини і практично не знають, як це зробити.

Методологічну і теоретичну основи роботи склали сучасні дослідження в психології, конфліктології, сексології сімейних стосунків. У дослідженні були враховані і використані наукові дані у сфері сексології (Д. Буртянський, В. Джонсон, І. Кон, В. Крісталь, І. Майстров, Г. Смірнов та ін.), психології спілкування (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Добровіч, С. Лібіх, У. Петерсен, В. Рижов, В. Сисенко, Є. Уткін та ін.), розвитку особистості і психологічного здоров'я (А. Варга, А. Волкова, А. Захаров, А. Леонтєв, В. Мясичев, Д. Роджерс), міжособистісних стосунків у сім'ї (Н. Пезешкіан, У. Харлі та ін.).

З огляду на це, **метою статті** є визначення поняття «студентська сім'я», висвітлення особливостей конфліктів у сучасній студентській сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Сім'я традиційно розглядається як первинний соціальний інститут і є основою формування майбутнього будь-якого суспільства. Тому, зусилля держави, громадськості повинні бути спрямовані на благополуччя і добробут сім'ї, особливо студентської. Потрібно відзначити, що останнім часом має тенденцію до зростання кількість студентських шлюбів. Саме тому актуальною є проблема формування у молодого покоління готовності до створення щасливої майбутньої сім'ї.

Проблема створення сім'ї у період навчання хвилює не одну тисячу студентів. Існує думка серед молоді, що створення родини в університетські роки – запорука до щасливого сімейного майбутнього [4].

Перш ніж розглядати дану проблему, варто почати із визначення терміну «студентська сім'я». Ми звернемо увагу на результати нещодавніх наукових розвідок, об'єктом яких виступають студентські сім'ї. Так, Л. Авдєєва студентською називає таку сім'ю, в якій обоє членів подружжя – студенти денного відділення, тобто гомогенні за соціальним станом чоловік і дружина. Це молода сім'я, в якій подружжю не більше 28 років, а стаж сімейного життя не перевищує 5 років [3]. А. Багаутдінов, Л. Сафіна, О. Фаринич та Т. Щербан вважають, що студентська сім'я – це сім'я, в якій обоє членів подружжя – студенти денного відділення вищого навчального закладу [2; 7]. Т. Баландіна та Є. Зайцева, ведучи мову про студентську сім'ю, мають на увазі не тільки офіційно зареєстровані шлюби між студентами, але і незареєстроване співмешкання [6]. Л. Михайлова студентською сім'єю називає шлюбний союз, у якому хоча б один з його членів є студентом денного відділення вищого закладу. Студентську сім'ю науковці розглядають як різновид молоді сім'ї [5]. Г. Муратова терміном «студентська сім'я» позначає тип молоді сім'ї, в якій обоє членів подружжя – студенти денної форми навчання вищого закладу освіти, які перебувають в офіційно зареєстрованому шлюбі; вік подружжя не перевищує 25-ти років [3]. Отже, студентська сім'я – це складне соціальне утворення. Вона включає в себе різні компоненти,

пов'язані з фізіологічними процесами, психологічною динамікою взаємовідносин, нормами і цінностями культури, економічними умовами ринку і виробництва.

Студентська сім'я з близькості ідейно-моральних характеристик подружжя має потенційну здатність до успішного функціонування. Однак існує ряд соціально-економічних, педагогічних та адміністративно-правових факторів, що ускладнюють реалізацію позитивних установок на успішне функціонування сім'ї в студентські роки.

Шлюби, укладені в студентські роки, здебільшого характеризують високим ступенем згуртованості, заснованої на належності подружжя до однієї соціально-демографічної групи, яка відрізняється спільністю інтересів, специфічною субкультурою й способом життя

Сучасна студентська сім'я стикається з низкою проблем, на відмінну від зрілих сімей, таких як: соціальна незрілість молоді, відсутність матеріальної бази і власного житла, несумісність навчання у вузі та виконання сімейних функцій, проблеми взаєморозуміння з батьками.

По-перше, потреба у поповненні бюджету сім'ї та пов'язана з цим робота значно відволікають сімейних студентів від основного виду їх діяльності – навчання. Таким чином, матеріальні труднощі аж ніяк не сприяють успішному оволодінню знаннями. Відомо, що майже будь-яка молода сім'я сьогодні потребує матеріальної допомоги, та студентська сім'я не є винятком.

По-друге, одним з головних питань, з якими стикаються студенти, вступаючи у шлюб, є житлове питання. Добре, коли молоді починають спільне життя в окремій квартирі, але таке трапляється вкрай рідко. Житлову проблему сімейних студентів в певній мірі дозволяють вирішувати студентські гуртожитки. Надання кімнати в гуртожитку молодій сім'ї безпосередньо залежить від матеріального забезпечення того чи іншого вищого навчального закладу. Студентським сім'ям надають місця в гуртожитках тільки лише близько половини вищих закладів.

По-третє, серйозною проблемою для стійкості і гармонійності шлюбних відносин у молодій сім'ї є характер взаємовідносин з батьками. Якщо молода сім'я не отримує батьківського схвалення, то це не може не відобразитися на міжсімейних та внутрішньосімейних відносинах. Однією з причин нестабільності шлюбу є нерозуміння подружжям справжнього значення сім'ї. Її стійкість – не в безконфліктності відносин, а в умінні їх толерантно вирішувати, в усвідомленні того, що фізичне та моральне здоров'я людини залежить у першу чергу від сім'ї [3].

Створює серйозні психологічні проблеми і процес фізіологічної, сексуальної адаптації молодих партнерів. Також, на виникнення сімейних конфліктів впливають особистісні особливості, такі як властивості темпераменту, риси характеру, адекватність самооцінки. Таким чином, молода студентська сім'я більшою мірою, ніж зрілі сім'ї, потребує допомоги суспільства і держави, в створенні умов для реалізації найважливіших функцій: забезпечення та відтворення фізично здорового і психічно повноцінного майбутнього покоління, задоволення особистих інтересів кожного члена сім'ї. Виходячи, з усього перерахованого вище можна зробити наступний висновок, що конфлікти в студентських сім'ях часто залежать від несхожості темпераментів, не до кінця сформованою особистості одного з подружжя, неадекватної самооцінки і відсутність конструктивних навичок [7].

Основною причиною виникнення конфліктів серед студентських сімей, на думку авторів, є розходження між уявленнями партнерів стосовно потреб одне одного, уявленнями і очікуваннями одного щодо іншого. У групі стабільних подружніх пар конфлікти відбуваються переважно у сфері розподілу ролей і, як правило, вирішуються конструктивно. Конфлікти у нестабільних сім'ях пов'язані значною мірою із незадоволеною потребою у захисті «Я-концепції», а також із порушенням норм життя [1].

Стабілізації студентських сімей сприяють і духовно-інтелектуальні чинники: взаєморозуміння, спільність поглядів, інтелектуальний і культурний рівень подружжя, моральна зрілість людей. Міцність сім'ї все більшою мірою залежить від загальної культури подружжя, душевної тонкості й чуйності, тих якостей, які сприяють взаєморозумінню і спілкуванню в сімейному житті. Від того, наскільки успішно шлюбні партнери усвідомили і освоїли свої ролі в родині в дошлюбний період і на початковому етапі сімейного життя, залежить успіх адаптації й на наступному етапі, коли в родині народжується дитина. Це найбільш складний період у розвитку подружніх відносин, пов'язаний з різкою зміною всього способу життя. У молодого подружжя, особливо студентів, різко скорочується обсяг вільного часу, зростають психологічні навантаження, збільшуються грошові витрати. Очевидно, що в цей період студентським сім'ям особливо потрібна увага з боку суспільства, а саме – з боку адміністрації вищого закладу та близьких родичів. Ці заходи сприятимуть успішному функціонуванню студентської сім'ї та, безумовно, внесуть позитивний внесок в стабілізацію сімейних відносин [4].

Висновок. Аналізом встановлено, що студентські сім'ї відрізняються від звичайних молодих сімей тим, що такому подружжю доводиться виконувати більшу кількість соціальних ролей і поєднувати більше зобов'язань. На основі вивчення наукової літератури, ми виділили основні чинники готовності молоді до створення сім'ї та охарактеризували специфічні проблеми, з якими стикаються студентські сім'ї: соціальна незрілість, залежність від батьків, відсутність навичок ведення домашнього господарства, відсутність власного житла, поєднання навчання і сімейних зобов'язань, дефіцит вільного часу. Визначені основні причини конфліктів у студентських сім'ях та проаналізовані шляхи вирішення

соціально-психологічних проблем сім'ї.

Процеси становлення, формування та розвитку сучасної студентської сім'ї проходять у досить складних та суперечливих умовах. Вони характеризуються зміною суспільних відносин, що передбачає необхідність подальшого з'ясування особливостей підготовки молоді до створенні сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко Л.К. Проблеми молодіжної сім'ї в Україні // Л.К. Андрієнко, О.Г. Карпенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/33_NIO_2009/Psihologia/56238.doc.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Капська А.Й. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / А.Й. Капська. – К. : ДЦССМ. – 2006. – 184 с.
3. Карасевич А. П. Зміст і структура готовності студентів до шлюбу і створення сім'ї // Освітнянські обрії: реалії перспективи : зб. наук, пр. / [Н.Т.Тверезовська та ін.]: – К. : ПТО, 2007. – № (3). – С. 313–314.
4. Карасевич А.П. Педагогічні теорії формування готовності студентської молоді до створення сім'ї у сучасних умовах / А. П. Карасевич // Рідна школа. – 2008. – №12. – С. 22–25.
5. Лагойда Н.Г. Современная студенческая семья: особенности и проблемы функционирования / Н.Г. Лагойда // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 248–255.
6. Михайлова Л.М. Основні напрямки соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями / Л.М. Михайлова // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 74–79.
7. Фаринич О.Ю. Психологічні особливості студентських сімей / О.Ю. Фаринич, Т.Д. Щербан // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 713–724.

Стрияк О.

Науковий керівник – доц. Главацька О.Л.

ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ГЕНДЕРНУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ

Постановка проблеми. Соціокультурна трансформація українського суспільства по-різному позначається на процесі соціалізації дитини в сім'ї. З одного боку, сучасні вимоги до розвитку, навчання підростаючого покоління констатують підвищення його загального і духовного рівня, розширення світогляду, формування адаптаційних здібностей до нових соціальних реалій, з іншого, означені зміни в українському суспільстві, девальвація моральних цінностей сім'ї, порушення гуманістичних засад комунікації, мислення і поведінки ускладнюють процес соціалізації загалом та гендерної соціалізації зокрема, уповільнюють накопичення дитиною соціального досвіду, усвідомлення та сприйняття ціннісних сімейних настанов [6].

Засвоєні в дитинстві норми співжиття лежать в основі особистісної поведінки людини та її стосунків з іншими. Саме тому, первинна соціалізація, яка відбувається в сім'ї, залишає слід на все життя. Зважаючи на це, актуальним є дослідження гендерної соціалізації, враховуючи тенденції розвитку сучасної сім'ї. Це питання вимагає постійного наукового вивчення, щоб мати уявлення про існуючий стан сімейного життя і його зовнішні зв'язки та прогнозувати його розвиток для подальшого пристосування дітей до життя в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. Особливості статевої соціалізації й психосексуального розвитку дитини досліджено в роботах Г. Васильченко, Т. Говорун, В. Кагана, І. Кона, В. Романової, В. Слєпкової та ін. Питанням статевого виховання дітей різного віку присвячено праці Д. Ісаєва, В. Карткова, Д. Колесова, В. Кочеткова, Ю. Орлова, Н. Сельверової, А. Хрипкової та ін.

Соціокультурний підхід до проблеми гендерної соціалізації простежується у працях П. Бурдье О. Вороніної, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Рябова та ін.

Перші спроби розробки моделі гендерних відносин належить науковій школі В. Кравця.

Психолого-педагогічні ідеї статевого виховання в сім'ї досліджували Т. Агарова, Т. Афанасьєва, Р. Борман, Л. Коломийченко, Л. Коротеєва, Ю. Орлов, Б. Псанко, П. Сторжицький та ін.

Метою статті є обґрунтування поняття «гендерна соціалізація» та виявлення особливостей гендерної соціалізації дітей у батьківській сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Процес соціалізації особистості стає сьогодні предметом дослідження різних наук, кожна з яких розкриває свої специфічні механізми, що сприяють усвідомленню цього процесу як багаторівневого та багатоаспектного явища.

Соціалізація трактується як процес входження людини у соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних та соціальних факторів [4]. Гендерна соціалізація – частина загального процесу соціалізації.

Під поняттям гендерної соціалізації науковці розуміють формування статевої ідентичності особистості – єдності поведінки й самосвідомості індивіда, який співвідносить себе з певною статтю й відповідає вимогам певної соціальної ролі [1; 3]. І. Кльоцина [2] виділяє дві фази гендерної соціалізації: адаптивна, яка виражається у зовнішньому пристосуванні до існуючих гендерних стосунків, норм, ролей; інтеріорізації (зміну внутрішніх структур психіки через соціальну діяльність), засвоєння чоловічих і

жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей через вплив агентів соціалізації. Через екстериорізацію (перетворення психічних структур у певну поведінку) вони стають частиною особистості, на рівні підсвідомості керують нашими діями. Науковець М. Боришевський [1] відзначає, що засвоєння індивідом гендерної ролі відбувається відповідно до етапів соціалізації: засвоєння зразка гендерної ролі, засвоєння моделі гендерної ролі і засвоєння гендерно-рольової поведінки. Саме перший етап гендерної соціалізації дитина проходить у сім'ї і вирішальне значення в ньому відводиться батькам. Роль батьків у засвоєнні дитиною гендерних ролей не зменшується й у подальшому, а стає лише одним з багатьох найважливіших чинників процесу гендерної соціалізації.

Слід наголосити, що батьки з раннього дитинства конструюють гендерну роль дитини різними способами, зокрема:

- соціальними маніпуляціями, наприклад, вибором одягу;
- вербальною апеляцією – підкреслюванням властивостей, що відповідають гендерним стереотипам, відповідно до яких вони прагнуть розвивати свою дитину;
- вибором іграшок, що «відповідають статі»;
- демонстрацією, очікуванням відповідних видів домашньої діяльності [9].

Ставлення матерів і батьків до своїх дітей визначається, перш за все, особистим досвідом і культурними стереотипами. На спілкування батьків із синами й дочками певною мірою впливає стиль відносин між статями, тому батько дуже часто ставиться до дочок, як до маленьких жінок, а мати ставиться до синів, як до маленьких чоловіків. Поведінка батьків з дітьми різної статі має і інші, менш помітні відмінності, які визначаються за інтенсивністю тілесного контакту, тоном мовлення та ін. Цілком очевидно, що виховання дітей є гендерно зорієнтованим. Дівчаткам та хлопчикам купують різні іграшки, різною мірою залучають до спортивних занять, залежно від статі дитини заохочують одні та засуджують інші прояви рис характеру. Як правило, батьки підтримують типову для статі поведінку дітей і висловлюють своє невдоволення, якщо дитина поводить себе подібно до моделі поведінки іншої статі. При цьому батьки часто роблять зауваження дитині, акцентуючи увагу на тому, що це не є властивим хлопчику чи дівчинці [4].

Ролі батька й матері однаково рівноцінні в процесі гендерної соціалізації, оскільки діти реагують не просто на поведінку своїх батьків, а на поведінку, пов'язану з їхньою статтю. Науковець С. Оксамитна [7] виявила, що відповідальність батька позитивно впливає на формування аналогічної якості в синів та дочок. Наявність відповідальності у матері впливає на формування такої ж якості лише у дівчат. Тобто, більшу відповідальність дівчат науковець пояснює як таку, що формується під впливом обох батьків.

Важко переоцінити роль подружніх відносин у формуванні культури відносин статей, особистості майбутнього сім'янина. Стан подружніх відносин виступає як головна детермінанта, від якої залежить успіх або неуспіх сімейного гендерного виховання [2]. Виховна значущість відносин між подружжям неодноразово підкреслювалась В. Сухомлинським: «У хорошій родині, де мати й батько живуть у згоді, де володарює чуйне ставлення до слова, до думок, почуттів, до погляду, ледве помітному відтінку настрою, у відносинах добра й згоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щедрості, довіри й взаємної поваги батьків, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується його віра у людську красу, його душевний спокій, рівновагу, його непримиренність до всього аморального, антисуспільного» [8, с. 68].

Результати батьківського і материнського впливу простежуються в особливостях соціальної поведінки, ціннісних і кар'єрних орієнтаціях, виборі сфери професійної діяльності [5].

Взагалі характер і стиль виконання батьком і матір'ю їхніх статевих ролей у сім'ї справляють величезний вплив на засвоєння цих ролей хлопцями та дівчатами. Здатність до гармонійної статевої поведінки не може сформуватись поза сприйманням дитиною у її повсякденному житті чоловічої ролі батька та жіночої – матері. Не досить мужній батько, як і не досить жіночна мати не можуть оптимально впливати на процес гендерної соціалізації сина чи доньки.

Характеризуючи гендерну соціалізацію підростаючого покоління в сім'ї, важливе місце відіграє наявність в сім'ї довірливих відносин дітей і батьків, високий авторитет останніх забезпечує успішність виховних впливів, ефективність реалізації виховного потенціалу сім'ї [5].

З часом вплив сім'ї на дітей послаблюється, проте ніколи не зникає повністю. А те, що дитина засвоїла в батьківській домівці, відбивається на всьому подальшому розвитку її внутрішнього світу. Батьківська сім'я окрім свідомого та цілеспрямованого виховання, впливає на дитину й усією внутрішньосімейною атмосферою.

Висновки. Гендерна соціалізація є цілісним процесом становлення особистості на різних етапах онтогенезу дитини, що в першу чергу вимагає активної участі батьків, оскільки сім'я традиційно розглядається як основний соціальний інститут первинної соціалізації індивіда. Від того, яка система стосунків склалася в сім'ї, які гендерні стереотипи панують у системі її уявлень про чоловічу та жіночу сутність, залежить формування гендерних ролей дітей, розвиток їхньої гендерної ідентичності. Гендерні ролі батьків – найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. І. Виховання у дітей статевої самосвідомості / М. І. Боришевський // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 19–27.
2. Галустян Ю.М. Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7–13.
3. Говорун Т., Кікінежді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навч. посібник / Т.Говорун, О.Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384с.
4. Говорун Т.В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : навч. посібник / Т.В. Говорун, В.П. Кравець, О.М. Кікінежді, О.Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
5. Кравець В.П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.
6. Лавриненко Н.В. Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект) / Н.В. Лавриненко. – К.: ВИПОЛ, 1999. – 172 с.
7. Оксамитна С.М. Гендерні відносини крізь призму громадської думки в Україні і світі / С.М. Оксамитна // Гендерна перспектива / [упоряд. В. Агеєва]. – К. : Факт, 2004. – С. 135–147.
8. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В.А. Сухомлинский. – М. : Мол. гвардия, 1983. – 191 с.
9. Ткалич М.Г. Гендерна психологія : навчальний посібник / М.Г. Ткалич. – К. : Академвидав, 2011. – 248 с.

Миц П.

Науковий керівник – доц. Адамська З.М.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ – ПСИХОЛОГІВ

соціального інтелекту особистості є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності й функцій соціального інтелекту.

Через відсутність системних досліджень, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, у психології вивчалися лише окремі складові поняття соціального інтелекту та його розвитку: соціальна компетентність (В.М. Куніцина), комунікативні здібності (Н.М. Ануфрієва, Н.В. Волошина, П.А. Гончарук), емоційний інтелект (Н.І. Булка, Е.Л. Носенко, С.В. Руденко). Уявлення про розвиток соціального інтелекту розкрито крізь вікову періодизацію та надбання у сфері вікової психології Д.Б. Ельконіна та Ж.Піаже. Структура соціального інтелекту розглядалася в дослідженнях Майер-Саловея-Карузо, Г.П. Геранюшкіної, А.І. Савенкова, А. Мельник та ін. При цьому психологічні механізми соціального інтелекту вивчені недостатньо, також на недостатньому рівні вивчені прояви соціального інтелекту в професійній діяльності.

Особливу роль соціальний інтелект відіграє у соціономічних професіях (типу "людина – людина"), які потребують високого рівня розвитку якостей, що забезпечують успішність й ефективність у стосунках з людьми. До таких професій належить і професія психолога. Вивчення проблеми розвитку особистості майбутнього психолога репрезентовано у психологічній літературі широким колом дослідників, зокрема: М. Аміновим, О. Бодальовим, О. Власовою, Дж. Гілфордом, В. Куніциною, Л. Лепіховою, О. Михайловою (Альошиною), В. Панком, Н. Пов'якель, О. Санніковою, Р. Стернбергом, Н. Чепелевою та ін.

Саме недостатня теоретична та практична розробленість даної проблеми визначили мету нашого дослідження – теоретичний аналіз психологічних особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів - майбутніх психологів.

Соціальний інтелект вивчався багатьма дослідниками (Н.М. Ануфрієвою, Н.І. Булкою, Н.В. Волошиною, Г.П. Геранюшкіною, Дж. Гілфордом, П.А.Гончарук, В.М. Куніциною, Майер-Саловеєм-Карузо, А.А. Мельник, Е.Л.Носенко, Г.Олпортом, С.В. Руденко, А. І. Савенковою, Е.Торндайком та ін.). Хоча соціальний інтелект, крім того, що є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, великою мірою детермінує пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності загалом, так і інших людей. Деякі психологи, зокрема, Дж. Рензулі, Н. Кентор відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, адже вважають, що саме він відповідає за розуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості [2].

Однак жодною мірою не викликає сумнівів те, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні стосунки, інтуїтивно передбачати те чи інше завершення певних ситуацій, що свідчить про достатньо виражене почуття емпатії особистості з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і при цьому не боятися допустити помилку або потерпіти невдачу.

Першовідкривачем означеного психологічного феномену традиційно вважається Е. Торндайк, який визначив його як загальну здатність розуміти інших людей, діяти мудро стосовно них, бути «далекоглядними в міжособистісних стосунках» [3, с. 71-72].

Г. Айзенк дав інше трактування, розуміючи соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних чинників [5].

Дж. Гілфорд, услід за Е. Торндайком та Д. Кітінгом, стверджував, що соціальний інтелект є незалежним фактором і не пов'язаний з «фактором G», тобто загальним інтелектом [6]. Дослідник розглядав соціальний інтелект як здібність, що визначає успішність оцінки прогнозування й розуміння поведінки людей. У дослідження Дж. Гілфорда і М. Саллівена соціальний інтелект займає проміжну позицію між предметним інтелектом й особистісними характеристиками індивіда [11].

У структурній моделі інтелекту Дж. Гілфорда соціальний (поведінковий) інтелект представлений у вигляді системи здатностей, які можуть бути описані в просторі трьох змінних: «зміст», «результати», «операції». У цьому контексті, одну з операцій, яку виокремив вчений, «пізнання, спрямоване на поведінку», було позначено як «CB» (cognition of behavior). Цей процес включає 6 складових:

- 1) пізнання елементів поведінки (CBU) – здатність виділяти з контексту вербальну й невербальну експресію в поведінці;
- 2) пізнання класів поведінки (CBC) – здатність розпізнавати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної поведінкової інформації;
- 3) пізнання взаємин поведінки (CBR) – здатність розуміти стосунки, що існують між одиницями інформації в поведінці;
- 4) пізнання систем поведінки (CBS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, зміст їх поведінки в цих ситуаціях;
- 5) пізнання перетворень поведінки (CBT) – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербальної або невербальної) у різних ситуаційних контекстах;
- 6) пізнання результатів поведінки (CBI) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [7].

Феномен соціального інтелекту є предметом вивчення і у вітчизняній психології. Зокрема, М.І. Бобнева визначила його як здатність бачити й вловлювати складні стосунки й залежності в соціальній сфері. Рівень соціального інтелекту дослідниця пов'язує з рівнем загального інтелекту. Високий рівень останнього є лише необхідною, але не достатньою умовою соціального розвитку особистості. Він може сприяти соціальному розвитку, але не заміщати й не обумовлювати його [5].

А.Л. Южанінова виокремлює соціальний інтелект як один з факторів структури інтелекту, поряд з «практичним» і «логічним». Останні відображають сферу суб'єкт-об'єктних стосунків, а соціальний інтелект суб'єкт-суб'єктних. Дослідниця розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність у трьох вимірах: соціально-перцептивних здатностей, соціальної уяви й соціальної техніки спілкування. Вона пов'язує соціальний інтелект зі здатністю до соціального пристосування: чим він вищий, тим більш адаптованою до оточення є людина [10].

Соціальний інтелект дозволяє досить глибоко зрозуміти іншу людину. При цьому Н.А. Амінова, С.В. Руденко, Н.В. Волошина та багато інших дослідників вважають, що існує певна стала сукупність базових динамічних структур соціального інтелекту, які дозволяють людині адекватно й емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект кожної людини піддається розвитку в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому вже сформувалися певні норми поведінки та соціальної взаємодії. Ці сталі норми є ніби кристалізованими фреймами у структурі соціального інтелекту. Проблема кристалізації соціального інтелекту в теоретичній та практичній психології лише починає розроблятися. Зокрема, потребує вивчення питання щодо характеру та форми структурування цих норм в індивідуальну складову на рівні соціального інтелекту. Сучасні явища суспільного та культурного життя формують нові вимоги до соціального інтелекту людини, який відображуватиме пріоритетні на цей момент ціннісні орієнтації суб'єктів соціальної взаємодії, що поєднані завдяки новим культурним, етнічним, національним та цивілізаційним процесам [2].

На відміну від загального інтелекту соціальний інтелект кожної окремої людини орієнтується не лише на середньостатистичні соціальні норми. Його нормативність визначена як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так і протилежною тенденцією – бажанням індивіда зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність та неповторність тощо [5].

Можна сказати, що соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з навколишнім світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так й унікальністю. Проблема соціального інтелекту як індивідуального, суб'єктного утворення передбачає розв'язання людиною цілі низки завдань, які потребують спеціального дослідження та аналізу.

Е.З. Івашкевич в структурі соціального інтелекту виділяє такі підструктури:

- *когнітивна підструктура соціального інтелекту* – сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємин тощо, на основі сформованої системи

інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях;

- *мнемічна складова соціального інтелекту* – наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій;
- *емпатійна складова соціального інтелекту* більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає як пріоритетну, що очікує від суб'єктів, які його оточують, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у цього індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо [5].

Особливу актуальність має проблема розвитку соціального інтелекту в майбутніх психологів, професійна діяльність яких базується на безпосередній взаємодії з людьми та наданні їм психологічної допомоги. На думку багатьох дослідників (Н.А. Амінова, М.Л. Кубишкіна, М.В. Молоканов, О.Л. Южанінова та ін.) особистісні якості психолога виступають найважливішим фактором успіху його професійної діяльності. З цієї точки зору домінуючим виявляється вивчення його у взаємозв'язку з особистісними якостями, що дозволяє виявити місце соціального інтелекту в професійній діяльності та особистісному розвитку практичного психолога.

Аналіз праць дослідників соціального інтелекту, зокрема Н.В. Волошиної, Г.П. Геранюшкіної, Дж. Гілфорда, П.А. Гончарук, В.М. Куніциної, А.А. Мельник, Е.Л. Носенко, Г.Олпортом, С.В. Руденко, А. І. Савенкової, Е.Торндайка та ін., дозволяє нам зробити висновок, що в структурі особистісних якостей, необхідних успішному психологу-консультанту важливе місце посідають показники соціального інтелекту. Відзначимо, що для кожного етапу психологічного консультування пріоритетним буде свій компонент соціального інтелекту. Компоненти соціального інтелекту проявляються в умінні використовувати вербальні та невербальні засоби передачі інформації, дізнаватися про клієнта якомога більше, реконструювати всі деталі контексту бесіди, який досліджується, прогнозувати результат виконаної роботи тощо [7].

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновки про те, що феномен соціального інтелекту є новим як для зарубіжної, так і для вітчизняної науки. Його концептуалізація стала можливою на межі загальної, вікової, соціальної, когнітивної психології та персонології. Соціальний інтелект – стійка специфічна здатність розуміти самого себе та інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду.

Узагальнюючи різні підходи щодо природи соціального інтелекту ми прийшли до висновку, що успішність діяльності психолога може бути забезпечена при наявності високого рівня соціального інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна Н.В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації / Н.В. Альохіна // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Харків: Видавництво ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 1994. - №10. – Серія: Психологія. – Вип.51. – 2013. – С.60-63.
2. Кохан В.В. Соціальний інтелект як предмет дослідження когнітивної соціології / В.В. Кохан // Нова парадигма: [журнал наукових праць] / Гол. ред. В.П. Бех.; – Вип. 75. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 205-212.
3. Ляховець Л.О. Теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену соціального інтелекту. /Л.О. Ляховець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна", Інституту спеціальної педагогіки АПН України, Інституту вищої освіти АПН України / гол. ред. Таланчук П.М та ін. – К.: Університет "Україна", 2008. – №5 (7). – С. 410-418.
4. Мельник А.А. Соціальний інтелект як багатокомпонентна структура /А.А.Мельник// Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції «Вектори психології – 2010». – Х.: ООО «Ріф», 2010. – С.66-68.
5. Руденко С.В. Феномен соціального інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної науки / С.В. Руденко // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія.: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2004. – Вип.13. – 166с. – С.85-87.

Ліпяніна Ю.

Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.

СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність проблеми. Інтерес людей до власної зовнішності спостерігався в різні часи. Він пов'язувався не тільки з тими почуттями, що викликає в оточення зовнішність людини, але й з можливістю соціальної типізації людей за зовнішніми ознаками. У сучасному суспільстві хвилювання людей через власну зовнішність досягло розмірів епідемії. На нашу думку багато в чому це є наслідком того, що люди досить часто формують стереотипні судження про партнерів по взаємодії на основі їхнього зовнішнього вигляду.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні основних підходів до вивчення ставлення особистості до власної зовнішності у працях зарубіжних та вітчизняних психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція тілесного увійшла в науковий обіг багато

століть тому. Ще в античні часи відбувалося своєрідне протиставлення тіла і душі. Так, Платон вважав, що тіло – смертне, а душа – безсмертна. У період Нового часу Р.Декарт також протиставляв душу та матерію, визначаючи тіло людини як «тілесну машину». У XIX-XX ст. в роботах багатьох зарубіжних вчених відмічався посилений інтерес до актуалізації питань тілесності. Важливу роль, в межах психоаналізу, тілесному Я індивіда надавав З.Фройд, визначаючи його вплив на розвиток Его-структур, а також виникнення окремих психопатологій [15].

П.Шильдер одним із перших стверджував, що тілесний образ не тільки являє собою когнітивну концепцію, але й відчуває на собі вплив установок і взаємодій інших людей [3]. Він визначив «образ тіла» як «суб'єктивне переживання людиною своєї тіла», тобто як образ, який, з його точки зору, складається у міжособистісних взаємодіях. Це ніби своєрідна система уявлень людини про фізичну сторону своєї «Я», про своє тіло. При цьому «образ тіла» не є пасивним та «застиглим», назавжди заданим. Навпаки, він динамічний та суб'єктивний, бо формується самою людиною у процесі її активної діяльності. «Образ тіла» конструюється з окремих фрагментів – різноманітних проявів тілесного усвідомлення в різноманітних життєвих ситуаціях. Він включає в себе і відчуття свого тіла і його оцінку [29, с. 154].

Усвідомлення фізичного образу Я відбувається через побудову схеми тіла, образу тіла, концепції тіла, загального вигляду в цілому. До складових образу Я В. Шонфельд відносить: актуальне суб'єктивне сприймання тіла (як зовнішності, так і здатності до функціонування); інтерналізовані психологічні фактори, що є результатом власного емоційного досвіду індивіда; соціологічні фактори, пов'язані з тим, як батьки і суспільство реагують на індивіда; ідеальний образ тіла, який міститься в установках по відношенню до тіла і пов'язаний з відчуттями, сприйманнями, порівняннями та ідентифікаціями власного тіла з тілами інших людей [3].

К. Ізард розглядає «схему тіла», як основу образу тіла, що відбиває емоційні реакції людини, її активність в орієнтованих реакціях. У функціональному ж плані почуття тіла сприяють усвідомленню людиною взаємозв'язку тіла і розуму, підвищення готовності до відповідних дій, тобто, виконувати адаптивну функцію [5, с.186].

Пізніше представники гуманістичного напрямку (Р. Бернс, К. Роджерс та ін.) розглядають ставлення до власної зовнішності як побудову особистістю фізичного образу Я в самосвідомості (Я-концепції). Згідно теорії Р. Бернса, Я-концепція являє собою динамічну систему установок і «поглядів» суб'єкта, спрямованих на самого себе і включає когнітивний компонент (образ Я) - уявлення індивіда про самого себе; афективний компонент (самооцінку) - афективну оцінку цього уявлення, тобто емоційне ставлення до свого образу, що залежить від часових і ситуативних чинників; поведінковий компонент (потенційна поведінкова реакція) - конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою [3].

Вагомий внесок у вивчення образу фізичного Я додали радянські вчені. Культурно-історична теорія Л.С.Виготського створює уявлення про тілесний розвиток людини, презентуючи його як процес, не обмежений лише ростом організму та фізіологічними змінами. Згідно з цим підходом тіло людини може розглядатися як видозмінене та залучене до певної історично та культурно визначеної перспективи (О.Ш.Тхостов, Т.С.Леві) [15].

Загальним і єдиним механізмом ставлення як до зовнішнього світу, так і до себе Н. І. Сарджвеладзе вважає установку. Ставлення до себе, як різновид агитодів, з точки зору Н. І. Сарджвеладзе, складається з трьох компонентів – когнітивного, емоційного і конативного. У когнітивному плані ставлення до самого себе забезпечується пізнавальними функціями, зокрема відчуттям, сприйманням, уявленнями, пам'яттю, мисленням і уявою. Віддаючи належне ролі всіх пізнавальних функцій в побудові фізичного образу Я, Н. І. Сарджвеладзе проте особливо наголошує на ролі самосприймання, зазначаючи, що «самосприймання своєї зовнішності відіграє значну роль на різних етапах життя людини, а в деяких періодах розвитку особистості (наприклад, пубертатному та постпубертатному) його функція інтенсифікується і значно визначає форму і зміст життєдіяльності особистості» [20]. Значну роль у розумінні якості ставлення людини до своєї зовнішності відіграє запропонований Н. І. Сарджвеладзе розподіл самоставлення на суб'єкт-об'єктне та суб'єкт-суб'єктне. Суб'єкт-об'єктне ставлення розглядається під кутом зору пізнавального підходу до себе, з позиції стороннього спостерігача. Емоції на свою адресу можуть бути позитивними і негативними, такими, що втілюють задоволеність або незадоволеність собою, прийняття або неприйняття себе тощо. Маніпуляція собою, установка на самокорекцію і підвищений самоконтроль є істотними показниками об'єктного самоставлення. Мотиваційним імпульсом таких дій на свою адресу є прагнення володіти самим собою, контролювати свій внутрішній світ. Як зазначає Н. І. Сарджвеладзе, «таке прагнення і відповідні дії переважно продиктовані цілями соціальної адаптації і самоствердження або прагненням «узяти верх» над іншими» [20].

На думку Л.І. Воробійової та Т. В. Снегірьової, тілесність усвідомлюється людиною як первинна цінність, що є фундаментом розвитку її Я. Поняття «образ тіла», за визначенням О.Ю. Рождественського, включає в себе сукупність уявлень, оцінок, установок людини стосовно власної тілесної організації та якостей і засобів функціонування як окремих частин тіла, так і тіла в цілому [3, с. 7].

Соціальні фактори (судження, думки, стереотипи, еталони) стосовно зовнішності повинні враховуватись обов'язково, оскільки в сучасному світі вони справляють значний вплив на фізичне Я індивіда. Тому привабливість

(атракція) має розглядатися всередині соціального контексту, в якому вона виникає. Ставлення до тіла диктується тією соціально-культурною парадигмою, яка на певний історичний момент склалася в суспільстві. Дослідження в рамках соціально-культурної парадигми свідчать, що соціально-економічні умови, екологія або культура певної країни чи то регіону можуть здійснювати значний вплив на уявлення людей стосовно того, кого можна вважати привабливим і чому. Так, А. Гавриленко зазначає, що «образу тіла швидше відповідає таке поняття як «культурне тіло», яке включає і сам образ тіла, і схему тіла і соціальні компоненти зовнішності, такі як одяг, зачіска, косметика тощо [3, с. 79]. Очевидність останнього підтверджується тим, що тіло людини, яке, здавалося б, є однією і тією ж природною даністю, в різному соціокультурному просторі набуває абсолютно різних сенсів, ціннісних акцентів і орієнтацій, перетворюючись, таким чином, з біологічного феномена в соціокультурний. Суспільство і культура диктують свої норми правильної і красивої подоби людини» [3, с. 79].

Висновки. Отже, на основі презентованих вище положень вчених можна відзначити, що образ фізичного Я розглядається як складна комплексна єдність сприймань, установок, оцінок та уявлень, пов'язаних як з тілесним окресленням, соціальним оточенням, так і з функціями тіла. Більшість дослідників сходяться на тому, що тілесний образ, який представляє зовнішність, є комплексним конструктом, який включає в себе фізіологічні, психологічні і соціальні компоненти. Незалежно від підходу, практично всі дослідники (Р. Бернс, Н. І. Сарджвеладзе, А. Томпсон) виділяють трикомпонентну структуру цього утворення, яка складається з когнітивної, емоційно-оцінкової та конативної складових.

Перспективи подальших досліджень. Проведена нами теоретична наукова розвідка не претендує на вичерпне розв'язання складної та багатопланової проблеми ставлення особистості до власної зовнішності. У процесі роботи виокремився ряд напрямків, кожен із яких може стати предметом самостійного дослідження, зокрема, врахування особливостей впливу засобів масової інформації на розвиток позитивної чи негативної оцінки особистістю свого фізичного Я, стилів батьківського виховання на формування уявлень про власне тіло у підлітковому віці та інших вікових періодах, дослідження гендерних відмінностей у ставленні до власної зовнішності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовчук Р. Ю. Ставлення особистості до власної зовнішності як предмет психологічних досліджень / Р. Ю. Вовчук // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2011. – Т. 19, вип. 17. – С. 75-81.
2. Колесник Є. Проблема сприйняття власної зовнішності підлітками в психологічних дослідженнях / Є. Колесник // Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства: зб. наук. статей за матер. II Всеукр. наук. конф. молод. вчен. та студ., 13–14 травня 2014 р. / Наукове студентське товариство університету, Рада молодих учених університету. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 2. – С.184-189.
3. Нечитайло Т.А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.А. Нечитайло. — К.: 2010. — 20 с.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с окружающей средой [Электронный ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбілісі: «Мецниереба», 1989. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/sarjv01/index.htm>
5. Шевченко М.А. Психологічні особливості формування фізичного образу «Я» у підлітків / М. А. Шевченко // Дні науки – 2010. Збірник студентських наукових статей. – Суми: Видавництво СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2010. – С. 153-156.

Кулик І.

Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Актуальність проблеми. Розвиток національної самосвідомості молоді – одне з найскладніших завдань, яке стоїть перед сучасним українським суспільством. Актуальність його дослідження посилюється в зв'язку з тими подіями, які переживає в даний час українське суспільство (російсько-українська війна, втрата частини етнічної території, економічні та соціальні проблеми), що супроводжуються зміною системи цінностей і кризою ідентичності населення, особливо східних та частково центральних регіонів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській інтелектуальній традиції інтерес до феномену національної самосвідомості має досить багату історію як у сфері ідеологічних розробок проблеми нації та націоналізму (С.Бандера, Д.Донцов, В.Липинський та ін.), так і в наукових дослідженнях з етнопсихології (О.Бочковский, І.Лисяк-Рудницький, В.Старосольський, В.Янівта ін.). Спробу обґрунтувати наукові засади становлення національної самосвідомості українців уперше зробили видатні українські педагоги з діаспори С.Русова та Г.Вашенко. Проте, на відміну від інших форм і типів самосвідомості, національна самосвідомість в Україні тривалий час залишалася для вітчизняних науковців забороненою проблемою для дослідження[3].

Лише після 1991 р. українські вчені звернулися до питань нації, націоналізму та національної самосвідомості. Треба відзначити доробки таких вчених, як А.Бойка, О.Вишневецького, С.Гончаренка, П.Дроб'язко, М.Євтуха, А.Капської, О.Коберника, В.Кононенка, І.Матюші, Ю.Руденка,

М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Д.Тхоржевського, Г.Філіпчука, М.Фіцули, М.Чепіль. Результати їх досліджень можуть стати підґрунтям для системного вивчення теоретико-методологічних засад розвитку національної самосвідомості учнівської та студентської молоді з точки зору психологічної науки.

Внаслідок невизначеності і нестійкості своїх внутрішніх світоглядних структур, а також завдяки динамізму діючих зовнішніх – політичних, економічних чи релігійних факторів національна самосвідомість може піддаватися кризам, що позначається на розвитку суспільства, державотворчих процесах. Зазначене зумовлює необхідність дослідження основних чинників формування національної самосвідомості, що дає можливість виявити особливості та тенденції її розвитку[5].

Метою даної статті є психологічний аналіз поняття національної самосвідомості та виділення психологічних чинників її становлення.

Виклад основного матеріалу. Національна самосвідомість особистості є важливою складовою її самосвідомості в цілому і однією з умов її психічного здоров'я, цілісності і гармонійного існування. Усвідомлення своєї етнічної приналежності допомагає людині адаптуватися до навколишнього світу, орієнтує в ньому, задає життєві цінності, сприяє пізнанню себе і етнічного світу, дає відчуття психологічної безпеки і стабільності[4].

Національна самосвідомість - це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце та призначення серед інших спільнот і характер взаємовідносин з ними. Вона відображає ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками нації. Аналіз наукових джерел свідчить, що більшість дослідників визначають національну самосвідомість через категорію "усвідомлення", виділяючи при цьому якусь одну чи кілька її характеристик. У межах такого підходу, наприклад, М.Джунусов стверджує, що національна самосвідомість виражається в усвідомленні нацією себе як суспільного цілого, відмінного від інших національностей. Український психолог М.Й. Боришевський визначає її як "усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності" [2, с. 146].

Етнонаціональна самосвідомість великою мірою є результатом взаємодії сукупності багатьох чинників, що визначають її структуру та змістовну наповненість і відповідно функціональну спроможність та практичну ефективність. Процес її становлення є досить тривалим, складним і суперечливим. Це обумовлено тим, що національна самосвідомість забезпечує духовний, ідеологічний фундамент функціонування національних спільнот, сприяючи виробленню перспективних орієнтирів розвитку нації і держави.

Слід зазначити, що у науковій літературі існують різні підходи до визначення чинників розвитку національної самосвідомості.

Цікавою є думка українського дослідника В.Пустотіна, який виділяє наступні умови, за яких можливе виникнення самосвідомості нації як специфічної реальності, а саме: коли те, що оточує націю, стало частиною самої нації та необхідно усвідомленим розпізнанням; наявність унікального поля культури даної нації; коли є група людей – певний суб'єкт, який здатний відтворювати національну самосвідомість на рівні мистецтва, релігії, політики, або, інакше кажучи, який може творити те унікальне, корені якого – в полі культури даної нації (під таким суб'єктом дослідник розуміє інтелігенцію як групу людей, яка займається професійно духовною творчістю) (цит. за:[6, с.28]).

На думку О.Кульчицького, формотворчими чинниками національної самосвідомості, які визначають її характер і предметний зміст, виступають:

- расовий або біологічний – наявність у різних спільнот людей певних психічних характеристик;
- геопсихічний – вплив природно-географічного середовища, краєвиду, характеру природи, природних умов для певного типу господарської діяльності і традиційної культури;
- історичний – історичний компонент формування і розвитку нації, що фіксується в історичній пам'яті народу, у формах національної культури і в реальному геополітичному положенні нації;
- соціопсихічний – соціальна структура суспільства з певним ансамблем класів, соціальних груп, культурних кіл у специфіці їх взаємозв'язків домінування, підпорядкування і орієнтації;
- культурно-морфічний – належність національної культури до певного регіонального (європейського, азіатського, африканського і т.ін., східного, західного тощо) культурного кола, периферійний чи центральний, чи якийсь інший характер цієї належності;
- глибинно-психічний – наявність комплексів мрійності, меншовартості, месіанства і т. ін. та окремих архетипів у колективному підсвідомому.

На думку А.М. Березіна, компонентами і водночас чинниками розвитку етнонаціональної самосвідомості є усвідомлення представниками нації таких смислових конструктів: етнопсихологічної неповторності власної спільноти; психологічної культурної специфіки свого етносу; спорідненості та ідентичності з власною етнічною спільністю; своїх етнопсихічних характеристик; себе як суб'єкта власного етносу [1].

Серед чинників, що визначають становлення національної свідомості та самосвідомості особистості, особливе місце належить процесам ідентифікації, самоідентифікації. Самоідентифікація в етнічному чи національному контексті означає визнання людиною своєї подібності чи тотожності з тими

представниками етносу чи нації, до яких вона себе відносить. Вона може мати місце і реалізуватися належним чином, коли у суб'єкта самоідентифікації достатньо розвинені уміння аналізувати й оцінювати типові риси своєї спільноти, співвідносити ці риси з характеристиками інших, "чужих" спільнот.

Фактори, що впливають на процес формування національної самосвідомості, на нашу думку, можна також поділити на первинні та вторинні. До первинних (переважно матеріальних) належить розташування території, яку населяє спільнота, природно-ресурсне середовище, історичне минуле. Це об'єктивні чинники, які існують незалежно від ситуації та волі людей (проте можуть бути інтерпретовані по-різному). Вторинні (нематеріальні) чинники, що постають як результат дії первинних, мають переважно суб'єктивний характер і визначають інтерпретацію первинних. До них належать архетипи, ментальність, міфи, національний характер, історична пам'ять, духовна культура, цінності народу. Взаємодія цих груп чинників і визначає взаємозв'язок між природно-фізичними та соціокультурними елементами національної самосвідомості.

Враховуючи важливість особистісного аспекту усвідомлення національного буття, можна систематизувати чинники, що впливають на процес формування національної самосвідомості наступним чином: суб'єктивні чинники, пов'язані із соціальними і психологічними особливостями індивіда (суб'єкта), який усвідомлює певні події, ідеї, теорії, цінності; об'єктивні, які стосуються усвідомлення індивідом певного об'єкта (наприклад державотворчі процеси, нація, етнос, національний лідер) і відповідної інтерпретації через призму власних світоглядно-ціннісних орієнтацій, комунікативні, зумовлені процесом розуміння певних об'єктів та їх оцінки; ситуативні, зумовлені соціальним, економічним чи політичним контекстами сприйняття відповідних цінностей, ідеалів, образів, тощо. Отже, чинники, що впливають на становлення національної самосвідомості, взаємозумовлені та одночасно ієрархічно структуровані.

Висновки. Таким чином ми бачимо, що процес становлення національної самосвідомості є довготривалим та складним. Наше минуле є яскравим прикладом цього судження. Етнонаціональна самосвідомість це, в першу чергу, самоусвідомлення та самооцінювання власного "Я" як представника певної національності, свідомого та активного виразника національних інтересів, невід'ємної частини свого народу, його національного духу і долі.

Враховуючи все вище сказане, можна виділити такі основні чинники розвитку національної самосвідомості як: усвідомлення громадянином себе як суб'єкта певного народу та його етнопсихологічної неповторності власної; розуміння психологічної культурної специфіки своєї нації; спорідненості та ідентичності з власною етнічною спільнотою.

Важливими психологічними механізмами формування національної самосвідомості виступають національна ідентифікація, самоідентифікація та рефлексія, які передбачають високий рівень розвитку у індивіда рефлексивних здібностей, тобто можливість бачити себе збоку як носія певних соціально-психологічних, характерологічних та інших специфічних властивостей, які найбільшою мірою притаманні конкретному етнічному утворенню.

Стоячи на порозі утвердження України як демократичної нації постає потреба у формуванні особистості нового типу, яка відповідає сучасним потребам національного розвитку і гідна представляти українську націю. Тому звернення до таких питань як етнос, нація, національна самосвідомість та фактори її формування є необхідним не тільки у процесі становлення, а й утвердження нації як гідного представника світової спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Березін. — К., 2002. — 208 с.
2. Борисов В.В. Теорія національної самосвідомості. // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск 12. / За загальною редакцією Г.І.Льогенського та В.І. Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2001. – С. 144-151. – 0,50 др. арк.
3. Борисов В.В. Формування національної самосвідомості студентів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 49. – С.12-27. – 0,5 др. арк.
4. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 251 с.
5. Донцов Д. Історія розвитку української державної ідеї / Д. Донцов. – К., 1991. – 272 с.
6. Пустотін В. Самосвідомість нації / В. Пустотін // Розбудова держави. – 1993. – № 3. – С. 27–29.
7. Ситник П. К. Духовні засади та механізм формування національної самосвідомості / П. Ситник, А. Дербак // Стратег. панорама. – 1999. – № 3. – С. 146–154.

Гуменюк Ю.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І. П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ

В останні роки в психології помітно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексії. Це обумовлено насамперед тим значенням, що надається рефлексії в життєдіяльності сучасної людини. Особливе місце посідає рефлексія у психологічному світі підлітка. Очевидна схильність до рефлексії є характерною

особливостію підліткового віку. Ця тенденція має онтогенетичну зумовленість і перебуває у безпосередньому зв'язку із загальним особистісним становленням підлітка. Спостерігається своєрідне повернення дитини до самої себе, адже увесь попередній процес розвитку відбувався у соціалізуючому руслі. Натомість у підлітковому віці відбувається пошук власного «Я» у вже освоєному середовищі.

В психологічній літературі рефлексія розглядається як: процес пізнання особистістю своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, І.С.Кон, Л.С.Виготський, К.О.Абульханова-Славська, В.В.Столін та ін.); виступає в процесах кооперації і спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається та оцінюється іншими індивідами або групами людей, спільнотами тощо (В.В.Рубцов, Н.Р.Якушина, Г.П.Щедровицький, Г.М.Андрєєва та ін.); розуміється як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення (В.В.Давидов, А.З.Зак, Я.О.Пономарьов, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Ю.М.Швалб та ін.). Таким чином, не викликає сумнівів розуміння домінуючої ролі рефлексії у різноманітних процесах, бо вона сприяє створенню цілісного уявлення особистості про зміст, способи та засоби розв'язання задач. Рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить її суб'єктом власної активності. Це підтверджує неабияке значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння суб'єктом повноцінними знаннями, опанування новими видами діяльності.

У цьому контексті особливу увагу слід приділяти саме особистісній рефлексії, яка визначається як процес усвідомлення особистістю власних дій у предметній області реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, процес відображення людиною своїх вчинків, стосунків, впливів тощо.

Метою стагті є теоретичний аналіз психологічних особливостей особистісної рефлексії старших підлітків.

Проблематиці особистісної рефлексії присвячено значну кількість філософських досліджень (А.С.Арсеньєв, Е.В.Ільєнков, В.О.Лекторський, О.П.Огурцов, П.Тейяр де Шарден та ін.). У психології вивчення даного феномену здійснюється у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.З.Зак, Л.В.Заков, С.Д.Максименко, Е.І.Машбиць, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Ю.М.Швалб); для пояснення процесів комунікації та кооперації (М.Г.Алексєєв, І.С.Кон, В.В.Рубцов, В.І.Слободчиков, А.О.Тюков, Г.П.Щедровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Н.І.Гуткіна, В.К.Зарецький, А.В.Захарова, Б.В.Зейгарник, О.Л.Кононко, Г.І.Ліпкіна, В.О.Моляко, О.Р.Новікова, Р.В.Павелків, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, С.П.Тищенко, А.Б.Холмогорова, Г.А.Цукерман, Н.В.Чепелева); з метою обґрунтування групових рефлексивних процесів та структур, створення моделі рефлексивної психології (М.І.Найдьонов, Л.А.Найдьонова, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов).

Сучасне суспільство характеризується зростанням інтересу щодо індивідуального, особистісно орієнтованого підходу до розвитку, навчання та виховання підлітка. Підлітковий вік є вузловим періодом формування особистості, найбільш сензитивним для розвитку, зокрема, самоставлення (С.Л. Рубінштейн, Д.І. Фельдштейн) та особистісної рефлексії.

Дослідженням проблеми самосвідомості та особистісної рефлексії підлітка у вітчизняній психології займалися ряд дослідників (Е.Н. Андрєєва, Л.І. Божович, Т.А. Клімонтова, А.М. Прихожан, Е.А. Сорокоумова, Д.І. Фельдштейн, Н.С. Фонталова, І.І. Чеснокова та ін.).

Особливої гостроти проблема самосвідомості набуває у перехідний підлітковий період, як найбільш суперечливий у розвитку особистості. Механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості підлітків виступає особистісна рефлексія, що надає їм більші можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати самих себе.

Великий внесок для розвитку цієї проблеми здійснила Н.І. Гуткіна. Саме вона вперше провела дослідження, що розкрило сутність особистісної рефлексії дитини, зокрема підлітка, яка розглядала цей феномен як механізм самосвідомості, як особливий акт самодослідження, коли індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника. Проявом особистісної рефлексії в її дослідженні виступили рефлексивні очікування, а критерієм наявності - самоаналіз, який призводить до нових знань про себе. Підкреслюється, що підлітковий вік є сензитивним періодом у розвитку особистісної рефлексії.

Необхідні компоненти особистісної рефлексії:

- а) ідеальна модель кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного «Я»);
- б) усвідомлення власного досвіду (особистісних рис, умінь, навичок, умов діяльності, особистого статусу у певній ситуації);
- в) з'ясування необхідних перетворень для наближення його усвідомлених характеристик (перш за все, особистісних рис) до ідеальної моделі (перебіг розгортатиметься як планування діяльності, в якому останній момент рефлексивної структури буде наслідком співставлення бажаної ідеальної моделі та усвідомленого досвіду) [2, с.70].

Результати дослідження генези особистісної рефлексії в підлітковому віці Ю. Л. Лінецького узгоджуються з даними, отриманими Н.І.Гуткіною. Ним доведено, що розвиток особистісної рефлексії підлітка проходить через чотири етапи: предрефлексію, ідентифікаційний рівень, смисловий рівень, екзистенційний рівень. Якщо рефлексія розвивається спонтанно, без цілеспрямованого керівництва з боку інших суб'єктів або

самої людини, то вона досягає в своєму розвитку лише ідентифікаційного рівня, під яким розуміється сформованість Я-концепції, початок професійного самовизначення, здатність до аналізу своїх емоційних станів. При створенні умов для розвитку особистісної рефлексії у підлітків формується стійкий ідентифікаційний рівень з наявністю елементів смислового рівня (що характеризується прийняттям себе, наявністю часової перспективи, свідомою побудовою системи цінностей) та орієнтацією на екзистенційний рівень (що полягає в осмисленні граничних філософських категорій) [3, с.9].

Особистісна рефлексія, як механізм конструктивної самореалізації та саморозвитку, спрямована на подолання конфліктних і проблемних ситуацій індивіда. Її функція пов'язана із забезпеченням «Я-включеності» суб'єкта в процес осмислення самого себе, що виявляється в певній особистісній позиції. Особистісна позиція - це сукупність ставлень індивіда до самого себе, до власних дій і до поведінки в цілому. Для підлітків характерна репродуктивна і продуктивна особистісна позиція. Перша пов'язана з готовністю реалізувати звичні форми поведінки (репродуктивне ставлення), друга визначає готовність індивіда до перетворень у самому собі та у власному житті і характеризує відповідно конструктивне чи творче ставлення до себе [1, с.10].

Залежно від спрямованості в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів, у підлітка формуються різні види особистісної рефлексії:

- ретроспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення минулого образу «Я»);
- ситуативний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення реального «Я»);
- перспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення майбутнього «Я») [2, с.73].

Варто зазначити, що провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності та дозволяє виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні та саморозвитку особистості підлітка є збалансований рівень. Він характеризується тим, що рефлексивний аналіз власного «Я» помірний, стабільний, узгоджений. Осмислення і переосмислення особистісних характеристик у самого себе відбувається в ретроспективі, перспективі і в теперішніх безпосередніх ситуаціях. Актуалізовані висловлювання про власне «Я» характеризуються помірним обсягом залучення їх у загальну мовленнєву продукцію; організованістю; розгорнутістю, виконуючи при цьому різні функції: самооцінок, мотивувань, самовизначень, проблематизацій. Самоаналіз приводить до нових знань про власну особистість, сприяючи її самоствердженню, самовдосконаленню в теперішньому та саморозвитку в перспективі [2, с.70].

Отже, особистісна рефлексія підлітка як важливе вікове новоутворення є специфічним проявом його самоактивності, метою якого є осмислення власної особистості засобами рефлексивного аналізу, внаслідок чого актуалізується рефлексивна позиція у структурі внутрішньої позиції дорослого. Це прояв самоактивності особистості, який постає як процес самодослідження, в якому виявляються когнітивні та емоційно-оцінні складові, що забезпечують саморозвиток особистості через використання сукупності прийомів самопізнання та саморозуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с.
2. Долженко В.В. Психологічний зміст особистісної рефлексії у психології / В.В. Долженко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 352 с.
3. Линецкий Ю.Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Л. Линецкий; [Психол. ин-т РАО]. - М., 2004. – 22 с.

Крижановська А.

Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ РЕЛІГІЙНОСТІ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Постановка наукової проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема релігійно-морального виховання молоді в Україні є досить важливою з огляду на зростання деградаційних тенденцій у формуванні молодого покоління (як-от, всюдозволеності, розбещеності, негативної зміни цінностей та пріоритетів, неповаги до батьків та педагогів, відсутності будь-яких позитивних авторитетів, зростання злочинності тощо). У вищесказаному контексті важливим є вивчення релігійності, яка є однією із складових елементів релігійної свідомості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській та зарубіжній науці проблему релігійності в її психологічних вимірах розглядають М. Боришевський, Ф. Василюк, О. Войнівська, Н.Гаврілова, В.Гараджа, Ч. Глок, Р. Грановська, А.Колодний, О.Крупська, В. Лубський, О. Любченко, В. Москалець, Г.Олпорт, М.Парашевін, М. Пірен, О. Предко, М. Савчин, А. Сафронов, Л.Филипович, О.Яремко та ін.

Досить перспективним для з'ясування психологічних особливостей релігійності є студентство як вікова та суспільна категорія. Як відомо, розвиток релігійної свідомості найбільш активно відбувається саме в

юнацькому віці. У цей період хлопці й дівчата формують цілісний образ власного „Я”, з’ясовують для себе пріоритетні цінності, визначають свою належність до тих чи інших релігійних течій, остаточно створюють певний образ Бога та ставлення до нього, враховуючи його абстрактність, нематеріальність (В. Лубський, О. Предко, Д. Мельников, В. Москалець, О. Вишневський, С. Прежина, П. Бенсон, Б. Спілка).

Зважаючи на актуальність заявленої проблеми, **метою** нашого дослідження є виділення гендерних відмінностей релігійності юнаків і дівчат студентського віку.

Виклад основного матеріалу. Згідно із сучасними релігієзнавчими тлумаченнями, релігійність, передусім, є «конкретизацією зв’язку з трансцендентним, надприродним», вона «має психічну сутність і реалізується в свідомості індивідів, але водночас виходить своїм змістом за межі індивідуальної свідомості». У такий спосіб релігійність «поєднує внутрішньо-психічний і зовнішньо-символічний вияв релігії» [1].

О.О.Войнівська та О.І.Предко визначають релігійність як форму буття релігії та її суб’єктивний прояв. Це сутнісна характеристика психологічного стану особистості, що відображає її релігійне світорозуміння, релігійне світовідчуття та релігійне світоставлення [3,4], які ще називають віроповчальною, соціально-психологічною та обрядово-побутовою релігійністю [1].

Узагальнюючи різноманітні підходи до розуміння феномену релігійності, можемо визначити її, вслід за Г.М.Свідерською, як соціально-психологічну характеристику особистості, що реалізується у повсякденній поведінці та проявляється у суб’єктивному відображенні, інтерпретації та ступені засвоєння елементів певної релігії, прийнятті релігійних цінностей та смислів, особистісному ставленні до того, що людина вважає трансцендентним [5].

Згідно із дослідженням Т. Варзанової, релігійність і всі пов’язані з нею прояви виявляються значно вищими серед жіночої частини молоді порівняно з чоловічою. Така відмінність зберігається у всіх групах студентського віку: від 17 років до 23 років. Однак серед 17-річних традиційний розрив між віруючими і невіруючими юнаками та дівчатами скорочується. Це також вказує на те, що релігійність юних в наші дні формується не тільки і не стільки індивідуально і в сім’ї, де під впливом віруючих мам і бабусь до релігії долучаються в основному дівчата, скільки тотально – товариством, засобами масової інформації тощо [2].

Гендерні відмінності спостерігаються не тільки на рівні релігійності юнаків і дівчат, скільки в її характері: церковній поведінці, дотриманні обрядів, молитві, змісті віри (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення чисельності юнаків і дівчат у різних світоглядних групах (у % від чисельності груп опитаних певної статі і віку)

Вік, статя	Релігійність		ті, що вагаються		байдужі		невіруючі	
	віруючі		юнак	дівчина	юнак	дівчина	юнак	дівчина
	юнак	дівчина						
17 років	43	62	11	11	17	6	24	20
23 роки	33	54	7	8	16	8	38	27

Також релігійна самосвідомість та самоідентифікація притаманні більше юним, ніж молоді старшого віку (див. табл. 2).

Таблиця 2

Гендерні відмінності релігійної поведінки (відвідують церкву)

Вік	протягом року		1 раз на місяць	
	юнак	дівчина	юнак	дівчина
17 років	39,3%	50,9%	3,5%	8,6%
23 роки	37,4%	52,4%	5,5%	8,0%

Як видно з таблиці 2, відсоток дівчат, які відвідують церкву протягом року, приблизно однаковий у різних вікових групах. Відсоток юнаків, які відвідують церкву в аналогічний період, коливається на рівні 38% [2].

Дівчата більше, ніж юнаки, захоплюються Богом, зачаровуються його величчю. Вони частіше схильні вважати Богородицю порадицею, частіше звертаються до неї з надією отримати розраду та подолати тривогу, просять її заступництва у власних проблемах, а також частіше, ніж юнаки, вважають Богородицю абсолютною любов’ю.

Тобто, Діва Марія є більш «ближчою» для дівчат, а причину цього вбачаємо у тому, що вона у своєму образі синтезує риси ідеальної жінки, матері, що є більш зрозумілим для дівчат, ніж для хлопців.

Також дівчата більшою мірою схильні вважати Ісуса Христа абсолютною любов’ю. Дівчата частіше, ніж хлопці, схильні вірити беззастережно. Причиною цього, можливо, є природно вища емоційність дівчат, ніж хлопців. Порівняно з ними, у хлопців значно менше простежується захоплення Абсолютом (очевидно через прагматичність та схильність опиратися на докази, що більше притаманно хлопцям, ніж дівчатам); значно менше вони схильні приписувати образу Діви Марії рис заступниці, рідше звертаються до неї з проханням отримати впевненість у собі, у завтрашньому дні, позбутися страху чи з просьбами отримати необхідні матеріальні блага, рідше вважатимуть Богородицю порадицею, абсолютною любов’ю, а також менше оцінюють як абсолют любові Ісуса Христа, а тому рідше, ніж дівчата, звертаються у пошуку допомоги до Богородиці та Ісуса.

Юнаки більш критично ставляться до релігії, часто надмірно її критикують, і це при тому, що всі досліджувані назвали себе віруючими християнами.

Зауважимо, що гендерні відмінності в прояві цього виду емоційно - комунікативної релігійної діяльності набагато помітніші. Так, дівчатам молитовне спілкування з Богом притаманне значно більше, ніж юнакам, що відповідає їх більшій релігійності.

Підвищена жіноча релігійність обумовлена переважанням у свідомості дівчат таких якостей, як інтуїція, образність, емоційність, що робить їх більш сприйнятливими до релігії, яка розкриває піднесений світ божественних істот і явищ, священної історії, повної чудес. Юнакам більшою мірою, ніж дівчатам, властиві розумова логіка, здоровий глузд, які викликають недовіру до релігійної інформації, сприяють критичному ставленню до символів, образів, догматів релігії, що проявилось в меншій релігійності опитаних молодих чоловіків. Разом з тим, підвищену релігійність 17-річних юнаків можна пояснити саме незрілістю цих якостей чоловічої свідомості.

Значна розбіжність в даних про такі традиційно взаємопов'язані види релігійної діяльності, як відвідування церкви та індивідуальне здійснення молитви (щодня моляться 9-7 % опитаних у віці 17-23 років, а відвідують церкву хоча б щомісяця 6-7%, щотижня - лише 1,5 %), свідчить про існування внутрішньої, позацерковної релігійності, яку німецький соціолог Т. Лукман називає „невидимою” релігією. У наших умовах вона проявляється в тому, що молодь, яка виросла поза церковними традиціями, вірить у можливість особистого спілкування з Богом та отримання від нього допомоги навіть без знання „правильних” молитов, без посередництва церкви і священників.

Підводячи підсумки нашого дослідження, відмітимо, що оскільки світоглядні процеси не статичні, а перебувають під впливом різних - як зовнішніх, так і внутрішніх факторів – то варто зазначити, що вплив гендерного фактора залишається незмінним, незалежно від віку: так, юнаків удвічі більше, ніж дівчат серед тих, які „ніколи не вірили”, а дівчат - у півтора рази більше серед тих, хто „завжди вірили в Бога”.

Що стосується гендерних відмінностей релігійності юнаків і дівчат студентського віку, то дівчата в усіх деномінаціях проявляють велику активність, їх релігійність має більш емоційний характер, вони більш конформні, менше відчують сумніви, їх переконання більш консервативні, ніж релігійні переконання юнаків. Проведене нами емпіричне дослідження дозволило сформулювати наступні **висновки**:

1. Гендерні відмінності у релігійності студентської молоді виявляються у різному ставленні до Бога-Отця, Ісуса Христа, Діви Марії, різних уявленнях про їхній вигляд, їхні ролі та значення, яке вони мають у житті юнаків та дівчат.

2. Підвищені показники жіночої релігійності в порівнянні з релігійністю юнаків пояснюються переважанням у свідомості дівчат інтуїції, образності, емоційності, що робить їх більш сприйнятливими до релігії.

3. Натомість юнакам більшою мірою, ніж дівчатам, властиві розумова логіка, здоровий глузд, які викликають недовіру до релігійної інформації, сприяють критичному ставленню до символів, образів, догматів релігії, що часто-густо проявляється в меншій релігійності молодих чоловіків.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у детальному та всебічному дослідженні онтогенетичного аспекту релігійності, залежності релігійності від соціального статусу людини, її освітнього рівня тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічне релігієзнавство : [підручник] / за ред. А. Колодного. – К.: Світ Знань, 2000. – 862 с.
2. Варзанова Т.И. Религиозные ориентации молодежи (возрастной и гендерный аспекты проблемы) /Т.И. Варзанова // Центр социологических исследований МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 2009. - С. 20-26.
3. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Войнівська Ольга Олександрівна ; Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - Одеса, 2007. - 18 с.
4. Предко О. І. Психологія релігії: Підручник / О.І. Предко. – К.: Академвидав, 2008. – 344 с.
5. Свідерська Г.М. Релігійність як аспект культури життєвого самовизначення сучасного студентства // Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика. Монографія [За ред.. Г.К.Радчук]. – Тернопіль: ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2016. – С. 450-475.

Бобрик Н.

Науковий керівник – доц. Васильківська Н. А.

РОБОТА НАД ЗАГОЛОВКОМ ТЕКСТУ У 4 КЛАСІ

Протягом навчання у початковій школі учні здобувають перший досвід навчальної діяльності. Система освіти в українських школах побудована таким чином, що засвоюючи певне поняття у початкових класах, учні працюють над ним протягом наступних років навчання, розширюючи і поглиблюючи свої знання про відповідне поняття. Це чітко можна простежити і в навчальних програмах, і в підручниках для початкової школи.

Саме так проводиться і робота над мовними поняттями, зокрема із заголовком тексту. Якщо в 1-2 класах школярам просто подається загальне уявлення про те, що заголовок стоїть на початку твору, він показує, про що розповідатиметься в творі, учні будуть вчитися самі підбирати елементарні заголовки, то

у 4 класі вони уже глибше і систематичніше працюють над цим елементом твору.

Проаналізувавши роботу над заголовками у 1-3 класі, ми визначили ряд умінь, якими мають володіти учні 4 класу:

- вміння аналізувати заголовок, давати питання до заголовка;
- вміння прогнозувати зміст твору на основі заголовка;
- вміння давати назви частинам твору;
- вміння розрізняти тему та ідею твору, виражену в його заголовку;
- вміння виражати в заголовку тему та основну ідею твору;
- вміння підбирати заголовки різних типів.

Для того, аби учні виконували такі завдання без труднощів, учитель повинен систематично проводити роботу над заголовками творів і не лише на уроках літературного читання, а й на уроках рідної мови, природознавства тощо.

Робота над текстом у початковій школі проходить у три етапи – передтекстовий, текстовий і післятекстовий. І на всіх цих етапах здійснюється робота над заголовком.

Перший етап роботи над текстом – передтекстовий – власне має на меті ознайомити учнів із заголовком твору. Найчастіше саме назва твору впливає на те, чи зацікавиться читач ним. Тому саме тут ми і повинні зацікавити школярів. Цікавим буде варіант подати заголовок нестандартно. Це може бути загадка, акровірш, ребус, у вигляді малюнку і т. д. Все залежить від уяви вчителя. Якщо біля тексту у підручнику є малюнок, можна скористатися ним. Коли учні дізналися заголовок, тоді слід дати їм запитання, які б учили прогнозувати сюжет твору.

На цьому етапі слід давати такі запитання:

- Як ви гадаєте, про кого або про що розповідатиметься у творі?
- Чому ви так вважаєте? Обґрунтуйте свою думку.
- Чи можете ви за заголовком визначити тип тексту?
- А про що б ви розповіли у тексті з такою назвою?

Після появи здогадок, прогнозування сюжету твору можна запропонувати учням прочитати перший абзац твору і звірити із ним свої пропозиції. Після цього в учнів можуть з'явитися нові запитання, пов'язані зі змістом абзацу і з'являться нові прогнозування щодо твору. Тобто на першому етапі роботи з твором учні повинні навчитися розуміти, про що йтиметься в тексті і, відповідно, навчитися добирати до текстів такі заголовки, які б розкривали його суть.

Робота із заголовком на другому етапі роботи – текстовому – пов'язана найбільше із складанням плану, що є невід'ємною частиною роботи над твором. Робота над складанням плану у початковій школі теж проводиться систематично протягом усіх 4 років навчання. І вже до 4 класу учні самі повинні уміти поділити текст на частини і дати їм назву. Тобто знову продовжується робота над заголовками.

На цьому етапі вчитель може запропонувати учням разом складати заголовки до частин або ж дати кожному право обрати свій. Для того, щоб урізноманітнити цю роботу, можна запропонувати деякі ускладнення: подати назву частини тексту одним словом чи, навпаки, багатьма, з'ясувати, який заголовок звучить краще; подати назву заголовка у вигляді питального речення; дібрати по кілька заголовків до частини тексту. Чим більше таких вправ діти будуть виконувати, тим краще вони бачитимуть зв'язок заголовку із текстом.

На третьому етапі роботи над твором під час його обговорення найдоцільнішим буде перш за все з'ясувати, чи справдилися прогнози учнів, які висловлювалися до читання твору. Саме це показує, чи бачать школярі зв'язок заголовку з текстом, чи можуть вони показати цей зв'язок. І на цьому етапі можна запропонувати багато різноманітних вправ.

Найпоширенішою вправою є співставлення заголовку із темою чи ідеєю твору. Після прочитання учні обов'язково з'ясовують основну тему та ідею твору, обґрунтовують їх. І саме тут доцільно запитати: Чи пов'язаний заголовок з темою (або ідеєю) твору? Як? Для цієї роботи звичайно потрібно навчити учнів чітко визначати тему твору, ідею, аби вони розуміли про що їх питають.

Корисним буде також запитання типу: Як ви гадаєте, чому саме такий заголовок обрав автор? Учні висловлять різноманітні відповіді: він відображає тему твору, так називається головний персонаж, так почався твір і т. д. При цьому вчитель уважно повинен слідкувати за відповідями і зразу ж коригувати їх, якщо вони неправильні. Саме відповідь на таке питання дасть змогу вчителеві зрозуміти, чи правильно учень зрозумів текст.

Звичайно, поширеними є вправи на добір власних заголовків. Діти виконують таке завдання легко і швидко, проте не завжди правильно. Часто вони добирають простий і примітивний заголовок, який зразу спадає на думку. Проте ми повинні вчити учнів творчо мислити, розвивати у них «мовну красу». І перед тим, як давати учням завдання самим дібрати заголовки, можна на прикладі показати, якими різноманітними вони можуть бути.

Можна запропонувати таку вправу: Прочитайте текст.

Ось і прийшла зима – найкрасивіша пора року. Всі дороги припорошені снігом, який незадоволено скрипить під ногами. Дерева нарядилися в нові білосніжні плаття і стоять, не ворухнувшись. І коли ненароком пробіжить вітерець, з гілочок безшумно спускається на землю пухнаста хмарка. Все блищить і переливається в яскравих променях сонця.

Про що ньому розповідається?

Погляньте на дошку. Прочитайте заголовки до цього тексту: *Зима, Білосніжна красуня, Ось і зима*. Який із заголовків вам найбільше подобається? Чому? А який заголовок ви б обрали для цього тексту?

У ході цієї бесіди учні побачать, що заголовки можна обрати різноманітні, але слід обирати ті, які є більш красивими, загадковими, цікавими. Тобто слід часто пропонувати вправи, де учні повинні обрати найкращий, найвдаліший заголовок. І лише після цього їхні власні назви будуть теж творчими і красивими.

Широкі можливості для розвитку вмінь працювати із текстами текстів дають також уроки розвитку зв'язного мовлення. Саме на них молодші школярі глибше працюють із текстами і вже створюють свої самостійні твори. У початковій школі учні вчать будувати твори різних композиційних форм: розповіді, міркування, описи наукового та художнього стилів, знайомляться з окремими зразками ділових текстів. Кожен із способів викладання тексту має свої особливості побудови і потребує відповідного мовного оформлення, що і повинні засвоїти учні. Це стосується також і заголовків творів.

Коли ми знайомимо учнів із текстами різних типів, стилів, ми повинні звертати увагу на заголовки текстів. У 4 класі учні мають знати, що заголовок у тексті-розповіді зазвичай показує сюжет твору, у тексті-описі він переважно відображає те, що буде описуватися, у тексті-міркуванні він висловлює те, про що розмірковується і дуже часто поданий у формі запитання. Також учні повинні розуміти, як відрізняються заголовки текстів художнього і наукового стилів: художнім текстам притаманні красиві, метафоричні заголовки; наукові тексти мають більш прості і лаконічні назви тощо.

Для того, щоб сформувати в учнів усі ці знання, потрібно і на уроках зв'язного мовлення працювати над заголовками текстів. У 4 класі учні будують власні зв'язні висловлювання. Часто у школі трапляється таке, що учитель дає учням тему, назву твору і вони пишуть. Це неправильний підхід. Варто дати учням змогу самим підбирати заголовки, навіть на загальну тему. Наприклад, повідомити школярам, що сьогодні вони будуть писати твір про рідну країну, і запропонувати кожному підібрати заголовок. Діти запропонують безліч варіантів і кожен обере для себе кращий.

Отже, роботу над заголовком тексту можна проводити за допомогою різноманітних вправ і прийомів. Головне, щоб ця робота проходила систематично і не лише на уроках літературного читання, а й на інших. Оскільки у навчанні учні найчастіше працюють над текстами, то слід при кожній можливості проводити роботу над заголовком. Лише при такій систематичній роботі учні засвоюють це мовне поняття.

Крисовата Ю.

Науковий керівник – проф. Янкович О. І.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У сучасному світі взаємодія людини й медіа займає вагомую частину життя. Від наймолодших років ми маємо контакт із ЗМІ.

Однією з важливих проблем освіти сьогодні є якісна підготовка медіаграмотного педагога, який би володів сучасними медійними засобами та зміг побудувати освітньо-виховний процес з врахуванням завдань медіаосвіти, навчив учнів уміло використовувати та аналізувати інформацію, яка подається через ЗМІ.

Важливою умовою існування в медійному просторі є якість освіти та підготовка медіакомпетентних фахівців, які стануть провідниками в інформаційному суспільстві. Тому актуальною і значущою стає орієнтація навчального процесу на формування медіаграмотності студентів, зокрема, і майбутніх вчителів початкових класів. Ця потреба суспільства знайшла своє відображення у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [5].

Мета статті – представити та обґрунтувати модель формування медіаграмотності у студентів на базі педагогічного коледжу.

В медіаосвіті під терміном «**медіа**» розуміються технічні пристрої, призначені для створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між автором повідомлення і масовою аудиторією. При цьому медіа розглядається як комплексний засіб освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах) [6, с.14].

Засоби масової інформації – це розгалужена мережа установ, що займаються збором, обробкою, поширенням інформації. У цю мережу входять телерадіопрограми, газети, журнали, інформаційні агентства, кінодокументалістика [6, с.16].

Медіаграмотність – вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [3, с.16].

Для реалізації завдань, спрямованих на підвищення рівня медіаграмотності студентів, нами запропонована модель формування медіаграмотності майбутніх учителів на базі педагогічного коледжу (рис. 1).

Значну роль в організації системи формування медіаграмотності та медіакомпетентності

педагогічних працівників відіграють дидактичні принципи навчання, на яких базується модель.

Провідними принципами є:

- принцип науковості;
- систематичності та послідовності;
- доступності;
- наочності;
- зв'язку навчання з практикою;
- міцності засвоєння знань [2, с.108].

Подані вище принципи навчання сприяють узагальненню компонентів педагогічної системи, які є основою будь-якої педагогічної діяльності (мета, цілі навчання, зміст навчального матеріалу, засоби навчання, методи роботи педагога й суб'єктів навчання, форми організації процесу навчання, діяльність педагога й суб'єктів навчання, результати процесу навчання і т.д.)

Розглянемо сутність змістовних компонентів моделі – цільового, змістового, діяльнісного і результативного.

Цільовий компонент формування медіаграмотності студентів передбачає визначення мети та завдань використання медіаосвіти у підготовці майбутніх учителів; мотивація та зацікавлення студентів шляхом використання різноманітних форм та методів медіаосвіти під час навчальних занять.

Змістовий компонент – охоплює зміст, принципи, педагогічні умови формування медіаграмотності студентів; організацію навчального процесу із використанням медіаосвітніх технологій; знання, вміння і навички, якими повинен оволодіти студент для подальшої роботи з учнями.

Діяльнісний компонент – передбачає організацію навчально-виховного процесу з використанням форм (медіаосвітні уроки, тренінги, батьківські збори), методів та засобів медіаосвіти.

Результативний компонент – включає критерії та рівні медіа грамотності студентів; контроль за якістю та кількістю засвоєних знань; форми і вимоги до підсумкового контролю знань; корекція та усунення причин неуспішності. [4, с.80].

На основі аналізу наукових джерел, зокрема, дисертаційних досліджень та власних наукових пошуків визначено критерії, рівні та педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх учителів.

Так, Т. В. Бешок до критеріїв медіаграмотності відносить: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-практичний та креативний. [1, с.98]. *Ціннісно-мотиваційний* характеризується такими показниками: наявність позитивного ставлення у студента до вивчення та використання засобів медіаосвіти; критичне мислення; система медіацінностей; усвідомлення потреби медіазнань та медіавмінь; саморозвиток та самовдосконалення із використанням медійних засобів.

Інформаційно-пізнавальний критерій відображає такі показники: обізнаність студентів у термінології, історичному досвіді, теоріях і моделях медіаосвіти; опанування знаннями про сутність, зміст, умови, методи й організаційні форми навчання із використанням медіа засобів; здатність до аналізу, синтезу, узагальнення та структурування знань, необхідних для медіаосвітньої діяльності.

Діяльнісно-практичний критерій визначає сформованість інформаційних і методичних медіавмінь і медіанавичок, уміння використовувати засоби медіа на практиці, створювати власні медіатексти (студентські періодичні джерела, конспекти медійних уроків, сайти і блоги в мережі Інтернет).

До показників *креативного критерію* відносимо: наявність творчого підходу у вирішенні медіаосвітніх завдань; здатність осмислювати та трансформувати творчу активність з метою самоосвіти за посередництва медіа; здатність творчо застосовувати набуті знання у процесі створення медіапродукту (власних розробок уроків), уміння творчо підходити до проведення уроків у школі.

Відповідно до критеріїв визначимо рівні медіаграмотності.

Показниками *низького* рівня є: нездатність самостійно відбирати та аналізувати періодичні джерела, програми радіо, кіно, телебачення, сайти мережі Інтернет; незацікавленість до занять із використанням медійних засобів; відсутність творчої уяви щодо вивчення медіаосвіти, невміння розробки тампроведення медійних уроків; не розвинене критичне мислення стосовно інформації, отриманої з різних медіа.

Середній рівень характерний для студентів, які володіють основами роботи з медіатекстами; вміють добирати та аналізувати навчально-пізнавальну та духовно-моральну інформацію; усвідомлюють необхідність використання медіаосвітніх технологій при розробленні уроків, проведенні виховних годин, організації індивідуальної та самостійної роботи учнів; не виявляють творчих підходів; не зважають на маніпулятивні впливи в сучасних медіа. *Високий* рівень притаманний студентам, які мають цілеспрямоване й наполегливе ставлення до навчання та використання медіаосвітніх засобів та форм; потребу в подальшому професійному самовдосконаленні; виявляють вміння критично сприймати медіатексти, відбирати із сучасних медіа інформацію навчально-пізнавального та духовно-морального змісту; проявляють стійкий тривалий інтерес до навчання, використовуючи традиційні, інноваційні та спеціальні технології; демонструють творчі підходи до розроблення медійних уроків; вміють створювати власні мультимедійні презентації навчального матеріалу, студентські газети, програми студентського радіо, блоги Інтернет мережі тощо[1, с.99].

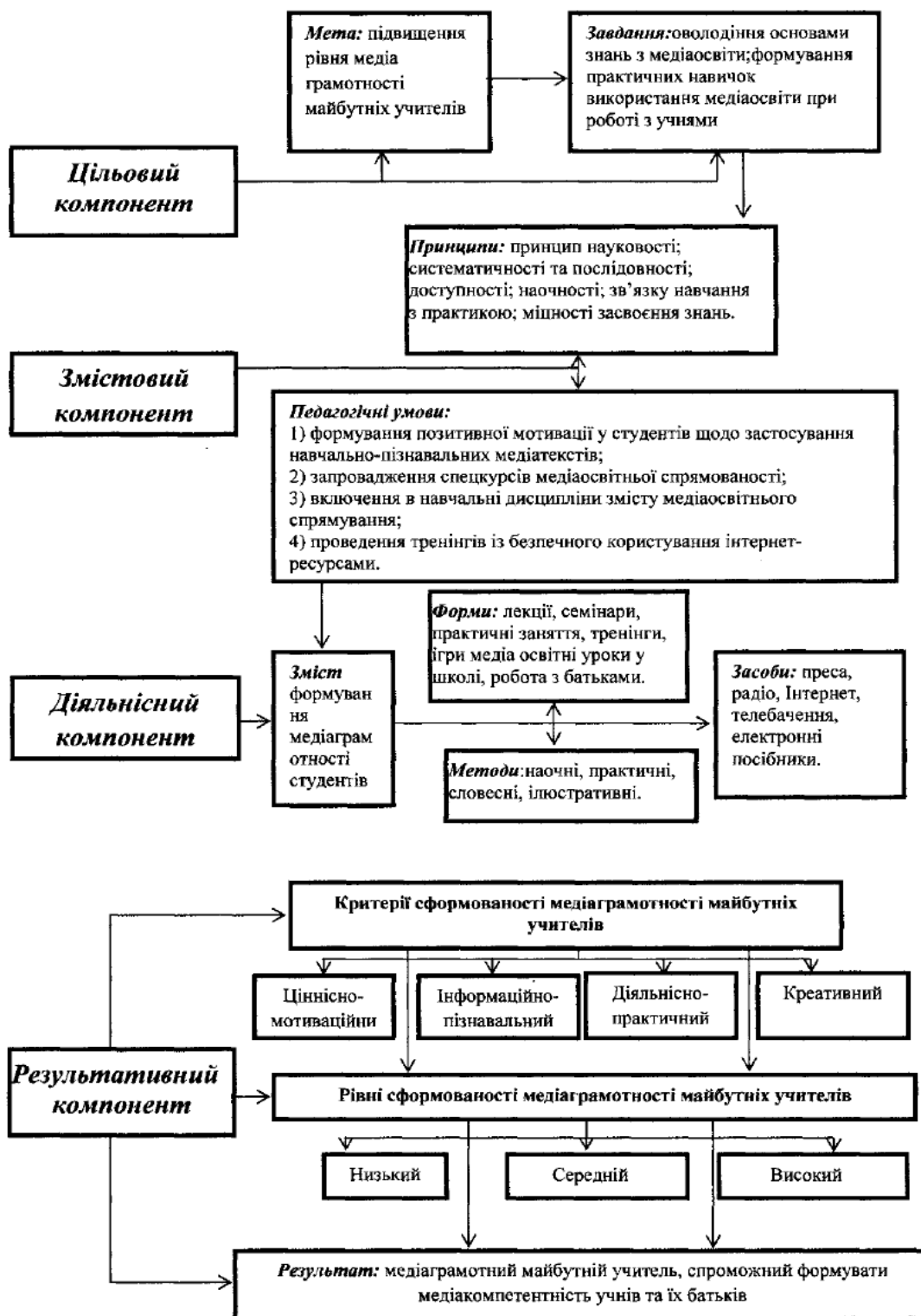


Рис.1. Модель формування медіаграмотності у майбутніх учителів

Усі елементи моделі ґрунтовно узгоджуються з очікуваним результатом, яким є медіаграмотний майбутній учитель, який вміє користуватися інформаційно-комунікативною технікою, сприяє забезпеченню захисту дитини від агресивного медіасередовища, формує в дітей уміння орієнтуватись, обирати і споживати адаптовану до вікових норм медіапродукцію та закладає у вихованців основи формування медіакомпетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бешок Т. В. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх

- учителів. - Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. Освіти / Т. В. Бешок - Київ, 2014.- 200 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
 3. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волощенко, Л. Кульчинська – К.: АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.
 4. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Імбер Вікторія Іванівна. – К., 2008. – 238 с.
 5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] / Нац. академія пед. наук України. – 2010. – 10 травня. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua>. – Назва з екрану.
 6. Троян С. О., Ткачук А. В. Медіаосвіта. Основи медіаграмотності: навчально-методичний посібник для курсу «Основи медіа грамотності» / укл. С. О. Троян, Ткачук А. В. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. – 128 с.

Гуштик М.

Науковий керівник – проф. Орап М. О.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Постановка проблеми. Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми «Освіта» («Україна. ХХІ ст.»), концепцій мовної освіти спрямована на становлення і розвиток національно-мовної особистості, яка вільно володіє нормами усної і писемної форм літературної мови, цілеспрямовано і майстерно використовує мовні засоби в різних мовленнєвих ситуаціях, дотримуючись комунікативного кодексу. При цьому важливою метою курсу «Літературне читання» є розвиток умінь і навичок усного мовлення, поглиблення знань щодо усного і писемного, діалогічного й монологічного мовлення, особливостей висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями й ситуацією спілкування.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми. Проблема ефективної організації мовленнєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку, спрямованої на оволодіння зв'язним мовленням, вивчається у комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці. Так, проблемі розвитку мовлення присвячено дослідження Л. Варзацької, В. Горецького, А. Канищенко, М. Львова та ін. Заслужують на увагу дослідження Н. Бойка, Н. Гавриш, Т. Коршун, М. Орап, Л. Паламар, О. Смолінської, В. Трунової, Л. Хомич з різних проблем розвитку зв'язного мовлення дітей. Проте на сучасному етапі розвитку освіти виникає необхідність нових технологій розвитку мовлення першокласників на уроках літературного читання, що й зумовило вибір теми дослідження.

Формулювання мети статті. *Метою статті* є обґрунтування особливостей розвитку зв'язного мовлення першокласників на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Важливою складовою становлення особистості першокласника є мовленнєва діяльність, яка містить вміння користуватися мовленням в конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування. Мовленнєвий розвиток є головним інструментом, за допомогою якого дитина встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація. Повноцінний розвиток зв'язного мовлення істотно впливає на подальше шкільне навчання. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова мовленнєвого розвитку першокласника.

З 1 вересня 2016 року набрали чинності оновлені програми для молодших класів, Зокрема, в оновленій програмі з літературного читання розширено ряд видів діяльності дитини на уроці: до читацької і творчої додано комунікативну, що реалізується через організацію діалогу/дискусії за змістом літературного твору. Крім того, поряд із завданням формування навички читання ставиться завдання формування навички слухання, що є складником комунікативних навичок [8].

Високу результативність у досягненні вимог програми з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках читання визначає система роботи вчителя над усіма її завданнями, бачення ролі загальної теми й окремого уроку у розвитку дитини, врахування готовності класу до використання тих чи інших методів. Саме цей аналіз підкаже вчителю, що доцільніше застосувати з метою розвитку мовлення першокласників: бесіду, пояснення, розповідь, інсценізацію, групову роботу, ігрову ситуацію [4].

Експериментальне дослідження проведено у ЗОШ І-ІІІ ступенів смт. Залізці (Зборівський район, Тернопільська область) з учнями 1 класу. На етапі формувального експерименту використовувалися психологічно зорієнтовані види роботи, спрямовані на розвиток мовлення на учнів 1 класу, на основі ситуативних вправ: розповідь за власним малюнком, спостереженнями, досвідом; висловлювання «ланцюжком»; створення ситуацій для спілкування в парах з метою отримання інформації; інсценізація прочитаних казок, оповідань; розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі прочитаного твору; розігрування дітьми уявних (за словесним описом) мовленнєвих ситуацій; проведення рольових ігор; співпраця

в парах, у мікро-групах. Вимога розвитку зв'язного мовлення дітей втілювалася на всіх етапах уроку літературного читання: і в підготовчій бесіді до вивчення теми, і при повторному читанні, і при аналізі твору.

В процесі експериментального дослідження обґрунтовано чотири блоки вправ для розвитку зв'язного мовлення першокласників на уроках літературного читання. Кожен блок вправ був спрямований на оволодіння дітьми психолінгвістично обґрунтованою структурою мовленнєвої діяльності, що включає аудіювання, говоріння, читання і письмо. У кожному блоці вправ усі чотири види мовленнєвої діяльності відбувалися на таких мовних рівнях – слова, словосполучення, речення і тексту, що становить новизну нашого дослідження.

I блок – для роботи над словом добиралися вправи на вимову слова, збагачення словника, розкриття лексичного значення, застосування слів у мовленні. Вдосконалення вимови слова залежало насамперед від виразності мовлення, тому добір і використання вправ спрямовувалися на розвиток здатності слухати, відтворювати почуте, розуміти та з'ясувати зміст слова, правильно застосовувати його в мовленнєвій діяльності. Працюючи над збагаченням словника, його закріпленням, уточненням і активізацією, акцентували увагу на розкритті лексичного значення слова. Зміст такої роботи полягав у встановленні взаємозв'язків між словом та відповідним об'єктом, виробленні вміння на основі аналізу визначати смислові зв'язки між словами. Вправи, що застосовувалися у процесі мовленнєвої діяльності, забезпечували вирішення основного завдання – творче оволодіння рідною (українською) мовою, збагачення словника, засвоєння елементарних лексичних одиниць.

II блок вправ містив завдання для роботи над словосполученням. Загальновідомо, що побудова словосполучення здійснюється на основі підрядного зв'язку. Спеціально організована робота над словосполученням була спрямована, з одного боку, на розширення словника, на поглиблення розуміння змісту слова, вміння оперувати ним, а з іншого – на оволодіння умінням чітко виражати свої думки, а, згодом, використовувати ці словосполучення для побудови речень, зв'язних висловлень.

Працюючи над реченням (*III блок вправ*), першокласники усвідомлювали, що воно виражає завершену думку, служить засобом спілкування. З цією метою використовувалися конструктивні й творчі вправи. Метою конструктивних вправ було формування навички побудови речень на основі засвоєних закономірностей мовлення. Обов'язковим елементом для їх виконання виступала конструктивна задача, зразок, практичне володіння правилами щодо зміни граматичних форм. Творчі ж вправи не мали спеціального зразка, конкретної вказівки. Виконання їх базувалося на відчутті мови, самостійному визначенні структури речень і кількості слів у них; якісному їх доборі, забезпеченні відповідного змісту.

Вправи, об'єднані в *IV блок*, були спрямовані на формування вміння будувати монологічне висловлення, розвиток зв'язного мовлення. Усне зв'язне мовлення може протікати у формі відповідей на запитання або у формі розмови – це діалогічне мовлення. Практика показує, що саме цей вид мовлення використовується найчастіше під час навчання грамоти.

З метою стимулювання мовленнєвої сфери дитини практикувалися опори на почуття та емоції переживання дитини, її систему цінностей, створення ефекту «емоційного захоплення». Наприклад, під час роботи над віршами використовувалася методика «Щоденник подвійних нотаток» (автори – Чарлз Темпл, Курт Мередіт, Джінні Стіл). Цей прийом дозволяє використати життєвий досвід дитини та викликати почуття і емоції, що сприятимуть усвідомленню важливості читання для появи нового досвіду. У процесі підготовки до уроку читання вчитель визначав проблематику твору з метою визначення – наскільки це близько дітям. На уроці педагог запитував дітей:


Чи були у вашому житті моменти, коли вам не хотілося йти до школи? Пригадайте і розкажіть: як це було?

Давайте прочитаємо історію про кошеня, що не хотіло йти в школу.

Вчитель з учнями заповнював табличку малюнками (або словами) (таблиця 1).

Таблиця 1

Щоденник подвійних нотаток

Які почуття виникли під час читання? Чому?	Що сталося у вірші?	Що було зі мною у таких випадках?	Що я тоді відчував?
			

- Як ви вважаєте, чому кошеня не хотіло йти до школи?
- Що воно зробило для того, щоб залишитись вдома?
- Як ви розумієте, що значить «прикинутись»?
- Як ви думаєте, чи допоможе ця хитрість залишитися кошеняті вдома?
- Що, на вашу думку, трапиться далі?
- Чому баранець вирішив, що це незвичайна хвороба?
- Як баранець порадив лікувати кошеня?
- Як би ви допомогли кошеняті? Яку пораду б дали? [11].

Аналіз отриманих даних отриманих в результаті експериментального дослідження, свідчить про

ефективність використання проаналізованих видів роботи як засобів розвитку зв'язного мовлення учнів 1 класу на уроках читання. Зв'язне мовлення першокласників розвивається ефективно, якщо відпрацьовуються окремі дії, які становлять основну систему комунікативних умінь. Вміння користуватися словом, будувати словосполучення, речення, зв'язний текст становить складний комплекс, який об'єднує мовленнєві знання і відповідні їм спеціальні вміння і навички, досвід у застосуванні знань і певну сукупність розумових умінь, що проявляються у продуктивному мовленні. Ми визначили, що розвивати зв'язне мовлення учнів потрібно на всіх етапах навчання, тому читання та обговорення займає головне місце, оскільки на основі свідомого сприйняття тексту учні вчаться зв'язно, лаконічно, точно висловлювати свої думки.

Ми дійшли висновку, що мовлення учнів 1 класу оптимально розвивається, якщо на уроках літературного читання: враховуються їхні індивідуально-вікові особливості; наявний безпосередній мовленнєвий мотив: бажання повідомити про побачене, почуте, прочитане, висловити особисту думку, враження, відповіді на запитання співбесідника. Крім того, система дібраних вправ повинна забезпечувати наступність (поступове нарощення складності), доступність змісту, формування навчально-мовленнєвої активності і пізнавального інтересу, розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення; добір вправ пропедевтичного, тренувального й творчого характеру, їх кількість, складність і співвідношення між репродуктивною і продуктивною діяльністю диференціюється відповідно до рівня сформованих мовленнєвих умінь та навичок працювати самостійно.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду дозволив констатувати, що розвиток мовлення першокласників досягається шляхом поєднання змісту читання, оптимального вибору методів, засобів навчання та практичних дій учнів. Від того, як будується робота в класі, ведеться пояснення нового матеріалу, його закріплення та застосування, від того, як вчитель використовує наочність і поєднує її із словом, залежить якість та обсяг засвоєних учнями знань, умінь і навичок. Ефективним засобом розвитку мовлення є на уроках читання є запропонований комплекс вправ, виконуючи які, учні засвоюють необхідні елементарні комунікативні відомості, збагачують свій словниковий запас, розвивають мовленнєві вміння загалом. При цьому кожен блок вправ був спрямований на оволодіння дітьми аудіюванням, говорінням, читанням і письмом на рівні слова, словосполучення, речення і тексту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності поширення означених положень на уроки літературного читання у 2-4 класах сучасної початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л.О. Варзацька. – К. : РНМК, 1992. – 386 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Дорошенко С.І. Розвиток мовлення молодших школярів / С.І. Дорошенко. – К. : Освіта, 2006. – 124 с.
4. Жовнір-Коструба С. Читання і розвиток мовлення / Жовнір-Коструба С., Жовнір-Івасько Н., Жовнір О. // Початкова школа. – 2009. – №9. – С. 14–15.
5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навчальний посібник / Л.О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 229 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики : учебник / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл = Академия, 2008. – 288с.
7. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі навчання читання в початковій школі / Г. Лещенко, Л. Іванова // Нова пед. думка. – 2009. – №4. – С. 64–69.
8. Літературне читання : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (1–4 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/.../39-litchitannya-1-4-shknavchukrayinskoyu.doc>
9. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / за ред. М. С Вашуленка. – К. : Літера, 2011. – 367 с.
10. Ромов П.Л. Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі читання / П.Л. Ромов // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Айлант, 1998. – Вип. V. – С. 61–64.
11. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя / О.Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

Мельничук В.

Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ

Проблема маніпуляції в міжособистісній взаємодії на даний момент займає чільне місце в колі наукових інтересів. Незважаючи на те, що фундаментальні основи дослідження особливостей маніпулятивного впливу заклали такі вчені, як Е.Берн, Р.Гарифуллін, Е.Доценко, С.Зелінський, Р.Чалдіні, Г.Шиллер, Е.Шостром, все ще залишається багато невивченого. Певною мірою досліджені особистість маніпулятора, прийоми та техніки маніпуляції, а про динаміку взаємодії маніпулятора та його жертви відомо значно менше. Часто зустрічаємо дослідження маніпулятивного впливу у рекламі, політиці, торгівлі, навчальній діяльності, адже сучасні умови сприяють проникненню психологічних маніпуляцій у всі галузі життя. Маніпуляція під час взаємодії, використання різних прийомів і технік для отримання бажаного результату стала звичним явищем. У зв'язку з

цим виникла необхідність розглянути соціально-психологічні особливості маніпулятивного впливу в контексті міжособистісної взаємодії у студентському середовищі. Адже саме у період пізньої юності проблеми спілкування, взаєморозуміння, самовизначення стають особливо актуальними: відбувається засвоєння усієї сукупності функцій дорослої людини, у цьому віці студент починає відчувати себе економічно незалежним та задумується про створення власної сім'ї.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз соціально-психологічних передумов маніпулятивного впливу студентської молоді у контексті міжособистісної взаємодії.

Актуальність цієї проблеми викликає зацікавленість результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що вивчали особливості впливу на особистість через маніпуляцію. Так, у психологічних дослідженнях, що вивчають проблеми маніпуляції, можна виділити напрямок, у рамках якого даний феномен розглядається як процес прихованого впливу (Е.Берн, Г.Грачов, Є.Доценко, Ф.Зімбардо, С.Кара-Мурза, Т.Кейлер, І.Мельник, В.Шейнов), підбурення (Г.Копніна, В.Некрасов), управління (Ф.Зімбардо), взаємодії, тиску, підпорядкування (Е.Аронсон), духовного панування (Г.Ковальов, Й.Хейзінга), рефлексивного управління (В.Лефевр), життєвої стратегії (В.Джойнс, Я.Стюарт); як вид, форма, рівень, стиль, спрямованість спілкування (С.Беденко, Е.Берн, О.Бодальов, С.Братченко, Дж.Б'юдженталь, А.Добрович, В.Знаков, Д.Карнегі, Ю.Крижанська, Л.Петровська, Л.Рюмшина, О.Сидоренко, А.Хараш, Р.Харріс, Є.Чечельницька, Е.Шостром); виділяються різновиди маніпулювання (доброчесне, корисливе, благородне, усвідомлене, неусвідомлене, гедоністичне тощо); описуються прийоми, тактики, техніки маніпулювання і способи захисту від них (Д.Бусс, М.Капранова, Р.Чалдіні, В.Шейнов та ін.). Серед найвідоміших дослідників маніпулятивного впливу – Е.Берн, що вивчав маніпулювання у взаємовідносинах (теорія «гри»); Д.Карнегі – автор праці про управління людьми за допомогою маніпуляції; Р.Чалдіні, що назвав основні принципи маніпуляції для управління поведінкою людей; Р.Бендлер, Дж.Гріндер та Ф.П'юселік – засновники вчення про «нейролінгвістичне програмування»; Р.Бердвісл, І.Горелов та А.Піз, які вивчали особливості невербальної комунікації [5, 322].

Для розуміння феномену маніпулятивної поведінки студентської молоді необхідно проаналізувати та узагальнити результати досліджень маніпулятивного впливу у процесі міжособистісної взаємодії. На основі вивчення праць та систематизації знань зроблено висновок про те, що використання психологічних маніпуляцій у спілкуванні є поширеним соціально-психологічним феноменом. У ході дослідження міжособистісних маніпуляцій необхідно виокремити їх особливості й відповідно до них задати певні засоби опису, які дозволять проводити детальний аналіз і демонструвати загальну схему реалізації даного процесу [3, с.73].

При розгляді маніпуляції як одного з видів впливу певний інтерес становлять передумови її виникнення у взаємодії партнерів під час спілкування, в тих відносинах, що виникають у ході інтеракції [6, с.52].

Міжособистісні відносини – це той горизонт буття, на якому є всі передумови для реалізації сутнісних якостей людини, а саме здатності до любові та співчуття, почуття родової спільності, прийняття іншого як унікального і рівноцінного собі [3, с.73].

Є.Доценко говорить про те, що стосунки між людьми ґрунтуються на двох антагоністичних принципах: «я-ти» (або суб'єктний фактор) і «я-він (воно)» (об'єктний фактор). У міжособистісних стосунках ці начала стикаються, переплітаються або вступають у компроміси [2, с.2].

У процесі взаємодії люди впливають один на одного. Можна виділити такі психологічні регулятори стосунків між людьми: соціальна фасилітація та інгібіція, приналежність до групи, ефект Рінгельмана, групове наслідування, конформізм, груповий фаворитизм тощо [1, с.152].

Міжособистісна взаємодія виступає як інтерактивна сторона спілкування, яка фіксує не тільки обмін інформацією, а й організацію спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати загальну для них діяльність. Контакт, що виникає при цьому, призводить до взаємних змін поведінки партнерів по інтеракції, їх діяльності, відносин, установок. Елементами взаємодії виступають не тільки суб'єкти, що мають особистісні психологічні, фізіологічні, соціальні характеристики, а й контекст і способи (стратегії, стилі) взаємодії, цілі [1, с.152].

Відомо, що в процесі інтеракції відбувається взаємний вплив партнерів, але часто він не виступає відкритим та конструктивним для обох сторін, тому виникає необхідність вивчення такої його форми як маніпулятивний вплив [4, с.46].

Маніпуляція виникає коли відсутні шляхи для цілкового досягнення переваги у спілкуванні і немає можливості для інтердикції дій співрозмовника; тоді формується мотив застосування хитрості і маніпулятивних прийомів у міжособистісних стосунках. Є.Доценко описує це формування актуалгенезу й онтогенезу. На рівні актуалгенезу така установка формується при виконанні двох умов: конфлікту двох суперечливих тверджень, одне з яких лежить поза свідомістю даної людини, і бажання отримати максимум вигравів в усіх напрямках відразу, задовольнити суперечливі прагнення. Людина шукає способи для максимізації обох вигравів: отримати бажаний результат, але при цьому виглядати вигідно з точки зору соціальних норм; або ж отримати бажану вигоду, уникаючи невдоволення з боку партнера [3, с.48].

Маніпуляція – це приховані дії, спрямовані проти волі того, ким керують, у результаті чого маніпулятор отримує односторонню перевагу або вигоду за рахунок того, ким управляють. Таким чином, можна виділити такі компоненти маніпуляції як: цілеспрямоване перетворення інформації; приховування впливу (як самого акту, так і наміри маніпулятора); засіб примусу; мішені впливу; атракція; роботизація

(стереотипна поведінка) [3, с.238].

З огляду на спрямованість нашого дослідження, необхідно розглянути соціально-психологічні передумови маніпулятивного впливу в міжособистісній взаємодії студентів.

Одним із завдань соціалізації студентів є конструювання міжгрупових відносин у процесі спілкування. Від характеру їх взаємодії залежить позитивний розвиток відносин, виражений у співпраці, і негативний – виражений у конфронтації. Студентську групу характеризує психологічна і поведінкова спільність її членів, що робить її автономним утворенням. Тут визначальними постають взаємодія між її членами, піддатливість або опір груповому тиску, соціально-психологічна сумісність [4, с.49].

Ф.Перлс також говорить про те, що людина маніпулює іншими, намагаючись отримати ту підтримку, якої вона, як сама думає, потребує, тобто основною причиною є недовіра до інших [6].

Е.Фромм наводить іншу причину маніпуляцій: первинною потребою людини він називає потребу в любові. Людина хоче, щоб її любили і поважали. Але маніпулятор вважає, що отримати цю любов можна лише тоді, коли він матиме повний контроль над іншою особистістю, над її думками, вчинками і діями [6].

Третю причину маніпуляцій виділив Дж.Бьюдженталь. Він стверджував, що оскільки ризик і невизначеність оточують людину з усіх боків, то людина часто відчуває себе безпорадною. Для подолання цього відчуття і використовується маніпуляція [6].

Таким чином, у міжособистісному спілкуванні студентів існують такі передумови для маніпуляції:

- 1) зіткнення двох суперечливих устремлінь партнерів по спілкуванню і бажання прийти до консенсусу;
- 2) зіткнення між прагненням особистості отримати бажане та соціальними (культурними) нормами;
- 3) набутий у ранньому віці досвід маніпулювання дорослими;
- 4) перейняте у дитинстві прагнення стабілізувати чужу поведінку, зробити її передбачуваною і керованою;
- 5) самостійне відкриття власних маніпулятивних прийомів;
- 6) захист від інтервенцій [2, с.3].

Дані передумови і ведуть до застосування маніпулятивного впливу у спілкуванні людей. Як ми бачимо, їх формування починається ще в дитинстві, і в подальшому, як правило, засвоєний маніпулятивний спосіб поведінки лише ускладнюється і вдосконалюється. Знання передумов маніпуляції дасть можливість правильно організувати міжособистісні взаємодії, в яких необхідне або, навпаки, неприпустиме її застосування [2, с.4].

Отже, теоретичний аналіз даної проблематики дав змогу виділити такі соціально-психологічні передумови міжособистісних маніпуляцій у студентської молоді як зіткнення двох суперечливих устремлінь партнерів по спілкуванню і бажання прийти до консенсусу, зіткнення між прагненням особистості отримати бажане та соціальними (культурними) нормами, набутий у ранньому віці досвід маніпулювання дорослими, а також недовіра, ризик і невизначеність, страх складного становища, прагнення отримувати схвалення. Але слід звернути увагу на те, що особистість не народжується зі здатністю до маніпуляції, вона формується в контексті її соціального розвитку, перебуваючи в різних умовах та ситуаціях.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у здійсненні аналізу особистісних якостей студентів різних напрямків навчання (гуманітарного, технічного, економічного та медичного), що виступають передумовами для застосування маніпуляції під час міжособистісної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Общение и межличностные отношения / Г.М. Андреева // Морозов А.В. Психология влияния / А.В. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 31–41.
2. Дацкова Е.В. Манипулятивное поведение в студенческой группе [Электронный ресурс] / Е. В. Дацкова – Режим доступа до ресурсу: www.t21.rgups.ru/upload/files/statya_Dackova-2016-05-10-11-25-04.docx.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997. – 344с.
4. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В.В. Знаков // Вопросы психологии, 2002. – № 6. – С. 45–54.
5. Петрик В.М. Информационно-психологическая безопасность в эпоху глобализации : учеб. пособие / В. М. Петрик, В. В. Остроухов, А. А. Штоквиш, Л. Ф. Компанцева, Н. Н. Присяжнюк, В. В. Кальниш. – К., 2008. – 544с.
6. Шейнов В.П. Искусство управлять людьми/ В.П.Шейнов. – Мн.: Харвест, 2004. – 512с.

Славінська О.

Науковий керівник – проф. Олексюк Н.С.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України призвела до різкого спаду демографічних показників, підвищення захворюваності дітей, зростання дитячої

інвалідності. Важливе місце у підготовці дітей з інвалідністю до інтеграції в соціальне середовище займає їхня соціальна реабілітація.

Варто зазначити, що сьогодні в Україні робляться кроки щодо запровадження та активізації процесу соціальної реабілітації означеної категорії дітей: прийнято ряд відповідних законодавчих та нормативно-правових актів; формується система нового виду спеціалізованих установ – реабілітаційних центрів, що дозволить комплексно вирішувати проблеми дітей з інвалідністю та членів їх сімей; здійснюється підготовка фахівців, які забезпечуватимуть соціальну реабілітацію цих дітей. Вважаємо, що саме від ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців значною мірою залежить результативність процесу соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників неодноразово ставала предметом наукових досліджень. Так, зміст, форми і методи професійної підготовки фахівців соціальної сфери досліджували С. Архипова, Р. Вайнола, О. Водяна, А. Капська, О. Карпенко, І. Мельничук, Н. Микитенко, В. Поліщук, Н.Олексюк, С.Харченко та ін. Поряд з цим, хочемо зазначити, що особливості підготовки фахівців до соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, на жаль, сьогодні є малодослідженими.

З огляду на актуальність проблеми соціальної реабілітації дітей з інвалідністю і шляхів її вирішення, а також на їх малодослідженість, **метою** нашої статті є обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації означеної категорії дітей.

Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на налагодження (відтворення) порушених (втрачених) особою (групою осіб) суспільних зв'язків і відносин; формування (відновлення) її соціального статусу; забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві; досягнення певної соціальної незалежності [3, с. 77; 1, с. 384]. Головною метою соціальної реабілітації дітей з інвалідністю є надання можливості цим дітям подолати труднощі розвитку, засвоїти побутові та соціальні навички, розвинути свої здібності, а також повністю або частково інтегруватись у соціальне життя суспільства. Окрім того, соціальна реабілітація дітей означеної категорії передбачає і роботу з дорослими, які їх оточують, насамперед – з батьками. Завданням реабілітолога при цьому є допомогти батькам: усвідомити суть проблем своїх дітей, оволодіти методикою виконання індивідуальних реабілітаційних програм, перетворитись на активного учасника реабілітаційного процесу і на цій основі досягти прогресу у подоланні вад дитиною, в її інтеграції у дитячий колектив та суспільство.

Результати соціальної реабілітації дітей з інвалідністю залежать насамперед від професіоналізму фахівців, які допомагатимуть дитині змінюватись [3, с. 80]. Професіоналізм фахівця соціальної реабілітації – це поєднання знань, умінь, навичок та досвіду, що формується у процесі як професійної підготовки майбутнього спеціаліста, так і під час його практичної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це здобуття ним кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей з інвалідністю – це процес і результат їхньої підготовки шляхом оволодіння ними системою знань, формування умінь і навичок, ряду професійних якостей, необхідних для здійснення соціальної реабілітації означеної категорії дітей [2, с. 9].

Виходячи із сутності проблем, які повинен вирішувати професіонал у сфері соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, метою професійної підготовки фахівця означеної кваліфікації є: оволодіння систематизованими знаннями (про теоретичні засади соціальної реабілітації; специфіку реабілітаційної роботи з дітьми цієї категорії; види та рівні реабілітаційної роботи; вимоги до фахівця, який здійснює соціальну реабілітацію дітей з інвалідністю); формування умінь (надавати допомогу дітям з інвалідністю; здійснювати реабілітаційну роботу з дітьми та їх сім'ями; налагоджувати зв'язки з усіма можливими суб'єктами реабілітаційної допомоги) і навичок (соціально-психологічного і ситуаційного аналізу; діагностики умов і рівня життєдіяльності різних соціальних категорій і груп населення; презентації своїх ідей перед різними групами; написання звітів, проектних заявок); наявність необхідних особистісних професійних якостей (відповідних психофізіологічних характеристик (психічних процесів і станів, емоційних й вольових проявів); психологічних якостей, що характеризують соціального реабілітолога як особистість (самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, стресовитривалість); психолого-педагогічних якостей, від яких залежить особиста привабливість фахівця (комунікабельність, емпатійність, атрактивність, красномовність, креативні здібності (творчість спеціаліста) та ціннісно-мотиваційний аспект (морально-етичні орієнтири)) [3, с. 84–85; 4, с. 6–7].

Для досягнення означеної мети, професійна підготовка майбутнього соціального реабілітолога до роботи з дітьми з інвалідністю, на наш погляд, повинна включати: теоретичну і практичну підготовку з суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін, навчальних й виробничих практик; самостійну та індивідуальну роботу; волонтерську діяльність.

На основі аналізу навчальних планів підготовки фахівців соціальної реабілітації Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, можемо стверджувати, що результативність професійної підготовки забезпечує вивчення студентами таких навчальних дисциплін, як: «Соціальна реабілітація», «Психологічна реабілітація», «Педагогічна реабілітація», «Професійна реабілітація», «Ресоціалізація і соціальна корекція», «Мережа закладів соціальної реабілітації»,

«Соціальна педагогіка», «Соціальний супровід» та ін. Окрім того, планами передбачено проходження студентами ряду професійно-орієнтованих практик.

Погоджуємось із науковцями, що усі складові професійної підготовки реалізуються протягом таких основних етапів: орієнтаційного, теоретичного та практичного (діяльнісного) [2, с. 87-89].

Основними шляхами оптимізації професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації до роботи з дітьми з інвалідністю, на наш погляд, є: налагодження взаємодії вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх реабілітологів із закладами, установами, службами, організаціями, які працюють з означеною категорією дітей; оптимізація змісту процесу професійної підготовки; запровадження гнучкої системи навчальних практик та волонтерської роботи; вивчення й запровадження кращого вітчизняного і закордонного досвіду професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей з інвалідністю є актуальною суспільною та науковою проблемою. Вона передбачає формування у студентів системи відповідних знань, умінь і навичок та включає теоретичну і практичну підготовки, самостійну, наукову і волонтерську роботи майбутніх фахівців означеного виду соціальної/соціально-педагогічної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водяна О. В. Шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей / О. В. Водяна // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної роботи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 жовтня 2015 року, м. Глухів. – 225 с. – С. 25-28.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / О. Г. Карпенко – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с.
3. Мосійчук Т. Є. Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики / Тетяна Євгенівна Мосійчук / Міжвузівський збірник. – Випуск 6-7. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 77–86.
4. Олексюк Н.С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу / Н. С. Олексюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, № 6 (303) жовтень 2016. – Частина III. – Старобільськ, 2016. – С. 40–47.
5. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / Віра Аркадіївна Поліщук; [ред. Н. Г. Ничкало]. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.

Слободян О.

Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.

КАТЕГОРІЯ «ОБРАЗУ» ТА ФЕНОМЕН «ОБРАЗУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА» ЯК ОБ'ЄКТИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Постановка проблеми. Юність - це час підготовки до створення сім'ї й влаштування сімейного життя, визначення ставлення до суспільного життя і своєї ролі в ньому. Науковий інтерес до проблеми особистості в період підготовки до подружнього життя зумовлюється тим, що індивідуальні характеристики людини, зокрема сфера самосвідомості, чинять значний вплив на вибір партнера та специфіку подружніх взаємин.

Важливим аспектом, що веде до створення сім'ї і значною мірою визначає характер її існування, є, на думку В.В. Мацюк, вибір шлюбного партнера. На цей процес, за даними досліджень, впливає багато чинників, серед яких чільне місце займає уявлення про ідеального партнера, його образ [4].

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Аналіз наукової літератури демонструє, що глибинні механізми формування образу майбутнього шлюбного партнера досліджували такі вчені, як З. Фройд, К.Юнг та Е. Берн. Проблеми впливу соціально-психологічних механізмів (стереотипізації, ефект «ореолу», «первинності» та «новизни» тощо) на становлення образу майбутнього подружнього партнера розглядали вітчизняні та зарубіжні психологи О.О. Бодальов, Л.В. Глушенко, В.М. Дружинін. О.С. Кочарян, С.Е. Лянс, Д. Майерс, В.В. Мацюк, Є. Фромм та інші.

Виділення невирішених раніше частин аналізованої проблеми. З усього масиву проаналізованих нами досліджень проблема образу шлюбного партнера, зокрема його психологічне підґрунтя, видається нам досить актуальною. Відтак **метою** нашої статті є теоретичне дослідження категорії «образу» та феномену «образу шлюбного партнера» у вітчизняній та зарубіжній науці .

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначають К.П.Гавриловська та О.І. Баранчук, образ майбутнього шлюбного партнера – це емоційно забарвлена система уявлень у свідомості конкретної людини про її бажаного ідеального шлюбного партнера, що формується під впливом стереотипів, спостережень за життям подружніх пар і є результатом власного власного життєвого досвіду [2].

На думку вище зазначених вчених, підставою формування образу майбутнього шлюбного партнера є образ світу – багаторівнева цілісна система уявлень людини про світ, інших людей, про себе саму та свою діяльність. Образ світу є функціонально та генетично первинним стосовно будь-якого конкретного образу

або окремого чуттєвого переживання. У свою чергу С.Д. Смірнов підкреслює, що образ світу є первинним щодо вражень, які виникають у процесі сприймання стимулів, а будь-який образ, що виникає, є певною частиною, елементом образу світу в цілому, він не формує, а підтверджує, уточнює його [9, с.15].

Російська дослідниця О.А. Поліщук зазначає, що вперше на психологічній арені категорія образу з'являється в рамках структуралізму. Засновник цього напрямку - Вільгельм Вундт - розглядає в якості предмета психології процеси свідомості як структурну єдність основних його елементів. І хоча В. Вундт безпосередньо не звертається до аналізу образів, однак методологічні основи закладені ним, дозволили його учневі Едварду Тітченеру зробити образи одним із предметів свого дослідження [6].

На думку Е. Тітченера, «образи являють собою елементи ідей і відображають переживання, не пов'язані з поточним моментом - наприклад, те, що відбувається в нашій пам'яті» [11, с. 126]. Образи володіють чотирма основними ознаками: якістю, інтенсивністю, тривалістю, виразністю. Е. Тітченер розглядає образи як один з елементів свідомості, основним завданням якого є репрезентація в структурі свідомості феноменів внутрішньої реальності («спогадів про переживання») [5].

Як підкреслює О.А. Поліщук, найбільш змістовний науковий розвиток категорія образу отримала завдяки психоаналітичному напрямку. Досліджуючи природу несвідомого і його роль в психічному розвитку, Зігмунд Фройд звертається до аналізу психічних образів.

Він розглядає образи як відтворення в свідомості інстинктів і потягів. Психічні образи в його розумінні пов'язують людину не з об'єктивною реальністю, а з внутрішнім світом, відображаючи його підводні течії і колізії. Значення образу як прояв несвідомого досліджується методом вільних асоціацій і методом аналізу сновидінь, в яких робота з образами є основним способом і, по суті, єдиною можливістю відстежити прояви несвідомого в психічному житті індивіда [6].

З. Фройд поміщає образи в область між двома окремими психічними системами - свідомого і несвідомого, тим самим продовжуючи ідею «... образ - міст між двома парами протилежностей ...». У психоаналізі категорія образ постає як транслятор викривлених реалій дійсності, представлених у внутрішньому (несвідомому) світі людини [10]

Далі категорія образу стає об'єктом дослідження у К.Г. Юнга, який представляє образи в якості первинних активних феноменів душевного життя. Згідно з ідеями К.Г. Юнга, здатність психіки створювати образи дає людині можливість переживати реальність, оскільки «ми безпосередньо живемо виключно в світі образів» [6]. Як бачимо, образи у К.Г. Юнга - не просто репрезентація, а феномен, що виконує активну, творчу функцію.

У середині ХХ століття виникає новий напрям психологічної науки - когнітивізм, предметом якого стає організація і функціонування внутрішніх мислительних процесів (процес переробки інформації). Категорія образу отримує нове теоретичне осмислення у працях Дж. С. Брунера, Дж. Келлі, А. Бандури, Л.Колберга, Ж. Піаже, котрі розуміють образ як «... репрезентацію в розумі не присутнього об'єкта або події». Основним завданням образу є збереження у пам'яті подій і явищ дійсності у вигляді деякої картинки в голові, проєкції сцен з реального світу [8].

Категорія образу набуває широкого теоретичного осмислення і в радянській психологічній науці десь з 30-х років ХХ століття, коли основною функцією психіки стало вважатися відображення у свідомості об'єктів та явищ об'єктивного світу у формі психічного образу, який дозволяє цілеспрямовано регулювати діяльність суб'єкта. До дослідження феномену образу звертаються такі вчені-психологи, як С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, Б. Г. Ананьєв, М.О. Бернштейн, Л. М. Веккер, Л. С. Виготський, В. П. Зінченко, С. Д. Смірнов.

Аналіз їхніх праць дозволяє стверджувати, що образ являє собою взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім світом, засіб, завдяки якому характеристики реальності (як-от час, послідовність) перетікають у характеристики внутрішнього психічного простору, породжуючи його [6].

Ці перцептивні образи є основою для виникнення образів, складніших за своєю структурою та функціями. До них відносяться так звані вторинні образи (уявлення, образи пам'яті, образи уяви). Основною характеристикою вторинних образів є те, що вони утворюються без безпосереднього впливу об'єктів реального світу, але шляхом операціоналізації та трансформації чуттєвих образів, які збереглися у пам'яті. При цьому структура образу об'єкта може бути змінена.

Отже, образ є узагальненою формою відображення предмета чи явища. Виходячи з цього, нам імпонує визначення образу майбутнього шлюбного партнера В.В. Мацок як суб'єктивного ідеального уявлення про психофізичні, психофізіологічні, психологічні, соціально-психологічні та духовні риси бажаного подружнього партнера, яке формується внаслідок інтеріоризації та відображення ознак, структурних характеристик і відношень відомих суб'єкту шлюбних пар [4, с.6].

Згідно даного підходу важливими для наших подальших досліджень будуть також виділені В.В. Мацок типи образів – уявно сумісний та реально сумісний. Зокрема, *уявно сумісний образ майбутнього шлюбного партнера* – це актуальне на даний момент уявлення особистості про психофізичні, психофізіологічні, психологічні, соціально-психологічні та духовні риси бажаного подружнього партнера, яке формується без врахування закономірностей подружньої сумісності. Виникає внаслідок інтеріоризації та відображення ознак,

структурних характеристик і відношень відомих суб'єкту шлюбних пар, які, згідно закономірностей подружньої сумісності, не є оптимальними для благополучного подружнього життя із суб'єктом [4, с.6].

Реально сумісний образ майбутнього шлюбного партнера – це ідеальне суб'єктивне уявлення особистості про психофізичні, психофізіологічні, психологічні, соціально-психологічні та духовні риси бажаного подружнього партнера, яке формується відповідно до закономірностей подружньої сумісності. Виникає внаслідок інтеріоризації та відображення ознак, структурних характеристик і відношень відомих суб'єкту шлюбних пар, які, згідно закономірностей подружньої сумісності, є оптимальними для благополучного подружнього життя із суб'єктом [4, с.6].

Висновки. Отже, підходи до розуміння категорії образу в психології дуже різні. В рамках психоаналітичного напрямку образ вперше стає предметом глибокого теоретичного осмислення. Представники когнітивного підходу аналізують уявні образи в контексті питання про принципи і механізми збереження і відтворення інформації в пам'яті. Образ виконує функцію медіатора, сполучної ланки між внутрішнім світом і світом зовнішніх об'єктів, що полегшує побудову асоціативних зв'язків і впорядковує збережену в пам'яті інформацію.

Образ постає як феномен, який породжує і описує психічну реальність. Так, з одного боку, він дозволяє побачити специфіку процесу відображення на різних рівнях психічної організації людини. З іншої позиції вивчення образу, поміщеного в простір свідомості, - це інтегральний продукт взаємодії людини з реальним світом, що розкриває основні функції психіки, її активне діяльне начало.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розкритті гендерних відмінностей у становленні образу майбутнього подружнього партнера у студентському віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белобрыкина О. А. Взаимосвязь самооценки и идеального образа любимого человека в ранней юности / О. А. Белобрыкина, Н. А. Москвина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 240-244.
2. Гавриловська К. П. Психосемантичні характеристики образу майбутнього шлюбного партнера у свідомості закоханих / Гавриловська К. П., Баранчук О. І. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – № 2. – С. 31-36.
3. Коростелева Т. А. Проблематика изучения образа партнера в добрачных отношениях юношей и девушек / Т.А.Коростелева // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 266-270.
4. Мацюк В. В. Психологічні механізми формування у молоді образу майбутнього шлюбного партнера [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мацюк Вікторія Вікторівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2009. - 18 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
6. Полищук Е.А. Подходы к пониманию категории образа в психологии [Электронный ресурс] / Е. А. Полищук // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. - Электрон. журн. - Курск, 2006-2014. - Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2010/psih11.html>. - 22.08.2014.
7. Портницька Н. Ф. Образ майбутнього подружнього партнера у свідомості юнок з різним досвідом дошлюбних стосунків / Н. Ф. Портницька, І. О. Долінчук // Молодий вчений. – 2015. – № 1(2). – С. 169-172. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_1\(2\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_1(2)_41).
8. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб: Питер, 2006. – 589с.
9. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира /С.Д. Смирнов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 «Психология». – 1981. – № 2. – С. 15–29.
10. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
11. Шульц Д.П. История современной психологии / Д.П. Шульц, С.Э. Шульц; пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л.Царук; под ред. А.Д. Наследова. – СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. – 532 с.
12. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. - СПб.: Питер, 2002. - 352 с.

Свистун Н.

Науковий керівник – доц. Васильківська Н. А.

ПРИСЛІВНИК ЯК ЗАСІБ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ

Формування соціально активної і духовно багаті особистості неможливе без озброєння її вміннями та навичками володіти мовою. Тому одним із найголовніших завдань початкової ланки шкільної освіти є формування у молодших школярів мовленнєвих навичок, умінь будувати зв'язні висловлювання, в яких учні змогли б застосувати набуті знання.

Тривалий час питання про те, як вчити молодших школярів з'єднувати речення у зв'язне висловлювання, дотримуючись мовних норм, у методиці не розглядалось. Під час навчання писемного монологічного мовлення головна увага приділялась логіко-смісловій та композиційній побудові, у той час як власне мовна організація роботи залишалась поза увагою. Це призвело до того, що учні не оволодівали вміннями самостійно творити текст.

У дослідженнях методистів (В.І.Бадер, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Д.М.Кравчук, Т.О.Ладигенська, В.Я.Мельничайко, В.О.Собко, О.І.Мельничайко та ін.) доводиться принципова доцільність і можливість уведення відомостей з лінгвістики тексту в практику навчання мовлення молодших школярів. Внесення до шкільного курсу української мови елементів лінгвістики тексту дасть змогу значно підвищити

рівень оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями і навичками. Це частково реалізовано у підручниках з української мови для початкових класів.

Мета публікації полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність і доцільність удосконалення роботи над прислівником як засобом зв'язності тексту у практиці навчання учнів початкових класів.

Щоб підвищити ефективність формування в учнів початкових класів вміння будувати зв'язні висловлювання, доцільно зосередити увагу не лише на внутрішній функції частин мови, їх синтаксичній ролі в реченні, а й на здатності частин мови виконувати ще й зовнішні функції – служити засобом зв'язку в тексті.

Помітну роль у побудові тексту відіграють прислівники, які належать до лексико-граматичної групи засобів зв'язності.

Дослідження вчених показали, що лише 17% учнів спроможні визначити в тексті прислівники як засоби зв'язку. Тобто робота над цим засобом зв'язності в школі ведеться недостатньо. Такий невисокий рівень володіння учнями вмінням використовувати прислівники в ролі засобів зв'язку в тексті дає змогу зробити висновок про необхідність удосконалення системи роботи з цією частиною мови.

Коли ж і за яких умов необхідно ознайомлювати молодших школярів з властивостями прислівника як засобу зв'язності?

Учні пропедевтично вивчають прислівник ще у букварний період навчання грамоти, аналізуючи речення за запитаннями вчителя, читаючи колонки слів, доповнюючи речення словами-відповідями на питання *куди? як? коли? де? звідки?* А з прислівником як частиною мови (відповідно до Навчальних програм Міністерства освіти і науки України) школярі знайомляться лише у 4 класі. Вони отримують перше уявлення про специфічні особливості прислівників, вчать відрізняти прислівники від інших частин мови, спостерігати за роллю прислівників у тексті, вибирати з даних прислівників ті, що найбільше відповідають меті і типу висловлювання.

Щоб формувати в учнів вміння використовувати прислівник як засіб зв'язку учителеві варто відвести п'ять-шість годин під час опрацювання цієї частини мови. Доцільно буде наголосити, що широкому використанню прислівників у ролі засобів зв'язності сприяє їх займенникова природа і здатність замішувати те, що вже було виражене в попередніх частинах тексту [1, 70]. Наприклад:

Долина нарцисів – один з найкрасивіших куточків України, жива легенда Закарпаття. Там на зеленому оксамиті трав сходять мільйони білих зірочок диких нарцисів. Там легким туманом квіти вкривають підніжжя Карпатських гір. Там природа створює просто дивовижної краси картину.

(З журналу)

Повтор прислівника *там* виконує у тексті не лише функцію зв'язності, а й сприяє виразності висловлювання. Та іноді такий повтор є невиправданим і, як наслідок – порушення смислового зв'язку між реченнями. Наприклад:

Діти готувалися до дня народження мами. Іванко малював плакат, а Оленка готувала букет. Потім діти разом написали привітання. Потім прибрали у квартирі. Потім Оленка накрила на стіл.

(З учнівського твору)

Така помилка, на думку деяких дослідників, пояснюється недостатнім розвитком оперативної пам'яті, нездатної «утримувати» текст. Важливою причиною є також необізнаність школярів із відповідними теоретичними відомостями. Тому вони вибирають засоби зв'язності інтуїтивно, неусвідомлено.

Проте умотивований повтор прислівника в тексті використовується з метою підсилення емоційної виразності висловлювання. Наприклад:

*Все вище й вище, вище й вище
Смітник тотальний виростає*

(Ліна Костенко «Місто Ур»)

Формуванню вміння використовувати прислівник у ролі засобу зв'язності допоможе спеціально розроблена система завдань, у яких учні переходять від вправ розпізнавального характеру до конструктивно-творчих, а від них - до творення власних текстів.

Отже, засоби зв'язку допомагають пов'язати речення в тексті, дають можливість уникнути зайвих повторів слів, служать засобом емоційного підсилення висловлюваного. Удосконалення вмінь будувати зв'язні висловлювання буде можливим, якщо ознайомлення з властивістю частин мови виступати засобом міжфразового зв'язку відбуватиметься в процесі вивчення морфології в початковій школі, а відпрацювання відповідних текстотворчих умінь відбуватиметься на основі вправ, підпорядкованих лінгвістичним та дидактичним вимогам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильківська Н. А. Елементи лінгвістики тексту в початковому курсі української мови: методичний посібник / Н. А. Васильківська. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 94 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: методичний посібник / М. С. Вашуленко. – Київ: Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гац Н. А. Засоби зв'язності тексту у початковому навчанні рідної мови / Н. А. Гац // Початкова школа. – 1996. – №1. – С. 23–29.
4. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. – Київ: Радянська школа, 1986. – 168 с.

КОМПЕТЕНІСТЬ У ЧАСІ: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Для сучасної ділової людини, орієнтованої на успіх, незалежність, кар'єру (службове зростання, освоєння нових видів діяльності) важливо, як вона виглядає, чого прагне, що вмє робити, якими володіє технологіями, техніками, інноваціями, наскільки вона освічена та компетентна.

Дослідники в галузі соціальної роботи в рамках компетентнісного підходу виділяють низку компетентностей, якими повинен володіти соціальний працівник для успішної професійної діяльності: дослідницьку компетентність (С. Шмачіліна), комунікативну (Л. Петровська), соціальну (А. Бандура) тощо. Однак специфіка діяльності соціального працівника передбачає не тільки надання допомоги різним категоріям населення. Окрім цього він має усвідомлювати себе суб'єктом власного життя, добре орієнтуватися в швидкозмінних соціальних умовах, що вказує на необхідність розгляду ще однієї компетентності – компетентності в часі, яку ми уявляємо як професійно-значущу інтегральну характеристику фахівця.

Науковими дослідженнями в галузі тайм-менеджменту займаються О. Азарова, П. Берд, Р. Дитмер, Т. Довга, І. Кміть, І. Яксіна та інші. Проблема компетентнісного підходу в освіті, ключових та життєвих компетентностей вивчають Н. Бібік, І. Зімня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші. В сучасній літературі зроблено спроби дослідження компетентності в часі, але, на нашу думку, потребує більш глибокого висвітлення проблема означеної компетентності у соціальних працівників.

Сучасний соціальний працівник буде цінним у тому випадку, коли він умітиме раціонально використовувати існуючі ресурси для успіху, а також вправно керуватиме часовим потенціалом і, звичайно, самим собою. Самоменеджмент (самоуправління) – складний процес, що вимагає від людини великої сили волі, наполегливості та цілеспрямованості, це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів самовдосконалення та особистісних ресурсів для досягнення життєвої мети. Ключовими навиками соціального працівника вважаємо здатність управляти собою; здатність повною мірою використовувати свою енергію, уміння, час.

Мета статті – розкрити зміст поняття «компетентність у часі», виокремити її структурні елементи.

Для розуміння змісту «компетентність у часі» розпочнемо з уточнення основних понять. На сьогодні, на жаль, не існує єдиного прийнятого визначення цієї компетентності. Виходячи з аналізу численних вітчизняних (Н. Бібік, Я. Кодлюк, Г. Сорокіна, Т. Яковенко та інші) і зарубіжних (Д. Власов, Ф. Киргуева, А. Хуторський та інші) досліджень, представимо загальну суть поняття «компетентність».

У світовій освітній практиці поняття компетентності є центральним, свого роду «вузловим», оскільки воно, по-перше, об'єднує інтелектуальну і навикову складові освіти, по-друге, у ньому закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату», по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, бо вона охоплює низку однорідних або близькоспоріднених знань і умінь, що відносяться до широких сфер культури і діяльності. Компетентність у певній галузі – це володіння відповідними знаннями та здібностями, що дає змогу обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно діяти в ній [5].

У тлумачному словнику «компетентність» представлена як «властивість від поняття «компетентний», а компетентний – такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований [4, с. 445]. Під компетентністю В. Безрукова розуміє «володіння знаннями та уміннями, які дають змогу робити професійно-грамотні судження, висновки та оцінки» [2, с. 48]. О. Сорока визначає компетентність як інтегровану характеристику особистості, сформовану за допомогою певних знань, умінь і навичок. Компетентна у певній галузі особистість володіє відповідними знаннями, вміннями, навиками та здібностями, які дають їй змогу ефективно діяти в ній [9].

У соціальній сфері використовують, як правило, поняття компетентність. Воно конкретизується як особистісна якість майбутнього фахівця соціальної сфери (соціального працівника), його здатність до професійної діяльності, що базується на фахових знаннях, уміннях і здібностях.

Час як об'єктивна реальність досить давно є об'єктом дослідження. При гуманістичному підході, в якому людина постає суб'єктом власного життя, носієм внутрішнього потенціалу розвитку, феномен часу отримав нове осмислення. Його сутність можна розгледіти в тому, що людина, живучи в об'єктивному часі (під впливом різних подій, ситуацій, обставин), не може бути просто об'єктом впливу зовнішніх умов. Сторонні впливи, які людина постійно відчуває, заломлюючись через призму її особистісних особливостей, переходять у суб'єктивний або особистісний час.

Науковці по-різному трактують компетентність у часі. Так, більшість авторів визначають часову компетентність як певну здатність (А. Маслоу), інші – як набір факторів, завдяки яким людина виконує заплановані справи, вкладається в заздалегідь встановлені терміни; чи набір факторів, що сприяють розвитку інших видів компетентностей, зокрема таких, як комунікативна компетентність (К. Роджерс), як компонент професійної компетентності (І. Яксіна, А. Болотова), або як особистісну характеристику (О. Кузьміна) [6].

А. Болотова відносить часову компетентність до складових комунікативної компетентності, і трактує її як «адекватність часового сприйняття (відчуття часу) і навички планування часу, здатність раціонально

перерозподіляти тимчасові пріоритети та ліміти міжособистісного спілкування, не хтувати часом іншого в міжособистісних стосунках, дотримуватися принципів і правил часового менеджменту, тайм-менеджменту, включаючи уміння делегування повноваження в соціальних комунікаціях» [3, с. 171].

К. Абульханова-Славська [1] розуміє компетентність у часі як «здатність до організації життя в часі», яка не зводиться до одного лише планування, осмислення життєвих перспектив, а має більш глибокий зміст і розуміється як здатність особистості регулювати, організовувати свій життєвий шлях, враховуючи її цілі і цінності; є вищим рівнем і справжньою оптимальною якістю суб'єкта життя. Вчена не зводить фактор часу в житті людини лише до вміння планувати і здійснювати цілепокладання. Вона розглядає його в більш широкому сенсі, а саме – як усвідомлення себе суб'єктом свого життя, що проявляється не тільки в умінні не відступати від своїх цілей під впливом зовнішніх умов, але і в здатності будувати своє життя з огляду на реальні обставини.

По-іншому трактує часову компетентність І. Підручна, вважаючи її складовою професійної компетентності, що передбачає наявність сукупності знань і умінь, пов'язаних з відчуттям часового простору міжособистісної взаємодії і самодостатності у використанні часових лімітів спілкування. Це означає готовність будувати соціальні контакти з урахуванням часових реалій, необхідність дотримання часових рамок спілкування залежно від ситуації, а також розвиток умінь раціонального планування дій в умовах цейтноту або дефіциту часу. Дослідниця наголошує, що часова компетентність – переважно суб'єктна характеристика, оскільки це здатність індивіда як суб'єкта професійної діяльності адекватно оцінювати час, ефективно планувати його, як в умовах соціальних контактів, так і в умовах кризи або гострого дефіциту часу [8].

Зарубіжні вчені Р. Кнапп, Д. Гарбетте, вивчаючи проблему часової компетентності, представили її у складі трьох структурних компонентів: усвідомлення часу, його емоційне переживання і організація часу діяльності.

Згідно з уявленнями А. Панфілової, технологічний підхід до управління власним часом складається з таких елементів:

- 1) визначення цілей і завдань управління часом;
- 2) аналіз звичного використання часу;
- 3) класифікація факторів, що викликають непродуктивні витрати часу;
- 4) розробка шляхів і методів економії часу;
- 5) створення системи контролю за використанням часу і мінімізація його втрат;
- 6) проектування власної робочої поведінки на основі принципів економії і раціональності;
- 7) регулярне підведення підсумків та оцінка ефективності технології управління часом, що використовується в процесі професійної діяльності [7, с. 361–362].

У контексті індивідуального тайм-менеджменту можна виділити сім чинників компетентності в часі:

- усвідомленість і впорядкованість особистих цілей, їх гармонічна узгодженість з цілями організації (і близьких людей);
- регулярне планування власного часу, письмова фіксація завдань, термінів, ресурсів тощо;
- ефективне планування – уміння виділяти пріоритети (достатньо часу для головних справ), резервування часу, розподіл справи на «гнучкі» й «жорсткі», врахування особистих біоритмів тощо;
- уміння використовувати інших людей як часовий ресурс, цілеспрямований розвиток навичок делегування;
- рефлексія, самоаналіз, творчість, навчання, тренування – постійний пошук можливостей зробити свою роботу більш ефективною;
- «енергетичний само менеджмент» – оптимальне співвідношення роботи і відпочинку, вміння добре відпочивати, використання методів само мотивації;
- тверда воля, самоконтроль, створення схем зовнішнього контролю, здатність долати перешкоди, перемагати незапланований хаос.

Проведений аналіз дав змогу визначити компетентність у часі як професійно значущу інтегральну характеристику особистості фахівця, що передбачає здатність оптимально використовувати свій потенціал для вирішення професійних і особистісних завдань за допомогою наявного досвіду. Складовими компетентності в часі виокремлено уміння конструювати проблему в часі, ставити реальні часові цілі; оптимально будувати взаємодію в часі та коригувати часові рамки спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
3. Болотова А. К. Психология организации времени : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. К. Болотова. – М. : Аспект-Пресс, 2006. – 254 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
5. Кигруева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентного и полилингвального подходов : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Кигруева Фатима Хасановна. – Владикавказ, 2010. – 425 с.
6. Махароблидзе А. В. Особенности временной компетентности у лиц с разным самоотношением /

- А. В. Махароблидзе, Н. А. Ананич // Управление в социальных и экономических системах: материалы XX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 мая 2011 г. – Минск : Изд-во МИУ, 2011. – С. 270–271.
7. Панфилова А. П. Имидж делового человека: учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 490 с.
 8. Підручна І. Б. Психологічні особливості часової компетентності особистості [Електронний ресурс] / І. Б. Підручна // Вісник Харківського національного університету (Серія «Психологія»). – 2012. – № 1009. – С. 49–52.
 9. Сорока О. В. Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери / О. В. Сорока // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки – 2 (12) 2016. – С. 301–306.

Плекан Т.

Науковий керівник – доц. Матіяш В.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Зміцнення та утвердження української державності орієнтує учительську громадськість на вирішення надзвичайно важливого та невідкладного завдання – виховання свідомих громадян та патріотів рідної землі, об'єднаних національною ідеєю – незалежності та суверенності, здатних захищати свою Батьківщину від будь-яких нападників.

Зауважимо, що події, які відбувались та ще досі тривають в Україні з кінця 2013 року: Революція Гідності, анексія Криму, антитерористична операція на Донбасі, актуалізували проблему виховання почуття патріотизму в підростаючого покоління. Тому, необхідно, щоб кожен навчально-виховний заклад, кожна установа, кожна сім'я стали місцем, де у дітей будуть прищеплювати любов до України, до її культури, виховувати громадянина - патріота, який «душу і тіло положать за свою свободу...». Військово-патріотичне виховання завжди є і буде актуальним. В часи прихованої війни на Сході, воно набуло особливої потреби.

Мета статті – визначити сутність та форми військово-патріотичного виховання молодших школярів.

Проблема патріотичного виховання, висвітлюється у працях таких педагогів-класиків, як: Г. Ващенко, Я. Корчак, А.Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.. На сучасному етапі проблема військово-патріотичного виховання розглядається у дослідженнях О. Аксьонова, А. Артюшенко, М. Варія, А. Злотнікова, Ю.Овсієнко, М.П. Ротаня та ін.

Цілком логічно, що у 2015 році президент України П.О. Порошенко затвердив «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді», яка зорієнтована на формування в учнів патріотичної свідомості, культивування кращих рис української ментальності, виховування у школярів поваги до культури та символіки України [2].

Між тим, аналіз наукового фонду з проблеми та масовий педагогічний досвід засвідчує недостатність розробки даної проблеми у школі I ступеня.

Відзначимо, у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р) дефініція «національно-патріотичне виховання» трактується як комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. [2, с. 6]

Зазначається, що національно-патріотичне виховання – це складова виховного процесу, основною метою якого є:

- набути молодими громадянами соціального досвіду, розвинути готовність до виконання громадських і конституційних обов'язків;
- успадкувати духовні надбання українського народу;
- досягнути високої культури міжособистісних взаємин;
- формувати особистісні риси громадянина Української держави, фізичну досконалість, моральну, художньо-естетичну, інтелектуальну, правову, трудову, екологічну культуру. [3, с. 4]

Відтак, запровадження національно-патріотичного виховання сприятиме формуванню національної свідомості й людської гідності, любові до рідної рідної землі, свого народу, спонукання вихованців до захисту української єдності, бажання працювати задля розвитку держави.

У педагогічній науці військово-патріотичне виховання розглядають як одна із складових національно-патріотичного виховання. Поняття «військово-патріотичне виховання» тлумачать як складову системи національного виховання, що передбачає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання Української держави.

Зауважимо, що цей феномен необхідно детальніше досліджувати, у зв'язку із соціально-

педагогічною потребою та останніми подіями у нашій державі.

Любов до Батьківщини важливо прищеплювати змалечку. Молодший шкільний вік – це найбільш сприятливий період для виховання патріота, захисника своєї держави, так як молодший школяр відповідає довірою дорослому, йому притаманні копіювання, сугестивність, емоційна чуйність, щирість почуттів. [6, с 36]

Тому рекомендуємо національно-патріотичного виховання учнів 1-4 класів здійснювати у формі: бесід, розповідей («Герої не вмирають», «Урок мужності», «Герої нашого часу», «Навіки у наших серцях» (вшанування пам'яті героїв Другої світової) «Солдатам війни присвячується», «Героями не народжуються», «Вони захищали нашу Батьківщину», «І в пам'яті, і в серці»);

- оформлення альбому «Герої-тернополяни Небесної сотні» ;
- виставки макетів військової зброї;
- випуску бойової листівки;
- екскурсії до музею історії України;
- участі у виховних заходах («Ми – славні нащадки козацького роду», «Козацькому роду нема переводу»)
- участі у роботі гуртків військово-патріотичного спрямування;
- дитячо-юнацького фестивалю «Сурми звитяги», «Синьо-жовта, моя Україна»
- акції «Пам'ятати. Відродити. Зберегти»
- операції «Подаруй квіти солдату», «Зелений вінок пам'яті»
- національно дитячо-юнацької військово-спортивної гри «Хортинг-Патріот» та «Сокіл» («Джура»).

Окремою складовою військово-патріотичного виховання школярів є вивчення історії та славетних традицій Збройних Сил України. Учні початкових класів, повинні вивчати не тільки минуле своєї країни, але й відчуті біль втрати українського народу в зв'язку з подіями на Сході країни. Тому необхідно систематично проводити бесіди та зустрічі з героями АТО, Революції гідності. Під час проведення таких форм роботи, в учнів виховується відчуття патріотизму, у хлопчиків закладається розуміння важливості боронити рідну державу.

Заслугує на увагу досвід всеукраїнського дитячо-юнацького фестивалю «Сурми звитяги». Так для учнів початкових класів передбачено конкурс на найкращу героїко-патріотичну хореографічну композицію, конкурс авторської пісні, художнє читання, літературно-музичні композиції патріотичного спрямування.

Неабияку роль у військово-патріотичному вихованні відіграє всеукраїнська військово-спортивна гра «Джура», яка проводиться з учнями 3-4 класів. В процесі організації цієї гри береться до уваги той факт, що один з основних видів діяльності молодших школярів є ігровий. Протягом року на міському, обласному та всеукраїнському етапі серед учнів початкових класів проводиться гра «Козачата». Саме «Джура» здатна якнайкраще формувати справжню людину, громадянина, патріота, виховувати в молодій душі найвищі й найкращі людські почуття, а відтак, у майбутньому це неодмінно ляже на олтар українського державотворення. [1, с. 7]

З метою визначення сутності та складових поняття військово-патріотичне виховання, було проведено анкетування вчителів початкових класів.

Результати анкетування подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Сутність військово-патріотичного виховання у судженнях вчителів початкових класів

Зміст, що вкладають у поняття «військово-патріотичне виховання»	Вчителі початкових класів	
	Абсолютне число	Процентне співвідношення
Форма виховання, яка спрямована на виховання в особистості турботи про рідний край та обов'язку його захистити.	18	41,9%
Форма виховання, яка забезпечує в учнів формування патріотизму, любові до рідного краю, Батьківщини.	12	27,8%
Виховання засобами військової справи.	8	18,6%
Виховання на основі козацьких традицій, формування національної свідомості засобами народознавства.	3	7%
Виховання в учнів таких почуттів, як: гідність, свобода, любов до своєї Батьківщини.	2	4,7%
Всього	43	100%

Подальшого вивчення потребує проблема безперервності, наступності та систематичності військово-патріотичного виховання у сучасній національній школі, а також розробка засобів, форм та напрямів реалізації досліджуваного феномену у школі I ступеня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колдисюк Л. «Джура» таки відбудеться // Шлях перемоги. – 2013. – № 3. – С.7
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді // Сучасна школа України. – 2015. – № 7. – С. 4–21.
3. Мартинюк С. Як козаки свій кіш будували / Світлана Мартинюк // Завуч. – 2015. - № 8. – С. 4-5
4. Тишук Є. Патріотизм як перепустка в майбутнє / Євген Тишук // Віче. – 2010. - №3. – С. 36-37.

Олійник А.

Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема психологічної допомоги дітям з вадами розвитку є однією з найважливіших в сучасній віковій та педагогічній психології. Наукова статистика свідчить, що частота порушень дитячого розвитку та поведінки по типу «гіперактивності» постійно зростає. Непосидючість, тривожність, неспокій, порушення стійкості уваги та зниження її концентрації, емоційна лабільність, імпульсивність, об'єднані також у медичний термін «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги».

Ще кілька років тому у початкових класах гіперактивних дітей було 1—2 на клас, а зараз до цієї групи потрапляють вже близько 20—30 % учнів. І цей відсоток постійно збільшується. Такі діти погіршують соціально-психологічний клімат у групах, стають активним джерелом нервозності, викликають глибокі занепокоєння батьків та вчителів.

У сучасних психолого-педагогічних наукових дослідженнях однією з актуальних тем є успішна соціалізація та соціальна адаптація людини, а зокрема дітей молодшого шкільного віку. Момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог нового соціального середовища для дитини є дуже важливим. Вченими доведено, що успіх навчання школяра-початківця зумовлюється станом його психофізіології та мотиваційної сфери, рівнем розвитку та сформованості інтелектуальних вмінь, навичками довольної поведінки, готовністю до спільної діяльності з педагогом і однолітками тощо. Ці положення є обов'язковими для розвитку учня у нормі, тому будь яке порушення розвитку автоматично призводить до проблем у навчанні, і, як наслідок, у процесах соціалізації та соціальної адаптації індивідууму.

Вітчизняні та зарубіжні дослідження (Л. Бадалян, Л. Журкова, М. Заваденко, Б. Мастюкова, Л. Ясюкова, Дж. Стілл, В. Дуглас та ін.) свідчать, що кількість учнів з вираженими складнощами в розвитку когнітивної сфери в останні роки помітно зростає. Незважаючи на публікації з психології та педагогіки вітчизняних та зарубіжних вчених, проблема гіперактивних дітей молодшого шкільного віку постає достатньо гостро.

Метою статті є охарактеризувати дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) та особливості процесу їх навчання у початковій школі.

Дітей з СДУГ неможливо не помітити, оскільки вони різко виділяються на фоні однолітків своєю поведінкою. Однією зі специфічних рис такої поведінки є надмірна активність дитини, зайварухливість, метушливість, неможливість тривалого зосередження уваги на чому-небудь.

Дослідження М. Заваденко показують, що гіперактивність виступає як один із проявів цілого комплексу порушень, що відзначаються в таких дітей. Ці порушення є наслідком мінімальних мозкових дисфункцій. Основний же дефект пов'язаний з недостатністю механізмів уваги і гальмуючого контролю. Тому подібні порушення більш точно класифікуються як «синдроми дефіциту уваги з гіперактивністю» [2, с.12]. Синдроми дефіциту уваги вважаються однією найбільш поширених форм порушень поведінки серед дітей молодшого шкільного віку, причому у хлопчиків такі порушення фіксуються значно частіше, ніж у дівчаток.

Порушення поведінки, як визначає М. Заваденко, пов'язані з гіперактивністю і недоліками уваги, виявляються у дитини вже в дошкільному дитинстві. Однак у цей період вони можуть виглядати не настільки проблемно, оскільки частково компенсуються нормальним рівнем інтелектуального та соціального розвитку [3, с.116].

Початок шкільного навчання створює серйозні труднощі для дітей з вадами уваги, так як навчальна діяльність пред'являє підвищені вимоги до розвитку цієї функції. Саме тому діти з ознаками синдрому дефіциту уваги не в змозі задовільно справлятися з вимогами школи. Як правило, в підлітковому віці дефекти уваги у таких дітей зберігаються, але гіперактивність зазвичай зникає інерідко, навпаки, змінюється зниженою активністю, інертністю психічної діяльності і недоліками спонукань [2, с.56].

Симптоми гіперактивності й імпульсивності (М. Заваденко):

- часто спостерігаються неспокійні рухи в кистях і стопах; сидячи на стільці, крутиться;
- часто встає зі свого місця в класі під час уроків або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці;
- часто проявляє безцільну рухову активність: бігає, крутиться, намагається кудись залізти,

причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно;

- зазвичай не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі;
- часто перебуває в постійному русі і веде себе так, «ніби до нього прикріпили мотор»;
- часто буває балакучим;
- часто відповідає на запитання, не замислюючись, не вислухавши їх до кінця;
- часто заважає іншим, пристає до оточуючих (наприклад, втручається в розмови або гри).

Низька успішність – типове явище для гіперактивних дітей. Між тим, загальний рівень інтелектуального розвитку таких учнів у більшості випадків відповідає віковим нормативам. Однак певні порушення відзначаються для таких когнітивних функцій, як увага і пам'ять, характерна також недостатня сформованість функцій організації, програмування і контролю психічної діяльності [2, с.84].

Ці психологічні особливості ускладнюють повноцінне включення дитини в навчальну діяльність. Під час уроку цим дітям складно справлятися із завданнями, так як вони відчують труднощі в організації і завершенні роботи, швидко вимикаються з процесу виконання завдання. Навички читання і письма у цих дітей значно нижче, ніж у однолітків. Їх письмові роботи виглядають неохайно і характеризуються помилками, які є результатом неухважності, невиконання вказівок вчителя або вгадування.

Порушення поведінки гіперактивних дітей впливають не тільки на шкільну успішність, а й значною мірою визначають характер їх взаємовідносин з оточуючими людьми. У більшості випадків такі діти відчують проблеми в спілкуванні: вони не можуть довго грати з однолітками, встановлювати і підтримувати дружні відносини. Серед дітей вони є джерелом постійних конфліктів і швидко стають знедоленими.

У сім'ї ці діти зазвичай страждають від постійних порівнянь з братами і сестрами, поведінка та навчання яких ставиться їм у приклад. Вони недисципліновані, неслухняні, не реагують на зауваження, що дратує батьків, змушених вдаватися до частих, але не результативних покарань. Більшості таких дітей властива низька самооцінка. У них нерідко відзначаються деструктивна поведінка, агресивність, упертість, брехливість, схильність до крадіжок та інших форм асоціальної поведінки [2, с.67].

Фахівці відзначають у гіперактивних дітей високий ступінь ймовірності відставання в навчанні, розлади поведінки, відмови від навчання в школі, меншу ймовірність благополучного закінчення середньої школи і вступу до вузу, ніж у їхніх однолітків без СДУГ. Головною проблемою дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю може стати зниження продуктивності навчальної діяльності, низький рівень академічних досягнень [1, с.45].

Сама дитина з СДУГ часто нездатна структурувати свій час, тому на перших етапах навчання (як і на будь-якому іншому етапі, якщо це не було зроблено раніше) дорослі повинні допомогти їй раціонально розподілити час, щоб не було перевантажень, а шкільні завдання були виконані. В деяких випадках, навіть віддаючи неабияку частку відповідальності за навчання самій дитині, батьки все ж повинні контролювати виконання ним домашніх завдань протягом усіх років навчання в школі.

О. Романчук вважає, що брак розуміння і допомоги з боку дорослих (батьків та вчителів) може привести до проявів агресивності з боку дитини, відмови виконувати навчальні завдання або до виконання їх тільки під страхом покарання. Слід зауважити, що заняття з гіпервідповідальними батьками, які бажають домогтися ідеального виконання дитиною домашніх завдань, теж може привести до агресивних спалахів, до зниження мотивації і до конфліктів у сім'ї [5, с.211].

Корекція дітей з СДУГ може включати функціональні вправи (розвиток довільності і самоконтролю, елімінація імпульсивності), дихальні, окорухових вправи та ін. Частина вправ можна відпрацьовувати на заняттях з психологом, частину – на уроці з усім класом, частину – в домашніх умовах. Важливо відзначити, що на початкових етапах навчання таких дітей відсутній навчальна мотивація, оскільки мотиваційний рівень навчання забезпечується лобовими частками кори головного мозку, які формуються у дітей цієї категорії пізніше, ніж у їхніх однолітків. Тому одним найважливіших напрямків роботи з учнями з СДУГ є формування навчальної мотивації.

Корекційно-розвивальне навчання дітей з СДУГ виявляється ефективним, якщо педагоги слідуватимуть деяким принципам, що впливають з особливостей учнів даної категорії.

Результати досліджень Г. Моніної, К. Лютової, Л. Чутко підтвердили, що допомога повинна носити комплексний характер. Як правило, в команду зацікавлених учасників входять лікар-невролог, психолог, педагог і обов'язково батьки. Часто саме педагог направляє дитину до психолога, помітивши перші симптоми СДУГ, які поки що важко виявити, спілкуючись з ним у ситуаціях, що вимагають меншої напруги, ніж навчальна діяльність. І саме педагог може дати лікарю і психологу зворотний зв'язок, що стосується ефективності вибраного лікарем методу лікування або використання психологом прийомів роботи [4, с.152].

Цілеспрямована спільна діяльність фахівців і батьків необхідна дитині, якій багато легше виконувати однакові вимоги дорослих, які оточують її, перебувати в єдиному виховному просторі, ніж пристосовуватися до суперечливих, аіноді і взаємовиключних вказівок, що неминуче призводить до стресу.

Тільки при комплексному підході до вирішення проблем навчання дитини з СДУГ можна розраховувати на зниження його емоційного напруження і більш повної реалізації його потенціалу [4, с.154].

Наступний принцип навчання дитини з СДУГ полягає в тому, що заходи педагогічного впливу на

нього принесуть свої плоди тільки в разі систематичного їх застосування. Як правило, поодинокі заходи, навіть якщо в них беруть участь медичні фахівці, педагоги, батьки та психологи, не приведуть до очікуваного результату. І хоча ця вимога бажано виконувати при навчанні дітей будь-якої категорії, при взаємодії з гіперактивними учнями вона повинна виконуватися обов'язково, оскільки їм важко самим структурувати час і простір, вони повинні чітко знати, який педагогічний вплив посідає за тією чи іншою дією з їх боку. Для відчуття безпеки вони повинні бути впевнені, що характер і сила даного впливу не залежать від настрою батьків, психолога, вчителя, а є постійним правилом.

Принцип поетапності в роботі з гіперактивними учнями припускає, що, враховуючи їх індивідуальні фізіологічні особливості, бажано спочатку виділити час на встановлення контакту, потім здійснювати індивідуальну роботу з розвитку довільності дій (вміння слухати інструкцію, підкорятися правилам). Даний принцип є одним з основоположних в роботі педагога [4, с. 162].

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити висновок, що специфіка навчання учнів з СДУГ полягає в реалізації таких принципів, як комплексність, системність, поетапність, і в необхідності здійснення індивідуалізації. Вибір конкретних заходів педагогічного впливу на конкретного учня обумовлюється як особливостями самого учня, так і можливостями вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т.Н. Профилактическая диагностика минимальных мозговых дисфункций у детей младшего школьного возраста / Т.Н. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С.44-61.
2. Заваденко Н.Н. Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 112 с.
3. Леви Г.Б. Дети с нарушением обучаемости в школе и дома / Г.Б. Леви. – СПб., 1995. – 118 с.
4. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко / Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
5. Романчук О.І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги / О.І. Романчук // Практ. керівництво. – Л.: Крео, 2008. – 323 с.

Мішталъ Н.

Науковий керівник – проф. Радчук Г. К.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ

В останні роки явище дезадаптації у молодших школярів стало предметом чисельних медичних, психофізіологічних і психологічних досліджень. Відомо, що особливо чутливими у відношенні до розвитку стану дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання і навчання [6].

За таких умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема адаптації та збереження психічного здоров'я особистості. Система виховання та освіти вимагає суттєвих змін методики, цінностей та змісту підготовки нової генерації до життя [4]. Тому проблема адаптації учнів першого класу до школи є актуальною і потребує уваги зі сторони психологів, педагогів та батьків.

Та все ж, проблему дезадаптації науковці лише починають розвивати, тому у вітчизняній літературі недостатньо методичних розробок, які б допомогли психологу ефективно здійснювати психологічний супровід дезадаптації першокласників у школі. Вступ до школи – це переломний момент у житті кожної дитини.

Метою статті є теоретично розкрити особливості й умови ефективної адаптації дітей шестирічного віку до школи.

Психологічні аспекти здійснення адаптації представлені в дослідженнях: Б. Алмазова, Б. Братуся, А.Захарова, В. Когана, І. Кона, Н. Менчинської, А. Петровського, Б. Теплова та інших. Підготовка дітей до самостійного життя знайшла віддзеркалення в працях П. Блонського, В.Кашенко, В. Крюкова, П. Лесгафта, К. Ушинського.

Також великий внесок в розроблення проблеми адаптації дитини до умов навчання в школі зробили визначні зарубіжні вчені: Д. Баярд, К. Бютнер, К. Гехт, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Д. Добсон, Д. Коулман, Й. Лангмайер, З. Матейчек, А. Маслоу, М. Мід, М. Ратгер, К. Ренкер, Г. Сельє, Р. Чемберлен, Э. Шан та інші, але не дивлячись на всі дослідження проблема адаптації має ще велике поле для дослідження й доопрацювання [5].

Початок шкільного життя для шестирічної дитини – складний та відповідальний період. Змінюється її оточення, нові умови навчання та виховання висувають якісно вищі вимоги до інтелектуального й особистісного розвитку, до рівня сформованості в дітей навчальних знань, умінь, навичок. Багато дітей уже через тиждень-другий навчання у загально-освітньому навчальному закладі, втрачають інтерес до процесу навчання, розчаровуються. Знижується їхня пізнавальна активність, погіршується психоемоційний стан, нерідкими стають соматичні розлади, тощо. Усі перераховані фактори, можуть призвести до низького рівня адаптації дітей шестирічного віку до навчання в школі [6].

Шкільна адаптація – це пристосування дитини до вимог школи й умов шкільного навчання, які є для неї новими, незвичними порівняно з умовами дитячого садка або сім'ї. Від сприятливості протікання

цього процесу залежить не тільки успішність навчальної діяльності, а й комфортність перебування в школі, здоров'я дитини, її позитивне ставлення до оточення [2].

Мета адаптаційного періоду: створити психологічно сприятливі умови, які б забезпечили сприятливий перебіг пристосування першокласників до шкільного життя.

Пристосування (адаптація) дитини до школи відбувається не відразу. Не день і навіть не тиждень потрібні для того, щоб освоїтися в школі по-справжньому. Це досить тривалий процес, пов'язаний із значним напруженням усіх систем дитячого організму [1].

Слід наголосити, що процес адаптації дитини до школи та навчання, розглядається вченими в декількох аспектах:

- фізіологічний – передбачає пристосування першокласника до нового режиму навчання та життя;
- психологічний – полягає в прийнятті дитиною нової системи вимог пов'язаної із виконанням навчальної діяльності;
- соціальний – пов'язується із входженням дитини в учнівський колектив;
- Адаптаційний період першокласників супроводжується такими процесами:
- відбувається фізіологічне пристосування діяльності функціональних систем організму першокласника до змін у режимі й навантаженні;
- формуються, розвиваються й засвоюються способи і прийоми нової діяльності – процесу навчання;
- через емоційну сферу першокласника здійснюється оцінка змін у навколишній реальності як суб'єктивно комфортних або дискомфортних та відповідно до неї відбувається регулювання його поведінки і діяльності [4].

І. Кулагіна вважає, що адаптація – це не тільки пристосування до успішного функціонування у даному середовищі, але здатність до подальшого психологічного, особистісного й соціального розвитку [3]. Процес адаптації можна розглядати не тільки як успішне пристосування дитини до шкільного середовища (до нової системи взаємозв'язків, умов, вимог, нових видів діяльності, режиму), але й до розвитку дитини як цілісної особистості.

Вчені перераховують низку умов, які безпосередньо чи опосередковано впливають на протікання процесу адаптації дитини до школи:

- позитивне ставлення до дітей зі сторони батьків і педагогів;
- задоволення від спілкування з оточуючим дитину середовищем, суспільством;
- адекватне оцінювання дитиною себе у колективі, свого статусу в групі ровесників;
- функціональна готовність дитини до навчання в школі;
- цілісна й благополучна сім'я;
- гуманістичні методи виховання дитини [6].

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – це нездатність або неможливість індивіда пристосуватися до умов і вимог соціального оточення.

Виділяють декілька стадій навчальної дезадаптації:

- навчальна декомпенсація – стан, що характеризується виникненням проблем у вивченні одного чи декількох шкільних предметів на фоні збереження загального інтересу до школи;
- шкільна дезадаптація – стан дитини, коли на фоні труднощів навчання на першому плані з'являються порушення поведінки, конфлікти з педагогами, пропускання занять тощо;
- соціальна дезадаптація – стан дитини, коли відбувається повна втрата інтересу до навчання, перебування в шкільному колективі, перехід до асоціальних груп [5].

Таким чином, проблема адаптації дітей до школи є досить розповсюдженою та потребує уваги зі сторони батьків, педагогів, а також супроводу психологів. Саме якщо весь адаптаційний процес першокласника у школі відбуватиметься під психологічним супроводом, відповідно його соціалізація, навчальна успішність протікатимуть з мінімальною шкодою та максимальною користю для учнів.

Перспективу подальшої роботи, ми вбачаємо в розробці і реалізації програми психологічного супроводу дезадаптованих учнів першого класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. В школу – с шести лет / Ш. Амонашвили. – Минск: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Дубровина И. Рабочая книга школьного психолога / И. Дубровина, М. Акимова, Е. Борисова. – Москва: Просвещение, 1991. – 303 с.
3. Кузнецова Н. Адаптація дітей до школи // Початкова школа. – 2002, №2 – С. 12 – 21
4. Максименко К. Адаптація дитини до школи / К. Максименко, С. Максименко, О. Главник. – Київ: Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
5. Марінушкіка О. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи / О. Марінушкіка, Ю. Замазій, Л. Покроева. – Харків: Вид. "Ранок", 2011. – 192 с.
6. Овчарова Р. Практическая психология в начальной школе / Р. Овчарова. – М.: Сфера, 1998. – 240с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства процес адаптації молодших підлітків є досить актуальною проблемою. Школяреві необхідна підтримка в прагненні реалізувати себе, навчитися спілкуванню, самовихованню. Гуманістичне ставлення сучасного виховання і навчання є фундаментальною основою для налагодження стосунків вчителя і учнів на засадах діалогу і взаєморозуміння, співпереживання й прийняття один одного. Процес адаптації дітей відбувається перш за все через виховання, яке має цілеспрямований вплив і навчання, яке дає можливість успішно соціалізуватися в сучасному суспільстві.

В цілому зусилля вчителів повинні бути спрямовані на адаптацію дитини, яка знаходиться у "ситуації без досвіду", тобто на її активне пристосування до прийнятих в суспільстві правил і норм поведінки, на подолання наслідків впливу негативних факторів, які перешкоджають успішно адаптуватися до нових вимог суспільства.

В останні роки в психолого – педагогічній практиці проблема адаптації найчастіше асоціюється з навчанням першокласника, рідше – у зв'язку з переходом до основної, та ще рідше – з переходом до старшої школи. Погано контрольована поведінка, конфліктні ситуації, проблеми у стосунках з друзями та в навчальній діяльності є одними із "маячків" проблеми, яка гостро постає в освітньому середовищі. Адаптація дитини до школи не закінчується в першому класі, вона триває фактично до закінчення школи, оскільки освітній процес, за своєю суттю, передбачає безперервні зміни обставин навчання і здійснюється в умовах постійного розвитку школяра. Проте у шкільному житті є періоди, найбільш складні з точки зору адаптації дітей. Таким є перехід із початкової школи в середню та з середньої школи в старшу. Педагогічна практика показує, що для багатьох учнів у цей час типовими є порушення поведінки, емоційна нестабільність, підвищена стомлюваність та особливо знижена успішність навчання.

Велика увага до процесу адаптації школяра до нових умов у середній школі пов'язана з тим, що, з одного боку, особливості та умови навчання в школі висувають високі вимоги до адаптаційних можливостей учнів, а з іншого – з тим, що освіта виконує винятково важливі соціальні функції.

Процес адаптації має особливе значення не тільки на самому початку навчання в школі, але й при переході в основну ланку. Тому організація адаптаційного процесу в освітніх закладах вимагає від вчителів знання особливостей вікового періоду і володіння навичками грамотної й методично організувати цей процес.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей шкільної адаптації молодших підлітків при переході із початкової освіти в середню ланку школи.

Незважаючи на актуальність окресленої проблематики і важливість її вивчення, до недавнього часу кількість наукових досліджень, присвячених психологічним особливостям п'ятикласників та їх адаптації до навчання в середній ланці школи була незначною. Зокрема, її вивченням займалися Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, О. В. Новікова, А. М. Прихожан, Т. І. Юферева та інші.

Останнім часом увага дослідників до проблеми адаптації п'ятикласників до нових умов значно підвищилася, зокрема, з'явилися нові імена, такі як О. А. Сізова, Г. О. Цукерман, Л. А. Ясюкова та інші.

Разом з тим, організаційні аспекти адаптаційного процесу п'ятикласників базуються на узагальненні практичного досвіду спеціалістів, таких як Т. В. Азарова, О. І. Афанасьєва, М. Р. Бітянова, Н. Л. Васильєва, О. І. Данилова, Є. Г. Коблик, О. А. Осипова, Н. Л. Сомова та інші, накопиченого в умовах сучасної масової школи.

Як показав аналіз літератури, вивченням проблеми адаптації п'ятикласників займалися: І. С. Булах, І. А. Корабейников, Н. Г. Лусканова, О. В. Новікова (концепція адаптація учнів до шкільного навчання); Л. І. Божович, Т. В. Драгунова, І. В. Дубровіна, А. В. Захарова, А. К. Макарова, К. Н. Поліванова, Г. О. Цукерман (положення психології і педагогіки про вікові особливості психологічного розвитку 10 – 11 – річних дітей); М. Р. Бітянова, Р. В. Овчарова (моделі шкільної психологічної служби та принципи організації діяльності практичних психологів в закладах освіти).

Перехід дитини із початкової школи в середню – відповідальний і достатньо незнайомий період у житті кожного учня. Ця складність обумовлена зміною навчальної та соціальної ситуації, яка ставить перед дитиною нові й складніші завдання, порівняно з початковою школою. Г. А. Цукерман називає цей період "нічиєю землею" у віковій психології. Саме тому забезпечення успішної адаптації школяра до системи навчання у середній ланці сприяє ефективності подальшого її особистісного розвитку [6, с. 20].

Сучасна соціально – економічна ситуація характеризується мінливістю та динамічністю. Незважаючи на поступовість змін люди по – різному реагують на зміни, що відбуваються як і у суспільстві, так і в їхньому особистому житті, тобто відрізняються за ступенем пристосованості.

Як зазначає В. Н. Грибов, "адаптація" є процесом взаємного пристосування середовища та організму людини, спрямований на досягнення рівноваги, яка є підсумком адаптації [2, с. 125].

Г. О. Балл підкреслює, що при дослідженні адаптації необхідно враховувати багаточисельність компонентів системи "індивід – середовище", так як одні й ті ж, в об'єктивному прояві події можуть розглядатися як специфічний вид [1, с. 14]. Реалізацію суб'єктом його цілей можна розглядати як специфічний вид асиміляції, тобто адаптаційний процес, що забезпечує рівновагу суб'єкта з середовищем.

В сучасних умовах перехід учнів з початкової до середньої школи збігається з часовими рамками вікової кризи – переходом від дитинства до підліткового віку. Для того, щоб цей перехід відбувся успішно, необхідно, щоб у дітей були сформовані основні новоутворення молодшого шкільного віку (довільність пізнавальних процесів, рефлексія, внутрішній план дій) та психологічна готовність до навчання в основній школі.

У своїй роботі С. М. Дмитрієва так трактує поняття "психологічна готовність до навчання в основній школі" – це інтегративне (особистісно – інтелектуально – діяльнісне) психічне утворення, що є новоутворенням молодшого шкільного віку та являє собою сукупність якостей учня, необхідних і достатніх для успішного включення його у соціально – психологічну ситуацію навчальної діяльності при переході з початкової до основної школи. Структурними складовими психологічної готовності дитини до навчання в основній школі виступають інтегративно – особистісний, мотиваційний, орієнтовний, інтелектуальний, регулюючий, соціальний компоненти [3, с. 16].

І. А. Корабейников до психологічних особливостей адаптації учнів при переході до середньої школи відносить необхідність встановлення адекватних взаємостосунків з новим класним керівником, вчителями – предметниками, високий рівень емоційності, проблеми мотивації навчальної діяльності, не сформованість адекватної самооцінки, проблеми у стосунках з однолітками тощо [4, с. 86].

Такі вчені, як Я.Л. Коломинський, О.А. Панько, до вище вказаних особливостей додають також проблеми шкільної успішності. Адже саме на інтелект дитини в сучасних школах покладено основне навантаження, тому що для оволодіння навчальною діяльністю, науково – теоретичними знаннями необхідний досить високий рівень розвитку мислення, мовлення, сприймання, уваги, пам'яті.

Однак, це не є головною умовою адаптації дитини до основної школи. Навіть при невисокому рівні інтелекту вона може успішно адаптуватися до нового соціального середовища, якщо приймає себе такою, якою вона є, незалежно від оцінок оточуючих [5, с. 47].

Період адаптації школяра пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, які можуть породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні. Адаптаційний період в усіх учнів відбувається по-різному, залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у середній ланці.

Згідно Якименко А. С., за рівнем адаптованості школярів умовно можна поділити на три групи:

- перша група адаптується протягом перших двох місяців навчання. Ці діти відносно швидко вливаються в колектив, освоюються у школі, заводять нових друзів. У них майже завжди гарний настрій, вони спокійні, доброзичливі, добросовісні й без видимого напруження виконують усі вимоги вчителя. Інколи в них усе ж проявляються складнощі або в контактах із дітьми, або у стосунках з учителем, оскільки їм ще важко виконувати всі вимоги правил поведінки, але до кінця жовтня труднощі, як правило, долаються, школяр повністю звикає і до нового статусу учня, й до нових вимог, і до нового режиму;

- друга група дітей має триваліший час адаптації, період невідповідності їхньої поведінки вимогам школи затягується. Вони не можуть прийняти нову ситуацію навчання, спілкування з учителем, дітьми. Такі школярі граються на уроках, з'ясовують стосунки з товаришами, не реагують на зауваження вчителів або реагують образами, сльозами. Як правило, їм важко засвоювати навчальну програму, лише до кінця першого півріччя їхні реакції стають адекватними вимогам школи, вчителів;

- третя група – учні, в яких адаптація пов'язана зі значними труднощами. У них переважають негативні форми поведінки, різкий прояв негативних емоцій, вони проблемно засвоюють навчальну програму. Саме на таких учнів найчастіше скаржаться вчителі: вони «заважають» працювати у класі [7, с. 174].

Процес переходу із початкової ланки навчання до навчання в середній ланці – складний та багатогранний. Його успішний перебіг залежить, в першу чергу, від психологічних особливостей молодших підлітків.

Для збереження психологічного здоров'я у навчальному процесі необхідно активно використовувати психозберігаючі технології навчання:

- урахування індивідуальних особливостей дитини (темпераменту, інтелекту, характеру, сприйняття навчального матеріалу, типу пам'яті);
- недопускання надмірного виснажливого емоційно-нервового навантаження у засвоєнні навчального матеріалу;
- організація такого підходу до освітнього процесу, який забезпечує підтримку сприятливого морально – психологічного клімату в класному колективі, збереження, підтримку та зміцнення психічного здоров'я дітей, виключення будь – яких фактів які можуть негативно впливати на психічний

стан дитини (авторитарний тиск, грубість, нетактовність).

Крім того, подоланню труднощів періоду адаптації учнів 5-х класів до навчання в основній школі може сприяти цілеспрямована координація дій вчителів, їх професіоналізм та досвідченість.

Отже, підсумовуючи усе вище сказане, можна зробити висновок, що адаптаційний період п'ятикласників вимагає особливої уваги як зі сторони вчителів, так і зі сторони батьків. Для більш кращого протікання адаптаційного процесу в школярів варто пам'ятати про психологічні особливості даного періоду, володіти методикою навчання й толерантно ставитися до цих проявів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / А.Г. Балл // Вопросы психологии, 1989. № 1. - С. 13 – 15.
2. Грибов В. Н. Адаптация молодежи малого сибирского города к условиям обучения в вузе / В. Н. Грибов // Дис. канд. пед. наук. - Тюмень, 1999. – 180 с.
3. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів / С. М. Дмитрієва // Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ін – т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1996. – 20 с.
4. Корабейников И. А. Нарушение развития и социальная адаптация / И. А. Корабейников. – М.: ПЕР СЗ, 2002. – 192 с.
5. Ходоровська О. О. Психологічні особливості адаптації учнів до вимог середньої школи / Матеріали звітного – наукової конференції викладачів, аспірантів, докторантів і студентів факультету соціально – психологічних наук та управління / гол. ред. В. Б. Євтух. – Вип. 2. – Київ: ТОВ "НВП "Інтросервіс" - 2016. – 100 с.
6. Цукерман Г. И. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // И. Г. Цукерман / Вопросы психологии, 2001. № 5. – С. 19 – 35.
7. Якименко А. С. Психологічні особливості соціально – психологічної адаптації у середньому та старшому шкільному віці / А. С. Якименко // Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації: Збірка наукових праць студентів / М – во освіти і науки України, Нац. ун – т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид – во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 6. – С. 172 – 177.

Минюк С.

Науковий керівник – доц. Лециук Г. В.

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФОРМУЮЧИЙ ЕЛЕМЕНТ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ

Особистість, здатна до творчості, починає своє формування ще в дитинстві з його широким соціальним експериментуванням, що дозволяє встановлювати глибокі зв'язки зі світом, довіряти йому, йти до саморозвитку, самобутньої реалізації. Загальна динаміка й інтенсивність суспільних змін, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до людини та прояву її активності у всіх сферах життєдіяльності. Це стосується і періоду дитинства, що зумовлює безпосередній інтерес до проблеми, пов'язаної з особистісним потенціалом дитини дошкільного віку.

У сучасних умовах значна роль належить центрам розвитку дитини, діяльність яких охоплює вільний час дітей, заснована на принципі вільного вибору, особистісно-орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою та поліваріативною. Для успішного соціального виховання необхідним є створення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в молоді соціально-позитивних ціннісних орієнтацій. Соціальне виховання повинне досягати двох цілей: успішної соціалізації дітей у дошкільному віці і саморозвитку як суб'єкта діяльності так і особистості в цілому. У цьому, власне, і полягає розвиток особистісного потенціалу, який розглядається як невід'ємна частина процесу розвитку і розуміється як власні зусилля дитини, спрямовані на зміни в цілісній системі особистісних якостей і властивостей [7, с. 17].

Теоретичні та практичні засади соціального виховання є предметом наукових досліджень Т. Алексеєнко, О. Безпалько, М. Галагузової, М. Горячова, І. Зверєвої, А. Капської, О. Кузьменко, Л. Коваль, Л. Мардахасєва, О. Мудрик, М. Плоткіна, А. Рижанової, А. Сбруєвої, С. Хлебнік, М. Шакурової та інших. Розробці соціально-педагогічних характеристик процесу соціального становлення особистості та проблем соціального виховання присвячено праці Л. Байбородової, О. Безпалько, А. Бодалева, І. Зверєвої, А. Капської, І. Кона, Г. Лактіонової, А. Мудрика.

На сучасному етапі закономірності розвитку особистісного, зокрема творчого потенціалу дітей проаналізовано у дослідженнях М. Врубльовської, М. Коновальчук та О. Вашкевич.

Мета статті: висвітлення окремих аспектів впливу соціального виховання на формування соціальної компетентності та розкриття особистісного потенціалу на етапі дошкільного дитинства.

В останні роки проблема соціального розвитку дітей дошкільного віку виходить на перший план. Наріжним каменем усіх питань, пов'язаних із розвитком дитини, її вихованням, соціалізацією, є її соціальне самопочуття і здатність взаємодіяти зі світом. Тому реалізація основних завдань соціального виховання сприяє оптимальному входженню дитини в соціальний світ, а її соціальна компетентність

сприймається як здатність задовольняти власні потреби через суспільно прийнятні способи реалізації активності у взаємодії з оточуючими. Умовою повноцінної соціалізації дошкільників є забезпечення умов для їхнього різнобічного розвитку а також досягнення соціальної зрілості, яка характеризується набуттям соціального статусу особистості в подальшому. Дитина розвивається разом із розвитком власних здібностей. Ці два процеси взаємозалежні та взаємопов'язані. Одним із механізмів розвитку здібностей є їх усвідомлення [1, с. 11]. Таким чином, особистісний потенціал, зреалізований через творчу діяльність, забезпечує особистісне зростання дошкільника.

О. Кононко стверджує, що процес особистісного становлення у дошкільному дитинстві характеризується поєднанням двох важливих і водночас різноспрямованих тенденцій – соціалізації й індивідуалізації, збалансованість яких є гарантом життєвої компетентності [5].

Л. Виготський зазначав, що необхідно всіляко розширювати досвід дитини, якщо ми бажаємо отримати достатньо міцні основи для її творчої діяльності. Чим більше дитина чула, бачила, пережила, чим більше вона знає та засвоює, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє, тим більш значущою та продуктивною буде її діяльність. Це свідчить про необхідність розвитку досвіду як системи знань, умінь, навичок як важливого підґрунтя для розвитку творчої діяльності та творчих властивостей особистості [2].

Основи соціального становлення особистості в умовах навчального закладу активно розроблялись С. Шацьким, який впроваджував на практиці ідею «переходу від педагогіки індивідуальної до педагогіки соціальної», основним завданням якої була педагогізація середовища – вивчення та використання виховних можливостей соціального середовища, усвідомлене насичення соціального середовища виховним потенціалом, педагогічне орієнтування середовища [9, с. 260]. Ідеї об'єднання дітей у спільноти з метою розвитку в них почуття солідарності та відповідальності було реалізовано на практиці у діяльності дитячих клубів, що створювалися С. Шацьким, А. Зеленко, П. Лесгафтом та іншими.

У кожному суспільстві провідною метою соціального виховання є створення оптимальних умов для повноцінного розвитку особистості. У соціальному вихованні особистості важливим є врахування індивідуальних особливостей та створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку і духовно-ціннісної орієнтації індивіда. Соціальне виховання розглядається як система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки [4, с. 25]. Загалом, можна стверджувати, що соціальне виховання, здійснене у виховних організаціях різних видів і типів, дає людині досвід взаємодії з іншими, створює умови для позитивно направленої самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – для набуття досвіду адаптації в соціумі.

Специфіка розвитку людини на етапі дитинства, коли закладаються базові підвалини розвитку всіх видів здібностей (здібностей до комунікації з оточенням, здібностей до пізнання світу та його відображення через творення образів та моделі внутрішньої картини світу) передбачає ретельне і виважене врахування всіх аспектів в аналізі феномену «потенціал дитини». Це й аксіологічні аспекти своєчасного виявлення та розвитку задатків, нахилів та інтересів дитини, і проблемні аспекти розвивального середовища малюків, питання діяльнісної організації їх життя з позиції розвитку механізмів активності, проблемні аспекти змістовного наповнення життя дитини та ціннісного ставлення до світу й себе.

Давно усталеними у психолого-педагогічних науках є твердження про те, що особистісний рівень розвитку людини передбачає прояв її активності на творчому рівні діяльності. Структура соціально-педагогічної технології розвитку особистісного потенціалу дитини включає такі основні складові:

- попередня діагностика рівня розвитку особистісного потенціалу;
- мотивація до розвитку особистісного потенціалу;
- створення умов та організація діяльності з розвитку особистісного потенціалу, його реалізації;
- моніторинг та оцінка відповідності отриманих результатів запланованим [8, с. 210-211].

В. Моляко виділив у системі творчого потенціалу такі складові: задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність їх виявлення; домінування пізнавальних інтересів; прагнення до створення нового, схильність до творення нового, до пошуку і вирішення проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації; утворення асоціативних масивів; схильність до постійних порівнянь, співставлень, вироблення еталонів для наступного відбору; прояви загального інтелекту – сприйняття, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення, адекватність дій; емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання тощо; цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі, готовність до прийняття рішень [6, с. 2].

Інакше кажучи, особистісний потенціал дошкільника – це творення механізмів активності дитини ще в ранньому віці, що реалізуються у всіх видах діяльності на етапі дитинства, та має прояв у методах пізнання і відкриття світу, засобах відображення цього творчого процесу та взаємодії зі світом в образах та моделях внутрішньої картини світу, створенні своєї моделі світу.

Процес соціалізації розглядається як формування готовності індивіда до реалізації системи соціальних ролей,

засвоєння цих ролей. При цьому відбувається соціальне самовизначення – вибір дітьми власної ролі та позиції у загальній системі соціальних відносин, що передбачає їхнє включення до цієї системи на основі сформованих інтересів і потреб [3, с. 82]. При цьому соціальне виховання розглядається як процес і результат цілеспрямованого впливу на людину з метою оволодіння нею загальнолюдськими та спеціальними знаннями, соціальним досвідом, позитивними ціннісними орієнтаціями, соціально значущими якостями. Тому особливо цінним є розуміння сутності особистісного потенціалу дитини як інтегративної властивості особистості. Творчий потенціал особистості розглядається як інтегративна властивість, що характеризує здатність дитини здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність і здатність до творчої самореалізації, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності. Активність дитини при цьому виступає як передумова предметної діяльності, яка є засобом і способом людського життя. Таким чином ми підкреслюємо, що головна ознака прояву особистісного потенціалу людини – її активність, яка реалізується у доцільній для вікового етапу життя діяльності. Різноманіття можливостей прояву активності дитини в широкому спектрі різних форм діяльності на етапі дошкільного дитинства визначають багатство результативних надбань та психологічних новоутворень як проявів власної творчості [3, с. 83]. Не випадково поняття «особистісний потенціал» часто поєднується з такими поняттями як «духовний потенціал», «інтелектуальний потенціал». Сам термін «інтелектуальний потенціал» спрямовує увагу на характеристику соціально-психологічних можливостей особи у розвитку інтелектуальної сфери. Він відображає такі явища як пізнавальні здібності, знання, навички, уміння. До характеристики інтелектуального потенціалу належать переконання, орієнтації, інтереси, духовні цінності та ідеали.

Сенс поняття *духовного потенціалу* можна пояснити через прагнення людини до самореалізації. Характеристика духовного потенціалу може бути представлена через можливості суб'єкта, які ще не розвинені у творчі здібності. Потреба у самоствердженні в умовах, коли дитина ще не виявила та не підтвердила в реальній діяльності свої здібності, виступає головною та яскравою ознакою її потенційних творчих сил, які стимулюють прагнення до розвитку. В цьому полягає величезна відповідальність дорослих за створення духовно насиченого розвивального простору, в якому дитина дошкільного віку набуває потенційних сил та потреб в активному самоствердженні через культурно значущі форми діяльності. Узагальнення в означених термінах «інтелектуальний», «духовний», «творчий» потенціал особистості таких важливих властивостей, якими є активність та прагнення до самореалізації, дає можливість розглядати поняття «особистісний потенціал» як синтетичну якість, що характеризує міру можливостей дитини ставити й розв'язувати нові завдання у різних формах життєдіяльності [8, с. 213-214].

Висновки. Соціальне становлення особистості доцільно розуміти як складний багатоаспектний процес формування та розвитку особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід. Потенційні задатки дитини – предмет постійної уваги батьків, педагогів, психологів, які повинні забезпечувати психолого-педагогічний супровід, підтримку та розвиток дошкільника. Отож, соціальне виховання дітей є одним з найважливіших факторів стабілізації суспільства, а найкращим періодом для розвитку особистісного потенціалу є ранній вік.

До **перспективних напрямів досліджень** у даній сфері вважаємо за доцільне віднести дослідження особливостей соціального виховання на сучасному етапі розвитку суспільства, коли відбувається переосмислення виховних цілей у напрямку розширення варіативності особистісного розвитку дитини в системі взаємодії соціальних інститутів. Враховуючи те, що на ранньому етапі розвитку дитина уже стає співучасником виховного процесу, вважаємо, більшу увагу потрібно приділяти власне розкриттю творчого потенціалу та реалізації здібностей дошкільників у виховних закладах і центрах розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буляк Н. Організація соціального виховання та соціалізації дитини в дошкільному навчальному закладі [Текст] / Н. Буляк // Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення. – 2015. – С. 10–14.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – К., 1997. – С. 16.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія /Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гаврик Н. В. та ін. ; [за заг. ред. Гаврик Н. В.]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібн. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 2007. – 390 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: дис.доктора психол.наук: 19.00.07 / Кононко О. Л. – К., 2001. – 336с.
6. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. - №8. С. 1-4.
7. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень // Актуальні проблеми психології. Т 4: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Зб. наукових статей / Заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К., 2006. – С. 15-26.
8. Ріпка А. Й. Нові підходи до розкриття, реалізації та розвитку потенціалу особистості обдарованої дитини [Текст] / А. Й. Ріпка // Таврійський вісник освіти. – 2005. – № 3. – С. 209-214.
9. Шацкий С. Т. Что такое клуб? / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Учпедгиз, 1980. – Т. 1. – С. 258 – 266.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ

Становлення і розвиток в сучасній психології традицій гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу ставлять в ряд актуальних науково-практичних завдань вивчення проблеми реалізації потенціалу особистості, яка є різностороннім та багаторівневим психологічним поняттям. Серед феноменів, що певним чином охарактеризовують цю різносторонність, чільне місце займають особистісна самоактуалізація та захисні механізми психіки людини. Так, вивчення взаємозв'язків та взаємовпливів між цими психологічними феноменами є актуальною проблемою для сучасної науки, що об'єднує традиції психоаналітичного та гуманістичного підходу у психології та сприяє віднайденню і виокремленню особливих людських ресурсів, що впливають на розвиток особистості в цілому.

У науковій літературі дослідженню проблеми самоактуалізації особистості присвячено роботи іменитих зарубіжних (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) та вітчизняних (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Роменць, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.) вчених. У центрі наукових доробків вказаних науковців знаходиться здорова творча особистість, метою якої є самоактуалізація (самореалізація). У свою чергу, висвітлення питання захисних механізмів людської психіки знайшло своє відображення у працях таких зарубіжних та вітчизняних вчених як: К. Абрахам, М. Балінт, В. Баншіков, В. Бассін, В. Від, В. Воловик, Е. Джонс, Р. Зачепицький, М. Кляйн, Г. Нунберг, В. Рожнов, В. Ротенберг, В. Ташликов, І. Тонконогий, О. Феніхель, Ш. Ференці, В. Франкл, А. Фройд, З. Фройд, К. Хорні, В. Цапкін, Р. Шпіц, та ін. Позиція вказаних науковців детермінує психологічний захист особистості як відповідну форму поведінки, реакцію або дію людини на впливи зовнішнього та внутрішнього середовища.

Власне поняття самоактуалізації вперше ввів в психологію К. Гольдштейн. Він вважав самоактуалізацію найсильнішою потребою організму, яка на певний час може відвести на другий план голод, спрагу та інші потреби організму. А. Маслоу розвинув поняття самоактуалізації особистості, де вона виступає людською потребою найвищого рівня. В свою чергу, поняття захисних механізмів були введені в психологічний тезаурус З. Фройдом та пояснювалися як несвідомий психологічний механізм, що зменшує занепокоєння, яке виникає внаслідок дії неприйнятних або потенційно шкідливих подразників.

Незважаючи на велику кількість окремих досліджень феноменів самоактуалізації та захисних механізмів особистості, вивченню їх взаємовпливів присвячено недостатньо уваги. Саме тому метою нашої статті є теоретичний аналіз особливостей взаємозв'язку між самоактуалізацією та захисними психологічними механізмами особистості у психологічній літературі.

Сьогодні більшістю дослідників психологічного захисту враховуються як негативні, так і позитивні аспекти їх функціонування у взаємозв'язку з самоактуалізацією. Так, К. Гольдштейн вважає, що здоровим є лише той організм, у якому тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає труднощі, що виникають при взаємодії з зовнішнім світом не на основі тривоги, а заради радості перемоги. Рушійною силою організму є прагнення повністю реалізувати закладені в ньому здібності та можливості. Головна причина душевної хвороби, на його думку, полягає в тому, що людина не може самоактуалізуватися. Для хворого організму мета звільнення від напруги є провідною. А для здорового, навпаки, полягає у створенні певного рівня напруги для забезпечення подальшої активності організму [7]. Саме тому, теза про те, що захисні механізми психіки здатні впливати на розвиток самоактуалізації, чи навпаки, має право на існування. Наприклад, С. Нартова-Бочавер підкреслює, що в зарубіжних і вітчизняних роботах останніх років поняття розвитку особистості вже не протиставляється адаптації, і це є історичним визнанням цілісності особистості і нерозривності різних вимірів її самоактуалізації [4]. Тобто, немає протиріч у тому, що психологічний захист уможливорює успішну самоактуалізацію.

Один із найвідоміших представників гуманістичної психології А. Маслоу, навпаки, вважав, що одним із чинників, який перешкоджає розвитку особистості, є саме внутрішні механізми захисту. Окрім класичних механізмів захисту, описаних в психоаналітичній парадигмі, він розглядає ще два типи захисту – комплекс Іони та десакралізацію:

– «Комплекс Іони» – це відмова від спроб реалізації повноти власних здібностей. Такі люди надають перевагу безпеці, задовольняються середнім рівнем розвитку власних здібностей. Такі люди бояться використовувати власні здібності у повній мірі, тому задовольняються цілями, які не вимагають багато досягнень. Цілі, які вимагають повноти власного розвитку, залучення усіх своїх можливостей, вони вважають небезпечними і відмовляються від них.

– Десакралізація – це відмова ставитися до чогось з високим рівнем залученості та глибини. Від цього відбувається збіднення життя індивіда. Зокрема, певні символи (культурні, релігійні і т.п.) перестали мати для людей значущість, оскільки втратили надихаючу, мотивуючу силу, яку надавали попереднім поколінням [2].

Одним з положень теорії Р. Плутчика є теза про те, що формування механізмів психологічного захисту відбувається поступово і на різних етапах онтогенезу з'являються різні захисти. Звідси виводиться відмінність між так званими «примітивними» захистами, які формуються на більш ранніх етапах розвитку, і більш «зрілими», що стосуються більш пізніх етапів. До найбільш примітивних захисних механізмів в теорії Р. Плутчика належать регресія, проекція та заперечення. Такі ж механізми, як інтелектуалізація, компенсація, реактивне утворення з'являються на більш пізніх етапах розвитку, відповідають більш високим рівням розвитку особистості і сприяють вдалій самоактуалізації особистості [5].

У свою чергу В. Ротенберг, розглядаючи захисні механізми як необхідну «глибинну систему оборони» особистості, відзначав, що кінцевим результатом мотиваційного конфлікту за участю захистів може бути і творчий акт, а творчість є необхідним елементом пошукової активності, властивій особистості, яка самоактуалізується [6].

Наукові доробки В. Моросанової свідчать про те, що на шляху до самореалізації у самостійного суб'єкта переважають захисти, що дозволяють більш ефективно «гасити» внутрішньоособистісні конфлікти, в той час як жорсткість програм, таких як надлишкова усвідомленість, наприклад, може перешкоджати зняттю напруги. При цьому автор також підкреслює конструктивну роль сублімації, яка при розвиненості планування дозволяє детальніше сприймати реальність і взаємодіяти з нею усвідомлено [3].

На думку А. Налчаджан, видатні творчі результати таких людей як Леонардо да Вінчі, І. Ньютона, А. Ейнштейна та ін. були обумовлені об'єднанням природної обдарованості та сублімації. При відсутності творчої обдарованості соціально-ціннісний рівень активності особистості знижується. В свою чергу Л. Анциферова, посилаючись на роботи зарубіжних психологів, розглядає в позитивному контексті захист заперечення, як психологічний бар'єр на шляху руйнівного проникнення трагедії у внутрішній світ людини, в її ціннісно-смыслову концептуальну систему. Заперечення дозволяє переробляти травмуючі ситуації малими дозами, поступово асимілюючи смыслову сферу особистості. Після асиміляції травмуючої події з'являється нова оцінка схожих подій і власних можливостей, збільшується простір особистого майбутнього в свідомості [1].

Аналіз літератури із проблеми, що висвітлюється, дозволяє нам зробити висновок, що на сьогодні існує невелика кількість вдалих спроб інтеграції значної частини теоретичного та емпіричного знання про захисні механізми в єдину концепцію інтрапсихічної сфери життєдіяльності суб'єкта і застосувати її для розв'язання деяких проблем практичної психології. У сучасній психологічній науці, на жаль, не склалося єдиного погляду на явище «психологічний механізм захисту». Деякі автори розглянутих концепцій вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішнього або зовнішнього конфлікту, інші пропонують робити відмінність між патологічним психологічним захистом і нормальним (позитивним), профілактичним, таким, який може впливати на ресурсність людини, її самоактуалізацію. Однак, очевидним залишається той факт, що якими б зрілими не були захисні механізми, зростання і розвиток особистості в напрямку самоактуалізації в цілому залежить не тільки від уміння зберегти цілісність своєї особистості в складній ситуації, що травмує, впоратися з психічним напруженням, але і від уміння вирішувати проблеми конструктивним шляхом, використовуючи гнучкі, переважно свідомі способи володіння собою (копінг-стратегії) та подолання труднощів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
3. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6.
4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
5. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Г. Гребенников. - Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
6. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 3. – С. 111-118.
7. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Фрейджер Р., Фэйдимен Д. - 2004. - 608 с.

Косар І.

Науковий керівник – доц. Шпак М. М.

ДОВІРА ЯК СКЛАДНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема довіри є однією з найбільш актуальних. Це зумовлено необхідністю успішності спілкування, забезпечення гуманізації міжособистісних стосунків. Однак складні соціальні, політичні та культурні умови буття не завжди сприяють прояву довіри до інших людей.

Довіра належить до таких загальновідомих і поширених явищ, що дати їй наукове визначення – завдання дуже непросте. Як неодмінний атрибут людської психіки, один із найістотніших показників життя суб'єктів різного рівня – від окремої особистості до суспільства загалом, довіру можна аналізувати у кількох

вимірах: як загальнопсихологічне явище, як соціальний феномен чи як філософську категорію. Проте вивчення та аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показали, що феномен довіри є малодосліджуваним в структурі особистості, що й зумовлює необхідність вивчення цього явища, розробку і впровадження дієвих способів його формування та підвищення значущості для сучасної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вияву довіри до себе, до інших людей, до оточуючого світу загалом була предметом наукового дослідження як зарубіжних (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатір, Е. Фромм, Е. Шостром та ін.), так і вітчизняних (В. Зінченко, І. Коц, О. Леонтьєв, А. Мудрик, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.) учених. Праці цих авторів дають можливість сформулювати психологічне уявлення про сутність та різноманітність проявів цього явища. Водночас сьогодні феномен довіри активно вивчається в руслі суспільних наук. Тому можемо констатувати, що довіра є однією з найбільш актуальних міждисциплінарних проблем, яку досліджують спеціалісти різних наукових галузей. Однак потребують більш глибокого пояснення саме психологічні механізми розвитку та вияву цього складного явища в структурі особистості.

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості довіри як складного соціально-психологічного явища.

Виклад основного матеріалу. Проблема довіри упродовж останніх років зумовила зростання інтересу психологів, соціологів та представників інших наук до її дослідження. І це не випадково. Сьогодні можемо спостерігати соціальне відчуження людей один від одного, самотність, відсутність взаєморозуміння, неприйняття один одного, байдужість до потреб інших людей. Відтак все більше втрачається довіра до інших людей, а разом з тим відходять такі ідеали, як взаємодопомога, підтримка, милосердя. Найбільше викликає занепокоєння те, що люди вважають такі особливості поведінки та соціальної взаємодії нормою сучасного життя. Вони відчують себе самотніми, безсилимими змінити що-небудь, тому потребують не лише соціальної допомоги нашої держави, а особливо – психологічної.

Довіра є однією із важливих етичних категорій моралі в сфері людської поведінки. Вчені С. Джулард і П. Ласкау розглядають довіру як явище, пов'язане з саморозкриттям особистості. Н. Луман вбачав у довірі спосіб протистояння труднощам соціуму. Е. Гідденс стверджував, що довіра – це віра в надійність людини або системи. Ф. Фукуяма трактував довіру як моральний капітал суспільства, при цьому вивчав відмінності вияву довіри в контексті різних культур [6].

На думку І. Антоненко, довіра є важливим елементом міжособистісного спілкування, міжгрупової та організаційної взаємодії, а також функціонування суспільства в цілому. Феномен довіри виявляється під час прийняття та вирішення складних політичних та економічних питань, в сфері медицини, освіти, релігії, особистого життя. Вчений стверджує, що суспільство функціонує як система багаторівневої взаємної довіри. Довіра лежить в основі більшості соціальних процесів, в тому числі ділової комунікації, є важливим компонентом соціального управління [1].

Якщо людина не вміє довіряти, їй важко забезпечити гармонійні взаємини з людьми. Вона ризикує потрапити в коло ізоляції: чим менше вона довіряє, тим менше в неї друзів. Такій людині здається, що вона не здатна дружити і любити, що оточуючі її не потребують. У спілкуванні з людьми в неї більше проявляється потреба в самозахисті, ніж в довірі та відкритості.

Варто зауважити, що довірі неможливо навчити, неможливо нікого примусово змусити довіряти, її можна лише сформувати. Довіра, з одного боку, є результатом міжособистісної взаємодії, з іншого – вона сама виступає незмінним чинником соціальної взаємодії, в процесі якої вона постійно розвивається і виявляється [2]. Нині проблема довіри вивчається соціальною та економічною психологією, організаційною психологією, психологією управління. Такий широкий спектр вивчення феномену довіри пов'язаний з тим, що він має широке виявлення в різних сферах життя і діяльності як окремих людей, так і суспільства в цілому.

Незалежно від того, в якій сфері життя людини проявляється довіра, вона має в узагальненому вигляді подібні формально-динамічні характеристики, умови виникнення, закономірності функціонування, відтак певним чином впливає на життя та діяльність особистості. Довіра є джерелом гармонії кожної людини зі світом природи і з власним внутрішнім світом. Вона пов'язана з особистісними цінностями людини. Крім того, вивчення особливостей прояву довіри в структурі особистості дає можливість пошуку резервів розвитку особистості.

У сучасному світі дефіцит довіри є однією з основних причин загрози його безпеці і розвитку. Основними умовами виникнення довіри до інших людей є значущість об'єкта довіри та оцінка його як безпечного. Як зауважує Т. Скрипкіна, довіра – це етична категорія моралі, яка регулює взаємини між людьми. Дослідниця виділяє основні характеристики довіри як відносно самостійного психологічного феномену, а саме: міра (ступінь саморозкриття особистістю різних сфер свого внутрішнього світу іншим), вибірковість (суб'єктивна значущість інформації впливає на вияв довіри) та парціальність (людина довіряє іншому, виходячи з суто суб'єктивних міркувань, і такий прояв довіри має дуже часто неусвідомлений характер) [8].

С. Рубінштейн виділяє такі різновиди довіри: довіру до світу та довіру до себе. Вони є відносно самостійними формами довіри, однак, як зауважує вчений, не існують ізольовано одна від одної. Рівень довіри до світу та довіри до себе знаходиться в стані рухомої динамічної рівноваги. Отож, довіра є двохстороннім явищем. Вона одночасно спрямована і на людину, і на світ, й зумовлює ставлення особистості до себе і до навколишнього середовища, а також визначає стратегію поведінки людини, що виступає суб'єктом власного життя.

Окрім довіри до світу та довіри до себе, в психологічній науці виокремлюють ще й довіру до

інших людей [7]. Вона відіграє надзвичайно важливу роль для ефективної взаємодії з оточуючими, взаєморозуміння, встановлення емпатійних міжособистісних стосунків між людьми. Без довіри до інших людей неможливе продуктивне налагодження дружніх, сімейних, трудових відносин [5].

Довіра дозволяє людині активно взаємодіяти з новими людьми, незнайомими та малознайомими об'єктами навколишнього середовища. Довіра, з одного боку, пов'язана з ризиком, а з іншого – потребує перевірки досвідом. Тому довіра, виникаючи спочатку у суб'єктивному, внутрішньому світі людини як переживання або певне ставлення, може проявлятися лише в активності людини. Акт соціальної взаємодії слугує перевіркою рівня вияву довіри, і в залежності від попереднього досвіду, постійно коригується людиною.

Під поняттям «довіра» прийнято розглядати практику повсякденних стосунків між людьми. У енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона довіра трактується як «психічний стан, в силу якого ми покладаємось на чиюсь думку, що видається нам авторитетною, і тому відмовляємось від самостійного дослідження питання, яке може бути нами вивчено» [9, с. 386].

У соціальній психології найбільш перспективним є підхід до проблеми довіри та недовіри як до психологічного ставлення до світу, до інших людей, до себе, а також як до характеристики взаємостосунків партнерів [4].

Довіра та недовіра суб'єктів життєдіяльності залежать від віку людей і відповідають стадіям психічного розвитку людини. У процесі онтогенезу спостерігаються специфічні вікові особливості вияву довіри. Так, немовлята володіють абсолютною довірою до матері і оточуючого їх світу, при цьому у них формується базова установка на довіру чи недовіру.

У віці від одного до трьох років формується довіра дитини до самої себе у співвідношенні з розвитком автономності та незалежності. В період від трьох до шести років під час рольової гри дитина засвоює стратегії довіри як комунікативного потенціалу. Від шести до одинадцяти років накопичуються ресурси довіри до себе на основі оволодіння навчальним матеріалом і закріплення власної позиції в класному колективі.

У підлітковий період дитина інтенсивно інтегрується з колективом, набуває статусу колективного суб'єкта діяльності, відтак закріплюється її базова довіра до світу через ідентифікацію з різними групами. Як стверджує А. Чернова, довіра є однією із стрижневих характеристик процесу дорослішання.

У дорослих людей категорія «довіра/недовіра» є найменш суперечливою. Для них єдність поглядів, думок є найбільш важливим критерієм довіри чи недовіри до іншої людини.

Найбільш недовірливими є люди, старші п'ятдесяти років. Вони виражають недовіру до всього чужого, демонструють обережність при взаємодії з невідомими об'єктами і явищами заради збереження соціального благополуччя і зрозумілого для них традиційного світобачення [7].

Таким чином, довіра є найважливішою умовою становлення особистості як свідомого і самостійного суб'єкта життєдіяльності. Оволодіння здатністю саморегуляції поведінки та самоорганізації свого життя відбувається шляхом формування оптимального рівня довіри до себе. Крім того, довіра до інших людей є важливим чинником забезпечення успішності спілкування та соціальної взаємодії. Саме тому людям варто виховувати в собі таку особистісну якість як довіра, при цьому намагатися застосовувати недовіру лише в небезпечних життєвих ситуаціях та стосовно незнайомих людей. Оптимальне співвідношення довіри та недовіри забезпечує психічне здоров'я та соціальне благополуччя людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко І.В. Доверие: социально-психологический феномен / И.В. Антоненко. – М.: Социум, 2004. – 320 с.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдан, 2003. – 520 с.
3. Зинченко В.П. Психология доверия / В.П. Зинченко. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 104 с.
4. Ильин Е.П. Психология доверия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
5. Кокотов А.Н. Доверие. Недоверие. Право. / А.Н. Кокотов. – М.: Юрист, 2004. – 192 с.
6. Кравченко В.Ю. Особливості дослідження довіри у соціально-психологічному дискурсі / В.Ю. Кравченко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 2. – С. 52-57.
7. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие / Т.П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
9. Энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона / [под ред. К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского]. – СПб: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона), 2002. – Т. 20. – 499 с.

Козинець Т.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І. П.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ - ПЕРШОКУРСНИКІВ

Найважливішою соціальною вимогою до вищих навчальних закладів є орієнтація освіти не тільки на засвоєння студентами певної суми професійних знань, а й на розвиток їх особистості, пізнавальних і творчих здібностей, успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

Для системи освіти першочерговою є проблема навчальної адаптації студентів (одна з різновидів соціальної адаптації). Як показує досвід та аналіз літератури, від успішності навчальної адаптації на молодших курсах вузу багато в чому залежать подальша професійна кар'єра та особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Період адаптації першокурсника пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні. Адаптаційний період у різних студентів відбувається по-різному, залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі.

Актуальність даної проблеми обумовлена великою соціальною потребою в дослідженнях адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. Як відомо, проблемі соціально-психологічної взаємодії особистості та суспільства, функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошукові дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості присвячували наукові роботи як західні (Ч. Кулі, Г. Мід, Дж. Морено, Г. Тард, Дж. Хоуманс), так і російські та українські психологи (А. Асмолов, Г. Андрєєва, О. Донцов, Є. Кузьмін, Р. Кричевський, Л. Орбан – Лембрик, Р. Немов, Б. Паригін, А. Петровський, М. Пірен, А. Свенцицький, О. Шорохова).

Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Метою статті є дослідження процесу соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

На процес адаптації студентів-першокурсників в університеті та інших закладах вищої освіти впливає безліч різних чинників. Вага і значення дії сукупних чинників на особистість студентів в процесі адаптації різна. До числа таких факторів відносять мотивацію, рівень їх самовизначення, соціальну сміливість і впевненість в собі, загальний рівень адаптивних здібностей [3].

Численними дослідженнями встановлено, що ефективність, успішність навчання багато в чому залежить від можливостей студента освоїти нове середовище, в яке він потрапляє, вступивши до ВНЗ. Початок занять означає включення студента в складну систему адаптації. Новизна дидактичної обстановки, з якою зустрічається першокурсник, часто знецінює надбані ним у школі способи засвоєння навчального матеріалу. Спроби компенсувати це старанністю, сумлінним ставленням до навчальних обов'язків не завжди приводять до бажаного успіху. Минає немало часу, поки студент виробить нові шаблони, опанує нові засоби, адекватні новим вузівським умовам навчання. Лише після цього напруження зменшується, зайві емоційні реакції на труднощі поступово змінюються ритмічними, навіть автоматичними виконавчими діями, а саме навчання поступово потребуватиме від студента значно менших зусиль.

Процес соціальної адаптації є певною послідовністю психологічних реакцій на об'єктивну ситуацію, які виявляються в поведінці, спрямованій на розв'язання специфічного завдання [2].

Соціальна адаптація є динамічним системним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії людини й ситуації. Об'єктивні властивості ситуації, без сумніву, впливають як на її успішність, так і на психологічні механізми, які лежать в основі поведінкових стратегій, спрямованих на пристосування. У разі високого та низького рівнів адаптивності наявні відмінності застосовуваних стратегій. Оптимальним для соціальної адаптації є поєднання прийняття себе та інших з прагненням реалізувати власні ресурси та переконанням щодо власної самоефективності та сенсовності свого життя.

Неспроможність людини адаптуватись до нових умов середовища породжує явище соціально-психологічної дезадаптації, що спричиняє втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості, зниження активності у навчанні, зниження інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків - втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах [4].

Проведений нами аналіз досліджень проблеми адаптації студентів у ВНЗ дозволив виявити, що для діагностики процесу адаптації використовуються найрізноманітніші методики. При створенні тестів та опитувальників автори базуються на концептуальних положеннях загальної теорії соціально – психологічної адаптації. Найбільший внесок у розвиток якої зробили Л.С. Виготський, О.Ф.Лазурський, В. Лебедєв, Ж. Піаже, В.А. Петровський, Л.А. Петровська.

Перш за все, шкала соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонда, що передбачає аналіз параметрів за такими шкалами: адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення до домінування. Решта методик носять супутній характер: методика для визначення самооцінки та рівня домагань (Т. В. Дембо, С. Л. Рубінштейн, А. М. Прихожан); 16-факторний особистісний опитувальник (Р. Кеттелла); опитувальник Басса – Дарки; опитувальник соціальної компетентності (Л. М. Мітіна); опитувальник конструктивності мотивації (А. А. Реан, О. П. Єлісєєва); дослідження самоставлення (В. В. Століна, С. Р. Пантілєєва); «Локалізація контролю» (адапована Е. Г. Ксенофонтною); діагностика комунікативної соціальної компетентності (Н.П.Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. А. Лабунська) [1].

З метою дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації у студентів ВНЗ нами був підібраний комплекс діагностичних методик, що спрямовані на визначення чотирьох блоків психічних станів: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, на вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних

із цим рис особистості, та на діагностику депресивних станів і станів, близьких до депресії.

Дослідження проводилось на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У дослідженні взяло участь 42 студенти-першокурсники. Для дослідження рівня адаптації студентів були застосовані методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика диференційної діагностики депресивних станів Зунга. Проаналізуємо детальніше результати деяких із них.

Результати дослідження за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка подано у таблиці (див. Табл.1).

Таблиця 1.

Кількісні показники за методикою «Самооцінка психічних станів»

	Тривожність		Фрустрація		Агресивність		Ригідність	
Низький рівень	15	35,7%	10	23,8%	15	39,5%	22	55%
Середній рівень	20	47,6%	24	57,1%	13	34,2%	12	30%
Високий рівень	7	16,7%	9	19,1%	10	26,3%	6	15%

Аналізуючи особливості прояву психічних станів, можна констатувати те, що високий рівень адаптації спостерігається у 36% студентів, середній у 42% і відповідно у 22% спостерігається низький рівень адаптації, що свідчить про певні проблеми у студентів при входженні у нове соціальне середовище.

За результатами методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда було складено діаграму (див. Рис.1).

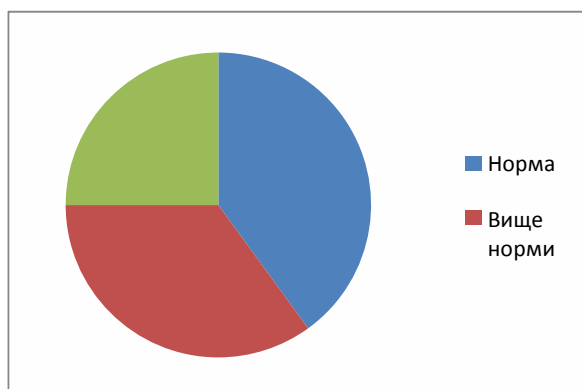


Рис. 1. Кількісні показники за методикою соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда

Дані свідчать про те, що 20,9% студентів мають проблеми із адаптацією, що приблизно перевищується із результатами за попередньою методикою.

Досліджуючи особливості процесу адаптації, ми виявили, що у студентів не виникає серйозних проблем з процесом адаптації, та все ж таки вони є і ігнорувати їх не можна. Як висновок можна стверджувати, що і у ВНЗ і у школі проводиться недостатня робота щодо підготовки дітей до нового стилю життя. Також хотілося б зазначити достовірність результатів, адже за трьома методиками кількісні показники студентів співпадають.

Отже, процес соціально-психологічної адаптації є певною послідовністю психологічних реакцій людини на соціальну ситуацію. Ці реакції виявляються у поведінці, спрямованій на розв'язання специфічного завдання.

Психодіагностика адаптаційних можливостей першокурсників дуже важлива, тому що дезадаптація може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери (зосередження уваги, пам'яті, мовлення), змінами в емоційно – почуттєвій сфері (поява тривоги, поганого настрою, невпевненості у собі, страху, неадекватності самосприйняття і самооцінки, неприйняття інших людей тощо).

Саме тому одним з основних завдань у роботі зі студентами першого року навчання є організація та керівництво самостійною навчальною роботою студентів, розробка і запровадження шляхів її раціоналізації та оптимізації, що допоможе оптимізувати процес адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. А. Перре – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии – 1989. - №1. – С. 92 – 100
3. Долгова В. І. Дослідження адаптації першокурсників до навчання в університеті / В. І. Долгова, О. А. Кондратьєва, Е. С. Ніжегородцева // Науково-методичний електронний журнал «Концепт» – 2015. – Т. 31. – С. 66 – 70

4. Казміренко В. П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота – 2004. – № 6. – С. 76 – 78
5. Ababkov V.A. Adaptation for stress. Fundamentals of theory, diagnosis, therapy / V.A. Ababkov, M.A. Perret - St. Petersburg. : Speech, 2004. - 166 p.
6. Ball G.A. notion of adaptation and ego importance for psychologists personality / G.A. Ball // Questions of psychology - 1989. - №1. - S. 92 - 100
7. Dolgov V.I. Research freshmen adapt to study at university / V.I. Dolgov, O.A. Kondratyev, E.S. Nizhegorodtseva // Methodical electronic journal "Concept" - 2015. - Т. 31. - S. 66 - 70
8. Kazmirenko V.P. Research Program psychosocial factors adaptation of a young man to study at university and future profession / V.P. Kazmirenko // Practical Psychology and Social Work - 2004. - № 6. - P. 76 - 78

Карп'юк О.

Науковий керівник – доцент Жаркова І. І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Аналіз психолого-педагогічної літератури та стану шкільної практики свідчить, що проблема розвитку творчого мислення молодших школярів на сучасному етапі розвитку суспільства набуває особливої гостроти й актуальності. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті проголошує головною метою створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, які здатні навчатися впродовж усього життя створювати і розвивати цінності громадянського суспільства [6]. Щоб адаптуватися в сучасному суспільстві й орієнтуватися у величезному потоці постійно змінюваної інформації, необхідно самостійно, критично, творчо мислити, а цьому дітей потрібно навчити.

Молодший шкільний вік є найвідповідальнішим етапом шкільного дитинства. Висока сензитивність цього вікового періоду визначає значні потенційні можливості різностороннього розвитку дитини. У зв'язку з цим у школі необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з розвитку творчого мислення саме молодших школярів, при цьому враховувати їхні вікові особливості та індивідуальні здібності.

Проблему розвитку творчого мислення досліджували видатні вітчизняні й зарубіжні психологи та педагоги, зокрема П. Блонський, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Д. Ніколенко, Л. Фрідман, В. Шадріков, М. Шардаков та інші. На сучасному етапі розвитку української педагогіки проблема розвитку творчих здібностей залишається актуальною і певною мірою дослідженою.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування творчого мислення молодших школярів.

Одним із перших спробував сформулювати сутність поняття «творче мислення» американський психолог Дж. Гілфорд. Він вважав, що «творчість» мислення пов'язана з домінуванням у ньому чотирьох особливостей:

- 1) швидкість — це здатність швидко генерувати потік ідей та можливих рішень;
- 2) гнучкість — це здатність застосовувати різноманітні підходи і стратегії під час вирішення проблем;
- 3) оригінальність — це здатність створювати розумні, унікальні й незвичні ідеї та рішення;
- 4) точність — фактор, що характеризує логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, яке відповідає поставленій меті [2].

Завдяки цим особливостям, реалізується прогностично-перетворювальна функція інтелекту, здійснюється творча діяльність людини у різних сферах її інтересів.

Б. Коротяєв Г. Костюк, Д. Ніколенко, В. Шадріков у визначенні поняття «творче мислення» відштовхуються від слова «творити», яке в загальновідомому розумінні означає знаходити й створювати щось таке, що не зустрічалося у минулому досвіді — індивідуальному чи суспільному.

А. Петровський творче мислення розглядає як пізнавальні процеси, що дозволяють людині вирішувати завдання, які не можуть бути розв'язані за допомогою вже відомих людству методів [7].

На думку В. Дружиніна, творче мислення — це процес, в ході якого новий продукт є новим відносно вихідного знання і є результатом трансформації, переробки останнього [3].

Основна особливість творчого мислення як інтелектуальної системи — це вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити для них рішення на рівні ідеальних, прогнозувати можливі варіанти розвитку.

Оскільки однією з ознак творчості є створення нових корисних комбінацій, то уява, що створює ці комбінації, є основою творчого процесу. Звідси випливає, що уява — це необхідний елемент творчої діяльності, який забезпечує: побудову образів продуктів праці; створення програмованої поведінки в невизначених проблемних ситуаціях; засоби створення образів, що замінюють активну діяльність (тобто

моделювання процесів чи об'єктів).

Дж. Рензулі зазначає, що вміння творчо мислити складається з декількох компонентів. До них належать:

- інтелектуальні особливості;
- знання, сформовані в дитини;
- наполегливість (мотивація);
- сприятливе навколишнє середовище [8].

Таким чином, творче мислення є сукупністю тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. У творчому мисленні домінують чотири особливості, зокрема оригінальність розв'язання проблеми, семантична гнучкість, що дає змогу бачити об'єкт під новим кутом зору, образна адаптивна гнучкість, яка уможливує зміну об'єкта з розвитком потреби у його пізнанні, семантична спонтанна гнучкість як продукування різних ідей щодо невизначених ситуацій.

Розвиток мислення людини починається з народження і продовжується все життя. Психологічні дослідження показують, що практично всі діти володіють творчим потенціалом, який ефективно розвивається під час систематичних занять. Сформовані уміння і навички діти ефективно перекосять на навчальні предмети в школі, в щоденне життя. За висновками досліджень учених звичайна людина відрізняється від відомих особистостей не відсутністю творчих можливостей, а здатністю їх виявляти, підтримувати та реалізовувати. Тому правомірним є питання про створення сприятливих умов для формування творчого мислення і розкриття творчого потенціалу кожної дитини.

Проблемою формування творчого мислення у молодших школярів є невідповідність уяви і рівня інтелекту. Л. Виготський зазначав, що прояви фантазії у дитини яскравіші і несподіваніші, ніж у дорослого, за рахунок того, що дитина більше довіряє продуктам своєї уяви і менше їх контролює. В молодшому шкільному віці високий рівень креативності може поєднуватися з низьким рівнем розвитку інтелекту. І без інтенсивної роботи по розвитку останнього здатність до творчості в подальшому швидко знижується.

Необхідною умовою формування творчого мислення в процесі навчання є формування сприятливого емоційного та інтелектуального фону класу. Як стверджує С. Соловейчик, на цьому фоні навчання здійснюється значно краще, значно цікавіше, значно швидше. «Інтелектуальний фон» стає потужним джерелом загального розвитку учнів, необхідного для навчання [10].

Учитель, що працює над формуванням творчого мислення, має бути творчою людиною, яка вміє знаходити нове у вже вивченому, вміє так організувати навчальний процес, щоб усім дітям класу було цікаво в ній учувати.

Необхідно враховувати індивідуальні психологічні, вікові та емоційні особливості дітей, щоб досягти позитивних результатів роботи. Враховуючи індивідуальні особливості дітей, потрібно так організувати навчальний процес, щоб учні відчували бажання думати і ділитися своїми думками. Жодна відповідь не має бути неправильною, вона виправляється самим учнем чи його однокласниками, але так, щоб не образити дитину. Потрібно створювати «ситуації успіху», «ситуації радості», привчати уважно та з повагою вислуховувати думку кожного учня.

Велике значення має формування у дітей загальнонавчальних умінь і навичок, тобто умінь вчитися. Розвиток творчого мислення не залежить від успішності учня, проте сприяє покращенню його успішності.

На уроках, не залежно від навчального предмета, потрібно розвивати логічне мислення, уяву, фантазію дітей. Дитина накопичує досвід і знання, її інтереси розширюються, ускладнюються її стосунки з іншими людьми — все збагачує уяву, дозволяє дитині будувати нові комбінації образів не випадково, а з розуміння, наскільки можливе удосконалення тієї чи іншої події в дійсності.

Використання в навчальному процесі проблемно-пошукових методів, організація групових форм роботи також сприяє розвитку творчого мислення. Метод, пов'язаний із самостійним пошуком і відкриттями школярами тих чи інших істини, — це метод проблемного навчання. Суть проблемного навчання полягає в тому, що перед учнями ставлять проблему, пізнавальну задачу, і учні під керівництвом вчителя або самостійно досліджують шляхи та способи її вирішення. Школярі будують гіпотези, аргументують, міркують, доводять судження. Проблемне навчання вчить дітей мислити самостійно, творчо, формує в них елементарні навички дослідницької діяльності.

Формування творчого мислення під час використання проблемно-діалогічного методу навчання виражається в тому, що збільшується творча активність дітей в формі запитань. Таке навчання впливає на розвиток гнучкості мислення дітей. Не потрібно готувати творчі завдання персонально для найбільш здібних учнів і пропонувати їх замість звичайних завдань які дають усьому класу. Такий спосіб індивідуалізації ставить дітей в нерівні умови і ділить їх на здібних та нездібних. Завдання творчого характеру слід давати всьому класу. При їх виконанні оцінюється лише успіх. В кожній дитині вчитель має бачити індивідуальність.

Не варто опускати і нестандартних форм організації уроків: олімпіади, екскурсії, уявні мандрівки, концерти, вікторини, зустрічі тощо. І впродовж усього навчального процесу формувати тривалу пізнавальну мотивацію. Будь яка мислительна діяльність починається із запитання, з подиву. Оскільки подив породжує думку, то потрібно намагатися викликати у дитини запитання, показати предмет так, щоб дитина здивувалася незнайомій стороні в ньому, що раптом відкрилася.

Американський психолог Е. Торренс виділяє п'ять принципів, якими має керуватися вчитель, щоб заохочувати творче мислення:

1. Уважне ставлення до незвичних запитань.
2. Шанобливе ставлення до незвичних ідей.
3. Показати дітям, що їхні ідеї мають цінність.
4. Надавати можливості для самостійного навчання і хвалити за це.
5. Надати час для неоцінюваної практики чи навчання. Зовнішня оцінка створює для дитини «загрозу» і, можливо, потребу в «оборані». Тому дітям необхідний певний проміжок часу, протягом якого вони не оцінюються. Таким чином не стримується свобода формування ідей [9].

Творче мислення не може формуватися від випадку до випадку, воно потребує цілеспрямованого навчання й розвитку, інакше воно згасає.

Узагальнюючи вище сказане можна зробити висновки, що успішне формування творчого мислення можливе лише при створенні певних умов, зокрема:

- зміна ролі учня — він має стати активним учасником пізнання, який має можливість вибирати, задовольнити свої інтереси і потреби, реалізувати свій потенціал;
- комфортна психологічна обстановка, оскільки негативні емоції (тривога, страх, невпевненість в собі) негативно впливають на результативність творчої діяльності, особливо у дітей молодшого шкільного віку;
- створення внутрішньої мотивації учіння;
- коректна педагогічна допомога дитині;
- оптимальне поєднання різних форм роботи (фронтальних, групових, індивідуальних);
- створення ситуації успіху;
- самостійність виконання творчого завдання;
- різноманітність творчих задань, як за змістом і формою їх представлення, так і за рівнем складності;
- послідовність і системність у розвитку творчих здібностей молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Гилфорд Д. П. Природа человеческого интеллекта / Д. П. Гилфорд. — М. : Прогресс, 1971. — 123 с.
3. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин. — М. : Педагогика, 2005. — 376 с.
4. Лук'яненко М. С. Развитие творческого мышления младших школьников / М. С. Лук'яненко // Обдарована дитина. — 2002. — № 5. — С. 16-18.
5. Мазуровська О. В. Развитие творческого мышления учнів. Методичний посібник / О. В. Мазуровська. — Вінниця : ММК, 2016. — 38 с. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://dorobok.edu.vn.ua/article/view/1575>.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. — К., 2001.
7. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1989. — 280 с.
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2001. — 656 с.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Издательство: Питер, 2002. — 720 с.
11. Соловейчик С. Л. Учение с увлечением / С. Л. Соловейчик. — М. : Детская литература, 1976. — 175 с.

Калиняк Т.

Науковий керівник – доц. Олексюк В. Р.

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ, ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасного українського суспільства зумовлює глибокі соціально-економічні та культурні перетворення, оновлення освітньої парадигми, що висувають принципово нові вимоги до підготовки фахівців соціальної сфери. У соціальних ініціативах Президента України наголошується, що інститут соціального працівника має стати активним агентом держави, який виявляє і допомагає вирішувати різноманітні проблеми [7].

Актуальність дослідження професійної готовності майбутніх соціальних працівників до забезпечення ефективного соціального супроводу зумовлена суперечностями між: новими вимогами суспільства до соціального працівника, який має вирізнятися високим рівнем особистісної відповідальності та готовністю ефективно працювати в умовах нової соціальної інфраструктури; потребами соціальної сфери у професійно орієнтованих, підготованих до практичної діяльності фахівцях, здатних активно взаємодіяти з різними соціальними інститутами та недостатньою розробкою теоретико-

технологічних аспектів їхньої професійної підготовки [5, 86].

Аналіз основних публікацій. Слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників неодноразово ставала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, актуальні проблеми цієї підготовки знайшли відображення у працях І. Звервої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Л. Міщик, І. Миговича, В. Поліщук та ін. Загальнометодологічні й теоретичні аспекти фахової підготовки фахівців соціальної сфери висвітлено в працях В. Байденко, Г. Бордовського В. Бочарової, В. Загвязинського, О. Мудрика, Н. Платанової та ін. Її зміст, форми і методи досліджувались Л. Вітебським, В. Масленніковою, Т. Пігаловою, Л. Родіною, М. Черкасовою та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до здійснення соціального супроводу висвітлено впрацях О. Водяної, Г. Лактіонової, І. Манохіної, Н. Олексюк, Ж. Петрочко, І. Пешої, І. Трубавіної та ін. Поряд з цим, хочемо зазначити, що, незважаючи на значний науковий інтерес до означеної проблеми, сутність процесу формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення соціального супроводу різних категорій осіб потребує подальшого детального вивчення [1; 3; 5;].

Виходячи з означеного, **метою** статті є обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення соціального супроводу.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації української системи освіти особливої уваги заслуговує проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних виконувати свої професійні функції у контексті ефективної професійної діяльності [6]. Саме тому майбутній фахівець у галузі соціальної роботи має бути готовий до реальної практичної діяльності, володіти навичками самостійної праці й професійного самовдосконалення, урахувати реальні умови соціального середовища, у якому він працюватиме.

Вагомим умовою ефективності соціального супроводу є сформованість у соціального працівника професійної готовності до його здійснення. Найповнішим, на наш погляд, є визначення професійної готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу, запропоноване О. Водяною, згідно якого це сукупність взаємопов'язаних рис (особистісних, професійних, спеціальних), досконале володіння теоретичними знаннями і практичними навичками, сформованість уміння застосовувати їх у процесі соціального супроводу, здатність творчо вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти [1, 48].

У професійній готовності фахівця до здійснення соціального супроводу вчені виділяють дві взаємопов'язані аспекти:

1) попередню (потенційну) готовність (як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності). Ця готовність містить систему достатньо стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин і уподобань.

До основних знань, необхідних соціальному працівникові для здійснення соціального супроводу, належать знання про: розвиток людини та її поведінку; психологічні засади надання й отримання допомоги; способи комунікації, основи вербальної і невербальної поведінки; групові процеси та взаємовпливи групи й індивіда; значення соціокультурних факторів, їх вплив на індивіда, групу і громаду; структуру, організацію, методи соціального супроводу; критерії та показники його ефективності. При цьому соціальний працівник повинен уміти: проводити соціальне інспектування, в ході якого оцінювати реальні потреби об'єкта супроводу; планувати, організувати та здійснювати соціальний супровід; знаходити й ефективно використовувати усі можливі ресурси супроводу; налагоджувати зв'язки з різними державними та недержавними установами та організаціями, зацікавленими у позитивному результаті ведення конкретного випадку [1, 124; 2, 276; 4, 154].

Щодо професійно важливих якостей суб'єкта супроводу, то до них ми відносимо: повагу людської гідності незалежно від расової, етнічної, сексуальної, громадської, вікової, релігійної, політичної, мовної, соціально-економічної належності, від здібностей, внеску в суспільний розвиток або інших особливостей, особистих характеристик, стану або статусу; пріоритет загальнолюдських цінностей (турбота про сім'ю, ближнього, світу без воєн і конфліктів), виконання своїх службово-професійних, сімейно-особистих обов'язків; визнання необхідності своєї професії в суспільстві, постійний рух до успіху в житті, в діяльності, незалежність, внутрішній підйом і ін.; соціальну адаптованість;

2) безпосередню (ситуативну) готовність (як стан відповідної функціональної налаштованості фахівця на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах). Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічністю, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану здоров'я фахівця, атмосфери в колективі, соціальному середовищі тощо [5, 66].

На основі аналізу ряду наукових джерел можемо констатувати, що до критеріїв сформованості у майбутніх соціальних працівників професійної готовності до соціального супроводу відносяться:

- мотиваційно-ціннісний (особистісний) критерій, показниками якого є: сформованість професійних інтересів у фаховій галузі; позитивне ставлення до теоретичного та практичного навчання; спрямованість щодо активного засвоєння знань; зацікавленість у подальшому професійному розвитку;
- когнітивний (знаннєвий) критерій, який визначається такими показниками, як: уміння працювати з навчально-методичною та спеціальною документацією, успішність студентів, якість

написання тестових завдань та модульних контрольних робіт;

- діяльнісний (технологічний) критерій, показниками якого виступають: успішність виконання професійних завдань; успішність проходження практик тощо [1; 3].

Для оптимізації процесу формування у майбутніх соціальних працівників професійної готовності до соціального супроводу пропонуємо, насамперед, застосування новітніх освітніх технологій у навчальному процесі та посилення практичного аспекту цієї підготовки.

Висновки. Отже, професійна готовність майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків є складним, багатограним явищем та важливим чинником ефективності соціальної роботи, в тому числі – соціального супроводу. Професійна готовність, як якісне новоутворення, формується у процесі певної діяльності майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водяна О.В. Методичні основи формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою / О.В. Водяна // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Випуск № 19 (2-2015). – 246 с. – С. 45-51.
2. Власюк О.П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / О.П. Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Серія: Педагогічні науки). – 2011. – № 1. – 356 с.
3. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А.Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12–16.
4. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
5. Соціальна робота в Україні : [навч. посіб.] / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. ; [за заг. ред. І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
6. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
7. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uapravo.net>.

Зелінська М.

Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Актуальність. На сучасному етапі вивчення старшого підліткового віку набуває особливої актуальності, адже у цьому віці починає формуватися стійке коло інтересів, які є психологічною базою цінностей та ціннісних орієнтацій старших підлітків. Особливості психічного життя старшого підлітка характеризуються значними змінами у структурі цінностей і ставлень до життя, орієнтуванням на отримання нового соціального досвіду.

Тому **мета** статті – емпірично дослідити особливості ціннісних пріоритетів сучасних підлітків.

Вивченню психологічних особливостей ціннісних орієнтацій і характеристик особистості старших підлітків сприяли наукові здобутки низки вчених: вікові аспекти особистісних змін (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, С.В. Кривцова, І.Ю. Кулагіна, А.Є. Личко, Д.Б. Ельконін та ін.); ціннісні орієнтації особистості (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, О.В. Петровський, І.П. Маноха, О.Т. Москаленко, М. Рокич, В.А. Роменець, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, О.Б. Фанталова).

Теоретичний аналіз літератури дозволяє виділити три основні напрямки дослідження ціннісних орієнтацій. По-перше, ціннісні орієнтації багато в чому задають життєву позицію і світогляд старшого підлітка. При цьому постановка питання про значущі для школяра життєві цінності вимагає врахування тих вікових змін, які, як ми вважаємо, відбуваються в ціннісно-нормативній сфері учнів при переході від молодшого підліткового віку до старшого. Тут особливого значення набуває пубертатний період, коли важливу роль починають відігравати процеси, пов'язані зі статево-рольовим самовизначенням [1].

По-друге, не можна не відзначити вплив соціально-стратифікаційних чинників на процес формування життєвих цінностей підростаючого покоління, коли все більшу значимість набувають питання, пов'язані з встановленням соціальної ідентичності та соціальної диференціації [2]. У зв'язку з цим можна припустити, що ціннісні орієнтації сучасних старших підлітків будуть змінюватися в залежності від рівня освіти їхніх батьків, а також від позиції, займаної самим школярем у навчальному класі.

І нарешті, по-третє, становлення ціннісних орієнтацій старшого підлітка відбувається в ситуації серйозних соціальних, економічних і політичних змін у сучасному суспільстві [3]. Подібні трансформації соціокультурних реалій, на яких багато в чому базується самовизначення старшого підлітка, призводять до того, що його життєві цінності формуються не просто в ситуації соціально-еко- номічної нестабільності, а в ситуації ціннісно-нормативної невизначеності, коли серйозно порушені, характерні для стабільного суспільства, механізми передачі цінностей від старшого покоління молодшому [4]. У зв'язку з цим можливим є зниження значущості одних життєвих цінностей учнів і збільшення значущості інших.

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

З метою емпіричного дослідження ціннісних пріоритетів сучасних старшокласників нами було проведено опитування учнів 9-11 класів у ЗОШ міста Тернополя. В анкетуванні прийняли участь 121 опитант. Із них – 66 дівчат (55%) та 55 хлопців (45%) віком 14-17 років. Слід зауважити, що більшість респондентів висловлювали свої думки анонімно та в письмовій формі.

Таблиця 1

Ціннісні пріоритети сучасних старших підлітків

Запитання	Категорії	%
Вплив на формування життєвої позиції старших підлітків	Приклад батьків, родичів	79,3
	Друзів та однокласників	54,5
	Відомих спортсменів	29,7
	Сучасних зірок, сцени, кіно, музики	23,1
	Вчителів	22,3
	Релігійних настанов	21,5
	Літературних героїв, кіногероїв	18,2
	Публікацій та репортажів засобів масової інформації	14,8
	Нічого з переліченого	6,6
	Політичних лідерів, громадських діячів	4,1
Найважливіше у житті старших підлітків	Здоров'я	84,3
	Щасливе сімейне життя	53,7
	Добрі та вірні друзі	44,6
	Любов	31,4
	Матеріально-забезпечене життя	24,8
	Кар'єрний успіх	20,7
	Життєва мудрість	15,7
	Свобода	15,7
	Впевненість в собі	12,4
	Цікава робота	11,6
	Творчість	9,9
	Активне діяльне життя	9,1
	Розваги	8,3
	Пізнання	6,6
	Щастя інших (добробут, розвиток, удосконалення)	6,6
	Красота природи і мистецтва	4,1
Популярність	2,5	
Якості якими повинен володіти старший підліток для досягнення своїх цілей	Відповідальність	71,1
	Старанність	66,1
	Сміливість у прийнятті рішень	65,3
	Незалежність (здатність діяти самостійно)	60,3
	Самоконтроль	55,4
	Чесність	48,8
	Терпимість	45,5
	Вихованість	41,3
	Життєрадісність	34,7
	Широта поглядів	30,6
	Тверда воля	30,6
	Акуратність	29,8
	Чуйність	22,3
Високі потреби	20,7	
Нетерпимість до недоліків у себе та інших	10,7	
У чому полягає успішність людини	В задоволеності самої людини способом свого життя та рівні своїх досягнень	46,3
	У щасті в особистому житті	26,4
	У кар'єрному досягненні	24
	У матеріальному становищі (гроші, нерухомість, тощо)	15,7
	Нічого з переліченого	3,3
	В популярності	0,8

Принципи у житті якими керуються старші підлітки	“Кожний сам творець свого щастя”	71,9
	“У цьому житті треба спробувати все”	65,3
	“Стався до інших так як би ти хотів, щоб вони ставились до тебе”	52,9
	“Чужого навчайся – чужого не цурайся”	43,8
	“Поспішай творити добро”	37,2
	“Гроші вирішують все”	17,3
	“Моя хата з краю”	5,8
Старший підліток вважає, що	Іноді варто переступити через вимоги моралі заради досягнення своєї мети	55,4
	Дотримуватись норм моралі необхідно, але заради порятунку життя людини ними можна знехтувати	44,6
	Моральні норми обмежують свободу людини	18,2
	Високі моральні принципи мають бути основою стосунків людини з оточуючими	9,1

Спочатку ми дослідили, що найбільше впливає на формування життєвої позиції старших підлітків, а саме: приклад батьків, родичів (обирають 79,3% досліджуваних), друзів та однокласників (обирають 54,5% досліджуваних), відомих спортсменів (обирають 29,7% досліджуваних). Найменш важливим підлітки вважають вплив публікацій та репортажів засобів масової інформації – 14,8%, та політичних лідерів, громадських діячів – 4,1%. Наступне запитання полягало у визначенні найважливіших цінностей у житті. Як бачимо, особливо значущими для старших підлітків є цінності здоров'я – 84,3%, щасливе сімейне життя – 53,7% та добрі і вірні друзі – 44,6%. Найнижчий статус у структурі ціннісних орієнтацій старших підлітків посідають щастя інших (добробут, розвиток, удосконалення) – 6,6%, краса природи і мистецтва – 4,1% та популярність – 2,5%. На думку респондентів, для досягнення своїх цілей насамперед потрібно володіти такими якостями як відповідальність – 71,1%, старанність – 66,1% та сміливість у прийнятті рішень – 65,3%. Найменш пріоритетними виявились чуйність – 22,3%, високі потреби – 20,7% та нетерпимість до недоліків у себе та інших – 10,7%.

Сучасні старші підлітки стверджують, що успішність людини перш за все визначається задоволеністю самої людини способом свого життя та рівнем своїх досягнень – 46,3%, щастям в особистому житті – 26,4% та кар'єрними досягненнями – 24%. Як бачимо, найнишу цінність отримали такі категорії як матеріальне становище (гроші, нерухомість тощо) – 15,7% та популярність – 0,8%.

Респонденти керуються певними принципами у житті. Найважливішими із них є: “Кожний творець свого щастя” – 71,9%, “У цьому житті треба спробувати все” – 65,3% та “Стався до інших так як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе” – 52,9%. Найменше старші підлітки орієнтуються на такі принципи як “Поспішай творити добро” – 37,2%, “Гроші вирішують все” – 17,3% та “Моя хата з краю” – 5,8%. Старші підлітки надають значення тому, що іноді варто переступити через вимоги моралі заради досягнення своєї мети – 55,4% та дотримуватись норм моралі необхідно, але заради порятунку життя людини ними можна знехтувати – 44,6%. Найменш пріоритетним вважають моральні норми, які обмежують свободу людини – 18,2% та високі моральні принципи, які мають бути основою – 9,1%.

Зазначене свідчить про те, що цінності в житті старшого підлітка відіграють надзвичайно важливу роль та впливають на становлення їх особистості. Отримані результати щодо ціннісних пріоритетів сучасних старших підлітків не є вичерпаними та потребують подальшого розширення й доповнення даними наступних етапів емпіричного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика.– 1999.– № 4.– С. 117–121.
2. Волков Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков.– М.: Педагогическое общество России, 2001.– 322 с.
3. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии.– 2000.– № 4.– С.29– 37.
4. Собкин В.С. Подросток: нормы, риски, девиации / В.С.Собкин, З.Б.Абросимова, Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова.– М.: ЦСО РАО, 2005.– 358 с.

Запорожець К.

Науковий керівник – проф. Радчук Г. К.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Девіантна поведінка, що розуміється як порушення соціальних норм, набула в останні роки масового характеру і поставила цю проблему в центр уваги психологів, соціологів, медиків, працівників правоохоронних органів тощо. Сутність девіантної поведінки полягає у недотриманні вимог соціальної норми в різних ситуаціях, що призводить до порушення взаємодії особистості і суспільства. Пояснити причини, умови і фактори, що детермінують це соціальне явище, стало важливим завданням для розгляду сьогодні в Україні.

Метою статті є аналіз теоретичних особливостей соціально-психологічних чинників розвитку девіантної поведінки у старших підлітків.

Проблема девіантної поведінки підлітків привертала увагу дослідників в різних галузях науки. Зокрема, у працях вітчизняних психологів: О.Бондарчук, М.Варій, Л.Виготський, О.Змановська, Ю.Клейберг, І.Кон, В.Кондрашенко, Н.Максимова, Н.Мишко, Ф.Райс та ін. Також, у працях таких зарубіжних науковців як: А.Адлер, В.Афанасьєв, Е.Дюркгейм, Д.Ельконін, Р.Мертон, К.Роджерс, З.Фрейд, К.Юнг тощо.

В даний час виявляємо підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки через значне зростання числа підлітків з девіантною поведінкою.

Підлітковий вік являє собою групу ризику в контексті девіантної поведінки через:

- труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції, що зумовлюють переживання підлітком тривоги, емоційну напруженість, нестійкість, неврівноваженість тощо;

- граничність і невизначеність становища підлітка (уже не дитина, ще не дорослий); розходження між об'єктивним положенням учня і його прагненням вважати себе дорослим на тлі недостатніх навичок спілкування, засобів взаємодії зі світом дорослих на партнерських засадах; почуття “дорослості” як протиріччя між орієнтацією на самостійність і відсутністю відповідного життєвого досвіду;

- суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі засоби контролю, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися; ці чинники проявляються на тлі посилення орієнтації на однолітків і зростання залежності поведінки від групових норм [4].

Наведені чинники фатально не зумовлюють девіантну поведінку особистості. Разом з тим за несприятливих умов попереднього етапу розвитку вони можуть стати підґрунтям для виникнення різноманітних поведінкових девіацій. При цьому слід урахувати, що для підлітка значущими стають, насамперед, стосунки з однолітками, в очах яких він бажає ствердити себе. Якщо це не вдається, підліток може шукати інші кола спілкування, часто з асоціальною спрямованістю, стати “важким” [4].

На думку Ю.Клейберг, девіантна поведінка — це «специфічний спосіб зміни соціальних норм й очікувань за допомогою демонстрації особистістю ціннісного ставлення до них» [3,с.57]. Для цього використовуються особливі прийоми: сленг, символіка, мода, манери, вчинки тощо. Девіантні дії підлітків виступають як засіб досягнення значущої мети, самоствердження й розрядки [3,с.57].

Девіації у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні. У разі позитивних девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість і, загалом, свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства. Негативні девіації поведінки пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми [1].

О.Змановська виділяє такі специфічні ознаки девіантної поведінки:

- багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;
- поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості;
- сама поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;

- поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);

- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим [2].

Відповідно можна розрізнити декілька етапів розвитку девіантної поведінки. На першому рівні, ситуативному, виявляються лише окремі симптоми девіантної поведінки, зокрема, неслухняність, невиконання окремих соціальних вимог з боку сім'ї та інших соціальних спільнот. Ці симптоми можуть свідчити про необхідність зміни виховних впливів, типу взаємодії та форм соціального контролю з боку оточуючих. Якщо це не вдається, особистість або сама справляється з власними проблемами, або ж девіантна поведінка закріплюється.

Другий етап – стійких порушень – можна охарактеризувати через стійке порушення соціальних та моральних норм, вимог та першими проявами делінквентної поведінки, що поступово наближається до межі правопорушень. Тут уже є можливим входження до малих груп з вираженою асоціальною спрямованістю. На цьому етапі особистість може і не схвалювати власну поведінку, вважати, що вона не відповідає її власним цінностям і настановленням.

На третьому етапі девіантна поведінка характеризується накопиченням соціального досвіду в здійсненні делінквентних дій і наближається до кримінальної (крадіжки, насилля, проституція та ін.). “Криза ідентифікації” (тобто незбіг уявлень особистості про себе і думки оточуючих), що виникає при цьому, може спричинити гострий внутрішньоособистісний конфлікт. Наслідком такого конфлікту, зазвичай, є ідентифікація з уявленнями оточуючих щодо образу даної особистості. У результаті особистість уже може сприймати свою поведінку як нормальну, таку, що відповідає її власним нормам і цінностям.

Четвертий, кримінальний етап девіантної поведінки особистості пов'язаний з багаторазовими

проявами стійкої, соціально небезпечної поведінки, входженням до груп з яскраво вираженим характером асоціальної і антисоціальної спрямованості.

На п'ятому, деструктивному етапі, йдеться про стійку, особливо небезпечну девіантну поведінку, тяжкі соціальні відхилення, стабільне відчуження особистості від суспільства, його норм і цінностей [3].

Отже, девіантна поведінка підлітків зумовлена такими соціально-психологічними чинниками як: труднощі перехідного періоду, емоційну напруженість, неврівноваженість, невизначеність становища підлітка, а також суперечність, зумовлена перебудовою механізмів соціального контролю.

Особливо небезпечні такі етапи розвитку девіантної поведінки, які пов'язані з входженням особистості до груп із асоціальною та антисоціальною спрямованістю, відчуження від суспільства, його норм та цінностей.

Таким чином, узагальнення різноманітних теорій, які розглядають як історичні, так і сучасні наукові погляди стосовно формування девіантної поведінки підлітків, дає можливість зробити висновок, що така поведінка є результатом складної взаємодії психологічних та соціальних факторів, дія яких, у свою чергу, пов'язана із системою відносин особистості.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці програми профілактики девіантної поведінки в підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр “Академия”, 2003. – 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ “Сфера”, 2003. – 160 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М., 1989. - 255 с.

Джуглей Н.

Науковий керівник – доц. Горішина Н.М.

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ МОЛОДІ

На сучасному етапі розвитку суспільства молодь розглядається як один з найбільш важливих ресурсів держави, рушійна сила нашого суспільства, яка може змінити його на краще. У цілому, роль молоді визначається наступними чинниками:

- молодь є великою соціально демографічною групою, що займає значне місце у виробництві і виступає основним джерелом поповнення трудових ресурсів;
- молодь – основний носій інтелектуального і фізичного потенціалу суспільства, вона володіє великими здібностями до праці, технічної та культурно-художньої творчості, продуктивної діяльності в усіх сферах людського буття;
- молодь має великі соціальні та професійні перспективи, вона здатна швидше за інші соціальні групи суспільства оволодівати новими знаннями, спеціальностями і професіями.

Молоді притаманна також така важлива риса як ініціативність. Проте, на жаль на даному етапі розвитку вітчизняного суспільства не створено належних умов та можливостей для її реалізації. Основними перешкодами на шляху впровадження громадських та соціальних ініціатив молоді є брак коштів та відсутність підтримки з боку державних організацій та бізнес-структур.

У ситуації, що склалася сьогодні у країні важливим засобом розвитку громадських ініціатив молоді є соціальне проектування. Використання соціального проектування в роботі з молоддю дозволяє, з одного боку, адресно вирішувати соціальні проблеми в молодіжній сфері, а, з іншого боку, розвивати соціальну активність молодої людини, її здатність усвідомлено і цілеспрямовано перетворювати власне життя і навколишній мікросоціум.

Метою статті є аналіз соціального проектування як засобу формування ініціативності молоді.

Питання, що стосуються соціального проектування досліджуються у працях В. Курбатова, О. Курбатової, В. Лукова, Л. Оленгівської, С. Копилова та інших. Різні аспекти формування ініціативності розглядаються у працях А. Сороки, О. Трошкіна, С. Щавля, С. Леснікової, С. Тетерського, О. Мальцевої, М. Костіна, Л. Пашкіної та інших.

Розглядаючи проблему, слід розрізняти терміни «ініціативність» та «ініціатива». На думку О. Трошкіна, ініціативність – це складна якість особистості, у якій виявляється діяльнісний стан людини з її ставленням до цілей, змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої та професійно-практичної мети. Найбільш істотними компонентами ініціативності є: спрямованість особистості на творчу діяльність; активність і енергійність; самостійність; здатність до реалізації особистісного почину [7]. Ініціатива – це засіб прояву даної якості, що є складовою діяльності” [8].

Аналізуючи сутність понять «ініціативність» та «ініціатива», М. Богуславський наголошує на первинності

особистісної ініціативності, яка стає соціальною за таких умов: якщо вона спрямована на перетворення навколишньої дійсності та якщо коли до реалізації цієї ініціативи залучені інші члени соціуму [1, 15].

Аналіз наукової літератури показує, що розуміння ініціативності як якості особистості містить чимало спірних питань. Найчастіше ініціативність визначається вченими як здатність висловлювати прогресивні, творчі ідеї в процесі активної діяльності, як міра активної участі у ній, здатність до оригінальних способів дії, винахідливість тощо [4]. Ініціативність розглядається як моральна якість особистості, сукупність її зусиль та дій, спрямованих на втілення новаторських пропозицій, на задоволення інтересів та потреб [2].

Л. Пашкіна розглядає ініціативність як сформоване у колективі уміння до самостійних, цілеспрямованих, активних поетапних соціально значущих дій, що ґрунтуються на соціальних та моральних цінностях, на усвідомленій та відповідальній поведінці й діяльності. Специфіка ініціативності – у її орієнтації на ціль, яка виявляється в самостійній постановці мети та в самостійній організації діяльності, яка спрямована на досягнення цієї мети [6, 40].

У моральному сенсі ініціативність характеризується тим, що людина бере на себе більшу міру відповідальності, ніж цього потребує просте дотримання суспільних норм.

Як зазначає С. Щавель, ініціативність як соціальна якість суб'єкта являє собою критичне і, разом із тим, конструктивно-перетворювальне ставлення до навколишнього світу, до самого себе й своєї діяльності. Її антиподами виступають інертність, байдужість, консерватизм, у науці – догматизм і схоластика. Слід розрізняти спотворені форми ініціативності, такі як показуха, авантюризм, прожектерство, які виступають у вигляді «починань», нових підходів, але по суті спрямовані не на поліпшення справи, а на привернення уваги, отримання користі [9, 15].

Важливим для розуміння сутності поняття «ініціативність» є аналіз її видів. Класифікацію видів ініціативності за різними критеріями розроблено М. Говоровим: за спрямованістю, суспільною значимістю ініціативності (позитивна, негативна); за родом прояву (індивідуальна та колективна); за ступенем самостійності (цілком самостійна ініціативність; ініціативність, здатна виявлятися лише тоді, коли її підтримують інші); за ступенем творчості (репродуктивна, творча); за мотивацією (егоїстична; та, що розвивається під впливом суспільних мотивів); за продуктивністю ініціативних дій (правильна ініціативна дія; поспішна, помилкова, хоча вирізняється креативністю й оригінальністю); за стійкістю (короткочасні й тривалі дії) [2].

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження свідчать, що поняття «ініціативність» трактується ученими як: інтелектуальна властивість особистості; показник вищої форми активності; характеристика вольових якостей; інтегрована якість особистості; показник самостійності. Проте неможливо розглядати ініціативність з позиції окремо взятого підходу або лише однієї з її характеристик, оскільки ініціативність, як якість особистості, є результатом розвитку багатьох особистісних сфер.

Узагальнення основних підходів до трактування поняття «ініціативність» дає підстави визначити її як інтегровану якість особистості, в якій виявляється її бажання та прагнення мобілізувати морально-вольові, інтелектуальні, творчі зусилля на досягнення поставленої мети.

Ініціативність виступає важливим фактором особистісного розвитку та самовдосконалення, оскільки створює можливість для самовизначення та самоусвідомлення особистості. Однією із ключових характеристик ініціативності є її вияв за власним бажанням. Проте молодь може не відразу розпізнати власне прагнення та бажання виявляти ініціативність, а часто й проявляти цю потребу в негативних вчинках. Тому ініціативність потрібно формувати та стимулювати її вияв.

Одним із шляхів формування ініціативності молоді, спрямованої на розв'язання актуальних соціальних проблем, є її залучення до розробки та реалізації соціальних проектів. Термін «проект» походить від латинського «proicere» – кидати вперед, використовується як прототип, образ об'єкта чи виду діяльності [4, 54]. Сьогодні під соціальним проектом розуміють соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримка матеріальної чи духовної цінності, що має просторово-часові та ресурсні обмеження і позитивний соціальний вплив на людей [5, 36]. Реалізація соціального проекту створює можливість для впливу на соціальну ситуацію шляхом створення спеціально організованої та спланованої діяльності.

Об'єктами соціального проекту можуть виступати: соціальні явища (проблеми, що виникають у місцевій спільноті, – паління, наркоманія, лудоманія тощо); соціальні інститути (заклади освіти, культури, охорони здоров'я, департаменти виконання покарань; місцева адміністрація; магазини, дозвілєві центри та ін.); соціальне середовище (територія ВНЗ, вулиця мікрорайону, двір та ін.) [4, 89]. Соціальний проект може бути спрямований як на один із зазначених об'єктів, так і у комплексі впливати на соціальні явища, інститути, середовище.

Соціальні проекти класифікують за різними ознаками: за територіальною ознакою – міжнародні, національні, міжрегіональні, регіональні, місцеві; за характером запланованих змін – інноваційні та підтримуючі; за орієнтацією – суспільні (вирішення проблем організації та її членів) та благодійні (вирішення проблем соціально незахищених верств населення); за напрямом діяльності – соціально корисні та асоціальні (проекти неформальних угруповань та ін.); за особливостями фінансування – інвестиційні, спонсорські, кредитні, субсидовані, благодійні, змішані; за типом управління – проекти, якими керують ззовні та проекти, якими керують із середини організації; за соціальною спрямованістю – захист прав молоді, зайнятість молоді, вирішення екологічних проблем,

удосконалення освітньої системи, захист прав дітей та молоді, моральне та естетичне виховання молоді, подолання проблем молоді та ін.; за ефективністю та визнанням – проекти-переможці; проекти, що затребувані в рамках регіону; незатребувані проекти; за масштабами здійснюваної діяльності та фінансування – мікропроекти, малі проекти, мегапроекти; за джерелами фінансування – інвестиційні, бюджетні, донорські, благодійні, змішані; за терміном реалізації – короткотермінові, середньотермінові, довготермінові [4; 5].

Для того, щоб соціальні проекти бути затребувані та актуальні вони повинні відповідати певним потребам: громади у цілеспрямованій зміні та розвитку тих чи інших соціальних об'єктів, їхніх властивостей або взаємин; попередженням стихійного розвитку соціальних процесів і потребам у їх позитивному спрямуванні; реалізації соціальної ініціативності молоді; зниження рівня соціальної деструкції, рівня неорганізованості та нестабільності.

Розробка та реалізація будь-якого соціального проекту можлива завдяки соціальному проектуванню – як специфічному виду діяльності, спрямованому на вирішення актуальних соціальних проблем, які виникають у різних сферах життєдіяльності суспільства, безкорисливу допомогу тим категоріям та групам населення, які її потребують. Соціальне проектування сприяє розвитку соціальної сфери, подоланню різноманітних соціальних проблем [4, 71].

Як зазначає В. Курбатов, потребу в соціальному проектуванні формують такі умови: наявність складної соціальної проблеми; необхідність попереднього моделювання способів її вирішення; наявність часткових ресурсів для вирішення соціальної проблеми [3, 32].

Діяльність у сфері соціального проектування створює можливості для вияву ініціативності особистості, досягнення її особистісних та соціально спрямованих цілей, але й слугує засобом стимулювання та формування ініціативності особистості молодшої людини.

Залучення молоді до соціального проектування є ефективним засобом формування її ініціативності та реалізації громадських ініціатив цієї соціально-демографічної групи населення. Саме за допомогою проектування молоді може реалізовувати всі свої задуми та втілити в життя всі свої ідеї, розкривати свої творчі здібності. На жаль, в нашій країні громадська ініціативність молоді не підтримується суспільством на належному рівні. Для того, щоб молоді могла втілювати в життя свої ідеї, а головне мала бажання цим займатися, потрібно створити умови на рівні держави, які сприяли б зацікавленості молоді у діяльності на благо суспільства засобами соціального проектування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М.Б. Циклы и стадии развития детского движения в XX – первой половине XXI века / М.Б. Богуславский // Теория, история, методика детского движения. – Кострома, 2002. – Вып. 6. – С. 96-98;
2. Говоров М.С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.С. Говоров. – М. : 1962. – 261 с;
3. Курбатов В.И. Социальное проектирование : учеб. пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н / Д: Феникс, 2001. – 416 с;
4. Лесникова С.Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Г. Лесникова ; Удмуртский гос. ун-т – Ижевск, 2005. – 248 с;
5. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособие / В.А. Луков. – 7-е изд. – М. : Изд-во Московского гуманитарного университета : Флинта, 2007. – 240 с;
6. Пашкина Л.Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Пашкина Людмила Николаевна; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2010. – 222 с;
7. Трошкін О. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: Дис...канд. пед.наук: 13.00.04. – Донецьк, 2004, – с. 35;
8. Трошкін О. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: Дис...канд. пед.наук: 13.00.04. – Донецьк, 2004. – С. 40;
9. Щавель С.А. Социальная сфера и мотивация творческой активности : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Щавель С.А.; АН БССР; Институт социологии Минск. – Минск, 1990. – 34 с.

Джердж Ю.

Науковий керівник – проф. Чайка В. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема обдарованості у наш час привертає до себе дедалі більше уваги. Вона стала актуальним питанням на сучасному етапі розвитку людства, від неї залежить майбутнє, подальший розвиток нашої цивілізації, оскільки суспільство потребує неординарних творчих, діяльних, інтелектуально й духовно розвинених особистостей. Для цього необхідно створювати умови щодо реалізації інтелектуального, творчого потенціалу кожної дитини.

Раннє виявлення, розвиток та виховання обдарованості є важливим завданням сучасної системи освіти. Чим швидше пробуджуються творчі здібності у дітей, тим вищого рівня розвитку вони зможуть досягнути, і навпаки, чим пізніше – тим важче їх розвивати.

Протягом багатьох років освітня ланка орієнтувалась на середньостатистичного школяра і не надавала особливого значення обдарованим дітям. Проте за останнє десятиліття система освіти дещо переорієнтувалась, змінилось ставлення до дітей з неординарними здібностями, з'явилися установи, що займаються виявленням, навчанням та розвитком обдарованих дітей.

Незважаючи на велику кількість науковців, які досліджували проблему обдарованості (О. Кульчицька, Н. Лейтес, М. Якимчук, К. Текекс, С. Мерленд, М. Карнес та інші), залишається відкритим питання щодо реалізації наступності між дошкільною і початковою освітою в системі обдарованості дітей.

Метою написання статті є обґрунтування шляхів реалізації наступності у розвитку обдарованості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Поняття обдарованості не має однозначного визначення. Найпоширенішим є визначення німецького психолога В. Штерна, який вважає обдарованість загальною здатністю індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; здатністю психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя [8].

Обдарованість – системна риса психіки, що розвивається впродовж життя і визначає можливість досягнення людиною винятково високих, порівняно з іншими людьми, результатів у певних видах діяльності. Обдарованість дитини визначається вищими показниками розвитку її здібностей, які випереджають темп розвитку здібностей її однолітків. Рівень, якісна своєрідність та характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії природних задатків, соціального середовища та психологічних механізмів саморозвитку особистості. [7, с.14].

Задатки, здібності, обдарованість, талановитість, геніальність – основні поняття, які відображають феномен «обдарованості».

Здебільшого, терміни «здібність», «обдарованість», «талант» вживають як синоніми, проте вони вказують на різний рівень виявлення здібностей. Здібність – це індивідуальна особливість, що дає змогу за сприятливих умов більш успішно оволодівати певною діяльністю, розв'язувати певні завдання [4]. Обдарованість – поєднання здібностей високого рівня, інтересів та потреб, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно високому рівні відмінного від умовного «середнього рівня»[4]. А поняття «талант» означає найвищий ступінь здібностей, обдарованості. Це система якостей, особливостей, яка дає змогу особистості досягти значних успіхів в оригінальному здійсненні творчої діяльності [4].

Обдарованість дитини характеризується наявністю певних ознак. Ознаки обдарованості - це ті особливості обдарованої дитини, які виявляються в її реальній діяльності та можуть бути оцінені на рівні спостереження за характером конкретних дій. Ознаки явної (виявленої) обдарованості зафіксовані в її визначенні і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Водночас, про обдарованість дитини слід говорити в єдності категорій "хочу" і "можу". Тому ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини: інструментальний і мотиваційний.

Інструментальний - характеризує способи її діяльності. *Мотиваційний* - характеризує ставлення дитини до тієї чи іншої сторони дійсності, а також до своєї діяльності.

Інструментальний аспект поведінки обдарованої дитини може бути описаний такими ознаками:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності.
2. Сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності.
3. Висока структурованість знань.
4. Особливий тип навченості.

Мотиваційний аспект поведінки обдарованої дитини може бути описаний такими ознаками:

1. Підвищена, вибіркова чутливість до окремих сторін предметної дійсності (знаків, звуків, кольорів, рослин і т.п.) або конкретних форм власної активності (фізичної, художньої і т.п.), що супроводжується, зазвичай, переживанням почуття задоволення.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності.

3. Підвищена пізнавальна потреба, допитливість.

4. Перевага парадоксальної, суперечливої і невизначеної інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових відповідей.

5. Висока критичність до результатів власної праці.

Обдаровані діти, порівняно зі своїми однолітками, якісніше можуть індуктивно та дедуктивно мислити, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, класифікувати.

Важливим питанням нашого дослідження є визначення критеріїв обдарованості. Серед них виділяють такі:

- Вид діяльності й сфера психіки, що її забезпечують (художня, творча, соціальна, інтелектуальна та академічна, рухова, духовна, практична);
- Ступінь сформованості (актуальна та потенційна обдарованість);

- Форма прояву (явна та прихована);
- Широта проявів у різних видах діяльності (загальна та спеціальна обдарованість);
- Особливості вікового розвитку (рання та пізня) [1].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дали змогу виокремити основні характеристики обдарованих дітей.

Обдаровані діти дуже активні, працюють більше, ніж їх однолітки, глибоко занурюються в різного роду інформацію, вивчають багато додаткової літератури, критично оцінюють навколишній світ і все, що у ньому відбувається. У них чітко простежується потреба в дослідницькій діяльності, прагнення до власних відкриттів, жага до знань.

Особливою в обдарованих дітей є самооцінка, тобто здатність оцінити свої вміння і можливості. Переважно самооцінка у таких дітей дуже висока через можливість порівняти свої успіхи з досягненнями однолітків, проте трапляються випадки (в емоційних дітей), коли самооцінка має здатність переходити в крайнощі від дуже високої до кардинально низької і набувати суперечливого характеру.

Психологічні особливості дітей, які демонструють обдарованість, можуть розглядатися лише як ознаки, що супроводжують обдарованість, але не обов'язково як фактори, що породжують її. Тому наявність зазначених психологічних особливостей може бути лише підставою для припущення про обдарованість, а не для висновку про її безумовну наявність.

Слід підкреслити, що поведінка обдарованої дитини не обов'язково має відповідати одночасно всім перерахованим вище ознаками. Поведінкові ознаки обдарованості варіативні і часто суперечливі за своїми проявами, оскільки в значній мері залежать від соціального контексту. Тим не менш, навіть наявність одного з цих ознак має привернути увагу фахівця і мотивувати його на ретельний і тривалий аналіз кожного конкретного індивідуального випадку.

Важливою у нашому дослідженні є проблема наступності у розвитку обдарованості, яку намагаються практично розв'язати сучасні дослідники, вихователі дошкільних установ та вчителі початкової школи, про що свідчать публікації та результати досліджень останніх років, що спрямовані на вивчення та практичне впровадження в дію розробок для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти: М. Антонєць, А. Богуш Т. Гущина, Н. Кирдяєва, О. Коваленко, А. Курлат, З. Магомеддибирова, В. Маркова, Н. Пономарьова, Л. Шинкарьова та інші.

Наступність навчання у педагогіці розглядається як один із принципів дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у необхідній послідовності. Наступність є важливим інструментом для здійснення неперервності освіти між її ланками, що виражено у зв'язку та погодженості між всіма її компонентами: цілями, завданнями, змістом, методами, засобами, формами організації, які забезпечують ефективний розвиток дитини, її успішне навчання та виховання на цих ланках освіти.

Проблему наступності досліджували Ш. Амонашвілі, О. Запорожець, Г. Люблінська, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тіхєєва, К. Ушинський та багато інших.

Науковці дають різні визначення терміну «наступність» в системі неперервної освіти. О. Малетич вважає, що наступність потрібно розглядати як один із основоположних принципів неперервної освіти, завданням якої є забезпечення цілісного розвитку особистості в навчанні дітей на перших двох ланках системи неперервної освіти. Таке розв'язання поставленого завдання дасть змогу вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти на сучасному рівні [6, с.87].

Наступність виявляється в цілеспрямованому систематичному навчанні з поступовим розширенням та ускладненням виучуваного з урахуванням уже набутих знань, умінь та навичок учнів.

Г. Люблінська цю категорію визначала як певний тип зв'язків, які існують між завданнями, змістом, методами й прийомами навчання у дошкільному закладі та загальноосвітній школі, а також тими знаннями, які діти опанували на цих ланках освіти. Вона вважала, що між дошкільними закладами і початковою школою має існувати міцний внутрішній та зовнішній зв'язок [5].

О. Запорожець, розглядаючи проблему наступності з двох позицій, зазначав, що перша позиція має бути спрямована на вдосконалення дошкільного виховання щодо вимог школи; друга - спрямована на продовження виховної та навчальної роботи в школі під час спільної роботи педагогів дошкільної й початкової ланок освіти [3].

Результати аналізу педагогічної літератури дали змогу охарактеризувати

- основні дидактичні вимоги, які забезпечують ефективність реалізації наступності у змістовому та організаційному напрямках:
- урахувати індивідуально-психологічні особливості дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;
- створювати освітньо-дидактичні ситуації, в яких учень почував би себе невимушено, комфортно та не боявся розкривати світ власних емоцій;
- упроваджувати засоби стимулювання та заохочення дітей до пізнавальної діяльності;
- забезпечити систему взаємозв'язків у змісті та формах педагогічного процесу, оптимальне

співвідношення та зв'язок між окремими етапами навчально-виховного процесу;

- здійснювати постійну опору на попередні знання, уміння й навички, забезпечувати їх удосконалення, осмислення на новому, вищому рівні та підготовку вихованців дитячого садку до засвоєння нових знань, умінь і навичок у початковій школі;

- забезпечити систему оптимальних вимог до знань і поведінки дітей, їхніх моральних якостей, форм і методів роботи з ними на всіх етапах навчання;

- розвивати рефлексивні вміння вихованців та школярів дивитись на себе «з боку», формувати та вдосконалювати навички самоконтролю та самооцінки;

- аналізувати причини неуспішного адаптаційного періоду й запроваджувати способи, спрямовані на подолання труднощів у навчанні учнів на початковому етапі навчання [2].

У нашому дослідженні виокремлено шляхи практичного забезпечення наступності. Серед них можна назвати такі:

- підсилення соціальної ролі проблеми наступності у кваліфікаційній підготовці вчителів шляхом розкриття сутності та практичного значення наступності як принципу освіти, регулятора в організації навчального процесу на різних етапах педагогічної діяльності;

- втілення теоретичних розробок і педагогічних досягнень у практику, урахування надбань педагогічного досвіду вчителів із проблеми наступності у формуванні основних положень наукових досліджень;

- проектування й організація змістового та процесуального компонентів педагогічної діяльності на основі гуманістичного підходу до організації навчального процесу;

- підсилення мотиваційної сторони навчальної діяльності, яка є основою активізації пізнавальної сфери дитини, розвитку творчості ініціативи та інтересу до здобування знань;

- забезпечення цілісності неперервно-дискретного характеру системи освіти шляхом вирішення протиріч, які виникають у процесі навчання на суміжних ступенях освіти;

- розроблення засобів освітньо-педагогічного управління на суміжних ступенях освіти;

- проведення діагностико-корекційної роботи із запобігання труднощам у навчальному процесі на суміжних ступенях освіти;

- створення навчального середовища, яке би сприяло самореалізації та самоствердженню кожної дитини, формуванню системності знань, усвідомленому оволодінню досвідом операціональної діяльності, становленню стійких пізнавальних інтересів [2].

Наступність є закономірною умовою цілісності та ефективності навчально-виховного процесу, фактором, який визначає логіку та послідовність навчання й виховання особистості на всіх вікових етапах, а тому вона має бути реалізована на всіх рівнях презентації змісту освіти.

Підсумовуючи вище сказане, акцентуємо увагу на тому, що наступність є однією з обов'язкових умов для підтримки високих здібностей дитини та розвитку її обдарувань на суміжних ступенях освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Водночас, ефективність реалізації принципу наступності в навчально-виховному процесі досягається шляхом комплексного підходу, що передбачає розроблення дидактичних основ формування змісту освіти, організаційно-методичну роботу з педагогами та батьками, систематичне методичне забезпечення процесу навчання й виховання особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Види обдарованості [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=18192>.
2. Вашуленко О. Дидактичне забезпечення наступності [Електронний ресурс] / О. Вашуленко – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/method/674/>
3. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972.
4. Здібності. Обдарованість. Таланти : система роботи з обдарованими дітьми / упоряд. М. Голубенко. – К. : Шк.світ, 2009. – с.37-38.
5. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособ. для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 224с.
6. Малетич О. Наступність як актуальна проблема сучасної освіти / О. Малетич // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: “Філософія. Педагогіка. Психологія” [Текст]: збірник наукових праць. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; редкол. В.П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К.: Видво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 83 – 87.
7. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : Збірник наукових праць. Випуск 12 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 158 с.
8. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія / Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 464с.

ЖИТТЄВІ ПЕРСПЕКТИВИ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка наукової проблеми. На сучасному етапі спостерігаємо зростання актуальності проблем національного, особистісного та професійного самовизначення особистості, що відповідно вимагає свідомого та відповідального ставлення до побудови власного життєвого шляху. Водночас в соціально – політичних, суспільних та економічних умовах процес осмислення власного життя, побудови життєвих планів та цілей, їх реалізації ускладнюється. Особливо гострої актуальності набуває питання становлення життєвої перспективи у раннього юнацькому віку як періоду активного усвідомлення власного життєвого шляху, становлення життєвої перспективи та побудови життєвих планів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психологічній науці можна виділити ряд підходів до визначення поняття «життєва перспектива особистості»: мотиваційний (Т. Гисме, З. Залески, В. Ленс, К. Левин, Ж. Нюттен Л.К.Франк, Н. Фрезер, П. Фресс), подійний (Р.А. Ахмеров, Е.М. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Н.Н.Толстых, В.С. Хомик, Е.В. Шелобанова), типологічний (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова), освітній (М.Р. Гинзбург И.В. Дубровина, Н.Н.Толстых), прогностичний (П.К. Анохін, Н.А. Бернштейн В.А. Иванников, Л.А. Рєгуш) [6, с.54]. Аналіз змісту зазначених підходів дозволяє визначити спільні риси у розумінні поняття життєвої перспективи. Варто наголосити, що окрім зазначених підходів у дослідженні життєвої перспективи у психологічній науці закріпилась позиція її системного вивчення. Представники даного напрямку обґрунтовують можливість розгляду життєвої перспективи як системного утворення, включеного за допомогою багаторівневих взаємозв'язків в систему «людина» [6, с. 59].

Варто зауважити, що теоретичні напрацювання визначення життєвої перспективи достатньо розроблені, але питання понятійної бази залишається відкритим і потребує більшої систематизації, додаткового наукового дослідження. Необхідно також зазначити, що недостатньо розкриті індивідуальні аспекти життєвої перспективи старшокласників в сучасних умовах.

Мета статті - здійснити теоретичний аналіз особливостей життєвих перспектив особистості в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння феномену життєвої перспективи важливими є узагальнення концептуальних підходів вітчизняних та зарубіжних вчених до проблеми життєвого шляху особистості як інтегрального поняття, яке підпорядковує структурні компоненти життєвих перспектив особистості. У психологічній науці проблемі життєвого шляху особистості присвячено багато теоретичних та експериментальних досліджень, як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. У контексті розробки даної проблеми можна виділити три напрями вивчення проблеми життєвого шляху особистості: 1) як «об'єктивного» процесу, зумовленого зовнішніми умовами життя особистості (Б.Ананьєв, Н. Логінова), «суб'єктивного» – такого, що відображається в її індивідуальній свідомості (В. Роменець, С. Рубінштейн, Т.Титаренко) і суб'єктивного, пов'язаного із аспектами її оволодіння буттям, самореалізацією у світі (К. Альбуханова-Славська, З.Карпенко). Аналіз підходів до вивчення життєвого шляху в межах зазначених напрямків вказує на багатогранність та складність даного феномену [5].

Сутність життєвого шляху особистості локалізується у понятті життєвих перспектив, яке розкриває операціонально-практичний аспект життєдіяльності особистості. Складовими життєвої перспективи виступають психологічне минуле, теперішнє та майбутнє, органічна єдність яких становить часову цілісність життя[5]. К. Альбуханова-Славська розглядає життєву перспективу як, потенціал, можливості особистості, що об'єктивно складаються сьогодні і повинні виявитися у майбутньому. Дослідниця стверджує, що життєва перспектива визначається професійним, сімейним, віковим самовизначенням, які залежать від соціально – психологічної, психологічної зрілості та активності особистості [1]. За визначенням Є.І. Головахи «життєва перспектива» – це система уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, й нерідко – очікуване з тривогою й побоюванням [2].

Структурними компонентами, які забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є життєві цілі і плани, ціннісні орієнтації, життєва програма, які водночас є і ядром життєвої перспективи, її основною функцією – регулятивною, смисловою віссю – мета, «картина майбутнього», на яку орієнтується індивід при побудові ієрархії цілей і засобів їх досягнення [2].

Провідну роль в організації планування прийнято відводити життєвим цілям. Як зазначає Є.І. Головаха, життєва ціль виступає як предметна і хронологічна межа актуального майбутнього, безперервно пов'язаного з проблемами сьогодення. Побудова життєвих цілей відбувається відповідно до потреб, інтересів, життєвого досвіду, системи цінностей особистості [2]. К.А. Абульханова-Славська вважає, що за допомогою цілей особистість має здатність регулювати і організовувати свій життєвий

шлях як ціле [1]. Однак, планування життєвої перспективи передбачає не лише формування цілей у їх ієрархічному зв'язку, а й пошук загальних способів реалізації поставлених цілей.

Засобом здійснення життєвих цілей слугує життєвий план, який в свою чергу конкретизує їх в хронологічному та змістовому аспектах [2, с.11]. На думку І.С. Кона, життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення цілей, які ставить перед собою особистість, як наслідок побудови «піраміди» її мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі прагнення. З іншого боку - це результат конкретизації цілей і мотивів [4]. Про співвідношення таких змістовних характеристик життєвої перспективи, як мета і план, йдеться в роботах Є.І. Головахи. Автор зазначає, що життєві цілі і плани розрізняються як кінцеві і проміжні події певного етапу життя. Цілі - більш масштабні і менш хронологічно визначені події, ніж плани [2]. Необхідно також розглянути поняття життєвої програми, яка безпосередньо пов'язана з життєвими цілями та планами.

У сучасній психологічній літературі широко представлені погляди різних авторів на життєву програму як цілісну картину наміченого особистістю життєвого шляху. Життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини, включає в себе магістральні життєві цілі, плани. Побудова життєвих програм спирається на життєвий досвід особистості і коректується ним [2]. Згідно з наявними уявленнями в психології життєва програма - це своєрідна матриця поставлених особистістю цілей, співвіднесена з усім життям. Життєва програма конкретизується в системі життєвих планів і є віддзеркаленням минулого, сьогодення і майбутнього в життєдіяльності особистості, в їх діалектичній єдності.

Як зазначалось вище, побудова як життєвих цілей, так і життєвих планів, програм особистістю відбувається на основі ієрархії ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації - це системно пов'язані соціально значущі уявлення, реально детермінуючі вчинки та дії, які виявляють себе в практичній поведінці особистості з її якісною своєрідністю життєдіяльності, способом життя. Вони не мають тої визначеності, яка притаманна сформованим планам і цілям. Цінності відображають значущість для особистості часу життя, можливостей самореалізації на різних етапах життєвого шляху [2]. Плануючи своє майбутнє, людина виходить передусім із певної ієрархії цінностей, вона вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язані з її домінуючими потребами, особистість визначає для себе значущість певного предмету та події, сфери діяльності.

Отже, ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани становлять основу життєвої перспективи, без якої вона втрачає свою основну функцію - регулятивну. З огляду на спрямованість нашого дослідження, необхідно розглянути особливості представленості життєвих перспектив та планів в учнів старшого шкільного віку.

Формування життєвої перспективи залежить, насамперед, від вікових особливостей сприймання теперішнього, минулого й майбутнього, має динамічний характер і відбувається протягом усього життя людини.

Старший шкільний вік - ранньої юності, охоплює період 16-17 років (І.Ю.Кулагіна). Соціальна ситуація розвитку в цей період є унікальною. З однієї сторони старшокласника ще продовжують хвилювати проблеми, типові для підліткового віку. З іншої - перед ними уже постають питання самоусвідомлення та життєвого самовизначення [3]. В суб'єктивній картині життєвого шляху юнаків та дівчат яскраво виражено переважання майбутнього над минулим і сьогоденням або, в термінах, введених А.А. Кроніком, переважання потенційних причинно-цілевих зв'язків над реалізованими і актуальними [2].

Варто також зазначити, що в ранньому юнацькому віці зростає одночасно і ступінь узагальненості і ступінь конкретної представленості часу життя в цілях, планах, очікуваннях; підвищується рівень реалізму; формуються уявлення про минуле, сьогодення і майбутнє у вигляді лінійної моделі часу [4].

Центральними новоутвореннями раннього юнацького вікує, на думку більшості авторів, є професійне і особистісне самовизначення - потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості разом з усвідомленням себе як члена суспільства, свого місця і призначення в житті.

Усвідомлення потреби та необхідності в плануванні життєвого шляху спричинює виникнення особливого утворення - життєвої перспективи, що включає минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де події минулого, теперішнього та майбутнього займають певне місце та наділені відповідним статусом (Є.І. Головаха, О.О. Кронік) у визначенні подальших етапів життєвого шляху. Життєва перспектива для більшості юнаків є оптимістичною, бо вони впевнені, що очікувані події відбудуться у визначений термін. Узгодженість подій минулого, актуального теперішнього і потенційного майбутнього невисока.

Становлення системи глобальних життєвих цілей, як компоненту життєвої перспективи виникає на основі усвідомлення ціннісно-сміслових аспектів власної самореалізації. На думку М.Р. Гінзбурга, вже в ранньому юнацькому віці ціннісно-смісловий аспект самовизначення переважає над часовим.

У ранній юності з'являється життєва програма (система життєвих планів з урахуванням життєвих обставин), хоча вона ще відрізняється крайньою мінливістю і слабкою продуманістю. Життєвий план охоплює всю сферу самовизначення старшокласників - йдеться про стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті. У старшокласників життєві плани найчастіше ще дуже розпливчасті і не виокремлюються з мрії, старшокласник просто уявляє себе в найрізноманітніших ролях, порівнює ступінь їхньої привабливості, але не наважується остаточно вибрати щось для себе і часто нічого не робить для досягнення задуманого [4].

В цілому, в ранньому юнацькому віці формується така найважливіша структура, як світогляд, цілісна картина світу і себе в ньому; професійне і особистісне самовизначення, що пов'язано зі зміною сприймання часу; активно вибудовується життєвий план, здійснюється вибір шляхів його реалізації за принципом «активне досягнення, а не пасивне слідування обставинам»; змінюється життєва перспектива, зокрема часовий горизонт розширюється, охоплюючи віддалене минуле і майбутнє, і включає не тільки особисті, але й соціальні перспективи [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, під життєвою перспективою ми розуміємо цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність і індивідуальний сенс життя. Побудова життєвої перспективи розбудовується за допомогою життєвих цілей, планів, програм, які в свою чергу нерозривно пов'язані з системою ціннісних орієнтацій особистості. Таким чином, несуперечлива система ціннісних орієнтацій є важливою умовою для змістовного узгодження життєвих цілей і планів. Ранній юнацький вік ми розглядаємо як період пов'язаний із входженням молодого людини в нову соціальну ситуацію розвитку, становленням життєвої перспективи і важливим моментом для особистісного та професійного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей життєвої перспективи старшокласників за допомогою методу каузометрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К., 1988. – 143 с.
3. Доукіна А. М. Сутність та особливості особистісного самовизначення старшокласників / А.М.Доукіна: збірник наукових праць. – К.: 2011. – Випуск №15(книга II).
4. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. - М.: Мысль, 1980. – 204с.
5. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к определению временной перспективы личности / Е.Ю.Мандрикова // Психологический журнал. – 2004. –№4. –С.54 – 65.
6. Ральникова И. А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2011/2-1/psych/TheNewsOfASU-2011-2-1-psyh-03.pdf>

Вічко М.

Науковий керівник – доц. Адамська З. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЛЮДЕЙ З КАНЦЕРОГЕННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Одне з найважливіших завдань, що стоїть сьогодні перед наукою – вирішити проблему раку, тобто знайти його причини і способи лікування. Вчені, які вивчають причини, розкривають ті чи інші фактори, що спричинюють розвиток онкологічного захворювання, досягаючи деяких успіхів у вирішенні проблеми продовження життя, або й навіть лікуючи пацієнтів, залишаються безсилими в головному питанні: «Чому одні люди хворіють, а інші, які живуть в тих же умовах - ні?», «Чому одні готові боротися з своїм захворюванням, а інші – опускають руки?», «Чому в одних змінюються ціннісні орієнтації на життя, а у інших ні?».

До проблеми цінностей у своїх дослідженнях зверталися такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Бреусенко, З. Карпенко, К. Клакхон, О. Колісник, Д. Леонтєв, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Москалец, О.Музика, Г. Радчук, М. Рокич, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко, Р. Шакуров, Ш. Шварц та ін. Але, незважаючи на чималу кількість наукових розвідок, до сьогодні немає єдиної теорії, яка б повністю висвітлювала ціннісні аспекти життєдіяльності людей з канцерогенними захворюваннями. Саме тому **мета** нашої статті: теоретичний аналіз психологічних особливостей ціннісно-смиислової сфери людей з канцерогенними захворюваннями.

Нестандартна ситуація, в даному випадку смертельна хвороба, для якої не існує заготовленого шаблону поведінки, є для хворих стресовою. Їм властиве відчуття самотності і незрозуміння з боку оточуючих. Можна говорити про те, що хворі демонструють зниження цінності своєї особистості і тому орієнтуються у своїх діях і вчинках на думку людей, які їх оточують. Вони демонструють, швидше, пасивне ставлення до життєвої ситуації, в їх оцінках багатьох життєвих подій переважає песимістична позиція: схильність у всьому бачити погане, відсутність віри в можливість успішного подолання перешкод. Всі події, пов'язані з майбутнім, вони бачать у похмурих фарбах.

Вивченням психологічних особливостей людей з канцерогенними захворюваннями займалися такі вчені, як П. Сидоров, О. Стреліс, В. Узунова, Ю. Шмалько, які у своїх дослідженнях доводять, що саме стрес є одним із чинників, що призводить до виникнення патологічних змін в організмі на різних його рівнях: підвищеної тривожності, зниження настрою і загального самопочуття. Установки на минуле і майбутнє в структурі тимчасової перспективи в ситуації високого рівня стресу стають негативними. Люди в меншій мірі схильні бачити своє минуле і майбутнє як позитивне, опора на минулий досвід як ресурс особистості знижується,

майбутнє оцінюється негативно.

На думку Э. Карпової, смертельна хвороба впливає на всю життєдіяльність людини. Часто фізичні страждання є причиною багатьох негативних емоцій: гніву, злості, депресії, пригніченості і звичайного людського страху перед смертю в муках, самотністю, втратою людської гідності, приреченості на милість інших людей. Онкологічні, як і всі інші важкі захворювання, у багатьох хворих викликають хвилювання, тривогу, страх. Їх хвилюють думки про те, як буде проходити хвороба і наскільки вона небезпечна для життя, оскільки серед людей побутує хибна думка, що рак – хвороба невиліковна. Супутні психоемоційному стану негативні емоції, напруга або депресія можуть погіршити перебіг хвороби [5].

Онкологічне захворювання призводить до інтенсивної душевної травми, викликаній сформованими у людей установками щодо цієї хвороби. У зв'язку з цим онкологічне захворювання слід розглядати з позиції психологічної кризи, яка є одним із проявів соціально-психологічної дезадаптації особистості в ситуації втрати або загрози втрати значущої цінності. Для людей з діагнозом рак характерне активне відкидання думки про хворобу, про можливі її наслідки, іноді навіть заперечення очевидного. Мають місце спалахи роздратування, особливо при болях, при неприємних відчуттях, при невдачах лікування. Як зазначає В.В.Бочаров у своїй поведінці онкохворі переважно використовують такі способи оволодіння стресовою ситуацією, як когнітивні зусилля, які допомагають відокремитися від ситуації і зменшити її значимість (дистанціювання); зусилля щодо регулювання своїх почуттів і дій (самоконтроль) [2].

У онкологічних хворих раніше реально діючі мотиви втрачають свою спонукальну силу, переходячи в розряд цілей у структурі провідного мотиву – збереження життя. Відбувається перебудова життєвих цінностей, змінюється ставлення хворого до себе і до навколишнього світу. Так, А. Гнездиловим було виявлено, що вже з моменту першого звернення до лікаря, встановлення онкологічного діагнозу, особистість набуває позицію онкологічного хворого. Найчастіше ця позиція психологічно виступає для хворого, як позиція смертника, приреченості, оскільки рак нерідко асоціюється зі смертю. На цьому етапі основний смислоутворюючий мотив, який визначається страхом смерті, спонукає до діяльності, надаючи їй особливого особистісного смислу, витісняє провідні мотиви, які мали місце раніше [4].

В результаті важкого захворювання у пацієнта порушуються головні соціальні зв'язки (сімейні, трудові, особисті). Хворий опиняється перед проблемою вибору цінностей, перспектив, стратегії і тактики поведінки, з якими він повинен визначитися за короткий термін. Формування нових особистісних смислів (нової системи цінностей, цілей, потреб) при онкологічних захворюваннях відбувається значно швидше, ніж за будь-яких інших обставин, але дуже болісно. Нерідко пацієнт до цього просто не готовий і знаходиться в повній розгубленості.

Одним з показників ціннісно-сислової сфери людей з канцерогенними захворюваннями є сенсожиттєві орієнтації. Саме тому одним із завдань нашого дослідження стало визначення особливостей ставлення до життя у людей, що страждають онкологічними захворюваннями. У нашому дослідженні, яке проводилося у Тернопільському обласному клінічному онкологічному диспансері, взяли участь 20 осіб – онкологічних хворих (15 жінок та 5 чоловіків). Відповідно до поставлених завдань було обрано психодіагностичну методику: Тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонт'єва (СЖО).

За результатами дослідження (Рис.1) було встановлено, що показник загальної осмисленості життя у більшості досліджуваних (65%) знаходиться на низькому рівні. Зокрема, показник за шкалою «Цілі в житті» у більшості досліджуваних (60%) на низькому рівні. Такий результат властивий людям, які живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем і не планують своє майбутнє. Ці висновки підтверджуються значеннями показників за іншими шкалами.

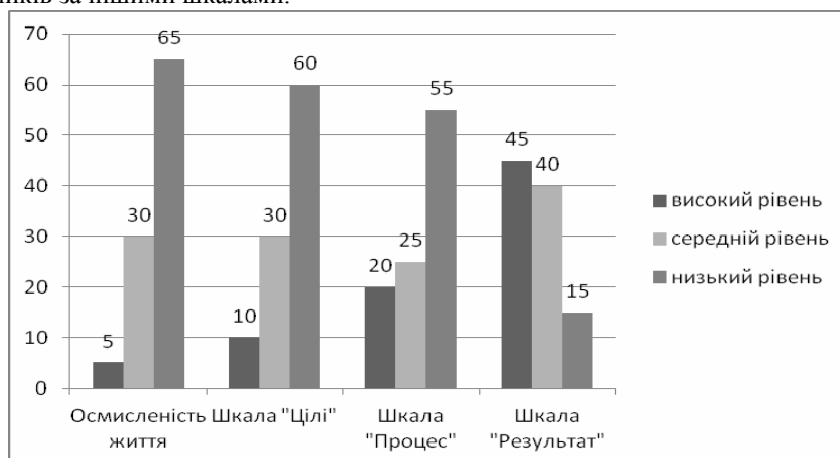


Рис.1. Розподіл показників осмисленості життя у людей з канцерогенними захворюваннями за методикою СЖО Д.О. Леонт'єва (N=20)

Так, показники за шкалою «Процес життя» у більшості досліджуваних (55%) так само знаходиться на низькому рівні. Цей показник говорить про те, що досліджувані процес свого життя сприймають як нецікавий, без емоційний і позбавлений сенсу. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні. При цьому, однак, їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле, що підтверджується переважанням у більшості досліджуваних (45%) високого рівня показника за шкалою «Результативність життя». Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою характеризують людину, яка доживає своє життя, яка відчуває, що у неї вже все в минулому, але минуле здатне надавати сенс решті життя.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує, що через важке захворювання у пацієнта порушуються головні соціальні зв'язки (сімейні, трудові, особистісні), в результаті чого він опиняється перед проблемою вибору цінностей, перспектив, стратегії і тактики поведінки, з якими потрібно визначитися за короткий термін. Результати здійсненого нами емпіричного дослідження, дають можливість більш чітко зрозуміти психологічні особливості зміни картини світу, світовідчуття і ставлення до життя у онкологічних хворих. У свою чергу, опора на ці факти дозволяє більш доцільно вибирати підходи і проводити психокорекційну та консультативну роботу, як з хворими людьми, так і з їхніми родичами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита/Л.И. Анциферова// Психологический журнал. – 1994. – №1. – С.18-24.
2. Бочаров В.В. Экстремальные и кризисные ситуации с позиции клинической психологии/ В.В. Бочаров, Э.Б. Карпова, В.А. Чулкова, А.М. Ялов// Вестник СПбГУ. – Сер. 12. – Вып.1. – 2010. – с.9-17.
3. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности: / Б.С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: изд-во «Питер», 2000. – с.130-139.
4. Гнездилов А.В. Психогенные реакции у онкологических больных: Автореф. дисс. канд. мед. наук / А.В. Гнездилов. – Л., 1977. – 26с
5. Карпова Э.Б. Онкологическое заболевание как психологический кризис/ Э.Б.Карпова, В.А. Чулкова// Ананьевские чтения: матер. научно-практ. конф. – СПбГУ, 2007. – с.556-557

Вівчар С.

Науковий керівник – доц. Слозанська Г. І.

ЯК ПОЛІТИЧНОГО ІНСТИТУТУ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

На сьогоднішній день в багатьох територіальних громадах України відбувається процес мобілізації населення та посилення дискурсу децентралізації, які змушують прискіпливіше подивитися на самоорганізацію населення, а також на ті соціальні практики, які постають під час такої самоорганізації, та соціальні відносини, пов'язані з тими чи тими формами громадської активності.

В Україні у 2014 р. проголошено державний курс на децентралізацію, тобто, відбувається передача влади з вищих шаблів до нижчих. Децентралізація – це процес, який включає в себе формування сильних територіальних громад як первинних суб'єктів місцевого самоврядування. Тому, на нашу думку, основною рисою, яка має характеризувати новостворені територіальні громади є здатність населення самої громади самоорганізовуватися. По відношенню до громади, це поняття розуміють як здатність до колективних дій і практик, спрямованих на розв'язання проблем громади і забезпечення належної якості життя населення [18].

У наукових колах проблема самоорганізації соціального життя сьогодні є досить актуальною і розглядається у різних аспектах. Зокрема, науковець Н. Мішина здійснила спробу визначити саме поняття «самоорганізація населення» з огляду на законодавство України та наукову літературу, присвячену аналізу визначеного поняття [9]. Роль органів самоорганізації населення в системі місцевого самоврядування досліджував А. Осипов [11]. Л. Самойленко зосередила свою увагу на вивченні основних підходів до реформування системи місцевого самоврядування як чинника самоорганізації і волевиявлення населення в громадянському суспільстві [13]. Умови стійкості соціальної системи в контексті самоорганізаційних процесів у суспільстві знайшли своє відображення в наукових працях Н. Спиці [14].

Питанням самоорганізації територіальних громад займалися і такі вітчизняні науковці як О. Безпалько, О. Бень, Г. Довбах, І. Кононов, І. Лисенко, В. Сусак, М. Яценко та ін. [7]. Увагу зазначених науковців привернула можливість реалізації різносторонніх проектів чи соціальних практик в межах громад. Дослідженню громади як вертикальної моделі місцевого самоврядування, якій властиві викривлені відносини між центральною владою та місцевою територіальною громадою, присвячені праці О. Воловодової та О. Іщенко [2]. Тому, можна стверджувати, що сучасні тенденції суспільного розвитку в Україні зумовлюють потребу в глибшому аналізі самоорганізації територіальної громади.

Метою статті є характеристика самоорганізації територіальної громади як політичного інституту та соціальної практики і визначення факторів та умов, які впливають на здатність територіальної громади та її населення до самоорганізації.

Виклад основ матеріалу. Самоорганізація – це ознака діяльності місцевої територіальної громади як

соціальної спільноти, тому самоорганізаційний процес визначається як суспільний та такий, що характеризує місцеве самоврядування як сферу функціонування громадянського суспільства [8]. А самоврядування – це ознака функціонування територіальної громади як політичної спільноти, тому самоврядний процес визначається як політичний та такий, що характеризує місцеве самоврядування як політичний інститут. При цьому А. Осиповим доведено, що самоврядний процес може бути ефективним за умов внутрішньої потреби громадян у самоорганізації за політичними мотивами, що дає змогу визначити наступну залежність розвитку демократичного процесу: самоорганізація - самоврядування - демократія [8, с. 14].

Одним із перших науковців, що досліджував самоорганізацію територіальних громад, був А. де Токвіль, який наголошував на тому, що в Америці побудова суспільства принципово відрізняється від європейської династично-ієрархічної моделі. Американська ж модель ґрунтується на принципі «знизу вгору», від самоорганізованих громад перших колоністів до держави [16, с. 47]. А. Токвіль вважає народ джерелом влади на будь-якому рівні, але саме в громаді, на думку автора, він здатен діяти безпосередньо.

Наприкінці ХІХ століття одним із перших до питання громади в українській науці, звернувся С. Подолинський. На його думку громада, мала постати як основний засіб організації та здійснення ефективного господарювання, орган політичного самоврядування народу, що поєднує в собі законодавчу, виконавчу та судову владу [12].

Сучасні українські дослідники вивчають самоорганізацію населення з точки зору політичного інституту нашого суспільства. Наприклад, І. Лисенко [6] зосереджується на вивченні територіальних громад як суб'єктів політики в контексті формування в нашій державі учасницької політичної культури; В. Зимогляд [4] – з огляду на розвиток місцевого самоврядування, вважаючи його чинником горизонтальної самоорганізації суспільства. На думку останнього науковця ідеалом місцевого самоврядування має бути політична і громадянська свобода людей, які проживають на одній території та громадський порядок. Більше того, головним суб'єктом діяльності автор називає місцеве населення, яке реалізує власний інтерес і належно забезпечує свої нагальні життєві потреби.

Проблематика самоорганізації громадян та побудови громадянського суспільства віддзеркалена й у працях сучасних українських соціологів. Так, В. Сусак, характеризуючи процеси, що відбуваються на пострадянському просторі, виводить на передній план поняття самоорганізації як ключового фактора, що впливає на перехідні процеси. Здатність громадян до самоорганізації та наявність позитивних установок на самоорганізацію розглядається дослідником як показник готовності суспільства до інновацій, зокрема й до становлення громадянського суспільства [15].

Самоорганізацію в громаді можна розглядати як процес, що вимагає від кожного члена громади вносити свою частку або відмовлятися від частини індивідуального блага задля задоволення спільного блага. Така поведінка, як вважає М. Олсон, неможлива без певних умов: «допоки не застосовуватиметься примус чи інший спеціальний механізм, що змушував би індивідів діяти в спільних інтересах, раціональні, егоїстичні індивіди не діятимуть задля досягнення спільних або групових інтересів» [10, с. 12]. Тобто розвиток самоорганізації громад у межах становлення громадянського суспільства потребує наявності соціальних стимулів.

У зарубіжній практиці активно використовують такі форми організації громади, як фонди розвитку громад, філантропічні організації та соціальне підприємництво, впровадження інвестиційних проектів [17; 18]. Якщо говорити про українську практику самоорганізації традиційні та усталені форми самоорганізації, властиві західним суспільствам, не можуть бути механічно скопійовані в Україні. Адже в нашій країні існує своя історія діяльності органів самоорганізації населення (ОСН). Так, за радянських часів ОСН формувались практично лише у вигляді органів громадського нагляду – будинкових, вуличних та квартальних комітетів, рідше – комітетів або рад мікрорайонів.

Нині в Україні територіальна громада відповідно до чинного законодавства є суб'єктом права і складовою частиною місцевого управління, має певні права та ресурси [1]. Законодавством передбачено такі механізми прийняття рішень у громаді, як місцевий референдум, загальні збори громадян, місцеві ініціативи, громадські слухання ну і, звичайно, місцеві вибори

У територіальній громаді можна говорити про існування й інші легальних способів обстоювання інтересів членів громади. Законодавством України визначено, що формальні організації в громаді можуть функціонувати як: громадські або благодійні організації; органи самоорганізації населення (що мають досить складну процедуру створення); об'єднання співвласників багатоквартирного будинку (ОСББ), кооперативи. Проте в Україні формуються й інші організації громади [5].

Одним із прикладів успішної кооперації є запровадження в кількох регіонах України фондів громад. Такі фонди акумулюють кошти, здебільшого за допомогою фандрайзінгу, та виділяють на конкурсній основі гранти для реалізації місцевих проектів. Відмінністю від діяльності громадських організацій можна вважати незаангажованість їхньої роботи великими грантодавцями (зокрема й закордонними), а також принципова орієнтація на потреби місцевої громади. Фонди громад стають центрами тяжіння, навколо яких відбувається процес самоорганізації в територіальній громаді. Проте в Україні працює лише 25 фондів громад [7]. При цьому чималу роль у фандрайзинговій діяльності таких фондів відіграють релігійні громади як інституції, що наслідують колективістські цінності взаємодопомоги та благодійності.

Самоорганізація населення потребує уваги та корекції з боку держави, яка за допомогою відповідних ресурсів може заохочувати одні спонтанні процеси та стримувати й запобігати іншим. Разом з тим вона не здатна замінити державне регулювання і роль державних органів полягає у стимулюванні самоорганізації для забезпечення суспільно необхідного результату [3, с. 340].

У межах діяльності проекту «Місцевий розвиток, орієнтований на громаду», що впроваджується в низці регіонів України за підтримки ПРООН та інших міжнародних організацій, створено такі структури, як форуми місцевого розвитку та муніципальні ради сталого розвитку, а також ресурсні центри громад [8]. Проте їхня діяльність не доцільною та має своєрідну нестабільність. Науковці, які вивчали досвід цих утворень, наголошують, що «запровадження цієї практики у загальнонаціональному масштабі може бути розглянуто і підтримано органами центральної влади» [10, с. 79]. Адже чимало інновацій у громадах, започаткованих у рамках проектів із зовнішнім фінансуванням, перед усім фінансування міжнародних донорів, не мають сталості. У той час як самоорганізація громади ефективна тоді, коли вона розпочинається з функціонування локальних ініціативних груп [17].

Таким чином, в Україні наявні певні законодавчо обумовлені механізми самоорганізації громади. Проте вони відрізняються від усталених практик демократичних країн, насамперед через нерозвиненість місцевого самоврядування та інституцій громадянського суспільства, необізнаність із позитивним досвідом самоорганізації громад. Водночас самоорганізація населення громад дедалі більше виступає складовою місцевого розвитку й зумовлює певний перерозподіл суспільних ресурсів у територіальних громадах України.

Висновки. Самоорганізація населення є складовою функціонування громадянського суспільства. Розуміння закономірностей самоорганізації територіальної громади надає можливості більш ефективно управляти її розвитком. Підхід до забезпечення розвитку територіальних громад через стимулювання самоорганізаційних процесів – це підхід, який кардинально змінює парадигму публічного управління.

В Україні розвиток самоорганізації територіальних громад відбувається в контексті становлення громадянського суспільства, формування місцевого самоврядування й активної діяльності міжнародних донорів. Посилення активності населення громад потребує низки заходів законодавчого, організаційного та просвітницького характеру.

Для розвитку самоорганізації територіальних громад в Україні необхідно здійснити наступні види діяльності: зміни законодавства щодо повноважень місцевого самоврядування, унормування діяльності організацій громади; інформаційно-просвітницька діяльність, зокрема, навчання методикам активізації громади, планування за участю громади, поширення інформації про досвід самоорганізації громад; удосконалення податкового законодавства з тим, аби воно сприяло розвитку благодійництва та волонтерства, впровадженню соціально значущих проектів у громадах; відмова від грантів міжнародних організацій (які, за висловом одного з респондентів, «убивають проактивність»).

У територіальній громаді самоорганізація населення – це своєрідний процес виникнення і диференціації соціальних відносин для забезпечення спільних інтересів в практичному досвіді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України: Прийнята на 5 сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. - К., 1996. - 119 с.
2. Воловодова О. В. Відносини «вертикальної ієрархії» як основа моделі взаємодії органів місцевого самоврядування та об'єднань громадян / О. В. Воловодова, О. В. Іщенко // Соціоекономіка : зб. наук. пр. – Донецьк : ІЕП НАНУ, 2009. – С. 197–213.
3. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України ; наук.-ред. кол. : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. - Т. 5 : Територіальне управління / наук.- ред. колегія : О. Ю. Амосов (співголова), О. С. Ігнатенко (співголова) та ін. ; за ред. О. Ю. Амосова, О. С. Ігнатенка, А. О. Кузнецова. – Х. : Вид-во ХарPI НАДУ "Магістр", 2011. – 408 с.
4. Зимогляд В. Я. Розвиток місцевого самоврядування як чинник горизонтальної самоорганізації суспільства / В. Я. Зимогляд // Український соціум. – 2008. – № 3. – С. 124–131.
5. Конституційне право України: Навчальний посібник.- Вид. 3-тє, виправл. та доповн.- К.: Атіка, 2004.- 512 с.
6. Лисенко І. М. Розвиток територіальних громад як умова формування громадянського суспільства в Україні : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / Лисенко І. М. ; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. – Сімф., 2011. – 20 с.
7. Лиховид Д. О. Чи можлива самоорганізація територіальних громад в Україні? / Д. О. Лиховид, Т. В. Семигіна // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. - 2015. - Т. 173. - С. 67-71
8. Місцевий розвиток та участі громад : Результати соціологічного дослідження «Оцінка впливу підходу до місцевого розвитку за участі громад, реалізованого в Україні у проектах ПРООН, що фінансувалися Європейським Союзом та іншими донорами» / В. Паніотто, Д. Хуткий, А. Грушецький, В. Кісіль. – К. : КМІС, 2011. – 108 с.
9. Мішина Н. В. Термін "самоорганізація населення" в законодавстві та в доктринальній літературі України / Н. В. Мішина. [Режим доступу] : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej3/txts/REGIONALNE/04- MISCINA.pdf>
10. Олсон М. Логіка колективної дії : суспільні блага і теорія груп / М. Олсон ; пер. з англ. – К. : Лібра, 2004. – 271 с.
11. Осипов А. В. Місце та роль самоврядних процесів у демократизації сучасного українського суспільства : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / Осипов А. В. ; Одес. нац. юрид. акад. Одеса, 2008. - 17 с.
12. Подолінський С. А. Вибрані твори / С. А. Подолінський ; [упор. Л. Я. Корнійчук]. – К. : КНЕУ, 2000.– 328 с.
13. Самойленко Л. Я. Основні підходи до реформування системи місцевого самоврядування як чинника самоорганізації і волевиявлення населення в громадянському суспільстві / Л. Я. Самойленко // Інвестиції: практика

- та досвід. – 2009. -№ 20. – С. 84-88.
14. Спиця Н. В. Стійкість соціальної системи в контексті самоорганізаційних процесів суспільства / Н. В. Спиця // Культурологічний вісн. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини / голов. ред. В. І. Воловик. – Вип. 20. – Запоріжжя: "Просвіта", 2008. – С. 222-228.
 15. Сусак В. Самоорганізація versus державний патерналізм: сравнительный анализ установок жителей Львова и Донецка (1994–2004) / В. Сусак // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2007. – № 1. – С. 63–73.
 16. Токвіль А. де. Про демократію в Америці / А. де Токвіль. – К.: Всесвіт, 1999. – 586 с.
 17. Silverman R. M. Community-based organizations: the intersection of social capital and local context in contemporary urban society / R. M. Silverman. – Wayne: State University Press, 2004. – 217 p.
 18. Stănică V. Community development: case studies / V. Stănică. – Cluj-Napoca: Accent, 2014. – 200 p.

Вівчар Н.

Науковий керівник – проф. Поліщук В. А.

БРИТАНСЬКА МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Постановка проблеми. У сучасних умовах на зміну традиційному мисленню щодо неперервної освіти, концептуальні підходи якої є визнаними в усьому світі, приходять необхідність переосмислення концепту освіти дорослих стосовно доцільності навчання людей у передпенсійному і пенсійному віці як з метою включення їх у систему соціально-економічних відносин так і самореалізації, що є не менш важливим фактором. У Великій Британії питання освіти людей передпенсійного і пенсійного віку вивчають М. Формоса, Б. Фінденс [2], С. Макнейр [8], Е. Мідвінтер [11], І. Ілліх [6], А. Вітнелл [15], Ф. Гленденнінг [4], К. Філіпстон і П. Странг [13] та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості Британської моделі діяльності Університетів третього віку (УТВ).

Виклад основного матеріалу. У міжнародній практиці поняття Університет третього віку (УЗА – The University of the Third Age) вживається для означення міжнародного руху, мета якого полягає в об'єднанні й стимулюванні членів громади в третьому віці життя до активної життєдіяльності, яка проявляється у прагненні до спілкування, обміну життєвим досвідом, оволодіння новими знаннями, формування нових чи вдосконалення наявних вмій і навичок, організації змістовного дозвілля та ін [12, с. 6].

Університети третього віку визначаються як соціально-культурні центри, де люди третього віку оволодівають новими знаннями з важливих питань або вдосконалюють знання, які вони вже мають. Визначення «третього віку» відноситься до осіб вікової категорії 50-75 років, чие повсякденне життя більше не прив'язане до постійної роботи та відповідальності за сім'ю [3, с. 198]. Університети третього віку є одними з найбільш успішних організацій в наданні можливості для навчання людей літнього віку.

З моменту свого заснування у 1972 році, в Тулузі з ініціативи професора П'єр Велла, університети третього віку на сьогоднішній час присутні у всіх п'яти континентах і забезпечують освітні програми для навчання для мільйонів людей літнього віку [3, с. 197].

У книзі М. Формоси «Університети третього віку: обґрунтування трансформуючої освіти в літньому віці» виокремлено п'ять основних моделей функціонування університетів третього віку, що різняться як організацією їх діяльності, так і формою прив'язки до базових університетів, змістом і видами пропонованих освітніх програм, формами організації освітньої діяльності, формами участі членів університету третього віку в їх організації і функціонуванні.

Провідними моделями функціонування університетів третього віку в сучасному світі визнано такі:

1) французька модель (університети третього віку, що наслідують французьку модель, є у Венесуелі, Бразилії, Чилі, Колумбії, Уругваї, Еквадорі, Мексиці і Домініканській Республіці), яка тісно пов'язана з університетом або є його складовою;

2) британська, яка набула особливого поширення у Великій Британії та інших англійських країнах, де домінують концепцією їх організації і функціонування є взаємодопомога у навчанні [14]. Університети, що наслідують британську модель – функціонують у Болівії, Бразилії, Еквадорі, Парагваї та інших країнах);

3) китайська модель, що пов'язана зі збереженням і розвитком громадянства, культурної консолідації і філософської рефлексії, а також підтримкою і розвитком фізичної гармонії;

4) північноамериканська франкомовна модель, яка базується на тісному зв'язку з університетом, з лекціями університетських викладачів, але щоденне управління заходами знаходиться в руках студентів;

5) південно-американська модель, яка є близькою за своєю суттю до французької моделі але включає в себе різноманітні освітні програми і турботу про найбільш знедолених і вразливих верств населення літніх людей [3, с. 203-207].

Більш детально розглянемо модель діяльності університетів третього віку у Великій Британії.

Так як феномен УТВ набував все більшого міжнародного визнання, це не пройшло повз увагу британських педагогів і геронтологів. Перший УТВ у Великій Британії був створений в Кембриджі, в липні 1981 року, і швидко розповсюдився в інші міста і містечка [9, с. 3]. Британська версія зазнала суттєвих змін порівняно з оригінальною французькою моделлю, Мідвінтер [11, с. 3] описував використання назви

«Університет третього віку» як «безсоромну крадіжку континентального використання».

Замість того, щоб бути включеним до богословських факультетів, соціальних наук або освітніх дисциплін всередині традиційних університетів, британські Університети третього віку дотримувались підходу самопомоги, що заснований на принципі взаємодії, взаємообміну. Групи самопомоги залучають людей, які збираються разом, щоб допомагати один одному із повсякденними проблемами, забезпечуючи взаємну підтримку і обмін інформацією, тому мінімальна соціальна дистанція між ними і символізує їх [1, с. 336]. Модель самопомоги має величезний потенціал для навчання на пізніх етапах життя, так як фахівці всіх галузей виходять на пенсію з навичками і інтересом до успішного збільшення як кількості, так і діапазону доступних ресурсів. Основні цілі, передбачені для британських Університетів третього віку, за словами одного із співзасновників, включають: «... виховувати британське суспільство на скільки це можливо на явища його нинішньої вікової конституції і її теперішнього положення щодо старіння; ... створити інститут, де немає різниці між тими, хто вчить і тими, хто навчається, де в максимально можливій мірі активності є добровільність, запропонована членами університету; ... провести дослідження процесу старіння у суспільстві, і особливо становища літніх людей у Британії...» [7, с. 177-8].

Ознаки британських Університетів третього віку включають їх міцну незалежність і анти-авторитарну позицію [5, с. 825-42]. Прагнучи стимулювати демократичний рух, який збагачує життя літніх людей розвитком цілого ряду можливостей для навчання, дій і роздумів, британські Університети третього віку відмовилися бути «офіційними, державними структурами з урядовими професійними педагогами та адміністрацією» [7, с. 174]. Замість того щоб розвивати організацію на базі студмістечка (хоча УТВ в Ланкастері і Лондоні були виключенням), британські Університети третього віку були більш спорідненими з баченням Ілліха [6] щодо «суспільства без шкіл», в якому підкреслюється давлючий і неефективний характер інституціоналізованої освіти, на тій підставі, що в той час як інституціоналізоване вчення підриває впевненість людей і їх спроможність вирішувати проблеми, так звані експерти (тобто, вчителі), як правило, самі себе назначають і виступають в якості кураторів того, що повинно вивчатися в житті.

Ілліх стверджував, що перспективна система освіти характеризується більш мінливими і гнучкими формами навчання, які включають в себе три основних положення мети: надання легкого доступу до навчальних ресурсів, сприяння обміну знаннями і створення можливостей для передачі навичок – усі є основою британської моделі Університетів третього віку. Дійсно, керівники програм відкинули ідею розпланованих курсів для більш-менш пасивного засвоєння, а замість цього вимагали свого роду інтелектуальної демократії, де всі учасники повинні брати участь у викладанні і навчанні. При відсутності будь-якої фінансової та адміністративної підтримки з боку офіційної влади, заняття часто відбувалися у власних будинках слухачів. Британська модель функціонування Університетів третього віку згідно вдалого визначення І. Ілліха [6, с. 110] розвивалася за принципом «навчальної павутини» – «ретикулярної структури для загального доступу громадськості, призначена для поширення рівних можливостей для навчання і викладання». За словами Мідвінтера [11, с. 4], британський рух УТВ «це спроба образити традиційний університет» терміном «університет», що використовується в середньовічному значенні однокурсники, що «зійшлися в самовідданому прагненні до знань та істини задля власної користі».

Французька і британська моделі УТВ є наслідком конкретного соціально-політичного контексту [4]. Французька модель сформувалася після прийняття закону урядом Франції в 1968 році, у якому вимагалось щоб університети забезпечували можливості для безперервної освіти у співпраці з усіма зацікавленими сторонами. Таким чином, законодавство було на боці французьких Університетів третього віку, з переконанням, що освіта для літніх людей є неодмінним обов'язком університетів, так що не дивно, що їх головною рисою був зв'язок з діючими університетами та урядовими відомствами, відповідальними за благополуччя людей похилого віку. З іншого боку, пропозиції робочої групи по «Освіті для літніх людей», заснованою Радою британських університетів з освіти дорослих і безперервної освіти у 1982 році викликало належної реакції з боку університетів і політичних партій [4]. Таким чином, британські УТВ не мали іншого вибору, окрім як прийняти принципи самоорганізації і самопомоги у навчанні, про що свідчить їх сильне бажання діяти окремо від університетів, бути автономними від місцевої влади і послабити традиційну акредитацію. Як стверджував один із співзасновників, «на наш погляд люди третього віку повинні бути вільними організувати власні справи і творити свою долю; ... УТВ – для літніх людей, які є творцями, а не тими, кого обслуговують» [10, с 1- 2].

Отже, британська модель, яка базується на концепції самоорганізації і самопомоги полягає у наступному: у ній діють мінімальні членські внески; доступні групи, що працюють в громадських залах, бібліотеках, приватних будинках, школах і т.д.; гнучкі терміни та доступні навчальні програми і навчальні стилі; широкий вибір курсів, починаючи від високо академічних до мистецтва, ремесел і фізичної активності; немає академічних обмежень, таких як вимоги до вступні вимоги та екзамени; і є можливість спілкування з однодумцями, які люблять пізнавати щось нове.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brownlie K. Encyclopaedia of Canadian Social Work / K. Brownlie. – Waterloo, Canada: Wilfred Laurier University Press, 2005. – P. 336-7.
2. Findsen B., Formosa M. Lifelong learning in later life : a handbook on older adult learning / B. Findsen, M. Formosa. –

- Rotterdam: Sense Publishers, 2011. – p. 105.
3. Formosa M. Universities of the Third Age : A Rationale for Transformative Education in Later Life / Marvin Formosa // Journal of Transformative Education. – 2011. – 8(3). – p. 197-219.
 4. Glendenning, F. Teaching and learning in later life: Theoretical implications F. Glendenning (ed.). Aldershot; Burlington, Vt.: Ashgate Arena, 2000 – p. 13-24.
 5. Huang C. The University of the Third Age in the UK: an interpretative and critical study / C. Huang. – Educational Gerontology, 2006. – P. 10, 35, 825-42.
 6. Illich I. Deschooling Society. Penguin Books / I. Illich. – London, UK: Hammondsorth, 1973.
 7. Laslett P. A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age / P. Laslett. – London: Macmillan Press, 1989. – P. 174-8.
 8. McNair S. Older people's learning in 2012. A survey. Leicester: NIACE –National Institute of Adult Continuing Education, 2013. – 51 p.
 9. Midwinter E. 500 Beacons: The UJA Story. The Third Age Trust / E. Midwinter. – London: Third Age Press, 2004.
 10. Midwinter E. Happy anniversary! U3ASources, an Educational Bulletin / E. Midwinter. – NIACE, 2003. – 19(6). – P. 1-2, 19.
 11. Midwinter E. Universities of the Third Age: English version. In Midwinter, E. (ed.), Mutual Aid Universities / E. Midwinter. – London: Croom Helm, 1984. – P. 3-19.
 12. Objects and principles. – UK: The Third Age Trust, 2014. – P. 6.
 13. Phillipson C., Strang P. The impact of pre-retirement education. Keele: Department of Adult Education, Keele University, 1983. – 307 p.
 14. Swindell R. An international perspective of the university of the third age [Електронний ресурс] / R. Swindell, J. Thompson вказати назву книги рік і місце видання // Режим доступу: <http://worldu3a.org>.
 15. Withnall A. Improving learning in later life. London and New York: Routledge, 2010.

Воєвода З.

Науковий керівник – доц. Адамська З.М.

ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сучасний період характеризується суттєвими змінами в усіх сферах життєдіяльності людини, які особливо позначаються на характері й структурі цінностей суспільства та окремої особистості. Проблема цінностей була і є предметом аналізу філософів, психологів, соціологів та інших вчених. Особливої актуальності вона набула сьогодні, коли відбувається переоцінка системи цінностей, принципів моральності, коли формуються нові цінності та ідеали. А тому виникає потреба у поверненні до першоджерел розвитку цінностей, до їх первинного трактування, що дасть змогу глибше зрозуміти теоретичну сутність цінностей.

Метою статті є теоретичне дослідження проблеми цінностей крізь призму зарубіжних та вітчизняних психологічних теорій.

Серед зарубіжних вчених проблему цінностей особистості досліджували: М. Рокич, С. Фелдман, Ш. Шварц, С. Морісс, В. Франкл та ін.

У вітчизняній психологічній літературі проблема цінностей особистості розглядається в дослідженнях М. Алексєєвої, Б. Ананьєва, Г. Балла, М. Боришевського, Г. Костюка, В. М'ясищева, Б. Братуся, С. Рубінштейна, З. Карпенко, В. Ядова та ін.

В американській соціальній психології найпоширенішим підходом до вивчення цінностей є концепція М. Рокича, який запропонував конкретне визначення поняття цінностей, під якими розуміють принципи життя, які визначають те, як необхідно поводитися людині [3].

Розробивши ідею термінальних та інструментальних цінностей, до термінальних цінностей М. Рокич відносив наші переконання, які відносяться до цілей або кінцевих станів, до яких прагне людина (щастя, мудрість, благополуччя тощо). Інструментальні ж цінності зачіпають уявлення про бажані методи досягнення термінальних цінностей (наприклад, акуратність, вихованість, толерантність тощо).

На думку дослідника, цінності особистості характеризуються такими ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві і особистості;
- вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення;

- загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;

- всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і в різній мірі;

- цінності організовані в системи [3].

На основі концепції М. Рокича, Ш. Шварц (90-і роки ХХ ст.) розробляє новий теоретичний і методологічний підхід до вивчення цінностей, згідно з яким найзмістовнішим аспектом, що лежить в основі відмінностей між цінностями, є тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Вчений виокремлює базові людські цінності, що виявляються у всіх культурах, тобто ті, що представляють універсальні людські потреби.

За Ш. Шварцом, цінності особистості існують на двох рівнях: рівень нормативних ідеалів (відображають життєві принципи поведінки людини) та рівень індивідуальних пріоритетів (залежні від групового тиску й співвідносяться з конкретними вчинками людини) [7].

Узагальнюючи визначення цінностей багатьох західних теоретиків, Ш. Шварц і У. Білські виокремлюють такі їх характеристики:

1. Цінності – це переконання, це не холодні думки; коли цінності активізуються, вони змішуються з почуттями.
2. Цінності – це бажані для людини цілі й образ поведінки, що сприяє досягненню цих цілей.
3. Цінності не обмежені певними діями і ситуаціями.
4. Цінності виступають як стандарти, які керують вибором або оцінкою вчинків, людей, подій, ситуацій тощо.
5. Цінності впорядковані по важливості відносно один одного [7].

У екзистенційній психології В. Франклом розроблена концепція особистості, згідно з якою людина в житті керується високим прагненням реалізувати сутність життя. Відповідно до концепції існує три види цінностей, які наповнюють життя людини змістом:

- творчі цінності, що втілюються у творчих вчинках та праці;
- чуттєві цінності, що знаходять втілення у повазі до природи, мистецтва, любові;
- цінності зав'язків, що проявляються у ставленні людини до власної долі, різноманітних життєвих обставин, стосунків між людьми [6].

У вітчизняній психології поняття смислу найбільш повно висвітлюється у працях Л. Виготського, Б. Братуся, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін.

Так, О. Леонтєв вважав, що особистісні смисли, як і чуттєве тіло свідомості, не мають власного «індивідуального», власного «не психологічного» існування. Якщо зовнішня чуттєвість пов'язує у свідомості суб'єкта знання з реальністю об'єктивного світу, то особистісний смисл пов'язує їх з реальністю самого його життя у цьому світі, з його мотивами. Особистісний смисл і надає пристрасності людській свідомості» [2, с. 153].

Говорячи про усвідомленість найбільш загальних смислових утворень, Б. Братусь використовує поняття «особистісні цінності», відрізняючи їх від особистісних смислів, які на його думку, далеко не завжди носять усвідомлений характер: «особистісні цінності» – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [1, с. 90].

У більш загальних визначеннях поняття «цінність» можуть надаватися декілька значень, залежно від аспектів, які розглядаються. Так, Д. Леонтєв вказує на три форми існування цінностей:

1. Цінність – як суспільний ідеал, створене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах суспільного життя. Це загальнолюдські, «вічні» цінності (істина, краса, справедливість) і конкретно-історичні (патріархат, рівність, демократія).

2. Цінності, представлені в об'єктивованій формі у вигляді творів матеріальної та духовної культури або людських вчинків – конкретних предметних втілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових тощо).

3. Соціальні цінності, які, заломлюючись крізь призму індивідуальної свідомості, входять у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей як один із чинників мотивації поведінки [2].

3. Карпенко до проблем узгодження «внутрішніх» і «зовнішніх» цінностей підходить з позиції телеологічного підходу як наслідку холистичного зв'язку явищ: «...внутрішня доцільність функціонування організму і забезпечує таке пристосування організму до середовища, якого вимагає характер внутрішніх цінностей особистості» [4, с.10].

Тобто цінності визначають зміст і спосіб адаптації до середовища, що, у свою чергу, виступає автономним, культурно визначеним джерелом цінностей; тобто відбувається взаємопроникний рух, взаємовплив, в центрі якого знаходиться особистість, її свідомість.

С. Рубінштейн вважав, що цінності є похідними від співвідношення світу і людини, репрезентуючи те, що є у світі, і те, що створила людина в процесі історії [4].

В. Ядов у своїй диспозиційній концепції розглядає диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему, вінець якої утворюють загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій. При цьому диспозиція особистості являє собою усвідомлення готовності до оцінки ситуації і поведінки, яка зумовлена її попереднім досвідом [5].

Висновки. Отже, як продемонстрував теоретичний аналіз існуючих підходів до визначення поняття «цінності» у психології, особистість постає носієм аксіопсихіки, суб'єктом пошуку, знаходження і творення ціннісних орієнтирів власного життєздійснення. На нашу думку, цінності – це стійкі переконання людини, які окреслюються ідеальними моделями значущості об'єктів навколишнього світу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні структури професійних цінностей майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1998. – 301 с.
2. Леонтєв А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтєв. – М. : Политиздат, 1995. – 304 с.

3. Рокіч М. Природа человеческих ценностей / М. Рокіч // Свободная пресса. – 1973. – №5. – С. 43 – 48.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1996. – 416 с.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. – Вып.27. – Л.: Наука, 1989. – 264 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; [общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева]; пер. с англ. и нем. – М: Прогрес, 1990. – 494 с.
7. Schvarts S.H. Universals in the Content and structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M.Zanna (ed): Advances in experimental social psychology, vol 25. Oralando, FL: Academic, 1992.

Боднарчук Л.

Науковий керівник – доц. Чопик С. В.

ВПЛИВ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ НА ПРОЯВ СОРОМУ

Сутність, зміст та форми вияву сорому є складною етичною та психологічною проблемою, яка пов'язується з особливостями світосприйняття людини, станом її душі, мотивацією вчинків й самосвідомістю, а також із визначенням пріоритетів у системі суспільних орієнтацій. Сором – це почуття засудження як своєї особистості, вчинків, так і усього, що її стосується. Сором виникає, коли людина зробила щось аморальне щодо уявлень інших людей про добро та зло. Сором тісно пов'язується із почуттям совісті, провини, розглядаючи його структурним елементом моральної самооцінки і самосвідомості особистості загалом. Самосвідомість – це здатність людини усвідомити саму себе, своє "Я", свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання.

У своїх дослідженнях до вивчення питання сорому зверталися такі вчені як Е. Еріксон, І. Кон, Г. Кохут, А. Налчаджян, М. Пайнз, Т. Флоренська, М. Якобі та інші.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз феномену сорому як компоненту самосвідомості особистості та показника її розвитку.

Актуальність дослідження. Осмислення і дослідження феномена сорому є важливою частиною в умовах сучасного світу та життєдіяльності суспільства.

М. Якобі вважав, що почуття сорому та вини властиві усім людям і вони мають властивість з'являтися одночасно, тому їх дуже важко розрізнити [8]. Розглядаючи сором і походження самооцінки, М. Якобі стверджує, що «здатність відчувати сором вперше з'являється у зв'язку з усвідомленням того, що «Я» може бути видно ззовні» [8, с.123].

Вина – це емоційний стан, зумовлений усвідомленням власного відступу особистості від своїх переконань, відмовою від відповідальності за дії, що не суперечать загальнолюдським моральним нормам і цінностям [8].

Е. Еріксон визначав, що почуття сорому є ключовим питанням на другому з восьми етапів розвитку людини, який охоплює 1-3 роки. Вчений зауважує, що важливим аспектом цієї фази є «полярність автономії та сорому й сумніву». Це пов'язано з ідеєю про те, що почуття сорому виникає тоді, коли дитина починає розвивати в собі почуття самосвідомості. Е.Еріксон розглядає переживання сорому у дитини як щось близьке до гніву, спрямованого на самого себе, коли дитині не дозволяється розвивати свою автономію і самоконтроль. Сором може виникнути, якщо батьки нетерпеливо, дратівливо і наполегливо роблять за дітей те, що вони можуть зробити самі, або навпаки, коли батьки очікують, що діти зроблять те, чого вони самі зробити ще не можуть [7].

Почуття сорому також стало важливим аспектом Я – психології Г. Кохута. Він розглядав сором як крах самооцінки або «нарцисичну рану», що пов'язана з батьківською неспроможністю уважно та з вдячністю нести відповідальність за свою дитину, ставитись до неї, як до повноцінної людської істоти [9].

М. Пайнз підкреслює важливу соціальну роль почуття сорому й провини: «Сором і провини вчать нас через болісні, але неминучі спроби й помилки, як пристосуватися до соціальної ролі і як впливати на інших людей, щоб вони могли адаптуватися до нас. Ми дізнаємося, коли, як і наскільки бути відкритим для інших, коли необхідно зблизитись, а коли тримати відстань: як не образити когось чи стерпіти біль: скромність, тактовність, соціальна чутливість — усе це вивчається в такий спосіб. Ми навчилися бути людьми, знаючи, що те, що відчуваємо ми, інші також відчувають» [10, с. 35].

Поява сорому вказує на появу самосвідомості в онтогенезі людини, вважає А. Налчаджян [5]. Автор погоджується з Е.Еріксоном [7], який вважає, що сором виникає коли людина розкрита під поглядами інших і знає про це, тобто відбувається гостре усвідомлення свого Я-образу. А. Налчаджян додає, що для виникнення сорому людина повинна думати, що мимовільно розкрила перед іншими інтимні сторони особистості, які потрібно приховувати. Вина, вважає дослідник, виникає в результаті неможливості реалізації ідеального Я індивіда, яке пов'язане з совістю [5].

Поняття сорому дуже близьке до поняття совісті, вважає Т. Флоренська. Між цими поняттями, вказує вчена, дуже тонка різниця: сором – перед іншими за себе (чи за іншого перед кимось, якщо ставиш себе на місце іншого); совість – страждання за іншого через себе. Кожне з цих почуттів здатне стати на місце іншого, це так чи інакше погляд на себе з боку, погляд на себе як іншого, незалежно від власних інтересів [6].

І. Кон вину та сором вважає простими типами соціального контролю, а совість в його поглядах виступає більш складним типом [2].

І. Булах вважає, що сором є виток морального самоусвідомлення зростаючої особистості, найпершою ланкою самоосаженення, це негативне почуття перед іншим за себе. Більш складною формою моральної самосвідомості є вина, яка виступає як осуд самою особистістю власних дій та вчинків [1].

Почуття сорому переростає у почуття розкаянь, але це не означає, що специфіка почуття сорому ліквідується, а навпаки, на її основі виникає нова форма моральної самооцінки особи, яка і характеризує становлення особистості як такої. Історичний процес вдосконалення форм і рівнів моральної самооцінки не є завершеним, він постійно удосконалюється, що є одним із моментів морального прогресу в суспільстві, та відбуватиметься й надалі. Сором зовнішньо проявляє себе як емоція, але зміст його становить моральне почуття усвідомлення страху суспільної ганьби. Немає поняття "почуття совісті", а є поняття совісті, зміст якого виявляється у людини через почуття морального задоволення, розкаянь та совісті [3].

Процес розвитку моральної самооцінки пов'язаний зі зміною причин виникнення почуттів сорому і розкаянь (мук) совісті: спочатку через безпосередню дію ззовні на людину (у почутті сорому), а потім через самосвідомість індивіда (в почутті розкаянь совісті). Для початкового рівня формування моральної самооцінки головним було звільнення від впливу колективної самооцінки і перехід до її більш індивідуальних форм. Почуття сорому у сучасних умовах дуже часто виникає у людей разом із почуттями збентеження, ніяковиння і страху [3].

Ознаки почуття сорому виражаються у таких фізіологічних проявах, як почервоніння шкіри та зміни кров'яного тиску. Почуття сорому виражає низьку форму негативного, засуджуючого морального почуття, виникнення якого пов'язане з початком людських взаємин у суспільстві. У жодній з тварин немає такого самозасуджуючого, почуття, як у людей, хоча є емоції страху, гніву та ін.

Становлення почуття сорому стало першою ознакою відмінності людини від тварини на тій підставі, що тварини не мають сорому. Усвідомлення людиною своєї відмінності від тварини пов'язане із здатністю соромитися своєї тваринності. Феномен сорому свідчить, що людина бачить себе істотою вищою, ніж її природне, тілесно-матеріальне ество [4].

Сором завжди є причинно обумовленим, і це не є вираженням ізольованого "Я", а наслідком впливу моральних взаємин у суспільстві на особистість, її моральну самооцінку. Сором виражає інтереси не тільки суспільства, а й окремої людини, оскільки захищає її від морального падіння. Це властиво всім поняттям моралі: обов'язку, честі, совісті. Почуття сорому виникає при порушенні міри у взаєминах особистості й суспільства. Для своєї реалізації почуття вимагають або морально позитивної, або морально негативної оцінки. Сором, з одного боку, морально засуджуюче почуття, що виникає внаслідок здійснення особою аморального вчинку, а з іншого – є стимулом, поштовхом розвитку морально-творчого потенціалу внутрішнього світу людини. Сором передусім є наслідком дії на людину того об'єктивного світу, в якому вона живе. Він наділений не тільки оцінюючим, а й нормативним характером. Нормативність сорому полягає у наявності наказу не здійснювати недозволеного. Сором у цьому сенсі є бар'єром, що припиняє дію почуття задоволення за наявності почуття провини. Сором заважає людині виконати негідний вчинок, адже це порушує вимоги суспільства. В цьому випадку моральна свідомість перемагає бажання [3].

Соромно буває не тільки за себе, але й за інших. Соромитися за своїх близьких, якщо їхня поведінка має неадекватний характер, дитина здатна з молодшого шкільного віку. Розуміти, від чого іншому буває соромно, дитина може вже у 5 років. Емоція сорому сприяє розвитку самосвідомості і самоконтролю. Уникання емоції сорому допомагає чинити так, щоб зберегти самоповагу [4].

Висновки. Почуття сорому є невід'ємною частиною людської життєдіяльності. Прояв сорому у людини може відбуватись як за непередбачувані дії, так і за події та вчинки які здаються їй цілком нормальними. Почуття сорому властиве лише людям, що свідчить про належність його до вищих форм свідомості. Сором може проявлятися як на фізіологічному, так і на психологічному рівні і впливати на особистість вцілому. Сором тісно пов'язаний із моральною самооцінкою особистості, є показником розвитку її самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 338 с.
2. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон – Москва: Политиздат, 1984. – 195 с.
3. Матюшин Г. Г. Стыд и совесть как формы моральной самооценки / Г. Г. Матюшин.-М.:Изд-во МГОПУ, НОУ, 1998. – 324с.
4. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х.: Видавництво «Ранок», 2010. – 176 с.
5. Психология самосознания. Хрестоматия. – Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд Дом „Бахрах”, 2000. – 672 с.
6. Флоренская Г. А. Я – против „Я” / Г. А. Флоренская. – Москва: Знание, 1985. – 80 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
8. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – Москва: Институт аналитической психологии, 2001.– 249 с.
9. Kohut H. The Analysis of the Self. — International Universities Press, 1971.
10. Pines M. The universality of shame: a psychoanalytic approach // British Journal of Psychotherapy. — 1995.

ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Серед домінантних аспектів модернізації шкільної освіти актуалізується проблема реалізація виховної функції навчання, формування в учнів ціннісного ставлення до самого себе, до природи, до суспільства і держави, до людей, до праці, до мистецтва. У формуванні ціннісної сфери особистості школяра незаперечна роль належить підручнику.

Проблема реалізації у шкільних підручниках виховної функції представлена в сучасній науці такими напрямками наукового пошуку: теоретичні основи формування в учнів системи цінностей (Бех І., Сухомлинська О. та ін.); сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення (Бейлінсон В., Беспалько В., Зуєв Д., Кодлюк Я. та ін.); підручник як модель процесу навчання (Бібік Н., Савченко Я. та ін.); підходи до аналізу шкільних підручників (Зуєв Д., Кодлюк Я., Ляшенко О. та ін.).

Мета статті: розкрити виховний потенціал підручників з літературного читання для початкової школи.

Виховна функція підручника передбачає реалізацію в ньому досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Під цінностями вчені розуміють, з одного боку, «предмети, явища чи їх властивості, які мають позитивну значущість для особистості, тобто задовольняють потреби особистості, є для неї благом, викликають позитивні емоції» [10, с. 107–108], а з іншого, – елементи морального виховання, важливі складові внутрішньої культури людини, які, виражаючись в особистісних установах, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе. Враховуючи той факт, що об'єктом оцінного ставлення особистості може бути матеріальний світ, інша людина або власне «я», цінності умовно поділяють на матеріальні, соціальні та духовні. Найбільш поширеним є поділ цінностей на загальнолюдські (чесність, порядність, доброта, почуття власної гідності тощо) та національні (патріотизм, любов до рідного краю тощо).

Важливим структурним компонентом підручника є текст, основне призначення якого – повідомлення учням знань (Зуєв Д.) Дослідники класифікують тексти за різними ознаками: за обсягом (макро- і мікротексти), за домінуючою функцією (основний, додатковий, пояснювальний) [1, с. 24]. У контексті нашого дослідницького задуму на особливу увагу заслугове класифікація текстів за функціональним стилем. З огляду на те, що навчальний текст репрезентує у підручнику знання, які структурують таким чином: про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності та про цінності, розрізняють тексти предметно орієнтовані, інструментально орієнтовані та ціннісно орієнтовані. Основне призначення ціннісно орієнтованих текстів – дати учням знання про цінності. Ці тексти поділяються на дві групи: такі, що містять безпосередню ціннісну орієнтацію в реальних об'єктах (оцінювання фактів, подій, вчинків людей) та опосередковану, коли предметом оцінювання стають художні образи як уособлення типового, загального. Такі тексти, на думку вчених, мають виражати певні емоції, містити матеріал для оцінної діяльності учнів [1, с. 164].

Ми проаналізували ціннісно орієнтовані тексти у підручниках з літературного читання авторів О. Савченко та В. Науменко (Табл. 1, 2), адже саме зміст цих навчальних книг забезпечує формування в учнів читацької компетентності, структурним компонентом якої є емоційно-ціннісний складник. Через зміст та ідейну спрямованість художнього слова під умілим керівництвом педагога учень пізнає елементи морально-етичної культури, засвоює найважливіші загальнолюдські цінності та норми поведінки народу, краю, в якому живе. Саме тому формування читацької компетентності передбачає емоційно-ціннісний розвиток на уроках літературного читання [11; с. 2].

Таблиця 1

Кількісна характеристика ціннісно орієнтованих текстів у підручниках з літературного читання (авт. О. Савченко)

Ціннісно орієнтовані тексти	Літературне читання О. Савченко					
	2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	абс	%	абс	%	абс	%
Загальнолюдські цінності						
Скромність	1	1%	5	5%	1	1%
Совість	5	5%	2	2%	2	2%
Чесність	4	4%	2	2%	1	1%
Справедливість	3	3%	2	2%	5	4,9%
Любов до праці	3	3%	1	1%	4	3,9%
Взаємоповага	8	8,5%	4	4%	4	3,9%
Цінність сім'ї	3	3%	0	0%	0	0%

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Національні цінності						
Патріотизм	8	8,5%	3	3%	5	4,9%
Любов до рідного краю	8	8,5%	10	10,8%	3	3%
Всього	43	30,5%	29	23,8%	25	18,7%

Аналіз таблиці 1 свідчить про те, що в підручниках з літературного читання **О. Савченко** домінують тексти, спрямовані на виховання національних цінностей. Серед загальнолюдських чеснот найвиразніше представлені взаємоповага, справедливість, любов до праці; найменше – цінність сім'ї та скромність.

У підручнику з літературного читання для 2 класу читач ознайомлюється із ціннісно орієнтованими текстами, які виховують взаємоповагу («Кордон» Лариси Вахіної, «Ромасеве яблуко і Петрикова груша» Надії Кулик, казка «Рукавичка» та ін.), совість («Як Наталя в лисиці хитринку купила» Василя Сухомлинського), любов до природи («Прощальний листопад» Василя Скуратівського, «Я хочу сказати своє слово» Василя Сухомлинського), чесність (казка «Лисиця та їжак»), працелюбство (казка «Півник і двоє мишенят»), справедливість (казка «Легкий хліб»), цінність сім'ї («Тетянка усміхається» Василя Сухомлинського) та ін.

Найвиразніше ціннісно орієнтовані тексти репрезентовано у підручнику для 3 класу. Ці тексти виховують взаємоповагу («Місто дружних майстрів» Юрія Ярмиша), доброту («Для чого людині серце» Анатолія Дімарова), любов до природи («Перший подих осені» за Алевтиною Волковою, «Лісовою стежкою» Олеся Донченко), працелюбство (казка «Кривенька качечка»), патріотизм («Мова» Ігоря Січовика) та інші цінності.

У підручнику з літературного читання для 4 класу загальнолюдські цінності формують в учнів казки, притчі, легенди, пісні та мікротексти розділу «Усна народна творчість», які допомагають усвідомити такі морально-етичні якості як чесність, доброта, працьовитість, сміливість та ін. Одним із найбільших розділів у книзі є «Світ дитинства в літературі», у підрозділі якого («Людина починається з добра») міститься матеріал на формування уявлень про цінність справжньої дружби, взаємодопомогу, чесність, доброзичливість, працелюбство («Не загубив, а знайшов» Василя Сухомлинського, «Шурка і Шурко» Всеволода Нестайка, «Казка про друга» Марії Чумарної та ін.).

Таблиця 2

Кількісна характеристика ціннісно орієнтованих текстів у підручниках з літературного читання (авт. В. Науменко)

Ціннісно орієнтовані тексти Види цінностей	Літературне читання В. Науменко					
	2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	абс	%	абс	%	абс	%
Загальнолюдські цінності						
Скромність	4	4,5%	4	6%	3	3,4%
Совість	2	2%	3	4,5%	3	3,4%
Чесність	3	3%	2	3%	5	5,7%
Справедливість	6	6,8%	7	10,6%	8	9,2%
Любов до праці	5	6%	3	4,5%	7	8%
Взаємоповага	2	2%	10	15%	11	12,6%
Цінність сім'ї	2	2%	3	4,5%	3	3,4%
Національні цінності						
Патріотизм	0	0%	1	1,5%	2	2,3%
Любов до рідного краю	5	5,6%	2	3%	9	10,3%
Всього	29	16,7%	35	28%	51	42%

Аналізуючи таблицю 2, помічаємо, що у підручнику з літературного читання **В. Науменко** пріоритети розставлені дещо по-іншому: увага акцентується на справедливості, взаємоповазі, любові до природи; аспект патріотичного виховання представлений невиразно.

Підручник для 2 класу поділено на два великих розділи: «З народного джерела» та «З літературної скарбниці». У першому більшість текстів – це пісні, вірші. Тут міститься також чимало прислів'їв, приказок та казок, що традиційно передають ціннісно орієнтований зміст: виховують скромність, чесність, чесність, справедливість, працелюбство. У казках «Жбан меду» та «Колобок» засуджується хитрість; цінність чесності учні мають розпізнати самостійно, зробивши певні висновки. У другому розділі більше оповідань, казок та поезій: любов до праці виховують твори «З курми лягай, з півнями вставай» Анатолія Григорука, «Як ми літали в космос» Всеволода Нестайко; вчать цінувати сім'ю, родину та щедрість «Заячий холодок» Василя Чухліба та «Бабусин онучок» Володимира Сенцовського.

Зміст підручника для 3 класу поділений на два розділи: «З народного джерела» та «З літературної скарбниці», зміст яких системно формує у третьокласників загальнолюдські та національні якості.

Найяскравішими є казки «Сильний лев і маленьке мишеня», «Як серед птахів виникла дружба», які вчать дружби, взаємодопомоги, толерантності. Оповідання Ганса Крістіана Андерсена «Ромашка» виховує любов до природи, оскільки розкриває тонкощі краси природи та викликає неоднозначні емоції у читачів: жаль, щирість і шанобливе ставлення до навколишнього. «Казка про рибака та рибку» Олександра Пушкіна засуджує «зажерливість» баби та закликає бути щедрими і вміти цінувати те, що маємо.

Твори у підручнику для 4 класу об'єднані в такі розділи: «У країні давнини» (тут більше текстів із навчальним змістом, які не мають яскраво вираженої ціннісної функції, хоча деякі виховують певні моральні якості, як, наприклад, казка «Злагода» – цінність сім'ї); «Краса світу в художньому творі», «Пейзаж у прозових творах» (ці розділи просякнуті ідеєю виховання любові до природи – підібрані твори, які розкривають красу навколишнього світу: «Чудовий Дніпро» переклад Максима Рильського, «За сонцем хмаронька пливе» Тараса Шевченка, «Чомга і весна» Василя Чухліба); «У країні дитинства», «У країні гумору», «У країні знань», «У країні світової літератури» (твори, які підкреслюють значущість загальнолюдських цінностей: совість, чесність, доброта, справедливість та ін. – наприклад, «Ксеня» Бориса Грінченка, «Троє за парканом» Всеволода Нестайко, «Лісничиха» Олеся Донченко).

Таким чином, аналізуючи ціннісно орієнтовані тексти підручників з літературного читання, можна зазначити, що у навчальних книгах О. Савченко твори ґрунтуються в основному на творчості Василя Сухомлинського і спрямовані на виховання взаємоповаги, чесності та патріотизму, але недостатньо розкрита тема скромності. У книгах В. Науменко, навпаки, домінують тексти, які формують скромність, справедливість, працелюбство, але майже не представлені твори патріотичного спрямування.

Подальших досліджень у зазначеному аспекті потребує апарат організації засвоєння цих навчальних книг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
2. Науменко В. О. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / В. О. Науменко. – К. : Генеза, 2012. – 160 с.
3. Науменко В. О. Літературне читання : підруч. для 3 кл. / В. О. Науменко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
4. Науменко В. О. Літературне читання : підруч. для 4 кл. / В. О. Науменко. – К. : Генеза, 2016. – 176 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
6. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014. – 160 с.
7. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 3 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
8. Савченко О. Я. Літературне читання : підр. для 4 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
9. Сіднев Л. М. До питання про антропологічну сутність змісту освіти / Л. М. Сіднев, І. П. Аносов // ПостМетодика. – 2002. – № 7–8 (45–46). – С. 178–181.
10. Дидактические проблемы построения базового содержания образования : сб. науч. трудов / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : Изд-во ИТПи – МИОРАО, 1993. – 210 с.
11. Вашуленко О. В. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О. Вашуленко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bit.ly/2pHYJ2I>

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

Фаль О.

Науковий керівник – доц. Ороновська Л.Д.

АВАНГАРДНА СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МУЗИКА ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЗОШ

*Усі види мистецтва слугують
найвеличнійшому з мистецтв –
мистецтву жити на землі
Б. Брехт*

Постановка проблеми. Кожне покоління інтерпретує музичний звук в силу розвитку своєї культури та ціннісних орієнтацій. ХХ століття дало світові нові напрямки музичного мистецтва, які сформувалися на основі нового способу мислення, нових пріоритетів і тем повсякденного життя, нових способів самовираження. Однією із таких творчих пошуків стала мистецька течія, яка отримала назву авангардизму. У 1886 році слово «авангард» означало порушення комплексу сталих цінностей і прагнень до втілення невідомого. Авангард – у будь-якому мистецтві – це сміливе протистояння традиціям і загальноприйнятій думці.

Метою статті є дослідження витоків українського музичного авангардизму, діяльності його основних представників, а також проблеми сприймання цього мистецького напрямку на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх школах.

Дослідження українського музичного авангарду є наріжним каменем в мистецтвознавстві, адже недостатня інформація про його первісний період формування і витoki призводить до певної дезорієнтації в області дослідження даного питання. Як відомо, все нове сприймається з певним застереженням, а інколи і взагалі нерозумінням.

Відповідно до викладу програмового матеріалу на уроці музичного мистецтва постала проблема в методичній підготовці вчителів музичного мистецтва в питанні компетентності щодо висвітлення музичного авангардизму. В силу різних історичних обставин формування даної течії в мистецтві, а також смислової блокади, яка завжди відгороджувала цей напрямок, визначаючи його як щось «неправильне», «незрозуміле», сформувалося зовсім неправильне оціночне ставлення до цього мистецького явища. Отже, основне завдання вчителя музичного мистецтва - правильно подати учням основні поняття і виховати в них розуміння до даного мистецького напрямку. Варто відзначити, що процес слухання музики треба поєднувати з застосуванням методу наочності, який буде полягати в демонстрації дітям під час слухання картин художників-авангардистів. Таким чином, сприймаючи музику двома аналізаторами, зоровим і слуховим, можна покращити якість сприймання і, відповідно, дитина зможе глибше зрозуміти сутність даного мистецького явища.

В процесі розвитку музичного мистецтва в період 50-60 рр. ХХ ст. український музичний авангард, був так би мовити, - «туманним альбіоном» на фоні розвитку музичного мистецтва в цей час. Так необізнаність в області розвитку даного музичного напрямку була обмежена двома суттєвими, на погляд музикознавців, причинами, Перша причина – ідеологічне застереження щодо дослідження даного питання, яке в радянський час сприймалося як щось заборонене, було відгомном бурхливого розвитку музики в європейських державах. Друга причина – складність об'єкту дослідження, адже професійний музикант-дослідник, вихований на фундаменті класичної музики в строгих і чітко окреслених рамках, всупереч своїм принципам і застереженням не міг виходити за межі своєї професійної діяльності і вдаватися до чогось нового, зовсім невідомого для широкого загалу. В цей час на Заході Європи склалася зовсім інша ситуація. Там музикантів-авангардистів вже повністю зарахували до «класиків». В той час, коли провідні композитори Радянського Союзу виконували твори «на замовлення», малювали для нас картину безхмарного соціалістичного майбутнього і прокладали світлий шлях комунізму, західні музиканти шукали різноманітні форми інакомислення у звуках. Розірвавши окуви ідеологічних утисків вони змогли вільно і беззастережно пропагувати ідеї свого творчого напрямку.

У 50-60 рр. ХХ ст. в містах колишнього Союзу – Тбілісі, Москві, Ленінграді, Харкові – заявили про себе групи молодих музикантів-композиторів, які відійшли від традиційного шляху розвитку музики і почали формувати свій неповторний стиль. Серед них всесвітньо відомі імена – Альфред Шнітке, Софія Губайдуліна, Арво Пярт, П'єр Булез...

В цей період в Україні також з'явилися такі «диверсанти», яких владні структури називали

«бунтарями», «колективним ворогом». Це була Київська група музикантів-шестидесятників до якої входили такі відомі композитори як Валентин Сильвестров, Леонід Грабовський, Віталій Годзяцький, Володимир Губа, Святослав Крутиков, Юрій Іщенко. І, як не дивно, всі вони випускники консерваторського класу Б. Лятошинського по предмету оркестровки і композиції. Варто згадати, що свого часу цей композитор також відзначався певною своєрідністю думок і творчих поглядів і за це неодноразово піддавався ідеологічним утискам. Лятошинський завжди підтримував своїх учнів у всіх їхніх творчих пошуках і починаннях, і за спогадами Святослава Крутикова завжди допомагав їм пережити перші невдачі і нерозуміння з боку громадської думки.

Лідером гуртка шестидесятників одноостайно був визнаний Ігор Блажков – диригент Київського камерного оркестру. Після смерті Лятошинського він став для учасників гуртка ніби другим батьком, головним ідейним натхненником. Доправляючи з-за кордону платівки з записами заборонених творів він давав можливість композиторам не відставати від нових тенденцій авангардизму, які вже були широко розповсюджені в Європі.[4, с. 8]

«Заражені» авангардизмом композитори не мали зовсім ніякого простору як в творчості так і в особистому житті. Сучасні «сретики», як їх називали музикознавці, що писали рецензії на їхню творчість через призму закомплексованої радянської ідеології, свідомо прирекли себе на нелегку долю, долю вигнанців. Проте, існувала одна людина, яка будь якими способами намагалася пропагувати інформацію про творчість композиторів-авангардистів – це була Галина Мокрієва – дружина Ігоря Блажкова. Вона хотіла донести до громадськості правдиву інформацію, не завуальовану радянською ідеологією. Проте публікації, в яких Мокрієва відстоювала право сучасного мистецтва на вільне життя і творіння не хотіли друкувати в Україні. Лише перед смертю Галина Мокрієва змогла надрукувати кілька статей в польському журналі «Рух музичний».

Напевно одним з найвідоміших композиторів-авангардистів є Валентин Сильвестров. Композитор музики «тиші», музики космосу. В його творах значення має все – від розлитого меланхолічного звучання до тихих змістовних пауз. Його музика постлюдійна, як відгомін чогось великого, довшеного. Космос сільвестровських гармоній вражає невичерпністю, стійкістю свого внутрішнього стержня, глибиною духовності і розуміння. Відома історія, як на початку шістдесятих Сильвестров, якого сьогодні ставлять в один ряд з Лятошинським, не був допущений до випускних консерваторських іспитів. Причина — його Перша симфонія, яка аж ніяк не влаштувала законсервовану екзаменаційну комісію. А диплом композитора отримав тільки тоді, коли, причесавши своє мислення, створив “Класичну увертюру”. Мовляв, “не приймаєте сучасну технологію — отримайте традиційну!” Негаранти тривали й тоді, як Сильвестрова нарешті прийняли до Спілки композиторів. Не змирившись із політичними звинуваченнями на адресу молодих музикантів, Сильвестров забезпечив себе тавром “хулігана”. Тому його виключили зі спілки. Хоч як прикро, але перше визнання його музики відбулося на Заході.

У гуртку шістдесятників, Віталій Годзяцький зайняв особливе місце. Вже в ті роки його ім'я було знамим на Заході. Його прийняли до європейської асоціації експериментальної музики. Врешті-решт, творчі експерименти — витівки Годзяцького виявилися першими в українській професійній практиці. Зберігаючи класичну форму, він шукає незвичних тембрів, залучаючи в оркестр предмети побуту. Як пише Олена Зінкевич, одна з дослідниць українського авангарду, для Годзяцького спосіб видобування звуків, динамічні ефекти і весь розвиток форми так природно впливають з можливостей предметів, що йому здається, ніби вони самі видають музично- організовані звуки. «Досить невеличкого зусилля, щоб речі заграли» - говорить композитор. Епатажними для шістдесятих років стали “Емансипована валіза”, “Чотири етюди для магнітофона” або “Реалізація 29/1” Годзяцького. В них звучало кухонне начиння, цвяхи, валізка, бак для прання білизни... Саме тут помітне надзвичайне гумористичне мислення композитора [3, с.15].

Ще одним натхненником авангардизму був Леонід Грабовський, який винайшов техніку випадкових чисел. Кажуть, що віднайдену систему він тримає за власну таємницю. Дослідники стверджують, що Грабовський уже в 25 років зажив слави апостола українського авангарду. Його перші твори були настільки неординарними, що вразили та привернули увагу Дмитра Шостаковича.

Та своєрідне раціоналістичне мислення не заважає композитору створювати одухотворені поетичні переклади Гейне, Гете, Рільке, які, до речі, дуже цінував Максим Рильський. Знавець багатьох мов, Леонід Грабовський перекладав і “загавровану” музикознавчу літературу. Символічність характерна й для його музики до кінофільму “Фрески Софії Київської”. На думку Сильвестрова, вона “ледь проявлена, як сама фреска. І дуже виразна”. [1, с 76]

Власне, озвучування кіно для авангардистів стало чи не єдиною можливістю оприлюднити свої твори. Так, завдяки співпраці з Юрієм Ілленком, Сергієм Параджановим та іншими режисерами в численних фільмах прозвучала їхня музика.

У молоді роки він був капітаном футбольної команди, яку складали “авангардисти”. У творчості ж визнає найбільшу спорідненість із Леонідом Грабовським. Композитор Губа став знаменитим саме після написання кіноопусів. Він вважає, що до такого виду творчості необхідна особлива увага. Адже, окрім традиційної академічної аудиторії, кіномузика потрапляє в поле зору широкого загалу.

Та й взагалі творчість Губи дослідники часто трактують як “проповідницьку”. Значна частина його

музики — духовна. Відомо, що композитор пише ще й вірші, орієнтуючись на кращі зразки дидактичної лірики. До того ж часто його твори отримують присвяту так званим “володарям дум”. У доробку Володимира Губи — кантата “Слово Бояна”, твори, що вшановують імена Федора Достоєвського, Осипа Мандельштама, Дмитра Лихачова...

Отже, проблематика сприйняття авангардної музики на уроках музичного мистецтва є досить актуальним питанням в сфері методики музичного виховання і потребує деталізованого розуміння і компетентності вчителя, котрий повинен майстерно подати дітям ту грань коливання між академізмом і творчим пошуком, котра відбиває діалектичну природу взаємодії між традиціями та новаторством. Музичний авангардизм — як прагнення «до нових берегів» за висловом М. Мусоргського, потребує розуміння і правильного методичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вальцель О. Імпресіонізм і експресіонізм / О. Вальцель. — П., 2004. — 290 с.
2. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку: діалектика музичного логосу та ейдосу / Гринчук Ірина, Бурська Олена. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. — 224 с.
3. Експресіонізм. Драматургія. Живопис. Графіка. Музика. Кіномистецтво: 36 ст. — М., 2005.
4. Конадратюк Т. Музичний авангард / Т. Кондратюк. — Київ: «Хрещатик». — №81. — 2004.
5. Павлишин С. Музика двадцятого століття / С. Павлишин. — Львів: БаК, 2005. — 232 с.

Білик У.

Науковий керівник — доц. Ороновська Л.Д.

ГЕРОЇКО-ПАТРІОТИЧНА ПІСНЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРА

Постановка проблеми. Сучасна історія України засвідчує величезну важливість музичної складової патріотичного виховання підрастаючого покоління. І якщо музика загалом є тією базою, на якій формується естетичний розвиток молоді людини, її здатність сприймати художні твори і у цьому процесі вдосконалюватися, здійснюючи паралельно еволюційний поступ, то саме героїко-патріотична пісня безпосередньо впливає на патріотичні почуття.

Чому зараз це так важливо, повторювати немає потреби, адже країна перебуває у стані війни з підступним агресором, причому війни нового формату — гібридної. А така війна передбачає боротьбу не лише на фронті звичайному, а насамперед на культурному. Іншими словами українська пісня зараз також виконує боротьбу з пісню агресора.

Метою статті є порівняльна характеристика історичних етапів розвитку героїко-патріотичної пісні в Україні та її впливу на естетичний розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Музика разом з живописом і літературою творить тріаду мистецтв-родоначальників, що дали початок усім іншим — простим і синтетичним. Більше того, музика сама є родоначальником усіх видів мистецтва. І в цьому твердженні немає протиріччя. Музику не потрібно перекладати на інші мови, як, наприклад, твори літературні, тобто, вона є універсальними носієм інформації і водночас дієвим інструментом впливу на людську психіку. Література, що є похідною від музики, в той же час, становить з нею діалектичну цілісність. Наші предки сплїтали воедино музику і літературу, адже так забезпечувався одночасний вплив на розум, на емоції і на глибинну сутність людини — її підсвідомість.

Вчені довели терапевтичний вплив музики на організм людини, музиці властиво сприяти емоційній розрядці та здатності регулювати емоційний стан, полегшувати усвідомлення власних переживань, музика може підвищити соціальну активність, прослуховування музики здатне здійснити людині полегшення та формування нових відносин і установок.

Платон вважав, що в музиці є особливий виховний засіб, бо ритм безпосередньо проникає в серця людей та охоплює душу, роблячи її особливою, але це можливе лише за правильного виховання. Коли ж роблять помилки у вихованні, то гармонійного розвитку не відбувається. Більше того, у ідеальній державі Платона музика є сильним виховним душевним засобом, і застосовують її тільки найвищі представники вищих соціальних класів.

Аналізуючи героїко-патріотичну пісню як особливе явище сучасної української музичної культури, не можна не відмітити її визначального впливу на формування естетичного, а через естетичне і морального ідеалу сучасного школяра. Зміщення акцентів музичних вподобань сучасних підлітків і старших школярів з творів аполітичних, суто розважальних до творів героїко-патріотичного спрямування цілком закономірне в умовах російської агресії на Сході України та анексії Криму. Зростання рівня національної самосвідомості не може не відбитися на мистецтві загалом, адже мистецтво є виразником емоцій, узагальненням пережитого і стимулом до подальшого його розвитку.

Героїко-патріотична пісня набуває особливої актуальності у переломні моменти історії. На

прикладі історії України можна прослідкувати найголовніші історичні віхи, які позначають прагнення українців до визволення з-під імперського гніту. Доба козацьких воєн і селянських повстань дає яскравий приклад небувалого підйому саме пісенної творчості героїко-патріотичного спрямування.

Виникнення і розвиток козацьких пісень пов'язані з історією козацтва, що сформувалося в XV-XVI ст. у боротьбі українського народу проти феодального гноблення та іноземних загарбників і уславилося своєю мужністю, героїзмом, відданістю Вітчизні. Багато з них своїми мотивами та ідейним змістом споріднені з історичними піснями та думами. Козацькі пісні охоплюють тривалий період життя народу. До найдавніших із них (XV-XVI ст.) належать твори про польову сторожу, постій козаків і пожежу в степу, про бурю на морі й потоплення турецького корабля, про сутички з турецько-татарськими загарбниками, про смерть козака на полі бою.

Козацькі пісні відзначаються багатством ідейного змісту, емоційною наснаженістю, високою художністю. Для їх поетичного стилю характерне органічне поєднання реалістичної конкретності з символічно-метафоричною образністю. Основний герой цих пісень – відважний воїн, оборонець Вітчизни, готовий віддати за неї життя.

Поетичним символом таких пісень виступає червона калина, червона китайка, висока могила як пам'ятник воїнській доблесті. Вся багата символіка козацьких пісень пов'язана з поетичними уявленнями про мужність, силу, міць (образи орла, сокола, дуба, явора).

Драматичною напруженістю відзначаються пісні, в яких змальовується кривава битва з ворогом і смерть козака. Ці пісні – вияв народної шани до захисників і оборонців рідної землі. Битва у них асоціюється з бенкетом, з мостінням мостів, греблі, з оранкою чи сівою. Такі метафори за походженням дуже давні, до них звертався ще автор «Слова о полку Ігоревім». Реалістичне зображення смерті часто поєднується з метафоричним. Смерть козака змальовується то як вічний сон, то як переселення в нову світлицю «без оконць і без дверець», то як одруження з могилкою, земляною.

Зворушливо змальовується прощання з громадою, ріднею, милою у піснях про від'їзд козака до війська. В них часто звучать громадянські мотиви, їхні герої усвідомлюють обов'язок перед батьківщиною. Особливо хвилюючий образ матері, яка викохує сина-сокола «козаченькам на славу, воріженькам в розправу». Скільки величі й самопожертви виявляє вона, знаючи, що розлука принесе їй страждання! В таких піснях, за словами М. Добролюбова «горить любов до Батьківщини, виблискує слава минулих подвигів; в них дихає і чисте, ніжне почуття жіночої любові, особливо любові материнської...» [1, с.27].

Січові стрільці у своїй пісенній творчості спиралися на козацькі традиції, вони перейняли естафету героїчної боротьби за Українську Державу.

Про особливості військової формації легіону Українських січових стрільців, з яким пов'язана історія стрілецької пісні, та про творчий геній у вияві стрілецької поезії неодноразово писали у минулому та продовжують звертати увагу сучасні українські дослідники. Кожен з них, визначаючи головний критерій неповторності, бачить різні грані значимості січового стрілецтва для сучасності – і як феномен українського патріотизму, і як феномен високої боєздатності, і як феномен акумулятивної творчої сили у культурному житті.

Стрілецькі пісні – це характерний вияв літературно-народної творчості, у якій ударом молодечих сердець українців викарбувано історію одного з найважливіших підготовчих етапів боротьби, а згодом військового змагу за «царство української свободи», як це називав перший президент України нового часу Михайло Грушевський.

Термін «стрілецькі пісні» як складову українських історичних пісень ввів Філарет Колесса у 1938 році, хоча дане словосполучення побутувало вже відразу після виникнення пісенних текстів, зазвичай, літературного походження.

Стрілецькі пісні – це цикл різножанрових українських пісень як літературного, так і народного походження, об'єднаних за ідейно-тематичними ознаками, що відобразили героїчні етапи національно-визвольної боротьби українського народу під час Першої світової (1914-1918), українсько-польської (1918-1919) та українсько-більшовицької (1919-1920) воєн. Вони виникли переважно у середовищі січових стрільців (воїнів легіону Українських січових стрільців, Української галицької армії, Січових стрільців, стрілецьких бригад об'єднаних армій УГА-УНР) та органічно ввійшли до пісенного репертуару сільського й міського населення у повоєнний період часу.

Найбільш відомі постаті в історії стрілецької пісні – Осип Маковей (1867-1925), брати Лепкі Богдан (1872-1941) та Левко (1888-1971), Антін Лотоцький (1881-1949), Степан Чарнецький (1881-1944), Михайло Гайворонський (1892-1949), Юліян Назарак (1893-1916), Роман Купчинський (1894-1976), Юрій Шкрумеляк (1895-1965), Григорій Трух (1894-1959) та інші. Цікаво, що брати Лепкі і Роман Купчинський народилися у двох сусідніх селах, що зараз розташовані у Зборівському та Бережанському районі. У Розгадові, рідному селі Романа Купчинського, працює дім-музей, де школярі з прилеглих районів є частими гостями.

У наші дні стрілецькі пісні і за інтенсивністю відтворення, і за поширеністю займають важливе

місце серед інших жанрів героїчної тематики. Із проголошенням незалежності їх почали виконувати не тільки під час календарно-обрядових, родинних свят, але й у дні національно-державних свят: День Незалежності, Злуки, утворення ЗУНРу, роковин Т. Шевченка чи на місцях вшанування бойової слави стрілецьтва (Маківка, Лисоня, Крути та ін.).

Період 1940-1960-х років – це період активного творення повстанських пісень. Трагічні події цього часу залишили глибокий слід у свідомості українців, що мало свій вияв у піснях, які стали нездоланною для окупантів духовною зброєю, яка значною мірою посприяла українцям у новому піднесенні національно-визвольної боротьби.

Є. Луцько, науковець-фольклорист, зауважує, що «народно-пісенний образ Степана Бандери не є шаблонним, статичним, а змальований різноаспектно й кількопланово» [2].

Національно-визвольний рух 40-60-х років ХХ століття збагатив український фольклор тисячами повстанських пісень. Це пояснюється тим, що у визвольній боротьбі брала участь національно свідомо молодь з високими інтелектуальними задатками. Степан Бандера вмів і любив грати на багатьох інструментах, навіть на бандурі, – отож він знав безліч пісень, Роман Шухевич також мав музичну освіту. Провідники УПА, наслідуючи глибокі історичні традиції визвольних змагань та будучи виховані в традиціях української пісенності, розуміли роль пісні у житті вояків. Традиція співати і складати пісні популяризувалася серед повстанців. Склалися вони не тільки бійцями, а й їхніми родичами, коханими, прихильниками.

Ідейні засади УПА були співзвучні і щиро прийняті співвітчизниками. Тому, говорячи про образ повстанця, щедро оспіваний і вимальований повстанським фольклором, треба починати з того, що це перш за все ідейна особистість з міцним фундаментом виховання, котре ґрунтувалося на християнських і патріотичних цінностях. Історично склалося так, що українець господарем на своїй землі не міг вповні бути упродовж довгих віків панування на наших землях загарбників різного походження. Подиву гідна оптимістична концепція боротьби в тій ситуації, що складалася під час Другої світової війни. Тільки люди творчого світогляду з устояною системою вартостей могли перебувати в такій непохитній вірі у прийдешності своєї мети.

Повстанці, ототожнюють себе з лицарями, котрим до снаги зламати жорстокий хід історії і вибороти вільне життя. Ось зразок високої моралі бійця – покласти за Україну усе найдорожче. Бойовий дух бійців УПА, їхню мужність, а головне – безмежну віру в те, що рідний народ знайде в собі снагу здолати усі перепони і вибороти Державу.

Легендарний український композитор та співак Тарас Петриненко у далекому 1986 році створив пісню «Україно», яка лунає в серцях мільйонів українців і в наші часи. Ця пісня стала своєрідним неофіційним гімном країни. Під час буремних подій на Майдані композиція ніби набула нового життя, адже багато хто послухавши її, сприйняв текст по-новому. До речі, сам Петриненко неодноразово підтримував революціонерів на Майдані своїми піснями, в тому числі й піснею «Україно». На хвилі Помаранчевої революції гурт «Гринджоли» записав композицію «Разом нас багато», яка мала стати войовничим хітом. І хоча ця пісня такою не стала, слова композиції майже кожен українець пам'ятає й досі. Можна сказати, слова єднання, що звучали у цій простенькій композиції, стали прелюдією до подій більш масштабних.

Культовий український гурт «Океан Ельзи» на чолі з фронтменом Святославом Вакарчуком є невід'ємною частиною історії незалежної України. Гурт був створений у 1994 році і за своє 20-річне існування написав стільки легендарних і улюблених не лише українцями пісень, що кожен можна розглядати як знакову.

Колектив «ГіК» на чолі з Віктором Бронюком свого часу завоював людей веселими та суто розважальними пісеньками. Проте з початком подій на Майдані гурт здивував прихильників, випустивши пісню «Люби ти Україну». Особливої уваги заслуговує кліп на композицію, який відображає реалії сучасної України.

У 2013 році пісня «Вітя, чао» про тоді ще чинного президента України Віктора Януковича, створений групою українських журналістів, стала мега-популярною в Інтернеті. І хоча в основу композиції покладено мелодію відомої італійської народної пісні «Белла, чао», яка користувалася любов'ю серед учасників руху Опору в Італії в часи Другої світової війни, вона стала провісником грізних подій на Майдані. При всій своїй позірній веселості пісня драматична. Автори кліпу немовби пробрили товсту кригу страху перед режимом і його адептами, що почав зароджуватися у суспільстві на тлі поступової повзучої узурпації влади і утисків свободи слова. Свого часу Чарлі Чаплін зняв фільм «Великий диктатор», у якому висміяв тодішніх європейських диктаторів – Гітлера і Муссоліні. І цей фільм відіграв важливу роль у руйнуванні страху перед фашистськими режимами. Так само, як і кліп на пісню «Вітя, чао». Це був дуже сміливий вчинок, продиктований прагненням до змін. Саме таке прагнення завжди рухало українцями часів Новітньої Української Держави [2, с. 34].

За останні два роки в Україні аматорами і професіоналами музичного мистецтва було створено сотні композицій, присвячених подіям Революції Гідності і АТО на Сході країни. Не всі вони однакові за рівнем майстерності, але вражають щирістю і безпосередністю. Ці твори становлять частину сучасної

музичної культури і безпосередньо впливають на естетичний розвиток сучасного школяра.

Побуває хибна думка, що справжнє мистецтво існує поза політикою і суспільними рухами, а високий рівень естетичного розвитку індивіда не завжди засвідчує його високі моральні якості. Кращі зразки музики впливають на розвиток моральних якостей безпосередньо. У Давній Греції існувало поняття катарсису – очищення через сльози. Музика цим володіє повною мірою, адже у тій же Греції вона була невід'ємною частиною театрального дійства, яке й забезпечувало моральне зростання кожного члена суспільства зокрема.

Героїко-патріотична пісня, окрім виховного, несе дуже потужний естетичний заряд. Відомо, що людина проявляється в діях. У роки мирного і спокійного життя завмирає і розвиток естетичний, оскільки немає чинників, які б перешкоджали йому. І навпаки: у роки історичних зрушень і випробувань, коли народ мобілізується, щоб протистояти зовнішній загрози, естетичний розвиток прискорюється. І це підтверджується практикою. Героїко-патріотична пісня, маючи величезний розвивальний потенціал, у такі моменти охоплює найширшу аудиторію. Вона провокує пасіонарний вибух, будучи при цьому головним пасіонарним чинником.

У школі використання пісень героїко-патріотичного характеру має найширший спектр: від використання їх як музичного фону під час проведення різноманітних урочистостей до простого розучування на уроках музики. Не потрібно боятися, що інтенсивне використання такого музичного матеріалу може спричинити негативні виховні наслідки, лише необхідно провести відбір творів за критеріями їхньої художньої вартісності, відсіявши твори малохудожні або ж кон'юнктурні.

Процес відбору творів героїко-патріотичного спрямування для використання у школі, на жаль, поки що гальмується. Однак, підстави для оптимізму є. Зрушення у свідомості народу відбуваються непомітно, але з плином часу набудуть необхідних масштабів. Перевагою гарної героїко-патріотичної пісні є, насамперед, легкість її виконання непрофесійними виконавцями завдяки виразній і яскравій мелодії, що легко запам'ятовується. Історія знає приклади, коли авторська пісня за два-три десятиліття ставала народною ще при житті її автора, для якого це було справжнім визнанням [3, с. 20].

Щоб зрозуміти цінність естетичного розвитку людини загалом і школяра зокрема, треба визначити для себе, що ж таке високі моральні якості людини. Філософи протягом останніх кількох тисячоліть висували різноманітні теорії, у яких пропонували людству своє бачення ролі людини на планеті, її призначення у житті. Якщо відкинути вузькоутилітарний підхід, за яким людина – це така собі вища тварина, яка керується інстинктами, що у більшості випадків підпорядковані розуму, то виникає цілий ряд філософських проблем, серед яких сенс людського існування є найбільш актуальною.

Вічне протиріччя між егоїзмом і альтруїзмом, чиє саме існування зумовлюється кінечністю людської істоти з одного боку і глибинним бажанням чинити добро з іншого, є чи не найголовнішою таємницею буття. Неможливість за допомогою сучасного наукового інструментарію вирішити його, чи хоча б зрозуміти його природу змушує людину шукати відповіді поза філософією у царині мистецтва. Те, що приносить естетичне задоволення, і є, вочевидь, метою існування людини. Але естетика є лише надбудовою у життєвій конструкції кожного індивіда. Адже неможливо отримувати естетичне задоволення від споглядання чи прослуховування художнього твору, якщо поряд інша людина страждає. Відтак виникає потреба ліквідувати причину страждання іншої людини, а це вже належатиме до моральних екзерсисів. Митці і мислителі минулих епох часто апелювали у своїх міркуваннях до теорії чистого мистецтва. Але щоразу такі спроби не давали ніякого позитивного результату, адже без морального компоненту будь-які міркування про естетичний розвиток людини залишався порожнім звуком.

Висновки. Таким чином, патріотизм нації можна сміливо віднести до вищих форм прояву духовності. Беззаперечне значення музики для виховання школярів свого часу відзначав великий український педагог В.О Сухомлинський, він був переконаний, що музика здатна виховувати, змінювати характери людей, стимулювати їх до добрих вчинків та високих почуттів. Великий педагог неодноразово підкреслював, що музика, її мелодика, краса та задушевність здатні перевиховувати, змінювати на краще маленькі серця його підопічних. Вона є першочерговим засобом морального, естетичного та розумового виховання людини, джерелом благородства серця та чистоти душі.

У 60-х роках ХХ століття російський педагог Брюсова Н.Я. стверджувала: «Прекрасне як форма повинно визначати будь-який життєвий зміст, краса повинна пройняти всі пори шкільного життя... щоб діти відчували її як радість, зумовлену завершенням напруженої, нерідковеликої праці художника-творця» [3, с. 56-134].

На думку В. Сухомлинського саме музика виступає першоосновою виховання людини. Він писав: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основною естетичною культурою» [4, с.104-116].

Головним завданням музичного виховання у школі є не стільки навчання музиці, скільки вплив через музику на внутрішній світ учнів.

Розвиток музичної культури учнів набуває нового значення. Провідна ідея тематичного змісту

програми визначає місце музики в житті людини і її роль у вихованні патріотизму. Таким чином, патріотизм можна сміливо віднести до вищих форм прояву духовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. В. Вибрані статті про музичну освіту. / Б.В. Асаф'єв – М. – Л., 1965. – 421с.
2. Брюсова Н.Я. Музыка в школе / Н.Я. Брюсова : Революция-Искусство-Дети. – М.: Просвещение, 1966. – С. 208-210.
3. Добролюбов Н. А. «Кобзарь» Тараса Шевченка. / - Собр. соч.: В 3-х т. М., 1952, т. 3, с. 540.
4. Луньо С. Степан Бандера в пісенному фольклорі Яворівщини / С.Луньо // Воля і Батьківщина. – 1999. – Число 1 (14/30). – С. 116.

Тарка В.

Науковий керівник – доц. Проців Л.Й.

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИКОЗНАВЧОЇ КОМІСІЇ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ

Актуальність. Розглядаючи процес становлення музичного професіоналізму в Галичині та музикознавства як науки, намагаємось окреслити витоки та особливості процесу професіоналізації української музичної культури Галичини у першій половині ХХ століття та відображення її у науковій діяльності С. Людкевича, З. Лиська, В. Витвицького.

Теоретичною основою дослідження стали праці сучасних українських музикознавців Д. Дувірак, Л. Кияновської, С. Павлишин, В. Сивохіпа, З. Штундер, а також музикознавчі праці С.Людкевича, В. Витвицького, М. Антоновича, Р. Савицького. У роботах дослідників організація музикознавчої комісії НТШ як цілісний процес окремо не розглядалась, що і зумовило вибір теми статті. **Мета статті:** з'ясувати передумови, простежити процес формування музикознавчої комісії НТШ у Львові.

Енциклопедичне визначення професіоналізму передбачає оволодіння засадами і навичками якоїсь професії, вищу за середню майстерність, максимально плідне і відповідне до вимог виконання своєї справи, різносторонні і систематичні знання в обраній царині. Притому поза межами визначення залишається ряд важливих прикмет професійної діяльності, такі як, його гуманістична спрямованість на досягнення певних соціальних благ для суспільства, мотивація того, хто володіє належним рівнем професіоналізму тощо [7,19]. Музичне життя українського середовища Галичини першої половини ХХ ст. виявило яскраві до професіоналізації, про що засвідчило заснування відповідних інституцій.

Починаючи з 70-х років ХІХ ст. формують умови для плекання національної еліти, що і призводить до необхідності професіоналізації української музичної культури. В середовищі мистецької еліти діяли не тільки перші професійні музиканти Галичини, як наприклад Д. Січинський, Ф. Колесса чи С. Людкевич, але і представники суспільної, наукової еліти, які брали активну участь у громадському та культурно-мистецькому житті краю. Процес заснування численних філій Вищого Музичного Інституту імені Миколи Лисенка, що тривав до 1920-1930 років, забезпечив становлення професійної музичної освіти в Галичині.

Професіоналізація української музичної культури Галичини завершилась, створенням у Львові Союзу Українських Професійних Музик (СУПРОМ) в 1934 році, за участі С. Людкевича Н. Нижанківського, В.Барвінського, Р. Савицького та інших. У 1937 році, в березні починає видаватися журнал «Українська Музика» – орган СУПРОМУ. Музикологічна комісія Наукового товариства імені Тараса Шевченка (НТШ), яку організував і очолив Станіслав Людкевич у 1936 році, з періоду 1939 року стає співвидавцем журналу. На сторінках журналу, що виходив лише з 1937-1939 років, опубліковано численна кількість наукових статей, рецензій, оглядів музичного життя.

СУПРОМ у своїй діяльності проголошує «високий музичний професіоналізм», що свідчить про завершальний етап формування професійної культури в Галичині. Виданий у Львові 1997 року ювілейний том матеріалів і документів під назвою «Союз Українських Професійних Музик у Львові», став свідченням інтересу сучасної мистецької та наукової спільноти до музичного життя окресленої доби, масштабів та задумів, їх реалізації.

За час своєї діяльності СУПРОМ реалізує значну кількість поставлених цілей і завдань, особливо з видавничої справи і музичної творчості. Напрямки роботи зосереджуються в чотирьох секціях: композиторській, музикознавчій, педагогічній та виконавчій. Вихідці з «празької школи» Василь Барвінський, Нестор Нижанківський, Стефанія Туркевич, Микола Колесса, Станіслав Людкевич та інші, що входили до **композиторської секції**, розвивали нову українську музику в контексті європейських тенденцій, але зберігаючи неповторність національного музичного стилю. Музиканти-фахівці, знавці західноукраїнської та церковної музики, зокрема Зиновій Лисько, Євген Цегельський та Василь Витвицький, вміло поєднували музикознавство, виконавську практику і композиторську діяльність в **музикознавчій секції**. Наукові зусилля учасників були спрямовані на дослідження вітчизняної музики, наукову публіцистику, заснування періодичного музичного журналу «Українська Музика», активну співпрацю з Музикознавчою комісією НТШ, засновано дійсним членом товариства С. Людкевичем.

Перший професійний музичний журнал Західної України «Українська Музика», видавався у Стрию та Львові і виходив у 1937-1939 роках. Новостворений часопис мав на меті сприяти консолідації українських музичних діячів і формуванню галицької музикологічної школи, культивуванню наукового опрацювання історії української музики. Збережені архівні номери цього журналу становлять велику культурну та науково-мистецьку цінність. У вступному слові від редакції зазначено: «Українська музика має бути тим мостом, що через нього нав'яжеться контакт між музично-фаховим світом і ширшими колами громадянства та приведе до повного, обопільного зрозуміння» [5].

На сторінках журналу поряд з музичними рецензіями та матеріалом мистецького життя Галичини вміщені наукові статті та музикознавчі дослідження. Тут опубліковані матеріали Ф. Шешка з історії української церковної музики, окремі статті З. Лиська, праці С. Людкевича та В. Витвицького.

Місячник, що виходив під редакцією З. Лиська, засвідчив появу професійного напрямку розвитку музичної культури, піднесення культурно-мистецького життя Галичини у першій половині ХХ ст. та за короткий час зумів здобути собі неабияку популярність серед читачів. Журнал став осередком розвитку вітчизняної професійної музичної культури та освіти в Галичині, засобом зв'язку з громадськістю. На шпальтах журналу знайшло відображення становлення та розвиток наукової фольклористики, теоретичного та історичного музикознавства в Галичині, новітні педагогічні ідеї того часу, спрямовані на загальнокультурний та творчий розвиток особистості.

Активною була співпраця *педагогічної секції* з Вищим музичним інститутом ім. М. Лисенка в розбудові нових філій, створенні та виданні музичних підручників та посібників. Так, у 1938 р. під егідою СУПРОМу був виданий «Диригентський поради́ник», укладений В. Витвицьким, З. Лиськом та М. Колесою за загальною редакцією В. Витвицького. Підручник складається з трьох частин: теоретичні відомості (В. Витвицький), орудування голосом (З. Лисько), диригування (М. Колесса). Зміст посібника будується за принципами науковості, історизму та цілісності. Він містить продуманий методичний апарат, об'ємний допоміжний та довідковий матеріал, необхідний для успішної роботи диригентів. Мова посібника характеризується чіткістю, доступністю, застосуванням української наукової термінології. Цінність посібника полягає у практичній спрямованості, пристосованості до вимог часу, застосуванні прогресивних принципів та методів навчання. «Диригентський поради́ник» засвідчив високий професійний рівень вітчизняної навчально-методичної літератури, формування наукових основ музичної освіти в Галичині, поклав початок формуванню української диригентської школи в Галичині на чолі з М. Колесою.

Виконавська секція об'єднала піаністів (Галя Левицька, Роман Савицький, Тарас Шухевич), диригентів (Лев Туркевич, Микола Колесса, Богдан П'юрко), співаків (Одарка Бандрівська, Марія Сабат-Свірська, Теодор Юськів, Василь Тисяк) та інших. Основа її діяльності – концертно-виконавська з метою утвердження престижу української музики та національної виконавської школи. Характерною рисою роботи виконавської секції стала організація концертів, турне, виконавських конкурсів. Охоплення різних напрямків діяльності дозволяє стверджувати про вагомість внеску СУПРОМу у процес професіоналізації музичної культури Галичини першої половини ХХ ст., а секція музикознавства стала основою для організації Музикознавчої комісії НТШ [3,8].

Пожвавлувати музичне життя треба було повільно й поступово виховувати та гартувати новими ідеями і свіжими виданнями нове покоління слухачів. Працювати в різних сферах довелося музикантам, які повернулися із закордонних студій. Особливу увагу привертає постать відомого вченого-музикознавця, фольклориста, композитора і педагога Зиновія Лиська. У 1930-х роках він був заступником голови Музикознавчої комісії Наукового товариства ім. Шевченка, а в еміграції стає дійсним членом НТШ в екзилі, а також Української вільної академії наук (УВАН) та головою Музикологічної секції УВАН. Зиновій Лисько у своїх публікаціях доступно і чітко аналізує музичні видання: пише підручники з диригування, музичних форм і гармонії, наукові розвідки в фольклористиці та музикознавстві.

Під редакцією автора з'являються високопрофесійні музичні збірники, «Великий співаник Червоної Каліни», зокрема був виданий у Львові у 1937 році. В збірнику вміщені хоріві твори галицьких композиторів – членів СУПРОМу, таких як В. Барвінський, С. Людкевич, Н. Нижанківський, З. Лисько, М. Колесса, А. Рудницький, Р. Сімович, Б. Кудрик та композиторів Наддніпрянщини М. Леонтовича, П. Козицького, М. Вериківського та інших. Співаник містить близько трьохсот зразків стрілецьких, історичних, побутових, обрядових та жартівливих пісень, серед яких половина написана спеціально для цього видання.

На початок ХХ століття припадає музична й фольклористична діяльність Станіслава Людкевича. У тогочасній Європі вже існували національні музичні школи, видавалася наукова література з історії та теорії музики, музичної естетики. Ще в студентські роки С. Людкевич починає активно співпрацювати з Етнографічною комісією НТШ і незабаром виконує найбільшу працю на той час в галузі музичної фольклористики, у 1906-1907 роках видає двотомник «Галицько-руські народні мелодії», підіймає українську фольклористику на новий щабель світового рівня. Особливу увагу митець приділяє процесу організації професійної музичної освіти, тому він ставить питання про створення консерваторії, організації професійної музичної освіти. Суспільно-наукова діяльність С. Людкевича найбільшого

розквіту сягає в 30-х роках ХХ ст. Митець проявляє активність в композиторській творчості, музичній критиці, музичній педагогіці і фольклористиці.

Значні досягнення С. Людкевича - його музикознавчі праці та професійна критика. Він є засновником українського музикознавства в Галичині, а також і автором першої музичної дисертації. С. Людкевич - невід'ємний учасник наукового та культурно-мистецького процесу, свідченням чого є науковий та публіцистичний доробок вченого. За багаторічну музикознавчу діяльність композитора обирають головою музикологічної секції СУПРОМу, а також він стає дійсним членом НТШ, організатором та керівником Музикологічної комісії.

У перших музикознавчих працях С. Людкевич висвітлює важливі проблеми, що стосуються національного стилю української музики, програмності, як одного з головних напрямів сучасної європейської музики, а також проблем інтерпретації творів Т. Шевченка. Розглянувши приклади з історії європейської та світової музики, автор констатує, що в різні епохи музика різних народів завжди була національна, але культурні взаємовпливи спричинилися до того, що чітко відокремлених, чистих національних її типів нема і музика вважається мистецтвом найбільш узагальненим та особистісним. Тому далі автор розглядає взаємозв'язки національного та загальнонародського в українській музиці. Слід зазначити, що співвідношення цих двох елементів у мистецьких творах, привертало увагу вчених уже в ХІХ ст. [4]

Предметом наукової зацікавленості Василя Витвицького завжди було музикознавство. Митець неодноразово був свідком визначних культурних подій, а також активним учасником музично-творчого процесу. Численний список публікацій доводить, що жодна сфера культурного життя Галичини та української діаспори не залишилась поза увагою титана українського музикознавства, а гостра критика проблем музичного життя ставить його на позицію митця-громадянина. В період активного становлення музичного професіоналізму в Галичині, у 30-ті роки ХХ ст. Василь Витвицький підіймає питання створення вітчизняного хорового та інструментального репертуару, організації симфонічного оркестру, допомагає виконавцям-інструменталістам.

Роки перебування у Львові (в період 1937 до 1944 років) відзначені активною діяльністю в різних сферах музичного життя в Галичині, зокрема у Львові згуртувалися освічені музиканти, що намагалися повернути розвиток музичного життя на шлях професіоналізму, своїми знаннями, досвідом та невтомною працею. У 1929-1937 рр. В. Витвицький працює у Перемишльській філії Вищого Музичного Інституту ім. Лисенка. Він викладає теоретичні предмети, а невдовзі стає директором філії. У той час починаються його творчі взаємини із С. Людкевичем та В. Барвінським [2,3].

В сфері музикознавства у 1932 році В. Витвицький здобуває ступінь доктора філософії. Докторська праця присвячена розвитку української сольної пісні в Галичині у другій половині ХІХ ст. Значну увагу вчений приділяє проблемам висвітлення різних ділянок музичного життя, таких як освіта, виконавство, музично-історична думка і фольклористика, пише цілий ряд нарисів про життя і творчість видатних композиторів і діячів культури. Звертається до творчості призабутих постатей – Бориса Кудрика, Дмитра Ревуцького та Андрія Ольховського.

Отже, в результаті дослідження з'ясовано, що передумовами організації Музикознавчої комісії НТШ стали активні процеси професіоналізації музичного життя в Галичині у першій третині ХХ ст., зокрема становлення та розвиток професійної музичної освіти (ВМІ та його філії) виконавства (Р. Савицький, Г. Левицька, Т. Шухевич, О. Бандрівська, М. Сабат-Свірська, М. Колесса та ін.), композиторської творчості (С. Людкевич, В. Барвінський, Н. Нижанківський, Р. Сімович, М. Колесса та ін.), становлення наукової фольклористики та музикознавства (С. Людкевич, В. Витвицький, З. Лисько та інші). Основою Музикознавчої комісії НТШ стала наукова та творча діяльність членів СУПРОМу. Подолавши колосальну відстань у процесі професіоналізації музичного мистецтва в Галичині в першій третині ХХ століття, українська музика та музикознавча наука забезпечили активний процес входження музичної культури в систему західноєвропейської. Процес інтеграції простежується в розвитку національних наукових та музичних традицій в контексті європейських культурних інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович М. Станіслав Людкевич: композитор, музиколог / М. Антонович. – Львів: Veritas 2007. – 64с.
2. Витвицький В. За океаном :збірник статей / В. Витвицький. – [Ред-упор. Ю. Ясиновський]. – Львів, 1996. – 132с.
3. Дувірак Д. СУПРОМ в контексті епохи /Д. Дувірак // Союз Українських Професійних Музик у Львові: матеріали і документи. – Львів: Сполом, 1997. – С.7-14.
4. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С.Людкевич [редакція, переклади, вступна стаття і прим. З. Штундер]. – Львів: «Дивосвіт»-Т.Л.-1999. –Т.1. – 495с.
5. Кияновська Л. Стильова еволюція галицької музичної культури ХІХ – ХХ ст.: Монографія/Л. Кияновська. – Тернопіль: Астон, 2000. – 339 с.
6. Савицький Р. Зиновій Лисько і його музикознавча діяльність/ Р. Савицький // Записки Наукового Товариства ім. Т.Шевченка. Праці Музикознавчої комісії. - Львів, 1993. – т.СХХVІ. – С.471-477.
7. Сивохіп В.С. Діяльність Зиновія Лиська в контексті професіоналізації української музичної культури Галичини: дис. на здобуття наук ступеня канд. мистецтва: спец. 17.00.03 / В.С. Сивохіп. - Львів 2010. – 177с.

КОНЦЕРТНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ «ВІЗАНТІЙСЬКОГО ХОРУ»

Актуальність Сьогодні актуальною є проблема вивчення творчого досвіду української еміграції як частини культурного контексту певної історичної доби, яка допомагає окреслити цілісну історичну картину розвитку музичної культури України. Творче амплуа «Візантійського хору» – популяризатори, майстри української церковної та світської музики. Колектив займає важливе місце як в Європі, так і в Україні завдяки доктору Мирославу Антоновичу, який доклав багато зусиль для розвитку вітчизняної хорової культури.

Джерельною базою дослідження стали спогади Мирослава Антоновича, праці українських науковців на батьківщині та за кордоном, таких, як І. Гамкало, О. Гончар, Г. Карась, В. Луців, Я. Розумний, О. Цалай–Якименко, І. Червінський. *Мета статті*: простежити концертну діяльність Візантійського хору під керівництвом Мирослава Антоновича, визначити його роль у пропагуванні української хорової культури за кордоном.

Сила українського диригента, на думку зарубіжних критиків у тому, що він «знає і розуміє красу української пісні так глибоко, що це дає йому потрібну силу втаємничити інших у матерію цього мистецтва» [7, 3]. Мирослав Антонович досконало володів звуковим ідеалом української національної хорової культури, який і втілював у створеному колективі в Утрехті, підніс його до високого виконавського рівня.

Перша репетиція хору відбулася 28 лютого 1951 р., на яку зібрались 22 особи і розпочалась робота: спочатку були спільні репетиції, згодом вивчався текст Літургії, а на кінець – індивідуальні заняття з членами хору з метою вишколення голосів для збагачення звучання хору. Кропіткою була робота над вимовою та артикуляцією, манерою виконання, вихованням у голландців інтересу а згодом і любові до української пісні, до української хорової культури загалом. Особливістю роботи хору було завершення кожної репетиції співом молитви «Отче наш».

Перший виступ Візантійського хору відбувся 22 квітня 1951 року у каплиці шпиталю св. Антонія. Подія широко висвітлювалася в пресі української діаспори та у голландських виданнях. Атмосфера літургії була надзвичайно піднесеною: віряни з цікавістю очікували на виступ новоствореного колективу і хор виправдав усі сподівання – службу було «співано з найбільшою точністю вимови і прекрасним відданням молитовності наших напівів», а в учасників хору було видно «бажання праці і навіть захоплення нею». Ярослав Розумний зазначає, що Мирослав Антонович «зумів не тільки навчити їх співати й вимовляти слова по–українськи, але й вложити у цей спів український дух» [10, с.10].

Репертуар хору складала твори українських композиторів різних епох, напрямів та шкіл, зокрема Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя,

Д. Січинського, М. Лисенка, О. Кошиця, М. Леонтовича, П. Нішинського,

С. Воробкевича, М. Вербицького, К. Стеценка, Д. Котка. Також колектив опановував твори сучасних українських композиторів діаспори, з якими Мирослав Антонович підтримував творчі контакти, а саме А. Гнатишина, З. Лиська («Тропарі Воскресні», які були присвячені саме цьому колективу), а також, авторські твори самого маестро. Репертуар складала також твори західноєвропейських композиторів: Л. Бетховена, Ф. Ліста, К. Орфа, голландських композиторів Бадінгса та Стратегіра. За 45 років своєї діяльності Візантійський хор здійснив понад 2500 виступів, з них 1880 в Голландії, 620-за кордоном [8].

Особливе місце у виконавській практиці хору займають концерти, де хористи виконували месу *Mater Paris* Жоскена де Пре (червень, 1952р.), з трансляцією на голландському радіо; концерти з програмою українських пісень в Парижі(квітень – травень 1955 р.). У 1956 році відбулась поїздка до Франції та Швейцарії, яка була організована з нагоди тисячоліття християнства в Україні. Впродовж гастрольної подорожі звучала служба Божа за участю хору у славнозвісному соборі Страсбурга, відбулись виступи в концертних залах Меца та Базеля, які викликали широкий відгук у французькій та швейцарській пресі, виступ в найкращому залі Кельна

(Гюрценіхзаль) на Інтернаціональному конгресі, присвяченому різним культурам світу (1957 р.). У 1958 році хористи співали перед голландською королевою у Сусдейку та на міжнародній виставці ЕКСПО, Брюсель [1,с. 465–466].

Яскравою сторінкою в історії хору стали перші виступи в Римі –11 жовтня 1959 року, де хор брав участь в Святій Літургії у соборі св. Петра та концерт у Римському Капітолії. Мирослав Антонович про ці виступи хору згадує: «забував, що я диригент, що ми співаємо в центрі католицького світу...все забував, тільки чув могутні звуки невмирущої пісні, невмирущих українських літургійних співів, що багатократно луною відбивались від холодних мурів гордої римської святині. Я чув незбагненний зов душі, української душі, що розгортала щораз ширше крила, підносила до лету на вершини, десь туди, до Великого Бога» [1, с.483]. Візантійський хор разом із українськими представниками духовенства були прийняті Папою Павлом II на приватній аудієнції в одному із залів ватиканської палати.

У Мюнхені 1960 року відбувся Євхаристійний конгрес, під час якого відправлялась Літургія візантійсько – слов'янського обряду. Літургії співслужили десятки владик та священників різних народів, було близько мільйона мирян. Під час Літургії співали на череміну різні хори, а українські церковні співи виконував Візантійський хор. Літургію транслювало телебачення різних країнах Європи.

За цей час хор мав 1042 виступи – це Літургії та концерти, з них 869 в Голландії, 173 – в інших країнах, а саме Англії (Лондон), Бельгії (Антверпен, Брюссель, Левен, Льєж та ін.), США (Нью-Йорк, Вашингтон, Чикаго, Філадельфія, Детройт, Клівленд), Канаді (Монреаль, Торонто, Гамільтон), Італії (Рим), Люксембургу, Німеччині (Ахен, Аугсбург, Бонн, Дюссельдорф, Ессен, Гамбург, Ганновер, Кельн, Мюнхен), Швейцарії (Базель, Люцерн), Франції (Ліль, Ліон, Мец, Париж, Страсбург) [1, с. 467].

У своїх спогадах Антонович згадує: « Кожен рік приносив нові досягнення для хору, а з ним – і для української пісні» [1, с.466].

У виконавській манері Візантійського хору простежуються основні риси давнього київського хорového стилю: академічна манера співу, тембральні і динамічні контрасти в палітрі чоловічого хору, ансамблева досконалість голосів, густота звучання, емоційне відтворення нотного тексту, збалансований звук, легкість фразування, стриманість почуттів, наближення до інструментального звучання, яке характерне для західноєвропейської музичної традиції [11, с.37]. Проте для співацької манери Візантійського хору характерна не велич звучання органу, а вільний вияв молитовності, на чому наголошує сам Антонович: « Орган справді прекрасний, могутній інструмент. Та в органах немає того, чим саме багата (може і на жаль) українська душа, а саме: не має ліризму. Звук органів це не спів серця, а вияв величі» [2, с.178].

У 1976 р. з нагоди 25-літньої діяльності «Візантійський хор» М.Антонович був нагороджений званням Лицаря Ордену Ораньє – Нассау, яке одержав від її Величності Королеви Голландії 15 березня 1976 р. За виняткові заслуги у популяризації духовної музики Святіший Отець Папа Іван П нагородив Мирослава Антоновича Орденем Святого Григорія Великого у Римі 10 грудня 1985 року [9].

Важливим для історії «Візантійського хору» став 1990 рік, коли «хор голландських козаків» вперше приїздив до України. Це було справжнє відкриття для українців. Наша громадськість майже нічого не знала про колектив. Лише ті, хто підпільно слухали радіопередачі «Свободи» та « Німецької хвилі» мали змогу захоплюватись шляхетним ставленням чужинців до української музики та її поширення в світі. Іван Гамкало згадує: «Концерт «Візантійського хору» став і уроком для значної частини нашої зманкуртизованої творчої інтелігенції, яка виявляла (та, на жаль, і досі ще виявляє) погорду до рідного українського слова, музики і культури. Голландці показали їм, хто є хто!» [4 с.508]. Голландці концертували у великих та малих містах України: Львові, Києві, Дрогобичі.

У Львові хор співав Літургію у Соборі св. Юрія, виступав у Львівському оперному театрі та Філармонії, де зали були переповнені. Для Львова це була визначна подія то: чужинці співають українською мовою «Заповіт», «Ще не вмерла Україна!» [9]. Колишній хорист «Візантійського хору» Джон Вернерт ділиться спогадами: «Після нашої першої Літургії в церкві св. Юра у Львові люди підходили до нас з запитаннями і з подякою. Наша вимова завдяки Мирославу Антоновичу була настільки хорошою, що ніхто і подумати не міг, що ми не розмовляємо українською мовою» [3, с.83].

Видатний український письменник Олесь Гончар, який був присутній на київському концерті у Жовтневому палаці, писав : «Вперше в Україні виступив Візантійський хор... Це той унікальний ансамбль, що вже не один десяток років тріумфально виступає перед шанувальниками красного співу багатьох країн Західної Європи, Канади, США, і лише ми в Україні про нього нічого аж донині не знали. Якою ж важкою й непроникно щільною була ота залізна занавіска, що наглухо відгороджувала нас у роки тоталітарної задухи від багатьох таких промовистих і генетично близьких нам явищ світової культури!...» [5].

Своє 40-річчя хор відзначив концертним турне по Франції, а 45- річчя в Канаді. Впродовж творчої діяльності хор співпрацював з відомими українськими митцями, зокрема українською співачкою Євгенією Зарицькою, Володимиром Луцівим з Англії , диригенткою Квіткою Зорич-Кондрацькою (Канада) та майже зі всіма поважними українськими організаціями в світі [6].

Репертуар хору, записаний на аудіоносіях, складає чотирнадцять грамплатівок, три ком пакт – диски, аудіокасету, яка містить понад двісті хорових творів та відеокасети, які користувались великим попитом серед слухачів всього світу. Хорові твори у виконанні Візантійського хору записували такі фірми, як RCA (Радіокорпорація Америки), Дуреко (Амстердам), Дуреко омега (міжнародні платівки), Дуреко, Те Деум, Арка, Хвилі Дністра(США) та Євшан (Канада). Весь обсяг дискографії Візантійського хору зафіксував Ігор Червінський, який вважав, що хористи дуже добре співають українською мовою, але із своєрідним галицьким акцентом і дяківською вимовою, яка була характерна Галичині ще передвоєнного стану [12, с.166].

У 1991 році в Утрехті відбувся святковий концерт з нагоди 40- річчя Візантійського хору і в цьому ж році у зв'язку із станом здоров'я Антонович передав свою місію голландцю – маестро Григорій Саролеа, який і до сьогодні керує хором.

Відвідуючи Київ 1996 року, д-р Мирослав Антонович зустрівся з онуком славного композитора Миколи Лисенка Віталієм Лисенком, професором Київської консерваторії. Під час дружньої бесіди виникла думка допомогти Фондові Миколи Лисенка. З цією метою були організовані в Голландії

концерти, а виручені з них кошти переслані Міжнародному фамільному фондові М. Лисенка.

Перелічені факти свідчать про те, що український Літургійний спів та пісні у виконанні Візантійського хору неабияк впливали на слухачів багатьох національностей, адже від часу заснування колективу численність запрошень на виступи не припинявся. Це переконує нас у тому, що хор виконував у західному світі корисну роботу.

Творча діяльність Візантійського хору під керівництвом Мирослава Антоновича стала вагомим мистецьким явищем як для України, так і для європейської культури. Важливою місією колективу в світі було пропагування духовних українських та світських музичних традицій.

З одного боку творча діяльність колективу збагатила музичне життя, культурно-мистецькі традиції Голландії, а з іншого – пропагувала вітчизняні вокально-хорові виконавські традиції, поширювала українську музичну хорову культуру в Європі та в світі загалом. «Візантійський хор» під керівництвом М.Антоновича став творчим нащадком музичних традицій композиторів «золотої доби» української музики (Березовського, Бортнянського, Веделя), хорової спадщини Лисенка та його послідовників і засвідчив неперервність українських хорових традицій. Для української музичної культури другої половини ХХ століття діяльність хору мала велике значення, оскільки, колектив виконував українську духовну музику, яка на терені тогочасної радянської України була заборонена, і фактично став чинником її збереження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович М. Між двома світовими війнами : спогади // Мирослав Антонович; упоряд. Олег Долгий. – К., 2003. – Ч. 1 – 2. – 540 с.
2. Антонович М. Українська церковна музика й органи/ Мирослав Антонович// Musica sacra: Збірник статей з історії української церковної музики/ Ред. і упоряд. Ю. Ясинівський. – Львів: Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1997. – С.177–178.
3. Вернерт Дж. Спогади колишнього хориста «Візантійського хору»/Джон Вернерт// Musica Humana: зб. наук. ст. кафедри музичної медієвістики та україністики Львівської національної музичної академії. – Львів, 2010. – С.82–84.
4. Гамкало І. Подвижник мистецтва і науки/ Іван Гамкало// М.Антонович. Між двома світовими війнами. – К., 2003 ч.2 –С. 507–510.
5. Гончар О. Зустріч з цивілізованими людьми (про виступи голландського хору в Києві) /Олесь Гончар//Літературна Україна. – 1990. –4 жовтня.
6. Карась Г.Феномен Мирослава Антоновича та його «Візантійський хор»: штрихи до портрета диригента/ Ганна Карась. //Musica Humana: зб. наук. ст. кафедри музичної медієвістики та україністики Львівської національної музичної академії. – Львів, 2010. – С. 11 – 21.
7. Луців В. Візантійський хор – носій української пісні / Володимир Луців// Українська думка. – Лондон, 1981. – 1 жовтня.
8. Луців В. Від Бистрици до Темзи: спогади, документи, публікації, листи/ Володимир Луців; упоряд., вступ. ст., літ. запис О. Жарівського. – Львів: Дивоцвіт, 1999. – С. 387.
9. Луців В. Людина-легенда. До 90-річчя від дня народження Мирослава Антоновича/ Володимир Луців // Слово Просвіти. – Лондон, 2007. –8–14 березня.ч.10(387).
10. Розумний Я. Голландці по-нашому./Ярослав Розумний// Християнський голос, – Мюнхен, 1951/19– 13 травня.
11. О. Цалай-Якименко. Київська школа музики XVII століття. Київ–Львів– Полтава, 2002, 487 с.
12. Червінський І. «Візантійський хор» Мирослава Антоновича та його дискографія/ Ігор Червінський// Калофонія. Наук. зб. статей і матеріалів з історії церковної монодії та гимнографії, число 1. –Львів: Вид-во ЛБА, 2002. – С. 161–174.
13. Яремчук А. Доручення: Антонович Мирослав / Андрій Яремчук //Українська культура. – 2003. – №2. –С. 3, 22–23.

Сергієва М.

Науковий керівник – доц. Водяний Б.О.

РОЛЬ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ У ЦІННІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Формування духовного світу дітей та молоді – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого педагогічного загалу. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь.

Серед дітей та молоді падає духовність, що пояснюється насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави і повсякденному житті. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше впливають на суспільство й особливо на молодь, пропагують насилля, зброю, силу, прищеплюють моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до повсякденності.

Усе це призводить до відчуження дітей та молоді від духовності, спонукає їх до власних пошуків самореалізації, найчастіше в субкультурі, і врешті-решт до певного заперечення духовності й

моральності як суспільно й особистісно значущих феноменів. Все це викликає серйозне занепокоєння та обумовлює необхідність звернення до цієї проблеми як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Проблемі духовності людини, розвитку її цілісності – тілесної, душевної й духовної приділяли велику увагу античні філософи (Платон, Аристотель, Сократ), представники німецької класичної філософії (Г. Гердер, І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах, Б. Паскаль), філософи-екзистенціалісти (С. Кіркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс), українські філософи (П. Юркевич, Г. Сковорода), філософи-космісти (М. Бердяєв, В. Соловійов, В. Вернадський), філософи сучасності (В. Андрущенко, В. Баранівський, В. Кремень та ін.).

Психологічні аспекти, духовного розвитку подано в роботах М. Боришевського, В. Зінченка, О. Киричука, Ж. Юзвак та ін.

Проблема виховання духовної культури засобами мистецтва досліджується Т. Антонечко, Н. Бондаренко, І. Карпенко, О. Олексюк, Г. Падалкою, Г. Шевченко та ін.

Незважаючи на значний інтерес науки до проблеми виховання духовності, духовно-естетичних якостей особистості, усе ще залишається недостатньо вивченим такий її аспект як формування ціннісного становлення дітей та молоді засобами музичного мистецтва. А саме у молодому віці закладається міцний фундамент духовності, формування стійких духовних інтересів і потреб, які є визначальними для світогляду дитини, для вибору нею ціннісних орієнтацій, для розвитку художньо-естетичної творчості.

Метою цієї статті є обґрунтування ролі духовної музики у процесі ціннісного становлення особистості учня.

Зважаючи на необхідність розпочинати процес ціннісного становлення особистості з дитинства, слід прийняти до уваги принцип безперервності і спадкоємності виховання домінуючих компонентів духовності – духовних цінностей.

Питання виховання людини, особистості як духовної цінності завжди були в центрі уваги педагогів. Відмінність людини від усіх інших живих істот полягає в наявності здібностей, здатності до творчості, до моральних та естетичних переживань. Саме емоційна насиченість визначає високу духовність людини як найвитонченішу, найпрекраснішу частку мікрокосмосу. Духовна особистість, за твердженням багатьох дослідників, – це людина, яка має багатий внутрішній світ, живе «ідеальними» інтересами, активно вступає в пізнавальні, естетичні, моральні стосунки, що проявляються у специфічній духовній діяльності.

З давніх часів музика на фоні емоційного впливу, окрім прикладної та естетичної функцій сприймалася як могутній засіб виховання людини. Ще у IV ст. до нашої ери Платон висловив думку, що вплив музики на психіку і виховання може бути позитивним або негативним залежно від того, якими ідеями і почуттями вона пройнята, оскільки ритм та гармонія найбільше проникають у глибину душі і найдужче захоплюють її, даючи їй благочинність і роблячи її благочинною, якщо виховання здійснюється правильно. Тому він радив застосовувати до музичних творів сувору цензуру і тільки після того пускати їх в маси. Платон писав: «Чи не в музичному мистецтві міститься найбільш значимий виховний засіб, оскільки ритм та гармонія найбільше проникають у глибину душі і найдужче захоплюють її, даючи їй благочинність і роблячи її благочинною, якщо виховання здійснюється правильно; якщо ж ні, то виходить протилежне» [1, с.156-157].

Цю ж думку розвинув Аристотель: «Чи не повинна музика, окрім того, що дає звичайну насолоду, слугувати і більш високій меті, а саме: спрямовувати свою дію на людську етику і психіку? Це було б очевидним, якщо було б доведено, що музика справляє свого роду вплив на наші моральні якості. А що так буває насправді, доводять, поміж іншого пісні Олімпу, які наповнюють наші душі ентузіазмом, а ентузіазм є афектом етичного порядку в нашій психіці» [1, с.153].

У музиці, на відміну від інших мистецтв, які досить часто зображують негативні явища і емоції, завжди переважають ідеальні піднесені почуття. Справжні твори музичного мистецтва завжди втілювали позитивний ідеал епохи, який одночасно був і її виховним ідеалом. «Я б дуже сумував, коли б моя музика тільки розважала слухачів; я намагався зробити їх кращими» [2, с.31]. Так говорив видатний композитор XVIII ст. Г.-Ф.Гендель, твори якого, передовсім монументальні ораторії, справді виховують високі релігійні почуття, величину простору і сувору мораль.

Все це говорить про те, ціннісне становлення особистості, яке відбувається в процесі спілкування з духовною музикою передбачає, насамперед, активізацію її духовних потреб. Основою для формування духовних потреб є виховання здатності направляти бажання та збуджені ними душевні сили на вирішення завдань, що виходять за межі особистого блага, через виявлення дійсних причин та мети людського існування.

Вивчати питому сутність людини, її проблеми й досвід у пізнанні та вдосконалюванні себе самої і світу, відкрити її сутність в історії й у вселенній – такі важливі завдання може вирішувати духовна музика. Тому ми звертаємо особливу увагу на роль мистецтва у формуванні молодого людини і пропонуємо використовувати твори духовної музики для здійснення процесу ціннісного становлення особистості.

Праці мислителів та педагогів, вчення Святих Отців Церкви наголошують на необхідності використовувати могутній позитивний потенціал духовної музики у вихованні. Проблема ціннісного

становлення особистості, від результату вирішення якої залежить рівень культури сучасного і майбутнього суспільства, є наріжним каменем будь-якої теорії виховання.

Духовна музика є в своєму роді унікальним явищем культури. Так, Я. Коменський розглядає три основні цілі виховання:

- 1) пізнання самого себе й навколишнього світу – розумове виховання;
- 2) прагнення до Бога – релігійне виховання;
- 3) керування людиною собою – моральне виховання [3].

І всі ці цілі в повній мірі досягаються за допомогою саме духовної музики. Вона заставляє зазирнути в середину своєї душі і замислитись над тим, що в ній відбувається.

На необхідність відродження українських традицій, введення духовної музики у навчальний процес наголошували видатні українські науковці, педагоги, та музиканти – Дмитро Антонович, Володимир Гнатюк, Василь Зеньківський, Олександр Кошиць, Борис Кудрик, Іван Крип'якевич, Іван Огієнко (Ларіон), Мирослав Семчишин, Юрій Ясиновський та багато інших.

Духовна музика завжди була пов'язана з історичними традиціями та особливостями музичної, зокрема народної культури різних країн, і зробила значний внесок у світову музичну культуру. Духовна музика становить значну частину музично-педагогічних надбань українського народу.

Про багатогранність духовності та її зв'язок зі світобаченням, картиною світу і релігійністю говорять українські філософи. У найзагальнішому розумінні духовність розглядають як діалектичний синтез світоглядної, теологічної, естетичної і моральної культури, який реалізується у процесі практичної життєдіяльності як особистості, так і суспільства в цілому. Постійна трансформація духовності, як зазначає Ю. Білодід, «є причиною того, що дана сторона людської сутності завжди формує свій специфічний відгук на нові ситуації суспільного життя. На кожному повороті людської історії і особистого життя духовність розкривається новими гранями, які могли «спати» тисячоліттями, та в нових ситуаціях «просипаються» і розпочинають важку працю особистості по з'єднанню минулого з сучасним, сучасного з майбутнім, людини з соціумом, соціуму з природою» [4, 52].

Глибинну сутність духовної музики можливо осягнути лише за умови вивчення канонічних церковних текстів. Осягнення духовної музики неможливо без слова. В.О. Сухомлинський мав рацію, коли говорив, що «сєнс нашого життя – щастя людського спілкування. Не в тому щастя, щоб замкнутися від людей, а в тому, щоб вищою нашою потребою...була потреба в людині» [5, 327].

Невичерпним джерелом для ціннісного становлення особистості є властивий кожному народові виховний ідеал. Український народ завжди був носієм високих моральних і культурних традицій. Ще за часів Богдана Хмельницького, арабський церковний діяч, мандрівник і письменник Павло Алепський, відвідавши Україну, захоплено відгукувався про українців. Зауважував також їхню побожність, захоплювався чудовим українським співом, особливо, церковним. Алепський вирізняє характерну українську рису, своєрідний духовний аристократизм: високі внутрішні чесноти, поєднані з зовнішньою простотою [6].

Український народ, вірний своїм традиціям, завжди відзначався високою релігійністю. Вона виявлялася найперше у ставленні до церкви. І це було не лише зовнішнім виявом релігійності: вона неодмінно визначалась глибоким релігійним почуттям. Християнська віра глибоко увійшла у побут і психіку українців. Характерною особливістю світогляду нашого народу є високий ідеалізм на релігійній основі. В ідеальному образі людини підкреслюються високі властивості душі. Ідеальна людина передусім глибоко релігійна.

Цілеспрямоване використання на практиці духовної музики доводить, що це змінює відношення людини як особистості до життя, веде до «відновлення духу і очищення серця», до розуміння своїх потенційних можливостей.

Сучасні дослідники О. Антонова, І. Бєх, О. Лосєв, І. Ляшенко, В. Медушевський, С. Уланова, М. Юрєнко та інші зазначають, що музичне мистецтво акумулює в людині загальнокультурну домінуючу суспільства, яка віддзеркалює об'єктивні суспільні потреби, що виникають на основі конкретного типу духовного простору їхнього побутування.

Духовна музика як вид мистецтва має також, як зазначає С. Уланова, специфічну концептуальність, ідейний зріз якої розкриває всі вияви духовного життя суспільства, його інтелектуальний та соціально-психологічний потенціал, й водночас враховує постійну дію в ньому різних часових параметрів: реального, історичного та художнього. Саме тому духовна музика у формуванні особистості відіграє таку значну роль [7].

Комплексний виховний вплив духовних піснеспівів обґрунтовували відомі вчені кінця XIX – початку XX століття: Е. Ганслик – представник австрійської естетики та музичної критики, автор відомої праці «Про музично прекрасне»; К. Ейгєс – російський композитор і педагог, який вивчав питання музичної естетики та філософії музики. На обов'язкове використання засобів духовної музики в загальному музичному вихованні вказували відомі педагоги Д. Зарін, А. Маслов, С. Миропольський, методичні праці яких було опубліковано в XIX – на початку XX століття.

Однією з умов успішного виховання засобами духовної музики вчені визначали високу методичну підготовку, необхідність викладання музичного матеріалу цікаво, уміння вчителя проводити уроки не сухо й формально, а емоційно і творчо.

Від часів набуття Україною незалежності активізувалися процеси вивчення духовної музики та її використання для загально-естетичного, морального виховання молоді. В останні десятиліття помітно збільшилася кількість наукових досліджень, пов'язаних із духовною музикою. Питання історії були розкриті у роботах І. Зверевої, О. Гнатюк, С. Уланової. Праці М. Маріо, Л. Остапенко, Л. Радковської присвячено вивченню впливів духовних творів на розвиток освіти і мистецтва.

У зв'язку з необхідністю оновлення всієї системи освіти на основі християнських цінностей, рекомендується створення і запровадження у школах факультативного курсу «Основи християнської культури», який би відвідували діти за бажанням батьків. Він би дозволив учням хоча б оглядово зустрітися зі світом християнської культури, отримати якийсь мінімум вражень, знань і уявлень, щоб повернутися до багатющого і невичерпного джерела всіх досягнень людського духу і нашого народу.

Отже, аналіз духовної музики як досить розвиненої мистецько-педагогічної галузі дозволяє зробити висновок про її виховну сутність, яка полягає в єдності морально-патріотичного змісту тексту й емоційно-естетичної мелодики, несе в собі теологічний зміст і сприяє моральному, естетичному, громадянсько-патріотичному вихованню дітей, має позитивний комплексний вплив на ціннісне становлення особистості людини, її психофізіологічну, емоційну, інтелектуальну та фізіологічну сфери.

Духовна музика завжди була пов'язана з вірою в Бога. Прослуховування духовної музики сприяє певному вихованню людини. Саме тому, цей вид музики розглядається не тільки з естетичної, але й з функціонально-світоглядної точки зору, як практична реалізація духовних потреб, що відображає уявлення людини про систему світу. Це елемент мистецтва, зміст якого звернений до найвеличнішого і найпрекраснішого в душі людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Античная музыкальная эстетика. – Москва: Музгиз, 1960. – 304с.
2. Грубер Г. Г.-Ф. Гендель / Габриэль Грубер. – Ленинград: Советская музыка, 1963. –142 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - Т. 1. - М: Педагогика, 1982.-500 с.
4. Білодід Ю.М. Духовність: сутність, структура, функції / Юрій Михайлович Білодід. – Житомир: Редакційно-видавн. відділ ІПСТ, 2003. – 192с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Україна, 1999. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 654 с.
6. Алеппский П. Путешествие антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII века / Павел Алеппский. – Москва: Унив. тип., 1897. – 174с.
7. Традиції та новий стиль у духовній хоровій музиці <http://www.newacropolis.org.ua>
8. Студентки групи мММ-2

Маиталір Н.

Науковий керівник – доц. Лазаревська О.М.

ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Театралізована діяльність є передумовою творчої ініціативи, творчої активності, розвитку індивідуальних нахилів і здібностей учнів. У процесі театралізованої діяльності відбувається педагогічне спілкування – взаємодія інтелектів, почуттів, волі вчителя і учнів та учнів між собою. Чим краще вони розуміють одне одного, тим продуктивніше їх діалог та укладані дії, тим стійкіші особистісні контакти.

Беручи участь у театралізованій діяльності, діти ознайомлюються з оточуючим середовищем в усій його різноманітності через сценічні образи, виразність мовлення, колорит фарб, насиченість звуків, виразність міміки та рухів. Правильно поставлені запитання спонукають вихованців думати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, насолоджуватись роботою.

Метою статті є висвітлити вплив театралізованих ігор на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку індивідуальних нахилів учнів молодших класів засобами театралізованої діяльності.

Театралізована діяльність як новітній засіб навчання молодших школярів дозволяє вирішувати багато педагогічних задач, що стосуються створенню сценічного образу, формуванню виразності мовлення, інтелектуального та художнього виховання, а також набуття знань, умінь, навичок із будь-яких предметів. Вона є невичерпним джерелом розвитку почуттів, хвилювань та емоційних відкриттів дитини, залучає її до духовного збагачення.

Дітям молодшого шкільного віку притаманні конкретність і образність мислення, емоційність, швидка зміна настрою. Недостатність життєвого досвіду і знань компенсується фантазією. Образність мислення, відсутність стереотипу, емоційне ставлення до дійсності, що оточує – ці якості притаманні всім молодшим школярам і свідчать про високий рівень творчих здібностей вікової категорії загалом. Саме на цьому етапі починають виділятися і спеціальні здібності: музичні, літературні, організаторські, здібності до художньо-театральної діяльності.

Музично-театралізовані ігри дають змогу вирішити багато завдань програми початкової школи: від ознайомлення із суспільними явищами, формування математичних уявлень до фізичного удосконалення. Різноманітність тематики, засобів зображення, емоційність музично-театралізованих ігор дають можливість використовувати їх як всебічний засіб виховання особистості.

Образне яскраве зображення соціальної дійсності, явищ природи знайомить дітей з навколишнім світом в усьому його розмаїтті. А вміло поставлені завдання спонукають їх міркувати, аналізувати складні ситуації, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язане й удосконалення мови. У процесі роботи над виразністю мови персонажів, їх музичних партитур активізується не тільки словник дитини, а й удосконалюється голос, звуковий склад мови, слух, сприймання та інші якості. Нова роль, особливо діалоги персонажів, ставить дитину перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися. В неї поліпшується діалогічна мова, її граматична будова, поповнюється словник.

Музично-театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають їх типові ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові та організаційні дії та стосунки. Сучасна педагогіка шукає ефективні засоби поєднання гри і мистецтва. Гра – це не імітація життя, а саме життя, це насамперед творча дія, вона розгортається у світі символічних значень, живої фантазії. Природа гри синкретична і міфологічна, що відповідає характеру мислення дитини, яка сприймає світ цілісно, чітко, не розділяючи реальне і придумане. Ігри виробляють в учнів рефлекс «свободи», адже рішення приймається самостійно, шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття. На заняттях імітаційно-ігрового типу діти вчаться через стосунки, контакти, тому в них формуються почуття співпричетності й співпереживання. Так гра стає справжньою школою соціального досвіду.

Нідерландський культуролог ХХ століття Й. Хейзінг – автор оригінальної концепції «Людини граючої» обґрунтував важливе значення гри в розвитку культури людства. Він вважав, що розгадка феномену гри у вічному устремлінні людини до особистісного самоствердження за рахунок пошуку нового. «Ігрова концепція» людини поширена у педагогічних інноваціях США, Японії, країн Європи.

Філософ М. Коган порівнював закони рольової гри дитини із законами художньої діяльності: гра дитини, на його думку, нагадує комедію дель-арте, що не знає ні розподілу функцій драматурга, режисера, актора, сценографа, ні розподілу актора та глядача. Гра – вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі, який приносить задоволення. Ігрове начало тією чи іншою мірою властиве будь-якій діяльності. Із художньою діяльністю гру єднають такі ознаки, як: вільна творчість – гра психічних сил, незалежна від людських потреб і меркантильних інтересів, внутрішня емоційна насиченість, а також умовність дії, ситуації.

Якщо музика певним чином сприяє зміцненню психічного і духовного здоров'я особистості, то театр активізує глибинні психічні процеси. При цьому формуються моральні та естетичні якості особистості. Спільним між музикою і театром є насамперед пізнавально-виховні аспекти – відображення закономірностей людського буття в художніх образах, універсальності естетичного сприйняття світу та художнього мислення, яке відрізняється лише мовними засобами. Така інтеграція дає простір розумінню поліфонічної цілісності цих двох видів мистецтва, поєднує універсальні художньо-естетичні категорії – ритм, контраст, симетрію, композицію, розвиток тощо. Адже для цих мистецтв існує, як відомо, чимало спільних тем, як, наприклад, «Пори року», «Казкові персонажі», «Рідний край» та багато інших.

Беручи участь у музично-театралізованих іграх, діти знайомляться з навколишнім світом через образи, барви, звуки. Великий і різнобічний вплив цих ігор на особистість молодшого школяра дає можливість використовувати їх як сильний, але ненав'язливий засіб, адже дитина під час гри відчуває себе вільно, розкуто.

Театралізовані ігри користуються незмінною любов'ю у дітей. Вони споріднені з театралізованою виставою. Адже видовище завжди викликає радість, а казковість образів посилює привабливість гри. Ці дійства, які синтезують розвивальний потенціал ігрової та мистецької діяльності, відіграють велику роль в розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей. З погляду сучасних вчених-мистецтвознавців, театралізована гра, гра уяви, гра-фантазування – це вид дитячих ігор, специфічний вид дитячої діяльності, що займає проміжне місце між власне грою, з одного боку, і дитячою творчістю, з другого.

Щоб розвивати і виховувати дітей, необхідна правильна організація музично-театралізованих ігор. Основними вимогами є:

- змістовність і різноманітність тематики;

- постійне включення музично-театралізованих ігор в усі форми організації педагогічного процесу, що робить їх такими ж необхідними для дітей, як і сюжетно-рольові ігри;
- максимальна активність дітей на всіх етапах підготовки і проведення ігор;
- співробітництво дітей одне з одним і з дорослими на всіх етапах організації гри.

Послідовність і ускладнення змісту тем і сюжетів, вибраних для ігор визначаються змістом і вимогами програми навчання. Творчий розвиток теми починається з підготовки сценарію гри за сюжетом твору: чи то казки, загадки чи пісні. Далі передбачається імпровізація дітей на обрану тему. Самостійність дитячої гри більшою мірою залежить від того, чи знають вони зміст твору. Авторський текст дуже важливо зберегти таким, яким його почули діти під час першого прослуховування. Але вчити текст із учнями до початку гри не рекомендується. Така підготовка зменшує творчість дітей, їхню самостійність в організації та веденні гри. Основним завданням тут є створення не вистави, а гри.

Передати характер персонажа допомагає музика. Мелодією можна спонукати дітей до імітації рухів різних персонажів. Музичні загадки розвивають творче та логічне мислення, тому їх також включають у театралізовані ігри. Поки одні учні виконують завдання, інші уважно дивляться і помічають особливості гри кожного артиста. Тому дітей потрібно заохочувати до пошуків власних способів показу. Кожна гра потребує своїх засобів виразності й творчих знахідок. Завдання вчителя – знайти нові, більш цікаві, удосконаліші.

Складність організації творчої гри полягає в тому, що не можна наперед передбачити що придумують діти і як вони будуть діяти. Тому для керівництва іграми важливо вміти завоювати довіру учнів. Це можливо в тому разі, коли педагог ставиться до гри серйозно, з інтересом, розуміє задуми дітей, їхні переживання, дає простір дитячій ініціативі, творчості. В органічному поєднанні з танцем, піснею, акторською майстерністю ігри розвивають уяву, фантазію, творчі здібності учнів, активність, тренують їхню увагу, пам'ять, кмітливість, спритність.

Використання цих методів пояснюється тим, що початок навчання дитини у школі часто стає стресогенним рубежем, через те, що за його межами залишається гра, як потреба. Дефіцит гри у дитинстві, як стверджують психологи, згодом переростає у «синдром дитини, що не догралася». З огляду на це, важливим фактором розвитку дитини стає художньо-ігрове моделювання змісту занять, що передбачає використання різних ігрових форм: театралізованих (пантоміміка, імітація, інсценізація), хореографічних (пластичне інтонування, танцювальні пісні-ігри, хореографічні фантазії), музичних (спів). Такі методи і прийоми збагачують і доповнюють композицію занять, і якщо його сценарій розроблено з відповідною методичною доцільністю, вони створюють ситуації, коли вчитель може активізувати учнів згідно їхнім творчим здібностям і можливостям.

Діапазон художньо-ігрових технологій можна значно розширити, творчо використовуючи досягнення відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів: Ж. Далькроза, Р. Штайнера, В. Верховинця. Авторським варіантом розвитку цих ідей є методика «вільного художнього руху» Л. Алексеевої [1], «малювання» хореографічних образів в танцювальному просторі І. Кулагіної [4], «метод дзеркал» В. Коєна [3], суть якого в організації рухових імпровізацій, що як дзеркало відображають музику (її динамічний, ритмічний, емоційний розвиток).

Етно-фольклорні засади початкового поліхудожнього виховання в українській педагогіці були характерні для діяльності й спадщини композитора, фольклориста, педагога В. Верховинця. Він є автором-укладачем збірки ігор з піснями й танцями «Весняночка», більшість з яких створена на основі українських народних мелодій. На відміну від зарубіжних колег, основою підходу В.Верховинця до художнього виховання дітей, стала пісенно-танцювальна гра [2].

Існує опосередковане і безпосереднє керівництво музично-театралізованими іграми.

Опосередковане керівництво – це система заходів, за допомогою яких діти засвоюють текст, ідею твору, характер персонажів та особливості їх взаємовідносин:

- читання літературного твору;
- обговорення;
- переказування твору дітьми;
- перегляд діафільму;
- переказування або придумування твору за картинками;
- переказування твору за ролями;
- обговорення моральної поведінки героїв;
- вправління дітей в передачі характеру персонажу через міміку, жести, рухи, позу, ходу;
- виготовлення атрибутів до гри.

Безпосереднє керівництво передбачає три етапи:

- | | |
|--------|---|
| І етап | Вихователь допомагає придумати гру, вибрати твір. Надає допомогу у розподілі ролей, доборі матеріалів, костюмів, атрибутів, обстановки. Закріплює характерні риси героїв, моральну сутність їх вчинків. |
|--------|---|

II етап	Діти грають. Вихователь може брати участь у грі, виконувати роль. Словами ведучого він спрямовує гру, допомагає, підказує текст, дії, події, засоби виразності.
III етап	Педагог і діти обговорюють гру, визначають, що їм сподобалось, хто заважав, чому. Доцільно запропонувати поміркувати, що треба зробити, аби в цю гру завтра пограти ще краще.

Педагогічне керівництво музично-театральною діяльністю учнів охоплює наступні складові:

– організаційно-процесуальне забезпечення (розробка ідеї, теми, сценарію, загальної драматургії уроку з художньо-ігровим компонентом, організація процесу ігрового навчання, форми й методи оцінки результатів);

– емоційно-психологічне забезпечення (створення сприятливого психологічного клімату, творчої атмосфери);

– матеріально-предметне забезпечення (підготовка художньо-дидактичних матеріалів, створення відповідного середовища, наприклад, організація простору класу для рухливої гри, оформлення уявної сцени).

Для правильної організації музично-театралізованої діяльності рекомендується враховувати наступні принципи:

1. Принцип гуманізації. Передбачає вміння педагога стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття і емоції, бачити в дитині повноправного партнера, а також орієнтуватися на вищі загальнолюдські поняття.

2. Принцип диференціації. Полягає у створенні оптимальних умов для самореалізації кожної дитини в процесі музично-театралізованої діяльності з врахуванням віку, статі дитини, накопиченого нею досвіду, особливостей емоційної та пізнавальної сфери.

3. Принцип інтегративності. Інтеграція в педагогічному процесі зараз розглядається як фактор створення емоційного благополуччя дитини, як найважливіша умова її цілісного розвитку, перших творчих проявів і становлення індивідуальності, гармонічного поєднання на заняттях і в різних життєвих ситуаціях музичних, літературних фрагментів, живопису, поезії, виходом на образотворення в різних видах художньої діяльності – малювання, ліплення, аплікацію, музикування, мімічні та пантомімічні етюди.

4. Принцип змістовності. Передбачає змістовність занять, різноманітність тематики і методів роботи.

5. Принцип систематичності. Щоденне включення музично-театралізованих вправ у всі форми організації педагогічного процесу, що робить їх такими ж необхідними, як дидактичні та сюжетно-рольові.

6. Принцип дитячої активності. Робиться акцент на максимальну активність дітей на всіх етапах підготовки і проведення ігор. При наявності такої активності музично-театралізована діяльність проходить більш інтенсивно і плідно.

7. Принцип співпраці. Співпраця, співтворчість дітей один з одним та з дорослими.

8. Принцип професійної компетентності. «Все, що ми робимо, – ми робимо професійно!» – так можна визначити суть цього принципу. Підготовленість та зацікавленість педагога. Всі ігри і вправи на занятті повинні бути підібрані таким чином, щоб вдало поєднували рухи, мову, спів, міміку, пантоміму в різних варіаціях.

У своїй роботі як засоби навчання ми використовуємо постановки пісень, казок, загадок, дитячих опер засобами театралізації з елементами імпровізації. Важливі психологічні передумови розвитку творчих здібностей учнів формуються в різних формах імпровізації. Початковими формами імпровізації можуть бути ритмічні супроводи (власні рухові жести: плескання в долоні, плескання руками по колінах, клацання пальцями, притупування, гра на маленьких ударних інструментах) до декламацій або співу самих дітей. Такі супроводи можуть мати різні форми: йти паралельно і в безпосередньому зв'язку з мовним текстом, підкреслюючи чи доповнюючи його.

З погляду сучасних вчених-мистецтвознавців, дитяча гра за своєю сутністю близька до художньої діяльності, сутність якої полягає в можливості імпровізувати, творити не стільки з орієнтацією на результат, скільки для насолодження вільним виявленням власних здібностей і можливостей особистості. Через сюжетно-рольову гру, що передбачає перевтілення, учні мають можливість ідентифікувати себе з будь-яким героєм, «приміряти» на себе різні характери, манери, поведінки, пережити безліч ситуацій. Це збагачує не лише естетичний досвід, а робить особистість більш гармонійною, духовно досконалішою.

Висновки. Отже, великий і різнобічний вплив музично-театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як впливовий, але ненав'язливий педагогічний засіб, бо сама дитина відчуває при цьому радість, задоволення. Виховні можливості цих ігор посилюються тим, що їх тематика практично необмежена. Вона може задовольнити різнобічні інтереси дітей, спонукаючи до творчої діяльності, розвиваючи творчі здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие / Л.А. Алексеева Л.А. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Верховинець В.Н. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В.Н. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
3. Коэн В. Психология детского творчества: Учебное пособие / В. Коэн. – К., 1998. – 193 с.
4. Кулагіна І. Музичні ігри, танці і вправи / І. Кулагіна. – К.: Освіта, 1981. – 152 с.

Сташишин М.

Науковий керівник – доц. Лазаревська О.М.

ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.

Демократичні перетворення в суспільстві змінили традиційні засади шкільного виховання, зумовили переосмислення змісту виховної роботи. Сучасна школа створює сприятливі умови для самореалізації і розвитку кожної дитини, врахування індивідуальних запитів й інтересів, стимулювання внутрішньої потреби дитини у формуванні її духовного світу. Позакласна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу в позаурочний час і спрямована вона на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення.

Мета статті полягає у висвітленні впливу гурткової роботи на розвиток творчих здібностей школярів та їх самовираження.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю самореалізації школярів з врахуванням їх інтересів в позаурочний час.

Питання організації позакласної діяльності дітей займали важливе місце у педагогічній діяльності С.Т.Шацького. Він вважав, що школа не може повністю сприяти розвитку інтересів, нахилів, здібностей дітей. На його думку, потрібно створювати нові форми роботи з дітьми, які спрямовані на задоволення дитячих запитів, з вільними заняттями, що підтримують ініціативу і самостійну діяльність. С.Т.Шацький зазначав, що невпорядкованому впливові вулиці треба протиставити організацію цікавих справ у майстернях, гуртках, секціях, створити кожній дитині умови для розвитку її творчих здібностей. [3, с.145].

Позакласна робота – це найоптимальніший майданчик для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело її особистісного самовираження і самовдосконалення.

У позакласній роботі відбувається процес формування таких найважливіших характеристик повноцінної людської діяльності, як:

- позитивне ставлення до свого життя завдяки реалізації себе як особистості в улюбленій діяльності;
- культурна діяльність на дозвіллі;
- прагнення до безперервного духовно-творчого самовдосконалення.

Позакласна робота за логікою належить до неформальної додаткової освіти та виховання. Однак по суті своїй вона є найдійовіша і найвпливовіша на формування прагнення; вміння безперервно й усвідомлено здійснювати духовне самовдосконалення, саморозвиток. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позакласній роботі з метою задоволення своїх захоплень впливають на характер самоорганізації усієї подальшої життєдіяльності дитини, на її базисну професійну підготовку і компетентність, допомагають відшукати власну модель майбутньої професійної діяльності, безпомилково «приміряти» її до своїх можливостей, свого характеру, повноцінно реалізувати творчі можливості.

Позакласне заняття має інші виміри педагогічних цінностей. Про шкільний урок говорять: «провести урок». Це природно і логічно. Так сказати про гурткове заняття не можна. Його разом з дітьми треба прожити, чітко виявляючи свою людську позицію, свою гідність і честь, глибокий інтерес до особистості дитини, зосередженість на її духовному світі [2, с.21].

Головна особливість позакласного педагогічного процесу полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їх дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості дитини, на взаємодопомозі і взаємній зацікавленості у спільному успіхові і результаті діяльності.

Психологи довели: співтворчість можлива лише за сприятливих міжособистих стосунків, духовного психологічного комфорту. В атмосфері внутрішньої скутості й напруги кожен духовно бідніший, примітивніший, ніж є насправді.

Тому найпершим завданням позакласного педагогічного процесу є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина з першого дня перебування, скажімо у гуртку змогла б реалізувати хоча б мінімум своїх творчих можливостей. Цей висновок дає підстави вважати, що педагогічний процес у позакласний час – явище більш виховне, а ніж дидактичне, що основною його характеристикою є не

пізнання, а духовні стосунки. Цей процес за своєю природою схожий, певно, на розв'язання важливих життєвих ситуацій, які стимулюють свідоме й активне бажання самовдосконалюватися і оновлюватися.

Вагомими принципами позакласного педагогічного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість міжособових взаємин.

У позакласному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює, наприклад, культуру чи соціальний досвід. Завдяки своїй унікальності і неповторності вона їх розвиває, доповнює і вдосконалює. Саме в цьому полягає закон творчості поведінки і особливості методів позакласного педагогічного процесу, які будуються на всьлякому заохоченні максимального творчого самовиявлення дитини, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених і організованих оптимальних стосунків, які є джерелом продуктивної творчої діяльності.

Оптимальне функціонування позакласного педагогічного процесу забезпечується здатністю і вмінням його організаторів «притягувати талантом», залучати дітей до власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою творчою роботою, яка має велике духовне і соціальне значення.

Таким чином, позакласна діяльність залежить від складу його вихованців і характеру взаємин між ними. Вона відповідає терміну «творчий процес», оскільки будується на пізнанні внутрішнього світу дитини в умовах максимальної емоційної зручності, значних і систематичних творчих зусиль. Дитина у такому процесі виявляє свої кращі риси характеру, свідомо керує власними почуттями й бажаннями, робить їх відповідними ситуації.

До проблеми підростаючого покоління в системі позакласної діяльності зверталися в своїх працях та пошуках видатні вчені-педагоги К.Ушинський, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, С.Шацький, П.Бланський та інші [1, с. 321].

Високий внесок у розвитку теорії й практики виховання учнівської молоді в позакласній і позашкільній діяльності вніс видатний український педагог В.Сухомлинський. Він був глибоко переконаний, що можливість для всебічного розвитку школярів у позакласні години дуже широкі, а здібності й нахили дітей – багатогранні. Треба тільки знати і уміти відкривати їхні таланти й розвивати їх.

Гурткова робота з музичного мистецтва розвиває музичні інтереси, смаки, потреби учнів, поглиблює їх знання, розвиває їх творчі здібності, виховує почуття краси. Аналіз процесу становлення і розвитку позакласної роботи з дітьми свідчить про наявність прогресивних досягнень і позитивний вплив на творчий розвиток особистості. Основні завдання позакласної та позаурочної роботи: сприяти творчій спрямованості особистості, розвитку творчих рис характеру, творчій самосвідомості, розвитку творчих якостей інтелекту, постійному зростанню потенціалу творчої діяльності, формуванню психічних якостей творчої особистості, вихованню у дітей чи підлітків здатності до творчого спілкування, тощо.

У позашкільній діяльності дитина не просто відтворює те, що засвоює. Завдяки своїй унікальності і неповторності, вона розвиває, доповнює знання та навички, вдосконалює їх. Саме тут розвивається обдарована дитина, де робота будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення школяра, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної діяльності дитячої спільності. Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами.

Крім того, сама організація дітей, їхньої діяльності у гуртковій роботі досить різноманітна. Уся позакласна виховна робота спрямована на розвиток творчої особистості, її ініціативи з урахуванням потреб і здібностей. Внаслідок саме такої організації діяльності дітей виникає можливість зацікавити їх різними видами діяльності, спонукати їхнє прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність.

Система такої діяльності покликана забезпечити кожній дитині можливість у вільний час всебічно розвинути власні творчі здібності. Однак, в сучасних умовах ще не завжди педагогічний процес спрямований на виховання всебічно розвинутої особистості з урахуванням її духовно-творчого потенціалу.

У ряді досліджень доведено, що у позакласній діяльності створені найбільш сприятливі умови щодо розвитку потенціалу особистості, її задатків та здібностей. Зокрема, як зазначає Т. Сущенко, виховний потенціал позакласної роботи зумовлений такими факторами і обставинами:

- особливі відносини, які найкращим чином залучають кожную дитину до активної перетворюючої діяльності;
- гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей;
- вільний вибір будь-якого виду діяльності;
- наявність технологій виховання всебічно розвинутої гармонійної особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей.

При цьому головною метою є забезпечення потреб у самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь та навичок за інтересами та вибором.

Ефективність роботи щодо розвитку обдарованої особистості значно підвищується при дотриманні таких психологи-педагогічних умов:

- коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера у процесі виконання учнями будь-яких завдань;
- коли організація діяльності учнів з розв'язання завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- коли вирішення творчих завдань поглиблює інтерес до певної діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Позакласна діяльність спрямована на виховання вільної особистості. Ця діяльність заснована на законах творчості, які передбачають залучення дітей до реальної співтворчості, інтелектуального діалогу, гармонізацію спілкування, успіх, можливість почуватися вільно. Позакласна діяльність сприяє розвитку незалежного мислення, розробці прийомів співтворчості й інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітей, ігри, гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої.

Педагогічний процес у позакласній діяльності сприяє формуванню у дітей почуття власної винятковості під час творчих пошуків. Діяльність педагога в цьому процесі має бути органічно пов'язана з діяльністю дітей, їх, настроєм і внутрішнім станом.

Специфіка дозвільної сфери обумовлена емоційною привабливістю для школярів. Вона забезпечує цікаве й корисне проведення школярами вільного часу. В учнів, що беруть участь у позакласній роботі, виховується почуття відповідальності за доручену справу, дисциплінованість.

Висновки. У позакласній роботі відкриваються широкі можливості для виявлення ініціативи учнів, в розвитку їх творчих здібностей та самореалізації.

Організація позаурочної діяльності – це суспільно-корисна і пізнавальна спрямованість всіх видів діяльності. Позакласна робота є однією складовою виховного процесу, продовжує формувати у підростаючого покоління інтерес до різноманітних професій, до історії народної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Особистість і її формування в дитячому віці / Л.И. Божович. – М., 1968. – С. 321.
2. Ельконін Д.Б. Дитячі колективи / Д.Б. Ельконін. – М.: Мысль, 1973. – 21 с.
3. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения / А.С. Залужный. – М.-Л.: Госиздат, 1980. – 145 с.

Стасишин М.

Науковий керівник – доц. Лазаревська О.М.

ВОКАЛЬНА МІНІАТЮРА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛУ Р. ШУМАНА “ЛЮБОВ ПОЕТА”)

Одним із пріоритетних завдань естетичного виховання, що постає перед сучасним вчителем є формування естетичних понять, поглядів, переконань, здатностей розуміти прекрасне, правильно естетично оцінювати факти, явища, процеси. В системі виховання цих якостей, внутрішнього усвідомлення суті мистецтва, художнього образу як ідеалу прекрасного велике значення відіграє музичне мистецтво. Поліжанровість, поєднання музики з іншими видами мистецтва, та їхнє взаємодоповнення творить незвичайний мистецький симбіоз і є добрим підґрунтям для засвоєння учнями поняття про прекрасне.

Проблематикою вивчення впливу вокального мистецтва на естетичне виховання, займалися Н. Говорухіна, Г. Ганзбург, Л. Гуденко, Л. Сбітнева.

Мета статті полягає у висвітленні впливу вокальної музики, а зокрема вокальної мініатюри на розвиток естетичного виховання. За допомогою музично-образного аналізу окремих мініатюр циклу Р. Шумана “Любов поета” показати вплив цього жанру на естетичну сферу виховання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю посилення впливу художньо-естетичного виховання на розвиток музичних потреб та інтересів учнів підліткового віку.

Серед багатоманіття музичного мистецтва, велике значення в розвитку естетичних поглядів і почуттів відіграє вокальна музика. На відміну від інструментальної, яка є досить складною в сприйнятті і потребує більшого слухового і музично-теоретичного досвіду, вокальна музика поєднує в собі, так би мовити, дві мистецькі іпостасі – це літературний текст, поезію, яка відображає певний задум і сюжет, та музичну тканину, яка різноманітними засобами музичного мистецтва доповнює літературний текст і в єдності з ним творить новий художній образ. Поезія, як вид літературної творчості, вже містить в собі певний художній образ, який донесений до читача за допомогою слова та засобів літературної композиції. Рух сюжетної лінії, усвідомлення характеру образу і його розвитку в процесі сприйняття поезії можливий лише на логічному рівні. Музичне мистецтво, як засіб глибинного пізнання внутрішньої суті, наповнює літературний текст новим змістом, додає йому нових фарб і колориту, творячи вже зовсім новий художній образ, який сприймається комплексно. Чи варто виокремлювати ключову роль котрогось

із цих видів мистецтв у вокальному художньому творі? Їхнє значення є рівноцінним і взаємодоповнює одне одного. Важливо, щоб і музичну тканину і літературний текст об'єднували спільні мистецькі цілі, риси характеру головного задуму і ефективність результатів впливу на слухача.

Вокальна музика є найдоступнішим видом мистецтва. Особливості психо-емоційної сфери людини, здатність сприймати музику на різних рівнях слухового досвіду дозволяють найбільш повно і глибоко усвідомити мистецьку сутність вокального музичного твору, на відміну від інструментального. Генетична установка, в основі якої є пісня як невід'ємна частина життя людини в даному випадку відіграє дуже велику роль. Адже народнопісенна основа музики – це ще одна її особливість, що полегшує сприйняття.

Вивчаючи вокальну музику, як необхідний засіб музично-ететичного виховання, варто усвідомлювати, музика якої епохи найбільш повно і цілеспрямовано відображає художню єдність слова і музики. Узагальнюючи науково-теоретичну обґрунтованість, образно-емоційну сферу і загальні тенденції розвитку музичного мистецтва, найбільш сприйнятливою є епоха Романтизму. У порівнянні з попередніми епохами, музичний романтизм вирізняється глибшим розкриттям індивідуального світу особистості, висуванням психологічно складного, відзначеними рисами роздвоєності ліричного героя. Провідною стала тема особистої драми самотнього, незрозумілого художника, тема безмовної любові й соціальної нерівності. У творчості ряду композиторів ця тематика набуває рис автобіографічності [2, с.68]. Саме в епоху романтизму провідною тенденцією стала ідея синтезу мистецтв, їхньої взаємодії в емоційній сфері. Образна контрастність, індивідуальні прийоми композиції, “романтична натура” композитора, політ фантазії та емоційна розкутість стали поштовхом до розвитку і створення зовсім нових, небачених для того часу форм музичних творів. Програмність музики, тобто конкретно визначена сфера розвитку художнього образу, його асоціативна наповненість стали невід'ємною частиною романтичної музики. Створення нових жанрів, тяготіння до лірико-епічного симфонізму, циклічності форм та виникнення національних композиторських шкіл, стали новим кроком в розвитку музичної культури.

Епоха музичного романтизму стала поштовхом до розвитку і становлення форми циклічності музичних творів, що зародилася ще в часи Бароко. Проте нова емоційна сфера, внутрішнє наповнення музики у романтиків дало можливість розвинути форму циклічності і формувати її вже за іншими принципами. Так в часи романтиків утвердилася така форма музичного твору як вокальний цикл (камерно-вокальний цикл). Він має відносно коротку історію, яка охоплює всього лише два століття. Зародившись у віденській музичній культурі на початку XIX ст. (вокальний цикл Л. ван Бетховена на вірші А. Яйтелеса “До моєї далекої коханої” ор. 97, 1816 р.) модель поєднання романсів і пісень, об'єднаних за єдиною образно-емоційною сферою стала певним новаторством в царині вокальної музики. Однією з найважливіших характеристик камерно-вокальних циклів є їхня мобільність, усвідомлення внутрішнього стану ліричного героя, його надзвичайно чуттєве сприйняття світу та справжня щира відвертість [2, с.69].

Одним із найбільш яскравих прикладів камерно-вокальної лірики епохи Романтизму є вокальний цикл Р. Шумана “Любов поета” на вірші із “Книги пісень” Г. Гейне, ор. 48, 1840 р. В цей час він пише до своєї дружини, відомої піаністки Клари Вік: “Ох, Кларо! Яка це насолода писати для співу, я давно цього потребував” [5, с.267]. Саме 1840 р. був найбільш плідним в сфері вокальної музики. Біографи композитора називають цей час “роком пісень”. Саме в цей період створено понад 138 пісень, які об'єднані у вокальні цикли: “Коло пісень”, ор. 35, “Мірти”, ор. 25, “Любов і життя жінки”, ор. 42. Ці твори написані на слова улюблених поетів Шумана: Гете, Гейне, Байрона, Ленау, Шамісо та ін. Інтимна лірика, тонке відчуття природи, героїка і патетика, скорбота і романтика – все це провідні теми вокальної творчості композитора. В шуманівській інтерпретації вірші таких титанів німецької поезії як Гейне і Гете набувають зовсім нового змісту і внутрішнього підтексту. Варто відзначити, що філологічне відчуття притаманне Шуману, який був справжнім поціновувачем німецької поетичної літератури, дає йому змогу відібрати для своїх циклів лише найбільш художньо довершені поезії, які збагачені внутрішнім змістом і мають потенціал для музичного розвитку. При виборі літературної основи для своїх вокальних мініатюр, він керувався досить суворими вимогами: “Сплести музичний вінок навколо голови істинного поета – це справді прекрасно, але чи варто його псувати на буденні обличчя?” [5, с.268]. Намагаючись дослівно передати кожен вірш і відобразити всю внутрішню сутність і психологічну надломленість, композитор великого значення надавав акомпанементу. Збагачуючи музичну фактуру, що була ніби доповненням вокальної лінії, Шуман намагався виразити те, що не вдавалося виразити поетичним текстом.

Вокальний цикл Роберта Шумана “Любов поета” ор. 48, написаний на вірші Г. Гейне являє собою найбільш “романтичний” цикл з-поміж усіх його вокальних творів. Даний цикл містить 16 вокальних мініатюр, написаних на вірші “Ліричного інтермеццо”, що описує юнацьке кохання поета до своєї кузини, красивої, але пустої багатой дівчини. Образи кохання, що переплітаються з образами природи – це головні теми вокального циклу. Кожна мініатюра – це коротка історія, одне почуття, виражене ліричним героєм. Поступове наростання драматизму призводить до певних кульмінаційних пісень, що виражають найбільшу силу драматичного напруження. Ладо-тональний план циклу також відіграє велике значення в процесі наростання його драматизму. Мажоро-мінорні зіставлення, перехід в мінор в

середині циклу і відхилення деяких пісень в світлі мажорні тональності дають змогу усвідомити всю образно-емоційну сферу романсів.

Вокальна лінія циклу Шумана завжди дуже наспівна і мелодична. Проїнята народно-пісенними інтонаціями, вона поєднується із манерою співу міського романсу, що побутував в часи Романтизму. Важливого значення композитор надає тембральному забарвленню людського голосу. Окремі мініатюри циклу написані для високого голосу з прозорою фактурою, що надає легкості звучанню. Пластичність мелодичної лінії романсів збагачена не лише яскраво розвинутою мелодикою, але й речетативно-декламаційними моментами, що є прикладом мелодекламації (перші пісні циклу). Фортепіанний супровід являє собою фактурно збагачений акомпанемент, який має не лише акомпануючу функцію, але є складовою загальної фактури [5, с.156].

Першим романсом, який відкриває цикл є мініатюра “Коли настав чудовий май”. Надзвичайно мелодійна лінія вокальної партії, її органічне поєднання з супроводом, створює романтичну атмосферу, що демонструє всю глибину душевних поривань поета, його мрійливість і чистоту помислів. Ніжний, ефемерний світ ліричного героя відображається за допомогою фактурних і ладо-гармонічних прийомів. Фортепіанна інтерлюдія, як зачин мініатюри розпочинається з домінанти. Хоча твір написаний в тональності *fis moll*, проте тоніка тональності завжди відсутня. Така нестійкість ладу є характерною для романтиків, зокрема для Р.Шумана.

Вокальна мініатюра (“І рожу, й лілею”) відповідно до попередніх мініатюр зовсім контрастна. Легкість, танцювальний характер акомпанементу та самої мелодії створює образ захоплення.

За образною контрастністю і яскравим фактурним викладом вирізняється мініатюра №5 (“Всю душу свою до краю я лілії віддаю”). Лірична мелодія вокальної партії наповнена тонкими нюансами. Характер акомпанементу має сонатний характер. Тема в верхньому голосі правою руки і контрапункт баса, ніби обрамлюють головну тему і додають її основи. Незвично розвивається саме закінчення цієї мініатюри, де присутня фортепіанна постлюдія, за характером викладу близька до сонатної фактури. Саме в цьому епізоді відбувається кульмінація всього твору. Драматичне наростання протягом мініатюри зумовлене агогічним темпом і активним *con moto*.

Першою драматичною кульмінацією є мініатюра №7 “Я не серджусь”. Насичена акордова фактура, тональна зміна і стрімкий темповий рух на початку створюють характер паєтики. Остинатність ритму, акцентування сильних долей створює опорні точки в якій розвивається мелодія. Пунктирний ритм мелодії, її секвенційне наростання і рух до кульмінаційної точки та поступовий відхід від неї створюють справжній драматичний характер мініатюри. Динамічний контраст підкреслює глибину і значення літературного тексту. Душевні поривання ліричного героя показують романтичну сутність твору у найвищому його апофеозі. Логічний дискурс фрази “Я не серджусь... ти зрадила мене.. не серджусь я” водночас ніби викликає протиріччя, проте мелодичний розвиток утверджує оптимістичний характер твору.

Глибокою чуттєвістю і гіркотою втрати пронизана мініатюра №10 (“Чи чую пісні звуки”). Характер мелодії акомпанементу надзвичайно прозорий і чуттєвий, це неначе сльози, що скапують по обличчі. Журливі інтонації вокальної партії, виражені характером звуковедення *legato*. Прихований підголосок в верхньому голосі супроводу та контрапункт баса створюють ґрунт для розвитку надзвичайно мелодизованої вокальної партії [7, с.115].

Незвичайний трагізм і смертний мотив звучить у мініатюрі “У сні я гірко плакав”. Експресивний розвиток, психологічна напруга цього твору присутня у кожній інтонації. Філософсько-романтичний настрій роздуму, речетативно-мелодекламаційний характер розвитку вокальної партії показують трагічний настрій ліричного героя, невідворотність смерті і розлуки.

Завершує цикл мініатюра “Ви злі, злі пісні”. За характером мелодії вона психологічно заглиблена, сконцентрована на філософському сприйнятті. Епічний настрій, розповідний тон завершує цикл. Трагічний сум і страх відображений у мініатюрі в цілому, змінюється тонким ліризмом у фортепіанній постлюдії. Так закінчується найпрекрасніший і найромантичніший цикл Роберта Шумана “Любов поета”.

Відповідність фортепіанної і вокальної партії в творах Шумана можна розглядати як зовнішню і внутрішню мову. Внутрішнє усвідомлення трагізму, ліризму і захоплення – все це наскрізні теми, що пронизують весь вокальний цикл. Важливим аспектом засвоєння вокальних мініатюр, усвідомлення єдності музичної тканини і літературного тексту є ознайомлення з різноманітними варіантами перекладів поетичних творів. Для прикладу, в процесі вивчення вокального циклу “Любов поета” можна використати поетичні переклади на українську мову Д. Ревуцького, Л. Українки, А. Кримського. Сміслові значення різних перекладів показує багатогранність поетичного образу закладеного в цих творах.

Висновки. Вокальна музика як складова музичного мистецтва має велике значення для естетичного виховання. Враховуючи простоту сприйняття вокальної мініатюри, глибину поетичного тексту і поєднання його з музичною тканиною, вона є одним із найпростіших засобів за допомогою яких можна розвинути естетичні погляди та ідеали. Романтичні тенденції розвитку вокальної музики, становлення вокальних циклів, сприяють формуванню уявлень про прекрасне завдяки органічному поєднанню поетичного і музичного. Вокальний цикл Р. Шумана “Любов поета” є одним із найяскравіших прикладів такої єдності. Геніальність і водночас простота поезії Г.Гейне доповнюються лаконічною та внутрішньо наповненою музикою Р.Шумана, що творить незвичайний мистецький феномен.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганзбург Г. И. Персонажи песенного театра Шумана и их прототипы [Текст] / Г. И. Ганзбург // Роберт Шуман и перекрестье путей музыки и литературы : сб. науч. трудов. - Харьков : РА - Каравелла, 1997. - с. 21-33.
2. Говорухіна Н. О. Вокальний цикл як історико-стильовий феномен (аспекти еволюції) / Н. О. Говорухіна // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. пр. [заг. ред. В. Л. Філіппова] / Луганський держ. ін-т культ. і мистецтв. - Луганськ, 2007. - Вип. 8. - с. 65-75.
3. Говорухіна Н. О. Взаємодія музики і слова як основи формотворення в камерно-вокальному жанрі / Н. О. Говорухіна // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук. пр. [ред. та упоряд. Л. В. Шаповалова] / Харк. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. - Х., 2007. - Вип. 20: Мистецтво: "Від існуючого до виникаючого". - С. 56-68.
4. Гуденко Л. А. Естетичне виховання учнів засобами музики / Л. А. Гуденко // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 25–28.
5. Житомирский, Д. Роберт Шуман. Очерк жизни и творчества Текст. / Д. Житомирский. - М.: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, Издательский дом "Композитор", 2000. - 376 с.
6. Сбітнєва Л. М. Музично-естетичне виховання дітей і молоді в Україні: проблеми й перспективи / Л.М. Сбітнєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 15 (226), Ч. I, 2011.
7. Николаева Н. Роберт Шуман. Творческий облик композитора. Эстетика, стиль / Н. Николаева // Музыка Австрии и Германии XIX века. В 3 кн. Кн. 2 / Под ред. Т. Э. Цытович. - М.: Музыка, 1990. - С. 107-127.
8. Шуман Р. Письма. [Текст] / Р. Шуман ; сост., науч. ред., вступ. статья, коммент. Д. В. Житомирского ; пер. с нем. Д. В. Житомирского, Е. М. Закс, Л. Говалёвой, В. Г. Шнитке. - М. : Музыка, 1982. - Т. 2. - 525 с.

Яцук І.

Науковий керівник – доц. Проців Л. Й.

КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИЙ РУХ НА ТЕРНОПІЛЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Дослідження розвитку культурно-мистецького руху на Тернопіллі, особливо у другій половині XIX – на початку XX століття, є актуальним, оскільки саме в цей період простежується найбільш яскраві сторінки культурно-історичного розвитку вітчизняної музичної культури та освіти краю. Культурно-мистецький рух на Тернопіллі в окреслений період зумовлений становленням мистецьких осередків, як фахових так і аматорських, співацько-музичних товариств. Особлива роль у розвитку музичної культури належить українським митцям, які найактивніше спричинилися до професіоналізації музично-культурного життя краю, збагачуючи терени української національної культури.

Теоретичною основою та джерельною базою дослідження стали праці сучасних вчених-музикознавців та педагогів Л. Кияновської, Н. Толошняк, Л. Ханик, М. Черепанина, та інших, а також матеріали Тернопільського Державного архіву, зокрема фонди Тернопільського воєводського управління та «Просвіти». *Мета статті:* висвітлити культурно-мистецький рух на Тернопіллі у другій половині XIX – на початку XX століття.

Під впливом революційних подій 1848 р. інтелігенція Галичини розпочала боротьбу за культурно-освітній розвиток та духовно-національне самовизначення. У Львові в 1868 р. Анатоль Вахнянин створив національне українське культурно-освітнє товариство «Просвіта», метою якого було пізнання й просвіта нашого народу. У 1876р. зусиллями відомого громадсько-політичного діяча Галичини Олександра Барвінського було відкрито філію «Просвіти» у Тернополі. Зі зміною статуту «Просвіти» у 1912р., зросли повноваження філій і вони стали самостійними повітовими просвітницькими організаціями. Так філія «Просвіти» в Тернополі мала змогу видавати книжки з історії України, мала велику бібліотеку (понад 12000 книжок). Хоча спеціального музичного навчального закладу в місті не було, музику любили й поважали з давніх давен. Серед тернополян було чимало талановитих музикантів, які любили співати, майстерно володіли музичними інструментами, серед яких переважали духові (труба, кларнет, саксофон), цимбали, скрипка, гітара, мандоліна. Серед інтелігенції особливо популярними були мандоліна та гітара. При Тернопільській філії товариства «Просвіта» був організований духовий оркестр, який об'єднував музикантів-українців. Оркестр завжди грав на святкових імпрезах, під час ювілейних концертів на честь Тараса Шевченка, Маркіяна Шашкевича, та інших, а в дні Різдвяних свят ходив з колядою по українських домівках. Репертуар оркестру складався з класичних творів, українських народних пісень, пісень патріотичних та церковних. Була в його репертуарі також маршова та танцювальна музика. Склад оркестру становив в середньому 35-40 чоловік. Оркестр був мобілізуючою силою, що піднімала патріотичний дух українців у їх протистоянні з офіційною владою, яка намагалась постійно демонструвати перед мешканцями міста свою силу і зверхність. В оркестрі сільські хлопці одержували музичну освіту і добрі навички гри на духових інструментах, що впродовж життя дозволяло їм грати в різних колективах.

Великий оркестр чисельністю (понад 30 чол.) був організований при залізничній станції Тернополя. Найактивнішими учасниками цієї «коліївої оркестри» були Д. Марак, М. Швидак, Я. Маркушевський, К. Марак, Ю. Гриняк, два брати Кволяки та інші. В передвоєнні роки в місті працював також духовий оркестр

при польському товаристві «Сокіл» та військовий оркестр при Корпусі охорони пограниччя [1, с.424]. Товариство «Просвіта» для українського населення організувало концерти та етнографічні вистави. При товаристві існував також аматорський театральний гурток, який складався з 25 членів. У 1904 р. при товаристві відбулася перша постановка театральної вистави «За сиротою». При товаристві читалися лекції на «оркестрово-хоральну тематику», завданням яких було «плекання» музичної культури серед членів місцевих читалень. Проводилися концерти на честь Т. Шевченка та митрополита А. Шептицького. Читальня мала оркестр, який налічував 18 духових інструментів (вартістю 1000 злотих). Оркестром керував Василь Пласконіс. Кількість публічних виступів налічувала близько десяти. Проте не все було гладко в аматорських гуртках, про що засвічує листування. Негаразди були пов'язані з особистими конфліктами, через що не йшла робота в аматорських гуртках. Тому він звернувся до усіх аматорів, щоб покинути особисті порахунки і взятися як слід до праці. У листуванні піднімалося також питання про продаж гітари. Один із членів товариства Томків повідомив, що гітару продано за 12 злотих [2, с.6].

При товаристві «Просвіта» в Тернополі у 1937 році в порівнянні з минулими роками кількість концертів не зменшилась. У звітному 1937 році, про що дізнаємось з архівних матеріалів, було організовано при читальнях 75 аматорських гуртків, які об'єднували 1.809 чоловік, поставлено 288 аматорських вистав. Хори протягом року дали 78 концертів, кількість осіб, задіяних у концертах - 38. 945. Разом усіх імпрез було 366. Оркестрів в повіті при читальнях «Просвіти» збільшується з тринадцяти до шістнадцяти. На честь Т. Шевченка відбулося 26 концертів і 27 сходин, з нагоди дня Просвіти 13 концертів і 13 сходин, з нагоди вшанування героїв Крут-12 концертів і 13 сходин, на честь І. Франка 9 концертів і 7 зібрань [3, с.14].

У Тернополі 1938 році відбувся концерт до 125-ліття Т. Шевченка, на якому виступив В. Барвінський (віолончель) та солістка Ярослава Ладикіна. Хор під орудою Менцінського виконав «Заповіт». Цей концерт пройшов з великим «моральним та матеріальним успіхом».

У 1938 році чисельність оркестрів на Тернопіллі збільшується. Духових оркестрів налічується 15, мандолінових 8, і лише 1 смичковий, проте запал до духових оркестрів поволі остигає, натомість здобувають популярність мандолінові оркестри. Найбільший мандоліновий оркестр, що складався з 20 учасників, був організований у 30-ті роки при читальні Просвіти в с. Романівка. Крім цього в звітному році організовано мандолінові оркестри в Дубівцях, Яструбові і у Великому Глобочку, давніше – в Ігровиці, Івачеві і в Чистиліві. Філії товариства «Просвіта» на Тернопіллі займали важливе місце у просвітницькому та культурно-мистецькому житті краю. Окрім цього «Просвіта» була «матір'ю» багатьох інших організацій і товариств, які згодом стали самостійними: «Січ», «Сокіл», «Союз українок» та інші. Вона у свої часи діяльності відіграла значну роль у вихованні української національної свідомості та піднесення культурно-освітнього рівня народу.

У 1901р. в Тернополі організується хорове товариство «Тернопільський Боян», яке скрізь в Галичині створювалося з метою: «Плекання головно українського церковного і національного співу, так хорального, як і сольового, а також інструментальної музики так сольової, як і оркестральної, декламації та театральної гри» [5, л.13]. Тернопільська філія товариства складалася з: членів товариства – аматорів та професійних музикантів; з членів помічників та меценатів, які матеріально допомагали товариству; з почесних членів, які мали особливі заслуги. Товариства стали важливими осередками діяльності професійних музикантів, насамперед диригентів і композиторів, пізніше — музичних педагогів та виконавців-інструменталістів. При товариствах створювалися хорові колективи, струнні оркестри та інструментальні групи (до складу яких входили: скрипки, цитри, мандоліни, гітари, бандури), нотні видавництва, музичні школи, в яких здобували початкову музичну освіту як аматори, так і професійні митці. У січні 1901р. відбулись перші збори «Тернопільського Бояна», на яких було затверджено статут, обрано голову товариства (І. Мидловського), та диригента (О. Терлецького). О. Терлецький у свої студентські роки співав у «Львівському Бояні», мав добрі музичні та організаторські здібності, тож після приїзду до Тернопілля разом Г. Топольницьким почав активно працювати над створенням місцевого хорового товариства. Г. Топольницький – композитор, правник, культурно-громадський діяч, учасник львівського музично-хорового товариства «Боян». Він значно допоміг при організації «Бояна», оскільки в цей час постійно проживав у Тернополі, і надалі до кінця життя був активним членом «Тернопільського Бояна». Він перший заснував бібліотеку товариства, давав велику кількість хорових своїх творів для виконання. В період заснування «Тернопільський Боян» налічував 30 дійсних членів і 25 допоміжних [10, с.123]. Першим виступом хорового колективу був Шевченківський концерт, який відбувся 8.03.1901р. У програмі концерту прозвучали твори В. Матюка «Веснівка», Ф. Колесси «Вулиця», Д. Бортнянського – хоровий Концерт № XII.

«Тернопільський Боян» працював дуже активно, про що засвідчує нова програма концерту 4 липня 1901 року, яка складалася з творів: М. Вербицький – «Заповіт» - (виконали хор та військовий оркестр), Ф. Шопен – «Експромт» – (у виконанні військового оркестру). У виконанні хору прозвучали твори Ф. Колесси «Було колись», М. Лисенка «Зацвіла калина», Н. Вахнянина фрагмент з опери «Купало».

Цього ж року «Тернопільський Боян» виїздить два рази з концертами в Золочів та Тереховлю. В імпрезі до 25-літнього ювілею «Просвіти» в Тернополі брали участь усі товариства. Тогочасні газети

хвалили виступ хору, особливо усіх вразило виконання «Коломийок» М. Лисенка. При «Тернопільському Бояні» були організовані драматичний та вокальний гуртки. А у 1913 р. в Тернополі відкрита музична школа, в якій був клас фортепіано, скрипки, цитри та вокалу. Кожного року товариство організовувало Шевченківські концерти, звіти, ювілейні свята.

12 червня 1912 р. «Тернопільський Боян» відбувся концерт з солісткою «Львівського Бояна», відомою оперною співачкою О. Парахоняк. На концерті вперше в Тернополі прозвучали такі твори, як «Ніченька» К. Стеценка, симфонічна поема «Влтава» Б. Сметани у виконанні симфонічного оркестру, «Чого мені тяжко» І. Волошина у виконанні хору, «Непереглядною юрбою» Д. Січинського, Кантата М. Лисенка «Б'ють пороги» у виконанні хору та оркестру. В програмі також були інші номери, які виконувала О. Парахоняк. Такого майстерного виконання творів тернопільська публіка ще не чула. Хор та солістку довго не відпускали зі сцени, оплескам не було кінця. Цей концерт засвідчив, що хор «Тернопільського Бояну» утримувався на високому виконавському рівні [10, с.123].

З 1914р. по 1918 р. зв'язку з подіями Першої світової війни товариство «Тернопільський Боян» було змушене припинити свою діяльність. На перших повоєнних зборах був обраний новий комітет і затверджено план роботи на наступний рік. Новим диригентом хору товариства «Тернопільський Боян» став В. Безкоровайний. Він був також одним із засновників першої в Галичині музичної школи, а згодом в Тернополі та Золочові, організатором та управителем філій Львівського Вищого Музичного інституту ім. М. Лисенка у зазначених містах. Як зауважує Н. Толошняк, «... такі часті переїзди родини Безкоровайних – дружини Стефанії та двох дітей, були пов'язані з тим, що польська окупаційна влада не схвалювала активну громадську діяльність митців і дуже часто переводили В. Безкоровайного з одного місця на інше» [4, с.5]. Працюючи в різних містах Західної України, композитор брав активну участь в музично-громадському житті; викладацьку діяльність В. Безкоровайний поєднував з роботою піаніста-аккомпаніатора. Він був улюбленцем, душею товариства, вмів добре керувати хором, мав чудовий підхід до співаків, і тому до 1929р. беззмінно працював в «Бояні». Хор «Тернопільського Бояна» в цей час піднісся до свого довоєнного рівня, багато їздить з концертами в інші міста і села Поділля, запрошує до себе на виступи визначних митців: С. Крушельницьку, В.Барвінського, та інших. Крім Шевченківських свят, відбуваються також ювілейні концерти на честь М. Лисенка, І. Франка, Й. Кишакевича, Д. Бортнянського. В. Безкоровайний тісно співпрацював з Тернопільським аматорським драматичним театром на чолі з М. Крушельницьким, а також з Є. Купчинським, Я. Ярославенком, створюючи музичне оформлення спектаклів. Авторський концерт самого В. Безкоровайного, став останім перед його від'їздом, за кордон на якому диригент прощався зі своїм хором, з товариством. На концерті В. Безкоровайний виступив як диригент і як соліст-виконавець власних творів. Усі композиції були виконані автором бездоганно. Після від'їзду В. Безкоровайного, на посаду диригента товариства був обраний Володимир Березовський, який керував студентським хором гімназії, а згодом працював диригентом в «Перемиському Бояні», тож хор «Тернопільського Бояна» продовжує напружено працювати далі.

У 1929 році відбувся концерт «Бояна», програма якого повністю складається з творів наддніпрянських композиторів: К. Стеценка «Заповіт», М. Леонтовича «Льодолом», «Козака несуть», О. Кошиця «Ой у полі, тай у Боришполі», М. Лисенка «Б'ють пороги». Зразу після того пройшов дуже вдало концерт колядок і щедрівок, концерт з творів М. Лисенка (1930р.). Але найбільше свято відбулося у 1931р. в 30-літній ювілей заснування товариства «Тернопільський Боян». В програму концерту входили твори композиторів – уродженців Тернополя та тих, що працювали або бували в Тернополі: Г. Топольницького «Хустина», В. Безкоровайного «Піду я в садок», В. Березовського «Весна», Д. Січинського «Дніпро реве», М. Лисенка «Б'ють пороги». Незважаючи на окремі недоліки, свято пройшло дуже вдало і «велично». «Тернопільський Боян» активно працював до початку Другої світової війни і здійснив вагомий внесок у поширення хорового руху в Галичині, та музичне-естетичне виховання широких верств населення краю.

На початку ХХ століття з поширенням хорового руху в Галичині виникла потреба у створенні окремого товариства, яке не лише керувало б їхньою діяльністю, але й займалося вихованням професійних музикантів. Так виник «Союз співацьких і музичних товариств», заснований у 1903р. професором В. Шухевичем. Головною метою товариства була організація Музичного Інституту, об'єднання українських митців, організація хорового руху. Згодом товариство було перейменоване у «Музичне Товариство ім. М. Лисенка». Поява цих осередків знаменує завершення «аматорського» періоду і перехід до професіоналізації української музичної культури, організації національної фахової освіти в Галичині. Метою «Музичного Товариства ім. М. Лисенка» було:

- а) розвій вокальної і інструментальної, як світської так церковної музики;
- б) сполучення українських співацьких і музичних товариств.

Головні цілі «Музичного Товариства ім. М. Лисенка»:

- заснування Вищого Музичного Інституту і ведення його головного управління;
- заснування філії Товариства;
- матеріальна допомога товариству;
- утвердження концертів, співацьких і музичних з'їздів, продукцій, вистав;
- започаткування музичної бібліотеки;
- видання часописів, посвячених співам, музиці і справам товариств;

- видавництво музичних творів» [6, л.15].

В Тернополі філія Музичного товариства ім. М. Лисенка здійснила кілька музичних імпрез. В його роботі брали участь також члени товариств, таких як: «Сокіл», «Рідна школа», «Відродження», «Молода Громада». Товариство організує музичну школу, яка на момент заснування налічувала 18 учнів. В Тернополі «Музичне Товариство ім. М. Лисенка», організовується у 1928 р. Василем Безкоровайним. Членами товариства були: Марія Гірнякова, Адам Герасимович, Іван Топольницький, Данило Цурловський та інші [6, л.15].

З архівних матеріалів за 4.11.1934р. дізнаємось, що «було здійснено концерт до 6-річчя смерті Вагнера, приймало участь 120 осіб, переважно молоді та інтелігенція, організувалось 8 зібрань» [6, л.15]. Товариство працює в напрямі навчання гри на різних музичних інструментах та хорового співу. Товариство здійснює активну культурно-освітню діяльність в дусі виховання любові до музики. При товаристві налічується вісім фортепіано, смичкові музичні інструменти, нотна бібліотека. Утримується музична школа під назвою «Інститут музичний». Школа послугоується двома мовами, на що не мала права [6, л.15]. «Філія музичного товариства дбала не тільки про розвиток музики світської і церковної, але й працювали у дусі українського патріотизму» [6, л.15]. У 1938 році було проведено 2 концерти, 1 вечір, дохід з яких направили на придбання інструментів для товариства. В переліку 6 театральних підручників на польській, російській, німецькій мовах, 130 «оперних нот» у польському, німецькому та французькому виданнях.

Значна увага хорових товариств в Галичині приділяється творчості аматорських колективів, звідси і значна кількість художньо невибагливих, але зручних для виконання і національно-патріотичних творів. На Тернопіллі також було організоване товариство «Бандура» у 1932р. в селі Великі Гаї, як співацько-музичне товариство, метою якого було: «плекання вокальної і інструментальної музики так світської як і церковної. Товариство очолив Іван Маркович» [7, л.12]. В Острові у 1932р. було організоване співацько-музичне товариство «Торбан». Товариство мало на меті плекати вокальну та інструментальну музику [8, л.4]. У 1932р. організовано музично-виконавське товариство «Трембіта» в селі Велика Березовиця. «Товариство мало оркестр, здійснювали концертні поїздки та їздили з веселими забавами» [9, л.9].

Отже, на основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що у другій половині XIX – на початку XX століття культурно-просвітницький рух, охопив широкі кола галицького суспільства. Така демократизація музичного життя призвела до значних зрушень в художніх смаках і насамперед в композиторській творчості. В Галичині активізується хоровий рух, відбувається професіоналізація мистецького життя та організація професійної освіти. Значна увага приділяється творчості аматорських та професійних колективів. Активним учасником культурно-мистецького руху в Галичині були товариства Тернопілля, зокрема філії «Просвіти», «Бояна», а згодом «Музичного товариства ім. М. Лисенка», місцеві співацько-музичні товариства «Бандура», «Торбан», «Трембіта».

ЛІТЕРАТУРА

1. Кияновська Л. О. Галицька музична культура XIX-XX ст.: Навчальний посібник / Л. Кияновська. – Чернівці: Книги – XXI, 2007. – 424с.
2. Об організації і діяльності оркестрально-хорового кружка при читальнях «Просвіта» с. В. Борки, Тернопольського повіта. – ф. 294. – опис №1. – спр. 85. – 6л.
3. О проведені концертів в честь Т. Г. Шевченка Тернопольської філії «Просвіта» і сільськими читальнями. – ф. 294. – опис №1. – спр. 163. – 14л.
4. Толошняк. Н. Творча та музично-просвітницька діяльність Василя Безкоровайного / Н. Толошняк // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. 1999р. Вип. 1. – 168с.
5. Устав и периодические сведения об изменении состава музыкально-певческого товарищества «Боян» в Тернополе. – ф. 231. – опис №2. – спр. 5988. – 13л.
6. Устав и периодические сведения об изменении состава музыкально-хорового общества им. Лысенко в Тернополе, Тернопольского повіта. – ф. 231. – опис №2. – спр. 5993. – 15л.
7. Устав и периодические сведения об изменении состава музыкально-хорового общества «Бандура» в с. Гаях – Великих, Тернопольского повіта. – ф. 231. – опис №2. – спр. 5991. – 12л.
8. Устав и периодические сведения об изменении состава музыкально-хорового общества «Торбан» в с. Острове, Тернопольского повіта. – ф. 231. – опис №2. – спр. 5995. – 4л.
9. Устав и периодические сведения об изменении состава музыкально-хорового общества «Трембита» в с. Березовице Великой, Тернопольского повіта. – ф. 231. – опис №2. – спр. 5996. – 9л.
10. Ханік Л. Р. Історія хорового товариства «Боян» / Л. Р. Ханік. – Львів, 1999. – 123с.
11. Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина XIX-перша половина XX століття): монографія / М. Черепанин. – К., 1997. – 324с.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Шельвіка В.

Науковий керівник – доц. Омеляненко В.Г.

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ШВИДКІСНОГО І СИЛОВОГО ХАРАКТЕРУ НА ФОРМУВАННЯ СОМАТОТИПУ ДІТЕЙ 9-10 РОКІВ

Постановка проблеми. Фізичні вправи справляють потужний вплив на біохімічні реакції організму, тому можна зробити припущення, що виконання фізичних вправ різного характеру є одним із чинників формування певного типу будови тіла людини. У зв'язку з цим, **метою** нашого дослідження було виявити міру впливу фізичних вправ силового і швидкісного характеру на формування соматичного типу будови тіла дітей 9-10 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виявити основні фактори, які впливають на формування соматотипу людини, а саме: генетичні, соціальні, біохімічні, вид рухової діяльності [1-5].

Аналіз методичної літератури [6-7] дозволив сформулювати методику розвитку силових, швидкісних і швидкісно-силових здібностей молодших школярів, яка включала: засоби розвитку швидкісних, силових та швидкісно-силових якостей; методи розвитку цих якостей; методичні вказівки щодо виконання вправ; правила техніки безпеки під час занять. Для реалізації експериментальної методики були забезпечені відповідні педагогічні вимоги, які включали: диференційований підхід до учнів, виконання вправ в природних умовах, систему змагань та ігрових вправ, раціональне планування навчального матеріалу. Особливу увагу звертали на дозування навантаження і послідовність його збільшення для дітей 9-10 років на уроках фізичної культури, а саме:

- в процесі розвитку швидкості – інтенсивність навантаження становила 90-95%, інтервали відпочинку до відновлення ЧСС в межах 110-120 уд·хв⁻¹, кількість повторень визначалася зменшенням швидкості бігу до 70-75% від максимальної;

- при розвитку сили – використовувались вправи динамічного характеру, кількість повторень від 3 спроб збільшувалась до 6 спроб, характер відпочинку був як активний так і пасивний;

- при розвитку швидкісно-силової витривалості – кількість повторень вправ на початку була 3-4 спроби в одній серії і поступово збільшувалась до 4-6 спроб. Вправи виконувалися з короткочасною паузою у 2-3 хв. Кількість серій не перевищувала 3-4.

Аналіз спеціальної літератури [8-9] виявив, що існує багато методик визначення соматотипу, але в спорті метод Хіт – Картера переважає над іншими, оскільки його засновано на розрахунках стандартних рівнянь множинної регресії між соматотипом та антропометричними показниками. Він прямолінійно співвідносить компоненти будови тіла з такими доступними показниками, як довжина тулуба, маса тіла, обхватні розміри частин тіла, товщина підшкірно-жирових складок та ширина кісток і забезпечує фотоскопічні та антропометричні вихідні трьохкомпонентної оцінки, яка вказує на вираженість наступних факторів:

- ендоморфія, або відносне ожиріння;
- мезоморфія, або відносна скелетно-м'язова сила;
- екторморфія, або відносна лінійність.

Схема визначення соматотипу Хіт–Картера включає декілька етапів.

1 етап. Визначення першого компонента ендоморфія – D.

1. Знаходили суму товщин шкірно-жирових складок (трюхголовий м'яз, підлопаткова ділянка, надосна точка).

2. Зверталися до спеціальної таблиці і за отриманим результатом визначали компонент D (відповідна кількість балів).

2 етап. Визначення другого компонента мезоморфія – M.

1. За даними спеціальної таблиці знаходили суму (S) балів відповідно показникам зросту, маси тіла, ширини плечової і стегнової кістки, периметрів плеча і гомілки.

2. Визначали значення компонента M за формулою $M=4+S/8$ (конкретна кількість балів).

3 етап. Визначення третього компонента екторморфія – O.

1. Визначали значення компонента O за формулою 1:

$$O = \frac{\text{довжина тіла}}{\sqrt{\text{маса тіла}}} \quad (1)$$

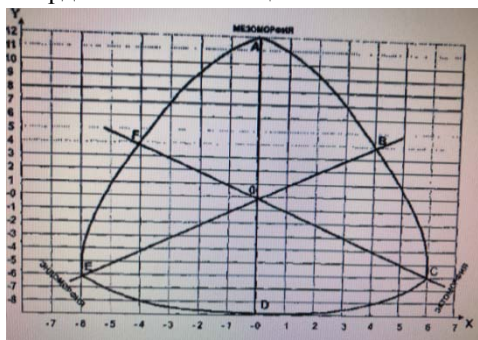
2. Зверталися до спеціальної таблиці і за отриманим результатом визначали компонент О (відповідна кількість балів).

Отже, соматотип за схемою визначення Хіт-Картера становить D-M-O (конкретна кількість балів).

4 етап. Визначення соматотипу на соматокарті (рис.1).

Знаходили координати точки:

Координата по осі абсцис $X = O - D$.



Координата по осі ординат $Y = 2 \times M - (O + D)$.

Значення X (точка на шкалі абсцис) і Y (точка на шкалі ординат) наносили на шкалу координат соматокарти. Місце перетину X і Y відповідало конкретному соматотипу.

Рисунок 1. Соматокарта для визначення соматотипу за схемою Хіт-Картера [18, с.24].

Якщо точка XY знаходиться в секторі, то соматотип:

AOB - екто-мезоморфний

BOC - мезо-ектоморфний

COD - енто-ектоморфний

DOE - екто-ендоморфний

EOF - мезо-ендоморфний

FOA - енто-мезоморфний.

Якщо точка XY знаходиться на осі, то соматотип слід називати збалансованим (чистим):

AD мезоморфний збалансований (чистий)

BE ендоморфний збалансований (чистий)

CF екторморфний збалансований (чистий)

Результати дослідження. З метою виявити міру впливу фізичних вправ силового і швидкісного характеру на формування соматичного типу будови тіла дітей 9-10 років був проведений педагогічний експеримент. У дослідженні взяло участь 90 дітей третіх класів. Вони були поділені на три експериментальні і одну контрольну групи. Заняття в контрольній та експериментальних групах проводилися згідно навчальної програми з фізичної культури для ЗОШ. Проте, школярам першої експериментальної групи (ЕГ-1) пропонувалися засоби переважно силового характеру; ЕГ-2 – засоби швидкісно-силового характеру; ЕГ-3 – засоби швидкісного характеру. Уроки фізичної культури в контрольній групі (КГ) проводилися у відповідності з чинною програмою фізичного виховання молодших школярів.

На початку і в кінці педагогічного експерименту проводилися антропометричні вимірювання. Результати вимірювань до педагогічного експерименту (рис.2) свідчать про те, що молодші школярі дослідних груп за своїми соматометричними показниками практично не відрізнялися.

Чистих соматотипів не виявлено. Було визначено, що серед всіх третьокласників 57% відносяться до ектомезоморфного типу, 41% - мезоектоморфного і 2% - мезоендоморфного типу.

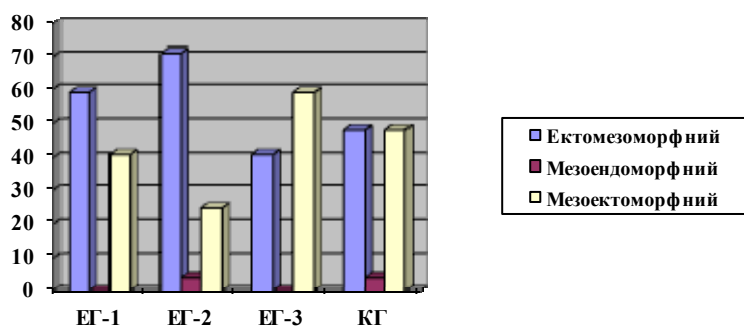


Рис.2. Соматотипи дітей дослідних груп до експерименту.

У контрольній групі (табл. 1) провідними типами будови тіла були мезоектоморфний (48%) і ектомезоморфний (48%), в ЕГ-1 переважав ектомезоморфний тип будови тіла (59%); в ЕГ-2 – ектомезоморфний (71%); в ЕГ-3 – мезоектоморфний (59%).

Таблиця 1

Розподіл дітей дослідних груп за типами будови тіла до і після експерименту (%)

Групи	ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-3	КГ	ЕГ-1,2,3
Ектомезоморфний	59/50	71/66	41/32	48/44	57/49
Мезоендоморфний	0/0	4/4	0/0	4/4	2/2
Мезоектоморфний	41/50	25/30	59/68	48/52	41/49

Після проведення експерименту ми провели повторне визначення типів будови тіла молодших школярів дослідних груп (рис.2).

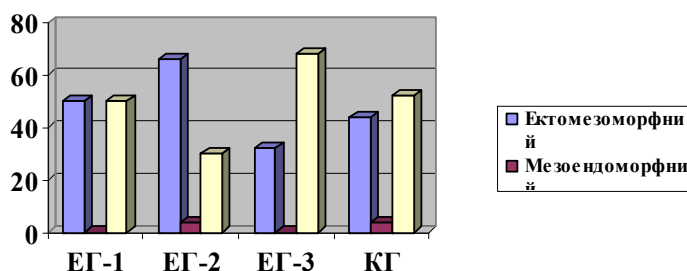


Рис.2. Зміни в будові тіла школярів дослідних груп після експерименту.

В ЕГ-1 зменшилася кількість дітей ектомезоморфного типу на 9% та збільшилась кількість мезоектоморфного типу відповідно на 9%. Це можна пояснити тим, що в цій групі перевагу надавали силовим вправам, які сприяли зниженню показника жирового компоненту і збільшення м'язового. Незмінним залишився показник мезоендоморфного типу.

В ЕГ-2, де перевагу надавали швидкісно-силовим вправам кількість дітей ектомезоморфного типу зменшилася на 5% відповідно збільшилося число дітей мезоектоморфного типу (5%). Показник мезоендоморфного типу не змінився.

В ЕГ-3, де перевага надавалась вправам швидкісного характеру, кількість дітей мезоендоморфного типу не змінилась, на 9% зменшилась кількість ектомезоморфів на стільки ж збільшилася кількість мезоектоморфів.

Висновок. Результати педагогічного експерименту показали, що вправи швидкісного, силового та швидкісно-силового характеру не мають суттєвого впливу на соматотип дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунак В.В. Род, его возникновение и последующая эволюция – М.: Наука, 1980. – 326с.
2. Никитюк Б.А. Соматотипология и спорт //Теория и практика физической культуры – 1982. - №5 – с. 26-28.
3. Сергиенко Л.П. Генетика и спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 171с.
4. Туманян Г.С., Мартиросов Э.Г. Телосложение и спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 237с.
5. Манукян Л.Г. Влияние наследственных и средовых факторов на развитие некоторых морфологических показателей. – Винница, 1984. – 128с.
6. Волков Л.В. Методика виховання фізичних здібностей учнів. – К.: Радянська школа, 1980. – 104с.
7. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 2 / Б.М. Шиян, І.О. Омеляненко. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2012. — 304 с.
8. Дж. Дункан Мак-Дугалл. Физическое тестирование спортсмена высокого класса. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 431с.
9. Мартиросов Э.Г. Методы исследования в спортивной антропологии. – М.: Физ и спорт, 1982. – 199с.

Дунець У.

Науковий керівник – доц. Боднар Я.Б.

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО МЕТИ І ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальність. Достатньо давно фізичне виховання стало головною потребою людського суспільства. Історичні джерела свідчать, що на ранніх етапах розвитку людської цивілізації виховання було насамперед фізичним. З позиції сьогодення сфера фізичної культури України перебуває на переломному етапі, перспектива її розвитку залежить від багатьох чинників, що мають не лише позитивні, а й негативні наслідки, до яких належить загально визнаний факт зниження стану здоров'я населення, зокрема шкільного.

Фізичне виховання – особливий педагогічний процес, який передбачає використання методичних та специфічних принципів. У теорії фізичного виховання аналіз систем і принципів по праву займає одне з провідних місць, оскільки він тісно пов'язаний завданнями всебічного розвитку учнів на заняттях з фізичного виховання[1].

Мета дослідження - виявити шляхи формування вчителями фізичної культури стійкого інтересу до мети і завдань на уроках фізичної культури. **Організація дослідження.** Участь у дослідженні взяли 30 (100%) учителів з фізичного виховання, що працюють у загальноосвітніх школах міста Тернополя.

В анкетуванні взяло участь 11 (36,6) учителів жіночої статі та 19 (63,4) -чоловічої. Вік респондентів: від 28 років до 55 років. Стаж професійної роботи: від 1 року до 22 років.

Проаналізувавши отримані результати, ми переконались, що вчителі під час проведення навчально-виховного процесу в недостатній мірі керуються принципом свідомості і активності. Так з першої групи положень стає зрозумілим, що ефективність донесення завдань заняття до свідомості учнів є низькою.

На перше питання «Ви повідомляєте учням завдання заняття?» 76,6% опитаних (23 особи) відповіли «так», 16,8% вчителів (5 чол.) здійснюють це «інколи» та інші 6,6% респондентів (2 людини) позначили варіант «ні». З цього можна зробити висновок, що не всі вчителі прагнуть сформулювати активне ставлення молодого покоління до процесу фізичного виховання. Без повідомлення завдань учні перебувають в незнанні: вони не розуміють що повинні робити на занятті та з якою метою, а це в жодному випадку не спонукатиме їх до сумлінної діяльності.

Також частина вчителів здійснює дану процедуру інколи, тобто нерегулярно, що також являється негативним фактором: учні, зважаючи на те, що дані повідомлення не є традиційними, не завжди готові до них, тому навіть коли учитель пояснює визначені на заняття цілі, молоде покоління може байдуже віднестись до даного процесу, залишити його поза сферою своєї уваги, і всі потуги їхнього наставника залишаться марними.

Відкриті відповіді на наступне запитання надали можливість нам з'ясувати, яку роль, на думку респондентів, відіграє роз'яснення учням завдань заняття. 36,8% опитаних (11 респондентів) вважає, що дана процедура націлює учнів на сумлінне та свідоме виконання фізичних вправ; 53,3% учителів (16 осіб) відповіли, що повідомлення визначених цілей слугує поясненням змісту заняття. Решта, 9,9% наставників (3 осіб), вважають, що пояснення школярам завдань занять жодним чином не впливає на ефективність їх дій: молоде покоління не проявляє зацікавленості до процесу фізичного виховання та з байдужістю ставиться до роз'яснень педагога, залишаючи їх поза своєю увагою.

Таким чином, як свідчать результати анкетування, в думках учителів існують суттєві розбіжності: лише трохи більше третини опитуваних в правильному руслі оцінюють роль повідомлення завдань заняття своїм підопічним: вони повинні слугувати стартовим пострілом, який закликатиме усіх присутніх до усвідомленої, сумлінної та активної діяльності.

Половина респондентів порівнює пояснення завдань з оголошенням запланованого переліку справ, що є помилковим, проливає для учнів невелику частину світла на плани учителів, але не виступає спонукальним чинником до виконання поставлених вимог. Кілька осіб вказали, що даний компонент навчального процесу є зайвим і не приносить жодної користі у зв'язку з відсутністю інтересу школярів до виконання фізичних вправ. Проте, на нашу думку, в даній ситуації неправильно розставлені наголоси: молоде покоління проявляє інертність та байдужість не через відсутність зацікавленого ставлення, а у зв'язку з неусвідомленням сенсу і значення їх активних дій, а одним із компонентів забезпечення такого розуміння являється правильна постановка завдань заняття.

З проаналізованої групи відповідей на поставлені запитання можна зробити висновок, що вчителі недостатню увагу приділяють донесенню поставлених завдань до свідомості учнів, не націлюють їх на наступну роботу, що, звичайно, негативно позначається на ефективності всього подальшого процесу фізичного виховання.

Як засіб мотивації учнів на занятті 53,3% респондентів (16 осіб) використовують лише бажання отримати позитивну оцінку, 30% педагогів (9 чол.) застосовують і оцінку і прагнення школярів бути фізично розвинутих, а 16,7% опитаних (5) жодним чином не спонукають своїх підопічних до плідної діяльності. Враховуючи той факт, що мотив є визначальним чинником успішності навчально-виховного процесу з будь-якої дисципліни, можна зробити висновок, що вчителі фізичного виховання використовують надзвичайно малу кількість засобів мотивації молодого покоління, цим самим не сприяють створенню умов для сумлінного і активного вирішення визначених завдань та залученню учнів до систематичного самостійного виконання фізичних вправ.

Мотивація повинна здійснюватись в усіх фрагментах заняття, спрямовуватись на кожного присутнього. Важливе завдання учителя полягає в тому, щоб знайти на кожному етапі розвитку школяра найбільш адекватні мотиви, відповідно перетворюючи і переосмислюючи задачі, які вчитель ставить перед учнями. Свідоме навчання передбачає, перш за все, усвідомлення основ і смислового змісту положень, що засвоюються в процесі навчання, на протигагу формальному, механічному заучуванню пустих формул та необґрунтованих тверджень. Воно суттєво проявляється у мотивах діяльності, у відношенні молодого покоління до навчання і того, чому він навчається.

Для того, щоб учень включився у роботу, потрібно зробити поставлені в процесі фізичного виховання завдання не тільки зрозумілими, але і внутрішньо сприйнятливими, тобто щоб вони набули значимості для школяра і знайшли, таким чином, відгук і опорну точку в його переживанні [2].

23,4% вчителів (7 учителів) створюють на заняттях ситуації, які дозволяють застосувати засвоєні школярами знання й уміння у практичній діяльності, 43,3% респондентів (13 осіб) здійснює це інколи, і решта, 33,3% опитаних (10 осіб), не вважають зазначений чинник необхідним компонентом заняття. Навіть за умови роз'яснення школярам користі та значення вивчення навчального матеріалу з фізичного виховання, потрібно, щоб вчитель забезпечував практичне підтвердження повідомленої інформації, спеціально чи з ілюзією випадковості, створив умови для використання молодим поколінням отриманих

надбань. Це слугуватиме міцним доводом правдивості пояснень педагога, заохочуватиме учня до вирішення поставлених завдань.

На наступне запитання анкети «Ви забезпечуєте свідомий підхід учнів до розвитку фізичних якостей?» 46,6% опитаних (14 учителів) відповіли «так», 13,4% респондентів (4) – «інколи» і 40% педагогів (12 опитаних) записали варіант «ні».

Щодо мети, з якою учителів здійснюють цю процедуру, то ми отримали наступну інформацію: 43,3% наставників (13 чол.) вважає, що це спонукає школярів до чіткого виконання визначених вказівок. Безумовно, коли молоде покоління розуміє мету, призначення та користь своїх дій, то це забезпечить їх сумлінне здійснення. 33,3% респондентів (10 опитаних) вказали, що формування свідомого ставлення студентів до розвитку фізичних якостей дозволяє легше долати втому та больові відчуття, та стимулює учнів до реалізації поставлених завдань в повному обсязі.

На нашу думку, обидві групи отриманих відповідей спрямовані в одному напрямку: підвищення результативності процесу удосконалення фізичної підготовленості. Решта, 23,3% вчителів (7 осіб), які не забезпечують усвідомленого відношення учнів до розвитку фізичних кондицій, зазначили, що причиною цього являється байдуже ставлення молодого покоління до даного процесу, та небажання виконувати жодні вправи для його покращення.

Ситуація тотожна до тої, що стосується повідомлення завдань занять: низький рівень інтересу учнів до визначених цілей та поставлених вимог являється не загальною умовою, а зумовлений відсутністю зазначених компонентів навчально-тренувального процесу. Можна зробити висновок, що частина педагогів недооцінює значення реалізації принципу свідомості та активності в процесі фізичного виховання школярів.

Важливою складовою ефективного заняття є його висока позитивна емоційність. Досі проблема емоцій у науці залишається загадковою та значною мірою незрозумілою, хоча їхня роль у керуванні діяльністю людини дуже велика. Емоції, почуття виконують різні функції, беруть участь у регулюванні поведінки особи як невимушений компонент, втручаючись у нього, як на стадії усвідомлення потреби оцінювання ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінювання досягнутого результату. Тому успішне керування фізкультурно-спортивною діяльністю вимагає створення сприятливої емоційної та почуттєвої сфер[3].

Проте, лише 56,6% опитаних (17 опитаних) забезпечують під час реалізації поставлених завдань позитивний фон. 30% вчителів (9) здійснює це шляхом застосування жартів, формування умов для психологічного розвантаження учнів та зменшення, в доцільних межах, дисциплінарних вимог до школярів. 13,4% опитаних (4) зазначили, що для підвищення емоційності занять, вони створюють доброзичливу атмосферу.

Необхідно зауважити, що уже в основі заняття з фізичного виховання закладені умови для створення позитивної атмосфери: несхожість типу виконуваної діяльності у порівнянні з іншими навчальними дисциплінами, можливість задоволення потреби в руховій активності тощо. Педагог повинен лише реалізувати наявні компоненти. Проте, як свідчать отримані відповіді, велика кількість учителів не вважає забезпечення емоційності занять фактором підвищення їх результативності. Лише 30% респондентів (9 осіб) виховує критичне ставлення учнів до власної технічної та фізичної підготовленості.

Таким чином, фізична культура як навчальний предмет загальноосвітнього закладу не виконує повною мірою своєї важливої функції – формування дієвого ставлення людини до власного фізичного вдосконалення, а отже, характеризується зниженням інтересу в більшості учнів до фізкультурно-спортивної діяльності та зменшення її престижу. Тому, одним із головних завдань учителя фізичного виховання являється формування критичного ставлення молодого покоління до власного рівня здоров'я, що дозволить їм побачити наявні недоліки, а пошук шляхів їх усунення приведе учнів до систематичних занять фізичними вправами.

Щодо засобів, за допомогою яких педагоги виховують зазначений компонент свідомого ставлення, 33,3% опитаних (10 осіб) вказали, що з цією метою коректно вказують учня на існуючі прогалини в рівнях їх фізичної та технічної підготовленості і пояснюють, яким чином це може зашкодити їм в подальшому.

Істотним недоліком являється той факт, що решта, 66,7% вчителів (20 респондентів), жодним чином не стимулюють учнів до самоконтролю і самооцінки власного здоров'я. 40% педагогів (12 чол.) надають школярам можливість проявити самостійність (проводити окремі фрагменти заняття, підбирати вправи для вирішення конкретних завдань, здійснювати взаємонавчання, самостійно виконувати запропоновані вправи тощо). 33,3% опитаних (10 вчителів) лише інколи створюють такі умови, 26,7% респондентів (8 осіб) відповіли «ні, тому що учні не справляються, не є компетентними».

Зважаючи на той загальновідомий факт, що педагогічно організована активність підростаючого покоління являється важливим фактором досягнення високих результатів на заняттях з фізичного виховання, необхідно створювати умови не тільки для формування даного компоненту, але й і для його подальшого розвитку: вищою формою прояву активності є проведення школярами частин і цілих занять, тобто перехід до творчості. Це дозволить докорінно змінити позицію діяльності учнів – перетворитись з об'єктів навчально-виховного процесу в його суб'єктів, не лише брати участь в чіткому та сумлінному

виконанні визначених вимог, але й залучатись до їх постановки. Така самостійність учнів не суперечить педагогічній ролі учителя, а навпаки – є свідченням його високого професіоналізму. Іншими словами вчителі зобов'язані сформувати у своїх підопічних уміння, які необхідні для організації та проведення самостійних занять, і означена некомпетентність учнів являється не сталою умовою, а свідченням неефективної реалізації педагогами завдань в даній сфері [3].

16,6% опитаних (5 осіб) зазначили, що свідоме та активне ставлення учнів до процесу фізичного виховання є одним із визначальних компонентів забезпечення його високої результативності. 40% вчителів (12 чол.) вказали на позитивну, проте невіршальну роль даного фактору, 33,3% педагогів (10) вважають, що досліджуваний нами чинник лише незначно зміщує шальки терезів у сторону підвищення якості навчально-тренувального процесу, та 9,9% респондентів (3 людини) не бачать призначення описаного елемента в змісті ефективного заняття.

Висновок. Таким чином, незважаючи на те, що відсутність принципу свідомості та активності суперечить педагогічним засадам будь-якого освітнього процесу, лише невелика частина опитаних визнає користь та необхідність реалізації даного компоненту у процесі фізичного виховання молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Бондар В. І. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Надкерничний Т. М. Стан проблеми реалізації принципу свідомості і активності на заняттях із фізичного виховання / Т. М. Надкерничний // Слобожанський науково-спортивний вісник . - 2014. - № 1. - С. 80–85.
3. Дубогай О. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини / О.Дубогай. — К. : Шк. світ ; Вид. Л. Галіцина, 2006. — 128 с.

Лахман О.

Науковий керівник – доц. Грабик Н.М.

АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФУТБОЛУ У ШКОЛІ

Актуальність. Футбол – один з найпопулярніших видів спорту. Дітей залучають до занять з 5-6-річного віку. Заняття футболом при правильній організації педагогічного процесу — могутній засіб зміцнення здоров'я, підвищення працездатності і росту спортивної майстерності молоді. Значна популярність футболу обумовлює створення великої кількості секцій, у тому числі і на базі ЗОШ. Учні, які відвідують секційні заняття з футболу у ЗОШ мають змогу розвивати свої фізичні кондиції, оволодівати технікою та тактикою рухової діяльності. У подальшому це дозволить потрапити їм у спортивні команди, клуби.

Гра у футбол вимагає всебічної підготовки від учнів, це зумовлено мінливістю ігрових ситуацій, пов'язаних з різноманітними динамічними індивідуальними і колективними діями. Футболіст виконує переважно динамічну роботу перемінної інтенсивності — веде безупинну боротьбу за м'яч з великою напругою протягом тривалого часу, застосовуючи різноманітні рухи: ходьбу, біг змінної інтенсивності з різкими зупинками, поворотами і стрімким прискоренням, стрибки, удари по м'ячу, силові прийоми [7].

У процесі занять футболом в учнів формуються складні і різноманітні рухові навички, виникають і удосконалюються умовно-рефлекторні зв'язки між корою головного мозку, руховим апаратом і внутрішніми органами, поліпшується координація, прискорюється реакція, підвищується загальний рівень фізичної підготовленості, технічної і тактичної майстерності. Це дає можливість футболістам переносити під час гри велике навантаження, швидко і правильно реагувати на зміну обстановки. Гра у футбол сприяє і фізичному загартовуванню, підвищенню опірності організму і розширенню адаптаційних можливостей [6].

Найхарактернішою особливістю розвитку дитячо-юнацького футболу сьогодення, є збільшення інтенсивності гри, в якій проявляються індивідуальна, групова, командна техніко-тактична майстерність і висока фізична підготовленість гравців. Команди для досягнення перемоги повинні мати в своєму складі гравців, які вміють грати «швидко» та приймати рішення в складних ситуаціях, що постійно змінюються в умовах дефіциту простору та часу, а також, які раціонально володіють технікою в поєднанні з тактичними діями та високою швидкістю пересування [1].

Сучасні дослідження в галузі дитячо-юнацького футболу привертають велику увагу вчених до проблем, пов'язаних із пошуком ефективних і методично обґрунтованих підходів до розв'язання питань з удосконалення різних видів підготовки, у тому числі і техніко-тактичної. Удосконалення техніко-тактичної підготовки юних футболістів на сучасному етапі вимагає впровадження в практику нових, науково обґрунтованих підходів до побудови тренувального процесу, починаючи з початкових етапів багаторічної підготовки.

Мета статті: обґрунтувати доцільність техніко-тактичної підготовки на секційних заняттях з футболу у школі.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, теоретичні порівняння.

Техніко-тактична майстерність характеризується різносторонністю та обсягом технічних прийомів, якими володіє футболіст, а також умінням ефективно застосовувати ці прийоми в поєднанні з тактичними діями в умовах гри. Техніка футболу становить собою сукупність великої групи прийомів та способів володіння м'ячем, тому вивчення її перетворюється на складний та тривалий процес.

У ході гри футболістам доводиться зупиняти м'яч, вести його, передавати один одному, бити по воротах і т.д. Якщо гравець виконує ці дії недостатньо швидко і неточно, то і команда в цілому затрачає зайві зусилля, що є серйозною перешкодою до досягнення перемоги. Від того, наскільки уміло володіє футболіст усією різноманітністю технічних засобів і як їх застосує, залежить ефективність його дій. Освоюючи техніку, футболісти спочатку навчаються виконувати окремі прийоми і їх поєднання. Велике значення має особисте прагнення того, хто тренується, його наполегливість у роботі. За характером ігрової діяльності в техніці виділяються два розділи: техніка польового гравця і техніка воротаря. Кожний із розділів складається з конкретних прийомів, що виконуються різними способами [7].

Техніко-тактична підготовка – складний педагогічний процес, спрямований на досягнення ефективного застосування технічних прийомів на тлі постійних змін ситуації за допомогою тактичних дій як раціональної форми організації діяльності юних футболістів для здобуття перемоги над суперником.

У техніко-тактичну підготовку необхідно вводити основний арсенал техніко-тактичних дій, оволодіння якими дозволило юним футболістам максимально використати у грі свою технічну оснащеність, спеціальні якості і здібності, тактичну майстерність і теоретичні знання.

Рівень техніко-тактичної підготовленості юних футболістів залежить від оволодіння ними засобами спортивної тактики, видами та формами.

Тактика гри у футбол реалізується в індивідуальних, групових і командних діях у нападі і захисті. Тактичні завдання, що стоять перед командою, вирішуються з урахуванням особливостей ведення гри суперником, стану поля, кліматичних умов. Організованість у діях команди багато в чому залежить від чіткого розподілу функцій між футболістами.

Воротар повинен досконало володіти технікою гри, уміти правильно вибирати місце, швидко оцінювати обстановку, миттєво визначати напрямок, траєкторію і швидкість руху м'яча, рішуче і уміло керувати обороною. Йому треба поєднати гру "у воротах" з діями "на виходах". Воротар — перший організатор атак.

Захисники повинні вільно володіти всіма елементами техніки гри, уміло протидіяти супернику з м'ячем і без нього, своєчасно взаємодіяти при організації оборони й атаки. Основні вимоги до граючого в захисті: колективно й індивідуально уміло діяти в зоні; своєчасно протидіяти передачам і ударам по воротах, успішно вести боротьбу за верховий м'яч; правильно здійснювати страховку партнерів і воротаря; чітко взаємодіяти, створюючи штучне положення "поза грою". При організації нападу захисники повинні: відкриватися для одержання м'яча від воротаря; після оволодіння м'ячем своєчасно і точно виконувати передачі партнерам; несподівано відкриватися на фланзі чи підключатися в центрі; уміло виконувати подачу чи "простріл" із флангу; завершувати атаку ударом по воротах.

Гравці середньої лінії повинні вміти організовувати атаки, завершувати їх і переходити до оборонних дій на високому рівні виконавської майстерності. Основні дії в нападі: організація переходу від захисту до нападу і подальший розвиток атаки; забезпечення раптовості в розвитку атаки за допомогою переведення м'яча на фланг і швидкісного маневру у відкриту зону; контроль середини поля й активна участь у завершенні атак. Основні дії в захисті: протидія швидкому розвитку у відповідь атаки супротивника за допомогою контролю за ближнім у даній зоні чи персонально закріпленим суперником; протидія передачі й ударам по воротах; страховка партнерів і взаємодія з ними [7].

Нападники повинні вміти поєднувати індивідуальні і групові дії, правильно вибирати позиції, виконувати завершальні атаки в умовах постійного єдиноборства. Основні дії в атаці: розташування на грані положення "поза грою" і своєчасний відхід назад для одержання м'яча; швидкісний маневр по флангу з подальшою передачею чи прострілом м'яча у штрафний майданчик; активна участь у завершенні атак. При переході в оборону нападаючі контролюють дії захисників чи вступають у єдиноборство з найближчим суперником, котрий володіє м'ячем. У захисті беруть участь залежно від ситуації.

На думку фахівців футболу, ефективність тактики гри прямо залежить від вміння юних спортсменів оцінювати ситуацію та знаходити правильне рішення в конкретному ігровому моменті. Це в кінцевому підсумку визначається станом підготовленості юних футболістів, що є результатом генетичної обдарованості та кумулятивного ефекту програм підготовки [3; 6].

Метою техніко-тактичної підготовки на підставі наведеного, є навчання юних футболістів раціональному вирішенню тактичних завдань, які виникають у процесі гри. Реалізація цієї мети досягається за допомогою спеціальних вправ техніко-тактичного характеру, які визначають ефективність вирішення цих завдань.

Тактична організованість у діях команди досягається за рахунок чіткого розподілу функцій (ігрова спеціалізація – воротар, крайні та центральні захисники, гравці середньої лінії, крайні й центральні нападники) між окремими футболістами та поєднанням ігрових спеціалізацій у певний ряд, у певну систему. Система у футболі – це таке розташування гравців, яке б могло забезпечити можливість оптимального маневру в захисті та в нападі відповідно до індивідуальних особливостей гравців [2].

Аналіз навчальних програм провідних футбольних шкіл, свідчить, що в навчально-тренувальному процесі футболістів 10 – 13 років основний акцент спрямований на широкий розвиток координаційних якостей та поглиблене вивчення прийомів техніки гри та тактичних комбінацій на полях зменшених розмірів [5].

Аналіз спеціальної літератури показав, що у процесі навчально-тренувальних занять юних футболістів техніко-тактичного спрямування необхідно дотримуватися таких методичних положень:

- вибирати методи й засоби з урахуванням особливостей розвитку дитячого організму, для якого характерною є підвищена лабільність (пластичність) нервової системи.

- основні завдання техніко-тактичної підготовки дітей молодшого та середнього віку вирішуються за допомогою різноманітних ігор та ігрових вправ переважно техніко-тактичного спрямування.

- небажано намагатися якнайшвидше навчити дітей грати в "дорослий" футбол, надаючи перевагу одному з видів підготовки.

В фундаментальних дослідженнях останніх років серед пріоритетних напрямків подальшої розробки проблеми підвищення ефективності тактичної і технічної підготовки юних футболістів виділяється необхідність побудови тренування на основі врахування вікових закономірностей змагального та тренувального обсягів різнобічності техніки і тактики гри. Тому є важливим те, щоб техніко-тактичну підготовку розвивали у віці 10-12 років адже цей вік є сприятливим для цього розвитку [3].

За умови рівності сил команд в усіх інших компонентах гри саме вдало обрана тактика разом із високою виконавською майстерністю дасть перевагу команді з кращим рівнем техніко-тактичної підготовленості. Якщо розглядати питання взаємозв'язку оволодіння техніко-тактичними діями й розвитку якостей, котрі визначають їхню ефективність, виникає проблема техніко-тактичного тренування або в ширшому значенні техніко-тактичної підготовки.

Футбол - технічно складний командний вид спорту, результативна діяльність в якому значною мірою обумовлена техніко-тактичною підготовленістю гравців. Аналіз науково-методичної літератури, вказує на значну зацікавленість науковців питання техніко-тактичної підготовки у футболістів ДЮСШ, СДЮСШОР. Проте відсутня науково-обґрунтована інформація щодо програми техніко-тактичної підготовки учнів, які відвідують секційні заняття з футболу в школі. У подальшому ми плануємо працювати над цим питанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дулібський А. В. Техніко-тактична підготовка юних футболістів / А.В. Дулібський, И. Г. Фалес // Науково-методичний (технічний) комітет Федерації футболу України. – К. – 2001. – С. 61-65.
2. Зеленцов А. Тактика и стратегия в футболе / А. Зеленцов, В. Лобановський, В. Ткачук, А. Кондратьев. – К. : Здоров'я, 1989. – 192 с.
3. Коваль С. С. Исследование взаимосвязи физических качеств и технико-тактических действий юных футболистов 8–12 лет / С.С. Коваль // Слобожанський науково – спортивний вісник. : 2009. – №2. – С. 39 – 42.
4. Кузнецов А. Футбол. Настольная книга детского тренера 2 этап 11–12 лет/ А. Кузнецов. - М. : Олимпия, 2008. – 122 с.
5. Максименко И. Контроль физической и технической подготовленности футболистов в спортивных секциях школ и ДЮСШ / И. Максименко // Спортивний вісник Придніпров'я, 2004. – № 7. – С. 17-20.
6. Матяш В.В. Методика технической подготовки футболистов на этапе предварительной базовой подготовки / В.В. Матяш // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. - 2013. - № 4. - С. 47-51.
7. <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-14EB461166B90/list-B65BB05F26>

Федишин І.

Науковий керівник – доц. Грабик Н.М.

ОЗДОРОВЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ЗМЕНШЕННЯ НАДМІРНОЇ МАСИ ТІЛА СТУДЕНТОК ВНЗ

Згідно досліджень ВООЗ, проблеми надмірної маси тіла та ожиріння стосуються майже усіх країн світу, вікових категорій та соціальних станів населення. Виявилось, що у світі приблизно 640 мільйонів чоловіків та жінок мають надмірну вагу, із них 266 мільйонів – це чоловіки та 375 мільйонів – жінки. В Україні на ожиріння страждає 22,1% населення [7].

Основна причина надмірної маси тіла і ожиріння в тому, що кількість потрапляючих в організм калорій перевершує затрачувані. Такий дисбаланс зумовлений: нераціональним харчуванням (надлишок жирів і цукру в раціоні; регулярне порушення режиму прийому їжі; рясні застілля); недостатньою

руховою активністю (малорухливий спосіб життя, сидяча робота); нестійким психо-емоційним станом (їжа стає заохоченням або засобом від поганого настрою в стані стресу або тривожності).

Аналіз літературних даних, показує, що гіподинамія є ще однією глобальною проблемою 21 століття і потребує негайного вирішення [4].

Важливим фактором малорухомого способу життя став науково-технічний прогрес. Значне збільшення кількості інноваційних технологій, які замінили звичайну фізичну роботу в оселі, на роботу в торгових мережах. Зросла залежність від автотранспорту на фоні скорочення пішохідного та велосипедного руху. Загальне середнє скорочення витрат енергії за останні 50 років склало 250–500 ккал в день, але якщо співставити їх з масштабами ожиріння, то ці цифри будуть значно вищими. Люди проходять на 45 км на рік менше в порівнянні з 1975 роком [7].

За останні десятиріччя значно змінився стереотип харчування, збільшилось споживання легкозасвоюваних вуглеводів, насичених жирів, солодких газованих напоїв, почастишали випадки порушення харчової поведінки, що також є значним фактором розвитку надмірної маси тіла [4].

У наші дні велика кількість студенток зустрічається з проблемою зайвої маси тіла. І цифра ця зростає з року в рік [2].

У зв'язку зі щільним графіком занять студентки ВНЗ не мають змоги правильно харчуватись, тому в них переважають неповноцінні прийоми їжі, а легкі перекуси наповнені простими вуглеводами. Переважання самостійної роботи над аудиторною, сприяє тому, що студентки багато часу приділяють роботі за комп'ютером і надають перевагу сандвічам чи схожій їжі. Звідси і впливає також малорухомий спосіб життя та нестача рухової активності.

На даний час є багато програм корекції надмірної маси тіла та ожиріння. Більшість з них орієнтовані на доросле населення та не мають наукового обґрунтування щодо інтенсивності, тривалості та кратності фізичних навантажень. Корекція надмірної маси тіла серед осіб молодого віку має свої особливості та потребує більш поглибленої деталізації. Тому, подальше вивчення стану проблеми, зниження маси тіла серед студенток вищих навчальних закладів є актуальним.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що за останні роки накопичилось багато даних стосовно різноманітних програм корекції надмірної маси тіла з залученням різних видів фізичного навантаження, а особливо оздоровчого фітнесу.

На сьогоднішній день "фітнес" у цілому можна визначити як систему, яка охоплює не тільки тілесні рухи, а й усе, що може принести користь тілу людини. До нього належить контрольоване тренування серцево-судинної системи, коректна техніка дихання, тренування м'язів, що підтримують поставу і створюють підтягнутий зовнішній вигляд, тренування гнучкості та вміння розслабитися, раціональне харчування [6].

У фітнесі розрізняють декілька видів тренінгу, кожний з яких відрізняється цільовою спрямованістю, специфікою завдань і засобів вирішення.

Оптимальним варіантом, що дозволяє скинути надлишок маси тіла, вважаються аеробні тренування, що істотно підвищують серцевий ритм. Дані тренування ідеально підходять тим, хто бажає отримати крім втрати маси красиву рельєфну фігуру.

Аеробні тренування зміцнюють серцево-судинну систему, підвищують працездатність і витривалість організму. Такий фітнес для зменшення маси тіла буде сприяти відновленню виснаженої важкими розумовими навантаженнями нервової системи студенток ВНЗ.

Тренування, які передбачає фітнес для зменшення маси тіла, що тривають менше 30 хв малоефективні. Середня тривалість спортивних занять досягає 60 хв. Чим більше людина тренується, тим більше спалює жиру. Однак про відпочинок забувати не варто.

Анаеробний, або силовий тренінг визначає складову фізичної підготовленості, формує і коректує фігуру та склад тіла. Тренування зі зміною ступеня вагових навантажень представляють собою дуже напружену роботу, в якій задіяні малі і великі м'язові групи. Застосовуються різноманітні вправи: з масою власного тіла, з протидією партнера, зі стандартними обтяженнями і на тренажерах [5].

Дослідження фахівців свідчать, що заняття різними видами оздоровчої гімнастики, а саме оздоровчим фітнесом, не лише сприяють оптимізації маси тіла, а й зменшують ризик захворювань, пов'язаних з ожирінням [3].

Мороз О.О. [5] визначила ступінь і характер детермінованості рівня соматичного здоров'я морфологічним показником, дослідила специфіку коригуючого і оздоровчого ефекту аеробних, силових та комплексних аеробно-силових навантажень, визначила вплив дихальних вправ на підвищення оздоровчого потенціалу фітнес-тренувань різної спрямованості. У результаті виявлених закономірностей автор сформулювала методичні засади і розробила технологію корекції маси тіла жінок 21-35 років. Для реалізації технологічних процесів запропонувала шкалу-класифікатор оцінювання показників маси тіла – ІМТ, відносного вмісту жирового і м'язового компонентів, а також розробила диференційовані програми корекції виявлених варіантів порушень маси тіла.

Копочинська Ю.В. [2] у своїй роботі стверджує, що ефективними компонентами реабілітаційних занять оздоровчою аеробікою, що спрямована на корекцію маси тіла є методика «колового тренування» й раціонального комбінування анаеробних та аеробних режимів фізичних навантажень з врахуванням менструального циклу.

На думку Максимової К.В. [3], при розробці технології корекції зайвої маси тіла у жінок, які займаються оздоровчим фітнесом, необхідно дотримуватися таких умов: програмування засобів фізичного виховання з урахуванням індивідуальних характеристик геометрії мас тіла, рівня фізичної підготовленості; систематичність використання у фітнес-програмах фізичних вправ, спрямованих на корекцію "проблемних зон"; суворе дозування навантаження та адекватність їх застосувань, в залежності від віку жінок; розробка практичних рекомендацій та підбір індивідуального раціону харчування для зменшення зайвої маси тіла, оскільки від правильного харчування залежить 80 % успіху.

Петрович В. [6] запропонувала метод визначення толерантності до контролю фізичних навантажень за ЧСС на етапах фізичної реабілітації (на біговій доріжці або велоергометрі) з виявленням «критичного пульсу» й оптимального, який дає можливість більш оперативного програмування фізичних навантажень. Автор розробила програми оптимальних фізичних навантажень і рухових режимів у поетапній реабілітації. Суть якої полягала в чергуванні різних видів навантажень і тим самим привела до підвищення фізичної працездатності, розвитку фізичних якостей та зниження маси тіла.

Беляк Ю. [1] дослідила динаміку показників морфологічного статусу жінок під впливом занять оздоровчим фітнесом. Визначила, що заняття оздоровчим фітнесом не сприяли вірогідному зниженню загальної маси тіла. Проте їх вплив відобразився на інших показниках морфологічного статусу, що виразилось у збільшенні м'язової маси тіла, а також зменшенні обводових розмірів частин тіла, товщини шкірно-жирових складок, зниженні проценту жирової маси в організмі.

Висновок. Аналіз науково-методичної літератури щодо питання впливу оздоровчого фітнесу та фітнесу в цілому на зниження надмірної маси, свідчить, що раціонально організована фізична активність за допомогою засобів оздоровчого фітнесу призводить до: збільшення енергетичних витрат, що вкрай потрібно для студенток для зменшення маси тіла, зменшення вмісту жирового компоненту, попередження зменшення м'язової тканини, зменшення жирової тканини в черевній порожнині, зменшення ризику розвитку захворювань серцево-судинної системи, підвищення чутливості тканин до інсуліну, сприяє кращому перенесенню дієти, дозволяє підтримати рівень метаболізму на належному рівні при низькокалорійних дієтах, покращує настрій та загальний стан студенток після тривалої розумової роботи, покращує зовнішній вигляд, підвищує самооцінку, стійкість до стресових ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляк Ю. І. Взаємозв'язок параметрів маси тіла і показників ліпідного обміну у жінок, які займаються оздоровчим фітнесом / Ю. І. Беляк // Спортивна медицина. – 2011. – № 1/2. – С. 81–84.
2. Копочинська Ю. В. Фізична реабілітація студенток з ожирінням та низьким рівнем фізичної підготовленості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. фіз. та спорт. наук : спец. 24.00.03 «Фізична реабілітація» / Ю. В. Копочинська. – Львів, 2012. – 21 с.
3. Максимова К.В. Проблема зайвої ваги серед жінок, що відвідують сучасні фітнес-заняття / Максимова К.В. // Слобожанський науково-спортивний вісник: Зб. наук. праць. - 2007. - С. 382-384.
4. Мелега К.П. Якість життя студенток молодших курсів з різним індексом маси тіла / К. П. Мелега, М. М. Дуб, О. А. Дуло, О. А. Мелега // Фізична культура, спорт та здоров'я нації. – 2011. – № 12. – С. 236–241.
5. Мороз О. О. Корекція маси та складу тіла жінок 21–35 років засобами оздоровчого фітнесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. фіз. та спорт. наук : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. О. Мороз. – К., 2011. – 20 с.
6. Петрович В. Фітнес як засіб зниження надмірної ваги в жінок / В. Петрович // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. № 1(21) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: А. В. Цьось та ін.]. - Луцьк : СЛУ ім. Лесі Українки, 2012. – С. 212–216.
7. World Health Organisation. Global strategy on diet, physical activity and health. 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.who.int/dietphysicalactivity/en/> (accessed 20 January 2010).

Угринюк А.

Науковий керівник – доц. Боднар Я.Б.

МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЯК ФАКТОР, ЯКИЙ ВПЛИВАЄ НА РІВЕНЬ ЗНАНЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми: У зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання, підвищується рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу учнів. Дослідження в галузі медицини та шкільної гігієни свідчать про «омолодження» і зростання кількості захворювань серцево-судинної та нервової систем, порушення обмінних процесів. За час навчання в школі кількість здорових дітей зменшується у

3–4 рази. На час випуску – багато учнів набувають хронічних захворювань. При цьому шкоди завдає не розумова праця, а малорухомий спосіб життя та відсутність знань про його наслідки [8].

Одним із шляхів підвищення ефективності системи фізкультурної освіти, фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів є формування повноцінної мотивації до знань[2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Маючи певне знання про фізичну культуру і спорт реально змінити чи сформувати у школярів позитивне ставлення до фізкультурно-спортивних занять[3].

Формування мотивації до занять фізичними вправами починається з появи інтересу до цього виду діяльності. Цьому сприяють теоретична підготовка в галузі фізичної культури, знання про користь активного життя, навчання дітей правил проведення спортивних ігор. Однією з основ формування мотивів фізичної культури є труднощі в задоволенні потреби та інтереси, коли вони обумовлюються недостатньою фізичною підготовленістю [7].

Формування мотивації до занять фізичними вправами ускладнюється у дітей, котрі не мають достатньої інформації про роль і значення культури тіла для збереження здоров'я, успішної трудової діяльності в бажаному напрямку, естетичності свого зовнішнього вигляду та ін. [4].

Мета дослідження. Аналіз формування мотивації школярів до занять фізичною культурою і спортом.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувались такі методи: огляд і аналіз літературних джерел, анкетування, методи статистичної обробки даних.

Організація дослідження. З метою визначення ставлення школярів до занять фізичною культурою та спортом та для підвищення ефективності навчально-виховного процесу з фізичного виховання було проведене анкетування учнів. У дослідженні брали участь 68 учні 10 класу (35 хлопці та 33 дівчини) Зеленської загальноосвітньої школи I- III ступенів (Верховинський район, Івано-Франківська обл.) і Красноліпівської загальноосвітньої школи I- III ступенів (Верховинський район, Івано-Франківська обл.) тощо.

Виклад основного матеріалу. Аналіз даних анкетного опитування показав, що рівень залучення дітей до занять різними формами фізкультурно-оздоровчих занять дуже низький. Так, ранкову гігієнічну гімнастику виконують 12,1% дівчат та 13,04% хлопців. Особливу увагу треба звернути на відсутність інтересу до уроків фізичної культури. Більшість хлопців (60%) та дівчат (69,6%) не мають бажання їх відвідувати. На питання «Як часто ви пропускаєте заняття з фізичної культури?» 31,4% хлопчиків та 20,3% дівчаток відповіли «іноді», 38,5% хлопчиків та 39,3% дівчаток намагаються не пропускати заняття, та 30,1% хлопчиків і 39,3% дівчаток ніколи не пропускають заняття. На запитання «З якою ціллю Ви відвідуєте уроки фізичної культури?», більшість дівчат 69,6% та хлопців 60% відповіли, для того щоб отримати оцінку. І лише 9% дівчат та 20% хлопців хотіли щоб уроки з фізичної культури проводилися частіше.

Цікаво було дізнатися, які саме причини низької мотивації учнів 10-х класів до уроків. Відповіді засвідчили, що заважає займатися на уроках велике фізичне навантаження (20% хлопчикам та 21,2% дівчатам), низький емоційний фон уроку (51,4% хлопчикам та 41,5% дівчатам), відсутність цікавих (різноманітних) вправ (28,5% хлопчиків та 10% дівчатам).

Для визначення інтересів школярів ми поставили запитання: «Що Ви робите у вільний час?». Більшість хлопців (51,4%) займаюся на комп'ютері, 31,4% - гуляють, 17,1% - займаються фізичною активністю. Серед дівчаток 21,1% займаються на комп'ютері, 30,3% - дивляться телевізор, 39,3% - гуляють на вулиці та 20% дівчаток витрачають час на читання книг, домашні завдання, 9,5% - на фізичну активність.

Школярі вказують на відсутність знань та умінь використовувати фізичні вправи в системі самостійних занять – 45,5% дівчат та 40% хлопців. Тому можна вважати, що формування спеціальних знань з фізичної культури може сприяти підвищенню мотивації до фізкультурно-оздоровчих занять.

На запитання «Чи впливають заняття фізичними вправами на твоє здоров'я?» 39,3% дівчаток відповіли «Так», 21,9% відповіли «Ні», інші не знали відповіді. Серед хлопчиків на це питання «Так» відповіли 51,4%, «Ні» – 20%, «Не знаю» – решта.

На запитання «Яким видом спорту Ви займаєтесь у позанавчальний час?» 60% хлопців та 69,9% дівчат відповіли що не займаються спортом взагалі, 40% хлопців займаються атлетичною гімнастикою (20%) та спортивними іграми (20%). Дівчата віддають перевагу легкій атлетиці (21,2%) та спортивним іграм (9%). Основними причинами тих хто не займається спортом є: брак часу (20% хлопців та 30,3% дівчат), не мають бажання займатися взагалі (8,5% хлопців та 9,1% дівчат), не мають необхідних знань для організації занять спортом (40% хлопців та 39,3% дівчат), інше (31,5% хлопців і 21,2% дівчат).

За результатами наших досліджень багатьом учням 10-х (60% хлопців і 69,6% дівчат) відомо, що до навчальної програми входить теоретико-методичний матеріал, однак 8,5% хлопців та 9,1% дівчат не чули про них, і не хочуть ознайомитися. Решта 28,5% хлопців та 22% дівчат 10-х класів не знають цей розділ, але хотіли б дізнатися.

Проте, більшість опитаних учнів із задоволенням би визначили рівень свого соматичного здоров'я і фізичної підготовленості та ознайомилися б з цією методикою.

У процесі проведеного нами дослідження встановлено, що мотиви до занять фізичною культурою і спортом є одним із факторів, який впливає на рівень знань з фізичної культури.

Підсумовуючи вище сказане ми можемо зробити наступний висновок:

З одного боку, відвідування уроків з фізичної культури має пряме відношення до системи формування загальних та спеціальних знань, з другого – знання з галузі фізичної культури – це засіб впливу на мотиваційну сферу молоді.

Таким чином, аналіз залучення дітей до різних видів рухової активності свідчить про низький рівень мотивації до занять фізичною культурою і спортом. Проте, учні готові до співпраці та удосконалення.

Перспективи подальших досліджень. Отримані експериментальні дані будуть враховуватися в подальших дослідженнях нашої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев В.Г. Практикум вчителя фізичної культури / Укл. В.Г. Арефьев, О.В. Андреева, Н.Д. Михайлова // – К. : Олімпійська література, 2013. – 440 с.
2. Безверхня Галина Василівна. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11-х класів : Дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2004. – 258 арк. –Бібліогр.: арк. 225-244.
3. Беров А.І. Мотивація школярів середньої та старшої школи до занять фізичною культурою / А.І. Беров // Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Актуальні питання фізичної культури». – 20-24 квітня 2015 р. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович. – С. 8-9.
4. Бойко О.В. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури / О.В. Бойко // Педагогічні технології навчання фізичної культури. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. № 1(21), 2013. – С. 94-98.
5. Булгаков О.В. Ставлення учнів загальноосвітніх шкіл до уроків з фізичної культури / О.В. Булгаков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – №2. – С. 19-23.
6. Долбишева Н.Г. Теоретико-методичні основи формування знань про фізичне здоров'я в системі фізичного виховання у старшокласників: дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Ніна Григорівна Долбишева. – Дніпропетровськ, 2005. – 190 с.
7. Коваленко Т.Г. Інноваційні підходи щодо формування теоретичних знань учнів 5-х класів з предмету «Фізична культура» / Т.Г. Коваленко // «Спортивний вісник Придніпров'я» 2013. – № 1. – С. 77-81.
8. Кожедуб Т.Г. Інноваційні технології теоретичної підготовки з фізичного виховання учнів / Т.Г. Кожедуб // Спортивний вісник Придніпров'я. – Дніпропетровськ, 2014. – № 2. – С. 55-61.

Богуцький Ілля-Орест

Науковий керівник – доц. Грубар І. Я.

ПРОПОРЦІЇ ТІЛА, ЯК МОРФОЛОГІЧНИЙ ПОКАЗНИК МОДЕЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні морфологічні показники висококваліфікованих спортсменів є одним з важливих підходів для оцінювання функціональної готовності до досягнення високих спортивних результатів та створює передумови для корегування тренувального процесу [1, 2].

Важливість процесу моделювання у спорті загалом та у легкій атлетиці зокрема не підлягає сумніву. Без використання моделей неможливо забезпечити ефективність таких складових навчально-тренувального процесу як прогнозування, контроль, надійність відбору та організації на різних етапах багаторічної підготовки спортсменів [3, 4].

Легка атлетика завжди була одним з провідних видів спорту в Україні, тому, що її основу складають природні рухи: ходьба, біг, стрибки, метання. Заняття легкою атлетикою сприяють розвитку багатьох фізичних якостей, вихованню потреби та звички регулярно займатися спортом, формуванню культури здорового способу життя, розширюють коло рухових навичок [5,6].

Згідно досліджень відомих учених (Г.С. Туманян, Е.Г. Мартіросов, 1976; В.Л. Карпман, Е.Г. Мартіросов, С.І. Зозуля, 1989), особливість будови тіла спортсменів, є одним з показників, який значно впливає на досягнення успіху в змагальній діяльності. Тотальні розміри тіла і його пропорції, соматотип є генетично обумовленими, і разом з педагогічними, фізіологічними, психологічними, біохімічними чинниками дозволяють визначити перспективу спортсменів у тому або іншому виді спорту вже на початкових етапах тренування.

Сукупність морфологічних показників, істотно впливають на спеціалізований прояв рухових здібностей, працездатність, процеси відновлення і, як підсумок, на спортивні досягнення. Традиційно використовуються для розробки еталонної морфофункціональної моделі «сильного спортсмена» окремої спеціалізації, в конкретному виді спортивної діяльності. У комплекс ознак, що визначають модель спортсмена будь-якої спеціальності входять морфологічні ознаки: тотальні розміри тіла, пропорції тіла, соматотип і склад маси тіла [7, 8].

Таким чином, немає ніяких сумнівів, що висококваліфіковані спортсмени відрізняються будовою тіла і що морфологічні параметри тіла є однією з складових модельної характеристики спортсменів різних спеціалізацій.

Мета дослідження: вивчити морфологічні показники легкоатлетів.

Завдання дослідження:

Проаналізувати літературні джерела з обраної проблеми; визначити пропорції тіла студентів, що займаються легкою атлетикою; визначити складові компоненти тіла обстежуваних легкоатлетів.

Результати дослідження та їх обговорення. Морфологічні особливості будови тіла спортсменів з давніх-давен поєднували зі специфікою різних видів м'язової діяльності. Селекція спортсменів в обраному виді спорту має багато складових і основними з них є морфологічні та антропометричні особливості спортсменів. Проведені дослідження в цьому напрямку довели, що існують пріоритетні типи конституції та особливості будови тіла, які сприяють досягненню високих результатів у обраному виді спорту. Спортсмени, що досягають значного успіху у швидкісно-силових і інших видах діяльності, мають визначені особливості будови тіла.

Виходячи з вище сказаного у процесі дослідження нами були обстежені спортсмени високої кваліфікації (МС, КМС, I розряд) із стажем занять спортом не менше 3-ох–5-ти років, віком від 18-23 років. Обстеживши 20 спортсменів з легкої атлетики (12 спринтерів та 8 метальників) нами встановлено наступні результати.

Для оцінки стану будови тіла важливе значення має стан пропорцій ланок тіла. Пропорції тіла – це співвідношення розмірів окремих його частин. Вони визначаються на людині шляхом вимірювання повздовжніх і поперечних розмірів, проєкційних розмірів між граничними точками, встановленими на різних виступах скелета.

Відомо, що із збільшенням довжини тіла людини, довжина ноги збільшується відповідно швидше а повздовжні та поперечні розміри повільніше. У результаті чого, люди з високим зростом, незалежно від того, до якого типу пропорцій тіла вони належать, будуть довшими, з коротким і вузьким тулубом і, навпаки. За однакового зросту, переваги у фізичному розвитку мають кремезніші люди, тобто ті, які характеризуються більшою масою та щільністю тіла. Тіло людини має сотні варіацій і кожна класифікація типів будови тіла має свої особливості та певні основні ознаки. Є і більш модернізовані класифікації у яких соматотип розглядається як система взаємопов'язаних ознак, збалансованість яких і його характеризує [7,8].

У процесі дослідження ми визначали та порівнювали пропорції тіла легкоатлетів за методиками, які найчастіше використовуються в спортивній практиці. Так, за П.Н.Башкіровим, ми визначали три крайні форми індивідуальної анатомічної мінливості будови тіла легкоатлетів: доліхоморфну, брахіоморфну та мезоморфну, що характеризується величиною тулуба й кінцівок, шириною плечей та таза, вираженою у відсотках від загальної довжини тіла.

З огляду літератури, бігун-спринтер має середні розміри довжини тіла і кінцівок, довгий тулуб, середніх розмірів ширину плеч і тазу. В обстежених нами спринтерів за П.Н. Башкіровим переважають ознаки мезоморфії і доліхоморфії.

Мезоморфний компонент характеризує добре розвинутий скелет і скелетні м'язи.

В обстежених нами спринтерів за П.Н. Башкіровим переважають ознаки мезоморфії. Доліхоморфії та брахіоморфії було порівну, тобто 41,6% обстежених мали змішаний тип пропорцій (табл. 1).

По 16,7% склали: мезоморфний з ознаками брахіоморфії;

- мезоморфний з ознаками доліхоморфії;
- брахіоморфний з ознаками доліхоморфії, а доліхоморфний з ознаками мезоморфії мали 8,3% обстежених спринтерів.

Отже у обстежених нами спринтерів переважають довгі ноги, різної довжини тулуб та руки, середні та широкі плечі і таз.

Таблиця 1

Пропорції тіла легкоатлетів (за П.Н. Башкіровим) (у %)

№ п/п	Спеціалізація	Довжина тулуба	Ширина плеч	Ширина тазу	Довжина ноги	Довжина руки	Тип пропорцій тіла
1	Спринтери n=12	Мезом 31,5	Мезом 23,4	Мезом 16,6	Доліх54, 5	Мезом 43,3	Мезоморфний з ознаками доліхоморфії
2	Метальники n=8	Брах 32,5	Брах 24,4	Доліх16, 1	Доліх55, 8	Мезом 43,4	Змішаний

За В.В. Бунаком (табл. 2 та 3) 41,7% наших спринтерів мали паратейноідний тип пропорцій тіла. Рівну кількість по 25% мали гігантоідний і гармоноідний типи.

За Башкіровим, чистих типів пропорцій тіла у метальників також не виявлено. Переважала за ознаками брахіоморфія. Найбільше осіб (62,5%) мали мезоморфний з ознаками доліхо- і брахіоморфії тобто змішаний тип пропорцій тіла. А тих, що мали брахіоморфію з ознаками доліхоморфії було -37,5%

Майже всіх метальників об'єднували такі ознаки: довгий тулуб, довгі ноги, широкі та середні плечі і таз. Лише довжина рук варіювала, вони були середніми і довгими.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

За В.В. Бунаком більшість металників мали в рівній кількості (по 12,5%) гігантоїдний, паратейноїдний і парагармоноїдний, а 62,5% мали гармоноїдний тип, тобто всі мали значний ріст і довгі ноги. Однак, спортсмени, які мали гігантоїдний тип пропорції тіла, становили лише 12,5% тоді, як за стандартними показниками таких осіб серед металників може бути 84% .

Якщо порівняти дані антропометричні показники обстежуваних нами металників з даними літератури, то напрашується висновок, що вони відстають від стандартів (моделей) провідних спортсменів. За Л. Волковим (1999) металники переважають бігунів за масою і довжиною тіла, а також периметрами грудної клітки. Металники переважають легкоатлетів інших спеціалізацій як за абсолютними, так і за відносними розмірами тіла (Г. Туманян і Э. Мартиросов, 1976). Вони мають більш довгі ноги, руки і тулуб, що узгоджується з даними, одержаними при обстеженні наших металників, широкі плечі і таз. Це все ті біомеханічні умови, які забезпечують успіх у спортивних досягненнях.

Таблиця 2

Типи пропорцій тіла легкоатлетів за В.В. Бунаком (у %)

№ п/п	Типи пропорцій тіла	Довжина ноги	Ширина плечей	Спеціалізація			
				Спринтери n=12		Металники n=8	
1	Арростоїдний	короткі	вузькі				
2	Гіпостіфроїдний	-//-	середні				
3	Стіфроїдний	-//-	широкі				
4	Гіпогармоноїдний	середні	вузькі				
5	Гармоноїдний	-//-	середні				
6	Парагармоноїдний	-//-	широкі				
7	Тейноїдний	довгі	вузькі				
8	Паратейноїдний	-//-	середні	54,5±0,4	23,4±0,3		
9	Гігантоїдний	-//-	широкі			55,8±0,3	24,4±0,3

Таблиця 3

Пропорцій тіла легкоатлетів (за П.Н. Башкіровим) та за В.В. Бунаком (у %)

№п/п	За П.Н. Башкіровим		За В.В. Бунаком	
		(у %)		(у %)
Спринтери n=12				
1	Змішаний тип	41,6%	Гармоноїдний	25%
2	Мезоморфний з ознаками брахіморфії	16,7%	Парагармоноїдний	8,3%
3	Мезоморфний з ознаками доліхоморфії	16,7%	Паратейноїдний	41,7%
4	Брахіморфний з ознаками доліхоморфії	16,7%	Гігантоїдний	25%
5	Доліхоморфний з ознаками мезоморфії	8,3%		
Металники n=8				
1	Змішаний тип	62,5%	Гармоноїдний	62,5%
2	Брахіморфний з ознаками доліхоморфії	37,5%	Парагармоноїдний	12,5%
3			Паратейноїдний	12,5%
			Гігантоїдний	12,5%

Літературні дані вказують, що за В.В. Бунаком більшість металників мали в рівній кількості (по 28,6%) гігантоїдний, тейноїдний типи тобто всі мали значний ріст і довгі ноги. Однак, спортсмени, які мали гігантоїдний тип пропорції тіла, становили лише 28,6% (тобто майже третину), в той час, як за стандартними показниками таких осіб серед металників – 84% (Г.С. Туманян, Э.Т. Мартиросов, 1976).

Таким чином, провідні спринтери мали довгий тулуб, середні ноги, найбільшу відносну величину індексу масивності стегна і голілки до маси тіла, тейноїдний тип пропорції тіла та мускульний тип конституції тіла.

Більш кваліфіковані металники відрізнялись більшою відотною м'язовою масою і взагалі масою тіла. Мали довгий тулуб, широкі плечі, гігантоїдний тип пропорції тіла і мускульний тип конституції тіла.

Виходячи з вище отриманих результатів можна зробити наступні **висновки**: аналіз науково-методичної літератури показав, що одним із важливих критеріїв підготовки спортсменів у будь-якому виді спорту є антропометричні дані. Дослідження науковців доводять важливість індивідуалізації тренувального процесу у відповідності до рівня підготовленості спортсменів та особливостей їх будови тіла; проаналізувавши отримані показники пропорції тіла за двома авторами серед досліджуваних легкоатлетів можна констатувати, що чистих пропорцій тіла не виявлено. Так, за П.Н. Башкіровим 41,6% обстежених спринтерів мали змішаний тип пропорцій; мезоморфний з ознаками брахіморфії, мезоморфний з ознаками доліхоморфії та брахіморфний з ознаками доліхоморфії склали по 16,7%, а доліхоморфний з ознаками

мезоморфії мали 8,3% обстежених. Отже у обстежених нами спринтерів переважають довгі ноги, різної довжини тулуб та руки, середні та широкі плечі і таз.

У метальників переважала за ознаками брахіморфія. Найбільше осіб (62,5%) мали мезоморфний з ознаками доліхо- і брахіморфії тобто змішаний тип пропорцій тіла. А тих, що мали брахіморфію з ознаками доліхоморфії було -37,5%. Майже всіх метальників об'єднували такі ознаки: довгий тулуб, довгі ноги, широкі та середні плечі і таз. Лише довжина рук варіювала, вони були середніми і довгими.

За В.В. Бунаком 41,7% спринтерів мали паратейноїдний тип та по 25%, мали гігантоїдний та гармоніодний тип пропорцій тіла. Серед метальників рівній кількості (по 12,5%) мали гігантоїдний, паратейноїдний і парагармоніодний, а 62,5% – гармоніодний тип, тобто всі мали значний ріст і довгі ноги. Серед метальників і спринтерів найбільш поширений мускульний та мускульно-грудний тип конституції тіла.

Перспективи подальших досліджень

Дослідження стандартних морфологічних показників для кожного виду спорту, створення модельних характеристик висококваліфікованих спортсменів є одним з важливих підходів для прогностичної значимості відбору юних спортсменів та оцінювання їхньої функціональної готовності до досягнення високих спортивних результатів, що створює передумови для коригування і удосконалення тренувального процесу.

Матеріал про пропорції тіла спортсменів можуть допомогти більш правильному відбору для занять спортом, а також вибрати специфічні вправи для усунення недоліків у пропорціях тіла, індивідуалізувати спортивне тренування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук Т. И. О типологическом подходе к диагностике и совершенствованию физических способностей занимающихся скоростно-силовыми видами спорта // Научные труды (ежегодник). / Сиб ГАФК. - Омск. - 2000. - С. 76-80.
2. Козлов В.И., Гладышева А.А. Основы спортивной морфологии. –М.: ФиС,1977.
3. Кучеренко В.М., Єднак В.Д. Легка атлетика. – Тернопіль.: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2001. - 98 с.
4. Мотылянская Р.Е. Значение модельных характеристик спортсменов высокого класса для спортивного отбора и управления тренировочным процессом // Теория и практика физической культуры. - 1979. - № 4. - С. 21-23.
5. Артюшенко О.Ф. Легка атлетика: Навч. посіб. для студентів факультетів фізичної культури. - Черкаси: БРАМА-ІСУЕП. 2000. – 316 с.
6. Гогін О.В. Легка атлетика: Курс лекцій /Харк. держ. пед. університет ім. Г.С.Сковороди. – Харків:"ОВС", 2001. – 112 с.
7. Туманян Г.С., Мартиросов Э.Г. Телосложение и спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 240 с.
8. Карпман В.Л., Мартиросов Э.Г., Зозуля С.И. Физическая работоспособность и морфологические особенности спортсменов по современному пятиборью М., 1989 - 12 с
9. Волков, В.М. Спортивный відбір /В.М. Волков, В.П. Філін. - М.: ФиС, 1983. - 204 с.

Патроник В.

Науковий керівник – доц. Наумчук В. І.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

Актуальність дослідження. У вітчизняній системі початкової освіти чільне місце посідає фізичне виховання школярів, яке спрямоване на всебічне й гармонійне вдосконалення учнів, на якісну їх підготовку до життя і реалізується в єдності з розумовим, моральним, естетичним вихованням та трудовим навчанням. Ця невід’ємна складова педагогічного впливу, не тільки оптимізує фізичний стан і розвиток дитини, але й сприяє інтелектуальному та психічному розвитку особистості.

Одночасно з вирішенням комплексу оздоровчих, освітніх та виховних завдань у молодших школярів необхідно формувати бажання систематично займатися фізичними вправами. У працях В. Ареф’єва, В. Винника, Е. Вільчковського, Б. Додонова, Н. Захарової, М. Козленка, В. Столітенка, С. Цвека та інших науковців розкриваються основні положення формування у молодших школярів ціннісних орієнтацій, інтересу, мотивів занять фізичними вправами, підкреслюється значення цього вікового періоду для становлення здорового способу життя [1, 2, 3, 4, 6]. Дослідниками зазначається, що цілеспрямоване підвищення інтересу до фізичної культури, активної рухової діяльності сприяє всебічному вдосконаленню особистості школяра, розвитку його талантів, розумових і фізичних здібностей.

Мета статті – визначити чинники, які формують інтерес дітей молодшого шкільного віку до занять фізичними вправами.

Результати дослідження. Формування інтересу до занять фізичними вправами потребує, насамперед, створення у молодших школярів позитивного ставлення та зацікавленості до цього виду діяльності. На думку Р. Раєвського, В. Ареф’єва, М. Зубалія, цей педагогічний процес має включати три основні етапи: мотиваційний, операційно-пізнавальний і рефлексивно-оцінний [5].

На мотиваційному етапі учні повинні усвідомити для чого необхідно вивчати і виконувати пропонувані вчителем фізичні вправи, що саме їм потрібно зробити для успішного вирішення певного рухового завдання. Зміст різних форм занять, що реалізуються на операційно-пізнавальному етапі складають фізичні вправи,

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

рухливі ігри, естафети, які спрямовані на формування у дітей «школи рухів», збагачення їх практичного досвіду, засвоєння необхідних знань. У процесі вивчення навчального матеріалу на завершальному – рефлексивно-оцінному етапі, учні мають навчитися аналізувати власну діяльність, оцінювати її, зіставляти отримані результати з поставленими завданнями.

Для підвищення інтересу до занять фізичними вправами В.Новосельський пропонує дотримуватися таких вихідних положень:

- урізноманітнювати та оновлювати засоби, методи та способи організації діяльності учнів;
- ставити конкретні, посилені для молодших школярів педагогічні завдання;
- добиватися точного й глибокого розуміння кожним учнем смислу і значення поставлених завдань;
- застосовувати ігровий і змагальний методи на етапі вдосконалення рухової дії;
- залучати учнів до занять фізичними вправами у позаурочний час;
- здійснювати належний контроль особистих досягнень учнів щодо засвоєння знань, формування рухових умінь та навичок, розвитку основних фізичних якостей;
- використовувати наочність, музичний супровід, технічні засоби навчання, нестандартне обладнання та інвентар [6].

Важливим чинником формування інтересу до занять фізичними вправами є впровадження широкого спектру форм роботи з молодшими школярами: уроків фізичної культури, секційних і гурткових занять, змагань, рухливих перерв, спортивних годин у групах продовженого дня, фізкультпауз та фізкультхвилинок. Проведення кожного заняття з учнями початкової школи має передбачати цілеспрямоване використання системи різноманітних засобів, реалізація якої вимагає систематичного виконання фізичних вправ, широкого використання природних чинників, постійного дотримання особистої та громадської гігієни. При цьому серед засобів фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку найбільша питома вага повинна належати іграм та фізичним вправам. Адже ігри виступають для молодшого школяра знайомим і доступним способом пізнання навколишньої дійсності і мають своє внутрішнє продовження у навчанні та праці. Фізичні вправи як система рухових дій виражають у кінцевому рахунку думки, емоції, потреби дитини, впливають не тільки на функціональний стан її організму, а й задовольняють природну потребу в рухах.

Досягнення запланованих результатів значною мірою визначається активністю школярів, коли кожен учень відчуває себе суб'єктом навчально-виховного процесу. Така суб'єктивна позиція дитини вимагає належного поєднання інформаційного забезпечення і практичних занять фізичними вправами в школі і поза нею, де поруч з учителем значна роль відводиться також батькам, вихователям і друзям. На заняттях фізичними вправами доцільно застосовувати методи педагогічного стимулювання діяльності учнів – заохочення і покарання. Очікуваний педагогічний ефект можна досягнути за умови дотримання певних правил заохочення і покарання, що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Правила заохочення і покарання.

Заохочення	Покарання
<ul style="list-style-type: none"> - заохочувати учня лише за ті досягнення, які стали результатом його власної праці; - не заохочувати більше одного разу за одне і те ж саме досягнення; - хвалити можна моральні та вольові якості школяра, але не його розум чи здібності; - заохочення повинно бути диференційованим; - заохочення застосовуються у таких дозах, які стимулюють подальшу активність або підтримують її на необхідному рівні; - заохочення повинні бути справедливими, об'єктивними, своєчасними та обов'язково відкритими; - на кожному уроці вчитель повинен знайти об'єктивні підстави, щоб в будь-яких формах похвалити учнів, бажано – кожного; - на відміну від покарань, заохочення не можна відмінати 	<ul style="list-style-type: none"> - покарання не повинно шкодити здоров'ю; - неможна карати, коли учень травмований, хворий, виконує вправу, бере участь у грі; - за окреме порушення може бути лише одне покарання, не можна дорікати минулими помилками; - сутність покарання не в жорсткості, а в справедливості і неминучості; - у покаранні не повинно бути приниження особистої гідності учня (грубощі, насмішки, вказівки на його фізичні недоліки); - не можна карати учня в стані роздратованості, гніву: в таких випадках покарання найчастіше перевищене і тому несправедливе; краще не карати, якщо виникають сумніви в його справедливості; - ефективні лише такі покарання, після яких учень робить кроки до виправлення; якщо такого покарання немає, то покарання не лише зайве, але й шкідливе; головне в покаранні не обмеження, гальмування пригнічення, а спонукування до активної навчальної діяльності

Вказані загальні правила заохочення і покарання є дієвим чинником підвищення навчальної активності молодших школярів, що вимагає врахування індивідуальних особливостей кожного учня.

Правильне застосування і вдале поєднання зазначених прийомів сприятиме формуванню у дітей молодшого шкільного віку інтересу до занять фізичними вправами.

Інтерес учнів початкової школи до фізкультурно-спортивної діяльності обумовлюється також наявністю і станом матеріально-технічної бази, оскільки місця проведення занять, різноманітність обладнання й інвентарю, його естетичний вигляд та відповідні гігієнічні умови істотно впливають на бажання учнів займатися фізичними вправами, їх прагнення вдосконалюватися та стати кращими.

Висновки. Чинники, що формують інтерес дітей молодшого шкільного віку до занять фізичними вправами умовно розподіляються на зовнішні та внутрішні. Перші із них визначаються вимогами мотиваційного, операційно-пізнавального та рефлексивно-оцінного етапів цього педагогічного процесу і безпосередньо не включені у навчальну діяльність молодших школярів. Внутрішні чинники охоплюють різноманітні форми й методи роботи з учнями початкової школи і складають власне зміст їх фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В. Г. Фізичне виховання в школі: Навч. посібник / В. Г. Ареф'єв, В. В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Винник В. А. Исследование отношения школьников к физкультурно-спортивным занятиям / В. А. Винник, Н. А. Захарова // Спорт. Молодежь. Воспитание. – Минск. – 1985. – С. 39-41.
3. Вільчковський Е. С. Система фізичного виховання молодших школярів: Навч.-метод. посібник / Е. С. Вільчковський, М. П. Козленко, С. Ф. Цвек. – К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.
4. Козленко М. П. Виховання у школярів інтересу до фізичної культури і спорту / М. П. Козленко. – К.: Радянська школа, 1982. – 47 с.
5. Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді / Р. Т. Раєвський, В. Г. Ареф'єв, М. Д. Зубалій та ін. // Початкова школа, 1994. – № 8. – С.50-54.
6. Новосельський В. Ф. Методика урока физической культуры в старших классах. – К.: Радянська школа, 1989. – 128 с.

Ралько О.

Науковий керівник – доц. Омеляненко І.О.

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ 9-10 РОКІВ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Зростаючий обсяг інформації, навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів та широке використання благ цивілізації несприятливо позначаються на руховій активності учнів. Тому рівень їх фізичної підготовленості не відповідає сучасним вимогам, що висуваються до системи фізичного виховання в школі та не забезпечує розв'язання оздоровчих завдань[2]. Розвиток фізичних якостей супроводжується не лише виконанням певного обсягу фізичних навантажень, але й психологічним напруженням, проявом учнем особистісних якостей, що сприяє паралельному розв'язанню на уроках фізичної культури виховних завдань. До того ж, фізична підготовленість є передумовою засвоєння техніки рухових дій, та відповідно, розв'язанню освітніх завдань на уроках. Саме у молодшій школі закладаються основи функціональної адаптації до фізичних навантажень та розвитку фізичних якостей, а засоби легкої атлетики вважаються природними та доступними для школярів базового етапу фізичного виховання, що обумовлює актуальність нашого дослідження [3].

Мета дослідження - розробити методику підвищення рівня фізичної підготовленості 9-10-річних школярів засобами легкої атлетики на уроках фізичної культури та виявити її ефективність.

Показники, які характеризують рівень розвитку фізичних якостей учнів ЕГ та КГ на початку педагогічного експерименту у всіх запропонованих контрольних випробуваннях були практично однаковими. Незначна різниця у середніх показниках КГ та ЕГ виявились недостовірною.

Отримані результати педагогічного тестування учнів 10-11-річного віку було оцінено з урахуванням статі. Порівнявши належні і фактичні показники розвитку фізичних якостей 9-10-річних, як хлопців так і дівчат, можна стверджувати про середній рівень їх розвитку. І тільки показник розвитку швидкісно-силових якостей у представників обох статей відповідає достатньому рівню. Втім, за абсолютними показниками хлопці виявились витривалішими (рівномірний біг без урахування часу), швидкішими (біг 30 м) спритнішими (човниковий біг), з досконалішими швидкісно-силовими якостями (стрибок у довжину з місця), з краще розвинутими черевними м'язами (підніманні тулуба в сід з в.п. лежачи за 30), з сильнішими верхніми кінцівками (згинання і розгинання рук в упорі лежачи). А дівчата перевершили хлопців лише за показниками гнучкості.

На основі отриманих даних констатувального експерименту, було розроблено експериментальну методику з використанням легкоатлетичних вправ. Зміст експериментальної програми визначався навчальною програмою з фізичної культури для молодшої школи у загальноосвітніх навчальних закладів [1, 4].

Експериментальна методика фізичної підготовки 9-10-річних школярів засобами легкої атлетики передбачала такі особливості організації та проведення уроків фізичної культури з молодшими школярами: комплексний характер занять з включенням легкоатлетичних засобів із різних "шкіл" навчальної програми: ("вправи для оволодіння навичками пересувань", "вправи для опанування

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

навичками володіння м'ячем", "стрибкові вправи", "ігри для активного відпочинку "); формулювання оптимальної кількості завдань уроку для отримання розвиваючого ефекту у процесі дозування фізичних навантажень; використання елементів розвиваючого навчання; порядок реалізації завдань уроку визначався переважним розвитком фізичних якостей при застосуванні різних легкоатлетичних вправ; широке використання ігрового і змагального методів; збільшення кількості підготовчих та підвідних вправ підготовчої частини уроку; певне поєднання у межах окремо взятого уроку легкоатлетичних вправ з метою різнобічного фізичного розвитку.

Поєднання засобів різних "шкіл" у межах окремо взятого уроку дозволило систематично впливати на розвиток всіх фізичних якостей у рамках можливостей легкоатлетичних засобів. Більше того, вважаємо що систематичне виконання комплексу легкоатлетичних вправ сприяло формуванню в учнів міцних умовних зв'язків, що забезпечило формування міцних умінь і навичок, а досконала техніка виконання вправ, у свою чергу, була приводом для підвищення фізичних навантажень, що, ми припускаємо, також позитивно позначилося на результатах формувального експерименту

У процесі реалізації експериментальної методики, що передбачала формування умінь виконувати легкоатлетичні вправи дотримувались педагогічних принципів: а також загальноприйнятих методичних рекомендацій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Експериментальна методика передбачала розвиток швидко-силових якостей засобами стрибків і метань; сили м'язів плечового поясу і рук - метань м'яча на дальність; м'язів ніг, спини, черевного пресу – через використання стрибкових вправ, швидкісні якості удосконалювали легкоатлетичними вправами, що виконувались з максимальною швидкістю та рухливими іграми з елементами легкої атлетики; для витривалості - ходьбу і повільний біг та дихальні вправи; координаційні здібності і спритність – засобами рухливих ігор та естафет комплексного характеру, що вимагали швидкого переключення з однієї на іншу рухову дію, а також застосовували біг з перешкодами, стрибки у висоту та довжину, метання, змінюючи спосіб та умови їх виконання, гнучкість – засобами метання.

Ефективність експериментальної методики перевіряли шляхом проведення зрізів до та після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах. Позитивні зміни за всіма показниками відбулись, як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Результати формувального засвідчили зростання результатів в ЕГ за показниками в нахилі тулуба вперед з в.п. сидячи (31,1%), підтягуванні на перекладині (29,7%). Дещо менший приріст відбувся у згинанні і розгинанні рук в упорі лежачи (19,5%), підніманні тулуба в сід з в.п. лежачи (18,3%), бігові на 1000м.(17,8%). Найменші темпи приросту учні були бігові на 30 м. (11,7%), човниковому бігові 4*9 м. (8,9%) та стрибку у довжину з місця (8,8%) (табл. 1)

Таблиця 1

Динаміка розвитку фізичних якостей 10-11-річних школярів

Контрольні нормативи	До експерименту	Після експерименту	Приріст
	$\bar{X} \pm m$	$\bar{X} \pm m$	%
Біг 1200м.	<u>980,7±12,9</u>	<u>1131,5±18,1</u>	<u>15,5</u>
	983,6±12,0	1167,2±15,6	17,8
Човниковий біг 4*9 м	<u>13,0±0,1</u>	<u>12,2±0,1</u>	<u>6,0</u>
	13,2±0,1	12,1±0,1	8,9
Стрибок у довжину з місця, см	<u>120,5±2,3</u>	<u>129,3±2,1</u>	<u>7,4</u>
	110,3±2,0	121,2±2,5	8,8
Підтягування у висі на перекладині, кількість разів	<u>5,2±0,4</u>	<u>5,4±0,4</u>	<u>5,1</u>
	5,1±0,4	6,6±0,3	29,7
Нахил тулуба вперед з положення сидячи	<u>4,1±0,4</u>	<u>4,7±0,3</u>	<u>10,1</u>
	4,0±0,4	5,5±0,3	31,1
Підніманні тулуба в сід з в.п. лежачи за 30 с, кількість разів	<u>15,6±0,4</u>	<u>16,5±0,5</u>	<u>12,8</u>
	15,2±0,3	17,9±0,4	18,3
Біг 30 м, с	<u>7,0±0,1</u>	<u>6,5±0,1</u>	<u>7,8</u>
	7,0±0,1	6,2±0,1	11,7
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, кількість разів	<u>10,5±0,4</u>	<u>11,6±0,4</u>	<u>11,3</u>
	10,0±0,2	12,0±0,4	19,5

Примітка: чисельник – КГ, знаменник – ЕГ.

В КГ найбільші темпи приросту були у бігові на 1000 м. (14,5%), підніманні тулуба в сід з в.п. лежачи (12,8%), згинанні і розгинанні рук в упорі лежачи (11,3%) та нахилі тулуба вперед з в.п. сидячи (10,1%). Дещо менший приріст відбувся у бігові на 30 м. (7,8%) та у стрибку у довжину з місця (7,4%).

Найменшою була зафіксована динаміка показників човникового бігу 4*9 м (6%) та підтягування на перекладині (5,1%), що свідчить про ефективність експериментальної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Круцевич Т.Ю. Навчальна програма з фізичної культури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних. К.: 2012 - 294с.
2. Поляков М.И. Стимулирование занятий легкой атлетикой /М.И. Поляков //Физическая культура в школе. – 1991. – №1. – С.2.
3. Теория и методика физического воспитания: учебник /Под ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т. 1. – 354 с.
4. Фізична культура. навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладі. 1 – 4 класи (оновлено.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>

Стребкова Н.

Науковий керівник – доц. Омеляненко І. О.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ 6-7 РОКІВ

Здоров'я – одне з найважливіших людських цінностей, добро і щастя для кожної людини. Здоров'я є передумовою продуктивної праці людини, економічної могутності держави, благополуччя суспільства. В Україні ситуація зі станом здоров'я населення є тривожною. Найбільше насторожує різке погіршення здоров'я молоді, зокрема школярів. Одним зі шляхів виходу із ситуації, що склалася є використання фізичних вправ – ефективного, економічно-вигідного та природнього здоров'язбережувального засобу [1].

Легкоатлетичні засоби є простими видами аеробної діяльності, які не потребують спеціальної підготовки та спорядження і тому вважаються найбільш прийнятними для задоволення потреб рухової активності молодших школярів. Природній характер легкоатлетичних засобів створює умови для того, щоб рухова активність першачків мала загальнорозвивальну спрямованість, як це і передбачено змістом пояснювальної записки до навчальної програми [3].

Як стверджує А.Г.Рибковський задоволення потреби у руховій активності, особливо дітей, за допомогою природніх дій вимагає значно менших енергозатрат, ніж при застосуванні штучних вправ. Локальне накопичення енергетичного потенціалу при виконанні штучних вправ не сприяє розвитку загальної працездатності організму. Чим молодший школяр, тим вище у нього потреба у використанні природніх рухових дій, якими є засоби легкої атлетики [2].

Мета дослідження – виявлення методичних особливостей реалізації оздоровчих завдань засобами легкої атлетики на уроках фізичної культури школярів 6-7 років

В результаті констатувального експерименту було визначено, що середні значення ЖЄЛ у переважній більшості дітей контрольної (83%) і експериментальної (87%) груп відповідають належним показникам дітей 6-7річного віку.

Середній показник ЧСС у першокласників контрольної групи, які обстежувались нами, становить 99 уд/хв та незначно перевищує належний, який для дітей 6-7річного віку повинен становити 90-95уд/хв. Середній показник ЧСС експериментальної групи, який становить 95 уд/хв відповідає належному.

Належним середнім показником сист.АТ для дітей 6-7 річного віку є 90-95 мм рт.ст. Середні показники, які ми отримали в контрольному (91,3мм рт.ст.) і експериментальному (91,5мм рт.ст.) класах відповідають віковій нормі. В більшості – (62,2%) першокласників контрольного та (65,2%) експериментального класів показники АТ знаходяться у межах норми.

АТ діаст. в обстежуваних учнів складає в середньому 64 і 67мм рт.ст. в контрольному і експериментальному класах. Ці показники є вищими за середньостатистичні дані, які для першокласників повинні знаходитись в межах 50-55мм рт.ст. В контрольній групі діаст.АТ перевищує вікову норму в 82 % дітей а в експериментальній – відповідно у 96 % досліджуваних першокласників.

Найгіршими виявились результати силового індексу у обстежених дітей. Середній показник силового індексу у контрольній та експериментальній групах становить відповідно 21 і 20 у.о. проти необхідних 46-60 у.о.

Показники індексу Робінсона в контрольному і експериментальному класах становить відповідно 91 і 86.4 у.о., і є вищими за середній показник (76-85 у.о.), що свідчить про низькі резервні можливості серцево-судинної системи. У частини дітей контрольної (21.7 %) і експериментальної (34.8%) груп він відповідає середнім величинам, але в більшості дітей (69.8% і 47.8%) перевищує її, і лише у 8 % та 17 % першокласників контрольної та експериментальної групи є меншим вікової норми.

Про низьку працездатність першокласників свідчать показники проби Руф'є. В контрольному класі він становить - 14.2 у.о, а в експериментальному – 11.8 у.о., проти 6-9 у.о за Г.Л.Апанасенком . Більшість дітей контрольної групи (95.7 %) і експериментальної (87 %) груп перевищують належний показник, лише у незначній кількості дітей (4.3 % і 13%) цей показник відповідає середнім величинам.

Показник маси тіла дітей контрольної і експериментальної груп відповідає середньостатистичним параметрам школярів досліджуваного віку. В переважній більшості дітей (91 %) обох класів отриманий показник відповідає належному.

Більшість дітей контрольної (56 %) і експериментальної (74 %) груп мають середні показники зросту, а решта (43 % і 25,8 %) їх незначно перевищують.

Кількість дітей, в яких спостерігається відповідність маси тіла зросту, в контрольній і експериментальній групах є майже ідентичною (69 % і 65 %).

Експериментальна методика використання легкоатлетичних вправ на уроках фізичної культури характеризується такими особливостями: збільшенням обсягу навчального матеріалу, комплексним підходом до розв'язання завдань фізичного виховання, індивідуальним підходом до використання легкоатлетичних засобів, використанням способів розвитку психомоторних здібностей при застосуванні легкоатлетичних засобів, широким застосуванням ігрового і змагального методів.

Після впровадження експериментальної методики (табл. 1) середній показник ЧСС (99 уд/хв) у школярів контрольної групи не змінився і є вищим за належний. Проте цей же показник в експериментальній групі, який до проведення експерименту становив 95 уд/хв зменшився після проведення експерименту до 90 уд/хв. На 13% збільшилась кількість дітей експериментального класу, в яких цей показник є меншим за належний (90-95уд/хв). Також на 27% зросла кількість дітей, в яких показник ЧСС відповідає належному, тому на 30% зменшилась кількість дітей в яких показник ЧСС перевищує належну норму.

Якщо належним середнім показником систАТ для дітей 6-7річного віку є 90-95мм рт. ст., то середні показники, які ми отримали в обох класах до і після проведення експерименту відповідають віковій нормі. В більшості дітей (65.2 %) обох класів до і після проведення експерименту показник систАТ відповідав належному.

Середній показник діастАТ в обстежуваних дітей обох класів перевищує належну норму. Після проведення експерименту збільшилась кількість дітей на 7 % в контрольній і 4 % в експериментальній групах, в яких показник діастАТ перевищує належний.

В результаті використання фізіометричних і антропометричних методів після проведення формуючого експерименту було виявлено, що середні значення ЖЄЛ у дітей контрольного і експериментального класів зросли, відповідно на 22 і 47мл. На 4.3 % і 8.7 % зросла кількість дітей контрольного і експериментально класів, в яких показник ЖЄЛ є вищим за вікову норму.

Середні показники маси і зросту тіла в обстежуваних дітей після проведення експерименту майже не змінилися. Лише на 4.4 % збільшилась кількість дітей експериментального класу, в яких спостерігалось перевищення зросту за вікову норму.

До того ж, після впорядження в навчальний процес розробленої методики, відбулися зрушення у стані здоров'я першокласників. Так, в контрольному класі лише на 4 % збільшилась кількість дітей із нижче за середній рівнем здоров'я. А в експериментальному класі – на 4% збільшилась кількість дітей із середнім та на 22 % із нижче середнього рівнем здоров'я, що свідчить про ефективність експериментальної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Москаленко Н.В. Інтегровані уроки в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку: метод. реком. / Н.В. Москаленко, Н.М. Ломако. – Д.: Інновація, 2007. – 33с.
2. Рыбковский А.Г. Педагогические основы физического воспитания: Учебное пособие. / А. Рыбковский – Донецк: ДонНУ, 2010. – С.18–20.
3. Фізична культура. навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладі. 1–4 класи (оновлено.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>

ЗМІСТ

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ.....	3
<i>Штокалюк Д. ІНФОРМАЦІЙНА ВІЙНА: ПСИХОЛОГІЧНО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ</i>	<i>3</i>
<i>Штокалюк Д. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ</i>	<i>5</i>
<i>Шершньова М. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ</i>	<i>8</i>
<i>Шведецька А. ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНИХ КОНФЛІКТІВ У СУЧАСНІЙ СТУДЕНТСЬКІЙ СІМ'Ї.....</i>	<i>10</i>
<i>Стрияк О. ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ГЕНДЕРНУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ</i>	<i>12</i>
<i>Миц П. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ – ПСИХОЛОГІВ</i>	<i>14</i>
<i>Ліпяніна Ю. СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ</i>	<i>16</i>
<i>Кулик І. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ</i>	<i>18</i>
<i>Гуменюк Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ</i>	<i>20</i>
<i>Крижановська А. ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ РЕЛІГІЙНОСТІ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ</i>	<i>22</i>
<i>Бобрик Н. РОБОТА НАД ЗАГОЛОВКОМ ТЕКСТУ У 4 КЛАСІ</i>	<i>24</i>
<i>Крисовата Ю. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ</i>	<i>26</i>
<i>Гуштик М. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ</i>	<i>29</i>
<i>Мельничук В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ</i>	<i>31</i>
<i>Сплавінська О. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ</i>	<i>33</i>
<i>Слободян О. КАТЕГОРІЯ «ОБРАЗУ» ТА ФЕНОМЕН «ОБРАЗУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА» ЯК ОБ'ЄКТИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ</i>	<i>35</i>
<i>Свистун Н. ПРИСЛІВНИК ЯК ЗАСІБ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ</i>	<i>37</i>
<i>Руна І. КОМПЕТЕНІСТЬ У ЧАСІ: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ</i>	<i>39</i>
<i>Плекан Т. ДО ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</i>	<i>41</i>
<i>Олійник А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	<i>43</i>
<i>Мішталъ Н. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ</i>	<i>45</i>
<i>Мурин Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ</i>	<i>47</i>
<i>Минюк С. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФОРМУЮЧИЙ ЕЛЕМЕНТ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ</i>	<i>49</i>
<i>Мандебура Б. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ</i>	<i>52</i>
<i>Косар І. ДОВІРА ЯК СКЛАДНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ</i>	<i>53</i>
<i>Козинець Т. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ - ПЕРШОКУРСНИКІВ</i>	<i>55</i>
<i>Карп'юк О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	<i>58</i>
<i>Калиняк Т. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО</i>	

<i>ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ, ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ</i>	60
<i>Зелінська М. ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ</i>	62
<i>Запорожець К. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ</i>	64
<i>Джуглей Н. СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ МОЛОДІ</i>	66
<i>Джердж Ю. РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	68
<i>Гончар Т. ЖИТТЄВІ ПЕРСПЕКТИВИ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ</i>	72
<i>Вічко М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЛЮДЕЙ ІЗ КАНЦЕРОГЕННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ</i>	74
<i>Вівчар С. ЯК ПОЛІТИЧНОГО ІНСТИТУТУ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ</i>	76
<i>Вівчар Н. БРИТАНСЬКА МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ</i>	79
<i>Воєвода З. ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ</i>	81
<i>Боднарчук Л. ВПЛИВ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ НА ПРОЯВ СОРОМУ</i>	83
<i>Батовська О. ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	85
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ	88
<i>Фаль О. АВАНГАРДНА СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МУЗИКА ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЗОШ</i>	88
<i>Білик У. ГЕРОЇКО-ПАТРІОТИЧНА ПІСНЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРА</i>	90
<i>Тарка В. ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИКОЗНАВЧОЇ КОМІСІЇ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ</i>	94
<i>Попович Н. КОНЦЕРТНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ «ВІЗАНТІЙСЬКОГО ХОРУ»</i> ..	97
<i>Сергієва М. РОЛЬ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ У ЦІННІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ</i>	99
<i>Машиалір Н. ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	102
<i>Стасишин М. ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	106
<i>Стасишин М. ВОКАЛЬНА МІНІАТЮРА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛУ Р. ШУМАНА “ЛЮБОВ ПОЕТА”)</i>	108
<i>Яцук І. КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИЙ РУХ НА ТЕРНОПІЛЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	111
ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	115
<i>Шельвіка В. ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ШВИДКІСНОГО І СИЛОВОГО ХАРАКТЕРУ НА ФОРМУВАННЯ СОМАТОТИПУ ДІТЕЙ 9-10 РОКІВ</i>	115
<i>Дунець У. ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО МЕТИ І ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	117
<i>Лахман О. АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФУТБОЛУ У ШКОЛІ</i>	120
<i>Федишин І. ОЗДОРОВЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ЗМЕНШЕННЯ НАДМІРНОЇ МАСИ ТІЛА СТУДЕНТОК ВНЗ</i>	122
<i>Угринюк А. МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЯК ФАКТОР, ЯКИЙ ВПЛИВАЄ НА РІВЕНЬ ЗНАНЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	124
<i>Богуцький Ілля-Орест. ПРОПОРЦІЇ ТІЛА, ЯК МОРФОЛОГІЧНИЙ ПОКАЗНИК МОДЕЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ</i>	126

ЗМІСТ

<i>Патроник В. ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ</i>	129
<i>Ралько О. ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ 9-10 РОКІВ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	131
<i>Стребкова Н. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ 6-7 РОКІВ</i>	133
ЗМІСТ	135

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 25. — 2017. — 137 с.

***Видрук оригінал-макету
у науковому відділі Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка***

Комп'ютерна верстка: **Процик Н.І.**