

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# **Магістерський науковий вісник**

**Випуск № 29**

**Тернопіль — 2018**

**ББК 74.480.278**  
**С.88**

**Магістерський науковий вісник. — Випуск № 29. — 2018. — 226 с.**

*Рекомендовано до друку науково-технічною радою  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
Протокол № 3 від 17 травня 2018 року*

*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, 2018

# ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Косар І.

Науковий керівник – доц. Шпак М. М.

## ДОВІРА ДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Актуальність проблеми дослідження.** Суспільні процеси, що відбуваються в останні роки в нашій країні, суттєво змінили цінності і культурні стереотипи соціально-психологічної взаємодії. З одного боку, міжособистісні стосунки з іншими людьми передбачають – обмін інформацією, думками, переживаннями, а з іншого – розуміння і прийняття один одного. У таких умовах важливого значення набуває довіра, яка виконує функцію зв'язку між суб'єктами спілкування та соціальної взаємодії.

Проблема довіри до інших людей постає з особливою гостротою у підлітковому віці. У цей період дитина інтегрується з колективом, стає суб'єктом колективної діяльності, у неї формується базова довіра до світу, до інших людей через ідентифікацію з групами. Довіра до інших людей є однією із стрижневих характеристик процесу дорослішання, яка дає змогу підлітку будувати якісно новий рівень взаємодії з людьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку довіри до інших людей стала предметом наукового дослідження вітчизняних (І. В. Антоненко, О. В. Голуб, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкіна, С. П. Табхарова) і зарубіжних (Е. Аронсон, Е. Гідденс, Е. Еріксон, Д. Майєрс, А. Маслоу, Е. Фромм, Ф. Фукуяма) учених.

Дослідники стверджують, що феномен довіри до інших людей потребує максимальної психологічної близькості у спілкуванні та взаємодії. Особливо у підлітковий період, коли перед молодою людиною постає гостра потреба побудови ефективного діалогу з іншими людьми [5]. Довіра дозволяє людині активно взаємодіяти з новими людьми, незнайомими та малознайомими суб'єктами соціального середовища. При цьому довіра до інших людей, з одного боку, пов'язана з певним ризиком, а з іншого – потребує перевірки досвідом [4]. Тому, виникаючи спочатку у суб'єктивному, внутрішньому світі людини як переживання або певне ставлення, довіра може проявлятися лише в активності людини. Акт соціальної взаємодії слугує перевіркою рівня вияву довіри, і в залежності від попереднього досвіду, постійно коригується людиною [1].

**Мета статті:** на основі результатів емпіричного дослідження охарактеризувати особливості розвитку довіри до інших людей у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення психологічних особливостей довіри підлітків до інших людей нами проводилося емпіричне дослідження у Тернопільському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – економічний ліцей № 9» ім. Іванни Блажкевич. У ньому взяли участь 102 дітей підліткового віку (учнів 9 класів).

Для діагностики рівня довіри підлітків до інших людей ми використали комплекс методів дослідження: спостереження, бесіду з учнями та вчителями, психодіагностичні тести, зокрема методика міжособистісної довіри Р. Левіцкі, М. Стівенсон та Б. Банкер. Ця методика дозволяє визначити різні типи довіри, а саме: засновану на розрахунку, знанні або схожості з іншою людиною. Автори методики вважають, що формування довіри до інших людей проходить три фази. На першій, коли довіра ще не сформована, взаємостосунки будуються на основі розрахунку. За такої взаємодії той, хто довіряє вважає, що суб'єкту довіри не вигідно порушувати свої обіцянки. Друга фаза – фаза знання, для її протікання значущими є досвід взаємостосунків, частота і глибина соціальних контактів. Якщо довіра відповідає очікуванню сторін, то в розвитку взаємостосунків настає третя фаза – схожості, яка характеризується визнанням спільних цінностей, прийняттям цілей та інтересів сторін взаємодії [2].

Вчені зазначають, що темп переходу взаємостосунків з однієї фази в іншу може бути різним, іноді соціальна взаємодія може перерватися на будь-якій стадії. При цьому стверджувати, що «довіра – це добре, а недовіра – погано» не завжди правильно, адже бувають ситуації, коли недовіра може виконувати позитивну роль, наприклад – захисну функцію, а надмірна довіра принести шкоду людині. Тому довіру та недовіру потрібно розуміти як два незалежних один від одного конструкта, які можуть співіснувати [3].

Зауважимо, що ми аналізували результати, отримані за методикою Р. Левіцкі, М. Стівенсон та Б. Банкер, які стосувалися лише шкали «довіра», оскільки саме цей показник міжособистісної взаємодії є предметом і метою нашого дослідження. Діагностична робота проводилася нами в груповій формі окремо з кожним класом учнів. Нижче подано отримані результати щодо типів довіри підлітків до інших людей (табл. 1).

Таблиця 1

**Типи довіри підлітків до інших людей за методикою «Міжособистісна довіра»  
Р. Левіцкі, М. Стівенсон та Б. Банкер**

Типи довіри до інших людей	Кількість учнів (у %)
Довіра на основі розрахунку	13, 7
Довіра на основі знання	60, 8
Довіра на основі схожості з іншою людиною	25, 5

Як видно з таблиці, найбільше підлітків (60, 8%) довіряє іншим людям на основі знання. Очевидно, що незнайомій чи малознайомій людині сучасний підліток рідко довірятиме свої думки, почуття, переконання, прагнення. Підлітку необхідна достатня кількість інформації про індивідуально-психологічні особливості іншої людини, її риси характеру, інтереси, особливості поведінки в різних життєвих ситуаціях, щоб бути впевненим у її діях та вчинках стосовно самого підлітка, який проявляє довіру. Тому в процесі становлення довіри до інших людей важливими є спілкування, спільна діяльність, в процесі яких молоді люди краще пізнають один одного, своїх друзів, знайомих, дорослих.

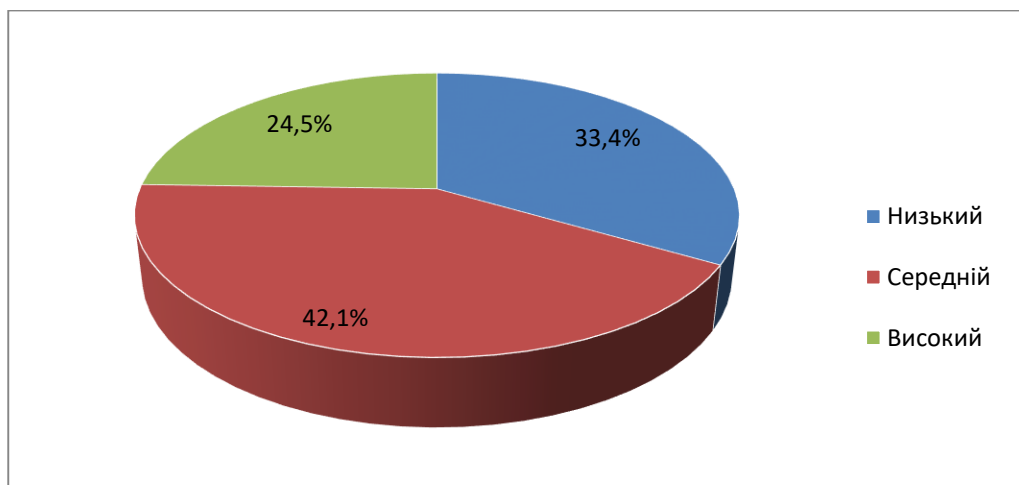
Також значна частина підлітків (25, 5%) довіряє на основі схожості з суб'єктом особистої довіри. Підтвердженням цьому є висока оцінка респондентами таких тверджень як: «У нас із цією людиною спільні інтереси», «У нас одні й ті ж самі життєві цінності», «Ця людина і я переслідуюмо одні й ті ж цілі». Тому ще однією важливою умовою становлення довіри до інших людей є спільність цілей, інтересів, поглядів людей, завдяки яким формуються продуктивні взаємини.

Водночас нами виявлено досить високий відсоток підлітків (13, 7 %), які довіряють на основі розрахунку. Це зумовлює необхідність проведення психолого-профілактичної роботи з даною категорією підлітків з метою подолання корисливого ставлення до інших людей, адже вигода – це не та позиція, на основі якої варто будувати тісні, дружні взаємини з людьми.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження за методикою Р. Левіцкі, М. Стівенсон та Б. Банкер дозволили визначити наступні показники рівнів довіри дітей підліткового віку до інших людей:

- низький – 33, 4 % опитаних;
- середній – 42, 1 % опитаних;
- високий – 24, 5 % опитаних.

Кількісні результати дослідження відображено на діаграмі (рис. 1).



**Рис. 1. Рівень довіри до інших людей у підлітковому віці**

Результати дослідження показали, що більшість підлітків виявляють середній рівень довіри до інших людей. Це означає, що в повсякденному житті підліток, з одного боку, прагне довіряти людям, а з іншого – робить це нерішуче, продовжуючи остерігатися, боятися невинності власної довірливості. Суб'єктами довіри таких дітей стають найчастіше близькі люди, а малознайомі чи незнайомі не викликають у них довірливого ставлення. Водночас виявлено, що третина підлітків мають низький рівень довіри до інших людей. Це вказує на залежність особистості у прийнятті рішення довіряти чи ні від думки інших людей, постійний пошук підтвердження правильності свого вибору, невпевненість у власних можливостях. Підлітки з низьким рівнем

довіри до інших людей, зазвичай, негативно ставляться до оточуючих, що зумовлено, насамперед, переживанням сучасних підлітків стосовного неприйняття їхніх думок, почуттів, переконань, прагнень іншими людьми. За таких обставин підлітку зручніше не довіряти іншим людям або робити це лише частково, аніж потерпати від можливого осуду чи насмішок. Часто страх невиправданого очікування розуміння з боку інших зумовлює формування замкненої, невпевненої особистості і призводить до інших психологічних проблем.

Для одержання додаткової інформації про суб'єктів, яким довіряють підлітки, ми проаналізували відповідь учнів на твердження: «Людина, якій я найбільше довіряю – це ... ». У результаті кількісного аналізу даних ми отримали наступні показники: 48 % підлітків довіряють друзям; 31 % учнів – батькам (мамі або татові); 12 % підлітків – близьким рідним (братові або сестрі); 9 % дітей – не відповіли на запитання. Таким чином, можемо стверджувати, що спілкування з друзями у цей віковий період є невід'ємною умовою становлення довіри до інших людей. На жаль, найменше підлітки довіряють дорослим. При цьому серед дорослих осіб, яким довіряють підлітки, в основному близькі люди (батьки, інші члени родини).

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили зробити висновки про те, що більшість сучасних підлітків виявляють середній рівень довіри до інших людей. Це зумовлює необхідність проведення психологічної роботи з метою підвищення рівня довіри та формування позитивного ставлення підлітків до оточуючих людей.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що розвиток довіри до інших людей є важливою умовою успішної соціалізації й побудови гармонійних міжособистісних взаємостосунків. Розвиток довіри до інших людей як важлива складова особистісного зростання підлітків забезпечує успішність спілкування та ефективність міжособистісної взаємодії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен / И. В. Антоненко. – М.: Социум, 2004. – 320 с.
2. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.
4. Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учебное пособие / Т. П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
5. Ткачева М. Н. Возрастная психология / М. Н. Ткачева. – М. : Ветер, 2006. – 405 с.

*Гільтай Л.*

*Науковий керівник – к. психол. н. Воронкевич О.М.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сім'я як соціальний інститут є давнім утворенням, що відіграє особливу роль у всій історії розвитку людського суспільства. Це ціла система зв'язків: шлюбних і родинних, господарських і правових, етичних і психологічних. Тому сім'я відтворює людину не тільки як біологічну істоту, але і як громадянина, оскільки саме в ній, передусім, відбувається соціалізація особистості. Батьки, матері, брати, сестри і міжособистісні стосунки між ними впливають на інтелектуальний, емоційний, мовленнєвий, етичний розвиток дитини, визначаючи її смаки та уподобання. Вивчення психоемоційного розвитку дітей в первинному інституті соціалізації – сім'ї, особливо актуально на цьому етапі розвитку суспільства.

З перших років незалежності України виникає зовнішня трудова міграція, яка продовжується і в умовах сьогодення, а відтак актуалізується соціально значуща проблема дистантних сімей. Порушення функціонування сімейної системи веде до створення несприятливого підґрунтя для розвитку та становлення особистості дитини молодшого шкільного віку. Відсутність належної батьківської любові, турботи, емоційного контакту та гармонії у взаєминах можуть стати причиною негативних емоційних станів й переживань.

У своїх дослідженнях науковці П. Блонський, О. Бовть, Н. Онищенко, Н. Подлеснова, І. Сіданіч, В. Шебанова вивчали різні аспекти впливу негативної сімейної атмосфери на особистість дітей молодшого шкільного віку. У наукових доробках широко висвітлені особливості впливу дисгармонійних стосунків між батьками на особистість дитини (Т. Алексєнко, М. Буянов, А. Добрович, І. Дубровіна, А. Захаров, Е. Ейдеміллер, Г. Іващенко, О. Карбиков, З. Матвійчик, О. Насонова, В. Сатір, А. Співаковська, В. Юстіцкіс). Поняття «дистантної сім'ї» як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, визначали Я. Гошовський, Ф. Мустаєва, В. Торохтій, І. Трубавіна. Особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів розкрито науковцями Т. Дорошок, Л. Ковальчук, Т. Кривко, К. Левченко, Д. Пенішкевич, І. Цушком та іншими.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей впливу дистантної сім'ї на психоемоційний розвиток молодшого школяра.

**Актуальність дослідження** зумовлена соціальною значущістю та недостатньою розробленістю теоретичних та прикладних аспектів проблеми впливу дистантної сім'ї на психоемоційний розвиток особистості молодшого школяра.

У контексті дослідження даної проблеми науковці значну увагу приділяють тлумаченню поняття «дистантна сім'я». Так, В. Торохтій характеризує таку сім'ю за особливими умовами життя (наприклад, сім'ї військовослужбовців чи сім'ї трудових мігрантів), де спільне життя перебуває під впливом частих та довготривалих розлучень. На думку С. Голода дистантні сім'ї є «хронічно розлученими» та до таких сімей відносить родини моряків, будівельників. У працях соціологічного спрямування проблеми в дистантних сім'ях фахівці зводять до аналогії з неповною сім'єю, аргументуючи спільними для зазначених типів сімей почуттям самотності та обмеженням зовнішніх контактів. Подібного підходу дотримується Я. Раєвська, яка вважає, що дистантна сім'я – це один із типів неповної сім'ї, в якій юридично наявні відносини двох батьків, але один із них через різні причини (заробітчанство, конфлікти в сім'ї тощо) досить тривалий час відсутній і здійснює спілкування опосередковано (через листування, по телефону, за допомогою соціальних мереж) чи під час короткочасних зустрічей тощо [4, с. 153].

Поступово, узагальнюючи дослідження, ми заповзялися вважати, що дистантна сім'я – це мала соціальна група людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною відповідальністю, проте партнери та діти не отримують безпосереднього емоційного спілкування один з одним; члени цих сімей, тривалий час перебуваючи на відстані, спілкуються за допомогою новітніх технологій та комунікацій, Інтернету, мобільного зв'язку (наприклад, за допомогою Skype, Viber, WhatsApp).

Одним із важливих положень, яке ми поділяємо, є теоретичне узагальнення Г. Венгер, згідно з яким психологічними ознаками дистантної сім'ї є: а) відсутність або значне порушення функціонування елементів в системі сімейних взаємин; б) низька якість функціонування родини аж до повної нездатності виконувати сімейні обов'язки, у підсумку – незадоволення основних потреб членів родини [1]. Перша ознака полягає у відсутності чи порушенні таких елементів:

- 1) мети – невідповідність виховної соціалізаційної мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи;
- 2) порядку функціонування – дезорганізація сімейних зв'язків, що проявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи;
- 3) енергетики системи – брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї в цілому [1, с. 108].

Дистантна сім'я певною мірою є номінальною, адже подружжя проживає окремо одне від одного. Така ситуація підвищує ймовірність подружньої зради, виникнення міжособистісних конфліктів та розпаду сім'ї. Подружжя у дистантній сім'ї має дефіцит прояву позитивних емоцій, таких як радість, насолода, задоволення та високий рівень прояву суму, гніву, страхів. Через втрату постійних контактів відбувається відокремлення подружжя одне від одного, а стосунки набувають формального характеру. Часто в таких ситуаціях пріоритет віддають економічному чиннику. Наприклад, один із партнерів та діти отримують дорогі подарунки, для іншого партнера – це можливість проявляти свою любов. Проте, діти мають відчувати справжню турботу про себе, тому поруч із дарунками мають бути залучені всі інші вираження любові. Щоб подарунок став виявом справжньої любові, емоційні потреби дитини потрібно задовольняти увесь час, безнастанно. Це означає, що, аби цього досягти, батьки мають поєднувати фізичні дотики, слова утвердження, спільне проведення часу. Відсутність безпосереднього спілкування впливає на емоційний стан дорослих та дітей, ролі у сім'ї, стосунки між членами.

Дистантні сім'ї характеризуються емоційною депривацією. Цей стан виникає як прірва між подружжям, між батьками та дітьми: тимчасові зустрічі, короткі телефонні розмови, брак часу для дітей та партнера, а потім, як наслідок недостатність емоцій, почуттів. Під час родинних свят не всі члени можуть бути разом: мама, тато, діти. Хтось з партнерів від'їжджає та передає привітання по телефону чи за допомогою Інтернету. Коли ж батько чи мати (той, хто працює на відстані) повертаються на деякий час додому, то діти вже показують ту модель поведінки, яка прийнята в їх сім'ї за відсутності батька чи матері. Спочатку важко налагодити емоційне спілкування, батьки та діти не витрачають часу на обійми, ніжність, дотики, погляди [1, с. 111]. Заповнити недолік емоцій, які мала би забезпечити сім'я, діти намагаються по-різному: вони шукають уваги у однолітків або інших дорослих, стають гіперактивними або перебувають у зневірі, вважають за краще шукати розради в книгах або своїх роздумах.

Найчастіше у дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків, а їх відносини набувають формального характеру. Часто діти після від'їзду батьків сумують за ними, змінюють свою звичну поведінку на негативну, стають роздратовані. На жаль, зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання. Діти почувають дефіцит прояву позитивних емоцій та почуттів, у деяких з них можна спостерігати агресивну

поведінку. Відсутність емоційного контакту з батьками іноді веде до внутрішнього протесту проти розлучення з ними, який може проявлятися в неадекватній самооцінці, дезадаптивній поведінці, соматичних захворюваннях. Хлопці болючіше, ніж дівчата сприймають відсутність батька. Вони стають неспокійними, агресивними. За відсутності одного з батьків дитина залишається без прикладу певної гендерної ролі та поведінки. Наразі інтенсивно обговорюється та досліджується феномен «залежності від Інтернету». Особливу групу ризику серед схильних до Інтернет-залежності складають діти з дистантних сімей. Неконтрольованість проведення дітьми вільного часу з боку батьків, досить високе матеріальне забезпечення ведуть до «зависання» таких дітей у комп'ютерних клубах або вдома у мережі Інтернет [1; 3; 4]. Досить часто саме мережа Інтернет стає єдиним способом спілкування дитини з батьком чи матір'ю.

У молодшому шкільному віці в дитини відбувається розвиток власне емоційної виразності, що зовнішньо проявляється збільшеним репертуаром мовлення, інтонацій, відтінків міміки. Характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, прагнення до усього яскравого, незвичайного і барвистого. Як відомо, до середини дитинства дитина перебуває у тісних емоційних зв'язках з батьками, вона заглиблена у ці почуття і ще не вміє їх аналізувати. В цей період їй доводиться долати багато труднощів у спілкуванні, і, перш за все, з ровесниками і дуже важливо щоб дитина відчувала підтримку та розуміння з боку батьків.

Водночас молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю. Якщо в цей період молодший школяр не відчуває почуття радості від пізнання, у нього не виникає впевненості у своїх здібностях і можливостях, то зробити це в подальшому розвитку буде дуже важко. Ніхто краще батьків та впливу сімейного виховання не може цьому сприяти. Це ще раз доводить важливість впливу батьків на психоемоційний розвиток дитини.

**Висновки.** Обмежене спілкування з дорослими членами сім'ї і фактичне випадання з внутрішньосімейних взаємин згубно позначаються на дітях. Вони втрачають почуття відповідальності стосовно близьких, не враховують і не бажають враховувати інтереси людей, що оточують їх. Негативними наслідками виховання дитини в умовах дистантної сім'ї можуть бути: закомплексованість, підвищений рівень тривожності та агресивності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність та ін. Звідси виникає необхідність у проведенні експериментального дослідження, оскільки ми припускаємо, що внаслідок тривалої відсутності одного з батьків виникають негативні зміни в емоційній сфері молодших школярів, що проявляються у тривожності, самотності, відчутті провини, або ж навпаки – агресії і ворожості, а це негативно позначається на їх поведінці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Венгер Г. С. Психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях / Г. С. Венгер // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – Вип. 27. – С. 103–116.
2. Головна І. В. Зміна традиційних внутрішньосімейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти / І. В. Головна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С. 12–16.
3. Ковальчук І. В. Соціальна підтримка дітей та молоді з дистантних сімей на ринку праці в Україні : навч. посіб. / І. В. Ковальчук. – Чернівці : Рута, 2007. – 88 с.
4. Раєвська Я. М. Вплив дистантної сім'ї на емоційну сферу підлітків / Я. М. Раєвська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. – К., 2010. – № 30. – С. 152–158.

*Садівник Т.*

*Науковий керівник – доц. Турко О.В.*

## ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із важливих завдань, які зазначені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення сприятливих умов для формування освіченої людини, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних здібностей і можливостей в освітньому процесі. Формування такої активної особистості відбувається шляхом розвитку комунікативної компетентності, яка є однією із основних у концепції „Нової української школи”. Зокрема, у документі зазначено: „Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами – це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування” [4, с. 11].

З огляду на це, актуальність дослідження зумовлена посиленням інтересом до формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи інноваційними засобами.

Чимало наукових досліджень присвячено пошуку дидактичних шляхів розвитку комунікативних умінь та навичок школярів (Б. Чабанський, Л. Виготський, Т. Гальперін, О. Савченко, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Г. Ушакова, В. Бадер, Л. Варзацька та ін.).

Мета цієї статті – обґрунтувати доцільність використання інноваційних засобів для формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Розвиток та формування комунікативних навичок є результатом вивчення рідної мови, що, по суті, пов'язано з розвитком вміння особи сприймати світ та контактувати з іншими. Спілкування рідною мовою вимагає володіння словниковим запасом, знання функціональної граматики мови, типів мовленнєвої взаємодії, видів художніх та нехудожніх жанрів, основних рис різних стилів мови та мовних реєстрів [6].

У цій статті так витлумачуємо термін „комунікативна компетентність” (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і т. ін.

Навчання зі застосуванням інноваційних засобів розширює можливості і підвищує ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів, подання навчального матеріалу, його засвоєння, управління навчальним процесом.

Використання інноваційних засобів в початковій школі для формування комунікативної компетентності молодших школярів передбачає залучення нових педагогічних технологій, які сприятимуть новим формам й методам викладання й застосування *інформаційно комунікативних технологій*.

Ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів буде значно вищою, якщо застосовувати різноманітні *інтерактивні технології*. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивної роботи, за умови правильної її організації зростає цікавість до процесу навчання, учні привчаються до ефективної роботи в колективі, зокрема культури дискусії, вміння приймати спільні рішення, спілкуватись, доповідати.

Під час навчально-виховного процесу діти повинні постійно перебувати в умовах уявної мовної *ігрової* ситуації. Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності, сприяють залученню всіх учнів до гри.

На початковому етапі навчання використовують словесні методи: опис, розповідь, бесіду й діалог. Прикладом словесного методу є казка-розповідь, під час якої використовується ляльковий театр.

Наочність вважають змістовим й емоційним підживленням процесів сприймання, мислення, пам'яті, а ефективність процесу сприймання підвищується саме тоді, коли дитина охоплює зором, слухом, дотиком ті чи інші сторони спостережуваного. Фонетичні вправи, вірші, пісні в записі чудово демонструють правильну вимову чужомовних фонем, практикують дітей у вимові звуків, словосполучень, слів і речень [1, с. 194].

Н. Дементієвська та Н. Морзе вважають, що визначальною відмінністю інноваційних засобів навчання нового покоління від попереднього покоління технічних засобів навчання є програмно-апаратна реалізація, тобто їх обов'язковими складовими є не тільки пристрої відтворення звуку і зображення, принципи фізичної реалізації яких не набагато відрізняються від реалізації засобів навчання, розроблених двадцять і більше років тому, а й програмні засоби, що застосовуються для управління ними [2, с. 122].

До сучасних інноваційних технічних засобів навчання варто віднести *мультимедійний проектор та сенсорну дошку*. Мультимедійний відеопроєктор підключається безпосередньо до комп'ютера і дублює зображення з екрана монітора, проєктуючи його на великий екран. З його допомогою можна проєктувати будь-які мультимедійні програми навчального призначення, презентації нового матеріалу, розроблені за допомогою Microsoft PowerPoint. Доповнення мультимедійного відеопроєктора сенсорною дошкою розширює можливості його використання саме у форматі моделювання уроку як інтерактивного.

Мультимедія – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію). Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, що спрямовані на забезпечення оптимізацію навчального процесу.

Сучасний урок потребує сучасних інформаційних технологій, тому важливо використовувати в навчальному процесі *аудіовізуальні засоби навчання*. Аудіовізуальна навчальна інформація – це сучасні засоби навчання, що містять надзвичайно великі дидактичні можливості; найбільш вірогідне відтворення та глибоке розкриття явищ, процесів, подій.

Отже, інноваційні засоби навчання: інтерактивні технології, мультимедійна наочність, інформаційно-комунікаційні технології, ігрова форма навчання, – суттєво підвищують ефективність викладання, наочно демонструють переваги особистісно орієнтованого навчання, дають змогу вчителю підвищити інтерес учнів до



предметів, залучити до активної форми роботи на уроці як сильних учнів, так і тих, кому навчання дається важче.

Подальші дослідження порушеного питання плануємо спрямувати на виявлення переваг та недоліків названих засобів навчання, встановлення взаємозв'язку між засобами навчання та змістом уроку, його темою, дидактичним наповненням.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа [метод. пособие] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 240 с.
2. Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. –К.: Атіка, 2005. – 272 с. – с. 120–134.
3. Інновації у сучасній початковій школі/Упоряд. З. М. Онишків. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2010. – 254 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. – 36 с. – Режим доступу: novashkola@mon.gov.ua.
5. Омельчук С. Формування мовленнєво комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису/ Сергій Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
6. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18.12.2006 р.). – Режим доступу: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975)
7. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови / Василь Яременко. – Київ: Аконт, 2008. – 862 с.

*Мельничук О.*

*Науковий керівник – доц.Адамська З.М.*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли в силу політичних, економічних, соціальних змін у минуле відходять чіткі розмежування виключно жіночих сфер діяльності від суто чоловічих, проблема самореалізації жінок зрілого віку є найбільш важливою і актуальною. Адже саме в період зрілості відбуваються суттєві перетворення особистісного простору, найбільш чітко виражається Я концепція, відбувається переструктурування і переосмислення системи особистісних, професійних, соціально значимих взаємин.

Протягом останніх десятиліть ідея самореалізації жінки зазнала значних редукцій, обумовлених її адаптацією до потреб сучасного життя. Закріплена в Конституції рівноправність жінок кардинально змінила їх становище в суспільстві. Жінки посіли значне місце в різних сферах суспільного життя. Сьогодні жінки прагнуть утвердитися в професійній діяльності, реалізувати себе через участь в суспільно-політичному житті. Саме тому, **мета** нашої статті полягає в теоретичному аналізі існуючих підходів до визначення поняття професійна самореалізація жінок зрілого віку.

У сучасній психологічній науці широкого поширення набули зарубіжні та вітчизняні концепції особистості, що вплинули на дослідження проблем жінок (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фром, В. Штерн, Е. Еріксон, К. Юнг та ін.). Концепції розвитку особистості представлені в дослідженнях К. А. Абульхановой-Славської, Б. Г. Ананьева, Л. І. Анциферової, А. Г. Асмолова, І. Б. Котової, А. С. Мерліна, А. В. Петровського, В. А. Петровського, С. Л. Рубінштейна та ін. Значний внесок у дослідження означених проблем саме у руслі професійної діяльності зробили такі вчені, як Н. В. Борисова, Т. П. Вівчарик, В. Г. Горчакова, К. В. Федосенко, Л. О. Коростильова, Д. Мартин, В. О'лірі, Ю. П. Поваренков, А. Е. Чирикова та ін. Поняттям кар'єри у руслі професійної самореалізації займалися В. Г. Горчакова, Р. Дроєдж, Д. Левінсон, Л. Г. Почебут, Д. Сьюпер, Д. Холл, В. О. Чікер, Б. Швальбе, Г. Шихі та ін.

Феномену самореалізації особистості, в основі якого лежать проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення людини, торкаються усі психологічні концепції. Поняття «самореалізація» (self-realization) часто вживають як синонім до терміну «самоактуалізація» (self-actualization), «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment). Вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей (К.Хорні); внутрішню активну тенденцію до саморозвитку на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз); прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку власних можливостей і здібностей (К. Роджерс); прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу), «індивідуалізація» (К. Юнг), «інтеграція» (З.Фрейд), «компенсація» (А. Адлер), «функціональна автономія», «зрілість» (Г. Олпорт), що позначають стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу.

Питання самореалізації (самоактуалізації) особистості традиційно пов'язуються з гуманістичною психологією, у якій цей термін є центральним. Зокрема, А. Маслоу створив власну теорію мотивації, центральне місце у якій займає самоактуалізація як основний мотив розвитку особистості. Відповідно, самоактуалізація – це процес, який дає людині змогу стати тим, ким вона може стати [3].

Більшість українських та російських науковців (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Г. С. Батіщев, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Є. І. Головаха, З. С. Карпенко, Л. М. Коган, Г. С. Костюк, О. О. Кроник, Д. О. Леонт'єв, П. В. Лушин, В. І. Муляр, В. Г. Панок, Г. К. Радчук, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) розглядають особистість у процесі самореалізації як індивіда із розвиненою суб'єктністю, здатністю до самовияву, активного суб'єкта власної життєдіяльності, життєтворчості, будівника свого неповторного життєвого світу.

Зокрема, як зазначає Д. О. Леонт'єв, «в основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо» [2, с.47].

Таким чином, ми маємо справу із сутнісним, вихідним компонентом життя особистості, причому таким, що не може існувати в межах буття людини. Потреба самореалізації дійсно є сутнісною і тотальною людською якістю, але вона існує не у формі підвищення уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь, або в комусь. Це розуміння, відповідає контексту думок С. Л. Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній «роботі над собою», а в активній реальній зовнішній діяльності.

Дослідник пропонує цілу низку характеристик потреби в самореалізації:

- потреба в самореалізації належить до розряду вищих потреб;
- вона є якісною характеристикою особистості;
- актуалізує потенційні можливості особистості;
- сприяє розвитку особистості;
- підтримує внутрішній стан напруження індивіда, має суперечливу природу;
- існує у варіанті «для інших», тобто має соціальний характер;
- потреба в самореалізації – це цінність;
- має постійний, безперервний характер;
- має здатність цілеспрямованого формування в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю [4].

Фундаментальні потреби створюють активність поведінки. Активність, здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, набуває форми самореалізації. Вона визначає діяльність, яка є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її «потенціалів», а її характер визначається й опосередковується вищими життєвими потребами.

Професійна діяльність є однією з найважливіших сфер діяльності людини, і тому самореалізація в професії є одним із найважливіших атрибутів особистісної зрілості. Світова статистика останнього десятиріччя підтверджує, що саме представниці «слабкої» статі частіше зазнають труднощів щодо самореалізації у професії, оскільки ще сьогодні існують стереотипи про неможливість жінок поєднувати досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом і повноцінною сім'єю. Так, Б. Гарднер, А. Менегетті, М. Мід, Г. Шихі вважають, що жінка не може ефективно поєднувати подружнє життя, кар'єру та материнство у період юності чи раннього дорослого віку. Зазвичай це стає можливим лише у зрілому віці [6].

У межах концепції життєтворчої активності особистості професійна самореалізація розглядається як частковий випадок самореалізації особистості, як частина життєвого проекту, спрямована на реалізацію професійних цілей. Побудова психологічного конструкту професійної самореалізації дозволила визначити її як вид суб'єктної активності, що виявляється у професійній діяльності, спрямована на досягнення професійних цілей на підставі професійної компетентності та професійної самосвідомості в процесі втілення життєвого проекту. Процесуальні аспекти професійної самореалізації передбачають досягнення найвищого ступеня адаптації особистості в професії та переходу до професійної творчості, сензитивним періодом якого є віковий проміжок середньої дорослості.

Зрілість – найбільш тривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Ця основна характеристика зрілого віку визначила інтерес до цього віку представників різних галузей знань, що зумовило розвиток акмеології – науки про період максимального розквіту, особистісного зростання, вищого моменту прояву духовних сил (Б. Г. Анан'єв, А. А. Деркач, А. М. Зимічев, Н. Н. Кузьміна, В. Н. Максимова, Г. С. Михайлов та ін.).

У соціогуманітарних науках в понятті соціальна зрілість особистості фіксується одне з головних досягнень процесів навчання і виховання, здійснюваних сім'єю, школою, соціальним оточенням, соціумом загалом. Соціальна зрілість розглядається як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

У соціально-психологічному контексті поняття «зрілість» переважно трактується як досягнення в розвитку особистості й індивідуальності, який характеризується здатністю людини до самостійності в житті (К.О.Абульханова-Славська, Г.М.Андреєва, О.Г.Асмолов, В.І.Слободчиков і ін.). Зокрема, К.О.Абульханова-Славська психологічну зрілість називає найвищою особистісною якістю поряд зі свідомістю, активністю,

інтегративністю. Ці якості проявляються і формуються в життєвому шляху особистості, в специфічному процесі її зміни, руху, розвитку [1].

У період зрілості відбувається консолідація соціальних і професійних ролей. Е. Еріксон назвав зрілий вік віком практичного професійного життя людини. Головним завданням розвитку на цьому віковому етапі є генеративність. Вчений вважав, що людина на стадії генеративності діє у трьох напрямках: прокреативному, породжуючи та задовольняючи потреби наступного покоління; продуктивному, поєднуючи роботу із сімейним життям та, створюючи нове покоління; креативному, шляхом підвищення культурного потенціалу в більш широкому масштабі [7].

Як зазначає І. А. Шестопап, регуляція активності особистості в період зрілості відбувається кризами середини життя (нормативною) та кризою самореалізації (термінальною), що може супроводжуватися зміною напряму професійної діяльності. Одним із соціальних показників успішності професійної самореалізації є кар'єра, яка може бути співвіднесена з виміром саморозвитку / самоствердження та самореалізації особистості. Побудова психологічного конструкту дозволила припустити існування двох стратегій професійної самореалізації – самоствердження (пошук соціального визнання) та реалізації у професії шляхом професійного розвитку [5].

**Висновки.** Проблема самореалізації жінок зрілого віку вивчалася в межах різних психологічних підходів. Спорідненими, але не тотожними з терміном «самореалізація» є поняття «самовираження», «самоствердження», «саморозвиток» і «самоактуалізація». У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що рушійними силами процесу самореалізації є діалектичні суперечності між соціальним і біологічним, суспільним та індивідуальним. Серед основних детермінант процесу самореалізації вчені називають потреби, інтереси, цілі, ідеали. Важливою її умовою є внутрішня активність. Механізмом самореалізації є самотворчість особистості у розкритті власних потенціалів, визначенні та досягненні життєвих цілей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Леонтьев Д.А. Что такое экзистенциальная психология? / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур] – М.: Смысл, 1997. – С.40 – 54
3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; [пер. с англ. Татлыбаевой А.М.]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2000 – 712 с.
5. Шестопап І.А. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок зрілого віку: автореф. дис. ... канд. пси- хол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія»/ І.А. Шестопап. – Остріг, 2017. – 20 с.
6. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи; [пер. с англ. А. В. Шамрикова]. – СПб.: Ювента, 1999. – 436 с
7. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.]: общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – [2-е изд.]. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

*Гуменюк Ю.*

*Науковий керівник – доц. Андрійчук І. П.*

## ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

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 та особистісної рефлексії.

Проблема розвитку рефлексії особистості - одна з ключових у вітчизняній та зарубіжній психології. Актуальність проблеми виявлення психологічних особливостей рефлексії підлітків можна конкретизувати в таких аспектах. Педагогічний аспект актуальності визначається тим, що високий рівень рефлексії школяра є необхідною умовою усвідомлення ним динаміки успішності у навчальній діяльності. Соціальний аспект актуальності пов'язаний з тим, що успішність входження в нову систему міжособистісних відносин багато в чому залежить від активної зовнішньої та внутрішньої (рефлексія) позиції особистості, яка дозволяє своєчасно попереджати виникнення конфліктів і комунікативних бар'єрів. Психологічний аспект актуальності обумовлений тим, що особистісна рефлексія, що представляє собою форму усвідомлення старшим підлітком свого внутрішнього світу, забезпечує гармонійність і ефективність особистісного розвитку, доречну самокритичність.

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).

**Метою статті** є висвітлення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особистісної рефлексії у старших підлітків.

**Актуальність дослідження.** Особливе місце посідає рефлексія у психологічному світі підлітків. Як зазначає Н.М. Пеньковська, очевидна схильність до рефлексії є характерною особливістю саме 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 [3].

У 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.Андреева 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.). Рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить її суб'єктом власної активності. 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.

На сучасному етапі дослідження особистісної рефлексії існує достатня розбіжність підходів до розуміння її сутності, функцій, факторів та умов розвитку. Ряд вчених (Н. І. Гуткіна, В. І. Слободчиков, Є. Б. Старовойтенко, Ю.М. Орлов) зазначають, що особистісна рефлексія являє собою самоініційований процес, що відображає потребу суб'єкта в особистісному розвитку, в позитивній самооцінці, самовдосконаленні [1, с.217].

На думку Н. Г. Алексєєва, В. К. Зарецького, Е. В. Лушпаєвой, А.А.Тюкова, особистісна рефлексія є компонентом рефлексивних здібностей, існує поряд з інтелектуальною, комунікативною, кооперативною та іншими видами рефлексії, виконує як провідну, так і допоміжну роль в оптимізації рефлексивної діяльності, визначаючи більш високий рівень реалізації поведінки, спілкування і діяльності [2].

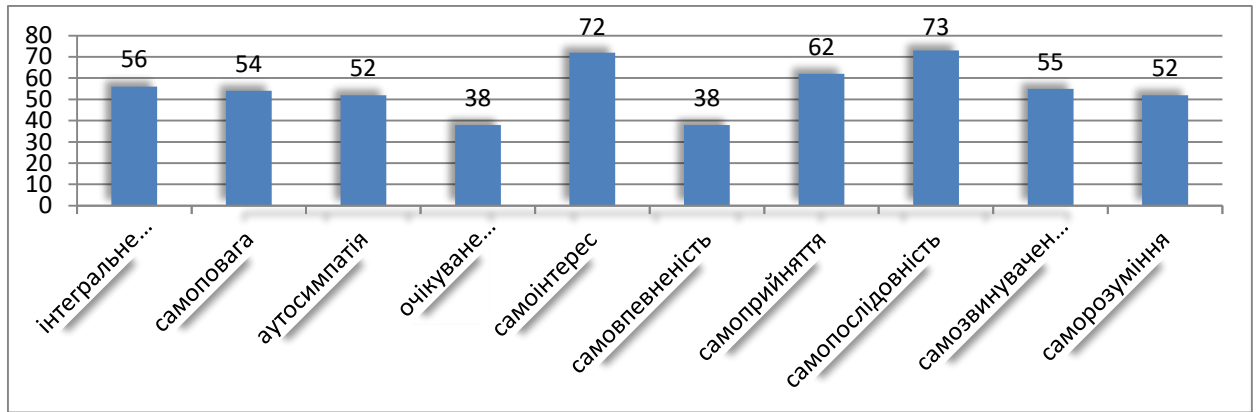
Оскільки в нашому дослідженні рефлексія розглядається як особистісний феномен, увагу сконцетровано переважно на аналізі робіт, автори яких пов'язують становлення рефлексії з розвитком самосвідомості.

Водночас у віковому аспекті рефлексія визначається у взаємозв'язку із самоствавленням, яке, на думку окремих дослідників, є визначальним чинником конструктивної особистісної рефлексії (С.Р. Пантелєєв). Самоствавлення за своєю психологічною природою - складна система, яка не зводиться до емоцій, самооцінки та інших «власне психічних» характеристик особистості. Це особистісне утворення, що може бути зрозумілим як безпосереднє феноменологічне вираження особистісного смислу «Я» для самого суб'єкта. За умови негативного ставлення до себе, на тлі незадоволення собою, недовіри до себе рефлексія є засобом самопригнічення. І навпаки, при позитивному ставленні, коли особистість приймає себе і переживає це ставлення як цінність, рефлексія функціонує як самодостатній засіб саморозвитку [2, с.69].

Із проаналізованих вище робіт дослідників можна прийти до висновку, що особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки. Тому психологічне дослідження самооцінки особистості містить завдання, котрі дозволяють охарактеризувати певні регуляційні відносини, до себе і до інших.

З метою дослідження особливостей особистісної рефлексії старших підлітків, виявлення різних аспектів прийняття-неприйняття, нами був підібраний діагностичний комплекс методик, який включав: тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва, методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера та опитувальник Г.М. Казанцевої (дослідження рівня самооцінки особистості). Дослідження проводилось серед учнів 8-х класів загальноосвітніх шкіл №14 та №28 м. Тернополя. Вибірку складали хлопці та дівчата віком 14-15 років в кількості 86 респондентів.

За результатами опитувальника самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва ми виявили різні аспекти особистісної рефлексії старших підлітків. Кількісні результати отримані за даною методикою представлено у вигляді діаграми (див. Рис 1).



**Рис 1. Розподіл результатів обстежуваних за опитувальником самоствалення В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва**

В цілому, досліджувані підлітки приймають себе, знаючи як свої позитивні, так і негативні сторони своєї особистості, що відповідає інтегральному почуттю за власне "Я". На це вказали 56% респондентів. Відповідно, віра в свої сили та можливості змінити себе та зовнішні обставини, контроль власного життя, повага до самого присутня у 54% респондентів. Аутосимпатія досліджуваних фіксує як цілковите схвалення себе, довіра до себе. Це присутнє у 52% досліджуваних. В обстежуваних підлітків, в меншій мірі - 38%, проявляється очікуване ставлення інших, що може характеризувати як відсутність цілковитої спрямованості на думку інших, схвалення інших чи очікування позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих. Значний відсоток респондентів - 72% - вказує на зацікавленість власною особистістю, на інтерес до власних думок та почуттів. Самовпевненість досліджуваних підлітків спостерігається у 38%, що відображає їхню впевненість у власних силах і самому собі. Прийняття підлітками себе спостерігається у 62% респондентів, що вказує на позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від оцінки оточення, їхнього схвалення та передбачає прийняття як своїх позитивних, так і негативних рис характеру. 73% підлітків вказують на здатність до самопослідовності та самокерівництва.

Поряд з прийняттям себе підлітками, у 55% обстежуваних спостерігаються прояви самозвинувачення, що набувають характеру низької самооцінки, баченням себе за перевагою недоліків та бажанням змінити себе. У половини обстежуваних - 52% - присутнє розуміння себе, розуміння своїх потреб, бажань, розуміння своїх реальних та потенційних можливостей.

Отже, прослідковується досить високий рівень прийняття себе старшими підлітками, прояви схвалення сторін власної особистості, зацікавлення власним внутрішнім світом. Негативний симптомокомплекс прослідковується у поведінці підлітка власне через самозвинувачення, бачення себе через недоліки і нереалістичні бажання змінитись.

За методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера підлітки в цілому спрямовують результат важливих подій на себе, відчують відповідальність за власну поведінку і тому здатні нею керувати та видозмінювати. Досягнення оцінюють як показник власних зусиль та старань, а певні невдачі апелюють діями оточення, невезінням чи виною окремих людей.

**Висновки.** Отже, завдяки свідомості та самосвідомості особистість стає суб'єктом виховання, тобто сама ставить перед собою виховні цілі й досягає їх. Спостерігаючи за собою, своїми вчинками, думками, переживаннями, підліток часто стикається з їх неоднозначністю, суперечливістю. Він прагне зрозуміти, що в них істинне, а що ні. Цей пошук відбувається в процесі діалогу. Внутрішній діалог із самим собою або з іншою людиною дає можливість особистості стати на позицію дослідника по відношенню до самої себе. Рефлексія не тільки дає можливість пізнати себе, але й сприяє дорослішанню особистості. Пізнаючи себе, вона все більше звільняється від некритичного сприйняття впливу оточуючих. Чим сильніше розвинута рефлексія, то більше юнаки та дівчата стають спроможними вирішувати завдання, які перед ними виникають.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Двоглазова М. Ю. Современное состояние проблемы исследования личностной рефлексии субъекта / М.Ю. Двоглазова // Психология развития и акмеология. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С.214-219.
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. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Пеньковська. – К., 2003. – 20 с.

## ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОДНОГО З ПОКАЗНИКІВ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ

Сьогодні проблема розвитку професійних цінностей майбутніх фахівців набуває нового значення. Ця тенденція пов'язана як з підвищенням уваги до загальнолюдських цінностей, так і з постійними спробами переосмислити системи цінностей, принципів моральності та ідеалів. Ціннісні орієнтації, будучи одним з центральних особистісних новоутворень, транслюють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, і в цим визначають мотивацію її поведінки і мають істотний вплив на всі сторони її дійсності. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її поглядів на навколишній світ, ставлень до інших людей, до себе самої. Саме через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження в активній діяльності людини і актуалізуються в формуванні професійних цінностей. Особливого значення у цьому контексті набуває проблема професійного аксіогенезу у майбутнього психолога.

До проблеми особистісного та професійного становлення майбутнього психолога у своїх дослідженнях звертаються такі відомі вчені, як Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, В. Й. Бочелюк, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, Н. Б. Іванцова, І. Ф. Ісаєв, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Г. К. Радчук, О. П. Саннікова, А. В. Фурман, Н. В. Чепелєва, Н. Ф. Шевченко та ін.

Зокрема, на думку С. Д. Максименка психолог – це професіонал у галузі психології, спеціаліст, який володіє системою наукових психологічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійно-психологічної діяльності [3].

В дослідженнях О. О. Водолазської наголошується на важливості розвитку особистості психолога, який повинний бути конгруентним самому собі, та наділений такими рисами, як: рефлексивність, саморегуляція, прагнення до самоактуалізації, чіткі смисложиттєві орієнтації, уявлення про особливості професійної діяльності психолога, знання про власну особистість тощо [1].

Важливим чинником особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога більшість дослідників називають ціннісні орієнтації. Так, А. А. Фурман визначає залежність між рівнем самоактуалізації, особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями. Автор доводить, що «специфіка ціннісних орієнтацій майбутнього психолога переважно пов'язана зі спроможністю реалізовувати потенціал на практиці, що формує множину значущих якостей фахівця, спряє аналітичному підходу в оцінці своїх життєвих потенцій, прискорює пристосування до подальших професійних вчинків і становить засадничий вектор особистісного розвитку» [5, с.153].

Прагнення до самоактуалізації, на думку Г. К. Радчук, є вищим рівнем мотивації особистості, природним, закономірним і необхідним процесом життя. Це поняття охоплює всю систему життєдіяльності індивіда, виключаючи і професійну діяльність, котрій, зазвичай, людина присвячує більшу частину свого життя [4].

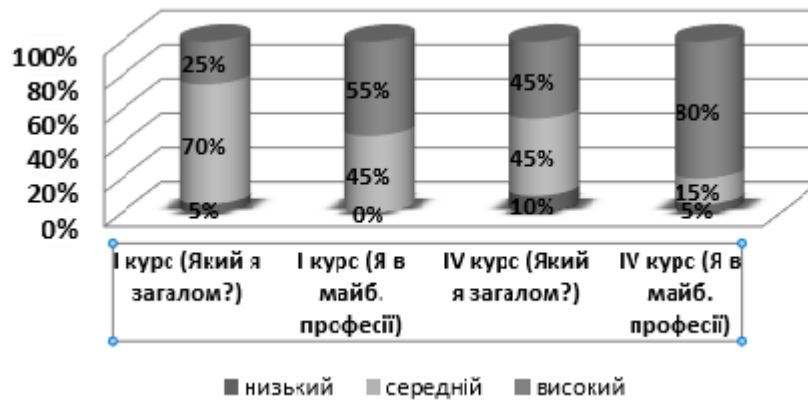
З метою вивчення особливостей самоактуалізації майбутніх психологів як одного з показників їх професійного аксіогенезу нами було використано методику діагностики ситуативної самоактуалізації особистості Т. Д. Дубовицької [2]. Запропонована методика включає 14 пар *біполярних* характеристик, що відображають прагнення особистості до самоактуалізації (за А. Маслоу): 1) почуття гумору; 2) опір залученню до культурних норм, власна система цінностей; 3) пікові переживання; свіжість сприйняття; 4) концентрація на проблемі; 5) спонтанність; 6) прийняття; 7) людська спорідненість; 8) пікові переживання; 9) автономія (відносна незалежність від фізичного і соціального оточення); 10) концентрування на проблемі, креативність; 11) автономія; схильність до усамітнення; 12) засоби і цілі; 13) почуття гумору; пікові переживання; 14) креативність. В інструкції до методики було сформульовано два контекстуальні запитання:

1. Який я загалом (переважно) – контекст «Я загалом»?
2. Яким я себе бачу в майбутній професії – контекст «Я в майбутній професії»?

Зупинимось на аналізі одержаних результатів. Як представлено на рис. 1., у більшості студентів I курсу (70%) рівень самоактуалізації в контексті «Я загалом» знаходиться на середньому рівні, і лише 25% першокурсників притаманний високий рівень самоактуалізації у більшості життєвих ситуацій.

Суттєво відрізняються показники самоактуалізації студентів-першокурсників у контексті майбутньої професії. Зокрема, у 50% з них виявлено високий рівень даного показника. Варто звернути увагу й на те, що низького рівня самоактуалізації першокурсників у контексті «Я в майбутній професії» не виявлено (Рис.1).

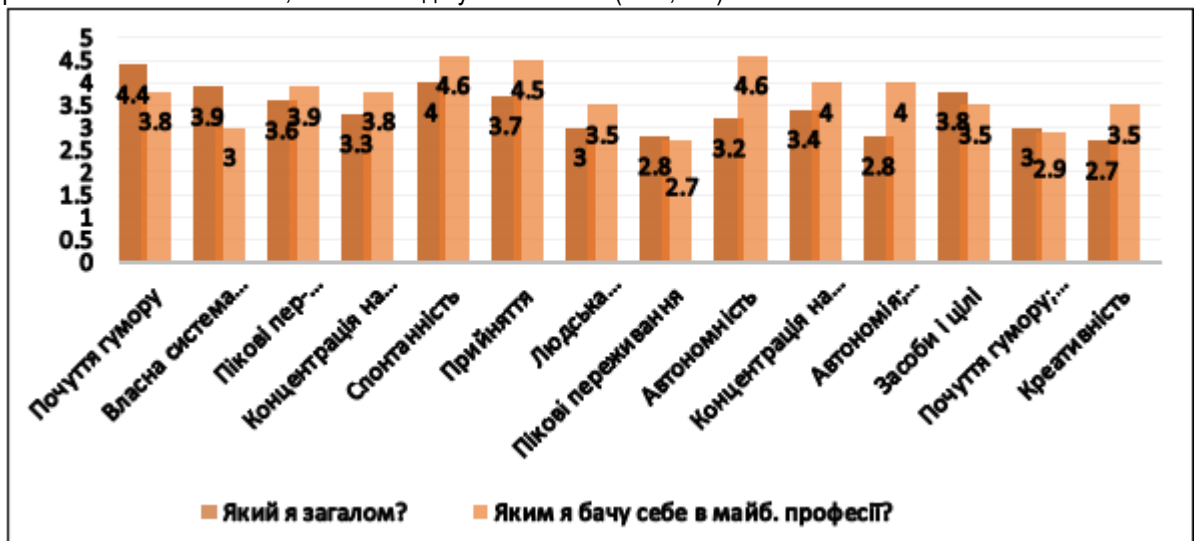
На відміну від першокурсників, у студентів IV курсу в ситуації «Я загалом» переважає середній (45%) та високий (45%) рівень самоактуалізації. У 10% з них – низький рівень. Проте у контексті «Я в майбутній професії» переважаюча більшість випускників (80%) має високий рівень прагнення до самоактуалізації (Рис.1).



**Рис.1. Розподіл рівнів самоактуалізації у студентів I та IV курсів (N=40)**

Таким чином, можна зробити висновок про те, що до завершення навчання у студентів-майбутніх психологів зростає зорієнтованість на майбутню професію, впевненість в тому, що саме в ній вони зможуть повною мірою проявляти свою активність, свої здібності і отримувати від цього задоволення; зростає рівень захоплення майбутньою професією, а одночасно й прагнення самостійно контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх; прагнення досягати успіхів. Разом з тим бачимо, що до завершення навчання у студентів-психологів суттєво підвищуються показники самоактуалізації у життєвих ситуаціях загалом.

Аналізуючи та порівнюючи середні значення показників за 14 шкалами у студентів першого та четвертого курсу навчання, можна зробити висновок про те, що більшість показників знаходяться на дещо вищому рівні у контексті «Я в майбутній професії», порівняно з загальним контекстом. Зокрема, найчіткіше з усіх показників контексту «Я загалом» у першокурсників представлено показник «Почуття гумору» (4,4 б.), причому він суттєво знижується при аналізі себе в майбутній професії (3,8 б.). Найнижчі показники середніх значень у загальному прагненні до самоактуалізації отримано за шкалами «Креативність» (2,7 б.), «Пікові переживання» і «Автономія; схильність до усамітнення» (по 2,8 б.).



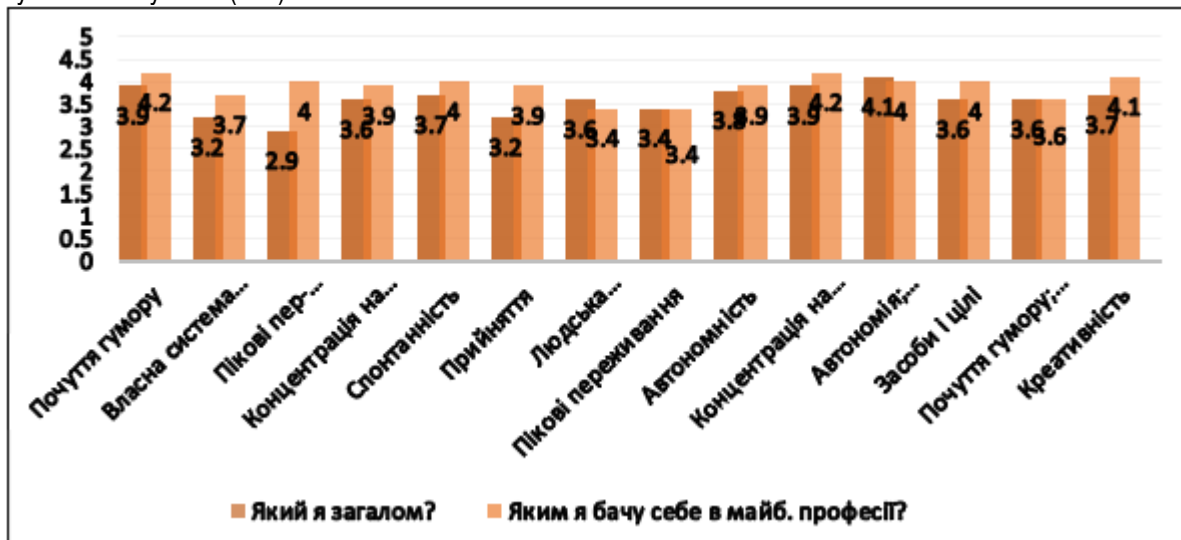
**Рис.2. Середні значення показників самоактуалізації у першокурсників (за методикою Т. Д. Дубовицької)**

А вже, усвідомлюючи себе в майбутній професії, першокурсники надали показникам «Креативність» і «Автономія; схильність до самотності» більш важливого значення (3,5 б. і 4 б. відповідно). Рівень пікових переживань несуттєво знижується (2,7) і набуває найменшого значення у цьому контексті, порівняно з усіма іншими показниками.

Важливо й те, що найвищі середні значення показників самоактуалізації в майбутній професії виявлено за шкалами «Автономність» (4,6 б.), «Спонтанність» (4,6 б.) і «Прийняття» (4,5 б.) (Рис. 2.). Це означає, що студенти першого курсу покладають великі сподівання на свою майбутню професійну діяльність, в якій вбачають можливість змін, можливість брати відповідальність за те, що відбувається, прагнуть бути залежними від соціуму.

У студентів IV курсу (Рис.3) середні значення усіх проаналізованих показників дещо нижчі від першокурсників (не перевищують 4,2 б.) і їх розподіл теж суттєво відрізняється. Ми можемо помітити й те, що усвідомлення ними можливості самореалізації, порівняно з першокурсниками, є більш збалансованим між «Я загалом» та «Я в майбутній професії». Так, у ситуації «Я загалом» четвертокурсники віддають перевагу

автономії і схильності до усамітнення (4,1 б.). У контексті майбутньої професійної діяльності цей показник несуттєво знижується (4 б.).



**Рис.3. Середні значення показників самоактуалізації у студентів IV курсу (за методикою Т. Д. Дубовицької)**

Найнижчі показники середніх значень у загальному прагненні до самоактуалізації отримано за шкалою «Пікові переживання; свіжість сприйняття» (2,9 б.). Цікаво те, що у прагненні до самоактуалізації в майбутній професії цей показник набрав у випускників 4 бали (Рис.3).

У ситуації «Я в майбутній професії» четвертокурсники віддають перевагу «Почуттю гумору» (4,2 б.), вмінню «Креативно концентруватися на проблемі» (4,2 б.), «Креативності» (4,1 б.), «Піковим переживанням і свіжості сприйняття» (4 б.), «Спонтанності» (4 б.), «Автономії і схильності до усамітнення» (4 б.), «Засобам і цілям» (4 б.) (Рис.3).

Такі результати дозволяють нам зробити висновок про те, що завдяки можливості самоактуалізації у майбутній професії випускники бакалаврату усвідомлюють важливість вміння креативно концентруватися на проблемі; значну увагу приділяють цілям, до яких підпорядковують відповідні засоби; навчаються кожного разу по новому переживати радощі життя, приймати як чудо те, що для інших стало буденним і звичним; прагнуть до свободи і є менш залежними, порівняно з іншими людьми. Їх поведінка відрізняється простотою і природністю, їм не характерні нещирість і прагнення справити враження.

**Висновок:** Таким чином, на основі здійсненого нами емпіричного дослідження, ми можемо стверджувати, що у студентів-психологів в ході професійної підготовки збільшується рівень реалізації прагнення до самоактуалізації, а отже значних змін зазнає їх професійна аксіосфера.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Водолазская А. А. Субъективность как одна из детерминант профессионального становления психолога /О. О. Водолазская // Наука и образование. – 2006. – №5-6. – С. 24-26.
2. Дубовицькая Т. Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход / Т. Д. Дубовицькая // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 70-78.
3. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе: [В 2 т.] / С. Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. Т.1: Теоретико-методологические проблемы генетической психологии. – 320 с.
4. Радчук Г. К. Аксиопсихология высшей школы. Монография / Г.К. Радчук; [вид. 2-ге розш. і переробл.]. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
5. Фурман А. А. Психология личности: ценностно-ориентационный измер / А. А. Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.



## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Актуальність проблеми дослідження.** В останнє десятиліття концепція емоційного інтелекту (EI) особистості стала широко відомою в психологічній науці. Прихильники цієї концепції стверджують, що емоційний інтелект відіграє важливу роль у забезпеченні ефективності міжособистісної взаємодії, спілкування, успішності професійної діяльності. Так, на думку Д. Гоулмана, коефіцієнт емоційного інтелекту (EQ) має більшу прогностичну цінність, ніж IQ, і визначає успішність життєдіяльності людини на 80%, в той час як IQ - на 20% [2, с. 98]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та лідерських якостей особистості.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному визначенні взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та проявом лідерських якостей у підлітковому віці.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вперше поняття «емоційний інтелект» з'явилося у зарубіжній психології і набуло особливої популярності в середині 90-х років минулого століття в країнах Західної Європи і США завдяки працям таких дослідників: Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Мейєра, П. Селовея та ін.

Зростанню інтересу до феномена емоційного інтелекту та його ролі у життєдіяльності людини сприяла праця американського психолога Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», яка вийшла в США у 1995 році і стала бестселером.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що вчені трактують «емоційний інтелект» як:

1) набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, пов'язаних із соціальними, емоційними й особистісними якостями, які впливають на здатність людини справлятися з вимогами і тиском зовнішнього середовища (Р. Бар-Он) [6, с. 235];

2) здатність усвідомлювати власні почуття та почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями (Д. Гоулман) [2, с. 56];

3) здатність розуміти свої емоції та почуття інших людей, розпізнавати їх та використовувати для підвищення ефективності думок та дій (П. Селовея, Дж. Мейєр) [7, с. 439].

У сучасних наукових роботах представлено дві моделі емоційного інтелекту: модель здібностей і змішана модель.

Згідно першої моделі (Дж. Мейєр, П. Селовея) основними компонентами емоційного інтелекту є когнітивні знання (емоційна компетентність) і навички (здатність контролювати і регулювати зовнішні прояви емоцій і почуттів). У контексті цієї моделі емоційний інтелект визначається як сукупність когнітивних здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, які забезпечують: ідентифікацію емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності; розуміння емоцій; управління емоціями [7, с. 435].

У змішаній моделі емоційний інтелект розглядається як сукупність розумових і особистісних якостей. До цього типу моделей належить модель американського психолога Р. Бар-Она. Він виділив п'ять структурних компонентів емоційного інтелекту, кожен із яких містить певні особистісні якості: самопізнання; навички міжособистісного спілкування; адаптаційні здібності; управління стресовими ситуаціями; домінування позитивного настрою – відчуття щастя, оптимізм [5]. Відтак, Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як сукупність некогнітивних знань, умінь та навичок, які впливають на можливість успішно справлятися з вимогами навколишнього соціального середовища [6, с. 234].

У вітчизняній психологічній науці дослідженню феномена емоційного інтелекту присвячено праці Т. П. Березовської, О. І. Власової, В. В. Зарицької, Н. В. Ковриги, Е. Л. Носенко, М. М. Шпак та інших.

На пострадянському просторі одним із найбільш відомих російських дослідників емоційного інтелекту є Д. В. Люсін. Учений визначає емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. На думку Д. В. Люсіна, емоційний інтелект має подвійну природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого - з особистісними характеристиками. Емоційний інтелект формується в процесі життя людини під впливом низки факторів, які зумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості [3]. Зазначені теоретичні положення стали підґрунтям для розробки Д. В. Люсіним опитувальника емоційного інтелекту «EmIn».

Аналізуючи погляди вчених на проблему емоційного інтелекту, можна узагальнити і визначити емоційний інтелект як здатність особистості розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей з метою досягнення життєво важливих цілей. Дослідники стверджують, що емоційний інтелект сприяє успішності управлінської діяльності і є необхідною якістю сучасного керівника-лідера.

Проблема лідерства як складного соціально-психологічного явища вивчається філософами, психологами, менеджерами. Поняття про лідера, його особистісні якості та індивідуально-психологічні властивості розкрито в працях Г.Альтмана, У. Беннісса, Дж. Бойетт, Дж. Гарднеру, Дж. О'Тулу та інших.

Лідер (від англ. leader – ведучий, керівник) – це людина, яка завдяки своїм особистісним рисам має домінуючий вплив на колектив [4].

Розглядаючи взаємозв'язок емоційного інтелекту з лідерством, Р. Бояціс, Д.Гоулман і Е. Маккі ввели поняття «емоційне лідерство». У своїй однойменній книзі вони зазначають, що серед здібностей, які відрізняють видатних лідерів від інших людей, 80%-90% успіху забезпечують навички емоційного інтелекту [1, с. 114]. Такої ж думки дотримується і Д. Гоулман, який вважає, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з лідерством. Відтак, у структурі емоційного інтелекту дослідник виокремлює особистісні якості та соціальні здібності.

З огляду на те, що лідерство – найважливіша складова успішного керівництва, а емоційний інтелект є однією з основних характеристик керівника-лідера, ми сформулювали мету дослідження - визначити особливості взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та проявом лідерських якостей.

В основу нашого дослідження покладено припущення про те, що емоційний інтелект взаємопов'язаний з лідерськими якостями особистості, а саме: розвинений емоційний інтелект передбачає високий рівень розвитку лідерських якостей і навпаки - низький рівень емоційного інтелекту зумовлює низький рівень розвитку лідерських якостей.

**Результати дослідження.** Експериментальне дослідження проводилось нами на базі загальноосвітньої школи № 2 м. Зборова Тернопільської області протягом 2017-2018 н.р. У дослідженні взяла участь учні 8-х і 9-х класів. Обсяг вибірки - 100 підлітків, з них: 50 хлопців і 50 дівчат.

Для дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та лідерських якостей у підлітковому віці, ми застосували такі психодіагностичні методики, а саме: опитувальник емоційного інтелекту «Емін» Д. В. Люсіна та тест «Я - лідер» М. І. Рожкова.

Графічно результати можна представити наступним чином (рис. 1):



**Рис.1. Кількісні результати дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в підлітків за методикою «Емін» Д.В. Люсіна**

Аналізуючи отримані результати, варто зазначити, що в 7% досліджуваних спостерігається дуже низький рівень EI. У 15% учнів виявлено низький рівень EI. Це свідчить про те, що ці підлітки не вміють правильно ідентифікувати емоції за експресивними ознаками, не можуть контролювати їх вияв, особливо негативних емоцій. Проте третина досліджуваних (30%) має середній рівень EI. Цікаво, що в 38% учнів спостерігається високий рівень емоційного інтелекту, а в 16% підлітків - дуже високий рівень EI. Ці учні здатні розпізнавати, розуміти та керувати емоціями, як власними, так й інших людей, що забезпечує їм високий соціальний статус в колективі.

У результаті діагностики лідерських якостей в підлітків за методикою «Я- лідер» М. І. Рожкова було отримано наступні результати (рис. 2).



**Рис. 2. Кількісні результати дослідження лідерських якостей у підлітків за методикою «Я-лідер» М. І. Рожкова**

Аналізуючи отримані результати було визначено, що в 20,3% досліджуваних спостерігається низький рівень розвитку лідерських якостей. У 38,4% досліджуваних виявлено середній рівень, а в 41,3% підлітків спостерігається високий рівень розвитку лідерських якостей, що зумовлено, на нашу думку, прагненням до самоствердження та домінування, бажанням завоювати авторитет у колективі ровесників.

Здійснивши порівняльний аналіз отриманих результатів, можемо констатувати, що в підлітків, які мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту проявляються виражені лідерські якості та навпаки, у досліджуваних, в яких виявлено низький і дуже низький рівень розвитку емоційного інтелекту спостерігається невисокий рівень розвитку лідерських якостей.

**Висновок.** Здійснивши теоретичний аналіз наукових джерел з означеної проблеми та провівши власне емпіричне дослідження було встановлено позитивний взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та лідерськими якостями особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бояцис Р. Резонансное лидерство: Самоусовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизации и эмпатии / Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 300 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : [пер. с англ.] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
3. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д. В.Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования: сб. науч. тр.; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – № 4. – С. 129 – 140.
4. Мармаза О. І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління / О. І. Мармаза // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. – Вип. 29. – С. 289– 297.
5. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія / М. М. Шпак. – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. – 372 с.
6. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – P. 234–235.
7. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. N.Y. – 1993. – P. 433–442.

*Петровська Р.*

*Науковий керівник – проф. Крутії К. Л.*

## **ВИКОРИСТАННЯ КАРТОК В. ПРОППА ДЛЯ НАВЧАННЯ СКЛАДАННЯ КАЗОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Постановка проблеми.* Дошкільний вік є важливим часом у житті дитини. Вона спілкується рідною мовою, розвиває мовлення, яке є одним із важливих цінностей для дитини в дошкільному віці. Розвиток мовлення найтісніше пов'язано із розвитком свідомості, пізнанням довкілля та розвитком особистості.

Розвиток мовлення в дітей відбувається під керівництвом дорослого. Активність педагогічного впливу залежить від стану розвитку дитячого мовлення. Чим мовленнєво активніша дитина, тим результат більш позитивний. Педагогові важливо надихати дітей до мовленнєвої діяльності, стимулювати активність мовлення не тільки в процесі щоденного спілкування, але й в умовах спеціально організованого навчання мови.

Метод наочного моделювання вперше було розроблено педагогами й психологами: Д.Б. Ельконін [5], Л. А. Венгер [3], Н. О. Ветлугіна [11], М. М. Подд'яков [7]. Цей метод сприяє тому, що мислення дитини розвивається за допомогою спеціальних схем, моделей, які в доступній формі відтворюють властивості та зв'язки об'єктів.

Метод наочного моделювання сприяє тому, що мислення дитини розвивається за допомогою спеціальних схем, моделей, які в доступній формі відтворюють властивості та зв'язки об'єктів.

С. Л. Рубінштейн та Д. Б. Ельконін вважали, що наочність – це розглядання малюнків, які допомагають дитині називати предмети, їх ознаки [5]. К. Д. Ушинський писав: «Учіть дитину якимось невідомим йому п'яти словам - вона буде довго і марно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів із картинками, і вона засвоїть їх відразу» [10].

У теорії і практиці дошкільної лінгводидактики накопичено певний досвід використання різних методичних прийомів розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку: зразок мовлення дорослого, побудова висловлювання за опорними схемами-моделями, самостійне моделювання.

*Метою статті є з'ясування особливостей та специфіки розвитку зв'язного мовлення в старшому дошкільному віці під час складання казок за допомогою моделювання.*

*Актуальність дослідження.* Із-поміж багатьох аспектів дошкільної лінгводидактики проблема розвитку зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків. Актуальність проблеми зумовлюється пріоритетними напрямками Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту” щодо модернізації дошкільної освіти, використання етнопедагогічного і сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням провідної ролі усного мовлення в психічному розвитку дітей, необхідності невідкладного виконання соціального замовлення на формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості.

Своєчасне та якісне засвоєння рідної мови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова є предметом вивчення з початку шкільного навчання, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності.

У класичній і сучасній лінгводидактичній науці рівень мовлення вважається одним із основних показників розумового розвитку дитини, проте в сучасній методиці особливості усвідомлення дошкільниками мовної дійсності, зокрема потенційні можливості їхнього мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі, вивчено недостатньо. Дослідження зазначеної проблеми, без сумніву, важливе як для загального мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, так і для їхньої підготовки до систематичного навчання в школі. Важливим вихідним положенням процесу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, “емпіричне узагальнення спостережень над мовою, одержаних її носієм незалежно від спеціальних знань про мову”, що відповідає феномену “почуття мови” (Л.Й.Айдарова, К.Л.Крутій, Ф.О.Сохін та ін.). Дитина дошкільного віку оволодіває зв'язним мовленням в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, спілкування. Прикінцевою метою засвоєння рідної мови є досконале володіння мовленнєвими засобами, що передбачає зв'язне мовлення як ознаку високої культури мовлення і вимагає усвідомлення значень слів, їх літературних форм, а також уміння використовувати їх доречно й точно залежно від контексту мовленнєвої ситуації, з орієнтацією на слухача, учасника спілкування.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. До неї зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А.Г.Арушанова, О.М.Гвоздев, Л.О.Калмикова, Ф.О.Сохін та ін.). Вивченню психологічних закономірностей розвитку зв'язного мовлення присвячено ряд досліджень (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв та ін.). Науковці (А.Г.Арушанова, К.Л.Крутій, Ф.О.Сохін та ін.) наголошують на тому, що можливості формування лінгвістичного ставлення до слова в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку набагато вищі, ніж уявлялося раніше. Аналіз чинних програм, за якими працюють заклади дошкільної освіти (далі – ЗДО), засвідчує, що й дотепер не використано тих значних резервів мовленнєвого розвитку дітей, наявність яких доведено вченими.

З метою успішного розв'язання проблеми наступності і перспективності щодо розвитку зв'язного мовлення потрібно насамперед забезпечити відповідний мовний і мовленнєвий рівень підготовки дітей, що приходять до 1 класу, і вдосконалити процес навчання мови в ЗДО, установити логічні зв'язки між мовною підготовкою дошкільників і молодших школярів. Отже, до цього часу проблема розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами складання казок із використанням моделювання спеціально не досліджувалася, була і залишається неоднозначною. У таблиці 1 подаємо контент – аналіз терміну «моделювання», який для нашого дослідження є пріоритетним.

**Контент - аналіз терміну «моделювання»**

№	Автор	Визначення	Аналіз
1.	О.С. Ахманова [1, с. 229]	Моделювання - науковий прийом, що складається в схематичному відтворенні об'єкта, або не піддається непосредньому спостереженню, або відрізняється великою складністю	Прийом, що складається в схематичному відтворенні об'єкта
2.	Л. А. Венгер [3]	Моделювання - здатність до наочного моделювання не є привнесеною дорослим ззовні. Відображає закономірний шлях, розвивається дитячою свідомістю, тому роль дорослого полягає в максимальному збагаченні цього процесу	Здатність, що відображає закономірний шлях і розвиває дитячу свідомість
3.	Д. І. Ганич, І. С. Олійник [4, с. 135]	Моделювання – це метод дослідження мовних явищ, що ґрунтується на складанні схеми чи моделі мовної одиниці, яка або не піддається непосредньому спостереженню, або відзначається великою складністю	Метод, що ґрунтується на складанні схеми чи моделі
4.	К. Л. Крутій [6, с. 107]	Моделювання – метод дослідження об'єктів різного складу на їхніх аналогах (моделях) для з'ясування чи уточнення відомих або нових характеристик	Метод дослідження різних об'єктів моделі
5.	О. М. Подд'яков [7]	Моделювання - полягає в тому, що мислення дитини розвивається за допомогою спеціальних схем, моделей, які в наочній і доступній для неї формі відтворюють приховані властивості і зв'язок того чи іншого об'єкта	За допомогою схем, моделей у дитини розвивається мислення

Аналіз результатів контент-аналізу дає підстави стверджувати, що моделювання розглядається науковцями і як метод, і як прийом, який ґрунтується на використанні моделей і схем.

Володимир Якович Пропп - видатний літературознавець і теоретик літератури, один з основоположників сучасної теорії тексту, дослідник фольклору і казки, автор класичних досліджень «Морфологія чарівної казки», «Історичні корені чарівної казки» тощо, які залишили помітний слід в інтелектуальної та культурної історії ХХ століття, є розробником цікавого підходу до можливостей моделювання казок. В.Пропп працював з текстами казок різних народів. Зазначив, що вони багато в чому схожі і це пов'язано з історичним походженням казки. Проаналізувавши структуру, автор сформулював функції казки. Постійним елементом казки служить функція дійових осіб, незалежно від того, ким і як вони виконуються. Послідовність функцій завжди однакова [8].

В. Пропп, аналізуючи сюжети народних казок у своїй роботі «Морфологія казки» та інших наукових працях, визначив, що функції дійових осіб постійно повторюються у народних казках. Число цих функцій завжди обмежена, а послідовність їх в казках одна і та ж сама. В. Пропп визначив 31 картинку, які можуть варіюватись і видозмінюватись: можливі пропуски, додавання, повтори, але це не суперечить загальному сюжету. Найважливіше в цих функціях те, що на їх основі можна створювати незліченну кількість текстів. Їх достатньо, щоб дати опис сюжету будь-якої казки. Розглянемо далі методи навчання складання казок за картками В. Проппа.

Ознайомлення з картками Проппа, як із цілою грою, для дитини повинно проходити поступово, із збереженням відповідної логічної послідовності. Визначимо кілька основних етапів щодо запровадження методу навчання дітей за картками В. Проппа [8].

По-перше, це виготовлення карточок. Карточки, які використовуються для початку роботи з ними, повинні бути виконані із застосуванням яскравих кольорів, відображати за допомогою малюнків або зрозумілих знаків певний сюжет. У подальшому, коли суть гри дитині зрозуміла, можна користуватися картками із більш простими, схематичними зображеннями кожного мотиву чи функції. Створюючи основні карти, варто обирати для означення бажаних функцій такі символи, які б були зрозумілими дитині дошкільного віку. Символи, які придумують діти самостійно, характеризуються кращим рівнем запам'ятовування, їх розуміння та осмислення проходить більш продуктивно.

По-друге, це відтворення відомої дитині казки, поділ її на змістовні складові частини і співвідношення з певною функцією. Прочитавши і умовно поділивши казку на змістовні частини, потрібно обговорити разом із дитиною кожна із них, дати їй назву та своєрідну оцінку подіям, які вона описує. Якщо запропоновано кілька назв, які є близькими за значенням, то варто з них обрати одну, найбільш точну і відповідну до змісту вказаної частини. Оскільки дати правильну назву – означає, достовірно розшифрувати інформацію, яку потім можна

«заховати» в карточці, за допомогою графічних методів. Отже, дошкільнята зможуть порівняти між собою дві відомі для них системи: речей та графічних зображень.

По-третє, це спільний пошук та знаходження означуваних функцій у нових

для дитини почутих казок. Читаючи дітям нову, ще невідому для них казку, під час проведення одного заняття, потрібно використовувати не більше ніж 3-5 карток-функцій. В іншому випадку, у дітей часто-густо виникає відсутність інтересу або ж спостерігається стан перевтоми. Адже, казка становить собою своєрідну, специфічну поживу, яку призначено для насичення не шлунку, а людського розуму, емоцій та уяви. Надмірне вживання цієї «їжі» не може принести дитині користі чи справжнього задоволення.

Наступним етапом є самостійний пошук функцій, які діти виконують спочатку на основі матеріалів відомих для них казок, а потім на нових казках. Діти, використовуючи увесь комплект карточок, послідовно та логічно відтворюють розвиток казкового сюжету.

Потім відбувається етап складання казок. Починати складати казкові історії найкраще виходить у колективі, використовуючи обмежену кількість карток. У цьому випадку досягнення поставленої мети буде більше ефективним. Поступово, до придуманої казки, додаються по 3-4 додаткових карточки, які поглиблюють її сюжет. Так продовжують до тих пір, поки не буде використаний увесь набір карточок. Коли діти повністю опанують і зрозуміють методику створення казок, використовуючи порядок функцій, можна буде розпочати складання історій «у сліпу». Це означає, придумувати історію на основі витягнутої навгад карточки із перевернутого зображенням вниз стосу карток. Це завдання є більш складним, проте, як показує практика, в умовах гри, дошкільнята дають раду їй достатньо швидко й вміло. Зміст придуманої казки діти, якщо бажають, можуть показати за допомогою власноруч створених малюнків.

Останнім етапом є робота з індивідуальним набором карточок.

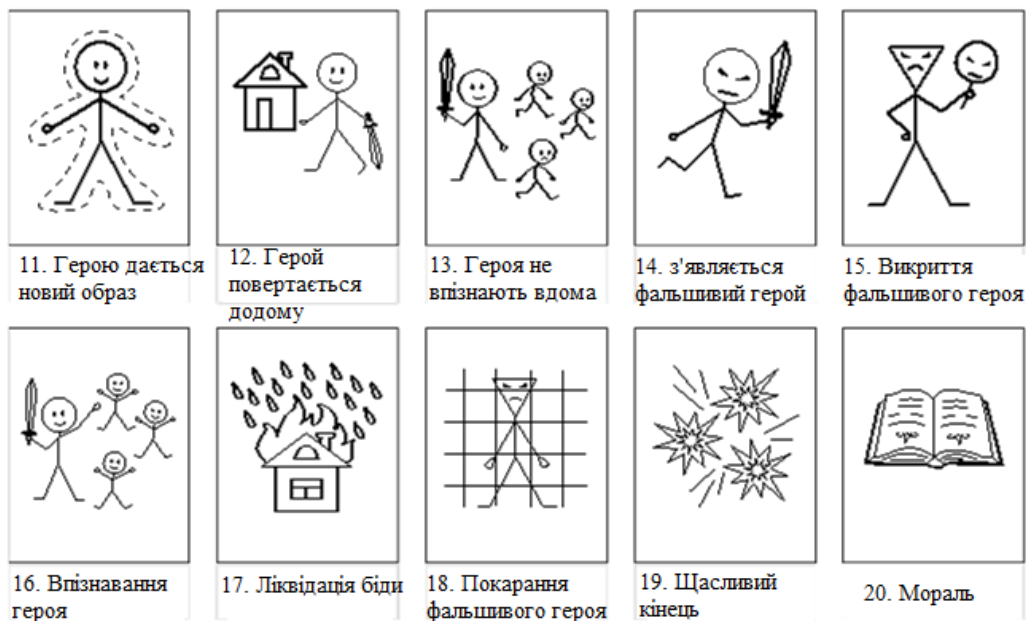
Кожна дитина отримує (або, якщо це можливо, сама виготовляє) власний комплект карточок, з якими, в подальшому, працює, відповідно до власного бачення та уяви. Тобто, придумує нову казку, або ж видозмінює вже відомий раніше для неї твір. Для початку, можна запропонувати дітям готову назву для казки (для прикладу «Казка про огірочок»), після чого, обговорити з ними місце, де відбуватимуться події казки, а також кількість і особливості дійових осіб. Такий підхід дуже полегшує самостійну літературну творчість дітей у період її освоєння.

Отже, діяльність дітей набуває цілковитої самостійності. Вони досягають достатнього рівня, щоб самостійно придумувати назви казок, місць, у яких розгортатимуться основні події, героїв, їх кількості та відповідних, характерних для них, ознак і властивостей.

За умов подальшого застосування карток В. Проппа для створення різноманітних казкових сюжетів можна використовувати такі варіанти [2]: створення по черзі, групами, починаючи з кінця, із середини; використання карток по порядку, через одну, навгад, за визначеною кількістю; поділ казки на змістовні частини (вихід, зав'язка, конфлікт, перемога); вибір головного героя; зміна відомої для дітей казки за допомогою певного обмеження або збільшення застосованих функцій. Саме завдяки використанню пропонованого метода, відкривається і реалізується, набуваючи дійсних форм вираження, творчий потенціал дитини.

Далі пропонуємо до ознайомлення картки, які були використані нами під час діагностики мовлення старших дошкільників і навчання складання казок за допомогою карток В. Проппа (рис.1).



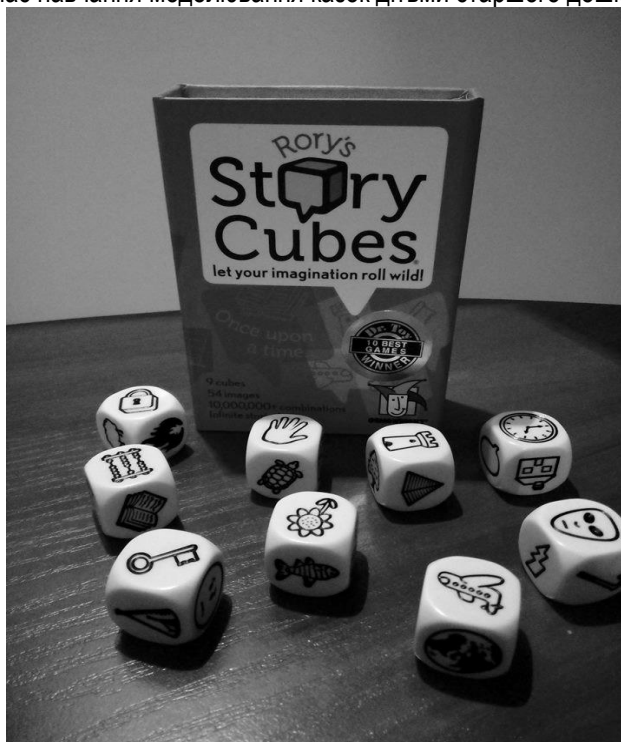


**Рисунок 1-Картки В. Проппа**

Наведемо приклади казок за картками В. Проппа з дітьми старшого дошкільного віку.

Так, Савітський Олександр (6 років) створив таку казку: «Жили-були дід і баба. І одного сонячного дня, дотримуючись усіх правил і законів, їхній внук помітив, що хтось порушив заборону. Внук пішов з дому, щоб знайти того, хто порушив заборону. Тут внукові допомогли друг, вони мали чарівну паличку і помітили, що той, хто порушив заборону, хотів вкрати чарівну паличку. Але, наш внук не здався, а почав битися із ти ворогом і переміг його. Він, під час битви, трішки змінився і повернувся додому. Але, його вдома не впізнали, і тут з'являється поганий хлопець, який хотів тим внуком прикинутися, але його розкрили. Внук повернувся додому і всі його впізнали, тут почалася біда, адже той ворог втік. Його потім все ж знайшли і посадили в тюрму. В той вечір запустили феєрверки і всі веселились. Мораль потрібно дотримуватись правил і законів».

Нами також було використано гру з кубиками «Історії кубиків» («Story Cubes») на розвиток уяви (автор - Рорі О'Коннор (Rory O'Connor)). У коробочці знаходяться дев'ять кубиків, на яких містяться 54 картинки. На них зображено різні предмети: півмісяця, знак питання, яблуко, годинник тощо. Цю коробочку дитина може помістити собі в кишеню, і грати де завгодно - вдома, на природі, за столом, на землі. Наводимо приклад кубиків, які було нами використано під час навчання моделювання казок дітьми старшого дошкільного віку (рис.2).



**Рисунок 2 – Кубики Рорі О'Коннора**

Правила гри передбачають, що всі дев'ять кубиків дитина перемішує та кидає на стіл. А потім потрібно почати складати історію, яка завжди буде починатися словами: «Одного разу...» та містити всі поняття, зображення яких випало на верхніх гранях кубиків. Починати треба з того символу, який перший привернув увагу. Неправильних розповідей не існує, але зображення повинні «розбудити» уяву. Казки, складені дітьми, ми занотували, а потім пропонували послухати казку іншим дітям. Історію продовжувала інша дитина, використовуючи першого героя, а закінчував інший герой, при цьому утримувалась сюжетна лінія.

**Висновки.** Відповідно до поставлених завдань, було опрацьовано та апробовано експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення засобами складання казок за моделями В. Проппа. Дані дослідження підтвердили позитивний вплив цього методу на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Відповідно до отриманих результатів можна зробити висновки, що кожна дитина є неповторною мовною особистістю. На рівень зв'язного мовлення дитини, як і на розвиток її інтелектуальних здібностей, впливають певні чинники. Найбільш важливими чинниками є здатність дитини самостійно мислити, уявляти, сприймати інформацію та ділитись нею з іншими за допомогою метода моделювання. Отже, для закладення підґрунтя саме цих важливих мовних здібностей можна застосовувати метод наочного моделювання у навчально-мовленнєвій діяльності з дітьми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : «Советская энциклопедия», 1966. – 608 с.
2. Белобрыкина О. А. Речь общение / О. А. Белобрыкина. – Ярославль : Академия развития, 1988. – 240 с.
3. Венгер Л. А. Про трёх котят. Наглядное моделирование. Для детей 2-4 лет. — М. : «Карпуз», 2010. – С. 15-23.
4. Ганич І.Д., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.
5. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
6. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник : понад 600 термінів, понять та назв / упор. А. М. Богуш, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. – 200 с.
7. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста.-М. : Наука,1996. – С.33-44.
8. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 364 с.
9. Стецюк І.І. Метод наочного моделювання в роботі з дітьми із ЗНМ. Логопед // І.І. Стецюк. – Харків : Вид. група «Основа», 2012. – № 3. – С. 13-23.
10. Ушинський К. Д. Рідне слово: Кн. для учителів // Собр. соч. - М., 1948. -Т.6. С.267- 268.
11. Художественное творчество и ребенок. Монография. Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., «Педагогика», 1972. – 288 с.

*Маринюк Н.*

*Науковий керівник – доц.Шпак М. М.*

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Актуальність проблеми дослідження.** Розвиток творчих здібностей молодших школярів надзвичайно важлива та нагальна проблема. Кожна дитина народжується із творчим потенціалом, але цей потенціал може бути втрачено, якщо його не розвивати. Тому важливо вчасно виявити творчі здібності дитини і розвивати їх у потрібному напрямку. Сучасні реформи в початковій освіті також спрямовані на розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини. Зазначимо, що концепція «Нова українська школа» визначає креативність як одну із основних компетентностей, якою мають оволодіти учні. Діти повинні вчитися самостійно мислити, висловлювати оригінальні ідеї, мати власну думку, неординарно розв'язувати проблемні ситуації.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні творчих здібностей молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у дослідження творчих здібностей особистості здійснювали такі вчені: Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, Б. Нікітін, Е. Торренс. Так, зокрема, Л. Виготський зазначав, що творча діяльність передбачає створення чогось нового, особливого, оригінального, і не важливо, чи створення будь-якого предмета зовнішнього світу – є творінням розуму або почуттів людини [3, с. 235].

Тому надзвичайно важливо розвивати уяву, пізнавальні інтереси дитини з метою створення фундаменту для творчої діяльності та успішної самореалізації. На думку Д. Богоявленської, творчість – це ситуативно нестимульована активність, що виявляється в прагненні людини вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип особистості властивий усім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам, скульпторам [2, с. 55].

К. Тейлор характеризує творчих дітей, як цілеспрямованих, надмірно незалежних у судженнях, з розвиненим почуттям гумору, темпераментних, активних. Творча особистість наділена оригінальністю мислення,



креативністю, великим спектром інтересів і захоплень, фантазією, вразливістю, багатим внутрішнім світом, надзвичайною емоційністю, нонкомформізмом, сміливістю, природністю, безпосередністю поведінки [7, с. 121].

В. Моляко [6] виділив ознаки, які властиві творчій дитині:

- активна, завжди чимось зайнята, прагне працювати більше за інших, ініціативна;
- наполеглива, досягає власних цілей, шукає нової інформації, допитлива;
- у неї сформоване уміння вчитися, вона прагне до знань та досягнення успіху. Вчиться із великим задоволенням та цікавістю, самостійна;
- критично ставиться до інформації, прагне знати деталі, не задовольняється поверхневими знаннями.

Безперечно, найважливішу роль у формуванні творчої особистості відіграє соціальне середовище. Одним із вагомих соціальних чинників розвитку творчих здібностей дитини є сім'я. Батьки повинні створювати сприятливі умови для розвитку в дитини творчого потенціалу, креативності, дивергентного мислення. Зауважимо, що первинне залучення дітей до творчості відбувається саме в процесі ігрової діяльності.

На важливу роль гри у розвитку творчих здібностей дитини вказували такі дослідники: Л. Виготський, Д. Єльконін, Д. Леві, А. Осипова, К. Роджерс, А. Фрейд, та ін. Вчені зазначали, що основною сферою розвитку креативності дитини є ігрова діяльність, під впливом якої відбуваються найвагоміші зміни особистості школяра.

Самостійне використання отриманого досвіду в нових ігрових ситуаціях забезпечує дитині можливість відбору потенційно успішних форм поведінки, які створюють основу для формування майбутніх стратегій досягнення успіху в різних життєвих ситуаціях. Як зазначає О. Леонтєв, успішне оволодіння грою створює передумови для виникнення продуктивних видів діяльності, які, в свою чергу, стимулюють розвиток творчості дитини [6, с. 55].

Дуже важливо, щоб розвиток творчих здібностей дитини відбувався у формі гри. Адже гра надає дитині свободу вибору та власних дій, розкриває її творчий потенціал. Саме в грі дитина навчається діяти у вигаданій, а не реально існуючій ситуації, намагається реалізувати внутрішні мотиви та бажання. Надзвичайно важливим є те, що в процесі ігрової діяльності дитина не відчуває себе як об'єкт впливу дорослого, а є повноцінним суб'єктом діяльності [5, с. 110].

Граючись, дитина діє самостійно, вільно виражає свої бажання, уявлення та почуття. На відміну від повсякденного життя, де дитині постійно вказують (не бігай, не впади, не вигадуй), в грі дитина може все: літати в космосі, навчати учнів в школі, займатися улюбленою справою, мріяти, бути відомим та успішним, випробувати свої можливості, виявляти емоції та почуття. Таким чином, як зазначав К. Ушинський, дитина «пробує свої сили», проживаючи те життя, яке на неї чекає в майбутньому.

З метою діагностики рівня розвитку творчих здібностей в молодших школярів, нами було проведено експериментальне дослідження на базі ЗОШ № 22 м. Тернополя. У дослідженні взяло участь 88 дітей молодшого шкільного віку (учнів 4 класу), з них: 44 дівчини і 44 хлопців. Нами було використано такі психодіагностичні методики: тест «Закінчи малюнок» Е. Торренса, а також методика «Палітра інтересів» . А. Савенкова.

З метою дослідження креативності в молодших школярів ми застосували методику «Закінчи малюнок» Е. Торренса. Отримані результати, які відображають гендерні відмінності прояву креативності у дівчат та хлопців, подані у таблиці 1.

Таблиця 1

**Гендерні відмінності прояву креативності у молодших школярів**

Рівень прояву креативності	Загалом		Дівчата		Хлопці	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	10	11	8	18	3	7
Середній	56	64	23	52	32	73
Низький	22	25	13	30	9	20

Узагальнені кількісні результати дослідження рівня прояву креативності у молодших школярів зображено на діаграмі (рис. 1).



**Рис.1. Рівень прояву креативності у молодших школярів**

Як видно з табл. 1 і рис. 1, більшість дітей молодшого шкільного віку (64%) мають середній рівень креативності. Їм властиве творче мислення, однак вони не завжди можуть чи вміють застосувати його повною мірою. Вони не прагнуть виділятися серед інших, але якщо вже починають щось робити, то роблять це творчо, з натхненням, доводячи розпочату справу до кінця. Такі діти відповідальні, самостійні, можуть взяти на себе організаційну роль, здатні до самоуправління.

Низький рівень креативності спостерігається у 25 % молодших школярів . Такі діти не проявляють творчих здібностей. Вони не володіють здатністю до прогнозування і передбачення, їм легше працювати за шаблоном чи усталеним зразком, аніж шукати неординарних і унікальних вирішень тієї чи іншої проблеми.

Найменше учнів (11%) мають високий рівень розвитку креативності. Такі діти вирізняються здатністю висувати ідеї, що відрізняються від очевидних та звичних, характеризуються високою інтелектуальною активністю і не здатністю до конформізму.

З метою дослідження пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку ми застосували методику «Палітра інтересів» А. Савенкова. Отримані результати представлено на рис.2.



**Рис. 2. Спрямованість пізнавальних інтересів молодших школярів**

Узагальнюючи отримані результати дослідження, можемо констатувати, що найбільший відсоток дітей цікавляться природознавством (27 %), а також виявляють інтерес до спорту (26 %). Деяко менше школярі цікавляться художньою діяльністю (13 %), гуманітарною сферою (12 %), а також домашніми обов'язками (11 %). Найменша кількість дітей проявляє інтерес до комунікації (5 %), а також інтерес до математики (6 %).

**Висновок.** Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей та інтересів, оскільки саме в цей період активно розвивається творча уява, критичне мислення, формується самооцінка та пізнавальні інтереси дитини. Результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що більшість молодших школярів мають середній рівень креативності, а також найбільше виявляють

інтерес до спорту та природознавства. Тому важливо розвивати творчі здібності та розширювати пізнавальні інтереси дітей. З цією метою необхідно створювати відповідні психолого-педагогічні умови, від яких залежить розвиток творчої особистості. Саме в ігровому середовищі формується креативність, розвивається здатність до фантазування та генерування оригінальних ідей. Тому надзвичайно важливо створити умови для дітей, які б сприяли подальшому розвитку особистості та збагаченню її інтересів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу ігрової терапії на розвиток творчих здібностей у молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анікєєва Н. П. Виховання грою: Кн. для вчителя / Н. П. Анікєєва. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл 2004. — 512 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 1999. — 368 с.
5. Ельконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Ельконин. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
7. Taylor C.W. Various approaches to the definitions of creativity : The nature of creativity / C.W. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – P. 99–126.

*Кусень М.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г.К*

## ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Актуальність проблеми.** Проблема тривожності є центральною проблемою сучасної цивілізації і однією з найбільш актуальних проблем у сучасній психології. Серед негативних переживань людини тривожність займає особливе місце, часто вона призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні. Особливо гострою проблема тривожності є для дітей підліткового віку. У силу низки вікових особливостей підлітковий період часто називають "віком тривоги". Підлітки турбуються з приводу своєї зовнішності, з приводу проблем у школі, взаємин з батьками, вчителями, однолітками. Тривале відчуття напруги, призводить до зниження внутрішнього ресурсу і появи психосоматичних порушень.

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Увагу до проблеми тривожності приділяло багато науковців про що свідчать численні дослідження, які здійснили українські, російські та зарубіжні вчені: Ф.Є.Василіук, О.І.Захаров, І.В.Імедадзе, М.Д.Левітов, О.В.Новікова, Ю.Л.Ханін, С.Ю.Алашеев, Є.П.Ільїн, О.В.Казаннікова, Є.М.Калюжна, Л.М.Костіна, В.М.Крайнюк, Д.О.Леонтєв, Є.К.Лютова, Я.М.Омельченко, Г.М.Прихожан, С.О.Ставицька, О.О.Халік, Н.Ф.Шевченко, В.І.Юрченко, Д.Айке, К.Ізард, Р.Мей, О.Ранк, Ч.Рікфорт, Г.Салліван, З.Фройд, К.Хорні та інші.

**Мета статті** полягає у теоретичному і емпіричному дослідженні особливостей розвитку тривожності у старшому підлітковому віці, які сприяють появі психосоматичних порушень.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній літературі можна зустріти різні визначення поняття «тривога», хоча більшість досліджень сходяться у визнанні необхідності його диференціювати – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану та його динаміку. На думку А.В. Петровського «тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Тривожність зазвичай підвищується при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми» [3, с. 112].

Вступ дитини до школи висуває нові вимоги до неї, що нерідко стає додатковим фактором виникнення відхилень в особистісному розвитку. Шкільна тривожність – це форма прояву емоційного неблагополуччя дитини, яка виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку вчителів, батьків та однолітків [2, с. 16].

До основних причин шкільної тривожності належать: природна нервово-психічна організацію школяра, особливості виховання, завищені вимоги батьків до дитини. У деяких дітей страхи і небажання ходити до школи викликані самою системою навчання, в тому числі несправедливою або нетактовною поведінкою вчителя. Причому серед таких дітей є школярі з різною успішністю [4, с. 185].

Зростання кількості психосоматичних порушень, які ще називають «хворобами цивілізації», пов'язано із збільшенням навантаження на психіку людини під впливом соціального середовища, прогресу, постійної нестачі часу та потребою у значних психологічних і фізичних затратах на адаптацію до них. У такій ситуації

найбільш вразливими є діти і підлітки, які виявляються найменш захищеною частиною суспільства через свою емоційну чутливість, особливо тоді, коли немає належної підтримки з боку сім'ї. [1, с. 246].

Велике значення має діяльність нервової системи, яка забезпечує злагоджену роботу всіх систем організму. Психологічне напруження виснажує нервові клітини і створює сприятливі умови для появи соматичних скарг. Мобілізаційні ресурси є вичерпними і тому довготривалий стрес робить людину вразливою до розвитку фізичного захворювання.

З метою дослідження особливостей розвитку тривожності у старшому підлітковому віці нами був підібраний комплекс діагностичних методик, які спрямовані на визначення сили нервової системи, рівня стресостійкості і інтенсивності соматичних скарг.

Дослідження було проведено серед учнів 9 класу в середніх загальноосвітніх шкіл м. Тернополя. Форма проведення групова. Кількість досліджуваних становить 80 – респондентів. За гендерним показником кількість дівчат становить – 37 досліджуваних, а хлопців – 43 досліджуваних. Для дослідження сили нервової системи був використаний «Теплінг-тест» Є.П.Ільїна, методика на визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея, гісеньський опитувальник соматичних скарг.

Результати дослідження за методикою «Теплінг-тест» Є.П.Ільїна свідчать, що сукупність респондентів з високим показником і дуже високим показником лабільності, становить – 57,5%. Сукупність випробуваних, які характеризуються сильною і середньою силою нервовою системою, які здатні протистояти несприятливим факторам, становить – 52,5% від загальної кількості.

Під час дослідження була використана «Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Холмса і Рея, яка дозволяє оцінити рівень стресового навантаження на людину і рівень протидії несприятливим факторам. Детальний аналіз отриманих показників зазначений на діаграмі (рис. 1).



**Рис.1. Розподіл рівня стресостійкості у старших підлітків**

Кількість респондентів, в яких рівень стресостійкості знаходиться в межах 150-199, становить 53,75% досліджуваних. Вони характеризуються високим показником опірності до несприятливих ситуацій і оптимальним рівнем стресового навантаження. Чисельність випробуваних, в яких рівень стресостійкості становить в межах 200-299, складає 30%. Даний показник вказує на порогову міру стресостійкості. Рівень стресостійкості більше 300 начисляється 6, 25%. Даний показник перевищує допустиму міру стресу, при якому спостерігається низька опірність до дії несприятливих чинників. Під час дослідження було виявлено досліджуваних, в яких рівень стресостійкості менший від 150, становить – 10%. Даний показник показує бажання респондентів приховати актуальну інформацію в силу дії механізмів психологічного захисту або ігнорування умов дослідження.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона стало можливим виявити взаємозв'язок між лабільністю нервової системи і рівнем стресостійкості. Коефіцієнт кореляції становить = - 0,2. Він є негативним і вказує на те, що чим вищий показник лабільності нервової системи, тим нижча стресостійкість і відповідно опірність організму до несприятливих факторів вища.

Під час дослідження була використана методика «Гісеньський опитувальник соматичних скарг», яка дозволяє побачити основні симптоми поганого самопочуття досліджуваних. Емпіричні результати дослідження подані на діаграмі (рис. 2).



**Рис.2. Розподіл показників соматичних скарг**

Відповідно до результатів дослідження найбільший показник серед випробуваних – за шкалою виснаження, а найменший – за ревматичним фактором. Дана методика дозволяє оцінити соматичний стан людини на основі суб'єктивних відчуттів. Використовуючи коефіцієнт кореляції Пірсона, можна визначити взаємозв'язок між рівнем стресостійкості і частотою соматичних скарг. Коефіцієнт кореляції становить = 0,4. Даний показник вказує на те, що при зростанні даних стресостійкості збільшуються показник соматичних скарг. Чим вищі значення за методикою стресостійкості, тим рівень витривалості до несприятливих факторів нижчий і відповідно імовірність появи психосоматичних порушень зростає.

**Висновки.** Теоретичний аналіз літератури свідчить, що підлітки характеризуються надмірною вразливістю. Вони постійно переймаються різними дрібницями стосовно себе і тому, додаткові несприятливі зовнішні впливи спричиняють додаткові психологічні навантаження. Поява почуття тривоги є доволі типовим явищем для цього вікового періоду. Під впливом несприятливих зовнішніх обставин почуття тривоги може перерости у стійку особистісну якість. Емпіричне дослідження дало змогу побачити взаємозв'язок між властивостями нервової системи, стресостійкістю і соматичними скаргами. Відповідно до цього, чим сильніша нервова система, тим рівень стресостійкості вищий і навпаки. Рівень тривожності пов'язаний із цими показниками, особливо із здатністю витримувати значні психологічні навантаження. Проблеми із здоров'ям проявляються тоді, коли опірність до впливу несприятливих чинників знижується. Під час проведеного дослідження були виявлені учні, які належать до зони ризику і потребують корекції емоційної сфери, з метою подолання внутрішньої напруги і формування якостей, які допоможуть гармонізувати особистість.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л.М. Костина. – СПб.: Речь, 2003. – 420 с.
2. Лебединец Н. Гігієнічна оцінка шкільної тривожності учнів як показника психологічної атмосфери навчального середовища / Н. Лебединец // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 15-18.
3. Помиткіна Л.В., Злагодух В.В., Хімченко Н.С., Погоріська Н.І. Психологія сім'ї: навч.посібник/МОН: НАУ – друк, 2010. – 270 с.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан.— М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

Мурич Ю.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І. П.

### **ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ АДАПТАЦІЇ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

На сучасному етапі розвитку держави проблема адаптації школярів набула особливої актуальності. Державні освітні програми передбачають реформування концептуальних засад освіти і спрямування зусиль на розкриття творчих здібностей школярів. Результати наукових досліджень свідчать, що гармонійний розвиток особистості – закономірний процес, підґрунтям якого є фізична, психічна і соціальна адаптованість.

Незважаючи на важливість аналізованої проблеми, до недавнього часу кількість наукових досліджень, присвячених психологічним особливостям п'ятикласників та їх адаптації до навчання в середній ланці школи, була незначною (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, А.М. Прихожан, Т.І. Юферєва, О.В. Новікова та ін.). Саме через

це Г.А. Цукерман справедливо називає десяти-дванадцятирічних школярів «нічиєю землею» у віковій психології. Останнім часом інтерес дослідників до проблеми адаптації п'ятикласників до нових умов навчання значно підвищився (Г.О. Цукерман, О.А. Сізова, Л.А. Ясюкова та ін.).

Констатуючи суттєвий внесок названих учених в розробку проблеми, слід зазначити, що їх творчий доробок зорієнтований на окремі теоретичні аспекти аналізованої проблеми, однак на практичному рівні залишається не розв'язаним питання про умови, форми і методи забезпечення адаптації п'ятикласників до шкільного навчання з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

**Метою статті** є емпірично визначити соціально – психологічні чинники адаптації учнів п'ятого класу до навчання у школі.

**Актуальність дослідження.** Термін «адаптація» широко застосовується як теоретичне поняття в біології, соціальних науках та психології. За П.Кузнецовим, поняття адаптації розглядається як своєрідний вид діяльності – адаптивної діяльності, яка обумовлена змінами у взаємодії особистості та навколишнього середовища і спрямована на оптимізацію цієї взаємодії. Адаптацію визначають не лише як процес пристосування до успішного функціонування у певному середовищі, але й як «здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку» [2, с.82].

У більш специфічному понятті, як стверджує А. Донцов, адаптація не зводиться просто до уникнення соціальних норм, вона означає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажане для себе спрямування. Така адаптованість може спостерігатися в усякій діяльності [1].

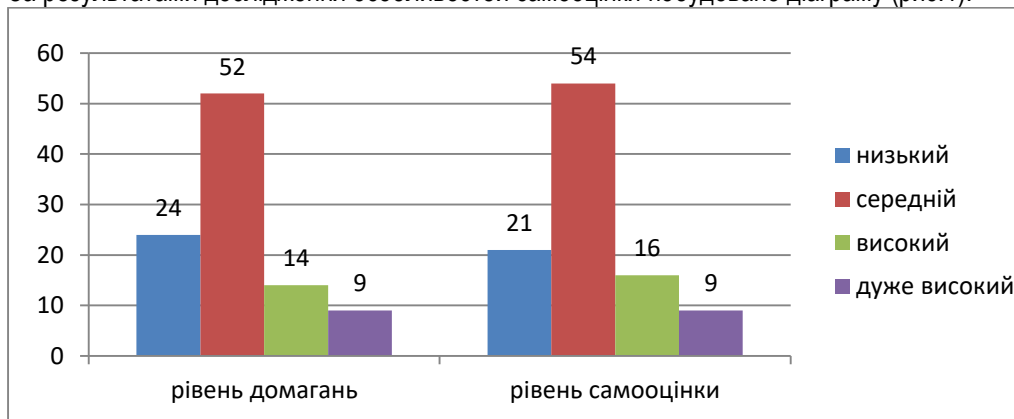
Адаптація (адаптивна діяльність) містить сукупність усіх видів діяльності, що відбуваються одночасно. З одного боку, доводить І.Сабанадзе, це зумовлено орієнтувальними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення з цією метою необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінювання на підставі цього особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. З іншого боку, це здійснювана в єдності з оцінюючою діяльністю (та на її основі) корекція поведінки особистості та її предметної діяльності, пов'язаної з перетворенням навколишнього середовища [3].

Адаптація учнів 5 класу як результат є свідченням рівня пристосованості дитини до середовища життєдіяльності, того, наскільки поведінка школяра, стосунки і результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим в цьому соціумі. Відносно дитини, адаптація – показник її соціального розвитку і виховання, міри відповідності основній масі однолітків. Це оцінка відповідності (невідповідності) соціального розвитку віковим критеріям.

Узагальнені теоретичні уявлення про адаптацію п'ятикласників до умов навчання в середній школі лягли в основу діагностики ознак успішної адаптації п'ятикласників. Метою проведеного нами дослідження є обґрунтування соціально – психологічних особливостей адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі. Об'єктом емпіричного дослідження виступили учні підліткового віку, котрі навчаються в 5-х класах загальноосвітньої школи. Предметом дослідження є психологічні особливості дезадаптації цієї категорії випробуваних. Експериментальне дослідження проводилося в Тернопільській ЗОШ I –III ст. № 9. Загальний обсяг вибірки – 76 осіб. Процедура дослідження було здійснено за допомогою методики вивчення самооцінки Т. Дембо, С. Рубінштейна та методики дослідження соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса та Р. Даймонда.

Проведення методики Т. Дембо, С. Рубінштейн дало змогу виявити рівні самооцінки підлітків за задалегідь заданими якістьми особистості.

За результатами дослідження особливостей самооцінки побудовано діаграму (рис.1).



**Рис. 1. Результати дослідження обстежуваних за методикою Т. Дембо, С. Рубінштейна**

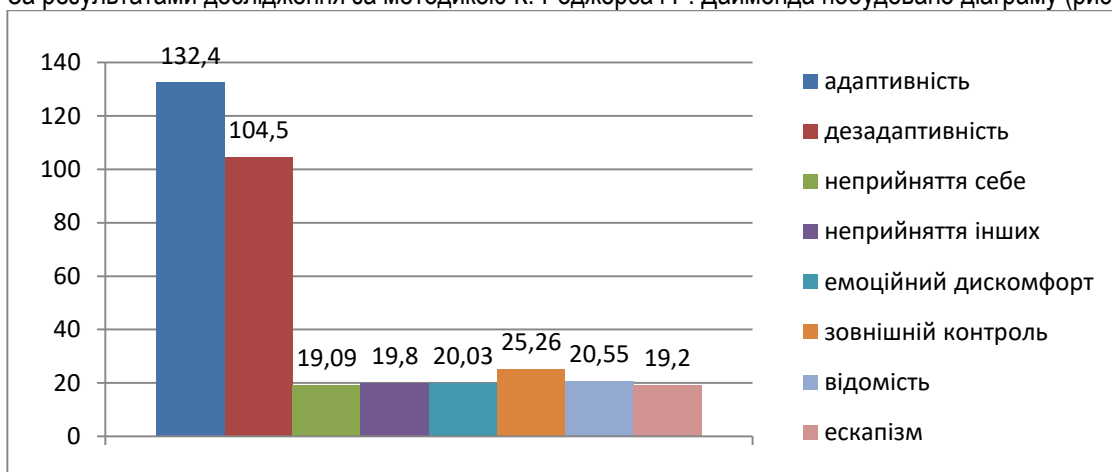
Такі результати емпіричного дослідження вказують на те, що більшості підлітків властивий низький і середній рівні самооцінки, надзвичайно низький показник високої самооцінки.

Дуже високий рівень (9% обстежуваних) свідчить про завищену самооцінку та вказує на певні відхилення у формуванні особистості. При цьому завищена самооцінка підтверджує особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка вказує на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритість для нового досвіду», нечутливість до власних помилок, зауважень та оцінок оточення. Такі діти бачать себе «господарем становища», що негативно впливає на їхні стосунки з однолітками та оточуючими. Підвищена впевненість, у даному випадку, є показником зверхнього ставлення та яскраво вираженого несхвалення дій та вчинків оточуючих, що призводить до розвитку егоцентризму й певної ізолюваності в спілкуванні. Низький рівень (24% випробуваних) вказує на занижену самооцінку, недооцінку себе, є свідченням граничного неблагополуччя в розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику». За низькою самооцінкою приховувалися або справжня невпевненість у собі, або «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здібності та іншого дозволяє не докладати ніяких зусиль. Такі учні доволі замкнені в собі й сором'язливі; неадекватно реагують на критику своєї діяльності або впадають від неї в розпач; не вміють сприймати компліменти; несміливі в своїх вчинках і словах; в спілкуванні з іншими передусім турбуються про враження, яке справляють на оточення.

Що стосується рівня домагань, то 21% випробуваних продемонстрували низький рівень, 54% - середній, що не відповідає нормативному показнику і свідчить про істотні деформації в розвитку особистості підлітків. Такі учні впевнені в собі, товариські, але вони не шукають способів і шляхів самоствердження у колективі однолітків; налаштовані на успіх, але не завжди можуть адекватно співставити свої можливості із поставленими перед ними завданнями; в стресових ситуаціях навчання можуть проявляти безпомічність і безпорадність; низька зацікавленість у процесі засвоєння знань; прояв пасивності на уроках.

Проведення методики К. Роджерса і Р. Даймонда дало змогу виявити особливості соціально-психологічної адаптації підлітків.

За результатами дослідження за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда побудовано діаграму (рис. 2).



**Рис. 2. Результати дослідження обстежуваних за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда**

Провівши дане дослідження, можна зробити висновок, що групі п'ятикласників властивий низький рівень адаптивної поведінки, тобто члени групи мало враховують думки, бажання інших членів; результати дослідження показали, що зв'язок «дружелюбність – домінування» в групі є не дуже сильним; фактор підпорядкування переважає фактор домінування, а чинники «дружелюбність» і «агресивність» знаходяться на різних рівнях (фактор «агресивність» перевершує «дружелюбність» на 26%). Варто визнати той факт, що класний колектив не є дружнім; тут панує напружена атмосфера у міжособистісних стосунках; «дух конкуренції», який присутній у процесі діяльності, не є адекватним, так як супроводжується приниженням і висміюванням слабших учнів; зростання кількості труднощів під час навчання підвищують тривожність учнів. Всі ці характеристики групи п'ятикласників можуть негативно вплинути на формування дружнього дитячого колективу і його подальшого гармонійного функціонування.

Таким чином, в результаті узагальнення даних проведеного діагностичного обстеження п'ятикласників було виявлено, що 69% п'ятикласників характеризуються адаптованістю до умов навчання у середній школі, а 31% – дезадаптованістю, що визначає необхідність розробки корекційно-розвивальної програми для усунення проявів дезадаптації.

**Висновки.** Підводячи підсумок проведеної діагностичної роботи, можна виділити найважливіші особливості, що впливають на успішність процесу адаптації учнів 5 класу до умов навчання у середній школі:

рівень готовності до школи (фізичної, соціальної, психологічної); стан здоров'я; психологічні особливості (слабкий тип нервової системи, підвищена сензитивність, надмірна збудженість); особливості розвитку (несформованість емоційно-вольові сфери, слабка саморегуляція поведінки). Найбільш визначальними для педагогів показниками адаптованості п'ятикласників до навчання у середній школі є: позитивний емоційний стан учня; позитивне ставлення до навчання; прагнення покращити свої навчальні досягнення, самостійність виконання завдань; активність, відповідальність; ефективна взаємодія у шкільному колективі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Донцов А.И. Вопросы адаптации пятиклассников / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 42–50.
2. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации / П.С. Кузнецов. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. у-та, 2000. – 200 с.
3. Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні фактори дезадаптивності та її корекція у підлітків: автореф. дис. канд. психол. наук / І.О. Сабанадзе – К., 1997. – 17с.

*Павлова-Робота О.*

*Науковий керівник – доц. Сіткар В. І.*

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОДРУЖНЬОЇ НЕВІРНІСТІ

**Актуальність дослідження** зумовлена збільшенням числа розлучень, зростанням кількості неблагополучних сімей, зростанням числа самотніх людей, зменшенням числа людей, які вступають у шлюб. Науковці зазначають, що сім'я – це, насамперед, середовище розвитку людини, в котрому вона зростає, отримує підтримку, вчиться долати будь-які незгоди, конфлікти, відчуває себе щасливою та захищеною. Основою сім'ї є подружня пара. Подружжя – це особистісна взаємодія чоловіка та дружини, яка підтримується характерними для неї цінностями та регулюється моральними принципами [7, с. 231].

**Мета статті** полягає у вивченні психологічних аспектів феномена подружньої зради, виокремлення деяких причин, мотивів, видів зради; крім того вона є спробою опису феномену прощення, як необхідної умови збереження здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу.** Саме подружня взаємодія впливає на всі сфери сімейного життя. Коли спілкування чоловіка і дружини має деструктивний характер, тоді під загрозу потрапляють емоційне та фізичне здоров'я не лише подружжя, а й їхніх дітей. Доведено, що значно підвищується ймовірність зради дітей, якщо зраджували їхні батьки, особливо жінка [1, с. 118; 4, с. 93; 8, с. 239]. Саме тому з метою збереження стабільності, цілісності, здоров'я сім'ї та її членів актуальним у всі періоди розвитку суспільства є вивчення та попередження подружніх зрад. Різноманітні сторони сімейного життя вивчались та досліджувались багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими. Проблемою соціальної сутності сім'ї займалися Т. Андрєєва, Е. Берн, Ю. Борисенко, Г. Варга, Д. Віннікот, Ю. Гіпенрейтер, Е. Ейдемільлер, І. Кон, А. Маслоу, Н. Пезешкіан, Т. Пухова, В. Сатір, Й. Стюарт, Г. Філіпова, Е. Фромм, В. Целуйко, Л. Шнейдер, В. Юстіцкіс, К. Юнг. Функціонально-рольову поведінку та механізми життєдіяльності сім'ї досліджували В. Дружинін, Д. Мід, Н. Соловійов. Міжособистісну взаємодію, формування внутрішньосімейної інтеграції, а також психологічного клімату сім'ї, адаптацію, психологічну сумісність, задоволеність шлюбом і фактори, які їх зумовлюють, вивчали Т. Андрєєва, С. Голод, Л. Богданович, К. Вітакер, М. Обозов, Н. Пезешкіан, Т. Поспелова, В. Сатір, Т. Трапезніков, Е. Ейдемільлер. У дослідженнях вказувалось на те, що зазначені феномени є важливими, тому повинні постійно досліджуватись як з теоретичної, так і з практичної точок зору. Науковці зауважують, що такі феномени подружнього життя, як зради та ревності є досить складними для вивчення засобами психології та соціології. Зазвичай, ці явища розглядаються з позицій психотерапії або ж з теоретичних позицій.

На даний час серед сучасних соціальних проблем нестійкість шлюбу давно перетворилася на соціальну реальність. Помітно зростає число розлучень, які найчастіше відбуваються саме через подружню невірність. Позашлюбні зв'язки і контакти традиційно визначають поняттям «зрада». Зрада – одна з малодосліджених проблем шлюбного життя, тому вона відображає безліч протиріч, конфліктів, дисгармоній між подружжям, а, отже, несе в собі й масу різноманітних психологічних мотивів.

Подружня невірність (адюльтер) – це добровільний статевий акт між особою, яка перебуває у шлюбі, та особою, яка не є її чоловіком або дружиною. Дж. Мердок зазначав, що зрада – позашлюбний статевий зв'язок між двома особами, з котрих хоча б одна перебуває у шлюбі з третьою особою [6, с. 340].

Б. Малиновський переконував, що подружня зрада – це першопричина поширення зла на Землі, а табу на подружню невірність – своєрідна охорона інституту шлюбу [5, с. 775].

І. Галяутдін стверджував, що перелюбство – це мерзенний вчинок, прояв несправедливості [3, с.3].

Однією з важливих причин подружньої невірності можуть бути ревності. Існують різні тлумачення подружніх ревностей: складова частина статевої любові, інтимної дружби, яка свідчить про силу потягу; емоція, не властива любові, тінь у відносинах людей; егоїзм у подружніх стосунках [2, 207]. Виокремлюють такі типи ревностей [2, с. 381; 8, с. 248; 9, с. 531]:



1. Власницькі ревності. Їх девіз звучить саме так: «Річ завжди повинна належати своєму власнику». Він обов'язково пов'язаний із сильним потерпанням через партнера, що супроводжується загрозою розриву стосунків. Можна виділити такі причини виникнення власницьких ревностей: підозріла поведінка або зрада одного з партнерів, розлука, охолодження почуттів, відсутність інформації про дії партнера. Часто мають місце саме необґрунтовані ревності. Розвитку цього типу ревностей в значній мірі сприяють такі риси характеру, як властолюбство, невміння пробачати, емоційна холодність, педантична впертість, а також просто невміння поважати особистість іншої людини.

2. Ревності від ображеності. Властиві людям невпевненим у собі, із тривожно-недовірливим характером, з комплексом неповноцінності, також зі схильністю до перебільшення небезпеки. Появі цих ревностей сприяє низька самооцінка, котра, у свою чергу, може сформуватись ще й до шлюбу. Для людей такого типу характерне небажання припустити порівняння з можливим суперником, з побоюванням програти в очах коханої людини.

3. Звернені ревності. Такий тип ревностей має наступний психологічний механізм утворення: джерелом ревностей є проєкція власної подружньої невірності, ненадійності на партнера. Людина, котрій характерний цей тип ревностей, робить логічний висновок: коли я можу стати об'єктом любові іншого, то, напевно, і мій партнер на це здатний. Постійні ревності можуть провокувати подружню зраду. Подружня невірність є типовою та досить поширеною причиною розпаду сімейних відносин. В. Дружинін визначає невірність як один із типів розпаду подружньої пари, яка торкається зони подружніх почуттів. Виділяють такі причини позашлюбних зв'язків [1, с. 102; 2, с.391; 9, с. 519]:

1. Нове кохання. Ця причина характерна для сімей, у котрих кохання відсутнє (раціональні або вимушені шлюби, засновані на вигоді, страху самотності).

2. Помста – бажання відітнути у відповідь на сімейну невірність.

3. Неприйнята любов – відсутність взаємності. Відбувається пошук любові в іншому партнері, де прослідковується можлива взаємність. Іноді буває й так, коли той, хто зраджує, не відчуває любові до нового партнера, але відповідає на його почуття.

4. Пошук нового любовного переживання. Переважно є характерним для подружжя із досить великим стажем або для сімей з такою мораллю, коли від життя намагаються отримати все можливе.

5. Компенсація. За допомогою подружньої невірності намагаються компенсувати недостатність любові через довготривалу розлуку, хворобу одного з подружжя тощо.

6. Тотальний розпад сім'ї. Подружня зрада – це фактичний результат створення нової сім'ї.

7. Випадковий зв'язок. В цьому випадку зрада не характеризується регулярністю і глибиною переживань (оп'яніння, наполегливість партнера, «зручний випадок»).

Психоаналітик Н. Хамітов розглядає подружню невірність як повстання проти буденності та монотонності шлюбу, як пошук таємниці та маскараду. Виклик всьому раціональному та правильному в сімейному бутті. Та найголовніше – повстання проти самотності, породженої шлюбом. Філософ та психолог поділяє невірність на випадкову та свідому. Між ними межа є досить тонка. І та, і інша – це результат самотності в шлюбі. Та свідомо зрада, на відміну від випадкової, трапляється в результаті усвідомлення самотності. Це відкриття й породжує бажання зради [7, с. 186–193].

Несподівана зрада завжди не випадкова, але свідомо зрада готується не грою обставин, а грою розуму. Усвідомлена невірність – завжди спрямований рух до зради. Однак одночасно це акт, що відбувся задовго до його матеріалізації. Свідомо невірність – попередня зрада в серці, зазначає Н. Хамітов. Це свідчить про глибоку внутрішню кризу людини – людини, котра повинна, та не бажає розірвати відносини з чужою їй людиною. Такий вид невірності є повстанням проти монотонності шлюбу взагалі, а також проти конкретного шлюбу з конкретною людиною. Одночасно зрада є лише ілюзією втечі від самотності та буденності, а головне – найбільшою ілюзією того, що новий партнер принесе щось нове, кардинально змінить життя. Звісно, людина буде деякий час переживати нові емоції, та проблеми це, нажаль, не вирішить [7, с. 188].

Саме тому потрібно змінювати не самих партнерів, а повноту буття. Н. Хамітов вважає, коли жінка бажає, щоб чоловік їй зрадив – необхідно перестати його розуміти. Коли чоловік хоче, щоб дружина йому була невірною – необхідно припинити ділитись із нею своїми таємними задумами. Розуміти свого чоловіка – це означає розуміти ту справу, якою він захоплений. Лише через неї жінка може пізнати чоловіка, адже саме вона робить чоловіка цілісним та привабливим. Осягнувши справу чоловіка і стаючи його спільником, дружина може розраховувати на розуміння зі сторони чоловіка. Отже, чоловік часто буває невірним не з найпривабливішою жінкою, а з тією, котра більш розумніша. Жінка ж в свою чергу часто зраджує не з найсильнішим чоловіком, а з тим, котрий найбільш захоплений (справою, ідеєю), а тому мужнім.

Подружня невірність є джерелом накопичення образ, недовіри, що у свою чергу може впливати на виникнення депресії, тривожності та інших розладів. Тому незалежно від рішення подружжя щодо подальшого сімейного життя, їм потрібно навчитися пробачити одне одного заради свого психічного і фізичного здоров'я.

**Висновки.** Подружня вірність міцності сім'ї та радості спілкування не гарантує. Зміст її в іншому – коли її бережуть обидві сторони, це свідчить, що у відносинах людей все в порядку, що люди люблять один одного. Справжня турбота про вірність полягає не в контролі, а в турботі про високу якість відносин, постійне прагнення бути потрібним і привабливим. Жити лише з однією жінкою чоловікові важко. Якщо дружина розумна, а чоловік – вдячний, коли у них чудові стосунки, – це цілком реально. Подружня вірність люблячих людей – предмет захоплення оточуючих і власної гордості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. Изд. 2-е. – М.: Класс, 1999. – 208 с.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи: [моногр.] / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Галяутдин И. О прелюбодеянии [Электронный ресурс] / И. О. Галяутдин. – Режим доступа: <http://www.islamhouse.com/231756/ru>.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб.: Питер, 2005. – 176 с.
5. Малиновский Б. Избранное: Динамика культуры [пер. с англ.] / Б. Малиновский. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 959 с.
6. Мердок Д. П. Социальная структура [пер. с англ.] / А. В. Коротчаева. – М.: ОГИ, 2003. – 608 с.
7. Хамитов Н. В. Одиночество женское и мужское: опыт вживания в проблему / Н. В. Хамитов. – М.: АСТ; Х.: Торсинг, 2004. – 444 с.
8. Шнейдер Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. – М.: Мысль, 2005. – 765 с.
9. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

*Грицишин Ю.*

*Науковий керівник – доц. Свідерська Г.М.*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ ФІГУР НА СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОНЬКИ

Ідентичність - це одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість. Це збереження і підтримка власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя, а також стійкий образ "Я", усвідомлення у собі певних особистісних рис, індивідуально-типологічних особливостей, способів поведінки, які визнаються своїми, достовірними. Однією з важливих сторін ідентичності людини є гендерна ідентичність, яка вважається внутрішньою динамічною структурою, котра інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням себе жінкою або чоловіком.

Як зазначає М.С.Боровцова, функціонально повноцінна сім'я здатна наділити дитину усім можливим психічним ресурсом для її нормального гендерного розвитку і здійснення, оскільки саме взаємостосунки з батьками детермінують зміст тих внутрішніх об'єктів, які в подальшому трансформуються в гендерні образи й уявлення, що підтверджено в роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників (А. Адлера, Е. Еріксона, М. Кляйн, А. Фройд, З. Фройда, К. Г. Юнга, А. Алексєєва, Ю. Альошиної, Г. Бевз, Т. Говорун, П. Горностая, О. Кікінежді, Л. Шустової, Т. Яценко та ін.). Вказаними авторами розкрито ідентифікаційну роль матері та батька на різних етапах психосексуального розвитку дитини, прояснено механізм формування почуття ідентичності, зокрема гендерної, в процесі батьківсько-дитячих стосунків [1; 2; 3]. Питаннями, пов'язаними з дослідженням жіночої ідентичності, займалися В. Васютинський, Н. Гафізова, Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Кльоцина, І. Романов, В. Столін, І. Кон, Є. Суботський, К. Гілліган, Р. Бернс та інші.

**Мета статті** полягає у здійсненні теоретичного аналізу психологічних особливостей впливу батьківських фігур на становлення жіночої ідентичності доньки.

**Актуальність дослідження** зумовлена значним впливом особливостей стосунків батьків з донькою на процес розвитку та становлення жіночої ідентичності.

Дослідниками доведено що сім'я, батьки забезпечують здійснення статевої типізації, засвоєння дитиною гендерних ролей, гендерних зразків поведінки, характеристик особистості, емоційних реакцій [5]. Роль батьків у формуванні психологічної статі полягає в тому, що вони свідомо чи несвідомо заохочують або не заохочують поведінку своїх дітей, властиву їх статі, тим самим формуючи в них певні гендерні установки [7]. Зауважено, що суттєвими факторами гендерної соціалізації дитини виступають статева приналежність батьків, їх ціннісні орієнтації, моральні настанови, рольові очікування, які впливають на формування образу Я дитини.

В якості принципів ідентифікації дитини з батьками виступають компетентність, турботливість батьків, емоційний інтимний зв'язок з ними, соціальна влада над дитиною, престижність батьків, інтенсивність спілкування дитини з дорослим. Таким чином, в разі незадоволення доньки спілкуванням з матір'ю, невизнання близькими фемінінної поведінки матері, суперечливості її гендерної ролі можна очікувати деформації у засвоєнні дівчиною жіночої гендерної ролі.

У дослідників не викликає сумніву визначна роль матері у гендерній соціалізації дівчинки. Це зумовлено тим, що мати є першим важливим об'єктом для дитини, важливістю близьких контактів з нею для сприяння розвитку гармонійної особистості дитини, суттєвою роллю у розвитку самоствалення доньки, виховним впливом матері, безпосередністю її впливу на дитину, тотожністю статі матері з донькою. Останнє може здійснювати значно сильніший підкріплюючий вплив на дитину та відкриває перед донькою можливість пошуку в матері «друге Я» [5].

При визнанні матері провідним агентом гендерної соціалізації, роль батька, як зауважується, залишається «білою плямою», недооцінюється дослідниками.

З одного боку, ймовірно, це може спричинитися зміненням рольової структури сім'ї, більшою симетричністю функцій, зростанням авторитету і впливу жінки з відповідним зниженням домінуючої соціальної ролі чоловіка. Попри це, з іншого боку, перетворення чоловіка із голови сім'ї у партнера жінки приводить до того, що він починає брати все більшу участь у вихованні дітей, а отже, місія батьківства набуває більшої соціальної значущості. Разом з тим, стереотипи щодо чоловіка-батька можуть нівелювати, викривлювати батьківську роль у вихованні дитини, сприяти прохолодності і наявності соціальної дистанції у взаєминах з дитиною (І. Кон, Н. Харламенкова) [6].

Першим заговорив про значущість впливу батька на розвиток особистості доньки З. Фрейд, який визначав роль батька як: об'єкт любові, захоплення та ідентифікації; людини, яка здійснює фізичну турботу; розрадики та захисника.

З точки зору сучасних дослідників, однією з головних функцій батька у психічному розвитку дитини раннього віку є формування у неї почуття статевої приналежності та відповідних поведінкових моделей [4]. Р. Кемпбелл відзначає, що вплив батька на статеву ідентифікацію доньки найзначніше проявляється в період юності. Саме в цьому віці вона повинна отримати визнання значущості як майбутньої жінки від батька, який сприяє формуванню у дочки позитивної самооцінки, висловлюючи схвалення її діям, здібностям, зовнішності [8].

Позитивний образ батька більшою мірою зумовлює оволодіння донькою цінностей самоактуалізації. За М. Арбатовою пріоритет материнської любові призводить до закріплення інфантильних рис в дитини. Однак, пріоритет батьківської любові позитивно впливає на емоційну сферу дитини, на здатність проявляти почуття. Отже, хороші стосунки з батьком зумовлюють розвиток у доньки фемінних рис, впливають на досвід стосунків із протилежною статтю, а також зумовлюють розвиток маскулітних якостей. А.Адлер, О. Лоуен та низка інших дослідників зазначають, що батьківська любов сприяє формуванню відчуття жіночності у дівчинки [4]. Як представник іншої статі, батько у більшій мірі, ніж мати, підкріплює гендерно-стереотипну поведінку доньки (Дж. Берісон) та бере більшу участь у привчанні дівчини до гендерної ролі.

Якщо у дитинстві стосунки доньки з батьком не склалися, це може призвести до її самотності у дорослому житті через негативне ставлення до чоловічої статі [5]. На думку К. Горні, раннє розчарування дівчинки в батькові призводить до спотворення жіночої ідентичності, до заперечення власної жіночності та суперництва з чоловіками. Батько, який пригнічує доньку, формує у неї відмову від материнських інстинктів та сексуального задоволення [4]. Дівчинка, вихована без батька, менш успішно формує свої уявлення про маскулітність, натомість за умов приділення батьком достатньої уваги вихованню доньки можна очікувати її емансипованість, зорієнтованість на досягнення успіху [6].

Дослідники дитячого розвитку (Д.Віннікот, М. Малер, Р.Фейнберн та ін.) зауважують, що хороша матір - це не та, яка задовольняє всі потреби дитини, а та, яка може сприяти розвитку дитини. Мати, здатна знаходитися на оптимальній відстані у процесі індивідуалізації дитини, коли їй потрібна водночас і материнська підтримка, і достатня свобода. Надмірна опіка гальмує набуття дитиною власної ідентичності, а надмірна свобода, без гарантій захисту, не дає можливості дитині відділитися по-справжньому. Така дитина завжди буде прагнути єднання з мамою, оскільки для неї це єдиний спосіб контролювати тривогу, викликану фантазіями, що мама її хоче покинути, що вона їй не потрібна.

Таким чином, дівчинка для того, щоб дорослішати і відчувати свою самобутність, змушена долати первинну ідентифікацію, зберігаючи і вибудовуючи вторинну. Тільки інстанція батька генерує об'єктні стосунки, оскільки вводить символічний вимір між «суб'єктом» (дитина) і «об'єктом» (мати). К.Ельячефф і Н.Ейніш зазначають, що стосунки матері і дочки - це стосунки не двох, а трьох осіб. Для встановлення оптимальної для формування окремої ідентичності дистанції необхідна присутність третього, тобто батька, який дозволить кожній зайняти своє місце. Це одна з головних умов для встановлення рівноваги в позиційній грі у просторі материнсько-дочірних стосунків [8].

**Висновки.** Значний вплив на процес розвитку та становлення жіночої ідентичності здійснюють особливості стосунків батьків з донькою, які є вирішальним чинником у формуванні автентичного цілісного інтегрованого «Я» дитини. Типовим є явище ідентифікації та наслідування донькою особливостей поведінки матері, засвоєння гендерних стереотипів, які панують в сім'ї. Низка вітчизняних та зарубіжних психологів звертають увагу на суттєву роль батька у становленні особистості дитини. Так, люблячий батько, який поважає

представниця жіночої статі – сприяє формуванню відчуття захищеності у власної доньки і таким чином здійснює вагомий вплив на формування гендерної ідентичності. Окрім того, постать батька (включеність у простір дитячо-батьківських стосунків) є умовою відділення дочки від матері і становлення її окремої ідентичності. Така батьківська функція може бути фрустрована матір'ю, що часто стає для батька перешкодою у встановленні адекватно близьких стосунків з дочкою

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т. Гендерна психологія : навчальний посібник / Т. Говорун, О. Кікінежді. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 308 с.
2. Говорун Т. Соціалізація статі та сексуальності / Т. Говорун. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 240 с.
3. Кікінежді О. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія/ О. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
4. Кривопишина О. А. Психологічні особливості впливу позитивного образу батька на статеву самоідентифікацію дівчат / Олена Анатоліївна Кривопишина. // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2016. – №88. – С. 122–128.
5. Кубриченко Т. В. Соціокультурні аспекти жіночої гендерної соціалізації / Тетяна Вікторівна Кубриченко. // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». № 9/1. – 2009. – №15. – С. 88–94.
6. Кубриченко Т.В. Формування гендерної ідентичності студенток педколеджу // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 10.- Дніпропетровськ: ДНУ, 2004.- № 7.- С. 15-22.
7. Левус Н. І. Особливості взаємостосунків батьків та дітей як чинник гендерної ідентичності в підлітковому віці / Н. І. Левус, Н. С. Пелих // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2015. - Вип. 2(2). - С. 11-16. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr\\_2015\\_2\(2\)\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2015_2(2)_4).
8. Стернійчук М. Ю. Психологічні особливості впливу батьківських фігур на становлення ідентичності доньки / М. Ю. Стернійчук, С. А. Литвиненко // Психологія: реальність і перспективи. - 2014. - Вип. 3. - С. 147-149. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp\\_2014\\_3\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2014_3_47).

*Налуциши А.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

На етапі ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно – смислової сфери особистості, в ході якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у розвитку особистості, справляючи величезний вплив на все подальше життя людини. Тому вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей ціннісного самовизначення в ранній юності, виявлення шляхів оптимізації сенсожиттєвих пошуків старшокласників є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки [1].

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному дослідженні ціннісно-смислової сфери старшокласників у зв'язку із професійним самовизначенням.

Прагнення до самовизначення, реалізації своїх можливостей, інтенцій є завжди актуальним для людини. Поняття самовизначення – одне з центральних у психології особистості. Проблема ціннісного самовизначення особистості є предметом дослідження гуманітарної, насамперед екзистенційної психології, де вона трактується з виразно суб'єктивних позицій.

Самовизначаючись щодо об'єктивно і суб'єктивно значущих аспектів дійсності, особистість реалізує свою життєву перспективу, свободу вибору і творчість в середовищі соціокультурних і діяльнісних обмежень, норм, стандартів і стереотипів [3].

Дослідженням ціннісних орієнтацій у юнацькому віці займалися А. А. Козлов, А. М. Мордовець, В.Т. Лісовський, Є. А. Подольська, З. В. Сікевич, І. А. Райгородська, І. Г. Попова, К. А. Нечаєва, Н. Є. Бондар, Н. І. Стрелянова.

У низці досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на самовизначення учнів. Провідною у цей час є навчально-професійна діяльність, в якій реалізується готовність юнака до самовизначення і яку вважають психічним новоутворенням цього віку [4, с. 287]. Адаже юнацький вік є тим періодом життя, коли індивід стає готовим не стільки до самовизначення, скільки до життя як суб'єкт власної діяльності. Особистість переходить на якісно новий – усвідомлюваний етап становлення, відбувається її друге народження [2, с. 75]. Складається більш-менш цілісний світогляд та формується готовність до самовизначення. Юнак – це вже особистість як суб'єкт суспільних стосунків, що активно будує образ світу, спрямований у майбутнє. Завдяки віковим новоутворенням відкривається можливість обирати життєвий шлях і нести відповідальність за цей вибір.

Однією з базових діагностичних методик став запропонований Є.О.Клімовим опитувальник «Особистісна професійна перспектива» процедура роботи з яким була запозичена і істотно доповнена ціннісно – смисловими компонентами М.С.Пряжниковим. Вона дозволяє дослідити у юнаків рівень сформованості

усвідомлення своїх мотивів і цілей у майбутній професійній діяльності [5]. Учні пропонувалось дати відповіді на запитання анкети. Питання анкети значною мірою відповідають змістовно – процесійній моделі професійного самовизначення. Результати відповідей старшокласників на запитання анкети були опрацьовувані шляхом кількісного і якісного аналізу.

Результати вивчення рівня професійного самовизначення старшокласників за схемою «Особистісної професійної перспективи» наведено нижче (табл.1).

Результати оцінювання відповідей учнів подані у таблиці 1 у наступному вигляді: бали, які набрали учні певної групи за відповіді на конкретне запитання поділені на максимально можливу кількість балів, яку могли набрати члени цієї групи, відповідаючи на дане запитання, і були помножені на 100%. Було підраховано показники за кожним із 14 запитань схеми кожної із груп учнів (10-х класів, 11-х класів). Показника для графі «сума» були знайдені наступним чином: суми балів, які набрав кожен із членів певної групи за відповіді на всі запитання анкети додавали, ділили це число на кількість членів групи, ділили це число на максимально можливе для цієї графі число (20) і множили на 100%.

**Таблиця 1. Результати опитування за схемою «Особистісна професійна перспектива» учнів 10-х, 11-х класів**

Таблиця 1

Номер запитання	Максимальний бал за відповідь на це запитання	11 – і класи	10 – і класи	Всі учні загалом (сер.арифм)
1	2	66,69	69,70	72,69
2	2	89,58	86,36	85,87
3	1	62,50	45,45	57,09
4	2	83,33	66,68	72,78
5	1	87,5	84,84	88,56
6	2	54,17	45,45	48,76
7	2	72,92	56,06	57,99
8	1	87,50	75,76	73,31
9	1	54,17	51,51	47,45
10	1	54,17	42,42	41,09
11	1	16,67	12,12	16,26
12	1	45,83	45,45	41,54
13	2	75,00	69,70	67,12
14	1	58,33	51,51	54,39
Сума	20	67,71	59,55	61,53

Ці дані дали нам змогу порівняти між собою результати двох груп (учні 10-х класів, учні 11-х класів) за кожним із запитань.

Було виявлено, що найнижчі показники зі всіх із 14 запитань, одержали запитання № 10, 11, 12, які відповідають за уявлення про можливі зовнішні перепони на шляху до мети, про способи їх подолання і наявність системи резервних варіантів. Отже, старшокласники найменш зорієнтовані саме у цих факторах, що впливають на професійне самовизначення. Найвищі показники демонструють запитання, які відповідають за усвідомлення необхідності професійної освіти після школи і за виділення далекої професійної цілі (мрії).

Таблиця 2

**Таблиця 2. Відповіді старшокласників на запитання: «У чому ви бачите зміст свого професійного життя (заради чого хочете набувати професії і працювати)?»**

Ранг	Смисл, який вкладається майбутнє професійне життя	11 клас	10 клас	Σ
1	Хочу мати хороше матеріальне становище, фінансовий статок і фінансову незалежність	19	13	32
2	Хочу, щоб робота мені подобалася, і я отримував від неї задоволення	12	10	22
3	Хочу дбати про майбутню сім'ю, рідних, батьків, дітей	8	9	17
4	Хочу бути корисним людям як професіонал своєї справи	8	4	12
4	Хочу допомагати людям	6	4	10
5	Хочу досягнути успіху, поставлених цілей	6	1	7
6	Хочу побудувати кар'єру	3	3	6
6	Хочу, щоб люди (батьки) мене поважали	3	3	6
6	Хочу мати можливість поспілкуватися	6	-	6

6	Хочу самореалізуватися, стати кимось	-	5	5
7	Хочу бути самостійним	3	1	4
7	Заради самовдосконалення, у тому числі і професійного	3	1	4
7	Хочу навчати людей, дітей	3	1	4
8	Заради свого майбутнього	3	-	3
8	Хочу забезпечити свою старість	3	-	3
8	Хочу зайняти важливе місце у суспільстві	-	3	3
8	Хочу довести щось світові, людям чи собі	-	3	3
8	Заради себе самого	2	1	3
9	Хочу пізнавати нове	-	1	1
9	Хочу різноманітності, це розвага свого роду	-	1	1
9	Це сучасна професія	1	-	1
9	Хочу об'їхати весь світ	1	-	1

Результати відповідей за кожним із запитань, зокрема, за першим, «Чи варто в наш час чесно працювати? Чому?» показують, що найбільше балів набрали десятикласники, наступні – учні 11-х класів. Отже, зростаючи, старшокласники все менше цінують чесну працю, але вони зупинились у межах цінності 66-70% зі 100%. Це означає, що кожен третій одинадцятикласник припускає для себе нечесний шлях заробітку.

Отже, бачимо з таблиці 2 - перше місце старшокласники одноставно визнають за фінансовим статком і матеріальною забезпеченістю, незалежністю. Друге і третє місця займають смисли: «Хочу, щоб робота мені подобалася, і я отримував від неї задоволення» та «Хочу дбати про майбутню сім'ю, рідних, батьків, дітей». Також досить важливими є смисли: «Хочу допомагати людям» і «Хочу бути корисним людям як професіонал своєї справи». Вони близькі між собою і, якщо їх об'єднати, то вони стануть на рівні другого і третього.

Отже, старшокласники найменш зорієнтовані саме у цих факторах, що впливають на професійне самовизначення. Найвищі показники демонструють запитання, які відповідають за усвідомлення необхідності професійної освіти після школи і за виділення далекої професійної цілі (мрії).

Найважливіший смисл праці старшокласники одноставно визнають за фінансовим статком і матеріальною забезпеченістю, незалежністю. Юнакам важливо також щоб робота подобалася, вони хочуть отримувати від неї задоволення та мати можливість дбати про майбутню сім'ю, рідних, батьків, дітей.

**Висновки.** Отже, об'єднавши усі отримані результати можна помітити певну суперечність. З одного боку старшокласники прагнуть бути незалежними, самостійними, а з іншого – не вірять у власні сили і можливості. Вибираючи майбутню професію вони спираються на цінності самостійність, доброта і досягнення. Чим більш значущими, глибшими і усвідомленими є ці цінності для старшокласника, тим більше він готовий до професійного самовизначення і впевненіший у виборі свого професійного майбутнього.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.С.Кон.– М., 1984. – 335с.
2. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века ориентаций / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №3. – С. 73-87.
3. Пряхникова Е.Ю. Профессиональное самоопределение преподавателей вузов / Е.Ю. Пряхникова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 64-73.
4. Савчин М.В. Вікова психологія. Навчальний посібник. Савчин М.В., Василенко Л.П. – Дрогобич, видавнича фірма «Відродження», 2001. – 287 с.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово, 2000. – 204с.

*Кондратюк В.*

*Науковий керівник – к. псих. н. Гончаровська Г. Ф.*

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ

В сучасних умовах, коли зростає рівень психологічної напруги, підвищується частота використання механізмів психологічного захисту. З їхньою допомогою регулюється поведінка людини, оскільки інтенсивність потреби зростає, а умови її задоволення відсутні. Механізми психологічного захисту відіграють важливу роль у визначенні суб'єктивного комфорту особистості в усіх ситуаціях напруженості, у професійній та побутовій діяльності. Дуже важливо знати про них і вміти вчасно помічати, адже вплив цих механізмів на психіку особистості дуже не однозначний.

За допомогою механізмів психологічного захисту особистість несвідомо оберігає свою психіку від травм, які можуть заподіяти їй реальні життєві ситуації, що загрожують зруйнувати Я-концепцію особистості. Але разом з тим ці механізми заважають людині усвідомлювати свої помилки щодо власних рис характеру і мотивів поведінки, що часто утруднює ефективне вирішення особистих проблем. Захисні механізми починають

діяти, коли досягнення мети нормальним способом неможливо або коли людина вважає, це неможливим. Важливо підкреслити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи організації часткової і тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів, що виникли, тобто вирішення конфлікту відповідними вчинками. У цьому випадку люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі. Одні, заперечуючи їх існування, пригнічують схильності, які доставляють їм незручності, і відкидають деякі свої бажання як нереальні і неможливі. Захисні механізми можуть бути ефективними або неефективними (залежно від того, чи вдається людині впоратися з енергією несвідомого без патологічних симптомів).

**Мета статті** полягає в теоретичному дослідженні гендерних відмінностей використання механізмів психологічного захисту у юнацькому віці.

**Актуальність дослідження.** Концепція психологічного захисту була і залишається одним з найбільш важливих внесків психоаналізу в теорію особистості і в теорію психологічної адаптації. Починаючи з раннього дитинства, і протягом всього життя, в психіці людини виникають і розвиваються механізми психологічного захисту. Вони захищають усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів і протікають на несвідомому і підсвідомому психологічних рівнях. Психологічний захист – це різного роду пристосувальні процеси, властивості і якості, яких набуває особистість під час становлення в соціумі [5]. Психологічний захист – спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функцією психологічного захисту є оберігання сфери свідомості від негативних, травмуючих особистість переживань [4].

Перелік захисних механізмів різноманітний і персонально специфічний. Немає єдності і в термінології. Але існування захисних механізмів вважається експериментально підтвердженим, наявність не заперечується. Крім того, вони широко використовуються в теорії і практиці психології, психотерапії і психіатрії [6]. Психологічний захист як відповідна форма поведінки, реакція або дія особистості на фактори зовнішнього чи внутрішнього середовища – цієї позиції у своїх роботах дотримувалися такі дослідники, як А. Адлер, Д. Арлоу, Ч. Бренер, Р. Берон, В. Журбін, Р. Зачепицький, К. Роджерс, В. Рожнов, А. Ребер, Л. Рейнхард, Р. Налчаджян, В. Франкл, А. Фрейд, К. Хорні тощо [3, 4, 7].

Перші уявлення про категорію «психологічний захист» детально описав і обґрунтував Ш. Ференці. У ракурсі психологічного дослідження вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили також К. Абрахам, В. Бассін, М. Балінт, Е. Джонс, М. Кляйн, Г. Нунберг, О. Феніхель, А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Шпіц. тощо.

На сьогодні такі дослідники, як Максименко О.Г., Суботіна Л.Ю., Грановська Р.М., Нікольська І. М. [5] й інші говорять про позитивні моменти психологічного захисту. Цей елемент структури особистості включається один з перших при сприйнятті обставин ситуації, що так чи інакше може викликати в людини негативні емоції та «підірвати» її уявлення про себе.

В більшості літературних джерел основна функція психологічного захисту описується як низка специфічних прийомів які використовує особистість для того, щоб знизити рівень неприємних переживань. Психологічний захист розглядається як засіб збереження суб'єктом душевної рівноваги. В цьому разі відбувається протиріччя між усвідомленням людиною що в її житті відбулося щось ганебне, принизливе і її підсвідомим бажанням відмінити те, що сталося, або хоча б висвітлити всі події в більш сприятливому для себе світі. Тобто, найголовнішим в дії психологічного захисту є зниження суб'єктивної значущості травмуючого факту.

Психологічний захист як відповідна форма поведінки, реакція або дія особистості на фактори зовнішнього чи внутрішнього середовища – цієї позиції у своїх роботах дотримувалися такі дослідники, як А. Адлер, Д. Арлоу, Ч. Бренер, Р. Берон, В. Журбін, Р. Зачепицький, К. Роджерс, В. Рожнов, А. Ребер, Л. Рейнхард, Р. Налчаджян, В. Франкл, А. Фрейд, К. Хорні тощо [3, 4, 7].

Перші уявлення про категорію «психологічний захист» детально описав і обґрунтував Ш. Ференці. У ракурсі психологічного дослідження вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили також К. Абрахам, В. Бассін, М. Балінт, Е. Джонс, М. Кляйн, Г. Нунберг, О. Феніхель, А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Шпіц. тощо.

На сьогодні такі дослідники, як Максименко О.Г., Суботіна Л.Ю., Грановська Р.М., Нікольська І. М. [5] й інші говорять про позитивні моменти психологічного захисту. Цей елемент структури особистості включається один з перших при сприйнятті обставин ситуації, що так чи інакше може викликати в людини негативні емоції та «підірвати» її уявлення про себе.

В більшості літературних джерел основна функція психологічного захисту описується як низка специфічних прийомів які використовує особистість для того, щоб знизити рівень неприємних переживань. Психологічний захист розглядається як засіб збереження суб'єктом душевної рівноваги. В цьому разі відбувається протиріччя між усвідомленням людиною що в її житті відбулося щось ганебне, принизливе і її підсвідомим бажанням відмінити те, що сталося, або хоча б висвітлити всі події в більш сприятливому для себе світі. Тобто, найголовнішим в дії психологічного захисту є зниження суб'єктивної значущості травмуючого факту.

У юнацький період у його представників відбувається бурхливе зростання самосвідомості, що тягне за собою підвищення вимоги до морального вигляду людини і прагненню до самовиховання. У цей період формується світогляд і будуються плани на майбутнє.

Це період активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплектом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою звичайно розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення власної родини. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень. У дослідженнях, присвячених особистості студента [1, 2], показується суперечливість внутрішнього світу, складність усвідомлення своєї самобутності і формування яскравої висококультурної індивідуальності. Студентський вік характеризується тим, що в цей період досягаються оптимуми розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але нерідко одночасно з'являються «ножиці» між цими можливостями і їхньою дійсною реалізацією. Безупинно зростаючі творчі можливості, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, що супроводжується і розквітом зовнішньої привабливості, ховають у собі ілюзії, що це зростання триватиме "вічно", що все краще життя ще попереду, що всього задуманого можна досягти.

Гендерні уявлення хлопців і дівчат юнацького віку формуються як результат їхньої безпосередньої взаємодії з найближчим соціальним оточенням (батьківська сім'я, ровесники своєї та протилежної статі, учителі, викладачі та інші дорослі особи) та опосередкованого впливу соціальних норм і стереотипів через ЗМІ, твори мистецтва (кіно, література) тощо.

Хлопцям юнацького віку властива тенденція до неадекватного позитивного самоствавлення, що є наслідком впливу гендерних стереотипів, згідно з якими до них висуваються вимоги бути незалежними, доміантними, самостійними, тобто проявляти ознаки маскулітності. Через сильне прагнення відповідати гендерним очікуванням та з огляду на дію захисних механізмів хлопці намагаються демонструвати риси, які підтримують їхнє позитивне самоствавлення, унаслідок чого воно може ставати неадекватним, тому важливим є використання механізмів психологічного захисту. Водночас до дівчат суспільство висуває не такі жорсткі гендерні вимоги, тому в них немає сильної тенденції до неадекватного поліпшення самоствавлення.

Характерною рисою морального розвитку в юнацькому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються вольові якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах школи – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Однак у цьому віці нерідко виявляються невмотивований ризик, невміння повною мірою передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. У сфері самосвідомості студентства поряд із загальними для даного віку нестійкістю самооцінок, хворобливим ставленням до критики, схильністю до фантазування зростає адекватність самооцінок, підвищується рівень самоприйняття і самоповаги. Вибір майбутньої професії підкріплює віру молодій людині у власні сили і здібності, породжує надію на повнокровне і цікаве життя. Разом з тим на II і III курсах нерідко виникають сумніви у правильності вибору вузу, спеціальності, професії. До кінця III курсу остаточно зважується питання про професійне самовизначення, причому трапляється, що в цей час приймається рішення в майбутньому уникнути роботи зі спеціальності. Студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту, що дуже індивідуально і варіативно. Ядро інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням піків то однієї, то іншої, функції що входять у це ядро. Це означає, що вирішення навчальних завдань завжди одночасно спрямоване як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування і на структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію.

Таким чином, студентство характеризується досягненням найвищих пікових результатів, що базуються на всіх процесах біологічного, психологічного і соціального розвитку. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту.

У ході різних життєвих негараздів юнаки можуть використовувати різноманітні механізми психологічного захисту. Адже захисні механізми починають діяти, коли досягнення мети неможливо нормальним шляхом. Може відбуватися або спотворення сприйнятого, або його заперечення, або забування. Захист є своєрідним фільтром, який включається при істотному неузгодженості між оцінками свого вчинку або дій близьких. Коли юнак отримав неприємні відомості, відреагувати на них він може різними способами: зменшити їх значимість, заперечувати факти, які іншим здаються очевидними, забути незручну інформацію.

**Висновки.** Спираючись на теоретичні матеріали і отримані дані дослідження, ми можемо стверджувати, що в широкому психологічному контексті психологічний захист спрацьовує тим чи іншим чином при виникненні негативних, психотравмуючих переживань і багато в чому визначає поведінку особистості, усуває психічний дискомфорт і тривожне напруження. У багатьох сучасних концепціях психотерапії психологічному захисту відводиться функція подолання почуття невпевненості в собі, власної неповноцінності,



захисту цілісної свідомості і підтримки стабільної самооцінки. Очевидно, що психологічний захист може бути успішним або неуспішним, конструктивним або деструктивним. За своїми проявами – це форма несвідомої психічної активності, що формується в онтогенезі на основі взаємодії типологічних властивостей з конкретно-історичним досвідом розвитку особистості в певній соціальній культурі.

Юнаки часто мають потребу в захисних механізмах, адже вони пом'якшують почуття невдачі, усувають тривожність, захищають від психічних травм і підтримують почуття адекватності та власної гідності. Але це різновид самообману, перекручення дійсності для захисту позитивного образу Я.

Механізми психологічних захистів у студентів можуть призводити до негативних наслідків: розриву стосунків з оточуючими, підвищення чутливості до критики та стресів, невміння будувати міцні стосунки, систематичного повторення однієї й тієї самої життєвої ситуації як неусвідомленого сценарію свого життя. Такі люди потребують підтримки, бо за її відсутності може настати байдужість, напруженість та тривожність.

Перспективою подальшої роботи є емпіричне дослідження гендерних відмінностей використання юнаками механізмів психологічного захисту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бекмаханова Е. К. Проблема психологической адаптации студентов. – Алма-Ата, 1983. – 160 с.
2. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – 269 с.
3. Гребенніков Л. Р. Механізми психологічного захисту / Л. Р. Гребенніков, Є. С. Романова – Видавничий центр «Талант», 1996. – 144 с.
4. Журбин В. І. Поняття психологічної захисти в концепціях З. Фрейда і К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990 – № 4 – с. 14-23.
5. Мельников В. М. Психологическое обеспечение деятельности ОВД в экстремальных условиях несения службы / Мельников В. М. – Улан-Удэ, 2002. – 65 с.
6. Субботина Л. Ю. Психологическая защита и стресс / Л. Ю. Субботина. – Х.: «Гуманитарный Центр», 2013. – 300 с.
7. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М., 2009. – 241 с.

Теслюк О.

Науковий керівник – проф. Кодлюк Я. П.

## ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У зв'язку з розбудовою в Україні демократичної держави виникає потреба у створенні системи освіти і виховання на основі принципів гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей. Важливою соціальною проблемою, що набула сьогодні особливої актуальності, є ціннісний підхід у вихованні молодого покоління. Тож надія на побудову гуманного демократичного суспільства пов'язана якраз із необхідністю укорінювати в житті традиційні загальнолюдські й національні цінності, сприяти ствердженню духовної цілісності на рівні особи і народу [6, с. 56].

Оскільки молодший шкільний вік є унікальним періодом у формуванні ціннісних орієнтацій, а підручник – одним із засобів виховної діяльності вчителя, мета статті полягає у розкритті теоретичних підходів до відбору системи цінностей в підручниках для початкової школи.

Однією із умов модернізації національної системи освіти є впровадження ціннісного підходу. Він реалізується на всіх рівнях формування змісту освіти, у тому числі на рівні навчального предмета, який відображений у підручнику.

Проблему ціннісного підходу у вихованні учнів початкової школи у різних її аспектах розглянуто у працях В. Андрущенка, І. Бега, В. Кременя, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін.

Цінність як феномен (сутність, класифікація, методика формування тощо) стала предметом наукового осмислення таких дослідників як Б. Анісімов, І. Бех, Л. Божович, В. Василенко, О. Єжова, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

За результатами аналізу літературних джерел встановлено існування великої кількості понять «цінності» (ціна, цінність, цінувати, цінити), що вказує на широкий спектр цих термінів. Взагалі, ціна, цінність, цінувати, цінити – це визнати цінність, значення кого, чого-небудь, визначити цінність чого-небудь і дорожити нею [8]. Помітно, що зазначені поняття відрізняються деталями, а суть їх одна: *цінністю оголошується* будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого живе.

Класифікація цінностей досі залишається актуальною педагогічною проблемою, єдиного підходу до цієї класифікації немає. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що цінності класифікуються за різними критеріями. Так, наприклад, вони можуть об'єднуватися в певні групи і класи залежно від того, які види потреб

ці цінності задовольняють, яку роль відіграють у житті людини і в якій сфері застосовуються. Представляємо найбільш узагальнену класифікацію цінностей (табл. 1).

Таблиця 1

**Класифікація цінностей за різними ознаками**

<b>Критерії</b>	<b>Види цінностей</b>
об'єкт засвоєння	матеріальні і морально-духовні
предмет і зміст об'єкта	соціально-політичні, економічні та моральні
суб'єкт засвоєння	громадські, класові і цінності соціальних груп
мета засвоєння	егоїстичні і альтруїстичні
рівень узагальненості	конкретні і абстрактні
спосіб прояви	стійкі і ситуативні
зміст діяльності людини	пізнавальні і предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.)
приналежність	індивідуальні (або особистісні), групові, колективні, громадські, національні, загальнолюдські
відношення суспільства	позитивні і негативні

Психолог І. Бех поділяє цінності на *термінальні* (те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття); *інструментальні* (це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою); *оперативні* (виявляються в реальній поведінці); *базові* (цінності високого ступеня узагальнення) [1, с. 15–16].

Академік О. Савченко розглядає цінності як опосередковані культурою еталони бажаного і належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності людей, до природи. Вона пропонує таку класифікацію базових цінностей з орієнтацією на початкову школу: *гуманізація суспільного життя і гуманізація освіти* (дитина є головною педагогічною цінністю); *освоєння цінностей культури* (підвищення загальної культури і самоцінності особистості, прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей); *цінності громадянського виховання* (громадянське виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до української нації, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до української мови, історії, а також культури інших національностей); *працелюбність і відповідальність* (виховання у дітей працелюбності, поваги до трудової майстерності); *цінність екологічного світогляду* (виховання відповідальності людей за нормальне життя населення в обмеженому життєвому просторі); *здатність навчатися впродовж життя* (формування бажання і уміння людини самостійно засвоювати нові знання, прагнути творчості); *мовна культура учнів* (уміння точно, розумно, образно, переконливо, цікаво передавати усно чи письмово свої думки, почуття, бажання); *інформаційна культура* (усвідомлення виняткової цінності інформації і вміння працювати з нею); *здоров'я як цінність* (широке розуміння поняття здоров'я, складники якого взаємодіють та інтегруються) [5, с. 6–19].

Дослідниця шкільних підручників Н. Богданець-Білоskalенко розглядає цінності через загальнолюдські ціннісні орієнтири *Краси – Істини – Добра*. *Істина* розуміється як достовірні, правдиві знання про реальну дійсність. *Добро* – основна моральна цінність, що передбачає норми і правила поведінки людини, її етичні якості. *Краса* – категорія межової досконалості й гармонії, що майже зливається з ідеальними уявленнями [2].

Оскільки аксіологічна сфера молодшого школяра, порівняно з аксіосферою дорослої людини, є менш сформованою та розвинутою, вважаємо виваженим дотримання поділу цінностей на загальнолюдські й національні, властиві цьому віковому періоду.

За результатами опитування вчителів початкової школами виділено основні цінності, притаманні учням молодшого шкільного віку.

**Загальнолюдські цінності**, притаманні молодшим школярам, – це:

- *скромність* – уміння не вихвалитись добрими справами;
- *совість* – вище уособлення духовних чеснот людини, яке відображає самооцінку суб'єктом моральної цінності власних намірів та дій, а, отже, і цінності власної особи;
- *чесність* – моральна якість особистості, яка відображає правдивість, принциповість, вірність прийнятим зобов'язанням, суб'єктивну переконаність у правильності справи, що здійснюється, щиросердність перед іншими і самим собою;
- *справедливість* – це рівність між всіма, це певна цінність, яка показує нам співвідношення людей в цілому;
- *любов до знань* – прагнення вивчати щось нове, розвиватися та збагачуватися знаннями;

— *любов до праці* – усвідомлення дітьми та учнівською молоддю соціальної значущості праці, розвинена потреба у трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства, шляхів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації в умовах ринкових відносин, сформованість працелюбності й мобільності як базових якостей особистості;

— *взаємоповага* – очікування від інших таких вчинків, які відповідають моральним нормам, ґрунтуються на знаннях про особливості характеру, досвіді спілкування, умінні прогнозувати розвиток певних ситуацій;

— *цінність сім'ї* – це головна цінність у нашому світі; без неї життя людини неповноцінне; саме сім'я завжди допоможе і підтримає у важкі хвилини життя.

**Національні цінності** представлені такими цінностями:

— *патріотизм* – у найзагальнішому розумінні – це любов до Батьківщини; патріотизм виявляється у тому, що те, що робить людина, приносить благо її Батьківщині;

— *любов до рідного краю* – це, перш за все, любов та повага до місця, де дитина народилася, виросла.

Одним із чинників, що визначає особливості виховання учнів початкової школи, є зміст підручника. Будучи одним із видів навчальної літератури, підручник репрезентує знання та види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми [3, с. 14]. Тому навчальна книга як носій змісту освіти, вважає Я. Кодлюк, покликана фіксувати основні його елементи, серед яких – емоційно-ціннісне ставлення до світу. Це призначення підручника реалізує виховна функція навчальної книги, яка передбачає належне відображення емоційно-ціннісного ставлення до світу, зокрема загальнолюдських та національних цінностей.

Засвоєння системи цінностей відбувається в результаті оволодіння *досвідом емоційно-ціннісного ставлення*. За довідковою літературою, це «система норм ставлення до світу, до діяльності, до людей – словом, система ціннісних орієнтирів. Він характеризується тим, що передбачає засвоєння соціального досвіду, нагромадженого суспільством, а ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів (норм, явищ, процесів, предметів) [2, с. 149].

Базою для набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення є знання про цінності.

Важливим структурним компонентом підручника, що є носієм навчальної інформації, вважається *текст*. Виходячи з того, що основна функція тексту полягає в наданні певної інформації для формування у школярів орієнтації в навколишньому світі (когнітивної (пізнавальної), на основі якої розвиваються уявлення і поняття); інструментальної, коли з допомогою текстів діти оволодівають відповідними способами навчальної діяльності; емоційно-ціннісної, що передбачає виховання переконань, поглядів, формування оцінної діяльності, виділяють такі функціональні стилі навчальних текстів:

- предметно орієнтовані;
- інструментально орієнтовані;
- ціннісно орієнтовані.

Розглянемо репрезентацію загальнолюдських та національних цінностей у змісті початкової освіти на прикладі ціннісно орієнтованих текстів у підручниках з «Літературного читання» (авт. О. Савченко). Результати дослідження відображено у табл. 2.

Проаналізувавши таблицю, можна дійти висновку, що у другому класі найкраще репрезентовано такі загальнолюдські цінності як взаємоповага і любов до знань, у третьому – любов до знань, в четвертому – справедливість, любов до знань, любов до праці і взаємоповага. У другому класі серед національних цінностей домінують патріотизм і любов до рідного краю, у третьому – перевага надається любові до рідного краю, а в четвертому – патріотизму. Загалом серед цінностей домінують любов до знань, взаємоповага і любов до рідного краю, проте низькою є кількість текстів, орієнтованих на виховання в учнів чесності.

Таким чином, реалізація ціннісного підходу в підручниках для початкової школи націлює на представлення у їх змісті загальнолюдських і національних цінностей у формі ціннісно орієнтованих текстів. Однак з метою формування у молодших школярів досвіду емоційно-ціннісного ставлення важливо також розробити систему навчальних завдань на засвоєння цих цінностей (на оцінювання явищ, подій, вчинків; на аналіз емоцій і почуттів автора твору, дійових осіб, власні почуття і переживання), що і є предметом подальших наукових пошуків.

Система цінностей у підручниках з «Літературного читання»

Цінності	Літературне читання О. Савченко			
	2 кл.	3 кл.	4 кл.	Загальне число
<b>Загальнолюдські цінності</b>				
Скромність	2	5	2	9
Совість	3	3	2	8
Чесність	2	2	1	5
Справедливість	3	2	5	10
Любов до знань	6	9	5	20
Любов до праці	4	2	4	10
Взаємоповага	8	4	4	16
Цінність сім'ї	5	0	3	8
<b>Національні цінності</b>				
Патріотизм	6	3	5	14
Любов до рідного краю	7	10	3	20

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50–ті рр. XIX ст. – 50–ті рр. XX ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. І. Богданець-Білоskalенко – К., 2007. – 171 с.
3. 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.
4. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
5. Петінова О. Б. Проблема цінності в філософії / О. Б. Петінова // Культура народів Причорномор'я. – 2002. – № 36. – С. 183–188.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
7. Тригубенко В. Формування гуманістичних цінностей особистості: від Київської Русі до сучасності / В. Тригубенко // Рідна школа. – 2009. – № 9. – С. 56–59.
8. Яременко В. В. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. : 42 000 слів. – Т. 1 (А – К) / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – 2-ге вид., випр. – К. : Аконтіт, 2001. – 926 с.

Ліпяніна Ю.

Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.

**ФІЗИЧНЕ Я У ЦІЛІСНІЙ СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ  
ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**Актуальність проблеми.** В реаліях сучасного світу тіло для особистості є її невід'ємною частиною соціального, професійного та особистісного успіху. Усвідомлення свого фізичного вигляду є однією з важливих умов розвитку особистості та регулюючим фактором поведінки будь-якої людини. Крім того, досить важливою є дана проблема у дівчат юнацького віку, коли успішність залежить від багатьох факторів. Одним з таких факторів є уявлення про своє тіло та його особливості, що виступають об'єктом переживань і проблем. Тому важливість дослідження тілесності очевидна, оскільки вирішальну роль в усвідомленні фізичного Я відіграють не реальні тілесні параметри, а єдність сприймання власного тіла і ставлення до нього.

**Мета статті:** на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та висвітлення результатів емпіричного дослідження з'ясувати психологічні особливості фізичного Я дівчат юнацького віку як структурних компонентів їх Я-концепції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідженням теми тілесності займалися Н. Вульф, А.В. Барташев, А.О. Реан, О.Г. Асмолов, Д. Майерс, С. Бем. У своїх працях вони розкривають проблеми ставлення до своєї зовнішності, проблеми самосвідомості особистості, її ціннісних орієнтацій.

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].

На думку Р. Бернса, уявлення про власне фізичне Я і усвідомлення його естетичного ефекту є однією з основних складових Я-концепції кожної особистості. Позитивна оцінка фізичного Я в свідомості людини, а також в судженнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність її Я-концепції в цілому і, навпаки, негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки. Розміри і форма тіла впливають на якісну своєрідність життя індивіда, адже вони служать предметом як власних оцінок, так і оцінок, що транслюються йому іншими людьми. До того ж, уявлення про свою соматичну організацію є одним з регуляторів поведінки, що проявляються в самопрезентаціях [2].

Особливо важливе адекватне уявлення про себе в ранній юності. Саме в цей період негативне ставлення до свого тіла може привести до психічних розладів, підвищеного рівня тривожності і неадекватної поведінки. У цей період відбувається формування нового образу тіла за рахунок переосмислення минулого досвіду і стереотипів (І.С. Кон, С. Фішер, М.О. Мдівані і ін.). У юнацькому віці відбувається вивчення свого тіла, його функціональних і фізичних особливостей. При цьому дівчата знають про своє тіло краще, ніж юнаки, в зв'язку з соціальними і біологічними складовими [1].

За результатами дослідження вітчизняного психолога Р. Моляко виявлено, дівчата юнацького віку вважають фізичну привабливість більш важливою, ніж хлопці, і дівчата більш незадоволені своєю зовнішністю, ніж хлопці. Поведінкові та когнітивні інвестиції у зовнішність виражені яскравіше у дівчат, ніж у хлопців [4, с. 188].

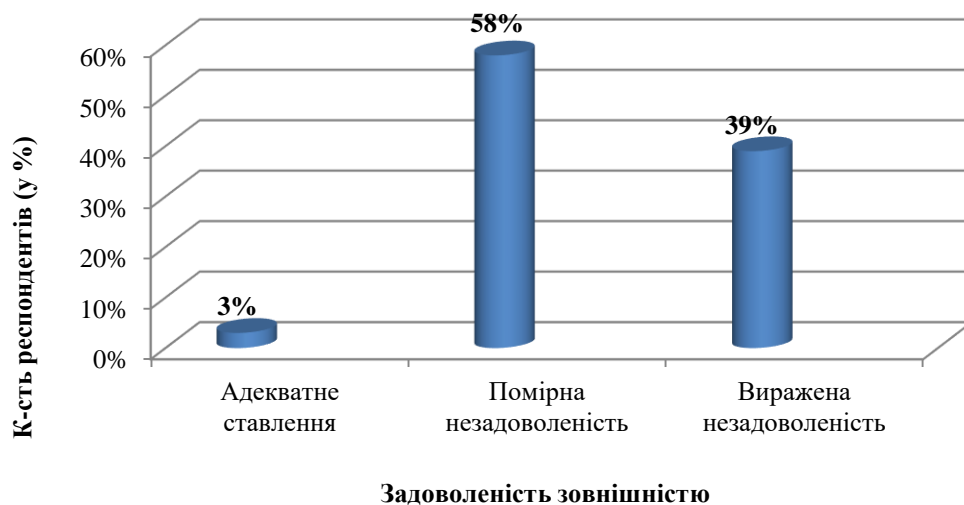
Деякі автори (Harter, Chaiken, Flett (1990)) зазначають, що зв'язок між зовнішністю та Я-концепцією у жінок не обмежується лише юністю, але залишається дуже міцним протягом всього життя [4, с. 189].

Результати проведеного метааналізу 222 досліджень Фейнголдом і Маззелла (Feingold and Mazzella, 1998) вказують, що протягом усього життя, починаючи з підліткового віку, жінки виявляють більше невдоволення своїм тілом, ніж чоловіки. Типовим джерелом незадоволеності серед жінок були груди, живіт, а для тих і інших – зайва вага [5, с. 86].

В результаті ми спостерігаємо, що образ тіла є важливим компонентом особистості дівчат юнацького віку, тому що в цей період відбувається руйнування старого і формування нового образу тіла. Він взаємопов'язаний з іншими властивостями і якостями особистості, що впливають на адекватність Я-концепції жінки на різних етапах вікового розвитку. Тому у нашому дослідженні ми розглядали саме цей віковий етап особистості дівчат.

У дослідженні, яке було проведене протягом 2017-2018 року, взяло участь 149 дівчат віком від 17 до 23 років. Для вираження задоволеності своєю тілесною зовнішністю та її окремими характеристиками ми використали методику «Опитувальник образу власного тіла» О.О. Скугаревського, а для виявлення особливостей фізичного Я як компонента Я-концепції – шкалу «Я-концепції» Теннесі (Tennessee Self Concept Scale, TSCS; розробленої У. Фіттсом, адаптація І.І. Нагорної).

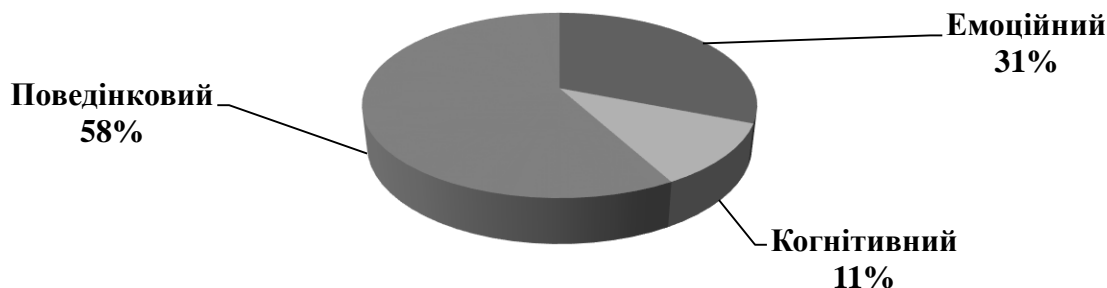
За результатами методики «Опитувальник образу власного тіла» О.О. Скугаревського середньогруповим коефіцієнтом задоволеності власним тілом є показник у 7стенів (15 балів), тобто виражена незадоволеність зовнішніми тілесними ознаками. На рис.1 можна спостерігати, у якому відсотковому співвідношенні знаходяться показники задоволеності дівчат у вибірці.



**Рис. 1. Рівень задоволеності власним тілом за результатами методики «Опитувальник образу власного тіла»**

Як видно з рис. 1, лише 3% достатньо задоволені своїм тілом, що може бути ознакою адекватної самооцінки у дівчат, позитивної Я-концепції, високим рівнем усвідомленості образу свого фізичного Я. 58% досліджуваних не задоволені окремими частинами свого тіла або певними характеристиками, а 39% повністю незадоволені власною тілесністю. Такі показники є свідченням неприйняття власної зовнішності, неадекватної самооцінки, наявності певних комплексів, що можуть трансформуватись у різні патологічні форми ставлень до тіла (дисморфофобія, дисморфоманія).

За результатами методики Шкала «Я-концепції» Теннессі в адаптації І.І. Нагорної (див. рис. 2) у вибірці було виявлено домінування більш розвинутого поведінкового компонента фізичного Я (58%) серед усіх дівчат.



**Рис. 2 Особливості переважання компонентів у структурі фізичного Я**

Переважання поведінкового компонента фізичного Я свідчить про можливість досліджуваних демонструвати зростання власної особистості за рахунок змін своєї зовнішності, при цьому тіло стає об'єктом активних взаємодій у процесі налагодження інтимно-особистісного спілкування та міжособистісних взаємин з широким загалом людей.

Якщо найбільшій змістовій навантаженості зазнає емоційний компонент, що спостерігається у 31% досліджуваних, то тоді домінуючою ознакою дівчат юнацького віку є виражена демонстрація емоційно-ціннісного ставлення до свого зовнішнього вигляду, а переживання, пов'язані з ним, розгортаються в суперечливому діапазоні від захопленості, ейфорії, задоволеності до тривожності, фрустрації, депресії.

Коли більших ускладнень зазнає когнітивний компонент, який починає переважати у структурі фізичного Я (у 11% респондентів), тоді дівчина глибше рефлексує й осмислює привабливі та непривабливі ознаки в конституції тіла, обличчі, виокремлює ідеальний образ зовнішності і, порівнюючи себе з ним, прагне його досягнення.

Тому можна сказати, що ставлення дівчат юнацького віку до своєї зовнішності проявляється на різних рівнях їхньої Я-концепції. Більшість досліджуваних демонструє його своєю поведінкою, інші ж емоційно переживають його або глибоко рефлексують та осмислюють образ фізичного Я.

Проведене нами дослідження не претендує на вичерпне розв'язання складної та багатопланової проблеми ставлення дівчат юнацького віку до власної зовнішності. У процесі роботи виокремився ряд напрямків, кожен із яких може стати предметом самостійного дослідження, зокрема дослідження найбільш значущих тілесних параметрів для дівчат, визначення параметрів самоставлення та їх взаємозв'язок із рівнем задоволеності тілесністю, врахування особливостей впливу засобів масової інформації на розвиток позитивної чи негативної оцінки особистістю свого фізичного Я, дослідження гендерних відмінностей у ставленні до власної зовнішності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авдюнина Н.А. Об отношении к образу тела юношей и девушек мегаполиса / Н.А.Авдюнина// Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 194-197.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс – Пер. с англ. под ред. В.Я.Пилиповского.– М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. 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.
4. Моляко Р.В. Фізичний Я-образ у розвитку самосвідомості підлітків та юнаків, деформації образу та їх психокорекція / Р.В. Моляко // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 184–189.
5. Рамси Н. Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт; пер. с англ. под ред. А. П. Федорова. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с. – (Серия «Мастера психологии»).

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У контексті модернізації сучасної системи освіти України посилюється інтерес науковців до питання про інноваційні засоби навчання, зокрема технічні. З-поміж теперішніх технічних інструментів проведення уроку головну роль відіграють мультимедійні технології, оскільки дають змогу зробити навчання наочним, захопливим та більш ефективним; активізують пізнавальну діяльність учнів молодшого шкільного віку, підвищують їхню мотивацію до оволодіння комунікативною компетентністю.

Особливості застосування технічних засобів навчання на уроках у початковій школі розглядали Г. А. Кукура, Ю. К. Бабанський, Є. Л. Белкін, У. П. Беспалько, І. І. Дрига, Г. М. Коджасапирова та ін.

Однак технічно-інформаційний розвиток нашого суспільства значно випереджує гуманітарний, тому психолого-педагогічні умови застосування технічних засобів, їхня дидактична ефективність, доцільність залишаються недостатньо вивченими.

*Мета цієї статті* – розглянути педагогічні умови застосування на уроках української мови інтерактивної дошки як засобу розвитку комунікативної компетентності. Поняття „комунікативна компетентність” витлумачуємо так: „(від лат. communico – роблю загальним, зв’язую, спілкуюся і competens (competentis) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і т. ін.” [1, с. 107].

Зауважимо, що інтерактивна дошка є периферійним пристроєм комп’ютера і виконує роль додаткового комп’ютерного монітора. Інтерактивна дошка відрізняється від звичайного монітора поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією.

Управління програмами на моніторі здійснюється, як і на звичайному комп’ютері, курсором мишки або з екранної клавіатури, що виведена на поверхню дошки. Роль курсора мишки на цьому моніторі з сенсорною поверхнею виконує будь-який твердий предмет, фломастер або указка.

М. Бовтенко виокремлює серед загальних характеристик електронних засобів навчання, які властиві й інтерактивній дошці, такі: інтерактивність, мультимедійність, адаптивність, нелінійність представлення інформації, індивідуальність дизайну, необхідність спеціальної підготовки користувача для роботи з програмою [2, с. 30].

Перед учителем завжди постає питання про те, як урізноманітнити навчальний процес, щоб підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу. Сучасним учням доступний широкий вибір джерел інформації, проте цього недостатньо, аби дитина бажала дізнатися щось нове. У дітей зникає бажання до пошуку та пізнання, навчальний матеріал не викликає цікавості, тому завдання вчителя – викликати інтерес, спонукати до навчання. Використання інтерактивної дошки може бути вирішенням цього завдання. Оскільки інтерактивна дошка сприяє розвитку самостійності, творчих здібностей, дає змогу активізувати навчальну діяльність учня.

Важливо залучати учнів до творчої взаємодії з учителем зі створенням медіа-продукту. Прикладом може бути заочна екскурсія музеями, добірка ілюстрацій, презентації за біографією письменника, відео-, аудіо-матеріали, розроблення міні-проектів, проектів, презентацій теоретичного матеріалу з української мови тощо.

Працюючи з інтерактивною дошкою Smart-Board можна легко пересувати об’єкти, коментувати схеми, малюнки, тексти, крім цього, учні можуть вносити правки або доповнення, щось виділяти, підкреслювати, вставляти пропущені слова чи букви на місці крапок, розставляти розділові знаки тощо. Можна використовувати роботу з таблицями аудіо-, відео-матеріалами, мультимедійними ресурсами.

Робота з інтерактивною дошкою допомагає опрацювати додаткову літературу, відібрати цікаві факти, виділити головне. Діти сприймають інформацію швидше, беруть участь у групових дискусіях. Це дає змогу їм виконувати спільну роботу, вирішувати загальне завдання, проводити перевірку знань відразу у всьому класі, підбирати завдання, організувати грамотний зворотний зв’язок „учень – вчитель”.

Працюючи з інтерактивною дошкою, ми завжди перебуваємо в центрі уваги, завжди ведемо спілкування з учнями безпосередньо й підтримуємо постійний контакт із класом.

До дошки можна викликати трьох учнів, для яких підбрано три завдання, але це за умови наявності Multitouch (технологія, за якою сенсорний екран або тачпад відстежує одночасно декілька точок натиснення).

Результативним навчальним прийомом, на нашу думку, є складання творчого завдання (кросвордів, мовних вікторин, ігор, тестів). Через гру учні легше здобувають знання. Крім цього, їм цікаво працювати, оскільки весь дидактичний матеріал є авторським. Це завдання рекомендується виконувати в програмі Notebook. Відповіді учень записує в сітку кросворду, використовуючи маркер. Також кросворд може бути анімований. Питання з’являються і зникають під час послідовного натискання на відповідну цифру. Відповіді записуються в сітку кросворда. Можна ускладнити, коли після відповіді на пронумероване питання кросворда, з’являється

додаткове контрольне питання, наприклад, пояснити поняття. Усну відповідь дає учень, який відповідає біля дошки або будь-який інший учень класу. Вчителю вже не потрібно друкувати багато наочного матеріалу, всю роботу виконає інтерактивна дошка, яка заощадить і час, і кошти.

Працюючи з інтерактивною дошкою, учитель має можливість на уроці разом з учнями швидко створити опорний конспект, заповнити будь-яку таблицю, у нетрадиційній формі подати виклад того чи іншого матеріалу, на очах у дітей „перетворити” звичайне правило у цікавий персонаж. За допомогою цієї дошки, можна з учнями відправитися з відомими героями мультфільмів у захопливу подорож. Добрі помічники – герої мультфільмів – будуть говорити з учнями і допомагати правильно пройти через випробування.

У використанні інтерактивної дошки можливі труднощі: наявність технічних проблем, значні затрати часу на підготовку до уроку, наявність декількох різних типів цих технічних пристроїв, майже повна відсутність спеціального програмного забезпечення для них, необхідність часових обмежень роботи з інтерактивною дошкою на уроці з огляду на дотримання санітарно-гігієнічних норм, визначення оптимального місця інтерактивної дошки у навчальному процесі [3, с. 34].

За допомогою Smart-дошки на уроці створюється ситуація зацікавленості, активізується навчальна діяльність. Інтерактивна дошка Smart-Board дає змогу використовувати завдання різного рівня складності, у такий спосіб сприяє зростанню успішності учнів. Тому, на нашу думку, робота з інтерактивною дошкою допомагає виявити творчі здібності учнів, створити атмосферу співробітництва та посилити бажання працювати й отримувати високі результати.

Проте потрібно мати на увазі, що інтерактивна дошка є лише інструментом, додатковим засобом у руках талановитого майстра – вчителя.

Потребують подальших досліджень питання розроблення уроків за допомогою інтерактивної дошки, перевірки ефективності її застосування відповідно до певних тем навчальної програми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: [навч.-метод. посібн.] / Бех І. Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бовтенко М. А. Комп'ютерна лінгводидактика: [учеб. пособ.] / Бовтенко М. А. – М. : Флінта : Наука, 2005. – 216 с.
3. Бонч-Бруєвич Г. Ф. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі : [навчальний посібник] / Бонч-Бруєвич Г. Ф., Абрамов В. О., Косенко Т. І. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 1

*Мандебура Б.*

*Науковий керівник – к. псих. н. Шевченко О. М.*

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕС САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

**Постановка наукової проблеми.** Становлення і розвиток в сучасній психології традицій гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу ставлять в ряд актуальних науково-практичних завдань вивчення проблеми реалізації потенціалу особистості, особистісної самоактуалізації. Вивчення взаємозв'язків і взаємовпливів між особистісною самоактуалізацією та захисними механізмами сприяє винайденню і виокремленню особливих людських ресурсів, що значуще впливають на розвиток особистості в цілому.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У науковій літературі дослідженню проблеми самоактуалізації особистості присвячено роботи іменитих зарубіжних (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. Леонт'єв, 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. Банціков, В. Воловик, Е. Джонс, М. Кляйн, Г. Нунберг, О. Феніхель, В. Цапкін, Ш. Ференці, В. Франкл, А. Фройд, З. Фройд та ін. Позиція вказаних науковців детермінує психологічний захист особистості як відповідну форму поведінки, реакцію або дію людини на впливи зовнішнього та внутрішнього середовища.

**Мета статті** – висвітлити результати емпіричного дослідження трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації студентів.

**Виклад основного матеріалу.** 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, як людської потреби найвищого рівня.

Незважаючи на велику кількість окремих досліджень феноменів самоактуалізації та захисних механізмів особистості, саме вивченню їх взаємовпливів присвячено недостатньо тез. Так, К. Гольдштейн вважає, що здоровим є лише той організм, у якому тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає



труднощі, які виникають при взаємодії із зовнішнім світом не на основі тривоги, а заради радості перемоги. Головна причина душевних хвороб, 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 [3]. Саме тому теза про те, що захисні механізми психіки здатні впливати на розвиток самоактуалізації, чи навпаки, має право на існування. Так, 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 [1]. Тобто, немає протиріч в 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 десакарлізацію:

– «Комплекс Іони» – це відмова від спроб реалізації повноти власних здібностей. Такі люди бояться використовувати власні здібності у повній мірі, тому задовільняються цілями, які не вимагають багато досягнень.

– Десакарлізація – це відмова ставитися до чогось з високим рівнем залученості та глибини. Від цього відбувається збіднення життя індивіда.

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. Отже, розрізняють так звані «примітивні» захисти, які формуються на більш ранніх етапах розвитку, і більш «зрілі», що стосуються більш пізніх етапів. До найбільш примітивних захисних механізмів у теорії Р. Плутчика належать регресія, проєкція 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 [2].

Наукові доробки В. Моросанової свідчать про те, що на шляху до самореалізації у самотійного суб'єкта переважають захисти, що дозволяють більш ефективно «гасити» внутрішньо-особистісні конфлікти, в той час як жорсткість програм, таких як надлишкова усвідомленість, наприклад, може перешкоджати зняттю напруги. Також автор також підкреслює конструктивну роль сублімації, яка при розвиненій здатності до планування дозволяє детальніше сприймати реальність і взаємодіяти з нею усвідомлено.

У 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 [4].

Аналіз літератури із досліджуваної проблеми 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.

Емпіричне дослідження проводилося на базі факультету психології та педагогіки та інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У дослідженні взяли участь дві групи випробуваних:

- 1) студенти гуманітарних спеціальностей – 80 осіб, середній вік – 18,6 років;
- 2) студенти технічних спеціальностей – 80 осіб, середній вік – 18,7 років.

Результати дослідження за методикою діагностики типологій психологічного захисту представлені в таблиці 1.1., за методикою «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» представлені в таблиці 1.2.

Таблиця 1.1

**Результати діагностики типологій психологічного захисту**

Стратегії	Гуманітарні		Технічні		t – критерій	P
	Хср.	Σ	Хср.	σ		
Заперечення	53,7	23,1	56,3	20,5	0,52	> 0,05
Придушення	44,7	17,1	46,4	15,9	0,46	> 0,05
Регресія	58,7	21,0	59,7	20,1	0,21	> 0,05
Компенсація	50,6	20,5	51,1	16,9	0,11	> 0,05
Проекція	64,1	20,0	65,3	19,7	0,27	> 0,05

Заміщення	53,2	21,8	55,0	21,2	0,36	> 0,05
Інтелектуалізація	59,7	18,4	61,0	17,1	0,32	> 0,05
реактивні утворення	58,2	26,9	55,7	23,3	0,43	> 0,05

Було встановлено, що провідними психологічними захистами студентів технічних та гуманітарних спеціальностей є – проєкція, інтелектуалізація, регресія і реактивні утворення. Деяко рідше студентами використовуються заперечення і заміщення. Найрідше використовуються компенсація і придушення. Значущих відмінностей між групами не виявлено. Отже, структура психологічних захистів у студентів двох груп збігається.

Результати діагностики показали, що провідними стратегіями подолання стресів у студентів гуманітарних спеціальностей є: пошук соціальної підтримки, обережні дії і вступ у соціальні контакти. Рідше використовуються маніпулятивні, агресивні і асертивні дії. Ще рідше використовуються імпульсивні дії, уникнення стресу і асоціальні вчинки. Провідними стратегіями подолання стресів у студентів технічних спеціальностей є: обережні дії, пошук соціальної підтримки і вступ в соціальні контакти. Рідше використовуються маніпулятивні, агресивні, асертивні і імпульсивні дії. Ще рідше використовуються асоціальні дії та уникнення стресу.

Таблиця 1.2

**Результати за методикою «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)»**

Стратегії	Гуманітарні		Технічні		t – критерій	Pp
	Хср.	σ	Хср.	Σ		
асертивні дії	19,5	2,9	18,8	2,9	1,07	> 0,05
вступ в соціальний контакт	21,7	4,5	21,0	4,5	0,67	> 0,05
пошук соціальної підтримки	22,0	4,6	21,4	4,6	0,55	> 0,05
обережні дії	21,9	3,8	22,1	3,8	0,21	> 0,05
імпульсивні дії	19,0	3,0	18,9	3,0	0,12	> 0,05
Уникнення	18,4	5,0	17,7	5,0	0,66	> 0,05
непрямі дії	19,9	3,8	19,6	3,8	0,37	> 0,05
асоціальні дії	17,7	4,9	18,0	4,9	0,31	> 0,05
агресивні дії	19,8	5,3	19,6	5,3	0,19	> 0,05

В цілому, структура стратегій подолання стресових ситуацій у студентів двох груп збігається. Значимих відмінностей між групами не виявлено.

Дослідження характеру самоактуалізації у студентів, для якого було використано адаптований тест РОІ Е. Шострома – Самоактуалізаційний тест САТ (Альошина Ю.Є., Гозман Л.Я.), виявило у студентів високий бал за шкалою Самоповаги (Су) і шкалою уявлень про природу людини (П). Відповідно до змісту цих шкал, дані студенти здатні оцінити свої достоїнства, позитивні риси, поважають себе за них. Також для них характерна схильність сприймати природу людини в цілому як позитивну. Більшість студентів показало середні результати в діапазоні 45-55 Т-балів за наступними шкалами: Орієнтації у часі (ОВ) – 47 Т-балів, Підтримки (П) – 53 Т-бала, Ціннісної орієнтації (ЦО) – 54 Т-бала, спонтанності (Сп) – 51 Т-бал, самоприйняття (Спр) – 49 Т-бала, шкалою Синергії (Сі) – 49 Т-балів, Прийняття агресії (Аг) – 54 Т-бала, Креативності (Кр) – 50 Т-балів. Дані результати є показниками психічної і статистичної норми випробовуваних. Низькі оцінки випробовуваних показали за шкалою Гнучкості поведінки (Г) – 44 Т-бала, що говорить про нездатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію; Сензитивності (Сз) – 43 Т-бала, що говорить про нерозвинену рефлексію, здатності до визначення своїх почуттів, потреб; Контактності (Ко) – 44 Т-бала, що говорять про нездатність до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування; Пізнавальних потреб (Пп) – 38 Т-балів, що говорять про відсутність прагнення до придбання знань про навколишній світ.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, студенти, які вибирають занадто легкі та прості цілі в цілому мають низькі показники самоактуалізації. Вони залежні, конформні, несамостійні, орієнтовані на конкретний проміжок часу, мають низьку усвідомленість своїх потреб і почуттів, не гнучкі в реалізації своїх цінностей в поведінці, у взаємодії з оточуючими людьми, у них відсутня здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію, вони, як правило, низько себе цінують, не усвідомлюють свої здібності і можливості, у них низька мотивація до пізнання та творчості.

Отже, в ході дослідження ми встановили, що домінуючі захисні стратегії і самоактуалізації в більшості випадків відповідають один одному, тобто при високому рівні прояву захисної стратегії «Пошук соціальної підтримки» відзначається висока самоактуалізація, захисної стратегії «Обережні дії» – середні значення самоактуалізації, захисної стратегії «Вступ в соціальні контакти» – низькі значення самоактуалізації. У подальшому за допомогою регресійного аналізу з'ясуємо кореляційні зв'язки між проявом домінуючих захисних стратегій та процесом самоактуалізації особистості студентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997, Т. 18. – № 5. – С. 7 – 19.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К.; Рівне: Вид. Олег Зень, 2007. – 172 с.
3. Бассин Ф. В. О силе «Я» и «психологической защите» / Ф. В. Бассин // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / ред-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2008. – С. 3 – 11.
4. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учебн. пособие / Е. Е. Вахромов. – М.: Междун. пед. академия, 2001. – 162 с.

Чупляк О.

Науковий керівник – доц.Олексюк В.Р.

## ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Всесвітня організація охорони здоров'я проводить періодичний моніторинг аспектів поведінки школярів, які впливають на їх здоров'я. Один із напрямів дослідження пов'язаний із насиллям у школах. Зокрема досліджувала ситуацію щодо підлітків, яких ображали в школі не менше двох разів впродовж місяця останні декілька місяців. Згідно з даними, представленими в дослідженні в Україні, 20 % дівчат і 19 % хлопців 11-річного віку зазнавали різноманітних образ у школі. Кількість таких дітей 13-річного віку дещо нижча порівняно з попередньою віковою категорією. Відповідно, 18 % дівчат та 16 % хлопців. У 15-річному віці тенденція до зменшення зберігається. Відповідно, 12 % дівчат і 13 % хлопців піддавалися різноманітним образам в школі не менше двох разів впродовж місяця останні декілька місяців, тобто з віком кількість жертв насилля, булінгу зменшується.

Зарубіжні вчені визначають булінг визначають як:

1) соціальну взаємодію через яку одна людина (іноді декілька) зазнає нападів іншої людини (іноді декількох, але, зазвичай, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи [4, с. 168];

2) сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації [5];

3) поведінка, що може бути визначена як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення [6].

Отже Булінг (англ. *bully* — залякувати, цькувати, задирати) — прояв агресії з подальшим залякуванням особистості і появою можливості її повного підпорядкування собі і своїм інтересам. Така поведінка дає можливість людині самоствердитися за рахунок когось, заслужити собі загальний авторитет. Насправді задирка приховує свою неспроможність і слабкість. [1]

Зарубіжний дослідник булінгу Д. Ольвеус визначає три важливих компоненти цього феномену: 1) агресивна поведінка, що охоплює небажані, негативні дії; 2) це патерн поведінки що постійно повторюється; 3) характеризується нерівністю позицій влади або сили учасників взаємодії [7].

Проблему насильства також висвітлюють такі вчені, зокрема І. Бердишев, І. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц та ін. Вітчизняні наукові роботи з означеної проблеми мають загальний характер, не досліджені на сьгодні теоретико-методологічні основи цього явища, його причини, наслідки.

Явище булінгу досить часто зустрічається і в дорослих трудових колективах, проте ця поведінка бере свій початок у молодшому підлітковому віці, коли одним з основних агентів гендерної соціалізації є школа. Булінг є явищем розповсюдженим і серед хлопців, і серед дівчат, хоча частіше до такої поведінки вдаються хлопці. Це явище є інтернаціональним і досліджується вченими багатьох країн: Америки, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії тощо. Як зазначає відомий російський науковець І. Кон, за останні 20 років «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [9, с.15].

Л. Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів гідності, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини. При цьому булінг не є порушенням закону, адже в карному кодексі, як правило, немає закону, згідно якого така поведінка карається.

Л. Кіші виділяє сім ознак булінгу:

1. Емоційне приниження, що включає вербальні і невербальні способи вираження. Вербальні способи – це негативно забарвлені висловлювання, використання підвищеного тону, крику, звинувачення у помилках, приниження здобутків і досягнень людини. Невербальні способи – зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо.
2. Емоційно образлива і принизлива поведінка продовжується протягом тривалого періоду. Жертви булінгу визнають, що навіть, якщо неприйняття і несхвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, то виникає відчуття відчаю і відсутності виходу з такої ситуації.
3. Непривітна і недовірлива поведінка також класифікується як булінг.
4. Втручання у приватне життя людини.
5. Якщо наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, то така поведінка визначається як булінг
6. Якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події, ця поведінка є булінгом.
7. Агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [11, с.12 – 13].

У підлітковому віці надзвичайно важливо мати авторитет у групі однолітків, здобути серед них повагу і авторитет. Для формування соціальної ідентичності дівчинки чи хлопчика це є необхідним. Часто діти у цьому віці порушують дисципліну на уроках, зухвало поведуться з учителями тільки для того, щоб завоювати повагу однокласників. Проте, завоювання авторитету і поваги серед вчителів не вважається серед молодших підлітків значним здобутком, цьому не надається значення і це не викликає повагу у ровесників.

Хлопчики надають великого значення своїй належності до групи, особливо у молодшому підлітковому віці. У них існує потреба належати до авторитетної серед однолітків групи. В цьому віці ще не існує потреби проявити свою індивідуальність, виділитися з групи. Індивідуальність трактується підлітками як егоїстичність, порушення правил поведінки і впевненість у своїй незвичайності і особливості.

Дівчатка і хлопчики молодшого підліткового віку не люблять, коли їх виділяють з групи вчителі – хвалять, або засуджують. Якщо їх поведінка не схвалюється вчителями, діти часто використовують слово «нормально», намагаючись класифікувати її як прийнятну.

Маскулінність хлопчиків молодшого шкільного віку проявляється і формується через членство в групі, де діють правила змагальності і цінуються досягнення успіху. Щоб бути мужнім, треба мати непохитну віру у свої сили, бути самовпевненим. Ці якості є обов'язковими для формування у хлопчиків маскулінності, причому у домінуючій формі.

Хлопці молодшого підліткового віку майже ніколи не сприймають дівчат-однолітків як друзів, або рівноправних партнерів. Вони можуть вживати лайливі слова з метою образити дівчинку, хоча ударити її вважається неприйнятним і поганим вчинком. В той же час, не зважаючи на ці обставини, серед хлопців прийнято шукати позитивної прихильності дівчаток.

Агресивні прояви міжстатевого спілкування учнів середніх шкіл пов'язані з найбільш розповсюдженою моделлю гендерної соціалізації молодого покоління, основною ознакою якої є глибоко вкорінені у свідомість гендерні стереотипи. Вони, які відтворюють маскулінність і фемінінність як біполярні конструкти, що відображаються у постійному протистоянні, прямо впливає на поведінку молодого покоління, зокрема учнів середньої школи.

У поведінці підлітків гендерні стереотипи сприяють виникненню і формуванню такого негативно явища як булінг, одним з різновидів якого є агресивна вербальна поведінка з уживанням сексуально негативно забарвленої лексики. Провідною діяльністю підлітків є спілкування. Тому воно є визначальним для формування соціальної ідентичності молоді людини, зокрема її гендерної складової. Саме у цьому віці формуються майбутні гендерні ролі, які визначають подальший шлях людини у всіх сферах суспільного буття [10; 3; 5].

Сам процес булінгу у підлітків відбувається тільки при збігу таких факторів:

Беззахисність, коли жертву хтось захищає, цькування дуже швидко припиниться. Якщо малюків б'ють в туалеті старші хлопці, і ніхто не реагує, знущання будуть продовжуватися і далі. Фізично слабкі хлопчики також піддаються підвищеним утискам з боку сильніших однолітків. Але при жорсткій реакції батьків і педагогів випадки булінгу не повторяться. Тому булери ведуть себе мудро: вони або вибирають беззахисну жертву або послідовно знищують симпатії оточуючих до неї.

Неготовність битися «на смерть». Булери - боягузи. Саме тому вони вибирають для нападок слабших, тих, хто гарантовано не зможе відповісти. Жертва не дає відсіч агресору з кількох причин: явна перевага сил, страх отримати у відповідь ще більшу агресію. Деякі діти не захищаються через установку батьків «битися - це погано». Якщо їх переконати і довести, що захищати себе можна і потрібно, ситуація стає менш трагічною.

Низька самооцінка. В голові жертви міцно сидить невдоволення собою або провинна. Особливо яскраво це проявляється з дітьми, у яких дійсно є ті чи інші особливості розвитку: гіперактивність, синдром дефіциту

уваги, заїкання. У зону ризику потрапляють хлопці, яких не підтримує сім'я, де немає довірливих взаємин з рідними, дитина здебільшого самотня або перебуває на вулиці вулиці.

Висока агресивність. Іноді жертвами стають діти забіякуваті, котрі емоційно і болісно реагують на будь-яке зауваження або прохання. Тут агресивність носить реактивний характер і йде від високої збудливості і зумовлює беззахисність.

Отже, можна підсумувати. Самотність, соціальне неблагополуччя, депресивність, невміння спілкуватися з ровесниками, комплекс неповноцінності, негативна картина світу, насильство у власній родині, пасивна покірність - ось передумови для того, що дитина підліткового виявиться в ролі жертви в школі. Лякливність, тривожність, чутливість і недовірливість, як індивідуальні риси характеру, роблять підлітка беззахисним, а відтак приваблюють агресора. [8]

#### ЛІТЕРАТУРА

1. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Цькування>
2. Буллинг: детская жестокость [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.tagilib.ru/readers/of\\_20\\_and\\_starshemeropr/bulling.php](http://www.tagilib.ru/readers/of_20_and_starshemeropr/bulling.php)
3. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» : международный отчет по результатам обследования 2009–2010 гг. / под ред. С. Currie и др. – Копенгаген : Европ. регион. бюро ВОЗ, 2012 г. (Сер. Политика охраны здоровья детей и подростков. – Вып. № 6).
4. Dancanson N. Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools / N. Dancanson. – Routledge, 1999. – 177 p.
5. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д. А. Лэйн // ZipSites.ru : бесплат. электрон. интернет-б-ка. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru>
6. Besag V. E. Bullies and Victims in Schools / V. E. Besag. – Milton Keynes : Open University Press, 1989
7. Olweus D. Bullying at school [Elektronic resouse] / D. Olweus // Blackwell Publ. – 1993. – 215 p. – Mode access : <http://books.google.com.ua>
8. <https://glavcom.ua/country/society/ckuvannya-u-shkoli-naslidki-znushchannya-i-dlya-zhertvi-i-dlya-agresora-464608.html>
9. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. - № 11. – с. 15-17.
10. Dancanson N. Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools / N. Dancanson. – Routledge, 1999. – 177 p. Режим доступу: [http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10071157\\_11](http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10071157_11)
11. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims / P. Randall. – Florence, KY, USA: Brunner-Routledge, 2001. Режим доступу: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10053591>
12. Safe to Learn: Embedding Anti-Bullying Work in Schools / Department for Children, Schools and Families guidance. – 2008. Режим доступу: [www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/racistbullying](http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/racistbullying)

*Романюк Н.*

*Науковий керівник – проф. Оран М. О.*

### ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА НА РІВЕНЬ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

За останнє десятиліття вплив інтернету на школярів в Україні зріс, без перебільшення, у сотні разів. Значне збільшення використання інтернету викликає закономірне запитання: чи є воно корисним для загального зростання розумового розвитку учнів. Проте до сьогодні немає ґрунтового дослідження даної проблеми.

Серед науковців виникли дискусії щодо впливу інтернет-середовища на людину загалом, і підлітків зокрема. Чимало сучасних науковців звертає увагу на небезпеку надмірного користування мережею інтернет (О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, Т. М. Вакуліч, А. Є. Жичкіна, І. С. Сбітнєва, К. С. Янг). Дослідниця Кімберлі Янг наголошує, що інтернет-залежність виникає досить швидко. На відміну від залежності від азартних ігор, яка формується протягом років, в залежність від інтернету можна потрапити у набагато коротші терміни. К. Янг стверджує, що 25% людей, які хворі на інтернет-залежність, набули її протягом 6-ти місяців роботи за комп'ютером. 58% – у термін від 6-ти до 12 місяців, 17% – за 1 рік роботи [13, с. 39]. Водночас, вчений О. В. Зінченко підкреслює, що існує викривлення буденних уявлень щодо користування інтернетом у підлітковому віці. Це виявляється, зокрема, у безапеляційному констатуванні тотальної мережевої залежності. Проведене нещодавно ним дослідження не виявило жодного адикта в інтервалі 13–15 років [5, с. 16-17]. Науковець А. Е. Войсунський теж вважає, що якщо інтернет-залежність існує, то кількість справді інтернет-залежних людей є невеликою [6, с. 127].

**Мета** нашого дослідження – здійснити теоретичний аналіз впливу інтернет-середовища на рівень розумового розвитку школярів.

Насамперед слід зазначити, що у жодному випадку не можна порівнювати людей, що працюють в інтернеті або займаються цілеспрямованим пошуком відповідної інформації (студенти, журналісти і т. д.), і тих,

хто використовує інтернет для розваги або отримання широкого спектра малоструктурованої інформації з метою «орієнтації у світі» [1, с. 189].

Найвагоміший «плюс» інтернету полягає в тому, що це найважливіший засіб інформації, просвіти та виховання населення, він є важливим засобом навчання й морального виховання, що відіграє значну роль у процесі формування особистості. З інтернету люди дізнаються про норми поведінки, яка розцінюється в даному суспільстві як відповідна тій чи іншій соціальній групі. Отже, інтернет-середовище так чи інакше формує світогляд людей та їх цінності. Найбільш відчутний вплив інтернет справляє на молодих людей як найбільш сприйнятливих споживачів інформації. Адже вони можуть без особливих зусиль і невимушено отримувати інформацію (пасивна форма інформування), на відміну від друкованої продукції, отримання інформації з якої вимагає певних і тривалих зусиль [2, с. 101]. На першому плані при цьому виявляється розважальний інтерес, а на другому – пізнавальний.

Для окремих учнів інтернет – це джерело навчальної інформації, за допомогою якої вони пишуть реферати і доповіді, вчать уроки, готуються до екзаменів. Користувачі цього типу активно беруть участь в олімпіадах і в дистанційному навчанні. Використовуючи інтернет для навчання, підлітки не тільки задовольняють пізнавальну потребу, але дізнаються багато нового і розширюють кругозір [9, с. 104]. При цьому інтернет-середовище здійснює освітній і корисний досвід: учні отримують безліч інформації, навчаються її «фільтрувати», що позитивно впливає на логічне мислення, пам'ять, увагу [8, с. 109].

Для невеликої кількості підлітків інтернет є засобом пошуку роботи. Вони пишуть програми та ігри, створюють і редагують сайти, цікавляться бізнес-новинами. Доки їх однолітки тільки починають визначатися з майбутньою професією, «ділові» вже пробують створювати щось своє, самореалізуватися. [9, с. 105-106]. Тут можна говорити також про так звану «ділову онлайн-комунікацію», коли предметом обговорення (наприклад, на форумі) є та або інша проблема, що лежить у сфері професійної діяльності співрозмовників. При цьому переговорний процес, цілком опосередкований інтернет-технологіями, фактично містить у собі ті ж елементи, що і звичайні переговори: повідомлення інформації, висунення аргументів і контраргументів, вираження згоди, незгоди тощо [11, с. 24]. Тобто інтернет завдяки багатоманітності пропонованих сайтів надає змогу школяреві знайти саме ту галузь, де він буде почувати себе найбільш комфортно, яка найбільш відповідає його власному запиту, де він зможе розкрити себе найбільш повно [10, с. 12].

Як бачимо, інтернет – це технологія, містить багато корисного. Водночас у ній є багато шкідливого. Але якщо дорослим зорієнтуватися в інтернеті допомагає життєвий досвід, ustaleni цінності й норми, то діти перед таким тиском інформації просто безпорадні. Тому все частіше можна почути, у тому числі і в наукових колах, про новий вид залежності – інтернет-залежність.

За визначенням української дослідниці Т. М. Вакуліч, «інтернет-залежність – це сукупність емоційних, когнітивних і фізіологічних порушень, що виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням інтернету. Особа не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки» [4, с. 6]. Доведено, що до інтернет-залежності схильні невпевнені в собі підлітки, нерішучі, надмірно соромливі [12, с. 225].

Виділяють такі причини інтернет-залежності: емоційна виснаженість і «недолюбленість» дитини; несформованість у дитини інтелектуальних умінь подолання труднощів, реалізації плану та ідеї; відсутність підтримки вихователів, практика інсайту [7, с. 24]; можливість анонімного спілкування; реалізацією уявлень, фантазіями зі зворотнім зв'язком (зокрема можливість формувати нові образи «Я»; вербалізацією уявлень чи фантазій, неможливих для реалізації у звичайному світі); надзвичайно широкою можливістю пошуку нового співрозмовника; необмеженого доступу до інформації [12, с. 226].

Вчені Е. Н. Белінська, А. М. Жичкіна (Московський державний університет) виділяють ознаки, які вказують на інтернет-залежність: людина дратується, коли її відволікають від перебування в інтернеті; витрачає все більші суми грошей в мережі, навіть потрапляє внаслідок цього в борги; не може запланувати час закінчення роботи в інтернеті; занедбує через використання інтернету домашню роботу чи професійні обов'язки, забуває про важливі особисті чи ділові зустрічі; обманює близьких та знайомих щодо кількості часу, який витрачає в мережі; не сприймає критики, вказівок на те, що вона є інтернет-залежною; втрачає друзів; байдужа щодо того, що внаслідок залежності руйнується сім'я; завдає серйозної шкоди своєму здоров'ю, внаслідок недосипання, порушення режиму харчування та постійного сидячого способу життя в результаті практично безперервної роботи в інтернеті [3, с. 402].

Інтернет-залежність призводить до погіршення шкільної успішності. З активізацією ролі інтернету в освіті учні отримали доступ до багатьох освітніх ресурсів. Однак свідомість сучасного школяра піддається тиску хаотичного потоку інформації з інтернету. Вона перебиває знання дитини, отримувани від батьків, вихователів, учителів [12, с. 225]. В осіб, які проводять багато часу за комп'ютером, погіршується короткочасна пам'ять і порушується концентрація уваги [7, с. 23]. Вчений А. Г. Асмолов стверджує, що орієнтація в інтернеті на постійне спілкування веде до редукції психологічного змісту вищих психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мови),

зупиняє інте-лектуальну діяльність і знижує комунікативну цінність матеріалу. Основним принципом конструювання ілюстрацій в інтернеті є насичення комічним, ігровим або гіперболізованим соціальним змістом для стимулювання цікавості користувача як психологічної протипаги змісту тексту. На практиці це призводить до смислової кризи й аутизації. Науковець припускає, що порушення комунікації навіть у дорослому віці (а особливо в підлітків зі слабо структурованими особистісними смислами) призведе до повторного порушення пізнавальних процесів за аутистичним типом [1, с. 185].

**Висновки.** Інтернет – масовий засіб впливу на особистість дитини, основне джерело інформації для школяра. Він здійснює двосторонній вплив на рівень розумового розвитку підлітків. З одного боку, позитивний: освітній і корисний досвід; учні отримують безліч інформації, навчаються оцінювати її критично, що позитивно впливає на логічне мислення, пам'ять, увагу. Інтернет – це значний дар цивілізації, який у чомусь полегшує і насичує наше життя. З другого боку, негативний: знижується комунікативна цінність матеріалу; в осіб, які проводять багато часу за комп'ютером, погіршується короткочасна пам'ять і порушується концентрація уваги тощо. Учні у взаємодії з інтернетом перебувають у значній небезпеці, тому що становлять собою найбільш незахищену аудиторію, оскільки меншою мірою, ніж дорослі, у змозі фільтрувати ту інформацію, яка обвалюється на них з інтернету.

Таким чином, актуальним психолого-педагогічним завданням в умовах сучасності стає навчання підлітків навичкам роботи з інформацією в інтернеті, підвищення критичності, усвідомленості й цілеспрямованості підлітків під час перебування в інтернет-середовищі, формування ставлення до інтернету не як до засобу розваги, а як до помічника у конкретних цілях. Адже інтернет є необхідним елементом сучасного життя, і завданням вчителів і психологів є спрямувати його можливості у напрямку всебічного розвитку особистості учня.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психологическая модель Интернет-зависимости личности / А. Г. Асмолов, Н. А. Цветков, А. В. Цветков // Мир психологи: научно-методический журнал. – 2004. – №1. – С. 179-193.
2. Аверін В. А. Психологія дітей і підлітків / В. А. Аверін. – К.: Ранок, 1998. – 124 с.
3. Белинская Е. Н. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. Н. Белинская, А. М. Жичкина // Образование и информационная культура. – М., 2000. – С. 395–431.
4. Вакуліч Т. М.. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вакуліч Тетяна Михайлівна; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 19 с.
5. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунский. — Можайск-Терра Москва, 2000. — С. 100–131.
6. Зінченко О. В. Розвиток поняттєвого мислення підлітків у процесі Інтернет-спілкування [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Зінченко Олександр Володимирович; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2016. – 17 с.
7. Інтернет-залежність і комп'ютерна безпека // Психолог. – 2005. – № 25. – С. 21-25.
8. Киричок І. І. Вплив Інтернету на морально-духовні та соціальні цінності старшокласників / І. І. Киричок, О. С. Гармаш // Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 108-113.
9. Пойманые одной сетью социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете [Электронный ресурс] / Г. Солдатов, Е. Зотова, А. Чекалина, О. Гостимская. – Москва, 2014. – Режим доступа: [http://www.razbiraeminternet.ru/files/chrestomathy/article\\_24.pdf](http://www.razbiraeminternet.ru/files/chrestomathy/article_24.pdf)
10. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі: монографія / А. І. Лучинкіна, К. Г. Мілютіна, Т. А. Яншина. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 252 с.
11. Психологічні особливості спілкування в мережі Інтернет // Психолог. – 2006. – №46. – С.21-26.
12. Сбітнєва І. С. Діагноз – Інтернет-заалежність підлітка / І. С. Сбітнєва // Педагогічний альманах. – 2015. – Вип. 27. – С. 223-227.
13. Янг К. С. Діагноз – Інтернет-залежність // Мир Інтернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.

*Дерев'янка С.*

*Науковий керівник – доц. Чорна І.М.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СПІЛКУВАННЯ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

**Актуальність дослідження.** Проблема взаємозв'язку спілкування та тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Це «центральна проблема сучасної цивілізації», найважливіша характеристика нашого часу їй надається значення основного «життєвого переживання сучасності». Тому не дивно, що цій проблемі присвячена велика кількість досліджень, причому не тільки у психології та психіатрії, але й в біохімії, фізіології, філософії та соціології [8, с. 7].

Тривожність — індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями,

невдачами, фрустрацією. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми.

Тривожність визначають як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, нечітке почуття небезпеки.

У психологічній літературі тривожність як правило, розглядають як системну рису, яка проявляється на усіх рівнях активності людини (Б. Г. Ананьєв). Найчастіше її прояви вирізняють на фізіологічному та психологічному рівнях [8, с. 12].

Спектр фізіологічного прояву тривожності надзвичайно широкий .

Емоційна складова тривожності проявляється як складна комбінація переживань людини. Представник теорії диференційованих емоцій К. Ізард вважає, що тривожність складається із домінантної емоції страху та її взаємодії з однією або кількома фундаментальними емоціями: стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом [8, с. 13].

Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з навколишніми.

Одним із частих проявів тривожності в підлітків – апатія, в'ялість, безініціативність.

Варто зазначити, що на даний час у соціально-педагогічній літературі зростає кількість публікацій, що стосуються даної проблеми. Це вказує на зростання інтересу до вивчення цієї проблеми.

У теорії сурдопедагогіки й сурдопсихології та практиці недостатня увага приділяється дослідженням проблем спілкування та тривожності дітей зі зниженням слуху, вивченню особливостей їх міжособистісного спілкування, засобам допомоги для інтеграції в колективи чуючих.

Тема тривожності є однією з найбільш актуальних проблем для слабчочуючих підлітків. Оскільки серед негативних переживань людини тривожність займає особливе місце, часто вона призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні.

Слабчочучий підліток дуже складна та специфічна особистість. Ще небагатий життєвий досвід часто робить його різким у своїх міркуваннях, не спонукає до аналізу і усвідомлення сутності певних фактів, подій, учинків, їх причин і наслідків. Підлітковий вік — це етап, коли дитина вперше стикається з проблемами дорослих, у неї виникає криза прийняття соціальних норм їхньої поведінки, вчинків тощо. Виникнення нової позиції у становленні особистості породжує бажання швидше стати дорослим. Це виявляється у прагненні дитини висловлювати власні судження, погляди, суб'єктивний інтерес до різних видів розваг, свого зовнішнього вигляду, а найголовніше — в поведінці [3, с. 36-37].

У стані тривоги підліток, як правило, переживає не одну емоцію, а деяку комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на його соціальні взаємини, на його соматичний стан, на сприйняття, мислення, поведінку. Ключовою емоцією в суб'єктивному переживанні тривоги є страх. Саме тривожність знаходиться в основі цілої низки психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка.

Дана тема потребує уваги тому, що тривожність іноді важко розпізнати. Трапляються такі випадки, що діти з високою тривожністю вважаються «слухняними», «безпроблемними» для батьків та вчителів, а інші з «поганою поведінкою», «некеровані» та «неуважні» Як і у першому так і в другому випадку ці діти потребують кваліфікованої допомоги з боку дорослих.

**Мета:** дослідити психологічні особливості взаємозв'язку спілкування та тривожності у дітей підліткового віку зі зниженим слухом.

Історія навчання дітей зі зниженим слухом насичена пошуками шляхів, методів роботи, спрямованих на формування у них навичок усного спілкування з максимальним використанням наявних залишків слуху. Дослідження ведуться і зараз, бо результати копійної роботи сурдопедагогів закладів різних типів для дітей зі зниженим слухом не відповідають сучасним потребам інтеграції таких дітей у багатопланові стосунки з чуючими. Це пояснюється тим, що усним мовленням дитина, яка добре чує, оволодіває рано, — природним імітаційним шляхом, у процесі спілкування з оточуючими, не усвідомлюючи ні самого механізму, ні структури мови. Діти, які не чуять, потребують створення спеціальних умов для їх розвитку і навчання, в яких би механізми мовлення та слухового сприймання були взаємозалежними і взаємопроникливим. Часто можна почути від матерів глухих дітей скарги на те, що їхні діти дуже тривожні. Як правило, під тривожністю розуміють такий стан дитини, який привертає увагу матері, як-от: збудженість і неорганізованість, небажання виконувати вимоги старших, виявлення негативних емоцій злості, агресії, постійні пошуки нових занять, вередування тощо. Ми не маємо на увазі випадків справжньої тривожності дитини, яку підтверджує лікар і яка потребує психокорекції. Йдеться лише про той стан, який тільки симптоматично нагадує тривожність, але не спричиняє органічних змін у нервовій системі дитини.

Діти з ушкодженим слухом частіше, ніж інші, виявляють нервові збудження, яке розцінюється дорослими як тривожність. Розуміння причин такої тривожності має для батьків глухих дітей важливе



практичне значення. Щоб пояснити причини «нервовості» глухої дитини, треба порівняти початок її життя з початком життя дитини з нормальним слухом.

Простежимо за обставинами появи і життя дитини у сім'ї. Поява в родині маленької істоти завжди викликає велику радість в оточення. І якщо дитина розвивається нормально, ця радість тільки зростає. Здорову і добре розвинену дитину батьки показують рідним і знайомим. Кожен крок у розвитку дитини нове засвоєне слово, опанований звук, запитання, вивчений віршик — викликає у батьків радість, яка одразу передається дитині. Ця радість надихає дитину на нові досягнення в опануванні знань і вмінь, у пізнанні життя.

Дитина у сім'ї не тільки розвивається фізично та розумово, а й пристосовується суспільно: вона вступає у певні стосунки (індивідуальні в кожному окремому випадку) із членами родини, зі знайомими людьми, з іншими дітьми. Дитина сама налагоджує стосунки з оточенням, розуміє інших і її ро-зуміють. Поступово дитина легко набуває досвіду співжиття в суспільстві [4, с. 52].

З появою дитини батьки пов'язують свої мрії та найкращі сподівання на майбутнє. Але ситуація помітно змінюється, коли батьки дізнаються про ваду своєї дитини. Звісно, батьки не припиняють любити дитину, але в їхніх почуттях замість великої надії на майбутнє відчувається страх перед відповідальністю за долю дитини, жалість до неї та безсилля.

Напруження дорослих зазвичай передається дитині, хоч вона не чує мови й не розуміє причини цих настроїв. Так у глухої дитини виникає почуття непевності свого становища, порушується відчуття безпеки, необхідне для її нормального розвитку. Це стає причиною підвищеної нервової збудливості, тривожності.

Ще однією важливою причиною тривожності у глухої дитини є труднощі, що виникають під час спілкування з рідними, товаришами. Не вміючи висловити те, чого вона потребує, а часом не розуміючи, чого від неї хочуть, глуха дитина нервує, вступає у конфлікт з оточенням.

Прагнучи, щоб її зрозуміли, дитина стає настирливою, вимогливою, виявляє впертість, капризує. Іноді батьки, жаліючи дитину й намагаючись її заспокоїти, обдаровують ласощами та іграшками, цим самим відвертаючи увагу дитини від того, про що вона просить, а вони не розуміють. Таке ставлення до дитини призводить до посилення її капризів і вередувань.

У інших випадках батьки, не розуміючи бажань дитини, нетерпимо ставляться до неї, примушуючи її замовкнути. У таких випадках дитина нервує, стає відлюдькуватою.

Таке ставлення батьків до своїх дітей призводить до нервових проявів у дитини, що часом кваліфікують як тривожність, притаманну глухій дитині, нерозривно пов'язану із глухотою. Тривожність, яка спостерігається у глухих дітей, виникає тому, що глуха дитина позбавлена необхідних для її нормального розвитку умов.

Відчуття неповноцінності виникає у дитини досить рано, оскільки ускладнюється спілкування з чужими ровесниками, які, порозумівшись між собою, легко отримують те, чого потребують. Дитина, яка не може словесно порозумітися з оточенням, завжди шукає собі посередника, який умів би швидше за інших вгадувати її потреби й задовольняти їх або повідомляти про них іншим. Найчастіше таким посередником буває мати дитини. Особу, яку дитина обрала своїм посередником, вона, як правило, не відпускає від себе й буквально тиранить. Тому саме мати найчастіше скаржиться на нервовість своєї дитини.

Отже, не розуміючи інших людей і не маючи змоги порозумітися з ними, глуха дитина стає дратівливою, інстинктивно вдається до різких грубих жестів, криків, штовхає і смикає інших з метою привернути увагу до себе й до своїх потреб.

Звичайно, у сім'ї дуже важко створити такі умови, щоб дитина не відчувала своєї вади. Щоб полегшити спілкування з дитиною, треба вчити її словесної мови, читання то що старшою вона ставатиме, то глибшим у неї буде відчуження, то більше вона відчуватиме свою неповноцінність.

Ця проблема зникає, коли дитина потрапляє до спеціального дошкільного закладу. Так, у товаристві таких самих глухих дітей, де на першому плані навчання, спілкування між дітьми й педагогом, глуха дитина поступово вчиться спілкуватися з товаришами й дорослими. Шляхом індивідуальних занять із дітьми, налагодження дружніх стосунків між ними, влаштування цікавих ігор сурдопедагога й вихователі створюють для глухих дітей таку атмосферу, яка зробить їхнє дитинство радісним. Правильний режим дня, який важко створити в домашніх умовах, забезпечує нормальний фізичний розвиток і бадьорий настрій дітей.

Але негативні риси характеру, що з'явилися в той час, коли дитина перебувала в сім'ї через невміння батьків налагодити контакт із дитиною, можуть залишатися надовго. Над їхнім виправленням доведеться ще багато попрацювати вчителям. Дитина може спілкуватися достатньо просто за умови, коли з нею налагоджують спілкування в тій модальності, яка для неї прийнятна. Досить швидко батьки переконуються, що зв'язне усне мовлення не може здійснити позитивного впливу на глуху дитину так, як жестова мова. Власне вона дозволяє підлітку швидко і достатньо повно увійти в сферу лінгвістичного спілкування.

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження встановлено, що:

1. Дітям зі зниженим слухом притаманні певні особливості поведінки, труднощі соціальної адаптації та реабілітації.

2. Наявність порушення слуху ускладнює процес становлення особистості. Відставання у розвитку мовлення, пізнавальної діяльності викликає проблеми в спілкуванні дітей зі зниженим слухом, а також їхню тривожність.

2. Важливе значення для мовленнєвого розвитку дітей зі зниженим слухом відіграє природна потреба дитини у спілкуванні. Це - те підґрунтя, на якому вибудовується система навчання мовлення Дитина, зацікавлена у спілкуванні, охоче засвоює мовлення як універсальний засіб спілкування.

3. Із розвитком мовлення у дитини пов'язується і формування її як особистості в цілому.

4. Науково доведено, що словесного мовлення може бути частково заміщене жестовою мовою.

Важлива роль жестової мови у комунікативному і когнітивному розвитку дитини не залишає жодних сумнівів щодо цього. Питання про розвиток жестової мови в умовах родинного спілкування і особливості продукування візуально-рухових комплексів є досить актуальним і виявляє значний інтерес дослідників.

5. Відсутність мовлення не є природним наслідком глухоти: ми маємо налаштуватися на дитину зі зниженим слухом, яка намагається виразити себе у відповідній модальності. Батьки мають право і повинні знати про існування візуальної мови, яка ґрунтується на візуально-жестовому вираженні, і для її вивчення, і для використання якої у дитини немає перешкод для самовираження і розуміння інших.

**Перспективи подальших досліджень.** Ми усвідомлюємо, що теоретичний аналіз наукової літератури по проблемі дослідження не вичерпує усієї глибини дослідження. Подальші наші наукові розвідки спрямовані на дослідження взаємозв'язку рівня тривожності та рівня розвитку комунікативних здібностей у дітей зі зниженням слуху.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Божик Л.М. Підліток на шляху до себе /Л. М. Божик // Шкільний світ, 2000. – №5. – 2-3с.
2. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н. Вареніч // Психолог, 2004. – №23-24. – 41-42 с.
3. Качаєва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня/ А Качаєва // Психолог, 2000– № 13. – 3-4 с.
4. Коцур Н. І. Психогієна: Навчальний посібник / Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш – Чернівці: Книги 21ст., 2005. – 4-100 с.
5. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник /В.П.Кутішенко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 6-128 с.
6. Лемещук В. Р. Динаміка соціальних страхів сучасних підлітків /В.Р.Лемчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – с.
7. Омельчинко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами /Я.Омельченко, З. Кісарчук. – К.: Шкільний світ. 2008. – 100-112 с.
8. Осадько О. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги / О. Осадько // Психолог. – 2004. – № 13. – 9-12 с.
9. Прихожан А. М. Причини, профілактика і подолання тривожності /А.М.Прихожан // Психологічна наука і освіта. – 1998. – № 2. – 11-17 с.
10. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М.Титаренко. – Київ: Рута, 2001. – 300-320 с.
11. Савчин М. В. Вікова психологія: Підручник /М.В.Савчин, ПП.Василенко. Київ: «Академвидав», 2005. – 340-360 с.
12. Сак Т.В. Виховання дитини з порушенням слуху в умовах сім'ї/ Т.В.Сак. Київ: «Науковий світ», 2009. – 43-99 с.

*Сукмановська М.*

*Науковий керівнику – доц. Андрійчук І. П.*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Науковий сенс дослідження універсальних особистісних характеристик творчої особистості полягає в тому, що воно спрямоване на розкриття природи та психологічного механізму творчості як форми існування дитини незалежно від виду діяльності і забезпечує можливість використання законів творчості для удосконалення технології навчання. Тому проблема творчості дітей молодшого шкільного віку, обрана для дослідження, є актуальною і в психологічному аспекті.

У своїх дослідженнях такі вчені, як Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, В.М. Екземплярський, Е. Клапаред, Г.С. Костюк, Е. Мейман, Дж. Рензуллі, С.Л. Рубінштейн переконують, що без належної активності молодших школярів у навчальному процесі не можуть бути успішними засвоєння знань, пізнавальний розвиток, а виховання – повноцінним.

Проблема мотивації досліджується у психології досить широко (С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Божович, Г. Костюк, П. Якобсон, Х. Хекхаузен, Є. Ільїн, О. Лазурський, М. Матюхіна, А. Маркова, Т. Гордєєва, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Максименко, Д. Узнадзе, В. Семиченко, Ю. Швалб, Ж. Піаже, У. Джемс, та ін.), своєрідний погляд на мотивацію мали і представники гуманістичної психології (З. Фройд, К. Юнг, К. Роджерс, Г. Олпорт), але незважаючи на велику кількість робіт у цій галузі, її не можна вважати повністю вирішеною.

**Метою статті** є теоретичний аналіз психологічних особливостей мотивації до творчості молодших школярів.

**Актуальність дослідження.** Аналіз накопиченого наукового фонду свідчить, що створення сприятливих умов для розвитку мотивації до творчості учнів значною мірою визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії й уяви.

Проблема мотивації є однією із ключових проблем психології. Ми виходимо з тези, що творчість є складним соціально-психологічним явищем. Щоб вона виявлялась на особистісному рівні, її необхідно формувати, розвивати, стимулювати, а іноді й примушувати особу до творчої діяльності. На творчість особистості впливають не лише суб'єктивні, тобто планомірні, цілеспрямовані дії, а й об'єктивні умови її існування. Творчість завжди мотивована. Мотиваційна сфера як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості. Вона зумовлює її спрямованість, характер, емоції, діяльність, соціальні ролі й установки, впливає практично на всі психологічні процеси. Мотив – це не лише спонукання до діяльності, а й суб'єктивна підстава для її здійснення.

У дитини, в якій розвинута мотивація до творчості, чітко проявляється творча активність, як інтегративна якість індивіда, представлена широким комплексом інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації або навчальної задачі і гарантують оригінальність, ефективність та позитивний результат даної діяльності.

Творча активність особистості, її формування та ще більшою мірою реалізація залежать від розвиненості мотиваційної структури. Такі соціальні явища, з одного боку, як знання, навички, вміння, звички, з іншого – ідеали, інтереси, установки, цінності, переконання, є основою творчої активності особистості. Творчий потенціал носить комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: біопсихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку в цілому.

З розвитком психологічної науки існували різні теорії стосовно проблеми мотивації. Вивченням її різних аспектів цікавилися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Зупинимось на аналізі їх поглядів детальніше [3].

Щодо біхевіористичної теорії мотивації, то її основоположники вважали, що термін «мотивація» є дуже загальним і недостатньо науковим. Біхевіористи пояснюють поведінку через схему «стимул-реакція», розглядаючи подразник як джерело реакції організму. Для них проблема мотивації не є важливою, так як з їхньої точки зору, динамічною умовою поведінки є реакції організму, його здатність специфічним чином відповідати на подразник. Виходячи з цього мотивацію стали розуміти, як стан, функція якого полягає у зниженні порогу реактивності організму на деякі подразники.

У руслі біологізаторської теорії до поняття «мотивації» вчені звертаються лише для пояснення причин активності організму, і в цьому випадку про мотивацію говорять як про мобілізацію енергії. Жан Піаже говорив, що інтерес дитини до чогось нового, є мотивом дослідницької діяльності, яку він називає «активним експериментом і знаходженням нових можливостей» [4, с.26]. У цей час у дитини, в якій є певний інтерес до теми, що вивчається, виникає бажання досліджувати, розширювати власний кругозір шляхом отримання нової інформації.

Якщо в У. Джемса мотивація пов'язана з усвідомленим прийняттям рішення, то у З. Фрейда та інших представників психоаналітичної теорії мотивації, провідну роль відігравали несвідомі процеси. Досить цікаву точку зору на проблему мотивації знаходимо у представника психоаналітичного підходу К. Юнга, який стверджував, що мотиваційною силою особистості є прагнення досягти кінцевої життєвої мети – повної реалізації свого «Я». Процес досягнення цієї мети спрямований на особливий результат – «здобуття самості». Самість К. Юнг вважав найголовнішим архетипом, що втілює в собі єдність свідомого та несвідомого, гармонію та баланс різних протилежних елементів психіки.

Свої погляди на мотивацію мали також і представники гуманістичної психології – К. Роджерс та Г. Олпорт [5]. У своїй концепції особистості К. Роджерс висунув гіпотезу, за якою поведінка людини спрямовується та підтримується єдиним мотивом, який він назвав тенденцією до актуалізації – це властива організму тенденція розвивати всі свої здібності, щоб зберегти та розвинути свою особистість. Ця фундаментальна тенденція і є єдиним мотивом, властивим людині, і для пояснення поведінки особистості жодні інші специфічні мотиви, на думку К. Роджерса, більше не потрібні. Будь-які інші потреби та мотиви можна пояснити як один із проявів тенденції актуалізації.

Для пояснення мотивації особистості Г. Олпорт ввів поняття функціональної автономії – стану, коли поведінка, орієнтована на досягнення певного результату, стає самоцінною і починає приносити задоволення сама по собі, без досягнення тих або інших цілей, для яких вона була потрібна раніше. Основним критерієм функціональної автономії мотивів є: актуальний мотив функціонально-автономний до того часу, поки

шукає нові цілі.

З поглядів Л.І. Божович випливає, що цілісна структура особистості визначається, перш за все, її спрямованістю, основою якої є гіпотеза про ієрархію мотивів. А сама ця основа складається зі сформованої у процесі життя стійкої домінуючої системи мотивів, у якій провідні мотиви підпорядковують собі інші й визначають будову мотиваційної сфери людини [1].

На думку В.М. Тимошенко, провідними в структурі навчальної мотивації є комунікативні, пізнавальні та соціальні мотиви, найбільш дієвим серед яких є мотив досягнення – прагнення до успіху в професійній діяльності. О.М. Леонт'єв підкреслює, що педагог має право самостійно вирішувати, на який вид мотивації учнів слід покладатися насамперед – на комунікативний, пізнавальний, естетичний чи ігровий. У концепції О.М. Леонт'єва підкреслено особливий смислотворчий аспект мотивації. Термін «мотив», за вченим, означає те об'єктивне, в чому конкретизується потреба в даних умовах і на що спрямовується діяльність. О.М. Леонт'єв вводить поняття «зрушення мотивів»: дитина під впливом певного мотиву починає виконувати дію, а потім виконує її заради неї самої. У даному разі мотив немовби зміщується на ціль, а дія перетворюється у діяльність.

На жаль, сьогодні існує дефіцит знань щодо особливостей поведінки і мислення творчих дітей, їхнього особистого розвитку. Крім того, ще не повною мірою враховується і той факт, що через свої особистісні особливості такі діти дуже чутливі до неадекватних оцінок та негативних дій щодо них. На практиці досить часто використовуються традиційні підходи до розвитку творчості молодших школярів, які недостатньо враховують їх психологічні особливості, підміняють справді творчу діяльність репродуктивною тощо. А це, як зазначає Т.В. Дудкевич, становить серйозний бар'єр для повноцінного розкриття природного потенціалу дітей в найбільш сензитивні періоди розвитку їх особистості [2, с.90].

Спираючись на результати наукових досліджень, можна стверджувати, що рівень творчої особистості молодшого школяра характеризується: самостійністю, гнучкістю, винахідливістю, глибиною думки, дотепністю, кмітливістю. Головною ознакою творчої особистості вважаються індивідуально-психологічні особливості дітей, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Можна визначити такі специфічні особливості творчих здібностей молодших школярів: висока пізнавальна активність; допитливість, прагнення створити нове; самостійність у розв'язанні нових завдань, у пошуку оригінальних рішень; швидкість засвоєння нової інформації, висока швидкість перебігу розумових процесів; схильність до широкодіапазонного використання своїх знань, швидке опанування уміннями, навичками, прийомами; фантазування, схильність до творчої інтерпретації.

Для української психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (І.М. Біла, В.О. Моляко). Для розвитку дитячої творчості необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка.

**Висновки.** З викладеного вище зрозуміло, що такому питанню, як мотивація, надається велике значення у психологічній літературі, кількість поглядів і думок стосовно цього досить велика. Спільним для різних підходів є те, що мотивація розглядається як певна рушійна сила, яка спонукає дитину до дій. Щоб розвинути до високого рівня творчість учнів молодшого шкільного віку, доцільно: впроваджувати відкриті методи навчання, що передбачають дискусії, оригінальні експерименти, учнівські проекти, тощо; організувати процес навчання із залученням учнів до наукового пошуку і використання отриманих знань на практиці; створювати творчу атмосферу в процесі навчання, яка позитивно впливає на появу нових, оригінальних ідей, що є однією з головних умов розвитку мотивації до творчості молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л. И. Божович. – М., 1995. – 250 с.
2. Дудкевич Т. В. Теорія і практика розвивально-корекційної роботи психолога / Т. В. Дудкевич. – К.: КНТ, 2017. – 265 с.
3. Лапіна Г. О. Формування мотивації навчання молодших школярів / Г. О. Лапіна // Початкове навчання та виховання: Науково – методичний журнал. - Харків, 2011. – № 25. – С. 2-25.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – [Пособие для учителя] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Столяренко О.Б. Психологія особистості: [ підручник ] / О. Б. Столяренко. - К., 2008. – 321 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Актуальність дослідження.** Лють, жорстокість, безсердечність нашого переломного часу можна зрозуміти, проте аж ніяк не слід виправдовувати їх і миритися з ними. Передусім тому, що це підриває здоровий культурний розвиток підростаючого покоління, повноцінне формування особистості, тобто ставить під сумнів і майбутнє самого суспільства.

3. Фрейд стверджував, що агресія, яка не знайшла виходу, призводить до страждань та загрожує важкими руйнуваннями для особистості індивіда. [6, с.365]

Досить актуальною є проблема агресивної поведінки дошкільнят.

Адже цей вік є важливим для формування і закріплення різних поведінкових актів. Деструктивні реагування характерні для більшості дошкільників, але із засвоєнням правил і норм організації діяльності вони поступаються соціально схвальним формам поведінки. Однак, у певній категорії дітей прояви агресії не тільки зберігаються, а й розвиваються і трансформуються у стійкі риси особистості. Внаслідок цього знижується продуктивний потенціал дитини, деформується її особистісний розвиток.

**Мета статті:** визначити причини виникнення агресивності та обґрунтувати ефективні засоби профілактики агресивної поведінки у дітей дошкільного віку.

В зарубіжній науковій методології та практиці агресивна поведінка людини розглядається в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц та ін.), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс та ін.), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер та ін.), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн та ін.), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі та ін.) підходів. Також проблемою агресії у дітей займаються такі науковці, як Л. Берковіц, Бреслав Г.Є., Бютнер К, Лоренц К., Паренс Г. за кордоном, Фурманов І.А, Рум'янцева Т.Г., Лютова Д.Г., Моніна Г.Б., в СНГ та інші.

Основними причинами, що обумовлюють агресивну поведінку визначено:

- біологічні (гормони, гени, які мають відношення до агресивної поведінки, соматичний стан здоров'я),
- фізичні (атмосферний тиск, температура повітря, тіснява у приміщеннях),
- хімічні (тютюнопаління, вживання психотропних речовин суб'єктами агресивної поведінки),
- психологічні (низька самооцінка, високий рівень тривожності, несформованість навиків самоконтролю поведінки, психічні відхилення, психоемоційні перенапруження),
- соціальні (неадекватний тип батьківського ставлення, негативний вплив сиблінгів).

Останні два фактори є визначальними у формуванні агресивної поведінки дітей дошкільного віку. [1, с.28]

Деякі дослідники пояснюють схильність дітей дошкільного віку до агресивної поведінки ще одним "можливим чинником—порядком народження дітей. Наприклад, "малюк" у сім'ї з великою кількістю дітей частіше схильний до сором'язливості, що може бути пов'язано з турботою про нього великої кількості людей. (Проте гіперопіка, зазвичай, викликає протест, зокрема агресивні дії). Якщо така дитина змушена бути самостійнішою, то з неї може розвиватися агресивніша особистість. Навпаки, старша дитина в багатодітній сім'ї частіше схильна до самовпевненості, можливо тому, що відчуває вищість перед молодшими дітьми або відповідальність за них [2, с.52—53].

Агресивна поведінка дошкільнят може формуватися на негативних прикладах дорослих. Особливо схильними до агресії можуть стати діти, які зустрічаються з її проявами у власній сім'ї та відчувають на собі її наслідки. Чимало батьків вдаються до фізичних покарань і навіть до жорстокості у вихованні своїх дітей. Вони не усвідомлюють, що дитина в дорослому віці стане такою ж грубою і бездушною, як і вони самі, до того ж часто відкрито (словом чи ділом) буде виявляти свою неповагу до батьків. Отже, інколи психокорекційну роботу потрібно починати з батьків.

Великого значення для появи агресивності у дошкільному віці набуває популярність дитини у групі однолітків. Не маючи адекватних засобів спілкування, дитина кулаками намагається посісти лідируюче місце в групі. І різні вікові періоди вирішальне значення для здобуття популярності мають різні вимоги з боку групи. Мають значення інтелектуальний рівень, розвиненість мови, фізичний розвиток, спритність, ступінь оволодіння різними діяльностями. Агресивність таким чином може бути наслідком переживань, пов'язаних з образою, ущемленим самолюбством. Уперше вона виникає в тій ситуації, яка травмує психіку і спрямована проти тих, кого дитина вважає причиною неприємних переживань і конфліктів. [2, с.54-55]

Основним засобом психопрофілактичної програми стала гра. Однією з теоретичних основ психопрофілактики є центрована на дитині ігротерапія, котра за словами Г. Лендрет становить собою цілісну терапевтичну систему. В ігротерапії, центрованої на дитині, ключем впливу і розвитку є саме взаємини, а не використання іграшок чи інтерпретація поведінки. Цієї точки зору дотримувались А. Фройд, Д. Муштакас, В.

Екландер, А. Захаров, А. Співаковська, О. Бовть, Г. Хузеєва. Ігротерапія сприяє розвитку міжособистісних взаємин через виконання дитиною ролі. Також гра є провідною діяльністю, у якій формуються основні новоутворення особистості дитини: потребнісно-мотиваційна сфера (Д. Ельконін, О. Леонтьєв), діяльність поведінки (Е. Смірнова), емоційна сфера та сфера самопізнання. При розробці психопрофілактичної програми велику увагу ми звертали на вибір способів впливу. Активні способи впливу передбачали використання рухливих ігор, фізичних вправ для відреагування негативних емоцій і зняття емоційного напруження, опанування технік ауторелаксації та саморегуляції для стримування і зняття агресивних імпульсів.[3]

Також, у силу того, що ми розглядаємо агресивну поведінку як певний тип реагування на зовнішні стимули, об'єктом впливу повинна стати поведінка дітей. Тому мета - навчити дітей конструктивним формам поведінки, які альтернативні агресивній. Для цього відпрацьовувались моделі прийнятної поведінки й емоційного реагування. Щоб реалізувати цей підхід роботи з дітьми, ми використовували такі форми роботи:[4]

- бесіда;
- вправи;
- рольове програвання моделей бажаної поведінки у різних життєвих ситуаціях;
- етюди, пантоміма, психогімнастика;
- малювання;
- фізичні вправи, рухливі ігри;
- техніки ауторелаксації.

При роботі з дітьми дошкільного віку, нами було враховано, що довільна увага в них ще не сформована, тому ми прагнули забезпечити часту зміну видів діяльності: бесіди змінювались рухливими іграми, етюди – малюванням тощо.

Розрядці агресивних імпульсів сприяє спорт, як форма боротьби. Так, Е. Фромм [7] вважав, що ігрова агресія, до якої відносять спорт, не має жодних негативних мотивацій, пов'язаних із гнівом чи ненавистю. Проте, у такому випадку немає й агресивних імпульсів. Імовірно, повинно йти про розрядку агресії у спортивній боротьбі, причому в ролі учасника.

Г. Паренс (представник психоаналізу) стверджує, що основним шляхом подолання почуття ворожості є вивільнення енергії, яка накопичилась, через словесне вираження в контексті значущих взаємин дітей з батьками.[5]

**Висновки.** Кожна особистість наділена певним ступенем агресивності. Відсутність її веде до пасивності, конформності тощо. Надзвичайний розвиток її починає визначати весь обрис особистості, котра може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію. Сама по собі агресивність не робить людину свідомо небезпечною, бо, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю та агресією не є жорстким, а, з іншого боку, сам акт агресії може не приймати свідомо небезпечні та несхвалювані форми. Деструктивну поведінку, зокрема агресивну, зумовлюють передусім мотиви діяльності, ті цінності, заради досягнення та оволодіння якими розгортається активність людини.

Агресивні діти потребують розуміння та підтримки дорослих, тому найважливішим завданням є надання посильної та своєчасної допомоги дитині з боку дорослого. Як правило, вихователям та вчителям неважко визначити, хто з дітей має підвищений рівень агресивності. Саме тому, для того щоб допомогти дитині оволодіти навичками самоконтролю, потрібно передусім навчити її усвідомлювати та розуміти свої почуття, оцінювати ситуацію спілкування та прогнозувати варіанти її розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
2. Бовть О. Б. Причины агрессивной поведінки дітей молодшого шкільного віку / О. Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 94 – 100.
3. Карпінська Т. С. Психологічна профілактика агресії у дошкільників: [методичні рекомендації для студентів] / Т. С. Карпінська. – Івано-Франківськ, 2011. – 50 с.
4. Карпінська Т. С. Ефективність профілактики агресивної поведінки дошкільників засобами рухової ігрової діяльності / Т. С. Карпінська // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Фізична культура. – 2010. – Вип. 12. – С. 66–70.
5. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : Форум, 1998. – 152 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 354 с.

## ПОНЯТТЯ «СТРЕС» ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

**Актуальність дослідження** зумовлена розвитком інформаційного суспільства та мереж комунікації, тому проблема стресу постає актуальною у будь-якому аспекті вивчення. Багато вчених говорять про синдром хронічного стресу у житті сучасної людини. І особливо актуальною ця проблема постає в підлітковому віці. Адже підлітковий вік являє собою певний переломний період у житті людини. Зміна структури соціальних ролей, засвоєння нових цінностей та норм, розвиток самосвідомості та поглиблення рефлексії, які відбуваються у підлітковому віці, самі по собі є стресогенними факторами для підлітків. На даний момент також немає певного визначення цьому терміну, та найбільш розповсюджені уявлення про стрес наступні:

- емоційне напруження, яке виникає в результаті будь-яких переживань;
- особливий стан організму у людини та ссавців що виник у відповідь на сильний зовнішній подразник;

Автори Великої медичної енциклопедії розуміють під стресом стан, який виникає при дії надзвичайних або патологічних подразників і призводить до напруження неспецифічних адаптаційних механізмів в організмі. Зусилля, втома, страх, біль, або несподіваний успіх, будь-що з переліченого може викликати стрес, але жодне з цього не є визначенням стресу. Дослідження відомого канадського фізіолога Г. Сельє показали що певний ступінь стресу може бути навіть корисним так як виконує мобілізуючу роль та сприяє адаптації людини до мінливих умов зовнішнього середовища. Але якщо стрес є постійним та сильнодіючим, тоді він переважано адаптаційні можливості і призводить до психологічних та фізичних розладів в організмі людини [1].

При вивченні підходів до розуміння стресу ми спираємося на роботи В.Я. Бодрова, Ф.Е. Василюка, роботи Ю.В. Щербатих, теоретичні доробки Г. Сельє. Стрес у підлітковому віці зазвичай не пов'язаний з певними глибинними конфліктами або порушеннями розвитку, а радше є наслідком природного процесу переходу до дорослого життя. Тому використання методів глибокої психотерапії або психокорекції постає недоцільним у більшості випадків. Важливим є пошук методу, який би діяв досить швидко, був ефективним та не чинив суттєвого втручання у подальший розвиток особистості підлітка. Таким методом виявляється метод аутогенного тренування. Саме він дозволяє швидко впливати на емоційну сферу людини, при цьому не зачіпає глибинну емоційну сферу. Також, вивченням проблеми стресу займалися такі науковці як І. П. Павлов (теорія експериментально невроту), Е. Геллгорн, У. Кенон (роль нервової системи у формуванні адаптивних реакцій організму в умовах стресу), Р. Лазарус (когнітивна теорія психологічного стресу), Л. А. Орбелі (прямий вплив нервової системи на обмін речовин в тканинах).

**Метою** даної статті є дослідження етимології стресу.

Згідно оцінок деяких європейських експертів, 70% захворювань людей пов'язані з емоційним стресом. В Європі щороку помирає більше 1 млн. осіб внаслідок стресогенних порушень функцій серцево-судинної системи. Основними причинами цих порушень є емоційна напруга, міжособистісні конфлікти в сім'ї і напружені виробничі стосунки. Ці фактори порушують функцію сформованих в процесі еволюції механізмів підтримання гомеостазу [7].

Існують різні наукові підходи до розуміння стресу. Найбільш популярною є теорія стресу, запропонована Г.Сельє. У рамках цієї теорії механізм виникнення стресу досить простий. Усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу (гомеостаз). Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосовальною реакцією. За допомогою реакції порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Пізніше було введено поняття «психологічний стрес», який почали розглядати не тільки як реакцію, але і як процес, в якому вимоги середовища розглядаються особистістю, виходячи з її ресурсів і вірогідності розміщення вирішення виникнувшої ситуації, що і визначає індивідуальні розбіжності в реакції на стресову ситуацію [3].

Психологічний стрес на відміну від біологічного стресу, описаного Г. Сельє, наділений рядом специфічних ознак. Так, психологічний стрес може виникати не тільки, як реакція на реально діючий подразник, але і як реакція на прогнозовані події, які ще не відбулися, але настання яких суб'єкт б боїться [5]. На відміну від тварин людина реагує не лише на реальну небезпеку, але і на загрозу або нагадування про неї.

Інша особливість психологічного стресу – суттєве значення оцінки людиною ступені своєї участі в активному впливі на проблемну ситуацію з ціллю її нейтралізації [3]. Психологічний стрес може проявлятися у змінах різних функціональних систем організму, а інтенсивність порушень може варіювати від невеликої зміни емоційного настрою до таких серйозних захворювань, як виразка шлунку або інфаркт міокарда. Існує кілька способів класифікації стресорних реакцій, Ю. В. Щербатих вважає найбільш прийнятним розподіл їх на: - поведінкові; - інтелектуальні; - емоційні; - фізіологічні [6].

Варто вказати, що окрім сфер та типів реакцій на стрес прийнято також виділяти стадії розвитку стресу. У ході розвитку стресу спостерігають три стадії:

1. Стадія тривоги. Це найперша стадія, що виникає з появою подразника, що викликає стрес. Наявність такого подразника викликає ряд фізіологічних змін: у людини учащається подих, трохи піднімається тиск, підвищується пульс. Змінюються і психічні функції: підсилюється порушення, вся увага концентрується на подразнику, виявляється підвищений особистісний контроль ситуації. Усе разом покликає мобілізувати захисні можливості організму і механізми саморегуляції на захист від стресу. Якщо цього виявляється досить, то тривога і хвилювання знижуються, стрес закінчується. Більшість стресів закінчується на цій стадії.

2. Стадія опору. Настає у випадку, якщо стресс-фактор, що викликав, продовжує діяти. Тоді організм захищається від стресу, витрачаючи "резервний" запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму[4].

3. Стадія виснаження. Якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Стрес "захоплює" людини і може привести її до хвороби [5].

Залежно від причин виникнення стресу, особливостей особистості, яка знаходиться в стані стресу, типу стресора, інтенсивності і тривалості дії подразника можна використовувати різні типи методів нейтралізації стресу.

Так, Ю. В. Щербатих розробив таку класифікацію методів нейтралізації стресу:

1. Психологічні (аутотренінг, медитація, раціональна терапія та ін.).
2. Фізіологічні (масаж, акупунктура, фізичні вправи та ін.).
3. Біохімічні (фармакотерапія, фітотерапія).
4. Фізичні (баня, світловий вплив, загартовування)[6].

#### **Висновки.**

1. Особливості реакції організму на стрес залежать від багатьох факторів, ознак і особливостей організму.
2. Стрес дезорганізовує діяльність людини, викликає психоемоційні порушення.
3. Стреси, особливо якщо вони часті і тривалі, негативно впливають не тільки на психологічний стан, але і на фізичне здоров'я людини.
4. Науковці виділяють ознаки стресу:
  - Фізіологічні ознаки: прискорення серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, потіння.
  - Психологічні ознаки: зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення.
  - Особистісні ознаки: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння.
  - Медичні ознаки: підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головні болі, безсоння.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Федорова Я. В. . Стрес та його роль в навчальній діяльності студента [Електронний ресурс] / Я. В. Федорова
2. Наугольник Л. Б. Психологія стресу / Л. Б. Наугольник. – Львів, 2015.
3. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В. А. Бодров. – С. 64— 74.
4. Захаров А. І. Неврозы детей и подростков / А. І. Захаров. – 1988. – С. 5— 18.
5. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К. В. Судаков. // Медицина. – №6. – С. 3— 143.
6. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье студентов / Ю. В. Щербатых. // Высшее образование в России.. – 2000. – С. 111— 115.
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса / Ю. В. Щербатых. – 2001. – №2. – С. 176—273.

*Мокей Н.*

*Науковий керівник - доц. Андрійчук І. П.*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕРСОНАЛУ**

В умовах глобалізації економіки одним із найбільш значущих процесів є інтелектуалізація організаційних процесів, що передбачає високу кваліфікацію персоналу та постійне її підвищення. Інвестиції у розвиток людських ресурсів є одним із основних чинників збільшення продуктивності праці, подолання кризових явищ та досягнення високих темпів економічного зростання організації. Підприємства, що постійно займаються питаннями інвестування у розвиток персоналу, відзначаються високим рівнем прибутковості, фінансової стійкості та швидко здобувають вагомі конкурентні переваги. Тому пріоритетом стає управління розвитком персоналу організацій. При цьому ефективність діяльності у сфері управління залежить від знання її



психологічних основ, зокрема психологічних особливостей управлінського спілкування, індивідуальної та колективної поведінки персоналу, усвідомлення соціально-психологічних явищ, що супроводжують процеси організаційного розвитку та спілкування.

Дослідженнями організаційно-управлінських відносин на основі соціально-психологічного підходу займалися Т. Василевська, А. Величко, Л. Воронько, Ю. Ємельянов, О. Оболенський, Л. Пашко, М. Пірен, А. Свенцицький та ін. У публікаціях даних авторів досліджувалися системи соціального управління, формальні та неформальні управлінські відносини як інструмент організаційної взаємодії керівників і підлеглих, питання психосоціальних засад управління. Проблему управління розвитком особистості працівника досліджували А. Маслоу, Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, В. Врум, Дж. Адамс, Л. Портер, Е. Лоулер та ін. Значний внесок у дослідження проблеми психологічних основ управління персоналом зробили такі вчені, як А. Колот, О. Кузьмін, Г. Куликов, В. Лагутін, В. Новиков, О. Павловська та ін. Проте в сучасних умовах у багатьох організаціях залишаються недостатньо дослідженими питання управління розвитком персоналу. Зазначені проблеми зумовили актуальність дослідження.

**Метою статті** є теоретичний аналіз психологічних засад управління розвитком персоналу в сучасній організації.

**Актуальність дослідження.** Персонал є головним ресурсом організації. Саме від його професійного розвитку, рівня кваліфікації, здібностей та вмій залежить ефективність роботи організації. На сьогодні, в період соціалізації ринкових процесів, питання управління персоналом організації стоїть надзвичайно гостро, а необхідність його вирішення та реалізації не викликає сумнівів. Управління персоналом є процес керівництва людьми з метою підвищення продуктивності праці та удосконалення якісних характеристик (компетенцій) працівників. Саме управління персоналом організації є засобом, що дозволяє визначити реальний стан кадрового складу в аспекті його сильних та слабких сторін, перспектив розвитку, міра відповідності цілей працівників цілям організації. Тому управління персоналом організації передбачає процес підвищення ефективності виконання працівниками організації своїх посадових обов'язків і реалізації організаційних цілей.

Психологічний аналіз управлінської діяльності організації вимагає розглянути кожного працівника в тісному взаємозв'язку з тими групами, організаціями, до складу яких він належить. Кожен працівник, будучи членом якоїсь соціальної групи, організації, займає ту чи іншу позицію в управлінських відносинах. Як зауважує В. Афанасьєв, «управління розвитком особистості в організації означає вирішення таких завдань: правильне визначення соціальної ролі кожного працівника та його місця у виробництві, колективі; засвоєння кожним працівником призначеної йому соціальної ролі; забезпечення виконання кожним працівником своєї соціальної ролі» [2, с. 177].

За словами Ю. Шерковіна, «рольову поведінку особистості можна розглядати як функцію двох змінних – соціальної ролі і «образу Я». Якість виконання соціальної ролі залежить від того, наскільки людина розуміє її специфіку і якою мірою цю роль вона приймає і засвоює» [7, с. 47].

В аналогічному розумінні Б. Паригін вживає поняття «залучення в діяльність». Він зазначає, що це залучення «характеризується певною мірою відповідності внутрішнього психічного стану, настрою особистості вимогам, які до неї ставлять» [1, с. 13]. «Інтерналізація працівниками своїх офіційних ролей в організації передбачає передусім розуміння і прийняття організаційної мети; узгодження з нею власних цілей» [5, с. 162]. Ефективність виконання соціальної ролі працівником зумовлена й особливостями самооцінки власної рольової поведінки в системі управління. Бувають ситуації, коли суб'єктивне розуміння й оцінка особистістю окремих елементів своєї функціональної ролі не цілком відповідають вимогам колег.

Важливою є також проблема впливу ролі на психологічні особливості працівників. Відповідно до головних принципів психології про єдність свідомості й діяльності, психологічні властивості особистості одночасно виявляються та розвиваються в процесі її діяльності. Соціальна діяльність людини є стрижневою, ведучою характеристикою особистості. Як доводить Т. Кабаченко, «особливості трудової діяльності та індивідуального стилю роботи, впливаючи на властивості особистості, можуть призвести до так званої професійної деформації» [4, с. 113]. Щоб успішно виконувати професійні ролі, необхідне не тільки знання і розуміння посадових інструкцій, а й готовність прийняти певну роль та активність щодо її виконання. Тоді офіційні рольові вимоги підкріплюються вимогами людини до себе. Потрібно акцентувати увагу на значенні відповідальності, як властивості особистості, яка визначає її ставлення до своїх функціональних обов'язків.

Професійний розвиток особистості в межах організації виражається поняттям «професійний розвиток персоналу». Професійний розвиток персоналу – це «цілеспрямований і систематичний вплив на працівників шляхом здійснення професійного навчання впродовж їх трудової діяльності в організації з метою досягнення високої ефективності виробництва чи наданих послуг, підвищення конкурентоспроможності персоналу на ринку праці, забезпечення виконання працівниками нових більш складних завдань на основі максимально можливого використання їх здібностей та потенційних можливостей» [7, с. 52]. Розвиток персоналу забезпечує підвищення інтелектуального рівня особистості, розширює її ерудицію та коло спілкування. У результаті покращується

психологічний клімат у підрозділах організації, підвищується мотивація працівників до праці, їх вірність цілям і стратегічним задачам компанії, забезпечується наступність в управлінні, а також знижується плінність кадрів.

Н. Том під системою розвитку персоналу розуміє цілеспрямований комплекс інформаційних, освітніх та прив'язаних до конкретних робочих місць елементів, які сприяють підвищенню кваліфікації працівників даного підприємства у відповідності із завданнями розвитку самого підприємства і потенціалом та нахилами співробітників [3].

Серед найважливіших завдань управління персоналом організації слід визначити такі, як соціально-психологічна діагностика; аналіз і регулювання групових і особистих взаємин, відносин керівництва; управління організаційними і соціальними конфліктами і стресами; оцінка і підбір кандидатів на вакантні посади; аналіз управлінського потенціалу працівників; планування і контроль ділової кар'єри; соціально-психологічна адаптація працівників; управління трудовою мотивацією; психофізіологія, ергономіка та естетика праці [2, с. 177-178]. У ряді організацій формуються системи управління персоналом, об'єднуючі під єдиним керівництвом заступника керівника по управлінню персоналом всі підрозділи, що мають відношення до роботи з кадрами.

Як доводить Г. Куликов, «управління розвитком персоналу сприяє ефективному використанню трудового потенціалу особистості, підвищенню її соціальної та професійної мобільності, виступає засобом профілактики масового безробіття, відіграє значну роль у підготовці працівників для здійснення структурної і технологічної перебудови галузей економіки» [6, с. 4]. Це позитивно впливає на покращення результатів діяльності організації. В таких умовах розвиток персоналу є одним із найважливіших напрямів функціонування організації, її конкурентоспроможності. Також розвиток персоналу сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності самих працівників на ринку праці. Останні, підвищуючи свій рівень кваліфікації чи опановуючи нову професію або спеціальність шляхом засвоєння нових знань, умінь і навичок, одержують додаткові можливості для планування трудової кар'єри як в організації так й за її межами. Навіть у випадку безробіття навчена особистість швидше знайде нову роботу, легше зможе організувати власну справу.

**Висновки.** Управління персоналом – це цілеспрямована діяльність керівного складу організації, а також керівників і фахівців підрозділів системи управління персоналом, яка включає розробку методів управління персоналом. Будучи, по суті, однією з найважливіших підсистем організації, система управління персоналом визначає успіх її розвитку. Для ефективного функціонування система управління персоналом повинна ґрунтуватися на психологічних засадах, охоплюючи соціально-психологічну діагностику, аналіз і регулювання групових і особистих взаємин, відносин керівництва, управління організаційними і соціальними конфліктами і стресами та ін. Розвиток персоналу є важливою функцією служби управління персоналом організації. Перспективою дослідження стане розробка психологічних рекомендацій, тренінгових занять щодо розвитку персоналу в конкретній організації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бояринцева А. Психологические проблемы экономической социализации / А. В. Бояринцева // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 12–18.
2. Волевач Л. М. Використання мотивації у практичному менеджменті / Л. М. Волевач // Наука і економіка. – 2009. – № 3(15). – С. 177–181.
3. Егоршин А. П. Управление персоналом / А. П. Егоршин. – М. : НИМБ, 2013. – 720 с.
4. Кабаченко Т. С. Психология управления : учеб. пособ. / Т. С. Кабаченко. – М. : Пед. общество России, 2000. – 384 с.
5. Кібанов А. Л. Управління персоналом організації / А. Л. Кібанов. – М.: Інфра - М, 2001. – 572 с.
6. Куликов Г. Т. Шляхи розвитку особистості в організації / Г. Т. Куликов // Менеджмент персоналу. – 2012. – №29. – С. 4–6.
7. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу : навч. посіб. / В. А. Савченко. – К. : КНЕУ, 2008. – 351 с.

*Пясечна О.*

*Науковий керівник – к. психол. н. Воронкевич О. М.*

## ТРУДНОЩІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЦПТО

Реформи в освітній галузі спонукають науковців та практичних психологів розглядати проблему адаптації студентської молоді до умов навчання у центрах професійно-технічної освіти. Зміна місця навчання, особливо для старших підлітків, нині є типовим явищем. Аналіз літератури засвідчує, що далеко не кожен з першокурсників може швидко і без труднощів адаптуватись до нової соціальної ситуації, нового статусу, а це, безумовно, позначається не лише на самопочутті особистості, але й на засвоєнні нею знань, стосунках з одногрупниками, батьками та викладачами, на її поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом.

Теоретичним підґрунтям дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників до навчання у центрах професійно-технічної освіти постають загальні положення про: адаптацію та адаптивні характеристики

особистості (Г. Балл, Ф. Березін, О. Кокун, Л. Коробка, Л. Лепіхова, О. Мороз, А. Налчаджян, С. Посохова, Т. Титаренко, А. Фурман); соціальну адаптацію як безперервний процес, пов'язаний із кардинальними змінами діяльності індивіда та його соціального оточення (О. Асмолов, І. Булах, І. Георгієва, П. Горностаї, В. Гриценко, В. Казначєєв, В. Лебедєв, О. Леонтєєв, К. Обуховський, Г. Хомич, Г. Циганенко та ін.).

**Мета статті** – визначити соціально-психологічні труднощі адаптації першокурсників до навчання у ЦПТО.

**Актуальність дослідження.** З кожним роком в Україні дедалі більше розвивається та розширюється сфера послуг, тому зростає потреба у висококваліфікованих робітниках. Здобути робітничу професію та стати хорошим фахівцем можна у центрах професійно-технічної освіти (ЦПТО). За час навчання у ЦПТО у житті студентів відбуваються суттєві зміни, не лише психологічні, а й соціальні. Слід зауважити, що для старших підлітків це не лише зміна навчального закладу, а перш за все – зміна соціального статусу, перехід від дитинства до дорослого життя, тобто від позиції учня до позиції майбутнього спеціаліста.

Здатність особистості адаптуватися до соціального середовища є однією із запорок її успішного входження в колектив, а як наслідок – внутрішнього комфорту та формування хорошого фахівця. Завданням освіти на сучасному етапі є формування такої особистості, яка буде впевненою у будь-якому колективі, вірити у власні можливості, знаходити спільну мову з одногрупниками, викладачами, майстрами виробничого навчання. Саме тому так важливо приділяти багато уваги питанню адаптації особистості на початку її навчання.

У психологічну науку поняття «адаптація» було введено з біології та передбачало життєво необхідне пристосування організму до постійних і мінливих умов зовнішнього середовища. У фізіології даний термін означає пристосування органів відчуття до впливів відповідних подразників.

Значущість поняття адаптації для психології особистості обґрунтував Г. Балл, відзначаючи необхідність його трактування не у вузькому сенсі (як пристосування до середовища), а в широкому – як єдності взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів зрівноважування суб'єкта із середовищем [1]. Сучасні дослідники розглядають явище соціально-психологічної адаптації як рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості і середовища та визначають її як активний процес використання суб'єктом стратегій і способів оволодіння ситуацією, в якій свій внесок чинять як особистість, так і інший (індивідуальний чи груповий) суб'єкт, які взаємно адаптуються і творять єдиний адаптивний простір [1; 3; 5].

Учені виділяють три основних етапи процесу адаптації:

- 1) підготовчий – виникає рівновага між середовищем і особистістю, зовнішнє пристосування, або «орієнтовно-приспосована» взаємодія (І. Дубін), чи псевдоадаптація (Н. Дерманова);
- 2) основний – визнання цінностей і норм ситуації, етап «ціннісної і рольової орієнтації» (А. Бодальов);
- 3) кінцевий – етап «продуктивної взаємодії» (Н. Мельнікова), «трансформації» (Н. Дерманова), на якому досягається новий рівень адаптації [4, с. 76–94].

Соціально-психологічна адаптованість першокурсників до студентського життя, за визначенням дослідників, залежить від низки факторів. Зокрема, сукупність особистісних характеристик та рис темпераменту, що сприяють соціально-психологічній адаптації, формують таку комплексну якість особистості, як адаптивність. До таких характеристик особистості А. Фернхем та П. Хейвен відносять потребу в досягненнях, позитивний стиль атрибуції, низький рівень тривоги при виконанні завдань, наполегливість, добросовісність та відкритість до нового досвіду [6]. М. Матіс та його колеги визначили три основні особистісні риси, що сприяють успішній адаптації до студентського життя: відчуття контролю над ситуацією; відчуття приналежності до нового оточення; сприйняття змін, як перспектив для розвитку.

Ґрунтуючись на узагальненнях психологічної науки та особистому досвіді співпраці із першокурсниками, можемо виділити декілька чинників, які лежать в основі труднощів, що відчувають студенти перших курсів у період адаптації:

- недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, в основі якої дефіцит особистісної відповідальності й навчальної активності, невисокий рівень духовного та інтелектуального потенціалу;
- багато молодих людей, які поступають на навчання у ЦПТО недостатньо володіють прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги;
- у вчорашніх школярів відсутні стійкі навички користування навчальною літературою, конспектування, раціонального читання, організації своєї самостійної роботи, особливо її планування. Значна частина студентів переконані в тому, що їх повинен хтось навчити, все показати й пояснити. Вони не є суб'єктами навчального процесу, завдання яких – здобування знань самостійною копіткою працею;
- низький рівень загальної культури, етичної та трудової вихованості, що виявляється на фоні обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості;
- зазвичай першокурсники не усвідомлюють зроблений ними вибір професії та цінності знань за фахом.

Причиною труднощів для першокурсника можуть бути й нові умови життя. Часто студенти стикаються з такими проблемами, як нова система навчання, взаємостосунки з одногрупниками та викладачами, соціально-побутові умови. Першокурсники хочуть, щоб їх побачив та оцінив новий викладач, помітив у них усе найкраще. Окрім зазначеного вище, виникають протиріччя та труднощі в становленні самооцінки, самосвідомості та формування образу «Я».

Важливу роль у адаптації студентів до умов навчання в ЦПТО відіграють викладачі та майстри виробничого навчання. Вони мають ставити посилені вимоги зі свого предмету, демонструвати віру в успіх кожної особистості, акцентувати увагу на досягненнях, підтримувати словами, поглядом, будувати спілкування на основі руйнування психологічних бар'єрів (вікових, соціально-психологічних, емоційних, інтелектуальних), підтримувати і заохочувати прояви активності сором'язливих студентів на парах.

Для подолання чи істотного пом'якшення психологічних наслідків адаптації до нових умов навчання рекомендовано залучати психолога. Саме практичний психолог може сприяти згуртуванню групи, підвищенню рівня психологічної компетентності батьків першокурсників, викладачів, формувати культуру поведінки й навички спілкування, уміння в студентів реально оцінювати свої можливості, позитивну учбову мотивацію.

Проведені майстрами виробничого навчання заходи (концерти, КВК, екскурсії, ігри на знайомство, згуртування) допомагають зменшити прояви тривожності першокурсників. Саме у таких формах роботи студенти можуть бути активними й незалежними, потрібними й успішними.

**Висновки.** Потреби та проблеми першокурсників, що пов'язані з процесом соціально-психологічної адаптації до студентського життя, породжують необхідність функціонування у навчальних закладах програм підтримки першокурсників, які мають включати індивідуальне консультування та групові форми роботи з використанням різних підходів. Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо у емпіричному дослідженні соціально-психологічної адаптації першокурсників до навчання у ЦПТО та розробці програми, що сприятиме адаптації студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологи личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–101.
2. Лагирев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагирев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзор информации НИИВО. – М., 1991. – Вып. 3. – 48 с.
3. Коробка Л. М. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту: теоретичні засади дослідження / Л. М. Коробка // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. – № 4. – С. 76–82.
4. Мілютіна К. Форми психокорекційного впливу / К. Мілютіна // Профілактика та корекція порушень соціальної адаптації у дорослих. – К., 2007. – С. 76–94.
5. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу: метод. рек. / наук. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2010. – 84 с.
6. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

*Крамар Н.*

*Науковий керівник – доц. Свідерська Г.М.*

### **КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

Повсякденне життя й діяльність людини в умовах сучасного суспільства часто-густо пов'язані із впливом несприятливих екологічних, соціальних та інших факторів, що викликають сильні негативні переживання, перенапругу фізичних і психічних функцій. Особливо виражені наслідки такого впливу на психіку людини в кризових ситуаціях, при техногенних, природних аваріях і катастрофах, соціальних і професійних конфліктах, у ході виконання складних, відповідальних і небезпечних завдань. Такі впливи призводять не лише до погіршення функціонального стану, але і до погіршення ефективності й безпеки праці, розвитку психосоматичних та інших захворювань в умовах переживання стресу.

Проблема стресу тісно пов'язана з копінг-поведінкою, яка розглядається як когнітивні та поведінкові зусилля, які постійно змінюються та застосовуються людиною для того, щоб впоратися з специфічними внутрішніми та/або зовнішніми вимогами, що надзвичайно напружують або перевищують ресурси людини. У психологічній літературі використовується низка термінів (копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінка), за допомогою яких визначають індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації.

Окрім терміну «coping», що стійко увійшов до психологічної літератури, для опису специфічного процесу розв'язання людиною труднощів часто вживаються також інші терміни. В англійській літературі серед інших найбільш вживаних є терміни «Handle with» (справлятися з чим-небудь), «Deal with» (мати справу з чим-

небудь), «manage» (вирішувати, справлятися, управляти), «resolve» (вирішувати конфлікти, непорозуміння, утруднення), «problem solving» (розв'язання проблем) [3].

Як зазначає Т.Ткачук, копінг поєднує у собі два акценти: акцент на ситуації, в якій діє суб'єкт, і акцент на особистісних особливостях, які в ній проявляються. Яким би не було широким поняття психологічного подолання, воно неминуче апелює до процесу адаптації як до своєї фінітної функції: психологічне призначення копіngu полягає у забезпеченні адаптації людини до вимог ситуації. Саме через це виражена актуалізація соціально-психологічного інтересу до проблеми психологічного подолання сьогодні далеко не випадкова [5].

Основоположниками поняття «копінг» є психологи Р. Лазарус та С.Фолькман, які визначали копінг-стратегії стратегіями оволодіння та врегулювання взаємовідносин з навколишнім середовищем. Вперше термін «копінг» з'явився у психологічній літературі у 1962 році при дослідженні Л. Мерфі. Р. Лазарус [38] у своїй книзі «Psychological Stress and Coping Process» («Психологічний стрес і процес його подолання») звернувся до копіngu для опису усвідомлених стратегій подолання стресу й інших подій, що викликають тривогу. Ці автори ввели також у наш словник такі поняття, як життєстійкість (hardiness) та стресостійкість [3].

Поняття «копінг» походить від англійського «cope» (переборювати). В сучасній науці активно розв'язуються проблеми психології копінг-поведінки, розробки якої тісно пов'язані з практикою надання психологічної допомоги людям, які потрапили в складну життєву ситуацію. Копінг розуміється як індивідуальний спосіб взаємодії особистості із складною, кризовою, стресовою ситуацією (Л.І.Анциферова, С.К.Нартова-Бочавер ін.) [1; 4].

Серед зарубіжних авторів вивченням цієї проблеми займаються А.Білінгс, Р.Лазарус, А.Райт, С.Фолкмен, К.Форд та ін. У російській психології вивчення проблеми копінг-поведінки розпочалося у 90-ті роки та представлено багатьма працями, авторами яких є: В.І.Голованевська, Р.М. Грановська, К.Муздибаєв, І.М.Нікольська, С.К. Нартова-Бочавер тощо. В українській психологічній науці дослідження копінг-поведінки стало відбуватися нещодавно. Серед психологічних наукових праць слід відзначити таких дослідників, як Л.П.Лабезна, Т.М.Титаренко, Н.В.Родіна, Л.Н. Марковець, І.В.Сергеева, О.С.Третяк.

На думку А. Маслоу [3], копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість умінь використовувати певні засоби для подолання стресу. В разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з «Я-конценцією», локусом контролю, емпатією, умовами середовища. На думку вченого, копінг протиставляється експресивній поведінці.

Окрім сказаного вище, мусимо зазначити, що поняття «копінг» інтерпретується по-різному в різних психологічних школах.

Так, перший підхід – неопсихоаналітичний, розроблявся в працях Н. Хаан, де coping трактується в термінах динаміки Его, як один із засобів психологічного захисту, що використовується для послаблення напруги. Копінг-процеси розглядаються як его-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію особистості до важких ситуацій. Функціонування копіngu передбачає включення системи адаптаційних процесів (когнітивних, моральних, соціальних і мотиваційних структур) особистості у процесі вирішення проблеми [2]. До складових цієї системи слід віднести процеси психологічного захисту та процеси подолання. У разі неспроможності індивіда до адекватного розв'язання складної життєвої ситуації включаються захисні механізми, які сприяють пасивній адаптації. Такі механізми визначаються як несвідомі, ригідні, дезадаптивні способи вирішення проблеми, що перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в оточуючому середовищі. На противагу їм, копінг є формою конструктивного, свідомого пристосування, що проявляється у більш пластичній поведінці, адекватному сприйнятті ситуації, вмінні використовувати всі потенційні внутрішні можливості [1]. Інакше кажучи, копінг і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами у вирішенні проблем. Даний підхід не є поширеним, адже його прихильники схильні ототожнювати копінг із його результатом. А. Білінгс і Р. Моос зазначають, що копінг обумовлений стійкими якостями особистості, які дозволяють використовувати певні варіанти відповіді на стресові ситуації. Саме ці якості визначають вибір поведінки людини у стресовій ситуації. Виділяють три способи подолання стресової ситуації: оцінка ситуації (active-cognitive coping); втручання в ситуацію (active-behavioral coping); уникання (Avoidance). Також виділяють активні (конструктивна поведінка) та пасивні (неконструктивна поведінка) способи реагування на стрес [3].

Р. Лазарус і С. Фолькман розглядають копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта з зовнішнім світом. Вони позначили психологічне подолання як когнітивні і поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зниження впливу стресу. Індивід оцінює для себе величину потенційного стресора, співставляє вимоги середовища з власною оцінкою ресурсів, якими він володіє, щоб з оптимальною ефективністю справитися з цими вимогами. Копінг-механізми визначають ступінь адаптації особистості до ситуації. Авторами зазначається, що форма поведінки в тій чи іншій ситуації залежить від особистісних характеристик індивіда та від ситуації, яка в рамках даного підходу є вирішальною. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або

послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які спрямовані на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації [3].

Психологічне призначення копінг-поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, оволодіти нею, ослабити або пом'якшити її вимоги, уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації. За твердженням Лазаруса, головне завдання копінг-поведінки – забезпечення і підтримка благополуччя людини, фізичного і психічного здоров'я, задоволеності соціальними стосунками [3].

Таким чином, на основі опрацьованих матеріалів ми можемо зробити висновок, що копінг-поведінка - це самостійна поведінка особистості, це стратегії дій щодо усунення, зменшення кризової події; це адаптивна та зріла поведінка суб'єкта, що виявляється в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах та має власну динамічну структуру, реалізуючи поставлені цілі особистості. Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне і фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегії у момент зіткнення з психотравмуючою ситуацією.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – т. 15, № 1. - С. 23.
2. Василенко М.М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій // [Електронний ресурс] . - Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/748/94/>
3. Корсун С. І. Психологія діяльності працівників податкової міліції [текст]: монографія. / Корсун С. І., Ткачук Т. А. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 194 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. „Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
5. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка як проблема сучасної психології // [Електронний ресурс] . - Режим доступу: [http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna\\_mowa\\_uk/index.php?page=tm32\\_05](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=tm32_05)

*Шершньова 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 емпіричного дослідження соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у трудовому колективі.

Спроби визначення чинників виникнення конфліктів у трудовому колективі здійснені багатьма дослідниками. Зокрема, А.М. Гірник класифікує міжособистісні конфлікти за основною причиною на конфлікти інтересів, інформаційні конфлікти, організаційні (структурні) конфлікти, конфлікти спілкування (поведінки і стосунків), конфлікти систем цінностей [1].

Отож, відштовхуючись від вищезазначеного можна стверджувати, що одним з важливих соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів у трудовому колективі є специфіка комунікативного контролю у спілкуванні між працівниками, особливості їх міжособистісної взаємодії та ділових стосунків.

Л. Г. Почебут та О. Е. Корольова зазначають, що важливим фактором виникнення трудових конфліктів є якість організації в якій перебувають працівники. При цьому, особливе значення вчені приділяють поняттю "лояльний", той, що "тримається у межах законності, коректно і доброзичливо ставиться до тієї організації, в якій він працює". Лояльне ставлення трактується і як мотивація людини працювати на користь організації, відстоювати її інтереси в різних сферах бізнесу [3; 4].

Досліджуючи феномен лояльності персоналу в конфліктологічному ключі, Т. Н. Чистякова і Н. В. Моїсеєнко визначають лояльного співробітника як людину, яка "ідентифікує себе з організацією, де вона працює, пов'язує з діяльністю в ній свої успіхи і невдачі у всіх сферах свого життя". Лояльність персоналу розуміється дослідниками як готовність співробітника відповідати корпоративним очікуванням; формувати способи поведінки виходячи з рамок, заданих організацією або керівництвом; стійкість до провокуючої дії ззовні;

дотримання раніше прийнятих домовленостей; внутрішнє ухвалення особистістю організаційних цілей і цінностей, безоціночне і некритичне ставлення до життя організації [5].

Загалом, можна сказати, що ще одним вагомим чинником виникнення трудових конфліктів в організації є специфіка соціально-психологічного мікроклімату у колективі. Відповідно до цього, необхідно враховувати оцінку рівня розвитку групи на основі аналізу її соціально-психологічних станів для подальшого прогнозування успішності її діяльності.

Узагальнюючи теоретичні відомості нами було виділено важливі соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у трудовому колективі, серед яких: особливості комунікативного контролю між працівниками та якість організації в якій працює персонал.

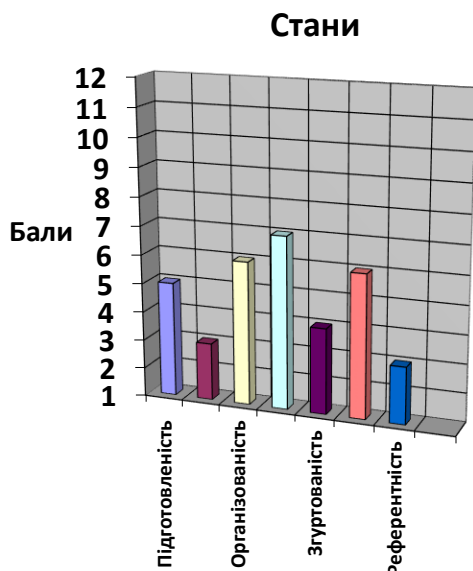
У процесі створення програми емпіричного дослідження ми виходили з його мети – емпірично дослідити соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у трудовому колективі. Для досягнення поставлених завдань нами використовувався комплекс методів, а саме емпіричних (психодіагностичні методики: «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» (адаптований варіант тесту М.Снайдера) спрямована на встановлення особливостей комунікативного контролю серед досліджуваних працівників, який у свою чергу грає важливу роль в організації безконфліктного спілкування між людьми і тісно пов'язаним з емоційною сферою та з рівнем саморегуляції людини та опитувальник «Пульсар» (розроблений Л.Почебут) який оцінює якість організації в якій працює досліджуваний. За результатами опитування кожного члена групи можна судити про ступінь її зрілості, яка базується на основних її станах: підготовленість до діяльності; спрямованість; організованість; активність; згуртованість; інтегративність; референтність.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Товариства з обмеженою відповідальністю «Теркурій-2» упродовж 2017-2018рр., зазначена організація є приватною установою. У дослідженні брали участь працівники та керівники різних відділів, серед яких: дирекція, секретаріат, відділ бухгалтерії, відділ інформаційних технологій, відділ кадрів, відділ оренди, охорона, відділ маркетингу, відділ реклами та технічно-інженерний відділ. Загальна кількість обстежуваних становила 90 учасників. Вік досліджуваних – 19-65 років. Серед 90 учасників 65 працівників і 25 керівників. Організація існує вже понад 10 років, штатний склад працівників повноцінно сформований. Участь людей у дослідженні ґрунтувалася на їхній добровільній згоді.

За результатами проведеного емпіричного дослідження нами було встановлено що, за методикою «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» (адаптований варіант тесту М.Снайдера) у 53% досліджуваних низький рівень комунікативного контролю. Вони безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися колегами як занадто прямолінійні та нав'язливі, що у свою чергу має негативний вплив на взаємостосунки в колективі та на трудову діяльність загалом. Також, було встановлено, що 33% досліджуваних притаманний середній рівень комунікативного контролю у спілкуванні, що характеризується: щирістю та спонтанністю поведінки досліджуваних; схильністю враховувати у своїй поведінці інтереси оточуючих; у взаємостосунках з колегами та у конфліктних ситуаціях такі працівники намагаються знайти компромісне рішення; гнучко впливають у робочий процес. Але лише 19% досліджуваних притаманний високий рівень комунікативного контролю в спілкуванні, який характеризується: здатністю працівника легко входження в будь-яку роль; гнучко реагувати на різні зміни ситуації; схильністю до прогнозування і передбачення враження, яке справляє на оточуючих; умінням постійно тримати себе у формі, стежити за собою, знанням, де і як поводитися, умінням управляти проявами своїх емоцій.

Отже, завдяки отриманим результатам можна зробити висновок, що одним із соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів у трудовому колективі є низькі показники комунікативного контролю у спілкуванні. Відповідно до цього, досліджуваним необхідно розвивати комунікативний контроль у спілкуванні для того, щоб легко взаємодіяти із колегами під час трудової діяльності, знаходити з ними спільну мову, обговорювати проблемні ситуації, а також конструктивно вирішувати конфлікти.

Під час проведення дослідження ми також використовували опитувальник «Пульсар» розроблений Л.Г.Почебут, з її допомогою можна судити про ступінь зрілості трудового колективу, яка базується на основних станах: підготовленість до діяльності; спрямованість; організованість; активність; згуртованість; інтегративність; референтність (рис 1). Результати проведеної методики дозволяють нам стверджувати, що у досліджуваній групі усі сім станів є не на достатньо високому рівні .



**Рис.1 Ступінь зрілості трудового колективу, яка базується на основних станах (у балах)**

Якщо переважна більшість оцінок за усіма якостями від 10 до 12 балів, то група зріла, згуртована, працездатна та надійна. Якщо оцінка вкладається в діапазон від 7 до 9 балів – група достатньо зріла, здатна виконувати виробничі завдання. Від 4 до 6 балів – група недостатньо зріла, не завжди здатна ефективно справлятися з поставленими завданнями. Від 1 до 3 балів – група незріла, велика вірогідність того, що вона не справиться з поставленими виробничими завданнями. Аналізуючи отримані результати можна дійти до висновку, що переважна більшість оцінок за усіма станами свідчить про те, що досліджувана група трудового колективу є недостатньо зрілою для того, щоб вирішувати важкі трудові завдання, між працівниками виникають різного роду суперечки, які ведуть за собою конфлікти у трудовому колективі.

Отож, за усіма результатами отриманими внаслідок проведення опитувальника «Пульсар» (розроблений Л.Г.Почебут), можна стверджувати що вагомим соціально-психологічним чинником виникнення конфліктів у трудовому колективі є недостатній рівень якості організації в якій працюють досліджувані. Це свідчить про несприятливі міжособистісні відносини між співробітниками, виникнення конфліктних ситуацій які можуть спричинити деструктивний вплив на трудову та міжособистісну взаємодію між колегами.

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що важливими соціально-психологічними чинниками виникнення конфліктів у трудовому колективі є низький рівень комунікативного контролю у спілкуванні між працівниками та недостатній рівень якості організації в якій вони працюють. На підставі цього у трудових колективах доцільно здійснювати просвітницьку діяльність, розробляти та проводити соціально-психологічний тренінги між працівниками, для того, щоб збагатити їх комунікативні навички, налагодити мікроклімат у колективі, забезпечити вищі рівні розвитку групи. Налаштувати працівників на співпрацю і дружню взаємодію.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гірник А. М. Конфлікти в суспільстві діагностика і профілактика: матеріали конференції / А. М Гірник. – Київ, 1995. – 342 с.
2. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение: учебное пособие / Е. Б.Моргунов. – М.: Генезис, 2000. – 264 с.
3. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология: учебное пособие /Л.Г. Почебут. – СПб: Питер, 2000. – 298 с.
4. Пригожин А. И. Современная социология организаций: учебное пособие / А.И. Пригожин. – М.: Социум, 1995. – 368 с.
5. Чумарин И. Г. Люди и организации: деструктивное противодействие: сборник тезисов III Всероссийской конференции / И.Г. Чумарин. – СПб, 2000. – 150 с.



## ВПЛИВ ТИПОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА СПОРТИВНІ ДОСЯГНЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Актуальність дослідження.** Важливим завданням спортивної практики є клопітка робота з виховання спортивних талантів. Крім того проблема врахування індивідуально-типологічних властивостей особистості та властивостей її нервової системи у досягненні спортивних успіхів є досить важливою в психології та фізіології спорту. Встановивши особливості темпераменту, можна точніше визначити, яка спортивна спеціалізація найкраще підійде спортсмену, однак при цьому не слід робити категоричних висновків. Річ у тому, що вияви того чи іншого типу темпераменту можуть бути «замкнуті», тому правильне визначення темпераменту потребує тривалого і всебічного вивчення особистості спортсмена.

Для правильного визначення темпераменту необхідно добре вивчити кожного спортсмена. Особливого значення при цьому набуває оцінка показників прояву сили, врівноваженості, рухливості нервових процесів.

Знаючи характеристику основних видів темпераменту, тренер зможе правильно визначити можливості кожного спортсмена і ефективніше проводити тренувальні заняття. Загальновідомо, що спортсмени з різними типами темпераменту можуть показати високі спортивні результати. Проте досягнення цих результатів вимагає неоднакової затрати зусиль. Це зумовлено тим, що в різних видах спорту ставляться неоднакові умови до рухової активності. Знаючи це і правильно оцінюючи потенційні можливості, які зумовлені темпераментом та іншими типологічними властивостями особистості можна точно визначити перспективу кожного спортсмена.

**Мета статті** здійснити теоретичний аналіз специфіки досліджень властивостей темпераменту та їх впливу на результат у спортсменів різної кваліфікації та видів спорту

**Виклад основного матеріалу.** Темперамент – складна система закономірно зв'язаних властивостей з широкими можливостями взаємокомпенсації одних властивостей іншими. Саме співвідношення властивостей, а не їх допоміжні характеристики, визначають реакції спортсмена на екстремальну ситуацію. Та не тільки компенсація «негативних» властивостей «позитивними» може впливати на хід спортивної діяльності.

Темперамент безпосередньо впливає на формування індивідуального стилю діяльності спортсмена, і, як було виявлено в ряді досліджень, за рахунок саме індивідуального стилю діяльності спортсмени з різними властивостями темпераменту можуть досягнути однаково високого спортивного результату [2].

Очевидно, можливості компенсації «позитивними» (з точки зору досягнення високого результату в конкретному виді діяльності) властивостями темпераменту деяких «негативних» властивостей не безкінечні. Так спортсмен з хорошими фізичними якостями, доброю тактичною підготовкою, але з «негативними» (з точки зору «придатності») властивостями темпераменту, але в особливо екстремальних ситуаціях (при інших рівних умовах) він не буде мати пріоритету.

За нашими даними, вимоги діяльності в єдиноборствах найбільш відповідають співвідношенню таких властивостей темпераменту, як пластичність, висока емоційна збудливість, що суперечить гіпотезі (припускалось, що єдиноборцям властива емоційна збудливість).

Як критерії спортивної придатності розглядають такі підструктури особистості [4; 5]:

- підструктура на рівні нервових процесів;
- підструктура на рівні психічних процесів;
- підструктура на рівні спрямованості особистості й соціально-обумовлених взаємовідносин.

**Підструктура на рівні нервових процесів** вміщує нейродинамічні властивості сили, лабільності, рухливості, динамічності й балансу процесів збудження і гальмування. Дана підструктура містить у собі компоненти, які в основному є вродженими. Оскільки спортивні здібності багато в чому залежать саме від спадкових нахилів, що вирізняються стабільністю та консервативністю проявів, необхідно, прогнозуючи компоненти даної підструктури, перш за все звертати увагу на ті ознаки, що обумовлюють успішність подальшої спортивної діяльності [1, с.110].

Сила нервових процесів визначає витривалість нервової системи спортсмена від впливу сильних чи тривалих подразників. У видах спорту, пов'язаних із тривалою монотонною роботою, сильна нервова система стає істотним фактором розвитку спеціальних здібностей і показником працездатності в цьому напрямі [1, с.111].

Розвиток якостей залежить і від спрямованості особистості, і від її психодинамічних властивостей. Скільки існує спортсменів зі своїм неповторним «Я», стільки й індивідуальних варіантів прояву особистості та впливу її на результат спортивної діяльності. По суті для кожного спортсмена, тим паче більш видатного, необхідно знайти його власну систему психологічної підготовки. Тому психологи по можливості уникають давати якісь загальні рецепти.

Але, окрім індивідуальних особливостей, існують ще й типологічні. З одного боку, вони визначаються специфікою типу (типу нервової системи, темпераменту, типологічного характеру), з іншого боку – визначеної

спортивної спеціалізації. У фехтуванні, наприклад, чітко розрізняють за особистими властивостями «типового рапіриста» і «типового шпажиста».

Маючи на увазі загальні особливості спортсменів, найбільш характерне для них співвідношення властивостей особистості виявляється в: 1) переважанні в структурі мотивації характерної колективної спрямованості над спрямованістю індивідуального характеру; 2) переважання вольових якостей, що мобілізують на подолання перешкод і труднощів, що виникають, над тривожністю і невпевненістю в собі; 3) переважання психологічної стійкості і самоконтролю над емоційною збудливістю [1].

Ці головні риси особистості спортсменів дозволяють їм не лише досягнути високих спортивних результатів, але й, що є теж важливим, демонструвати ідеальну поведінку, незважаючи на екстремальну ситуацію та провокуючі дії. Б. Яковлевим, та В. Багіною [6] встановлено, що різні види спорту висувають специфічні вимоги до спортсменів. Більш детально вони відображені в табл. 1.

Таблиця 1.

**Психологічні вимоги до спортсменів у різних видах спорту [6]**

Вид спорту	Вид психологічної діяльності	Необхідні психологічні якості
Гольф, городки, кеглі. Стрільба стендова і кульова, стрільба з лука	Сенсорно-моторний	Розвиток органів чуття. Сенсорно-моторні якості
Легка атлетика, плавання, важка атлетика, велогонка, лижні гонки, ковзанярський спорт, весолування академічне, на байдарках і каное	Мобілізуючо-функціональний	Сенсорно-моторні якості; здатність до мобілізації волі, завзятість, стійкість і здатність до оволодіння засобом пересування
Фігурне катання на ковзанах, велосипедах, спортивна і художня гімнастика, стрибки у воду	Координаційно-естетичний	Артистичність, естетичні й творчі сенсорно-моторні якості
Автомобільний спорт, мотоспорт, авіаційний, планеризм, парашутний пірнання, бобслей, гірськолижний спорт, стрибки на лижах з трампліна	Пов'язаний з ризиком	Відчуття ризику, сміливість, самовладання, рішучість, сприйнятливність, Емоційна стійкість. Технічні навички і здібності.
Бокс, дзюдо, боротьба	Пов'язаний з ризиком	Евристичні здібності (передбачення, тактичне чуття). Здатність до прийняття рішень, витривалість. Сенсорно-моторні якості
Бадмінтон, теніс, настільний теніс, фехтування	Індивідуально-евристичний	Евристичні здібності. Сенсорно-моторні якості. Здатність до володіння спортивними знаряддями
Гандбол, футбол, баскетбол, волейбол, хокей на льоду і на траві, регбі, водне поло	Колективно-евристичний	Евристичні здібності. Комунікабельність, здатність до співробітництва. Здатність до володіння спортивними знаряддями
Шахи	Колективно-евристичний	Евристичні здібності (передбачення, стратегія, здатність до комбінації).

Науковці зазначають, що у циклічних видах спорту важливу роль відіграють стабільність м'язово-рухових диференціювань, «відчуття ритму», здатність до адекватних самооцінок функціонального стану [1, с. 119]

У швидкісно-силових видах спорту спеціальні здібності ґрунтуються на концентрації уваги і психічних якостях, пов'язаних із високою лабільністю нервових процесів, що забезпечує «вибухову роботу» нервово-м'язового апарату, тонке «відчуття часу» [1, с. 120].

У складно-координаційних видах спорту необхідно мати такий комплекс якостей: точні м'язово-рухові диференціювання, просторову і часову орієнтацію, «відчуття ритму», здатність до самоконтролю і самоаналізу з об'єктивною самооцінкою своїх позитивних і негативних сторін підготовки, психічна витривалість та здатність ефективно діяти в невизначених варіативних умовах, значний обсяг сприймань, динамічна гострота зору, чутливість до контрасту, стійкість до впливів засліплюючого світла, висока швидкість тактичного мислення [3]. Оскільки в останніх двох групах, як правило, мають місце послідовні спроби у виконанні вправ, то в них істотну роль також відіграють психічні якості, що забезпечують правильну мобілізацію психічних сил спортсмена безпосередньо перед спробою.

В іграх і єдиноборствах на перший план виступають якості, в основі яких лежить система психомоторних, перцептивно-інтелектуальних і емоційно-вольових процесів, що протікають у безперервно змінюваних умовах дійсності й у зв'язку з необхідністю в найкоротший термін сприймати ситуації, що виникають, приймати і реалізовувати творчі рішення щодо шляхів і способів проведення змагальної боротьби [5].

В ігрових видах спорту диференціація спортсменів за типологічними особливостями прояву властивостей нервової системи є менш вираженою. Загальним є лише переважання в чоловічих командах з волейболу, баскетболу, ручному м'ячі гравців з рухливістю нервових процесів, тобто з хорошим переключенням уваги з однієї ситуації на іншу. В той же час в спортивних іграх добре почуваються спортсмени з будь-якою типологією, бо багато чого залежить від того на яке амплуа вони потрапляють. Наприклад, у футболі, у «тих що грають біля ліній» виявлено типологічний комплекс, який характерний для спринтерів (і це легко пояснити, бо вони повинні володіти високою швидкістю). Півзахисники володіють у більшості випадків типологією спортсменів, які займаються видами спорту, що пов'язані з проявом витривалості, особливо швидкісної. Зокрема, майже у всіх півзахисників виявлено переважання збудження за внутрішнім балансом, яке забезпечує високу працездатність (а саме вона має бути в першу чергу у півзахисників, цих «човників» в команді). Захисники атакуючого плану в баскетболі мають типологічні особливості, які зумовлюють прояв рішучості. У волейболі «зв'язуючим» (розігруючим) краще мати рухливість нервових процесів, які забезпечують швидкість мислення і швидкість переключення з однієї ситуації на іншу.

**Висновки.** Якби у тренерів була можливість відбирати для занять спортом тільки тих спортсменів, у яких максимально розвинуті саме необхідні для ефективної спеціалізації та успіху в конкретному виді спорту психологічні якості та властивості, досягнення спортсменів були б максимальні. Але дійсність показує, що відбір, зокрема за психологічними параметрами, – довготривалий, копіткий процес, успіх якого залежить від багатьох факторів. Тому для успішного відбору спортсменів саме за психологічними якостями необхідно знати, що зазвичай недоліки розвитку одних процесів, властивостей можуть успішно компенсуватися розвитком у спортсменів інших процесів. [1, с.121].

Спортсмен-екстраверт, в порівнянні зі спортсменом-інтровертом, важче виробляє умовні рефлексії, володіє більшою терплячістю до болі, але меншою терплячістю до сенсорної депривації, внаслідок чого не переносить монотонності тренування, частіше відволікається під час об'ємної та одноманітної роботи на тренуваннях тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальному виявленні впливу типологічних властивостей темпераменту у студентів-спортсменів різної спортивної спеціалізації на їх спортивні успіхи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воронова В. І. Психологія спорту: Навч. посібник / В. І. Воронова. – К.: Олімпійська література, 2007. – 298 с.
2. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Корнійко У. В. Психологічні зміни особистості яхтсмена у процесі спортивної діяльності під впливом психотравмуючих факторів: дис. ... канд. фізич. виховання і спорту: 24.00.01 / Корнійко У. В. – К., 2003. – 178 с.
4. Родионов А. В. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академический проект, 2004. – 570 с.
5. Родионов А. В. Психологические основы подготовки баскетболистов / А. В. Родионов, В.И. Воронова. – К.: Здоров'я, 1989. – 136 с.
6. Яковлев Б. П. Психическая нагрузка в спортивной деятельности: Методическое пособие / Б.П. Яковлев, В.А. Багина. – Великие Луки, 1996. – 72 с.

*Юрчак Т.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.*

### ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

**Актуальність проблеми** пов'язана з тим, що на сьогоднішній день спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку з ознаками агресивності, тривожності, емоційної нестабільності, соціально-психологічної дезадаптації, що в майбутньому може призвести до значних порушень у становленні особистості.

Психіка дошкільника відрізняється загостреною сприйнятливістю, нездатністю протистояти несприятливим впливам. Зокрема, невротичні страхи з'являються у результаті тривалих та нерозв'язаних переживань або гострих психічних потрясінь, часто на тлі хворобливої перенапруги нервових процесів. Тому невротичні страхи вимагають особливої уваги психологів, педагогів та батьків, оскільки при наявності таких переживань дитина стає скутою, напруженою, її поведінка характеризується пасивністю, розвивається замкнутість. Ситуацію ускладнює й те, що сучасний український дошкільник живе у часи воєнних дій, як наслідок, ще не достатньо стійка дитяча психіка піддається додатковим негативним впливам.

Страхи дитини дошкільного віку різноманітні та потребують психолого-педагогічної корекції, що і зумовлює актуальність і соціальну значущість проблеми дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування і емпіричне дослідження особливостей дитячих страхів у дошкільному віці.

Різні аспекти проблеми страхів вивчалися вітчизняними та зарубіжними психологами та психіатрами (Л.Виготський, О.Запорожець, Г.Костюк, В.Бехтерев, В.Леві, Г. Еберлейн, К. Изард, В.Купер, З.Фройд, Б.Пере,

С.Холл, К.Хорні). Дослідження страхів у віковому аспекті представлені в роботах О.Захарова, Б.Філліпса, Ю.Максимової, А.Прихожана, Н.Карпенко, М.Панфілової, О. Складенко та ін.

У сучасному словнику з психології за редакцією В. Юрчук зазначається, що «страх – афективно почуттєва емоція, яка виникає в обставинах превентивності – погрози – остраху за свою соціальну або ж біологічну екзистенцію у суб'єкта» [3].

Як зазначає К. Хорні, страх, як і тривога є адекватними реакціями на небезпеку, але у випадку страху, небезпека очевидна, об'єктивна, а в разі тривоги вона прихована і суб'єктивною [1].

З точки зору біхевіоризму, страх є наслідком травматичного досвіду суб'єкта, що взаємодіяв з певними об'єктами.

Іншу точку зору висловили представники психоаналізу. Вони висунули припущення про те, що першою причиною появи страху у людини вважається первинна травма, яка пов'язана з відсутністю матері чи розлукою з матір'ю.

Т. Сімсон підкреслював важливість несподіванки для виникнення дитячих страхів. Психолог вважав, що будь-яке явище, якщо воно виникло несподівано, може стати джерелом страху дитини [5].

В. Гарбузов розробляючи концепцію неврозів у дітей відзначив, що за усіма страхами варто розуміти боязнь смерті. Він також говорив про те, що в період переходу дошкільника в молодший шкільний вік дитина осягає всю свою безпорадність і складність навколишнього світу, з цього віку вона починає замислюватися про смерть. Виникають питання: «А я не помру?»; «А ти, мамо, не помреш?» [4].

У своїй книзі «Сенс тривоги» Р. Мей, впритул підійшов до розуміння детермінант виникнення страхів у дітей. Психолог наголошує на тому, що найчастіше діти бояться не конкретних, реально існуючих загроз, а уявних речей, наприклад, примар, таємничих істот, тварин, яких вони ніколи не зустрічали [6].

С. Холл вважав, що значна частина страхів дісталися людині у спадок від її тваринних попередників. Однак, Д. Уотсон наголошував на тому, що від тваринного існування у людини залишилися лише два види страху: «Лише дві речі викликають у неї реакцію страху - гучний звук і втрата опори». Таким чином, можна зробити висновок про те, що всі інші страхи, відповідно до цієї гіпотези, «вторинні», тобто утворилися за типом умовного рефлексу [4].

О. Захаров висуває наступні причини виникнення страхів у дітей дошкільного віку:

- велика кількість заборон з боку батьків тієї ж статі чи повна свобода дошкільника, дарована батьками іншої статі;

- психологічні травми такі, як переляк, що загострюють вікову чутливість дітей до тих чи інших страхів;

- психологічне «зараження» страхами у процесі безпосереднього спілкування з однолітками та дорослими [2].

Загалом, у вітчизняній психології сформувалася наступна класифікація причин виникнення страхів у дітей дошкільного віку.

Перша причина – це певна конкретна ситуація, подія чи випадок із життя дитини. Наприклад, дитина боїться темряви тому, що батьки розповідали їй, що у ній живуть страшні істоти. Сюди також можна віднести страх перед собаками та негативними персонажами. Такого роду переживання легше піддаються корекції, і якщо неприємні події не повторюються, то нерідко проходять самі собою. Однак не всі діти набувають страх в результаті травматичних подій.

Друга причина – це індивідуальні особливості дитини, її емоційна чутливість, сприйнятливості та тривожність. Часто діти переживають в собі велику кількість страхів, вони стають недовірливими, «переносять» батьківські тривоги і переживання на себе.

Третя причина – залякування у вихованні. В даному випадку діти-дошкільнята набагато частіше своїх однолітків стикаються із страхом перед тваринами, вони бояться природних стихій, захворювань, смерті, їм частіше сняться кошмари [5].

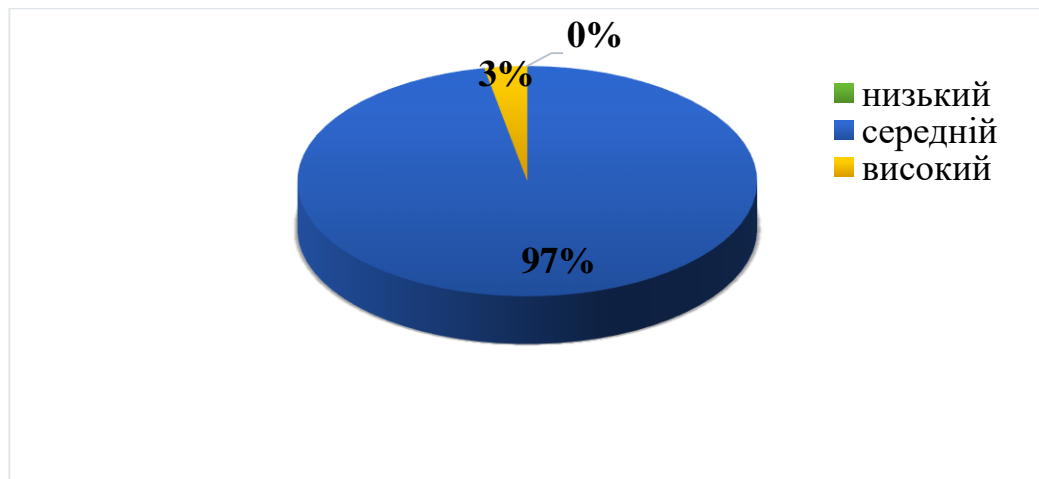
Нами було проведене дослідження, спрямоване на виявлення психологічних особливостей прояву страхів у дітей старшого дошкільного віку. В опитуванні приймали участь 30 вихованців дошкільного навчального закладу №18 м. Тернополя, усі діти досягли віку 5-6 років.

Для дослідження особливостей страхів старших дошкільників використовувалися такі методики:

- методика «Страхи у будиночках» О. Захарова та М. Панфілової;
- проективна методика «Малюнок сім'ї»;
- проективна методика «Неіснуюча тварина».

Детальніше проаналізуємо результати однієї із них.

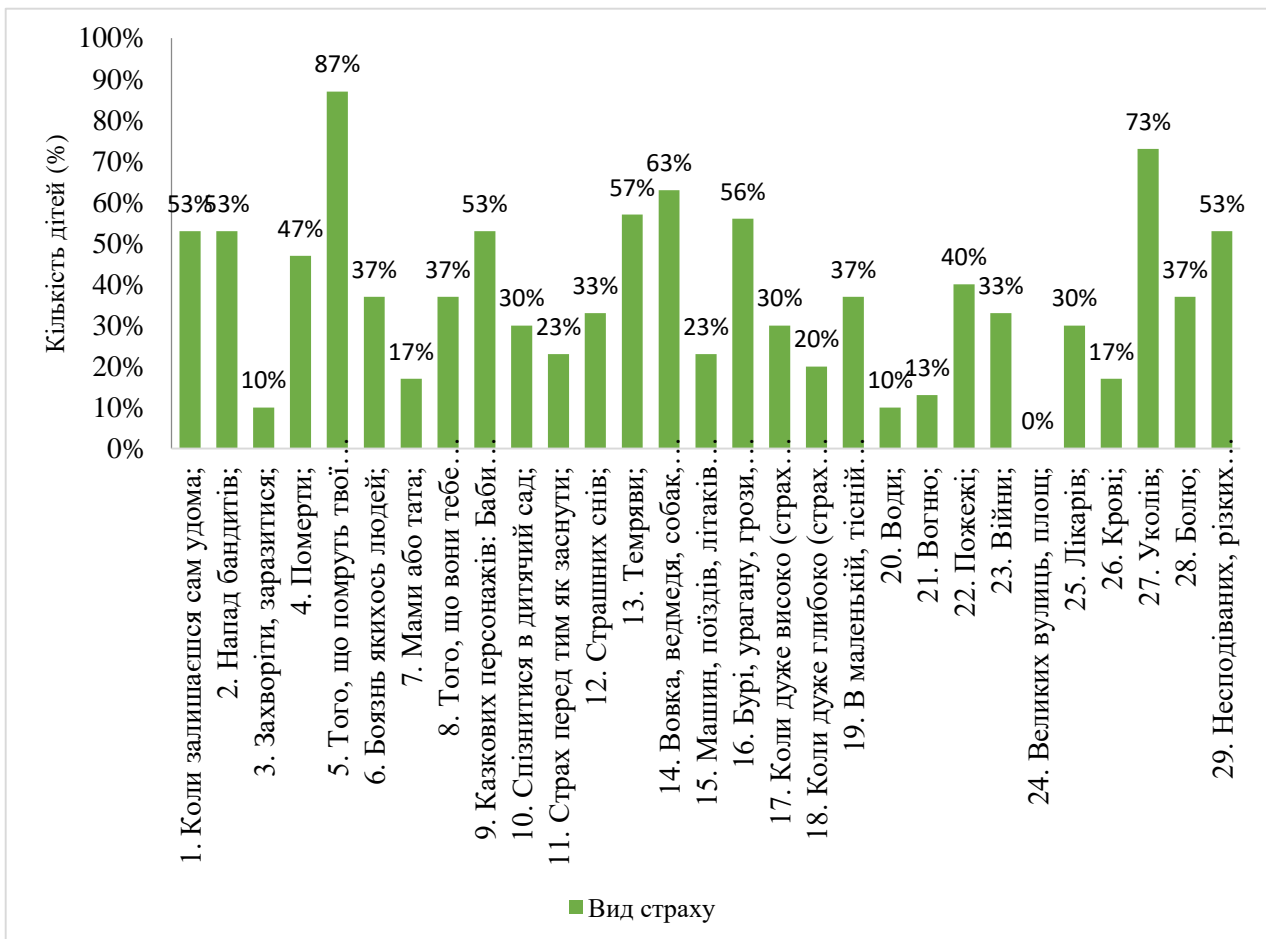
Дані діагностики страхів дітей за методиками О. Захарова та М. Панфілової зазначені на діаграмі ( рис.1).



**Рис.1 Рівень вираженості страху за методикою О. Захарова та М.Панфілової «Страхи у будиночках»**

Отже, з 30 випробовуваних дошкільників 97% - притаманний «середній» та 3% «високий» рівень вираженості страху.

Показники кількісного вираження страхів дітей за методикою О. Захарова та М. Панфілової «Страхи у будиночках» зазначені на діаграмі (рис.2).



**Рис.2 Показники кількісного вираження страхів дітей за методикою О.Захарова та М.Панфілової «Страхи у будиночках»**

Проаналізувавши зазначену діаграму бачимо, що найбільше дітей дошкільного віку турбують страх смерті батьків та страх перед уколами. Проте, на думку авторів методики, це є нормою для даної вікової категорії (3-6 років).

Дошкільнята відмічали, що бояться померти самі та того, що можуть померти їхні батьки. Цікавим є те, що у значної частини дітей спостерігається страх уколів, хоча самих лікарів та медичних установ, як зазначали діти, вони не бояться.

Досить поширеними серед досліджуваних дошкільників є страх темряви (страшних снів), соціально-опосередковані страхи (боязнь залишатись самим у дома), страхи, пов'язані із заповіданням фізичної шкоди (транспорту, несподіваних звуків, пожежі).

Підсумовуючи результати проведеного нами дослідження, можна стверджувати, що у більшій частині діагностованих дітей виявлений середній та високий рівень тривожності та страху. Тобто, зазначена категорія дітей потребує подальшої корекційної роботи з ними.

**Висновки.** Страх найчастіше з'являється у тих дітей, яким притаманна висока тривожність, окрім цього страх може носити характер навювання, тобто передаватися від батьків до дітей. Переважна більшість страхів обумовлені віковими особливостями розвитку дитини й мають тимчасовий характер, якщо до них правильно ставитися, розуміти причини їхньої появи, страхи зникають самі по собі.

Підсумовуючи результати проведеного нами дослідження, можна дійти висновку про те, що у більшій частині діагностованих дітей виявлений середній та високий рівень прояву тривожності та страху. З метою подолання зазначених порушень, доцільно розробити програму психолого-педагогічного супроводу корекції страхів дітей старшого дошкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб.: Издательство СОУЗ, 2000. – 448 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 171с.
4. Ковалевська А. О. Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] / А. О. Ковалевська // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 15.
5. Корненко Н. В. Діагностика психічного розвитку дошкільника у роботі педагога (вчителя, вихователя): [навч. посібник] / Н. В. Корненко. – К.: Коравкла, 2008. – 192 с.
6. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй; [ пер. с англ. ] К. : PSYLIB, 2005. – 416с.

*Кулик І.*

*Науковий керівник – доц. Свідерська Г. М.*

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

Нація як соціальна група і соціальний суб'єкт дії має як свідомість, так і самосвідомість. Національна самосвідомість визначає спрямованість діяльності нації на задоволення власних потреб та інтересів через оригінальну цілісну систему самооцінки та саморегуляції, національних цінностей та ідеалів, пошук свого власного місця серед інших національних спільнот. Носієм національної самосвідомості виступає нація як колективний суб'єкт діяльності, а також конкретний індивід з власною індивідуальною національною самосвідомістю. За змістом національна самосвідомість мало чим відрізняється від національної свідомості, відмінність полягає лише в характері усвідомленості.

До структури національної самосвідомості особистості належать три компоненти, які перебувають у постійній взаємодії: когнітивний (теоретичний рівень знань, які охоплюють все те, що складає зміст національного характеру, національної культури, історії народу); емоційний (емоційно-чуттєва сфера національної самосвідомості, яка має безпосередній зв'язок з усвідомленням особистістю своєї національної самобутності, національного психотипу, ставленням особистості до культурної спадщини свого народу, його способу життя, ціннісних орієнтацій тощо); поведінковий (психологічна готовність особистості до реалізації своїх функцій як представника нації, що передбачає дотримання етносоціальних та етнокультурних норм і потреб суспільства, готовність до самореалізації у сфері національної культури тощо).

Для оцінки сформованості когнітивного компоненту національної самосвідомості студентів ми використали дві методики: методика «Типовий українець» та методика нестандартизованого самоопису. Дослідження проводилося нами на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а також на базі Тернопільського національного економічного університету упродовж 2017–2018 навчального року. У ньому взяло участь 87 студентів 3-го і 4-го курсів.

Методика «Типовий українець» дозволяла виявити пізнавальну складову національної самосвідомості. Студентам пропонувалось протягом 15 хвилин написати 20 якостей, які, на їхню думку, притаманні типовому українцю. Опитування відбувалося на анонімній основі. При обробці даних враховувались позитивні якості. Якщо студент назвав 14–20 таких якостей, його результат оцінювався 2 балами, якщо 7–13 якостей – 1 балом, якщо 0–6 якостей – 0 балів. Відповідно до методики передбачалося, що кожен з респондентів таким чином складає образ свого народу.

Обробка матеріалу проводилася шляхом контент-аналізу, одиницею якого була якість (риса), висловлена у формі окремого поняття (наприклад, працьовитість) або оціночне судження (наприклад, «вміє добре погуляти»), а також групи понять, близьких за змістом (сміливий, хоробрий, добрий). Усього було названо 158 якостей, які визначено як складові когнітивного компонента національної самосвідомості. Серед них 139 якостей – риса характеру та 19 оціночних суджень. Проведений розподіл на позитивні та негативні якості був умовним. Відзначимо, що підрахунок якостей за двома групами – з перевагою позитивної оцінки та з перевагою негативної оцінки співвідноситься на користь позитивного оцінювання.

Результати методики «Типовий українець» наведено у табл. 2.1. Узагальнений портрет українця, виходячи з результатів методики, виглядає таким: 1) доброта, доброзичливість (57,6%); 2) працьовитість (43,7%); 3) щирість, відкритість (32,3%); 4) гостинність (31,9%); 5) мужність, войовничість (29,9%); 6) релігійність (27,8%); 7) веселість, життєрадісність (21,3%); 8) патріотизм (19,1%); 9) розум, винахідливість (17,8%); 10) краса, стиль (15,5%); 11) товарицькість, дружелюбність (12,7%); 12) раціональність (12,0%) 13) активність (11,8%); 14) незалежність (11,1%); 15) заздрість (11,0%); 16) хитрість (10,2%); 17) талановитість (10,0%); 18) ледачість (8,5%); 19) впертість (6,2%); 19) жадібність (5,1%).

Таблиця 2.1

**Якості характеру українців (контент-аналіз, % від кількості учасників)**

Критерії	Позитивні якості	Негативні якості
<i>Загальний стиль поведінки</i>	добррозичливість, доброта – 57,6 раціональність – 12,0 активність, енергійність – 11,8 волелюбність, непокірність, – 11,1 справедливість, чесність, вимогливість – 8,3 адаптованість – 1,7	хитрість – 10,2 впертість – 6,2 скупість – 3,9 невпевненість – 1,8 недалекоглядність – 1,0
<i>Загальний стиль діяльності</i>	працьовитість, працелюбність – 43,7 хазяйновитість – 10,9	Ледачість – 8,5 Наївність – 7,1 пасивність – 4,0
<i>Ставлення до людей</i>	щирість, відкритість, довірливість – 32,3 гостинність – 31,9 товарицькість, дружелюбність – 12,7 щедрість – 10,4 толерантність, вихованість – 3,7	заздрість – 11,0 жадібність – 5,1 хвалькуватість – 2,7 недуже чесні, шахраї – 1,8
<i>Ставлення до себе</i>	красиві, стильні – 15,5 гідність, гордість – 5,8 впевненість, самовпевненість – 2,7	люблять поїсти – 8,6 розчарованість – 3,2
<i>Якості волі</i>	мужність, войовничість, сила – 29,9 хоробрість, сміливість – 10,1 дієздатність, енергійність, спритність – 4,8	наївність, нерішучість – 3,9
<i>Якості розуму</i>	розум, здібність, винахідливість, кмітливість – 17,8 талановитість – 10,0 розсудливість, розважливість, мудрість – 6,5	
<i>Емоційні якості</i>	релігійність – 27,8 веселість, почуття гумору, життєрадісність – 21,3 емоційність, сентиментальність – 6,8 співучість – 3,9	
<i>Соціальні характеристики</i>	патріотизм – 19,1 відданість традиціям – 6,2 свідомість – 2,1	відчайдушність – 2,9
	усього 29	усього 16
<i>Деякі окремі оціночні судження</i>	«більше для когось, ніж для себе» – 0,9, «моя хата скраю» – 0,8, «стадна поведінка» – 0,7, «покладання своїх обов'язків на інших» – 0,7, «ненависть, але терпеливість до влади» – 0,6, «готовність до боротьби» – 0,6 «байдужість до громадських проблем» – 0,5, «забувають віддавати борги» – 0,3.	

З результатів проведення методики «Типовий українець» можна стверджувати, що уявлення студентів про типового українця має загалом позитивне забарвлення. Проте в образі українця присутні стереотипні уявлення («заздрісний», «лінивий», «любить поїсти», «не дуже чесний»), що може свідчити про розходження між уявленням студентів про себе як носіїв національної самосвідомості та образом типового українця. Деякі

окремі оціночні судження студентів «стадна поведінка»; «моя хата скраю»; «ненависть, але терпеливість до влади»; «байдужість до громадських проблем», теж полягає у тому, що певна кількість студентів, хоча й зазначає в графі «етнічна приналежність» «українець», повною мірою українцями себе не відчувають; тобто наявна розбіжність між образом «Я» та образом «типовий українець».

Для вивчення особливостей національної самосвідомості студентів також використано нестандартизований самоопис як один з традиційних психодіагностичних методів дослідження самосвідомості. Досліджуваним було запропоновано написати твір про себе як про представника певної національності (для прикладу, «Я – українець» чи «Я – поляк» тощо). Для кількісного та якісного аналізу самоописів застосовано метод контент-аналізу і сукупність національних ознак, виокремлених В.Борисовим і Д.Тхоржевським. На думку цих вчених, рівень усвідомлення людиною себе як суб'єкта нації виявляється за допомогою ознак, які її зближують зі своєю нацією: 1) однакові економічні та юридичні права для всіх членів спільноти; 2) звичаї та традиції; 3) мова; 4) спільна історична пам'ять; 5) масова громадська культура.

Узагальненими ознаками, на основі яких було виокремлено високий і низький рівні розвитку національної самосвідомості, стали: усвідомлення себе як представника національної спільноти, самооцінка як представника національної спільноти, національні почуття. Так, на високий рівень розвитку національної самосвідомості вказували: високий рівень усвідомлення себе як представника національної спільноти, високий рівень самооцінки як представника національної спільноти та позитивні національні почуття (національна гордість і т. ін.). 46% студентів значної уваги у самоописах надали характеристиці економічних і політичних негараздів у країні. Однак 59% студентів пишаються своєю приналежністю до української нації, і лише 10% студентів зазначили, що їм соромно бути українцями.

Оскільки дослідження проводилося анонімно, то деякі студенти 3-х і 4-х курсів відкрито зазначили, що, незважаючи на їх національність за паспортом, вони не усвідомлюють себе українцями, не бажають дотримуватися національних звичаїв, традицій і не уявляють себе як майбутніх фахівців в українській державі. Для прикладу, студентка 4-го курсу написала: «Я не переживаю гордості щодо приналежності до української нації. Після закінчення навчання в університеті я планую виїхати за кордон». Такі висловлювання є свідченням низького рівня самоусвідомлення як представника власної національності, тобто низького рівня національної самосвідомості.

Деякі студенти описали лише власні позитивні національні почуття. Проявами високого рівня національної самосвідомості є згадки у самоописах про історичне минуле України. «Я гордий, що є нащадком козаків», – зазначив у самоописі студент 4-го курсу. «Мені приємно дотримуватись традицій українського народу», – вказала у самоописі студентка 3-го курсу.

У 59% самоописів студентів помічено позитивні висловлювання щодо рідної мови. «Мені подобається розмовляти українською мовою. Мене обурює, коли людина, не знаючи рідної мови, починає розмовляти іншою мовою, зокрема російською, допускаючи при цьому безліч помилок», – написала студентка четвертого курсу. Студенти також зазначали, що їм подобається розмовляти українською мовою, відзначали її мелодійність.

Продовжуючи якісний аналіз самоописів, зазначимо, що 42% студентів описали такі особливості представників певної національності: територіальну приналежність, свою національність, національність батьків, дотримання законів, звичаїв і традицій свого регіону. Наприклад, студентка третього курсу зазначила: «Я – українка, тому що народилася в Україні, розмовляю українською мовою, мої батьки проживають в Україні».

Отже, проведене емпіричне дослідження підтвердило наше припущення про недостатній розвиток когнітивного компонента національної самосвідомості студентів. Глибшого вивчення заслуговують питання, пов'язані з психологічними умовами формування високого рівня знань про розвиток національної самосвідомості в юнацькому віці, подоланням негативних тенденцій у пізнанні себе як представника певної нації та ін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.М. Березін. – К., 2012. – 20 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К.: Беркут, 2000. – 63с.
3. Лозова О.М. Методологія психосемантичних досліджень етносу: монографія / О.М. Лозова. – К.: Слово, 2011. – 188 с.
4. Співак Л.М. Психологічні особливості впливу національної самосвідомості на професійне становлення майбутніх фахівців / Л. М. Співак // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – Вип. 3. – С. 469–474. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo\\_2011\\_3\\_78](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_78).
5. Татарко А. Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии : учеб.–метод. пособ. / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238 с.
6. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЯК КОМПОНЕНТА САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

Однією з найважливіших проблем в наш час є проблема цілеспрямованої підтримки становлення особистості. Вирішення цього завдання вимагає розгортання психолого-педагогічних досліджень, які розкрили б закономірності розвитку людини як цілісної особистості, формування її ціннісних орієнтацій, переконань, ставлень, самооцінки тощо.

В останні десятиріччя все більше увага дослідників звертається до проблеми пошуку механізмів і закономірностей становлення самосвідомості особистості. Загальна проблематика самосвідомості особистості посіла значне місце у теорії психології завдяки працям Р. Бернса, У. Джемса, І. Кона, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Століна, І. Чеснокової, Т. Шибутані, К. Юнга, В. Ядова та інших.

Існує декілька підходів до визначення сутності та структури самосвідомості, а окремі її компоненти були предметом численних досліджень, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. У працях вітчизняних і зарубіжних психологів (Н. Анкудінова, В. Асєєв, Р. Бернс, А. Бодальов, Л. Божович, Є. Бондаренко, А. Валлон, В. Левкович, Г. Ліпкіна, П. Чамата) представлені теоретичні положення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості і самосвідомості особистості, генезис самосвідомості, її складових.

**Мета статті** полягає в розкритті психологічного змісту феномена самооцінки як важливого компонента самосвідомості особистості та висвітленні особливостей розвитку самооцінки у підлітковому віці.

У підлітковому віці самооцінка стає важливим чинником особистісного благополуччя і не може бути зведеною лише до адаптації до зовнішніх умов. Адекватність самооцінки зумовлює внутрішній психологічний стан підлітків та визначає умови їх життєдіяльності.

Доцільність вивчення психологічних особливостей самооцінки як елемента самосвідомості у підлітковому віці зумовлена наступним: по-перше, підлітковий вік є важливим етапом розвитку самосвідомості та її структурних компонентів; по-друге, зрілість параметрів самооцінки є важливою передумовою ефективної адаптації підлітка до соціуму; по-третє, особистісне зростання індивіда залежить від набутих у підлітковому віці навичок розв'язання завдань, адекватних власному потенціалу та його належному усвідомленню.

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Встановлено, що в підлітковий період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

Виділяють такі стадії розвитку самооцінки підлітка: стадія 10-11 років (підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе); стадія 12-13 років (актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості); стадія 14-15 років (виникає «оперативна самооцінка», яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами) [4].

Фаза індивідуалізації в підлітковому віці характеризується уточненням і розвитком знань про самого себе – активним формуванням образу «Я». Провідним центральним психічним новотвором підлітка стає почуття дорослості й самосвідомість, потреба усвідомити себе як особистість. У підлітка виникає інтерес до свого внутрішнього життя, власної особистості, потреба в самооцінці, зіставленні себе з іншими людьми. Проблема самосвідомості виникає із практичної діяльності, визначається зростаючими вимогами дорослих й потребою оцінити свої можливості, для того щоб знайти своє місце в колективі.

Спочатку в основі самосвідомості підлітка як і раніше лежать судження про нього інших – дорослих (учителів і батьків), колективу, товаришів. Молодший підліток немов дивиться на себе очима оточуючих. Підростаючи, дитина починає більш критично ставиться до оцінок дорослих, для неї стають важливими й оцінки її однолітків, і власні знання про ідеал; крім цього, починає позначатися тенденція самостійно аналізувати й оцінювати власну особистість. Але, оскільки підліток ще не має достатнього вміння правильно аналізувати власні особистісні прояви, то на цій основі можливі конфлікти, в основі яких лежать протиріччя між рівнем домагань підлітка, його думкою про себе і його реальним положенням в колективі, ставленням до нього з боку дорослих і товаришів. Установлено, що у дітей, яких негативно сприймають однолітки, формується більш низька самооцінка, і навпаки.

І. Кон так описував розвиток самосвідомості й образу «Я»: «Дитина росте, змінюється, набирається сил до перехідного віку, проте це не викликає в неї тяги до інтроспекції. Якщо це відбувається тепер, то насамперед

тому, що фізичне дозрівання є одночасно соціальним симптомом, знаком дорослішання, змужніння, на яке звертають увагу й за яким пильно стежать інші, дорослі й однолітки. Протиріччя положення підлітка, зміна його соціальних ролей і рівня домагань – ось що в першу чергу актуалізує питання: «Хто Я?» [5].

У підлітковому віці людина переглядає багато цінностей, в основному орієнтуючись у своїх смаках і взірцях на референтну групу. У цілому для молодшого підліткового віку (особливо яскраво це проявляється в 12-літніх) характерні негативні оцінки себе (за науковими даними так оцінює себе приблизно третя частина дітей цього віку). Але вже до 13 років спостерігається позитивна динаміка в самосприйнятті. До юнацького віку людина має більш диференційовану оцінку власної поведінки в різних ситуаціях, з'являється розгорнута система самооцінок і в основному складається «Я-образ» – відносно стійка система знань про себе [6].

Провідною діяльністю підлітка є інтимно-особистісне спілкування з ровесниками. Це дає йому можливість виявити себе й самоствердитися. Саме тому підлітки активізують інтимно-особистісне й стихійно-групове спілкування як у школі, так і поза нею. З безлічі сфер спілкування підлітком виділяється референтна група однолітків, на вимоги якої він орієнтується й думка якої є важливою в значимих для нього ситуаціях.

Підліток яскраво проявляє себе у мотиваційно-потребовій сфері – сфері спілкування, емоційних контактів. У цьому віці надзвичайно розвинене почуття афіліації, тобто прагнення приналежності до груп собі подібних. Гостро переживається будь-яке порушення в сфері взаємин з товаришами. Дійсна або надумана втрата звичного положення нерідко сприймається підлітком як трагедія. Самооцінка свого місця в соціумі відіграє якщо не вирішальну, то одну з головних ролей у формуванні особистості, визначаючи в значній мірі соціальну адаптацію й дезадаптацію особистості, будучи регулятором поведінки й діяльності.

Якщо самооцінка підлітка не знаходить підтримки в соціумі й потреба в самоповазі залишається нереалізованою, то розвивається різке відчуття особистісного дискомфорту. Одним з розповсюджених шляхів вирішення цієї проблеми є перехід підлітка в групу, у якій характеристика його особистості оточуючими адекватна самооцінці або навіть перевершує її. Описаний шлях зняття протиріччя між оцінкою й самооцінкою іноді може приводити до негативних наслідків, залежно від виду неформальної групи, у яку включається підліток.

У силу своїх вікових особливостей підлітки набагато частіше інших вікових груп можуть стати дезадаптованими в результаті порушення внутрішньої або зовнішньої (іноді комплексної) взаємодії особистості із самою собою або оточенням, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях взаємин, поведінці й діяльності. Самі по собі вікові особливості не викликають дезадаптацію, але якщо з'являються провокуючі фактори, вона, як правило, виникає й потім її дуже важко подолати [3, с.23-31].

Самооцінка підлітка найчастіше нестабільна й недиференційована. Згідно з літературними даними, на підлітковий вік припадає найбільш суперечливий, конфліктний етап розвитку самооцінки. У різні вікові періоди підлітки оцінюють себе по-різному. Самооцінка молодших підлітків суперечлива, недостатньо цілісна, тому й у їхній поведінці може виникнути чимало невмотивованих учинків. Різниця в темпах їх фізичного розвитку впливає на психіку й самосвідомість [7, с.71-75; 8].

Отже, роль самооцінки в розвитку особистості надзвичайно велика. Вона впливає на життя людини, її ставлення до оточуючих і до самої себе. Самоусвідомлення свого власного «Я» означає новий етап у розвитку особистості, оскільки стає можливим оволодіння процесом її розвитку, активного і цілеспрямованого виховання, і, як наслідок, досягнення цілей, які перед собою ставить людина.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб: Питер, 1998. – 316 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер; [пер. с англ. Е.О. Любченко]. – К.: Port-Royal, 1997. – С. 57–62.
3. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К. Роджерса / В. И. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 23–31.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Кон И. С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Педагогика, 1989. – 290 с.
7. Лукьянова А. Е. Влияние самооценки внешности учащегося на его общение с другими людьми / А. Е. Лукьянова // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 71–75.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Академия, 1996. – 387 с.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ТЕРОРИСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Актуальність проблеми.** Білоруський вчений І. Камейко наголошує, що крайню небезпеку для всього людства представляє таке явище, як тероризм, що останнім часом набирає розмаху. Він має транснаціональне розповсюдження. На його думку, загострення тероризму завжди пов'язано із слабкістю державного апарату, значними прорахунками в сфері зовнішньої та внутрішньої політики, ігноруванням етнопсихологічних закономірностей, історії. Д того ж, важливу роль має професійна кваліфікація спецслужб, застосування ними наукових рекомендацій в сфері боротьби з тероризмом [2].

Слабкість державного апарату, часто, провокує гру і маніпулювання щодо терористичних організацій з боку як окремих політиків, політичних партій і навіть органів державної безпеки, обов'язком яких є боротьба з тероризмом. Тероризм сьогодні – це сильна зброя, інструмент, який застосовується не тільки в боротьбі проти влади, але й досить часто – і самою владою для досягнення своїх цілей.

Науковцями встановлено, що сучасний тероризм виступає у формі: 1) *Міжнародного тероризму* (терористичні акти, що мають міжнародний масштаб); 2) *Внутріполітичного тероризму* (терористичні дії, що спрямовані проти уряду, якихось політичних угруповань всередині країн, або мають ціль дестабілізації внутрішньої обстановки); 3) *Кримінального тероризму*, який переслідує чисто корисливі цілі [2;3; 6]. Фактором, який опосередковано сприяє, або блокує розвиток тероризму є система ставлення до цього явища в різних суспільних групах, позиція засобів масової інформації (ЗМІ) [2].

**Мета статті.** На основі теоретичного аналізу наукової літератури та інших джерел охарактеризувати соціально-психологічний портрет сучасного терориста.

**Виклад основного матеріалу.** Багато уваги феномену тероризму традиційно приділяється у закордонній літературі (Б. Дженкінс, У. Лакер, А. Шмідт, Й. Александер, Дж. Белл, Б. Крозьє, Л. Діспо, Л. Бонанате, Г. Ньюман, Д. Вертон, Р. Жакар, Р. Рубінштейн та інші). Вироблення єдиного визначення та типології виявляється проблематичним, оскільки існує велика різниця у часі та місці здійснення між різними формами тероризму. Особливо відмічають виняткове значення стратегії залякування, що є навмисним результатом, а не побічним продуктом тероризму. На думку Г. Завірухи, дослідження проблеми тероризму, акцентування уваги на різних аспектах його прояву впливають на розуміння тенденцій і пророкувань відносно майбутнього [1].

Хто ж такі люди, що скоюють терористичні акти, з точки зору психології. Спробуємо описати соціально-психологічний портрет сучасного терориста.

Здебільшого **терористи** – це молоді люди у віці від 20 років плюс-мінус п'ять років, які отримали виховання в патріархальній і досить релігійній культурі, досить часто це – одинокі люди, які не мають близьких родичів, або які втратили зв'язок з сім'єю; діти з малозабезпечених сімей, які не мають впливових родичів, молоді вдови, не старші 35 років, глибоко віруючі, в їх свідомості присутні стійкі уявлення про історичну травму своєї нації та сильні емоційні зв'язки з останньою. Типовими є соціальні почуття – скорбота, горе, в поєднанні з пригніченою національною гордістю. Досить часто для терористів характерні особливі (здебільшого – перекручені і міфологізовані) уявлення про «історичного образника» і потребою в його покаранні і відплати, які задаються стійкими паттернами поведінки й оцінок, що активно культивуються в соціумі. Ці уявлення, скоріш за все, доповнюються актуальною психічною травмою, що пов'язана з реальними фактами загибелі (смерті) рідних, близьких або просто співвітчизників, часто безпосередньо на очах у майбутнього терориста [5].

В індивідуальній історії, як правило, присутні раніше позбавлені батьківського піклування і уваги, а також травматогенна юність, що проведена в місцях позбавлення волі, або ж супроводжувалась численними приниженнями та втратами: житла, близьких, майна, соціального статусу тощо. Відсутність емоційного зв'язку в дитинстві в майбутньому, зазвичай, компенсується в їх ідеологічному та релігійному варіанті, зокрема, в фанатичній відданості тим чи іншим лідерам, або ідеям (аж до ідей боговибраності) і релігійно-утопічних мріях про досконалий світ (з досить спрощеними уявленнями про нього) [5].

**За зовнішніми ознаками** терористів характеризують так: вони, досить часто, виглядають дещо старшими за віком, ніж є насправді. Чоловіки, як правило, чисто поголені (підготовка до обряду захоронення), в бездоганно чистому взутті. Смертник може мати відсторонений або, навпаки, зосереджений погляд, тримаються насторожено, відособлено від інших. З метою маскування можуть застосовуватись обличчя з різними пошкодженнями. Терорист, як правило, притискає речі до себе і періодично їх мимоволі ощупує. Одягнений, зазвичай, в одяг, що відповідає місцевим умовам, стилю, погоді. Проте, одяг може і не відповідати погоді для приховання на тілі вибухового пристрою. Приводом детонатора вибухового пристрою, як правило, служить шнур або провід, який затиснуто в руці, або ж помітний з під складок одягу (рукава). Характерною особливістю поведінки терористів-смертників є помітне немотивоване збудження, яке супроводжується

сильним потовиділенням, а іноді і слюни, підвищеною увагою до оточення людей, обстановки. Деякі з них промовляють молитву з переходом на шепіт при наближенні сторонніх осіб [5].

Науковці виділяють такі характерні світоглядні складові та передумови, що властиві людям, які скоїли терористичні акти: 1) *зміщення почуття часу* – минуле включено в актуальне теперішнє; 2) *стирання меж між реальністю і фантазією*; 3) *деяка наївність в поєднанні з розмитістю моральних обмежень*; 4) *змішання меж добра і зла, в окремих випадках наявність апокаліптичних переживань і фантазій в поєднанні з ідеями месії*; 5) *садомазохистська позиція* – жалість до себе і своїх одноплемінників в поєднанні з ненавистю до реального або міфологічного суперника і готовністю до самопожертви; 6) *ідентифікація з агресором*, тобто наявність ідей типу: «Якщо я сам буду агресором, тоді - не стану об'єктом агресії»; 7) *обмежена здатність розуміти і приймати доводи тих, хто мислить по-іншому*; 8) *деяка втрата раціональності, особливо в сфері уявлень про доступні і недоступні цілі та ідеали*; при цьому, якщо ціль є недоступною, ерзац-ціллю може стати тотальне орієнтування на розвал всього, що перешкоджає досягненню цілі, навіть якщо це ніяк не наблизить реалізацію останньої [5].

В психології існує поняття «Я-концепція» – це рівень місії людини, ядро особистості (хто я? для чого живу?). На основі цього вибудовується і взаємодія з суспільством. Без сумніву, напрошується запитання щодо терористів: можливо це просто ті, що з'їхали з глузду? Вивчення психологами особистості терориста наводять до висновку, що у такого контингенту людей порушеним є процес адаптації й соціалізації особистості та спостерігаються відхилення в поведінці. Такі порушення в психології та психіатрії мають назву «пограничних станів» або психопатичні патології характеру, при якій у суб'єкта можна спостерігати незворотне вираження властивостей, що перешкоджають його адекватній адаптації в соціальному середовищі. Це такі аномалії характеру, які визначають поведінку індивіда і не змінюються протягом життя. Патології можуть виникнути як наслідок: 1) *захворювань* (травми головного мозку, інфекції, інтоксикації, психотравми); 2) *вродженої неповноцінності нервової системи*, (що викликана факторами спадковості, родовою травмою) [2; 3; 6].

Під впливом стресової ситуації психопатичні прояви особистості можуть бути більш вираженими і проявляться в затяжних реакціях і невропатичних станах, депресіях. Але зауважимо, що в цілому вони - далеко не люди, що з'їхали з глузду. Прояви психопатії є досить різними, в найбільш простому варіанті окремі риси характеру можуть загострюватися або акцентуватися. Проте, далеко не всі психопати стають злочинцями та терористами, але наявність даної симптоматики включає цих індивідів в групу ризику. Під впливом певних обставин вони можуть скоріше стати на шлях правопорушень, ніж особистості без психопатологічних нахилів.

Якщо спробувати зобразити портрет особистості терориста, тоді він, на думку науковців, може виглядати так: – це *активні люди, наполегливі, вперті, люблять гострі відчуття*. Можливі «застрагання» якихось думок в свідомості, що вказує на схильність до «надцінних» ідей. Часто розвиваються бурхливі спалахи гніву, які ведуть до насильницьких дій. Зазвичай - це психопати, які вкрай нетерплячі до думки оточуючих, не виносять протиріч і протидій. До цього варто ще додати великий егоїзм і надмірну вимогливість. Вони підозрілі, ображаються, готові все критикувати і виправляти. Їм недоступне почуття співпереживання і симпатії, проте вони здатні на дії, які виходять за межі закону. Вживання алкоголю і наркотиків надто посилює прояв вродженої жорстокості. Дана категорія осіб характеризується безвідповідальністю, брехливістю, вкрай легким ставленням до моралі. Ці люди потакають своїм вигадкам, намагаються перекласти відповідальність на інших, у них відсутній самоконтроль і прив'язаність в житті. Злочини, зазвичай, не мотивовані і часто набувають форми патологічного терору.

Що ж стосується зв'язку темпераменту з терористичними нахилами, то науковцями виявлено, що терористи є невротизованими холериками або меланхоліками. Логіка терориста надто викривлена. Мислення також має деякі характерні відмінності, бо свідомість терориста має бути підготовлена для ведення боротьби з суперниками. В першу чергу, гріхи якогось ворога (наприклад, політичних лідерів, військових) розповсюджуються на все населення, що має назву **надгенералізація**. Далі кожна людина розглядається строго з точки зору ролі функції при підготовці та виконанні теракту. Це - або помічник і прихильник (хороший, свій), або суперник, жертва, тобто -чужий. У своїх діях терорист повністю сконцентрований на знищенні цілі, ця ідея настільки заволодіває його свідомістю, що все інше просто перестає існувати для нього в житті, залишається тільки один шлях, по-якому потрібно пройти, щоб виконати свою місію. Це явище має назву «**тунельний зір**». Терориста характеризує прагнення покласти відповідальність за власні невдачі на зовнішні обставини і пошук різних факторів для пояснення власної неадекватності

Такий тип мислення створює передумови для виникнення установки «егоїзму переслідування жертви» - відсутність співпереживання до об'єкта переслідування, знецінення людського життя. Також потрібно враховувати, що це - особливий тип людей, які заперечують раціональний підхід до вирішення проблеми, бо емоції їх сильно «зашкалюють», що призводить до неадекватної оцінки ситуації. Терорист

*живе в стані страху, настороженості та напруги, це породжує хронічний стрес. Без сумніву такі особистісні розлади будуть проявлятися і в поведінці.* [5].

Аналізуючи особистість, потрібно зупинитись також ще на одному важливому моменті – ісламському питанні. На сьогодні більшість міжнародних терористів – це мусульмани. Одна досить відома арабська газета на своїх шпальтах писала: «Звичайно, не кожен мусульманин – терорист, але практично кожен світовий терорист – це мусульманин» [4].

Насамперед іслам не є носієм агресії. Традиційні погляди суттєво відрізняються від сучасного фундаменталізму, основною гілкою якого вважається ваххабізм. Цей напрям заперечує прогрес, спосіб життя і думок західного суспільства. Тому на перший план виходить мотив психологічної ущербності, що призводить до потреби в гіперкомпенсації. Як часто ми чуємо жорстокі погрози від лідерів ісламських терористів; як успішно вони залакують демонструванням кадрів страти і допиту; як демонстративно-видовищно обставлені всі моменти захоплення заручників і виступи організаторів. Це спричиняє справді заворожуюче сильне враження, бо впливає безпосередньо на психіку та емоційну сферу. В терористах ми вбачаємо незрозумілого ворога, упускаючи з уваги, що саме якась ущербність штовхає їх на такі дії. Вони всі добре опрацьовані своїми ідейними керівниками, які вмільо застосовують різні психологічні важелі управління. Для кожного підбирається свій «ключик», робиться акцент на «найболючіше місце», застосовуються меркантильні, ідеологічні мотиви, ідеї помсти за вбитих родичів, навіюються неземні блага раю за земні «подвиги».

Особливу актуальність набуває питання про участь жінок в діяльності терористичних організацій. Феномен **«чорних вдів»** почав розглядатись останнім часом як особливе явище, тому, що тривалий час вважали, що хоч в історії і були випадки застосування жінок-терористок, - це виключення із правил, бо для переважної кількості психічно здорових жінок неможливою є сама думка про вбивство невинних людей, дітей за допомогою варварських методів. Дослідження показують, що жінки – члени терористичних організацій – більш мужні, більш віддані ідеалам організації, більш фанатичні. Їх психологія відрізняється від психології чоловіків: вони менше цікавляться політичними та ідеологічними мотивами. Жінки борються не за абстрактні ідеї, їх мотиви мають більш конкретний характер: це помста за рідних і близьких, за коханого чоловіка. Отримавши потужну емоційну травму після загибелі чоловіка, який надто був для неї дорогий, жінки бачать сенс решти життя тільки в помсті, тому, стають ідеальним матеріалом для обробки ідеологами ваххабізму.

До даної ситуації потрібно додати соціальну невлаштованість, важке матеріальне положення, готовність підкорятись беззаперечно чоловікові. Також потрібно відзначити, що в мусульманському світі жінки-терористки, скоюючи теракт, набувають безсмертя, бо рай за законами ісламу приготовлений тільки для чоловіків. Всі ці фактори, мабуть, мають сильний вплив на виникнення такого явища, як **жінка-бомба** [4].

**Висновки.** Глобальний тероризм став характерною рисою сучасного розвитку людства. Вивчення сутності і причин походження тероризму, форм і методів, які ним використовуються, а також джерел його фінансування - це внесок у боротьбу з цим негативним явищем.

Вивчення особистості терориста – це справа досить не проста. Терористи практично є недоступними для дослідників. Вони готові зустрічатись з журналістами з метою пропаганди своїх поглядів, але контакт з психологами для них є небажаним. Тим не менш, до цього часу залишається ціла низка питань, пов'язаних з подальшим розповсюдженням тероризму, сутністю та перспективами у боротьбі з ним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Завіруха Г. В. Феномен тероризму в контексті глобалізації цих процесів (соціально-філософський аспект): автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «соціальна філософія та філософія історії» / Завіруха Ганна Валеріївна. – Денецьк, 2008. – 24 с.
2. Камейко И. В. Психология терроризма / И. В. Камейко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/21\\_NIEK\\_2007/Psihologia/24186.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Psihologia/24186.doc.htm)
3. Караяни А. Г. О роли психологии в профилактике терроризма / А. Г. Караяни // Национальный психологический журнал, 2010. – № 2 (4). – С. 37-40.
4. Кожушко Е. П. Современный терроризм: анализ основных направлений / Е. П. Кожушко. – Минск: Харвест, 2000. – 448 с.
5. Лекция по психологии терроризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [dpchs.donland.ru/Data/Sites/14/media/.../171.лекцияпопсихологии\\_терроризма.doc](http://dpchs.donland.ru/Data/Sites/14/media/.../171.лекцияпопсихологии_терроризма.doc)
6. Ольшанский Д. В. Психология терроризма / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

## ІНСТРУМЕНТАЛЬНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації змісту шкільної освіти актуалізується проблема навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, а саме вдосконалення якості підручників як основних носіїв змісту освіти, посилення їхньої розвивальної спрямованості.

Сучасні дослідники трактують підручник як вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових та інших особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання [4, с. 68].

Однак основне призначення підручника вчені вбачають не лише в тому, щоб забезпечити учнів усією необхідною навчальною інформацією, а й як орієнтир для подальшої роботи щодо розвитку їхніх пізнавальних потреб та інтересів, формування уміння вчитися. Відтак підручник покликаний реалізувати розвивальну функцію, яку Л. В. Занков, А. В. Полякова, О. Я. Савченко та ін. виділяють як провідну [5, с. 136 – 137].

З огляду на те, що розвивальна спрямованість підручника відображена не лише в апараті організації засвоєння, тобто у навчальних завданнях і вправах, а й у іншому структурному компоненті підручника – текстах, йдеться саме про інструментально орієнтовані тексти, **мета статті** полягає в тому, щоб виокремити основні типи інструментально орієнтованих текстів у підручниках для початкової школи, які забезпечують розвивальний вплив навчання на особистість молодшого школяра.

Доведено, що розвивальна функція підручника націлює на реалізацію таких аспектів:

- розвиток психічних процесів;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- розвиток творчих здібностей [4; 5, с. 38].

Ці якості тісно взаємопов'язані, а основним засобом їх формування є навчальні завдання та вправи, які забезпечують процесуальні аспекти навчання. Змістовою основою цих новоутворень є знання, репрезентовані в навчальних текстах підручника. Відтак ми можемо визначити такі види навчальних текстів розвивального спрямування у підручниках для учнів початкової школи:

- тексти на розвиток психічних процесів;
- тексти на формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- тексти на розвиток творчих здібностей.

Розвиток психічних процесів передбачає розвиток сенсорних умінь (бачити, чути, відчувати) і розвиток пізнавальних процесів (уваги, уяви, пам'яті та ін.).

Наявність завдань на формування загальнонавчальних умінь і навичок – обов'язкова ознака якісного підручника. Ці вміння мають міжпредметний характер і охоплюють такі групи: організаційні (організовувати робоче місце, точно виконувати вказівки дорослого, працювати з підручником), загальнонавчальні (слухати, відповідати, запитувати, міркувати), загальнопізнавальні (аналізувати, порівнювати, узагальнювати) та контрольні-оцінні (орієнтуватись на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження) (Я. П. Кодлюк).

Розвиток творчих здібностей відбувається у процесі виконання школярами творчої діяльності. Як зазначає І. Я. Лернер, «діяльність індивіда є творчою у тому випадку, коли вона здійснюється не за поданим зразком, не є чисто репродуктивним повторенням цього зразка, а виступає результатом рефлексії над принципово іншим типом чи видом діяльності, який вже існує у досвіді індивіда» [7, с. 140]. Основою творчої діяльності вважається гнучкість мислення, розвинена уява, фантазія, нестандартність думки.

З метою з'ясування розвивального потенціалу підручників для початкової школи ми проаналізували «Літературне читання» (О. Я. Савченко) та «Природознавство» (Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак) для третіх класів. Для цього ми визначили усі типи навчальних текстів відповідно до поданої вище класифікації (табл. 1, 2).

**Таблиця 1**

### Приклади навчальних текстів розвивального спрямування чинних підручниках для початкової школи

Види текстів	Літературне читання 3 клас	Природознавство 3 клас
Розвиток психічних процесів		
Інструментально орієнтовані тексти на	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Мій друже»</li> <li>• «Для чого людині серце»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Вода в природі. Світовий океан, його частини»</li> </ul>

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

збагачення сенсорного досвіду молодших школярів (уміння слухати, бачити, відчувати)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «У дитячому театрі»</li> <li>• «Дивне розмаїття»</li> <li>• «Осінні танці»</li> <li>• «Перший подих осені»</li> <li>• «Лісовою стежиною»</li> <li>• «Мова»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Різноманітність культурних рослин»</li> <li>• «Птахи»</li> </ul>
Інструментально орієнтовані тексти на розвиток пізнавальних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення тощо)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рубрика: «Чи уважно ти читав?»</li> <li>• «Кривенька качечка»</li> <li>• Сила уяви (Гном)</li> <li>• «Чи ми з природою єдині»</li> <li>• «Соняшник»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рубрика «Пам'ятай»</li> <li>• Словничок</li> <li>• «Повітря, його склад та властивості»</li> <li>• «Охорона повітря від забруднення»</li> </ul>
<b>Формування загальнонавчальних умінь та навичок</b>		
Організаційні уміння (організувати робоче місце, точно виконувати вказівки дорослого, планувати навчальні дії)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подружись з підручником.</li> <li>• Вчися працювати з підручником.</li> <li>• Читаючи твори цієї теми: ...</li> <li>• «Чи любиш ти читати»</li> <li>• «Щоб прочитати виразно...»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Любий друже!</li> <li>• Про що ти дізнаєшся в цій темі:...</li> <li>• Досліди, які необхідно виконувати, повторюючи за вчителем</li> <li>• «Що ти можеш зробити для збереження ґрунту: ...»</li> </ul>
Загальнонавчальні уміння (слухати, запитувати, відповідати, міркувати).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Мова»</li> <li>• «У бібліотеці»</li> <li>• «Чи любиш ти читати журнали»</li> <li>• Скоромовки</li> <li>• Веселі римки</li> <li>• Загадки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «За допомогою чого люди добувають вогонь?»</li> <li>• Легенди про рослин і тварин</li> <li>• Запитання до природи</li> </ul>
Загальнопізнавальні уміння (спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Щоб порівняти твори, треба...</li> <li>• Щоб скласти загадку, треба...</li> <li>• «Красиві слова і красиве діло»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рубрика «Для допитливих»</li> <li>• Приклади</li> <li>• «Висновки після параграфу»</li> <li>• Досліди</li> <li>• Практична робота</li> </ul>
Контрольно-оцінні (орієнтуватись на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Соромно перед соловейком»</li> <li>• Місто дружніх майстрів (оцінка позитивних та негативних персонажів)</li> <li>• «Коник – стрибунець»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дослідні практикуми</li> <li>• Практична робота</li> <li>• Висновки після параграфу</li> <li>• «Що ти можеш зробити для збереження ґрунту?»</li> <li>• Запитання до природи</li> </ul>
<b>Розвиток творчих здібностей</b>		
Інструментально орієнтовані тексти на розвиток творчих здібностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проект «Дружба з книгами»</li> <li>• «Кожну літеру ціни...»</li> <li>• Театралізована сценка «Грицю, Грицю до роботи»</li> <li>• Щоб скласти загадку, треба ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дослідницький практикум «Як змусити вітер працювати?».</li> <li>• Творчий проект «Захисти природу».</li> <li>• Міні-проект «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення».</li> </ul>

Таблиця 2

Кількісна характеристика навчальних текстів розвивального спрямування у чинних підручниках для початкової школи

Типи текстів	Кількість %	
	Літературне читання 3 клас	Природознавство 3 клас
<b>Розвиток психічних процесів</b>		
Тексти на збагачення сенсорного досвіду	11%	6%
Тексти на розвиток пізнавальних процесів	29%	45%
<b>Формування загальнонавчальних умінь та навичок</b>		
Організаційні уміння	8%	9%
Загальномовленнєві уміння	24%	27%
Загальнопізнавальні уміння	18%	33%
Контрольно-оцінні	12%	29%
<b>Розвиток творчих здібностей</b>		
Тексти на розвиток творчих здібностей	8%	8%

Таким чином, помітно, що у підручнику О. Я. Савченко «Літературне читання» найбільше текстів на розвиток пізнавальних процесів та на формування загальномовленнєвих умінь, а найменше – на формування організаційних умінь та на розвиток творчих здібностей; у підручнику Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак «Природознавство» переважають тексти на розвиток пізнавальних процесів, а тексти на збагачення сенсорного досвіду представлені у підручнику в найменшій кількості, що відповідає специфіці предметів.

У підручнику «Літературне читання» О. Я. Савченко передбачені навчальні тексти, спрямовані на формування загальнонавчальних умінь і навичок, а саме «Вчися працювати із підручником», «Подружись з підручником», «Щоб порівняти твори, треба...», «Читаючи твори цієї теми:...», «Читаючи оповідання/вірші ...» містять чіткі вказівки та планування навчальних дій, що забезпечує формування організаційних умінь молодших школярів.

Навчальні тексти «Привчайся працювати із словником», «Чи любиш ти читати журнали?», «Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книгою» сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (загально мовленнєвих і загальнопізнавальних) та розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення).

Важливим є також розвиток творчих здібностей учнів. Завдяки п'єсі-казці «Бабусина пригода» та жартівливій народній пісні «Грицю, Грицю, до роботи!» учні мають можливість спробувати себе у ролі акторів; текст «Похвала книгам» та повість «Лісовою стежкою», яку потрібно переказати, допомагає школярам розкрити себе із сторони оповідачів, ораторів. А в ролі справжніх творців школярам допомагають відчути себе інструктивно-методичні тексти, метою яких є формування практичних умінь та навичок: «Щоб скласти розповідь...», «Щоб скласти загадку...».

У підручнику «Природознавство» Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак наявні усі типи навчальних текстів. У кожному параграфі є необхідний матеріал, спрямований на розвиток психічних процесів, а саме мислення та пам'яті, на формування загальнопізнавальних умінь і навичок, тобто уміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати. Особливо сприяють розвиткові пам'яті словнички, а розвиткові уміння узагальнювати та здійснювати самоконтроль – висновки в кінці кожного параграфа.

Практичні роботи, які містяться у підручнику, забезпечують збагачення сенсорного досвіду молодшого школяра (уміння бачити, слухати, відчувати), формування загальнонавчальних умінь і навичок, а саме: організаційних – точно виконувати вказівки, дотримуватись чіткого планувати навчальні дії, працювати з підручником; загальномовленнєвих – міркувати; загальнопізнавальних – аналізувати, порівнювати, узагальнювати; контрольно-оцінних – здійснювати самоконтроль, та розвиток творчих здібностей, оскільки потребують від учнів творчості.



Досліди, які містяться у параграфах «Властивості води», «Вода – розчинник», «Ґрунт – важливе тіло природи», дослідні практикуми «Як опріснити воду», міні-проекти, творчий проект «Захисти природу» також передбачають творчу діяльність школярів.

Інструментально орієнтовані тексти класифікуються і таким чином: інструктивно-методичні (спрямовані на формування практичних умінь і навичок) і логіко-математичні (передбачають формування теоретичних умінь і навичок) [6, с. 95]. Результати аналізу під таким кутом зору представлені в таблицях 3, 4.

Аналіз табл. 3, 4 свідчить про те, що усі типи інструментально орієнтованих текстів представлені у підручниках для початкової школи. Однак слід зауважити, що розміщені вони нерівномірно; в обох підручниках переважають логіко-математичні тексти; помітна недостатня кількість інструктивно-методичних текстів, які відповідають за формування практичних умінь і навичок.

Таблиця 3

**Приклади інструментально орієнтованих текстів розвивального спрямування у чинних підручниках для початкової школи**

Види текстів	Літературне читання 3 клас	Природознавство 3 клас
Інструментально-орієнтовані тексти		
Інструктивно – методичні тексти (мета: формування практичних умінь та навичок)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подружись з підручником! (Розглянь уважно обкладинку. Що на ній намальовано? Що написано?...)</li> <li>• Вчися працювати з підручником! (Звернись до змісту книжки. Знайди у змісті назву цього розділу....)</li> <li>• «Щоб порівняти твори, треба: ...»</li> <li>• «Щоб прочитати виразно: ...»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Досліди</li> <li>• Дослідницький практикум «Як опріснити воду»</li> <li>• Інструкції до практичних завдань</li> <li>• «Як зменшити втрати тепла в будинку»</li> <li>• Творчий проект «Захисти природу»</li> <li>• Для допитливих: «Візьми скляну колбу і накрій нею яку-небудь кімнатну рослину...»</li> <li>• Практична робота «Умови розвитку рослин»</li> </ul>
Логіко – математичні тексти (мета: формування теоретичних умінь та навичок)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мій друже!</li> <li>• «Привчайся працювати зі словниками!»</li> <li>• «Читаючи твори цієї теми...»</li> <li>• «Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книгою»</li> <li>• Прислів'я – це короткі влучні образні вислови ...</li> <li>• «Читаючи вірші ...»</li> <li>• «Вчися спостерігати, прислухайся і запам'ятовуй влучні слова, образні вислови: ...».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Любий друже!</li> <li>• Словничок</li> <li>• Для допитливих! «Для вимірювання невеликих відстаней у давнину використовувались частини тіла: палець, сажень ....»</li> <li>• «Про що ти дізнаєшся в цій темі: ...»</li> <li>• «Що ти можеш зробити для збереження ґрунту: ...»</li> <li>• «Як зберегти тепло у будинку»</li> <li>• «Як виростити нову рослину без насіння»</li> </ul>

Таблиця 4

**Кількісна характеристика інструментально орієнтованих текстів розвивального спрямування у чинних підручниках для початкової школи**

Види текстів	Кількість %	
	Літературне читання 3 клас	Природознавство 3 клас
Інструктивно – методичні тексти	4%	11,5 %
Логіко – математичні тексти	13%	28%

У підручнику О. Я. Савченко «Літературне читання» інструментально орієнтовані тексти складають незначний відсоток, а у підручнику Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак «Природознавство» становлять майже 40 % від загальної кількості текстів, що в обох випадках відповідає специфіці предметів.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє дійти таких висновків:

- підручники для початкової школи містять інструментально орієнтовані тексти, спрямовані на реалізацію розвивальної функції;
- у підручнику, відповідно до специфіки предмета, варіюється відсоткове співвідношення інструментально орієнтованих текстів розвивального спрямування;
- підбір інструментально орієнтованих текстів потребує доопрацювання, оскільки не всі різновиди представлені повноцінно.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлінсон В. Г. Арсенал образования. / В. Г. Бейлінсон – М. : Книга, 1986. – 228 с.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник. / Д. Д. Зуев – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Кодлюк Я. П. Навчальний текст у структурі підручника для початкової школи [Текст] / Я. П. Кодлюк // Школа першого ступеня: теорія і практика. – 2003. – Вип. 7. – С. 36 – 45.
4. Кодлюк Я. П. Розвивальна функція підручника для початкової школи / Я. П. Кодлюк // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 67 – 71.
5. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 366 с.
6. Кулюткин Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 94 – 98
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

*Миц П.*

*Науковий керівник – доц. Адамська З.М.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ

**Актуальність дослідження.** Проблема розвитку соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється обґрунтуванню сутності й функцій цього феномену. Соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, великою мірою детермінує пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності загалом, так й інших людей. Проте жодних сумнівів не викликає той факт, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні стосунки, інтуїтивно передбачати те чи інше завершення певних ситуацій. Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту вирізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм гідно вирішувати різного роду проблеми, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і при цьому не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

Саме недостатня теоретична та практична розробленість даної проблеми визначила **мету** нашої статті: емпіричне дослідження прояву соціального інтелекту у студентів.

Першовідкривачем феномену соціального інтелекту традиційно вважається Е. Торндайк, який визначив його, як загальну здатність розуміти інших людей, діяти мудро стосовно них, бути «далекоглядним в міжособистісних стосунках» [2]. Г. Айзенк розуміє соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних чинників [1].

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 [3]. Дж. Гілфорд розумів соціальний інтелект як здібність, що визначає успішність оцінки прогнозування й розуміння поведінки людей. Дослідження Дж. Гілфорда (у співпраці з М. Саллівеном) показують, що соціальний інтелект займає проміжну позицію між предметним інтелектом й особистісними характеристиками індивіда [2].

У структурній моделі інтелекту Дж. Гілфорда соціальний (поведінковий) інтелект представлений у вигляді системи здібностей, 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 «СВ» (cognition of behavior). Цей процес включає 6 складових:

1) пізнання елементів поведінки (СВU) – здатність виділяти з контексту вербальну й невербальну експресію в поведінці;

2) пізнання класів поведінки (СВС) – здатність розпізнавати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної поведінкової інформації;

3) пізнання відношень поведінки (СВR) – здатність розуміти відношення, що існують між одиницями інформації в поведінці;

4) пізнання систем поведінки (СВS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, зміст їх поведінки в цих ситуаціях;

5) пізнання перетворень поведінки (СВТ) – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербальної або невербальної) у різних ситуаційних контекстах;

6) пізнання результатів поведінки (СВІ) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [2].

Феномен соціального інтелекту є предметом вивчення й у вітчизняній психології. Зокрема, М.І. Бобнєва визначила його як здатність вбачати й вловлювати складні відношення й залежності в соціальній сфері. Рівень соціального інтелекту, за М.І. Бобнєвою, неоднозначно пов'язаний 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 [7].

Таким чином, беручи до уваги відмінності у поглядах психологів, у нашому дослідженні, ми опиратимемось на визначення А. В. Федоренко, яке, на нашу думку, найбільш чітко розкриває поняття соціального інтелекту: соціальний інтелект є багатокомпонентною здатністю, заснованою на досвіді соціальної взаємодії, котра проявляється в адекватному розумінні психічних властивостей, процесів і станів людини за зовнішніми ознаками, прогнозуванні поведінки і взаємин. Він базується на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, які зумовлюють успішність соціальної взаємодії: налагодження та підтримка контактів з іншими людьми, вплив на інших людей, забезпечення спільної діяльності [8].

Деякі дослідники до структури соціального інтелекту включають також особистісні характеристики. Так, на думку Н.О. Кудрявцевої важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Адекватна самооцінка дозволяє особистості обирати відповідно до ситуації стиль міжособистісних стосунків і, за потреби, корегувати його. Завищена та занижена самооцінка створюють стан психічної напруги у спілкуванні, в результаті чого призводять до когнітивного дисонансу [6].

За основу в нашому дослідженні ми взяли підхід Е.З Івашкевича, який у структурі соціального інтелекту виділяє 3 компоненти:

- *когнітивна підструктура* – сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємин тощо, на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях;

- *мнемічна підструктура* – характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій;

- *емпатійна підструктура* – 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 неї щодо використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо [4].

Узагальнені теоретичні уявлення про соціальний інтелект, лягли в основу діагностики особливостей прояву соціального інтелекту у студентів. Метою проведеного нами дослідження було виявлення рівня розвитку соціального інтелекту у студентів. Процедура дослідження було здійснено за допомогою методики «Соціальний інтелект» ДЖ. Гілфорда та Г.Салівана [5]. Емпіричне дослідження проводилося серед студентів 3 курсу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, факультету філології та журналістики, за спеціальністю «Журналістика» (n=30) та студентів Тернопільського національного економічного університету, факультету банківського бізнесу (спеціальності «Економіка», «Банківська справа») (n=60). Загальний обсяг вибірки 90 осіб.

Таблиця 1

**Розподіл рівнів прояву соціального інтелекту у студентів (n=90)**

Рівень прояву соціального інтелекту	Кількість досліджуваних ТНЕУ (студенти-економісти)		Кількість досліджуваних ТНПУ ім. В. Гнатюка (студенти-журналісти)	
	В абсол. цифрах	У відсотках (%)	В абсол. цифрах	У відсотках (%)
Низький рівень	6	10%	2	7%
Рівень нижче середнього	11	18%	3	10%
Середній рівень	37	62%	12	40%
Рівень вище середнього	4	7%	10	33%
Високий рівень	2	3%	3	10%

Як свідчать результати (табл. 1.) у більшості студентів-економістів (62%) соціальний інтелект знаходиться на середньому рівні, у 18% – на рівні нижче середнього. Показники соціального інтелекту на рівні нижче середнього вказують на те що, у цієї частини досліджуваних часто виникають труднощі у розумінні поведінки інших людей, їм важко вливатися у новий колектив, налагоджувати нові знайомства, вони не можуть

точно спрогнозувати поведінку людини, відповідно до певної ситуації, у колективі, зазвичай, є сором'язливими і при розмові з колегами часто зніжкують.

За результатами дослідження серед студентів-журналістів показники прояву соціального інтелекту знаходяться переважно на середньому рівні (40%) і рівні вище середнього (33%). Щодо середнього рівня прояву соціального інтелекту, можна сказати, що у таких студентів інколи виникають труднощі у розумінні інших людей, вони краще вливаються в новий колектив, налагоджують нові знайомства, у колективі ведуть себе більш розкуто, більш точно можуть спрогнозувати поведінку інших людей у певних ситуаціях, проте з невеликими труднощами.

Важливо також звернути увагу і на крайні показники, а саме на низький і високий рівень прояву соціального інтелекту. Так, студенти з низьким рівнем (10% – економісти, 7% – журналісти) мають труднощі у розумінні й прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини і знижує можливості соціальної адаптації. Низький рівень CI може у значній мірі компенсуватися іншими психологічними особливостями: розвинутою емпатією, відповідними рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками тощо, а також може бути коректований у ході активного соціально-психологічного навчання.

Щодо високого рівня розвитку соціального інтелекту, то такі студенти (3% – економісти, 10% – журналісти), як правило, є успішними комунікаторами, вони контактні, тактовні, доброзичливі і відкриті, дуже добре розуміють поведінку інших людей, формулюють швидкі судження про людей, легко можуть прогнозувати їх поведінку в тій чи іншій ситуації. Також високий соціальний інтелект вказує на інтерес до соціальних потреб, до пізнання себе і розвинуту здатність до рефлексії.

**Висновки.** Аналізуючи отримані результати, можна сказати, що у студентів-журналістів показники соціального інтелекту загалом вищі, ніж у студентів-економістів, що може пояснюватися тим, що у студентів-журналістів навчальні дисципліни мають гуманітарну спрямованість. Зокрема, до навчальної програми включено такі навчальні дисципліни, завдяки яким студенти можуть навчитись краще взаємодіяти з людьми; пізнають тонкощі налагодження контактів, в той час як у студентів-економістів навчальна програма орієнтована переважно на оволодіння знаннями з точних наук. Проте варто пам'ятати й про те, що спеціальності «Журналістика» і «Економіка» належать до типу професій «людина-людина», а отже пов'язані з безпосередньою міжособистісною взаємодією, де потрібно вміти знаходити спільну мову з людьми, вміти їх зрозуміти і прогнозувати їх дії, задля успішної професійної діяльності. Саме тому розвиток соціального інтелекту є дуже важливим для фахівців обох цих галузей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.111 – 129.
2. Алешина Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адапт. теста Дж. Гилфорда и М. Салливана / Е.С.Алешина. – Спб.: ГП «Иматон», 1996. – 56 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
4. Івашкевич Е.З. Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога / Е.З. Івашкевич. – Режим доступу: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2016/12/34-13.pdf>
5. Козляковський П.А. Загальна психологія: навч. посібник / П.А. Козляковський В 2 т. – [2-ге вид., доп. і переробл.] – Т. II. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 204-233 с.
6. Кудрявцева Н. А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994) / Н. А. Кудрявцева. – СПб.: СПбГУ, 1995
7. Социальная психология личности / Под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 273 с.
8. Федоренко А. В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в ВУЗе / А. В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – № 3 (27). – С. 53-56.

*Копильчак О.*

*Науковий керівник – доц. Адамська З.М.*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Сьогодні, в умовах трансформації українського суспільства, особистості необхідно адаптуватися не до сталих умов життя, не до періодичних економічних, соціальних та соціально-політичних, а до перманентних змін, які відбуваються в усе більш швидкому темпі. При цьому людина повинна бути не тільки готовою до цих змін, але й мати здатність продукувати та впроваджувати їх, керувати ними. Це, в свою чергу, вимагає наявності в неї лідерських якостей, найбільш сприятливим періодом для розвитку яких є шкільні роки. В освітньому середовищі сучасної школи молоді люди набувають досвіду громадської діяльності, управління й самоуправління, визначають свій подальший шлях у житті, формують культуру спілкування, як з однолітками,

так і з соціальним оточенням загалом. Саме тому особливо актуальною сьогодні постає проблема розвитку лідерських якостей школярів, а зокрема – старших підлітків.

Уже кілька десятків років підлітковий вік привертає пильну увагу психологів. Серед вітчизняних психологів проблему підліткового віку досліджували І. С. Булах, Т. П. Гончаренко, Т. С. Гурлева, А. М. Наточуй, Т. Ю. Нечитайло, Н. Б. Хамська та ін. У зарубіжній психології проблемою підліткового віку займалися Р. Бенедикт, Л. І. Божович, Дж. Бірр, Б. Бромлей, Л. С. Виготський, Г. Грім, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, І. С. Кон, К. Левін, Д. Майерс, М. Мід, Ж. Піаже, З. Фрейд, С. Холл, Е. Шпрангер та ін.

Проблемі вивчення лідерства присвячені наукові праці вітчизняних учених О. І. Власової, Т. В. Гури, І. А. Зязюна, С. А. Калашнік, А. Б. Коваленко, В. Є. Михайличенко, О. О. Нестулі, С. І. Нестулі, О. Г. Романовського, О. С. Пономарьова, Н. В. Підбуцької, Г. В. Попової, В. О. Татенка та ін.

Однак попри численні дослідження, особливої уваги сьогодні потребує аналіз психологічних особливостей розвитку лідерських якостей у старших підлітків.

Феномен лідерства став об'єктом дослідження ще на початку ХХ ст. Проте, тільки в 30-40 рр. вперше було здійснено вивчення цього явища на систематичних засадах. На даний час в зарубіжній психології існує кілька підходів до вивчення теорій лідерства:

1) *Теорія рис (харизматична теорія)* (40-50 рр. ХХ ст., Р. Стогділл, Г. Кунц, С. О'Доннел, Р. Манн та ін) – лідерами стають люди, наділені унікальним набором вроджених особистісних якостей, харизмою; «харизма» (дослівно – «благодать») – виняткова обдарованість людини, яка справляє особливе враження на оточуючих [1].

Зокрема, американський психолог К. Берд в 1940 р. склав список із 75 рис, що визначалися різними дослідниками як «лідерські». Серед них були такі: ініціативність, товарицькість, почуття гумору, ентузіазм, впевненість, дружелюбність тощо. З'ясувалося, що лише деякі з цих рис використовувалася часто [2]. Р. Стогділлом були висунуті основні п'ять якостей, які характеризують лідера: розум або інтелектуальні здібності, панування або переважання над іншими, впевненість в собі, активність і енергійність, знання справи. Проте виявилось, що людина, яка володіє всіма цими якостями, не обов'язково є лідером [1]. В результаті тривалих досліджень вчені прийшли до висновку, що немає єдиного списку рис, важливих для лідера.

2) *Поведінковий підхід* (К. Левін, Р. Блейк, Д. Мутон, Р. Лайкерт) – ефективність лідера визначається не його особистісними якостями, а, швидше, манерою поведінки щодо підлеглих. Даний підхід створив основу для класифікації стилів керівництва або стилів поведінки.

3) *Ситуаційна теорія* (Ф. Фідлер) – ефективність лідерства пояснюється впливом соціальних умов, зовнішніх факторів (ситуацій). Лідерство конкретної особи є функцією ситуації. Особа, що є лідером в одній ситуації, зовсім не обов'язково буде лідером в іншій ситуації. Дана теорія представлена моделлю сприятливої ситуації Ф. Фідлера, моделлю «шлях – мета» К. Хауза та Дж. Мітчелла, теорією «зрілості наслідувачів» П. Херсі та К. Бланшара, моделлю «лідера участі» В. Врума та Ф. Іеттона.

3. *Синтетична теорія* – включає в себе основні ідеї всіх попередніх теорій (рисі лідера, ситуація, в якій він діє, думка послідовників). Лідерство розглядається як функція від деяких особистісних характеристик людини, і як функція ситуації.

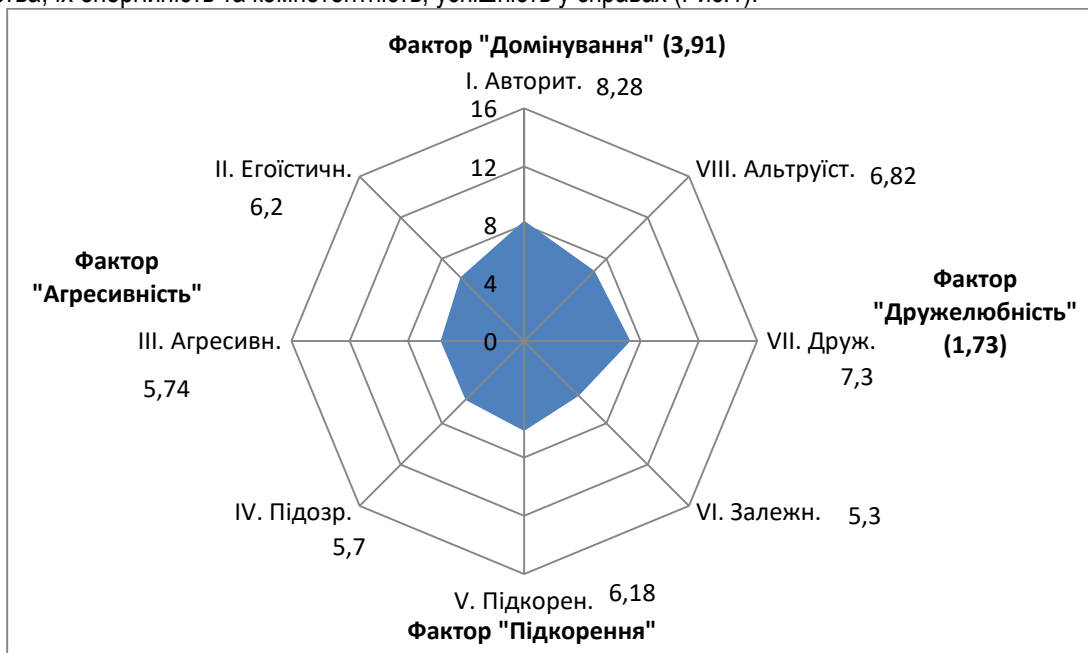
Український дослідник В. О. Татенко виділяє такі критерії оцінки лідерства: прагнення вести за собою, мотивація першості, впливовість, зануреність і захопаність у свою справу, компетентність і креативність, психологічна надійність, адекватна самооцінка і саморегуляція, самовдосконалення [3].

С. В. Походенко називає лідерство домінантою в різноманітних видах діяльності підлітків. Дослідниця звертає увагу на те, що підліткам притаманні неінтеріоризованість моральних норм у мотиваційній сфері та слабо виражена мотивація самоствердження. Вчинок лідера підлітки визначають соціальними сподіваннями, бажанням позитивного й уникненням негативного зовнішнього оцінювання і пов'язаними з ними соціальними почуттями, неінтеріоризованими моральними нормами. Вказується, що в молодших підлітків слабо розвинені внутрішні механізми соціальної активності, на них більше впливають усвідомлені зовнішні вимоги. Середні й старші підлітки вчинок лідера визначають сформованими особистісними, власними моральними уявленнями. Потреба у власній і соціальній ідентифікації себе як лідера стає визначальною рисою соціального пристосування особистості підлітка до мінливих ситуацій розвитку соціуму [2].

Важливою умовою розвитку лідерських якостей у підлітковому віці є вміння налагоджувати контакти з ровесниками в процесі спілкування, здатність управляти цим процесом (проявляти активність у потрібний момент, брати на себе ініціативу в спілкуванні, активно реагувати на стан партнера і впливати на нього, уміло застосовуючи різні прийоми), вміння представити себе, вловлювати, правильно оцінювати свою реакцію і реакцію партнерів у ході спілкування тощо. Так, з метою виявлення переважаючого типу ставлення підлітків до оточуючих людей в процесі спілкування нами використана методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі.

У емпіричному дослідженні, яке проводилося в грудні 2017 року, брали участь 24 обстежуваних – учнів 8-х класів загальноосвітньої школи №22 м. Тернополя, віком 13-14 років.

Як демонструє нижче наведена діаграма на рисунку 1, в загальному середні значення за показниками усієї вибірки досліджуваних знаходяться в межах норми (від 0 до 8) і вказують на переважання адаптивної поведінки у ставленні до оточуючих, що характерно для гармонійних особистостей. Незначне переважання показника I октанту «Авторитарність» може свідчити про схильність більшості старших підлітків до домінування, лідерства, їх енергійність та компетентність, успішність у справах (Рис.1).



**Рис.1. Розподіл основних соціальних орієнтацій підлітків за методикою Т. Лірі (N=24)**

Це підтверджується показником за фактором «Домінування» (3,91), позитивне значення якого вказує на прагнення більшості досліджуваних до лідерства.

Позитивне, хоча й не достатньо високе значення в середньому одержав фактор «Дружелюбність» (1,73), що свідчить про схильність більшості підлітків до налагодження дружніх стосунків і співпраці з оточуючими.

У контексті нашого дослідження особливу увагу, варто звернути на показники I октанту «Авторитарність. Зокрема, у більшості досліджуваних виявлено адаптивний тип поведінки – низький (14%) та помірний (42%) рівень авторитарності (від 0 до 8 балів). А, отже, ці досліджувані впевнені в собі, але не обов'язково є лідерами, вони наполегливі і впertі (Рис.2). 26% усіх досліджуваних виявили високий рівень даного показника (від 9 до 12 балів), що вказує на домінантність, енергійність, авторитетність, лідерство.

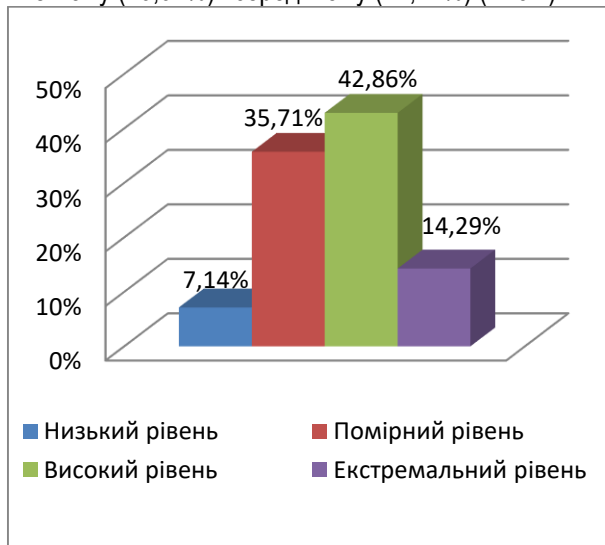


**Рис.2. Розподіл рівнів авторитарності у досліджуваних за методикою Т. Лірі (N=24)**

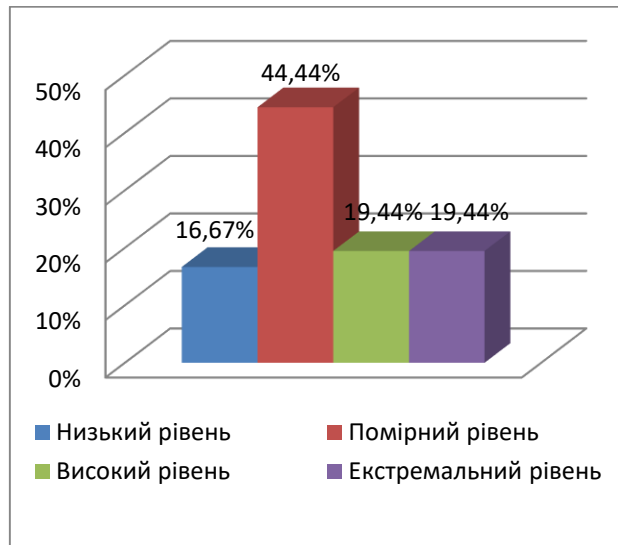
Викликає занепокоєння те, що частина підлітків (18%) виявили екстремальний рівень авторитарності (від 13 до 16 балів), що є свідченням труднощів у соціальній адаптації: схильність до диктаторства, владності,

можливі прояви деспотизму. Це сильні типи особистості, які прагнуть бути лідерами в усіх видах взаємодії та спільної діяльності, покладаються виключно на власну думку, не беручи до уваги порад інших.

Порівнюючи результати, одержані за даним показником хлопчиками і дівчатками, бачимо, що рівень авторитарності у більшості хлопців (Рис.3) знаходиться на високому рівні (42,86%), тоді, як у дівчат – на низькому (16,67%) і середньому (44,44%) (Рис.4).



**Рис.3. Розподіл рівнів авторитарності у хлопчиків за методикою Т.Лірі (N=10)**



**Рис.4. Розподіл рівнів авторитарності у дівчаток за методикою Т.Лірі (N=14)**

Це свідчить про те, що хлопці більше схильні до домінування та лідерства, проявляють вищий рівень енергійності, авторитетності та компетентності. Однак, серед дівчат 19,44% виявилось з екстремальним рівнем авторитарності, на відміну від хлопчиків (14,29%), а, отже, вони більше схильні до диктаторського, владного і деспотичного стилю поведінки.

Отже, результати емпіричного дослідження показали, що більшість досліджуваних підлітків схильні до домінування, лідерства, проявляють енергійність та компетентність, вони люблять давати поради і вимагають поваги до себе з боку оточуючих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Походенко С. В. Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків: автореф. дис. ... канд. пси- хол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія»/ С. В. Походенко. – Київ, 1998. – 20 с.
3. Татенко В.О. ЛІДЕР XXI / LEADER XXI. Соціально-психологічні студії / В.О. Татенко. – К.: Корпорація, 2004. – 198 с.
4. Шалагинова Я.В. Психология лидерства / Я. В. Шалагинова. – СПб.: Речь, 2007. – 494 с.

Стельмах О.

Науковий керівник – к. психол. н. Воронкевич О.М.

## ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Діти з розладами аутичного спектра суттєво вирізняються як від дітей з нормальним типом розвитку, так і від дітей, які мають інші психофізичні вади. Їм незрозуміло й нецікаво те, що роблять звичайні люди. Навколишня дійсність для них – розмаїття непов'язаних між собою, мінливих звуків, образів, подій, що зумовлюють тривогу і страх.

Вперше у 18 столітті з'явилися описи людей, що, ймовірно, страждали аутизмом (хоча такого терміну ще не застосовували), – такі люди не розмовляли, були надмірно замкнені й мали надзвичайно хорошу пам'ять.

Відомою першою особою з аутичними розладами, за якою спостерігали у клінічних умовах, був Віктор. Дослідженням цього хлопця займався природознавець П.-Ж. Бонатер, який з'ясував, що хлопчик дратувався без видимих причин, більшу частину часу провадив розгойдуючись. Він був не в змозі зрозуміти, що бачить у дзеркалі своє відображення, але при цьому він любив дивитися на своє відображення у спокійній воді ставка; його не цікавили інші діти або їхні ігри. Звуки, які видавав хлопчик, нагадували хрюкання.

У своїх дослідженнях науковці Г. Аспергер, В. Башина, Е. Блейлер, В. Гиляровский, М. Гуревич, Л. Каннер, М. Озерецький, В. Осіпов, М. Певзнер, вивчали розлади аутичного спектра та особливості їх проявів. Українськими дослідниками, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму є Я. Багрій, Ю. Кудрявцева, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, М. Химко, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.

**Метою статті** є висвітлення особливостей комунікативної сфери дітей з розладом аутичного спектра.

**Актуальність дослідження.** На сьогоднішній день в Україні недостатньо діагностичних та навчальних методик, які б дозволяли оцінити рівень сформованості комунікативних навичок та побудувати систему їх формування у дітей з розладами аутичного спектра. Описані окремі методичні прийоми спрямовані не стільки на удосконалення комунікативних навичок, скільки на розвиток мовлення у цілому. Тому проблема розвитку комунікативної сфери дітей з розладами аутичного спектра залишається однією з актуальних у практичній психології.

У сучасній медико-психологічній літературі аутизм розуміють як порушення, яке починає виявлятися в ранньому дитинстві й продовжується, здебільшого, все життя. Люди, які мають аутизм, неадекватно реагують на оточуючих, погано засвоюють навички, які необхідні для спілкування, схильні до ригідної поведінки та стереотипних дій [3]. При цьому слід зазначити, що на сьогодні немає загальноприйнятих теоретико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв'язку між ними.

У процесі дослідження аутизму відбувалася певна трансформація розуміння цього явища, його сутності й меж. Так, виявилось, що не всі аутичні діти уникали соціальної взаємодії. Окрім цього, клінічна картина аутизму варіювалася як між різними людьми, так і в одній людині, залежно від інтелектуальних здібностей та віку. Так з'явилось поняття «аутичний спектр», щоб зафіксувати ідею про те, що те саме порушення може виявлятися різним чином [4; 5].

У контексті досліджуваної проблеми, ми розглядаємо особливості комунікативної сфери дітей з класичним аутизмом або синдромом Каннера. Це розлад загального психічного розвитку, який характеризується такими трьома групами ознак: якісними порушеннями соціальної взаємодії, порушеннями спілкування, а також обмеженою, стереотипною поведінкою.

Так, дитина з синдромом Каннера може не говорити або говорити щось сама собі. При цьому вона не використовує ні звуки, ані жести для спілкування. Мовлення стереотипне і найчастіше звучить як безпосередня чи відтермінована ехолоалія, характерні прояви певної повторювальної вокалізації, скандована вимова, тягуча інтонація, лепет [4, с. 29].

Дитина часто не реагує на звернене мовлення, не відгукується на своє ім'я. Надалі, залежно від збереження інтелектуального потенціалу, розуміння мовлення може бути досить хорошим. Головною ж проблемою є брак або виражена недостатність комунікативної функції мовлення дитини. Гуління і лепет з'являються пізніше або їх нема взагалі; лепет не звернений до дорослого, дитина не повторює почуті звуки, слова.

У багатьох дітей мовлення взагалі не розвивається або дитина відтворює своє власне, зрозуміле тільки їй мовлення. Якщо ж слова з'являються, то відбувається це раніше або пізніше, ніж за нормального розвитку. Це можуть бути якісь складні, рідкісні слова, причому дитина вимовляє їх дуже чітко. Деякі слова можуть з'являтися, а потім надовго зникати зі словника. Мовлення може бути монотонним, немає мелодійності, швидке або повільне, неритмічне, з проспівуванням слів, або слова вимовляються по складах, немов видавлюються, при цьому немає супровідної жестикуляції. Словник може бути великим, але слова часто не пов'язані між собою [4, с. 29].

Затримка розвитку мовлення в одних осіб має певний і виражений характер, у інших – імітується відмовою користуватися мовленням, у третіх – має плінний характер і швидко долається, у деяких з них виявляється навпаки, ранній розвиток мовлення.

Надзвичайно характерне жорстке закріплення певних мовленнєвих висловів за конкретними ситуаціями. Так, дитина начебто запитує (судячи за інтонацією): «Не хочеш? Не хочеш?» Насправді, вона відтворює те запитання, з яким до неї звертаються, коли прагнуть дізнатися про її бажання, і за цим виразом приховане значення «я не хочу». Цікаве також застосування слова «Так?» у значенні ствердження, але з питальною інтонацією. Подібні слова відтворюють те, що дитина частіше за все чула стосовно себе і за чим у неї закріпилися відповідні значення. Змінити щось у подібних висловлюваннях (хоча б інтонацію), навіть за умови достатньо розвинутого інтелекту аутичної дитини зовсім непросто [4, с. 30].

Схема мовлення аутичних дітей тверда і малорухома, спостерігають вади зв'язного мовлення, аграматизми, своєрідне модулювання та інтонування [1]. Дитині складно контролювати гучність свого голосу; її мовлення сприймають як «дерев'яне», «мимовільне», фрази ригідні й штамповані, існує перевага одних слів і зворотів та уникання інших [2].



Для таких дітей характерна непослідовність мовленнєвих проявів. Діти, які вміють говорити, говорять тільки тоді, коли самі вважають за потрібне. Інколи у них начебто вириваються фрази, яких ні до того, ні після того ніколи не вимовляли.

**Висновки.** Узагальнюючи результати теоретичного дослідження з даної проблематики, можемо зазначити, що виникає необхідність у доборі методів психологічної корекції, спрямованих на формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом, а також – у визначенні напрямів психологічної корекції, які сприяють ефективному формуванню комунікативних навичок, зокрема навичок взаємодії у молодших школярів з РАС.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Исаев Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. Патологические нарушения поведения у подростков / Д. Н. Исаев, В.Е. – СПб., 2001. – 150 с.
2. Лебединская К. С. Дети с нарушением общения / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. – М.: Просвещения, 1989. – 95 с.
3. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин / К. Островська, М. Химко, Ю. Кудрявцева. – Львів: Тріада плюс. – 2007. – 44 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія / Т. В. Скрипник. – К.: Фенікс, 2010. – 320 с.
5. Welsh M. C., Pennington B. F., Grossier P. B. A normative-developmental study of executive function / M. C. Welsh, B. F. Pennington, P. B. Grossier // *Developmental Neuropsychology*. – 1991. – Vol. 7. – P. 131–149.

*Мицько М.*

*Науковий керівник – доц. Шпак М. М.*

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

**Актуальність проблеми дослідження.** Сучасна шкільна практика свідчить про те, що конфлікти дуже часто виникають у підлітковому середовищі, і зумовлюють прояв агресії, негативного ставлення один до одного. Тому вивчення соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів, особливостей поведінки підлітків в конфліктній ситуації є одним із актуальних завдань сучасної психології.

У психолого-педагогічній літературі конфлікт визначається як відсутність згоди між двома або більше сторонами – особами або групами. Конфлікт – це ситуація, у якій кожна зі сторін прагне зайняти позицію, несумісну й протилежну стосовно інтересів свого опонента [1]. Для ефективного вирішення конфліктної ситуації людина обирає певний стиль поведінки, відповідно до стилю поведінки опонента, а також природи конфліктної ситуації.

Значний внесок у вивчення проблеми особистісних передумов конфліктної поведінки зробили такі вчені: А.Я. Анцупов, Н.І. Гришина, Л.М. Ємельяненко, С.М. Емельянов, А.Т. Ішмуратов, Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель, А. І. Шипілов та ін.

Останнім часом багато дослідників почали приділяти увагу гендерним особливостям поведінки людини в конфліктних ситуаціях. Зокрема, в дослідженнях В.Г. Зазикіна і Н.С. Нечаєвої було виявлено відмінності поведінки в конфліктних ситуаціях залежно від статі свого опонента [6].

Попри значну кількість досліджень, проблема впливу гендерних особливостей особистості на вибір стратегій поведінки в конфлікті, залишається досить актуальною і науковий інтерес до неї постійно зростає. Адже конфлікти супроводжують нас протягом усього життя. Важливою складовою нашого життя є спілкування. У процесі міжособистісної взаємодії людей можуть виникати певні ситуації загострення протиріч, несумісності цілей, інтересів, що викликають сильні емоційні реакції, які зумовлюють появу конфліктів. Конфлікт неминуче виникає, коли є незадоволеність певних потреб особистості.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні гендерних особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

Підлітковий вік – кризовий період в житті людини: активні фізіологічні зміни, інтенсивний психічний розвиток, становлення підлітка як особистості, суперечка з самим собою, пізнання себе, самоствердження і самореалізація – усе це без сумніву впливає на поведінку підлітків та їх взаємодію з оточуючими людьми.

У підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток емоційної сфери. З емоційними переживаннями підлітка пов'язана оцінка ним самого себе, своїх здібностей і моральних якостей. Емоції, що виникають у процесі життєдіяльності підлітка, впливають на його соціальний розвиток, на міжособистісні стосунки з іншими людьми [5].

Одним із засобів самоствердження у підлітковому віці є конфлікти, які найчастіше пов'язані з суперництвом і боротьбою за лідерство. Конфлікти на ґрунті суперництва характерні, як для хлопців, так і для дівчат. Хлопці змагаються за лідерство у групі, за успіх у фізичній та інтелектуальній сферах, за дружбу і перше кохання. У дівчат конфлікти виникають переважно через суперництво за прихильність хлопців.

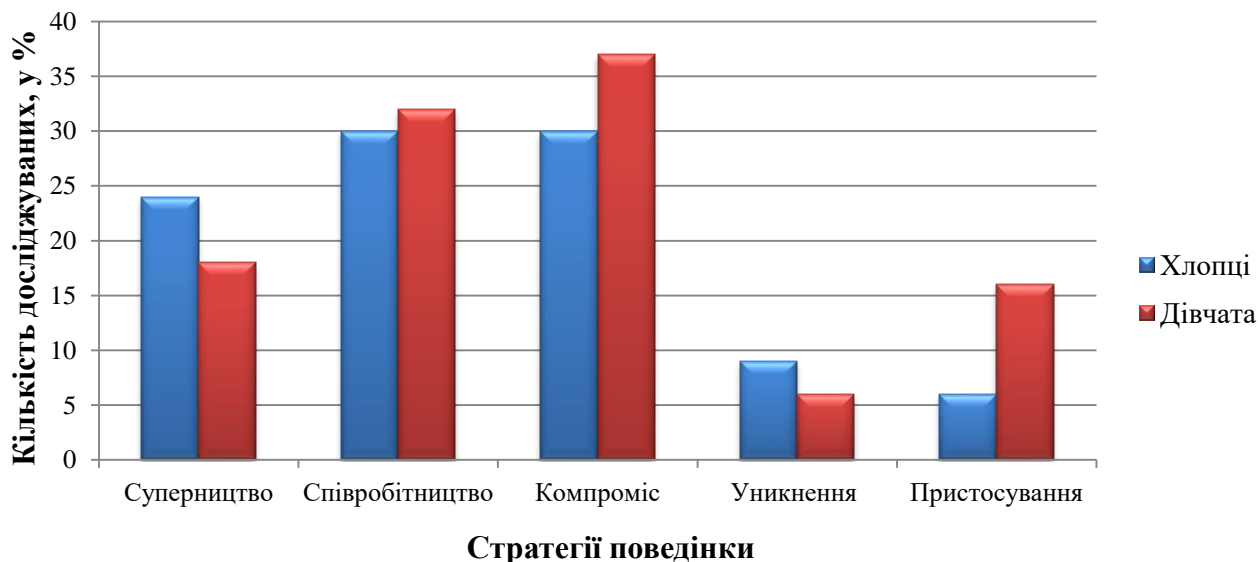
Відомі спеціалісти в галузі психології управління К. Томас та Р. Кілмен виділяють п'ять основних стилів поведінки людини в конфліктних ситуаціях:

- пристосування – людина нехтує своїми інтересами, щоб задовольнити інтереси іншого;
- співпраця – спільна спроба знайти рішення, яке задовольняло б вимоги обох сторін;
- уникнення – людина намагається не звертати увагу на конфлікт, відкладає його вирішення на кращий час;
- компроміс – це часткове задоволення інтересів обох сторін;
- суперництво – людина намагається задовольнити свої потреби за рахунок іншого. Суперництво може означати «стати на захист своїх прав», якщо людина переконана, що вона права.

Дослідження психологів показують, що гендерні відмінності в конфліктній поведінці виявляються вже на ранніх етапах соціалізації. Так, дівчата більше усвідомлюють конфліктну ситуацію і частіше прагнуть до її завершення, зокрема до мирного вирішення конфлікту. У постконфліктній взаємодії вони частіше вдаються до непрямой агресії, помсти, «злопам'ятності». Натомість хлопці здебільшого ініціюють конфлікт. У конфліктних ситуаціях вони частіше вдаються до фізичної і вербальної агресії. Виграють конфлікти також частіше хлопці. У постконфліктній взаємодії їм властива «відхідливість». При цьому користь від конфліктів хлопці оцінюють вище, ніж дівчата [2].

З метою виявлення гендерних особливостей поведінки сучасних підлітків у конфлікті ми провели експериментальне дослідження у ЗОШ № 23 м. Тернополя. У дослідженні взяло участь 60 дітей підліткового віку (13 – 14 років).

Психологічна діагностика проводилася нами за допомогою методики К. Томаса «Оцінка способів реагування в конфлікті». Отримані результати свідчать про наявність відмінностей, між хлопцями і дівчатами, у виборі стратегії поведінки в конфлікті. Кількісні результати дослідження відображено на діаграмі (рис. 1).



**Рис.1. Кількісний розподіл підлітків за стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях**

Як видно з рис. 1, підлітки, як хлопці, так і дівчата, використовують у конфліктних ситуаціях усі стратегії поведінки. Дівчата найчастіше у конфліктній ситуації застосовують стратегію «компромісу» (37%) і співробітництва (32%). Так само і хлопці – здебільшого використовують стратегію «компромісу» (30%) і співробітництва (30%). Для стратегії «компромісу» характерним є урахування інтересів опонента і задоволення своїх власних інтересів, тобто задоволення сторін наполовину. Стратегія «співробітництва» полягає у тому, що учасники конфліктної ситуації досягають альтернативи, повністю задоволення інтересів обох сторін.

Водночас нами виявлено, що хлопці також використовують стратегії «суперництва» (24%) і «уникнення» (9%). Для них характерним є прагнення задовольнити тільки свої інтереси, не беручи до уваги інтересів опонента, або прагнення уникнути конфлікту – все залежить від ситуації, в якій знаходиться підліток, а також цілей, які він переслідує.

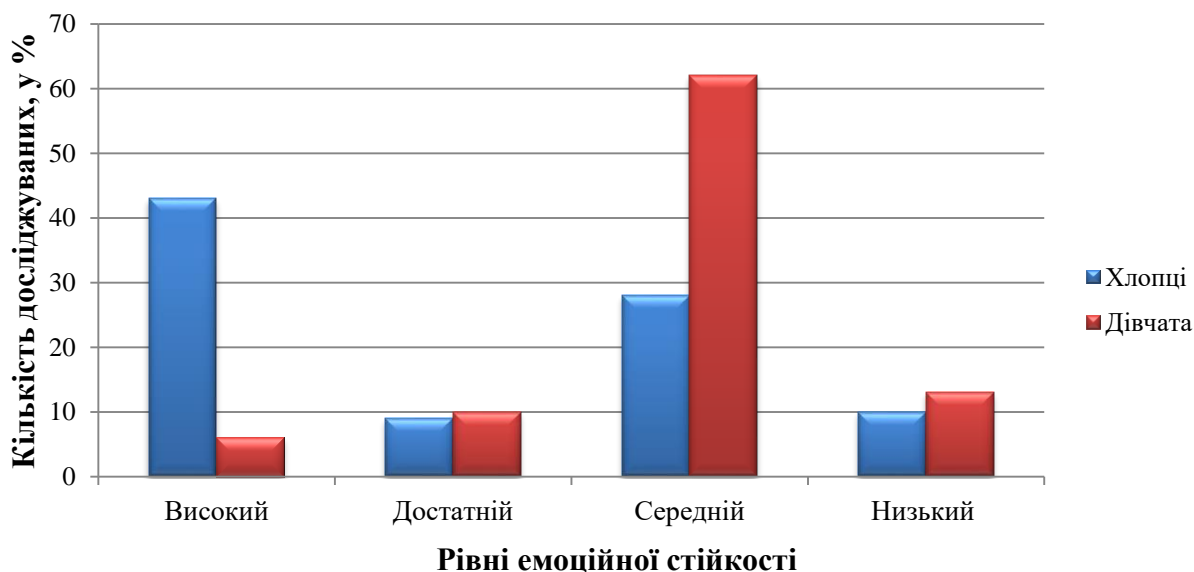
Дівчата у конфліктних ситуаціях частіше, ніж хлопці використовують стратегію «пристосування» (16%), що характеризується відчуженням від власних інтересів на користь інтересів опонента.

Варто зауважити, що кожній стратегії поведінки особистості в конфлікті притаманні, як негативні сторони, так і позитивні, все залежить від умов ситуації.

З метою дослідження гендерних відмінностей здатності контролювати власні емоції, що впливає на особливості поведінки підлітків в конфлікті, було проведено методика «Діагностика «перешкод» у встановленні емоційних контактів» В. Бойка. Отримані результати представлені на діаграмі (рис. 2).

Результати дослідження показали, що в конфліктних ситуаціях хлопці (43%) більш емоційно стійкі, їм властивий високий рівень емоційного контролю, що впливає на вибір поведінки в конфлікті. Дівчата (62%) здебільшого демонструють середній рівень емоційної стійкості, що відповідно проявляється у частих і різких змінах настрою, підвищеній емоційній чутливості, схильності до більш тривалих емоційних переживань, пов'язаних з конфліктом. За результатами дослідження встановлено, що майже однакова кількість хлопців і дівчат мають достатній та низький рівні емоційної стійкості.

Крім того, нами визначено «перешкоди» у встановленні емоційних контактів підлітків з іншими людьми. Так, для хлопців характерними є: неадекватний прояв емоцій та небажання зблизитися з людьми на емоційній основі. Для дівчат властивими є такі перешкоди, як: невміння управляти своїми емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, низький рівень здатності до емоційної гнучкості у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.



**Рис. 2. Кількісні результати дослідження здатності підлітків контролювати емоції**

**Висновки.** Таким чином, конфлікт – це ситуація, у якій відбувається зіткнення протилежних інтересів і поглядів, загострення суперечностей, що супроводжуються негативними емоційними переживаннями учасників конфлікту. У підлітковому віці конфлікти є одним із засобів самоствердження і найчастіше пов'язані з суперництвом та боротьбою за лідерство. Виявлено, що дівчата краще усвідомлюють конфліктну ситуацію, прагнуть до мирного розв'язання конфлікту, натомість хлопці частіше ініціюють конфлікт, у конфліктних ситуаціях більше вдаються до фізичної і вербальної агресії.

З метою розв'язання конфлікту людина застосовує різні стратегії поведінки. Дослідження показало що, як хлопці, так і дівчата, найчастіше під час конфлікту застосовують стратегії компромісу і співробітництва. Однак до суперництва схильні більше хлопці, а дівчата частіше використовують стратегію пристосування. При цьому хлопці демонструють більш емоційно стриманішу поведінку в конфліктній ситуації і високий рівень емоційного контролю. Для дівчат характерним є середній рівень емоційної стійкості, що впливає на вибір ними стратегій поведінки в конфліктній ситуації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Введение в конфликтологию / А. Я. Анцупов, А. А. Малышев. – К.: Наука, 1996. – 362 с.
2. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, . И. Шипилов. – М.НОРМА-М, 2009. – 262 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Берн. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2010

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є створення інклюзивного освітнього середовища. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до людей з особливими потребами, яких станом на 1 січня 2013 р. налічувалося близько 2,74 млн., що становить майже 6% від загальної кількості українців. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя [6, с. 14].

У Конвенції ООН про права дитини декларується, що право людей з інвалідністю на інтеграцію в суспільство є основним принципом міжнародних стандартів у галузі прав людини, і сумісна освіта – це основа суспільної інтеграції. У розвинених країнах інтегровані школи вже реальність, в нашій – поодинокі випадки.

Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою чого є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти. [2, с. 310].

**Метою статті** є розгляд сутності та особливостей інклюзивної освіти в освітньому середовищі загальноосвітніх шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія - це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття "інтеграції", „інклюзії" розглядаються як антонімічне щодо "сегрегації" і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями. [1, с. 7-8].

Метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в різних аспектах розвитку дітей цієї категорії – фізичному, соціальному, психологічному, розумовому, особистісному.

В Україні процес інклюзивного навчання здійснюється шляхом організації спеціальних класів, включенням дітей з вадами до звичайних класів та навчання дітей за індивідуальною формою. Окрім того, продовжують свою діяльність спеціальні школи. Тобто заклади освіти міста є відкритими для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей. [3, с. 184].

З метою залучення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір передбачено різні форми їх навчання, зокрема, у спеціальних класах у загальноосвітніх навчальних закладах, що регламентується Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224, зареєстрованим в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за № 18707. Зазначеними нормативними документами визначено основні завдання та напрямки психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. [4,8].

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярченко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвятили свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципи положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально- комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. [7, с. 57].

Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед освітнім закладом два серйозних запитання: «Як допомогти їм нормально розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного навчання з іншими дітьми?».

Суть діяльності шкільної психологічної служби полягає в супроводі дитини протягом її шкільного навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність у навчально-виховну педагогічну систему.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [4,8, ].

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р.) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [5, с. 4].

На думку вітчизняних та закордонних учених, інклюзивне навчання може здійснюватися за однією з форм: повна інтеграція, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку, що відповідає віковій нормі по 1-3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання і проживання; комбінована інтеграція, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1-3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя); часткова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, включають до загальноосвітніх класів (груп) по 1-3 особи лише на частину дня; тимчасова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2-4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів. Повна і комбінована форми інтеграції прийнятні для дітей із високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку; часткова та тимчасова – з нижчим рівнем розвитку, зокрема і з його порушеннями [7, с. 34].

До того ж, інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й для їхніх однолітків, яке сприятиме їх особистісному розвитку. Таке навчання розвиває у здорових школярів здатність до емпатії, тактовної взаємодії, чуйності та толерантності щодо хворих однолітків, сприяє формуванню ставлення до них, як до рівноправних членів колективу. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл передбачає позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою [6, с. 159].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дитинства – вільні рухи. – 2009. – № 4, С. 8.
2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
3. Придатченко П. М. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні / П. М. Придатченко // Наук.-метод. зб. – К. : ФО – 2007. – 180 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 про «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
- 5.
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/). – Назва з екрана.
7. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа "Наук.дослід. ін-т соц.-труд. відносин". – К., 2013. – 198 с.
8. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посібн. / Н. З. Софій, А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда та ін.; [за заг. ред. Даниленко Л. І]. – К. : 2007.
9. Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями».

## ПРОФЕСІЙНИЙ АКсіОГЕНЕЗ ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозуванні. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі.

У контексті сучасних освітньо-виховних орієнтирів в Україні вагомим значення набуває здатність студентства до самопізнання й самовизначення, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне та професійне самовдосконалення. Бажаним підсумком цього процесу виступає становлення соціально спрямованої та індивідуально збалансованої ціннісно-сислової сфери особистості професіонала.

До проблеми природи цінностей у своїх дослідженнях звертаються такі

відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К.Абульханова – Славська, А.Адлер, Г.Балл, І.БехМ.Боришевський, О.Бреусенко, З.Карпенко, К.Клакхон, О.Колісник, Д.Леонт'єв, О.Леонт'єв, С.Максименко, В.Москалець, О.Музика, Г.Радчук, М.Рокич, В.Роменець, С.Рубінштейн, М.Савчин, Т.Титаренко, Р.Шакуров, Ш.Шварц та інші.

У роботах науковців розглядаються сутність самих понять «цінність», «система цінностей», їх особливості та функції (Г.Будинайте, Т.Буякас, Б.Додонов, Д.Леонт'єв, М.Рокич, Р.Шакурова, В.Ядов та ін.), динаміка і трансформація системи цінностей в залежності від віку (Л.Виготський, І.Дубровіна, Д.Ельконін, І.Кон, О.Леонт'єв, та ін.), принципи їх класифікації (О.Дробницький, П.Каптерев, В.Тугаринов, Е.Фромм, та ін.), специфіка морально – етичних цінностей (М.Боришевський, Б.Братусь, З.Карпенко, Л.Кольберг, Г.Міненко, О.Піркова, Г.Сковорода, А.Фурман, А.Хвостов, М.Чаїнська, Г.Шпет, П.Юркевич та ін.).

Методологічні основи дослідження проблеми професійного аксіогенезу у психології закладено у працях Б.Ананьева, Л.Анциферової, О. Асмолова, Б.Братуся, Ф. Василюка, З. Карпенко, Д.Леонт'єва, О.Леонт'єва, Т. Титаренко, С.Рубінштейна, В.Франкла, Н.Чепелевої та інших, які показали значущість професійних цінностей у розвитку особистості, визначили специфіку особистісного, діяльнісного і системного підходів до вивчення цієї проблеми. Лінія методологічного дослідження професійного аксіогенезу з різних позицій зараз активно розвивається у працях Т.Вілюжаніної, Н.Зотової, Н.Максимчук, О.Мартинюк, М.Мицька, А.Серого, М.Яницького та ін.

Але, незважаючи на чималу кількість відповідних праць, до сьогодні немає єдиної теорії, яка би повністю представила й висвітлила усі ціннісні аспекти професійної діяльності вчителя.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз особливостей становлення професійного аксіогенезу майбутніх вчителів початкових класів.

**Актуальність дослідження** посилюють суперечності між інноваційним змістом соціального замовлення на вчителя нового типу і традиційною системою фахової підготовки; між завданням формування професійного аксіогенезу особистості майбутнього вчителя і складними умовами соціокультурного розвитку в період суспільно-економічної кризи, що значно погіршує соціальний та економічний статус педагога.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників показує, що у психології достатньо детально досліджено різні аспекти аксіогенезу майбутнього педагога. Проте, недостатню увагу приділено цілісному, системному аналізу професійного аксіогенезу, причому важливість та необхідність саме такого аналізу підкреслюється багатьма дослідниками. Сьогодні у психології нечітко визначено критерії професійного аксіогенезу, показники його рівнів, недостатньо вивчені психологічні чинники генезису професійно значущих цінностей та шляхи оптимізації цього процесу

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє визначити професійний аксіогенез як індивідуальний, послідовний, неперервний, закономірний процес розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, що детермінований специфікою професійної діяльності. Особистісні цінності майбутнього фахівця, справді, набудуть статусу професійно значущих, якщо він буде внутрішньо вільним у ситуації вибору і здатним приймати відповідальність за процес та результат своєї діяльності. За А.Петровським, «вільне прийняття на себе відповідальності за невідомий заздалегідь розвиток подій, яке може бути описане як вільний вибір відповідальності чи як відповідальний вибір свободи» є характеристикою особистісної зрілості, що, на нашу думку, є свідченням професійного аксіогенезу майбутнього педагога [3, с. 94]. Відповідно професійний аксіогенез напряму залежить від здатності особистості приймати на себе відповідальність у «ситуації

деонтологічного вибору», а для цього необхідною передумовою є осмисленість майбутнім фахівцем себе у всіх часових аспектах суб'єктивної реальності [7, с.160]. Осмисленість педагогом процесу свого життя виконує функцію саморозвитку (самопізнання і самореалізації) та включає сформоване ціннісно-сміслову ядро (широкий спектр особистісно-значущих цінностей, екзистенційну орієнтацію). Характерно, що загальна осмисленість життя виявляється у розумінні, усвідомленні педагогом його смислу; високою активністю у його практичній реалізації; транспективною і перспективною локалізацією смислу життя на осі психологічного часу; опосередкованістю смислу життя реальними цілями, планами і програмами.

Як уже зазначалося, ціннісно-сміслова сфера розглядається як системна сукупність двох найважливіших компонентів – цінностей та особистісних смислів. Актуальним напрямком дослідження ціннісно-сміислової сфери З. Карпенко та Г. Радчук вважають вивчення різноманітних її виявів: мотиваційних і спонукальних чинників, емоційно-ціннісних характеристик процесів переживання, самовизначення й життєвої активності суб'єкта, а також умов аксіогенезу особистості у процесі здобуття нею вищої освіти.

Однією із сутнісних характеристик системи ціннісних ставлень майбутнього вчителя початкових класів є прагнення до самовизначення, реалізації своїх можливостей, інтенцій. Самовизначаючись щодо об'єктивно і суб'єктивно значущих аспектів дійсності, майбутній вчитель реалізує свою життєву перспективу, свободу вибору і творчість у середовищі соціокультурних і діяльнісних обмежень, норм, стандартів і стереотипів [2].

Особистісне самовизначення здійснюється внаслідок ієрархізації та впорядкування ціннісно-сміислової сфери індивіда. На думку В. Сметанюка, «суть феномену ціннісного самовизначення особистості полягає в усвідомленні, добровільному прийнятті і відстоюванні своєї позиції у складноструктурованому багаторівневому спектрі суб'єктності» майбутнього педагога. Аналізуючи концептуальні позиції З.Карпенко щодо аксіогенезу на проблему ціннісного самовизначення, бачимо, що цей феномен охоплює індивідуальний (моносуб'єктний) рівень, що означає адаптивно-прагматичне пристосування до умов професійної діяльності; особистісний (полісуб'єктний) рівень, що зумовлює моральне самовизначення у групі; індивідуальний (метасуб'єктний) рівень з екзистенційним самовизначенням у потоці життєдіяльності; абсолютносуб'єктний рівень, що стосується пошуків кінцевого сенсу існування і світобудови [4, с.4].

Діяльність педагога, у якого відбувається професійний аксіогенез, характеризується соціальністю, оскільки вона відбувається у просторі спів-буття [6]. Майбутній педагог у «контактах з іншими стає все більш відкритим і природним, але при цьому – більш реалістичним, гнучким, здатним компетентно вирішувати міжособистісні суперечності і співіснувати з іншими у максимально можливій гармонії» [5].

Як відзначає А. Колишко, ціннісне самоставлення майбутніх педагогів є важливою передумовою виникнення ціннісного ставлення і до інших суб'єктів освітнього простору, зокрема його учнів [1, с.37]. Таке ставлення передбачає установку на дитину як на мету, суб'єкт діяльності, а не на засіб; установку на співпрацю з дітьми; прагнення до спільного з ними особистісного росту і розвитку; готовність до діалогічного спілкування з учнями, відкритості, конгруентності у взаємодії з ними; установку на пізнання себе і своїх учнів. Характерно, що чим більша потреба вчителя в учневі перетворена в особистісну потребу, яка наповнена унікальним смислом, тим сильніше вона знаходить свій прояв в його ціннісному ставленні до нього. Важливим у структурі ставлень майбутнього педагога є його ставлення до предмету і цінностей професійної діяльності. Так, ставлення до майбутньої професії дозволяє студенту проектувати зміст професійної діяльності і свій власний розвиток у ній. Відтак ціннісне ставлення до педагогічної діяльності ми розуміємо, як осмислену професійну позицію, що має прояв у педагогічній спрямованості і обумовлює активність суб'єкта у діяльності. Таке ставлення майбутнього педагога до своєї професійної діяльності дозволяє стати її суб'єктом, а не «носієм» сукупності предметних знань і способів їх передачі, подолати формалізм, орієнтацію на стандарти, відчуженість, які стоять на заваді розкриттю суб'єктності учнів. Як відзначає Ю. Сенько, ціннісні ставлення педагога можуть характеризувати його особистісну зрілість [6]. Зокрема, у «здатності прийняти і проявити своє «Я», прийняти «Іншого» таким як він є і здійснити власний внесок у професійну діяльність» полягає особистісна зрілість педагога [5].

Отже, у контексті нашого дослідження професійний аксіогенез розглядається як індивідуальний, послідовний, неперервний, закономірний процес розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, що детермінований специфікою професійної діяльності. Насамкінець зауважимо, що ціннісно – сміслова сфера протягом свого розвитку потрапляє під одночасний вплив багатьох чинників, суб'єктивних та об'єктивних, що впливають на формування системи цінностей, побудову їх ієрархії, стимулюють пошук і знаходження особистісних смислів, визначення відповідних життєвих планів, намірів та перспектив їх реалізації. Одним із таких значущих чинників виступає учбово-професійна діяльність як провідний стимул особистісного становлення в умовах вищої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Колишко А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие /А.М.Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.

2. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э.Мильман // *Вопросы психологии* : издаётся с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1987. – №5 сентябрь-октябрь 1987. – С.129-139.
3. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987. - С. 8-75.
4. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. І. Сметаняк. — Івано-Франківськ : Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, 2003. — 20 с.
5. Роджерс К. Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека* / пер. с англ. Е.И. Исениной. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
7. Серый А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимые качества психологов-практиков / А.В.Серый // «Вестник Кемеровского Государственного Университета». – №2 (22). – Кемерово: «Компания Юнити», 2005. – С.160 - 164.

Процишин В. – Д.

Науковий керівник – к. психолог. н. Гончаровська Г.Ф.

### ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Тема життєвих цінностей особистості стосується глибинного смислу людського життя і є складною, актуальною, неоднозначною, багатовимірною, внутрішньо суперечливою. Особливої гостроти вона набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного і політичного розвитку країни болюче вразили молодь, коли загальнолюдські цінності, що визначались віками, нерідко поступаються тимчасовому, матеріальному, коли все помітніше стає падіння моралі, врешті – коли втрачає цінність найцінніше – людське життя.

Між тим система цінностей формує наш світогляд, усвідомлені цінності стають переконанням, стержнем життєвої орієнтації і поведінки. Як відзначає Н.А. Кирилова, ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і змістовну активність особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу і спрямованості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

**Метою статті є** теоретичний аналіз гендерних відмінностей ціннісних орієнтацій старшокласників.

Загалом, можна вичленили кілька інваріантних підходів щодо взаємодії гносеологічного та аксіологічного знання. Перший підхід пов'язаний із їх взаємовиключенням. Його прихильники вказують на безсилля науки у питаннях сенсу життя, призначення людини і пропонують доповнювати об'єктивні дані ціннісними характеристиками; але у цьому разі система цінностей неможлива для каузального обґрунтування.

Другий підхід передбачає паралельне співіснування ціннісне нейтральної науки й аксіології, які у певних моментах взаємодоповнюються (М. Вебер, Р. Перрі, К. Ясперс). Під цим кутом зору наука здатна прилучитися до світу вартостей лише як «інструментальна цінність».

Третій підхід на перший план висуває науку, яка може вирішувати будь-які, у тому числі й ціннісні проблеми. Тому цінності слід вивчати як природні факти, що підлягають оцінці (Д.Дьюї).

Четвертий підхід одночасно наголошує на єдності і специфікації наукового та аксіологічного поглядів, тому вчені не повинні ігнорувати моральні вимоги і загальнолюдські вартості (М. Рейдер).

П'ятий підхід акцентує увагу на залежності науки від невмотивованих раціонально-ціннісних суджень, котрі виникають при схваленні чи запереченні наукової гіпотези.

Прихильники шостого підходу утверджують функціонування науки у ролі справжньої цінності, постулюють взаємопроникнення і неподільний зв'язок гносеології та аксіології, що здійснюється в акті оцінки як форми пізнання; наука ж, зі свого боку, є одним з видів орієнтувально-оцінювальної діяльності [3].

У філософії ціннісна проблематика вивчається в окремому розділі — аксіології, що систематизує філософсько-теоретичне значення про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку. У наш час аксіологія вийшла за межі філософсько-теоретичного знання, зумовлюючи виникнення нових, ціннісно-зорієнтованих дисциплін.

Введенню категорії «цінність» у термінологічний обіг сучасна наука завдячує І. Канту. У працях учнів і послідовників Канта проблема цінностей набула вже самостійного значення.

«Цінність» як філософська категорія, що має універсальний характер, увійшла у філософію як самостійна категорія в 60-х роках XIX століття В XX столітті, та й на початку XXI сторіччя філософія цінностей займає одне з центральних місць як серед широко розповсюджених галузей філософської думки (в екзистенціалізмі, неофрейдизмі, герменевтиці філософії й ін.), так і серед традиційних філософських дисциплін - поряд з онтологією, теорією пізнання, соціальною філософією, загальною методологією, теоретичною естетикою, загальною етикою [1].

У сучасній філософській літературі цінності розглядаються як приналежність духовної культури (А.Г. Здравомислов); характеристика взаємозв'язку природних і соціальних явищ з потребами суб'єкта (Ю.Д.Гранін);



життєві орієнтири людини (В.Сагатовский); механізм моральної регуляції (І.Зеленкова); основа цілепокладання (А.Н.Кочергін) [5].

Сучасна вітчизняна психологія до недавнього часу вивчала ціннісно-смыслову сферу особистості виключно в ракурсі культурно-історичному, згідно якого особистість є продуктом суспільних відносин. Започаткував цю лінію в дослідженні аксіопсихіки Л.С. Виготський.

Різноманітність концептуальних підходів, що склалися обумовлюють відмінності в основних визначеннях понять. А тому, важливо чітко розмежувати два самостійних поняття: «цінність» і «ціннісні орієнтації особистості».

Дефініція «цінність» у науковій літературі трактується у різноманітних аспектах у різних авторів (а подекуди в одних і тих самих) настільки специфічні, що часто виключають одна одну. Ціннісні орієнтації ми розглядали як систему особистісних установок по відношенню до існуючих в даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей, на основі яких здійснюється вибір цілі, мотиву конкретної діяльності та засобів її здійснення; як усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності. Ця позиція відповідає тій, що панує у сучасній вітчизняній науці [2].

Старший шкільний вік – це друга стадія фази життя людини, яка називається дорослішання або перехідний вік У порівнянні з підлітками інтерес до навчання у старшокласників підвищується. Це пов'язано з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Ці мотиви отримують особистісний зміст та стають дійовими. Старшокласники, для яких головною є навчально-професійна діяльність, починають розглядати навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності.

Центральним новоутворенням ранньої юності є самовизначення молодої людини. Закінчується цей період – закінченням школи і прийняттям рішення про подальше визначення у різних сферах, життєвих позиціях.

На даному віковому етапі відбувається формування цінностей, ціннісних орієнтацій, які опираються на культуру дорослого суспільства. Засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої та зовнішньої незалежності, утвердження свого Я та формування особистісних смислів. розвивається інтерес до власного внутрішнього життя, до можливостей щоразу нових і нових самовиявів, до морального експериментаторства. Пошук смислу життя приводить до розширення світогляду, системи цінностей, формується певний моральний стержень, котрий допомагає подолати перші життєві труднощі, старшокласник починає краще розуміти й сприймати навколишній світ та себе у ньому [4].

Першочергового значення набувають мрії, ідеалізації, пошук кохання, в якому можна буде вийти за межі побутового, кінцевого, тимчасово зумовленого у світ абсолютний, нескінченний, трансцендентний. З'являються думки про героїчне, обмірковуються можливості залишитися в пам'яті вдячних нащадків, у душах тих, хто любив або недооцінив справжнє кохання.

Виховне середовище школи являє собою сукупність існуючих зовнішніх умов, впливів, можливостей, що сприяють вихованню особистості. освітні системи різних країн мають спільну мету й завдання щодо виховання дітей та формування в них ціннісних орієнтацій: повага до себе, до інших людей та культур, толерантність, виховання в дусі прав людини, заохочення до навчання, збереження навколишнього середовища.

Освітнім системам різних країн властива велика кількість спільних рис, але в кожній з них відбиваються особливості соціально-економічного розвитку країни, своєрідність її культурно-історичних традицій.

Сучасні методи тестування дозволяють визначити особливості ціннісних орієнтацій особистості.

З пріоритетних цінностей у дівчат виділяються такі цінності: сімейне життя, життєва мудрість, орієнтація на допомогу друзів, любов. У хлопців ситуація з вибором пріоритетних цінностей дещо інша: – цікава робота, друзі, а також визначили, що однією з важливих у житті є цінність - сімейне щастя.

Менш важливими цінностями для дівчат старшокласниць при рангуванні є периферійні цінності: краса природи, забезпеченість, творчість, щастя інших, продуктивне життя, визнання. Інструментальні цінності дівчат є більш сформовані.

**Висновки.** У філософській літературі ціннісна проблема досліджується досить активно. Аксіологічний напрям у філософії почав формуватися у другій половині XIX століття, а у XX столітті аксіологічну проблематику продовжують активно розробляти представники феноменології, герменевтики, екзистенціалізму, теорії соціальної дії. Дослідницька активність свідчить про неподоланність вихідної філософської колізії – розуму і цінностей. Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) ототожнюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, інші (феноменологія, персоналізм, неотомізм, неопротестантизм) наголошують на об'єктивності цінностей, їх незалежності від оцінних поглядів конкретного суб'єкта чи групи осіб.

Керуючись вченням В.А. Ядова та Д.О. Леонтьєва ми розглядатимемо ціннісні орієнтації як систему особистісних установок по відношенню до існуючих в даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей, на

основі яких здійснюється вибір цілі, мотиву конкретної діяльності та засобів її здійснення; як усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності. Ця позиція відповідає тій, що панує у сучасній вітчизняній науці.

Існують різні підходи до класифікації цінностей у психології, однак у науковій літературі немає єдиного, загальноновизнаного підходу. Водночас, аналіз основних положень щодо класифікації цінностей розширює науковий світогляд з цієї проблематики та зумовлює нові дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М: Педагогика, 1968. – 368 с.
3. Дубровина И.В., Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся // Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. науч. труд. – М.: АПН СССР. – 1983. – С. 27 – 36.
4. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности “Организационная психология” – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики // М.: Из-во МГУ, 19

*Левчук А.*

*Науковий керівник – доц. Андрійчук І.П.*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ДЕРЖАВНИХ ТА ПРИВАТНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Неймовірно прискорення ритму сучасного життя, зумовлене переходом суспільства до постіндустріального етапу свого розвитку, негативно позначається на самопочутті та психофізичному стані особистості, призводить до перевтоми, інформаційних стресів, депресій і нервових зривів. А це, у свою чергу, провокує конфлікти в різних сферах суспільної та професійної діяльності людей. У зв'язку з цим значно змінюються відносини між керівниками організацій, між керівниками та його підлеглими, поміж усіма працівниками всередині організації.

Прагнучи захиститись від шкідливих наслідків конфлікту, керівники підприємств і організацій різних галузей все більше звертаються сьогодні до психологічної науки, в якій шукають теоретичне обґрунтування механізмів і практичні рекомендації щодо гармонізації стосунків із підлеглими та партнерами, врівноваження свого внутрішнього стану, запобігання і розв'язання різноманітних конфліктів тощо.

У різних джерелах наводяться багато точок зору на сутність феномену конфлікту. Зокрема, ми можемо зустріти праці Г.Зіммеля, Л.Гумпловича, У.Самнера, Р.Дарендорфа, Л.Козера, К.Боулдінга, Дж.Бернарда, В.В.Дружиніна, В. П. Пугачова, Н.В. Грішиної, у яких розглянуто конфлікт у різних його проявах. На наш погляд, при аналізі конфліктів в державних та приватних організаціях, варто розглянути роботи таких авторів як: Г.В. Ложкін та Н.І. Пов'якель, А.А. Богданов, А. Я. Анцупов, А. І. Шипілов, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Федоурі, Л. М. Смеляненко, Л.М. Карамушка та ін.

**Метою статті є** теоретичний аналіз психологічних особливостей управління конфліктами в державних та приватних організаціях.

**Актуальність дослідження** зумовлена зростанням конфліктних ситуацій в організаціях і за рахунок невміння конструктивно їх вирішувати відбувається зниження продуктивності праці, підвищується незадоволеність працівників, відбувається зниження заробітної плати та звільнення працівників з робочого місця, що пізніше призводить до більш глобальних проблем розвитку людства.

Перш за все слід зауважити, що для аналізу механізмів управління конфліктами в державних та приватних організаціях, важливо розуміти саму сутність конфлікту та причини його виникнення.

Виходячи з того, що як правило кожний дослідник визначає поняття конфлікт по-різному, ми хочемо звернути увагу на визначення Н. В. Грішиної, яка пропонує визначати конфлікт як зіткнення, що виникає і протікає у сфері спілкування і викликане суперечливими цілями, способами поведінки, установками людей в умовах їхнього прагнення до досягнення певних цілей [1].

Задля точнішого висвітлення сутності конфлікту, розглянемо визначення Г. В. Ложкіна та Н. І. Пов'якель, у працях яких конфлікт, трактується як зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів - сторін взаємодії [5].

Виходячи з вищесказаного можемо констатувати, що конфлікт може зачіпати не одну сферу життєдіяльності людини, і зазвичай виявляється в зіткненні різних думок, поглядів, поведінки та установок людей. І відповідно, так як життя людей відбувається у складі тих чи інших організацій, то і у життєдіяльності організації як колективу, постійно виникають і переборюються численні суперечки в спілкуванні людей.

Зокрема, організації можуть підпорядковуватись як державним органам влади так і приватним підприємствам. З огляду на це, конфлікти в державних та приватних організаціях різняться за певними внутрішніми характеристиками, так як відрізняються зовнішні умови. Державне управління можна розглядати,

як конкретний вид діяльності стосовно здійснення єдиної державної влади з функціональною і компетенційною специфікою, відмінною від інших видів (форм) реалізації державної влади.

З цього випливає, що конфлікти у державних організаціях можна розглядати як певну складну систему, яка здатна пристосовуватися до умов, які мають властивість постійно змінюватися і розвиватися. Приватна організація має таку ж структуру, тільки більшу роль у її управлінні відіграє саме керівник, так як державна влада не впливає на організаційний процес даної структури. Можна стверджувати, що конфлікти в даних типах організацій, розвиваються через конфронтацію приватних і загальних інтересів.

Наше дослідження спрямоване саме на управління конфліктами у цій сфері і говорячи про вирішення конфліктів в державних та приватних організаціях, як вже вказувалось, важливо враховувати саме причини їх виникнення.

Проаналізувавши літературу за даною темою, ми вважаємо, що можна виокремити такі етапи управління конфліктами в державних та приватних організаціях:

Таблиця 1. Етапи управління конфліктами

№п/п	Назва етапу	Специфіка	Методи
<b>Профілактична робота</b>			
1.	<b>Профілактика конфліктів</b>	Усунення об'єктивних причин для їхнього зародження і приведення поведінки співробітників до норм, прийнятих у даній організації.	Розробка стратегій управління персоналом, робота з керівниками, тренінги, лекції для колективу та ін..
<b>Діагностична робота</b>			
1.	<b>Попередня діагностика</b>	Виявлення рівня згуртованості колективу, соціально-психологічного клімату, наявності лідерів та аутсайдерів, виявлення індивідуально-психологічних особливостей працівників та безпосередньо наявності конфліктів.	Спостереження (відкриті конфлікти), анкетування, опитування, тестові, проєктивні методики (латентні конфлікти) та ін.
2.	<b>Діагностика конфлікту</b>	Виявлення причин конфлікту та його особливостей. Визначення учасників конфлікту.	Психодіагностичні методики, бесіда, інтерв'ю та ін.
<b>Корекційна робота</b>			
1.	<b>Індивідуальна робота з учасниками конфлікту</b>	Пропрацювання внутрішньоособистісних проблем, що спонукають до виникнення конфліктів.	Консультації, бесіди, корекційні вправи та ін.
2.	<b>Групова робота з учасниками конфлікту.</b>	Спільне вирішення проблем, налагодження взаємодії, знаходження шляхів вирішення конфліктної ситуації.	Соціально-психологічний тренінг, стіл переговорів, рольова гра, просвітницькі бесіди та ін..

У зв'язку з розглянутими етапами управління конфліктами в державних та приватних організаціях, хочемо наголосити на причини розвитку конфліктів в організаціях, які розглядають зарубіжні та вітчизняні дослідники. Зокрема, на думку дослідників Є. Дубровської, В. Зазика, Р. Кричевського, причини конфліктів ґрунтуються на організаційному підході. В свою чергу автори Ю. Є. Альошина та А. Калініна вважають, що причини конфліктів в організаціях носять мотиваційний характер. А. Анцупова, Д. Моїсеєва, зазначають що причини конфліктів ґрунтуються на ситуаційному та системно-ситуаційному підході. Н. Грішина, Є. Зайцева, Н. Нечаєва дотримуються особистісно-діяльничного підходу у визначенні конфліктів та їх причин [3, с. 18].

На нашу думку, важливо звертати увагу також на учасників конфлікту, адже від їхніх дій залежить процес протікання конфлікту в організаціях. У конфліктах важливо саме характер дій, які здійснюють учасники, їхня міра активності у здійсненні дії, а також спрямованість дій [5, с. 46].

В. П. Шейнов, аналізуючи конфлікти організації, дотримується думки, що у конфліктах в державних чи приватних організаціях, негативну роль відіграють несприятливі умови праці, недосконалість оплати праці, недоліки в організації праці [8].

Нагадаємо, що при управлінні конфліктами, ми безпосередньо враховуємо всі вищезазначені особливості, і відповідно до цього підбираємо техніки, стратегії, методи, за допомогою яких ми можемо вирішити

конфлікт. У літературі є багато запропонованих авторських методів, щодо врегулювання конфліктів в організаціях. Наприклад, Карамушка Л.М. звертає увагу на те, що подолання конфліктів зазвичай здійснюється за двома основними напрямками: управління латентними (прихованими) конфліктами та подолання відкритих (реальних) конфліктів.

На думку авторки, управління латентними (прихованими) конфліктами передбачає їх розпізнавання та усвідомлення, що сприяє зменшенню внутрішнього напруження сторін суперечності, пошуку шляхів розв'язання конфлікту вже на ранніх етапах виникнення, виявленню помилкових спорів. В свою чергу, подолання відкритих (реальних) конфліктів іноді здійснюється за допомогою так званого обходу конфлікту, до якого вдаються тоді, коли успішне розв'язання його неможливе. Такий спосіб передбачає використання певних заходів, а саме: ізоляцію, «розведення»; обмеження; запровадження штрафних санкцій; зміну напрямку енергії; витіснення; співіснування [2].

Деяко іншої думки дотримується І.І. Русинка та зауважує, що важливим фактором, який пливає на результативність завершення конфлікту в організаціях, є участь третьої особи. Відповідно, автори виокремлюють декілька форм втручання третьої особи: медіаторство, або посередництво; арбітраж; примирення [7].

Такі вчені як М. Мескон, М. Альберт, Ф. Федоурі вказують, що способи подолання конфліктів в державних та приватних організаціях можна поділити на дві категорії: структурні та міжособистісні.

Доцільно розглянути саме структурні методи які включають в себе роз'яснення вимог до виконання роботи, а також використання координаційних та інтеграційних механізмів (через команди, ієрархію посадових осіб, підрозділи, функції, служби тощо). Автори стверджують, що необхідним при вирішенні конфліктів є визначення загально організаційних комплексних цілей з метою спрямування зусиль усіх працівників на досягнення загальної єдиної мети. І відповідно неабияке значення має використання системи винагород (премій, матеріальних заохочень, підвищення на службі тощо) [6].

З прикладів видно, що не існує єдиної структури методів управління конфліктами, тому ми маємо використовувати ті методи і техніки, які відповідають саме певній конфліктній ситуації організації.

**Висновки.** Конфлікти в державних та приватних організаціях, ми повинні розглядати через призму сутності та причин непорозумінь. Ми маємо зважати на специфіку виникнення конфлікту з огляду на те, держана чи приватна структура. Саме завдяки конфліктам, організації можуть розвиватись, але лише за умови, якщо їх вирішувати конструктивно. Для того, щоб врегулювати конфліктну ситуацію, нам необхідно всебічно її дослідити, тобто врахувати всі особливості наявного конфлікту, і відповідно до того, обрати найбільш оптимальну стратегію вирішення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грішина Н. В. Психологія конфлікту / Н.В. Грішина. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.
2. Карамушка П.М. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / Л.М. Карамушка. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005. — 366 с.
3. Конфліктологія: навчальний посібник / [Л. М. Смельяненко, В. М. Петюх, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко.]. — К.: КНЕУ, 2005. — 315 с.
4. Краснова Н.П. Причини конфліктів у діловому спілкуванні / Н.П. Краснова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. — 2013. — №1. — С. 18-26.
5. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: учеб. пособие / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. — К.: МАУП, 2000. — 327 с.
6. Мескон М. Основы менеджмента / М.Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури. — М.: Дело, 2000. — 704 с.
7. Русинка І.І. Конфліктологія. Психологія запобігання і управління конфліктами: навчальний посібник / І.І. Русинка. — К.: Професіонал, 2007. — 334с.
8. Шейнов В.П. Управление конфликтами / В.П. Шейнов. — СПб: Питер, 2014. — 576 с.

*Мішталь Н.*

*Науковий керівник – проф.Радчук Г. К.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ**

Проблема діагностики рівня адаптації першокласника до школи, подолання ймовірних складнощів у психічному та особистісному розвитку учнів, ставить перед психологом завдання підбору та використання відповідних діагностичних методик. Науковці які вивчають проблему дезадаптації пропонують різноманітні методики, які дозволяють здійснити кількісний та якісний аналіз першопричин проблем із адаптацією, та побудувати на основі отриманих результатів програму психологічного супроводу учнів. Однак усі наукові підходи об'єднує ідея, про комплексне вивчення проблеми, врахування усіх компонентів адаптації, а саме: фізіологічний стан організму учня, шкільну успішність та поведінку, емоційне сприйняття нової соціальної ситуації [4].

Як показує практика, до учнів які мають проблему із адаптацією часто належать школярі, поведінка яких не демонструє дезадаптації, але у них є труднощі як у емоційній сфері, так і у засвоєнні навчальної програми. На жаль, психолог починає працювати із дитиною, коли через неадекватний психологічний вплив батьків та педагогів, проблема дезадаптованих учнів стає реальною. Усі вище згадані фактори, а також часто запит зі сторони адміністрації навчального закладу, ставить перед психологом завдання оцінки рівня адаптації школярів та здійснення психологічного супроводу дезадаптованих дітей [1].

Тому метою статті є теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей шкільної дезадаптації учнів першого класу.

Незважаючи на актуальність окресленої проблематики та важливість її вивчення, до недавнього часу кількість нових наукових праць присвячених дезадаптації в учнів молодшого шкільного віку були незначними. Зокрема, Н. І. Гуткіна та Л. І. Божович займалися дослідженням дезадаптації молодших школярів. Цілісним підходом до проблеми шкільної дезадаптації вирізняються дослідження Б. М. Головка, О. А. Головка, В. Є. Кагана, О. Ю. Осадько та ін.

Початок навчання у школі – це складний та відповідальний етап у житті кожного учня. Діти 6 – 7 років переживають психологічну кризу, яка є пов'язаною із необхідністю адаптації до школи. Адаптацію вчені розглядають не лише як процес успішного функціонування у шкільному середовищі, але й як здатність до подальшого психологічного, соціального й особистісного розвитку. Саме тому, здійснюючи психологічну адаптацію дитини до школи, слід враховувати наступні характеристики:

1. Зміна соціальної позиції дитини, з дошкільника вона перетворюється в учня.
2. Відбувається зміна провідної діяльності із ігрової на навчальну.
3. Зміна соціального оточення учнів.
4. Пристосування до нових вимог навчальної діяльності [5].

У свою чергу Г. В. Колесова, виділяє наступні причини шкільної дезадаптації у молодших школярів, із якими у своїй роботі найчастіше зустрічається психолог:

- «неправильні» методи виховання у сім'ї;
- функціональна неготовність учнів до навчання у школі;
- проблеми у спілкуванні із дорослими;
- неадекватне усвідомлення свого статусу серед однокласників;
- негативний статус у колективі однокласників;
- негативне ставлення педагога до учнів;
- соціально незахищена сім'я школяра;
- низький освітній рівень батьків;
- неповна сім'я тощо [4].

Дослідження проблем дезадаптації проводилося серед учнів перших класів, їх батьків та педагогів. Вибірка досліджуваних становила 96 учнів 6 - 7 річного віку. Для досягнення мети використано певні емпіричні методи, а саме: опитувальник для батьків (Г. В. Колесова), опитувальник для визначення рівня адаптації дитини до школи (Л. М. Ковальова, Н. Н. Тарасенко), карта спостережень (Д. Р. Стотта), методика «Будиночки» (О.А. Орехова), методика «Школа звірів» (Н. І. Вьюнова, К. М.Гайдар).

Емпіричне дослідження особливостей дезадаптації в учнів першого класу ми розпочали із анкетування батьків за методикою Г. В. Колесової[3]. Отримані результати продемонстрували, що є певна кількість дітей які відчувають труднощі в адаптації до умов шкільного навчання (табл. 1).

Таблиця 1.

**Показники адаптованості та дезадаптованості учнів першого класу**

№	Питання	Показники адаптованості	Показники дезадаптованості
1.	Чи з бажанням дитина йде в школу?	З бажанням, з радістю – 80%	Без особливого бажання – 20%
2.	Чи повністю пристосувалась дитина до шкільного режиму?	В основному так – 75%	Не зовсім – 15% Важко відповісти 10%
3.	Чи скаржиться дитина на товаришів по класу?	Буває, але рідко – 55%	Досить часто -10% Важко відповісти – 30%
4.	Чи скаржиться дитина на вчителя?	Такого практично не буває – 25% Буває, але рідко – 70%	Досить часто – 5%

5.	Чи справляється дитина із навчальним навантаженням без напруження?	Так – 55% Швидше так, ніж ні – 30%	Ні – 15 %
6.	Які зміни у поведінці дитини ви відзначаєте з того часу як вона пішла до школи?		Довго просинається – 80% Вранці сонна і млява -85% Поганий апетит – 25% Гризе нігті – 5%

За методикою «Опитувальник для визначення рівня адаптованості дитини» (Л. М. Ковальової, Н. Н. Тарасенко), ми визначили рівень дезадаптованості учнів першого класу. Опрацювання отриманих результатів представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Показники адаптованості школярів**

Показники адаптованості	Кількість учнів	Відсоткове відношення
Нормальна адаптація	57	58%
Середній ступінь дезадаптованості	24	25%
Високий ступінь дезадаптованості	11	12%
Дуже високий ступінь дезадаптованості	4	5%

Як бачимо, серед дезадаптованих першокласників є 25% учнів із середнім ступенем дезадаптації, 12% із високим ступенем дезадаптації та 5% із високою дезадаптованістю.

За результатами методики «Карта спостереження» Д. Р. Стотта були отримані наступні результати: у досліджуваній групі 54% дітей переживають за прийняття дорослими і проявлений інтерес до них. Непосидючість було виявлено у 14% дітей, у 12% досліджуваних спостерігається ослабленість. 16% дітей недовірливо ставляться до знайомства з новими людьми. У 5% діагностованих учнів виявлено тривогу за прийняття їхніми однокласниками. В 3% досліджуваних проявляється емоційна незрілість. Неприйняття дорослих виражене у 4% учнів. У 2% досліджуваних спостерігаються невротичні симптоми, які проявляються у вигляді неврозів, а саме: незв'язне мовлення, гризіння нігтів, часте моргання, тощо. В 4% дітей проявляються ознаки за сиптомокомплексом «середовище», які свідчать про те, що дитина перебуває у неблагополучному середовищі, перш за все у колі сім'ї.

Отже, емпіричне дослідження показників та особливостей адаптованості/дезадаптованості молодших школярів продемонструвало нам, що протягом першого року навчання, школяр може переживати різноманітні почуття, емоції, бути в різних станах і те, наскільки швидко відбудеться процес адаптації до нових умов життя залежить від його індивідуальних особливостей, від ситуації у сім'ї та умов шкільного середовища.

Таким чином, проблема адаптації першокласників до школи, є досить актуальною та потребує уваги зі сторони батьків, педагогів, а також супроводу психологів. Якщо весь адаптаційний процес учня у школі відбуватиметься під психологічним супроводом, відповідно його соціалізація та навчальна успішність протікатимуть з максимальною користю для учнів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Алексеева Л. В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2015. - №12.
2. Гончарова О. К. Загальні психолого-педагогічні рекомендації для вчителів і батьків із підготовки шестирічок до школи і перших адаптаційних тижнів [Текст] / О. К. Гончарова // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 27. – С. 19-23.
3. Колесова Г. Діагностика адаптації першокласників [Текст] :методичне забезпечення / Г. Колесова // Психолог. – 2010. – № 23-24. – С. 3-18.
4. Опанасюк Г. Алгоритм супроводу дітей в адаптаційний період [Текст] / Г. Опанасюк // Психолог. Шкільний світ. – 2009. – № 3-4. – С. 12-18
5. Соловйова Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе [Текст] / Д. Ю. Соловйова // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 23-31.

## ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ» ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ ЗА УМОВИ СПІВПРАЦІ ПСИХОЛОГА ДНЗ ТА БАТЬКІВ.

Вступ дитини до школи – важлива подія в житті кожної сім'ї. Скоро дошкільник здобуде горде звання школяра, яке несе за собою не лише нові перспективи, але й низку зобов'язань. Це новий, хоч і цікавий, але тим не менш, нелегкий етап в житті дитини.

Психологи і дослідники схиляються до думки, що чим краще дитина підготовлена до шкільного життя, тим швидше її вдається адаптуватись до нових умов. Не усі батьки з відповідальністю ставляться до даної підготовки, тому завдання психолога ДНЗ, в якому виховується дитина, не лише працювати з нею, а й навчити батьків, як можна допомогти дитині на даному етапі.

Проблему психологічної готовності дитини до школи розглядали такі науковці: І. Любарська, І. Корякіна, Л. Божовик, Л. Венгер, та багато інших.

**Мета** статті полягає у висвітленні шляхів сприяння розвитку психологічної готовності дитини до школи за умови співпраці психолога ДНЗ та батьків.

Актуальність дослідження зумовлена високим інтересом з боку вчителів, батьків, вихователів, психологів і соціальних педагогів до даного питання та великої кількості різних думок щодо поняття «психологічна готовність дитини до навчання».

Під процесом підготовки дитини до школи Б. Андрієвський розуміє систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до школи науковцем розглядається, як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність навчатися. Звичайно, у дошкільника не можуть бути сформовані «шкільні якості» у повній мірі, але, на думку провідних учених (Д. Ельконін О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна), у нього мають бути сформовані: здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, вольові якості, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [1].

Л. Венгер вважає, що «готовність до школи – це певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний». Він стверджує, що бути готовим до школи – не означає вміти читати, писати і рахувати. Бути готовим до школи – означає бути готовим всьому цьому навчитися [2].

І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному закладі та сім'ї [3]. І. Корякіна також вважає, що готовність до школи є своєрідним підсумком та якісним показником досягнень розвитку дитини в дошкільні роки в умовах виховання та навчання в ДНЗ та сім'ї. В останні роки велика увага приділяється саме вдосконаленню виховання особистості майбутнього школяра, оскільки теперішнє суспільство вимагає від дитини вміння вижити, вистояти, а для цього потрібно вміти спілкуватися з оточуючими, жити в колективі. Вважається, що це допоможе дитині краще, швидше адаптуватися до умов шкільного навчання, а в дорослому житті – досягнути поставленої мети [4].

Психологічна готовність до навчання в школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен полягає, як в загальній (психологічній) так і спеціальній готовності до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [5].

Психологічна готовність до школи характеризується низкою рис, основними з яких вважають:

- наявність мотивації та позитивного ставлення до навчання;
- високий рівень пізнавальних можливостей;
- хороша сформованість вольових якостей та навичок.

Беручи до уваги вище зазначені компоненти, практичному психологу у роботі з дошкільником варто поставити перед собою такі завдання:

1. пробудити в дитини інтерес до школи та бажання пізнавати щось нове;
2. створити можливість більше пізнати навколишній світ та природу;
3. закріплювати вже набуті знання дитини;
4. навчити дитину правильно говорити;
5. дати можливість дошкільнику побути ще трішки «дитиною»;
6. навчити навичок спілкування з іншими та співпрацювати в колективі;
7. навчити дитину доводити розпочату справу до завершення;
8. навчити дошкільника не лише, розпізнавати емоції, а й вміти їх контролювати.

Для досягнення успішного виконання цих завдань психологу ДНЗ, потрібно:

- На заняттях використовувати цікавий наочний матеріал, який буде стимулювати дитячий інтерес до пізнання нового.
- Проводити заняття на близькі дошкільникам теми у яких вони могли б отримати певний досвід (професії, емоції, манери поведінки).
- Дати змогу використовувати дітям на заняттях свої знання про природу та навколишній світ (малювання дерев, сонця, будинків, тварин).
- Дати можливість дошкільникам поділитись «своїми особливими» знаннями, які будуть корисні іншим (наприклад, коли дитина знає, чому трава зеленого кольору, бо батько прочитав про це її енциклопедії).
- Якщо психолог помітив у дитини проблеми мовлення, то він повинен порекомендувати батькам звернутися до логопеда.
- На заняттях з дітками побільше малювати, ліпити, вирізати, тобто розвивати дрібну моторику, яка безпосередньо впливає на інтелектуальний та мовленнєвий розвиток дитини.
- Використовувати «колективну» гру: об'єднувати дітей у підгрупи, пари, щоб вони мали змогу створювати свої роботи разом, задля вироблення дружельюбною атмосфери в групі та створення товариських відчуттів.
- Старання дітей важливо заохочувати (оцінки-наліпки, похвала, смайлики).
- В кінці можна обговорити емоції та переживання, які відчували діти під час заняття.
- Підбирати посильний для віку дітей матеріал для занять, щоб вони з радістю виконували завдання.
- У аналізі роботи дитини варто використовувати схему «+ - +» . Якщо, навіть дитині щось вдалося не так добре, то спочатку варто звернути увагу на позитивні моменти, потім озвучити, де вона допустилась помилки і, обов'язково, висловити своє бачення її позитивної перспективи на наступному занятті.

Для успішної реалізації завдань практичному психологу потрібна тісна співпраця з батьками. Для цього можна використовувати такі види роботи, як психологічна просвіта, індивідуальні консультації, батьківські збори та ін.

Головні настанови, які психолог може надати батькам:

- Частіше говорити з дитиною на тему шкільного життя, наголошуючи на позитивних моментах.
- Ні в якому разі не пригнітати дитячу допитливість. Навіть, якщо ви не знаєте відповіді на деякі запитання маленького «чомучки», можна сказати, що скоро він піде до школи і про все дізнається.
- Дорогою до садочку чи додому, побільше спілкуйтесь з дитиною. Зробіть ваші такі «міні-походи» - цікавими та пізнавальними (розкажіть, яка пора року, який час доби, якого кольору небо, трава, земля, що є зверху, а що позаду, на яку вулицю ви йдете та в якій країні мешкаєте).
- Завжди запитуйте дитину, що сьогодні вони вивчали на заняттях. Це дасть дитині відчуття важливості вивченого і змотивує бути уважною, щоб потім мати можливість вам усе повторити.
- Обов'язково виправляти дитину у вимові, а не повторяти її «дивні» слова.
- Якщо є потреба у постановці певних звуків, звернутись до логопеда.
- Не перевантажувати дитину навчанням. (Багато батьків, допускають помилки, коли стараються ще до школи навчити дитину писати, читати та рахувати, забираючи можливість «погратись». І, пішовши в школу, такі діти часто втрачають інтерес до навчання та починають надолужувати втрачене в іграх.);
- Залучати дитину до спільної роботи та допомоги вам у господарстві, наголошуючи на важливості її участі.
- Частіше використовувати метод «Я-речення». («Я пишаюсь тобою», «Я рада, що саме ти моя дитина»). Саме така побудова речення дуже добре сприймається дитиною. Навіть, коли потрібно зробити зауваження, краще сказати: «Я турбуюсь про тебе, тому краще так не чини».
- Більше говоріть з дитиною про емоції (якщо вас щось засмучує чи болить, говоріть про це дитині: «Мені сумно, бо болить голова», а не: «Відчепись, не бачиш, що погано мені»). Так ви навчите дитину висловлювати свої переживання, а не криками і плачем доносити їх до інших.

**Висновок:** У даній статті, ми приєднуємося до думки Л. Венгер, що психологічна готовність до школи не має нічого спільного з умінням дитини рахувати і писати, а, скоріше, враховує її бажання пізнавати і навчатись новому. Тому, вважаємо, що одним із головних завдань психолога ДНЗ та батьків – зробити так, щоб в дитини сформувалось це бажання і не зникло з появою перших труднощів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський, Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 6–9.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М.: Слово, 1994. – 76 с.
3. Любарська, І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи / І. Любарська // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 68–72.



4. Корякіна, І. В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення / І. В. Корякіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 3. – С. 176–185.
5. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році : інструктивно-методичні рекомендації : лист МОНмолодьспорту України від 21.05.2012 р. № 604 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – 16 червня. – С. 11–18.

*Костах В.*

*Науковий керівник – доц. Чорна І.М.*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ**

**Актуальність дослідження.** Життя підлітків у сучасному суспільстві вимагає від особистості вміння ефективно реалізовувати комунікативний потенціал у процесі діяльності; не тільки адаптуватися до конкретних ситуацій, але й перетворювати їх, ґрунтуючись на стійкому та адекватному знанні про себе; ставити реальні цілі й досягати їх, адекватно реагуючи на власні успіхи та невдачі; визначати своє місце у системі суспільних взаємин.

Доцільність вивчення психологічних особливостей комунікативних здібностей у підлітковому віці обумовлена наступними факторами: по-перше, підлітковий вік є важливим етапом розвитку комунікативних здібностей; по-друге, особистісне зростання залежить від набутих у підлітковому віці навичок розв'язання завдань, адекватних власному потенціалу та його належному усвідомленню. Тому, доцільно дослідити ефективність спілкування підлітка з ровесниками і дорослими у взаємозв'язку із розвитком комунікативних здібностей.

У підлітковому віці особливого значення набуває питання комунікації та міжособистісних взаємин. Інтимно-особистісне спілкування з однолітками стає референтно-значущою діяльністю. Для підлітків важливо самоствердитись, зайняти гідне місце у колективі, бути визнаним. Це вимагає необхідного рівня комунікативних здібностей. Також для дітей підліткового віку актуальними є здатність встановлювати нові контакти та ініціювати розмову, діалогічне спілкування, майстерність будувати монолог, уміння слухати та впливати на оточуючих; здатність опиратись на етичні основи спілкування, навички поведінки у конфліктній ситуації, комунікативні навички [6, с. 18].

В останні десятиріччя дослідників звертається до проблеми пошуку закономірностей становлення комунікативних здібностей особистості. Вченими доведено, що формування комунікативних здібностей підлітків відкриває нові можливості в розв'язанні проблем їх подальшого особистого життя. Зокрема, проблему комунікативних здібностей досліджували О. Бодальов, О. Винославська, Н. Гришина, В. А. Кан-Калік, Л. Карамушка, Г. Ковальов, О. Цуканова та ін. Також предметом вивчення, як правило, є окремі сторони комунікативних здібностей підлітків (Л. Божович, А. Захарова, А. Петровський, Г. Ліпкіна). Хоча проблеми формування комунікативних здібностей знайшли висвітлення у ряді психологічних праць, але комплексний аналіз цього психологічного феномену у підлітковому віці не знайшов належного наукового відображення.

**Мета дослідження:** дослідження психологічних особливостей комунікативних здібностей підлітків.

Однією з суттєвих рис людської особистості є здібності. Це стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і являють собою необхідну умову її успіху. Різновидом спеціальних здібностей є комунікативні. Це інтегральні властивості особистості, які ґрунтуються на певних знаннях і проявляються у здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність. Вони є сталим утворенням й одночасно – динамічною системою, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, піддається розвитку й моделюванню.

У визначенні як самих комунікативних здібностей, так і їх структури є розбіжності. Це явище описане в різних концептуальних психологічних підходах. Так, представники психологічного підходу трактують комунікативні здібності як здібності до побудови таких міжособистісних стосунків, які забезпечують успішність у спілкуванні та психологічну сумісність у різних сферах взаємодії (Г. Васильєв, Л. Орбан-Лембрик, К. Платонов, В. Семиченко). Ці здібності пов'язані з різними підструктурами особистості та виявляються у навичках суб'єкта вступати в соціальні контакти [4].

Представники психолого-педагогічного підходу зазначають, що комунікативні здібності – це професійно-особистісний компонент роботи педагога, який полягає в здатності організувати взаємодію з вихованцями, впливати на їх особистісний розвиток, спілкуватися з ними й керувати їх діяльністю, встановлювати адекватні стосунки з учасниками педагогічного процесу (Г. Балл, В. Кан-Калік, В. Крутецький) [6].

Комунікативні здібності у представників психолінгвістичного підходу містять вміння швидко й адекватно орієнтуватися в умовах комунікативної ситуації, планувати мовленнєвий та змістовний аспекти комунікації, забезпечувати зворотний зв'язок, здатність знаходити засоби передачі змісту спілкування (М. Бахтін, Г. Ложкін).

Створення системи комунікативних здібностей розглядається на основі понять, які використовуються в розмовній мові для оцінки комунікативних якостей особистості [2].

В межах діяльнісного підходу науковці зазначають, що комунікативні здібності особистості виявляються тільки в діяльності і зумовлюють здатність до виконання певних її видів (В. Рижов, В. Шадриков) [8].

Л. Уманський у структурі комунікативних здібностей виділяє комунікабельність, психологічну вибірковість, практичну спрямованість розуму, психологічний такт, суспільну енергійність, вимогливість, критичність, спостережливість, здатність до виконання організаторської діяльності [6]. О. Леонтьєв пропонує такий склад комунікативних здібностей: комплекс вмій швидко й адекватно орієнтуватися в ситуації в умовах спілкування; вміння планувати мовленнєвий та змістовий аспекти комунікації; здатність знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування; вміння забезпечити зворотний зв'язок у спілкуванні [2].

Комунікативні здібності, за С. Немовим, – це здібності до спілкування, взаємодії з людьми. Як елементи цих здібностей психолог виділяє такі: мовлення людини як засіб спілкування (мовлення з огляду на комунікативну функцію), здібності до міжособистісного сприйняття та оцінки інших людей, здатність до соціально-психологічної адаптації у різних ситуаціях, здатність входити у контакт з різними людьми, переконувати їх, впливати на них та ін. Також до комунікативних здібностей можуть бути віднесені уміння переконувати інших, прагнення до взаєморозуміння, здатність впливати на людей. «Що стосується вміння сприймати людей і давати їм адекватні оцінки, то воно, зокрема, у соціальній психології традиційно вважається однією з найважливіших здібностей» [3, с. 38].

Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, є інтимно-особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте, як пише І. Кон, в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості. Там він може повною мірою відчувати себе дорослим [5, с. 37].

Важливим чинником становлення комунікативних здібностей у підлітковому віці є комунікація в малих групах. Коло спілкування підлітків не обмежується тільки близькими друзями. У них виникає прагнення до об'єднання в неформальні групи або компанії. У неформальних групах підлітки досить часто відходять від мовної норми, користуючись сленгом або застосовуючи ненормативну лексику. У підлітків виникає особливий тип спілкування, що неприпустимий у звичному житті. Таким чином реалізується потреба в автономності не тільки територіальній, але й знаковій, що надає особливого змісту об'єднанням [8, с. 196].

Важливим чинником становлення комунікативних здібностей у підлітковому віці є спілкування з ровесниками. Ряд сучасних авторів [1; 3-5; 7-9 та ін.] одностайно визнають величезне значення, якого для підлітків набуває спілкування з однолітками. Стосунки та спілкування з однолітками знаходяться у центрі життя підлітка, багато в чому визначають всі інші сторони його поведінки і діяльності. Для підлітків важливо не тільки бути разом з однолітками, але і головне, займати серед них позицію, що їх задовольняє. У деякого, це прагнення може виражатися у бажанні посісти в групі позицію лідера, для других – бути визнаним, улюбленим товаришем, для третіх – незаперечним авторитетом у якійсь справі, але в будь-якому випадку, воно є провідним мотивом поведінки підлітків.

Як доводить Г. Виштеюнас, стосунки з однолітками як чинник становлення комунікативних здібностей – це стосунки принципової рівності, вони дозволяють підліткам бути рівноправними учасниками справ. Взаємини з однолітками (особливо, з друзями) будуються відповідно з важливими нормами дорослої «моралі рівності», а основою стосунків з дорослими залишається дитяча мораль – «мораль слухняності». Тому спілкування з товаришами може приносити підлітку більше задоволення, стати суб'єктивно більш необхідним і значущим. Часто дорослий опиняється в ролі носія і виразника вимог «моралі слухняності», яка не сприймається підлітками [1, с. 21].

Проте комунікативні здібності у дітей підліткового віку мають свої психологічні особливості. Позитивним аспектом є спрямованість на встановлення нових контактів, надання переваги інтимно-особистісному спілкуванню, збагачення діалогічного і монологічного мовлення. Негативними ознаками є недостатньо хороший рівень уміння слухати, високий рівень конформізму, егоцентрична спрямованість, тривожність у спілкуванні. Діти часто вдаються до застосування ненормативної лексики, спрямовані на емоційний, а не раціональний тип взаємодії.

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження, встановлено, що:

1. Комунікативні здібності – це інтегральні властивості особистості, які ґрунтуються на певних знаннях і проявляються у здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність.
2. Комунікативні здібності є сталим утворенням й одночасно – динамічною системою, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, піддається розвитку й моделюванню.

3. Доведено, що проблему комунікативних здібностей слід розглядати у зв'язку з розумінням спілкування як змісту специфічно підліткової потреби у контакті з ровесниками і дорослими.

4. За відсутністю умов для реалізації комунікативних здібностей підлітка, спостерігається зниження потенційних можливостей, втрата соціальної реальності, відбувається деперсоналізація та ізоляція особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Виштеюнас Г. В. Формування особистості сучасного підлітка / Г. В. Виштеюнас // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №4. – С. 21-22.
2. Волошина Н. В. До питання про структуру комунікативних здібностей особистості / Н. В. Волошина // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К.: КНУ, 2012. – №12. – С. 114-117.
3. Волошина Н. В. Дослідження комунікативної компетентності осіб підліткового віку / Н. В. Волошина // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К.: КНУ, 2012. – № 14. – С. 38-40.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
5. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века // Светло. – 2003. – №2. – С. 37-44.
6. Корніяк О.М. Психологія комунікативної культури школяра / О.М. Корніяк. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2003. – 748 с.
8. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. / Савчин М.В., Василенко Л.П. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
9. Толстокорова А. Гендерні проблеми спілкування підлітків / А. Толстокорова // Психолог. – 2012. – № 34. – С. 8-10.
10. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб./ І.М.Чорна. – Тернопіль Вид-во ТНПУ, 2012. – 56с.

*Мілян Н.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.*

## СХИЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Сьогодні ми можемо спостерігати як ведеться боротьба засобів масової інформації (ЗМІ) за інформаційний простір, за можливість тотального контролю над суспільством та соціальними інститутами влади. Цей факт не викликає особливої загрози допоки ЗМІ не закладають в основу своєї діяльності маніпулятивну схему: через подачу та розкриття інформації маніпулювати аудиторією: завуальовано проте цілеспрямовано пропагувати штучні переконання, цінності та ідеали. Це спосіб так званого «тихого впливу», коли ніхто нікого насильно не примушує і не закликає до активності, проте поступово формує відповідну свідомість, моделі поведінки, спосіб мислення, масовий емоційний фон людей.

Д. Ольшанський в даному контексті вказує на той факт, що при великій кількості інформації, в якій важко розібратися самій, людина чекає і вимагає від засобів масової комунікації допомоги в її інтерпретації. Людина вимагає вибору для того, щоб, порівнявши, потім вибрати «своє» джерело [6].

Як результат, незважаючи на зовнішню свободу вибору, у людини все одно формується сакральне ставлення до масової інформації та її комунікаторів. Таким чином, міфотворчість перебудовує сприйняття і мислення аудиторії, а особливий, кліповий характер безперервного потоку повідомлень диктує іншу швидкість психічних процесів [4].

**Метою статті** є теоретичний аналіз особливостей маніпулятивного впливу мас-медіа та емпіричне дослідження особистісних якостей студентів як реципієнтів маніпулятивного впливу засобів масової інформації.

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю формування інформаційно-психологічної безпеки особистості в контексті маніпулятивного впливу сучасних засобів масової інформації. Адже знання основних мішеней маніпулятивного впливу медіа дає змогу сформулювати комплексні психологічні стратегії протидії цьому впливу на особистість.

Дослідженням проблем медіа-впливу займалися такі зарубіжні та вітчизняні науковці як П. Вінтерхофф-Шпурк, О. Донченко, Б. Лускін, У. Маклеун, Л. Найдъонова, Д. Ольшанський О. Петрунко, Г. Почепцов, С. Розум, Ю. Романенко, М. Слюсаревський, Р. Фрідленд, Р. Харріс, Н. Череповська, В. Чудинова та ін.

Класифікацією технологій, способів і прийомів інформаційно-психологічної маніпуляції людською свідомістю займалися Г. Грачев, С. Зелінський, В. Кандиба, С. Кара-Мурза, А. Манойло, І. Мельник, М. Шейнов та ін.

Загалом поняття маніпуляції розглядається як різновид прихованого психологічного впливу, такий його вид, при якому маніпулятор здатний викликати у об'єкта наміри, що не збігаються з його реальними бажаннями. Метою маніпуляції є зміна психології та ідеології свідомості особистості і мас, стимулювання певного типу поведінки, трансформація емоційного стану. Зазвичай такий вплив застосовується в формі таємного примусу особистості [2; 6].

Г. Грачов та І. Мельник основними об'єктами маніпуляції вважають [1, с. 43]:

- а) потреби, інтереси, схильності, тобто джерела мотивації активності, поведінки людини;
- б) установки, групові норми, самооцінка людей, тобто ті чинники, які регулюють активність;
- в) стани, в яких людина може знаходитися (апатія, тривога, ейфорія), тобто фактично всі фактори, що визначають, регулюють і змінюють поведінку особистості.

Н. Найдьонова, М. Слюсаревський стверджують, що використання мас-медіа деструктивних маніпулятивних технологій у медіапросторі насамперед дезорієнтує людей, викликає психоемоційну та соціальну напруженість, стресові стани, тривогу, що в свою чергу призводить до блокування інтелекту, критичного та логічного мислення, творчого потенціалу й створює сприятливе підґрунтя для стереотипного мислення, соціальної апатії, емоційних та поведінкових стереотипів, програмування дій [6].

Використання засобами масової інформації маніпулятивних стратегій націлене на зниження рівня усвідомленості того, що відбувається шляхом активізації чуттєво-емоційних реакцій на шкоду раціонально-усвідомленим. Використання маніпулятивних технологій перш за все пов'язане з цілеспрямованим спотворенням інформації. При цьому особливу роль відіграє її символізація, формуванням у масовій свідомості різноманітних міфів [4, с. 65].

С. Зелінський виділяє 30 способів маніпулювання свідомістю людини. Серед них, на наш погляд, найбільш дієвими у контексті маніпулятивного впливу ЗМІ є наступні [3, с. 38]:

- Принцип першочерговості. Психіка людини влаштована так, що інформацію про певні події, яка надійшла першою вона вважає справжньою.
- Використання «лідерів думок». Даний спосіб часто використовується ЗМІ у якості посилання на авторитетне джерело інформації.
- Переорієнтація уваги. Небажана інформація втрачається за великою кількістю відомостей, що відволікають увагу.
- Однобічність висвітлення подій. При висвітленні подій можливість висловитися надається тільки одній стороні процесу. Тоді створюється помилкова картина того, що відбувається.
- Схвалення думкою більшості. Коли будь-яку дію схвалює більшість людей, інша людина теж її виконує (принцип «як всі, так і я»).
- Експресивний удар. Суть цього способу в тому, щоб показати об'єкту якомога більше жахів сучасності, щоб викликати хвилю обурення і бажання покарати винних, відновивши справедливість.

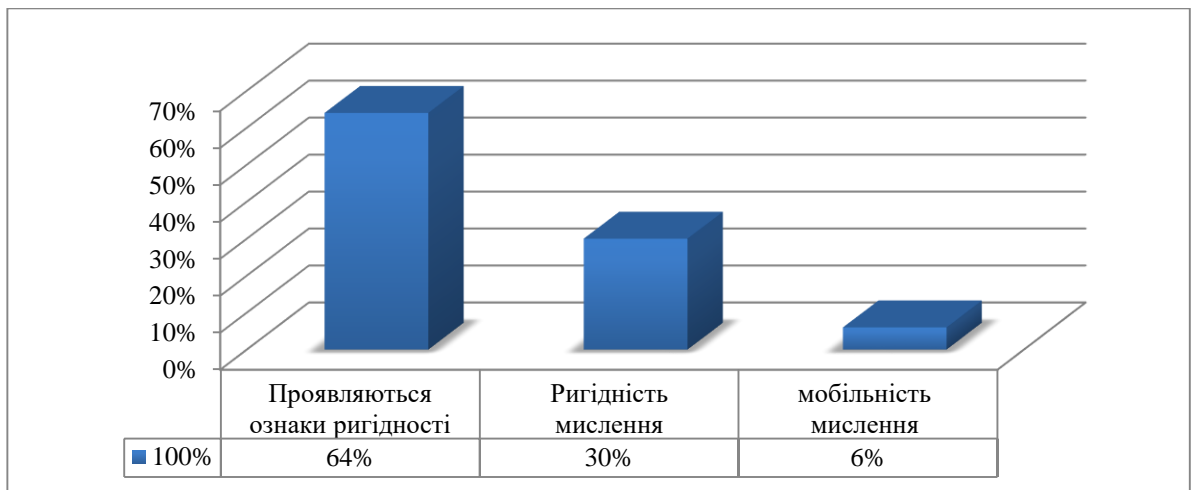
Таким чином, за допомогою маніпулятивного впливу мас-медіа серед людей культивуються «необхідні» суб'єктивні характеристики особистості (установки, цінності, спосіб мислення, моделі поведінки та ін.), за допомогою яких легко здійснювати маніпулятивний вплив на свідомість.

**Основні результати дослідження.** Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення схильності активної частини суспільства – студентів до маніпулятивного впливу мас-медіа. Для цього ми виокремили психічні якості реципієнтів як інтелектуальні, так і особистісні, а саме: ригідність мислення, екстернальний локус контролю, низькі показники самоствавлення та певні механізми психологічного захисту, які можуть сприяти такому впливу.

На першому етапі емпіричного дослідження ми вивчали особливості мислення респондентів і використовували для цього Методику діагностики ригідності. Проведена діагностична робота представила наступні результати: ригідність мислення – 30% досліджуваних; проявляються ознаки ригідності – 64%; мобільність мислення – 6 % (рис. 1).

Оскільки людям із ригідним типом мислення легше нав'язати ті чи інші соціальні стереотипи, то це певним чином полегшує роботу ЗМІ для культивування серед них «відповідних» установок, цінностей, стереотипів. В силу власної інертності, такі особистості часто піддаються впливу оточення, пануючої думки, і як наслідок – стають маріонетками маніпулятивного впливу мас-медіа.

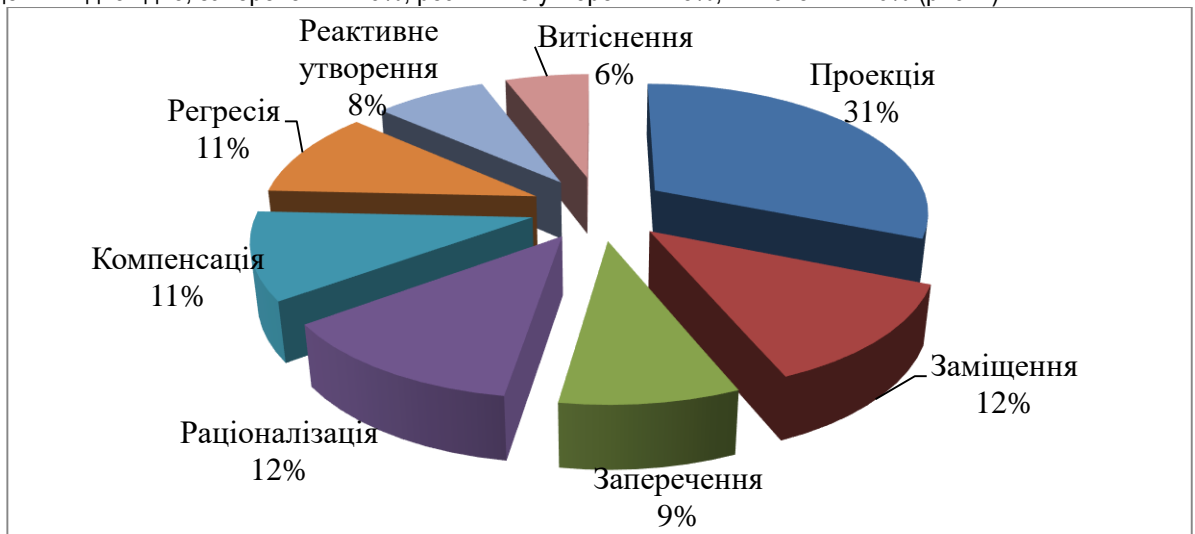
На другому етапі вивчення психологічних особливостей студентства, ми досліджували таку важливу інтегративну характеристику особистості як локус контролю. Для дослідження особливостей локусу контролю ми використовували методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера. Ми отримали наступні результати: зовнішній (екстернальний) локус контролю – 54%; внутрішній (інтернальний) локус контролю – 46%. Значне домінування в реципієнтів екстернального локусу контролю вказує на їхню схильність до приписування відповідальності зовнішньому оточенню і проявляється в таких рисах як невпевненість у своїх можливостях, тривожність, підозрливість, конформність. Кореляційний аналіз показав наявність значущих зв'язків між показниками ригідності мислення та загальної інтернальності ( $r = -0,24$  при  $p = 0,5$ ), тобто чим вищий рівень ригідності мислення, тим нижчий рівень інтернальності. Між показниками ригідності мислення та інтернальності в міжособистісних стосунках також спостерігається статистично значущий обернено-пропорційний кореляційний зв'язок ( $r = -0,092$  при  $p = 0,5$ ). Люди з такими характеристиками діють на основі авторитарності та догматизму, занадто піддаються соціальному впливу та часто стають об'єктами маніпуляції.



**Рис. 1 Розподіл респондентів за типом мислення (n=100)**

Відповідно до результатів, отриманих за допомогою методики самоствавлення В. В. Століна, С. Р. Пантелеєва у переважній більшості досліджуваних домінує дещо низький рівень самоствавлення. Це стосується передусім низьких показників за такими шкалами: саморозуміння – 46% реципієнтів; самовпевненість – 41%; аутосимпатія – 35%; самоприйняття – 34%; самоповага – 33%; близькість до себе – 23%; самозвинувачення – 30%. Саме при наявності таких особливостей особистість не має чітко сформованої власної позиції, вона нерішуча, схильна піддаватися впливам ззовні. Насамперед такі характеристики вказують на той факт, що певна категорія студентства не проявляє «близькості до себе», їм не важлива особистісна позиція, прагнення керувати власним життям, внаслідок чого вони стають мішенями маніпулятивного впливу.

Під час дослідження також було використано опитувальник «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Х. Каллермана, який дозволив визначити механізми психологічного захисту. Отримані результати за даною методикою дають змогу констатувати, що більшість досліджуваних (31%) схильні до проєкції; по 12% респондентів – проявляють заміщення та раціоналізацію; до регресії та компенсації схильні по 11% респондентів відповідно; заперечення – 9%; реактивне утворення – 8%; витіснення – 6% (рис. 2).



**Рис. 2 Показники механізмів психологічного захисту за методикою «Індекс життєвого стилю»**

Отримані результати вказують на те, що молодь найчастіше проявляє проєкцію як механізм психологічного захисту, що свідчить про наявність тенденції до приписування іншим певних почуттів, бажань.

Схильність до заперечення, витіснення, реактивного утворення дозволяє відповідними технологіями інформаційно-психологічного впливу підсвідомо скеровувати людей до «необхідних» мас-медіа думок, настроїв, які б панували в суспільстві.

**Висновки.** В сучасних умовах маніпулювання націлене на зниження рівня усвідомленості того, що відбувається шляхом активізації чуттєво-емоційних реакцій людини на шкоду раціонально-усвідомленим; на формування відповідних атитюдів, цінностей, стратегій поведінки із метою їх майбутньої активізації. Проникаючи у нашу свідомість і впливаючи на неї через особисте несвідоме, використовуючи нашу схильність до узагальнень та конформність, мас-медіа навіюють, вводять у нашу свідомість певну псевдореальність.

Емпіричне дослідження показало, що серед сучасної молоді є багато легко керованих індивідів, які схильні сприймати маніпулятивні впливи засобів масової інформації, що актуалізує проблему вивчення ефективних психологічних стратегій протидії таким впливам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грачев Г. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. Грачев, И. Мельник // Алгоритм. – 2002. – 163 с.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
3. Зелинский С. А. Манипуляции массами и психоанализ. Манипулирование массовыми психическими процессами посредством психоаналитических методик. – Спб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 248 с.
4. Кальба Я. Масифікація та її прояви в контексті сучасних телемедіа / Я. Кальба // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 4. – С. 63-67.
5. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів [колективна монографія] / О. Т. Барішполець, О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубєва, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдьонова, Н. О. Обухова, Н. І. Череповська / За ред. Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2014. – 244 с.
6. Ольшанский Д. Психология масс / Д. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2001. – 386 с.

*Гончар Т.*

*Науковий керівник – доц. Олексюк В. Р*

### **ЖИТТЄВІ ПЕРСПЕКТИВИ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Постановка наукової проблеми.** У старшому шкільному віці постають фундаментальні питання вибору життєвої позиції, перспективи подальшого життя, визначення цілей, пошук сенсу власного буття, створення суб'єктивної картини життя загалом. Уявлення юнаків та дівчат про минуле, сьогодення і майбутнє виступає основною детермінантою особистісного та професійного самовизначення, є критерієм психологічної та особистісної зрілості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасній психологічній науці можна виділити ряд підходів до визначення поняття «життєва перспектива» особистості: мотиваційний (Т. Гісме, З. Залескі, К. Левін, В. Ленс, Ж. Нюттен Л.К.Франк, П. Фрес), подійний (Р.А. Ахмеров, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Д. О. Леонтьев, Н.М.Толстих, В.С. Хомик), типологічний (К.О. Абульханова-Славська, Т.Н. Березіна, В.І. Ковальов) [7].

**Мета статті** – висвітлити результати емпіричного дослідження особливостей життєвих перспектив у старшому шкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-історична, властива лише людині якість індивідуального буття фіксується в понятті життєвого шляху [5]. Його основна сутність локалізується у такому феномені самосвідомості особистості як життєві перспективи [1]. Автор подійного підходу у дослідженні психологічного часу особистості Є. І. Головаха розглядає життєву перспективу як цілісну картину майбутнього, інтеграцію запланованих та очікуваних подій, з якими людина пов'яже соціальну цінність та індивідуальний сенс свого життя. Основними чинниками становлення життєвої перспективи виступають вікові особливості сприймання усіх трьох часових модальностей: теперішнього, минулого й майбутнього та їх динамічний характер [2]. На думку автора, структурними компонентами життєвої перспективи є життєві цілі та плани, ціннісні орієнтації, сенс життя, життєва програма, які водночас виступають фундаментом життєвої перспективи, забезпечують реалізацію її регулятивної функції [2].

Провідну роль в організації планування майбутнього прийнято відводити життєвим цілям [6]. Т. Титаренко зазначає, що життєві цілі є однією з форм самопрогнозування ідеального образу майбутнього; вони надають можливість планувати можливі результати власної активності та актуалізувати особистісні смисли [8]. Засобом здійснення життєвих цілей слугує життєвий план, який конкретизує їх в хронологічному та змістовому аспектах [2]. В життєвих планах встановлюються конкретні завдання, які необхідно виконати та засоби їх вирішення, тоді як у життєвих цілях створюється загальний образ майбутнього [6]. Варто наголосити на тому, що саме несуперечлива система ціннісних орієнтацій є важливою умовою для змістовного узгодження життєвих цілей та планів.

Старший шкільний вік охоплює період 15-17 років. Це період, у якому відбувається становлення системи стійких поглядів на світ, відкриття власних переживань, власної унікальності та неповторності, визначення свого призначення у житті. Ранній юнацький вік сенситивний для якісних змін самосвідомості, образу Я, становлення стійкого уявлення про себе [4]. Особливої актуальності набувають питання сенсу життя,

життєвої перспективи, цілей особистості, побудова життєвих планів, що знаходять своє відображення у ціннісному, особистісному та професійному самовизначенні.

Емпіричне дослідження проводилось в Переволоцькій загальноосвітній школі I–III ступенів. Вибірку склали 53 учні, 9-11 класів, віком 15-17 років. Для вивчення суб'єктивної картини життєвого шляху та психологічного часу старшокласників ми обрали метод каузометрії (Є. І. Головаха, О. О. Кронік).

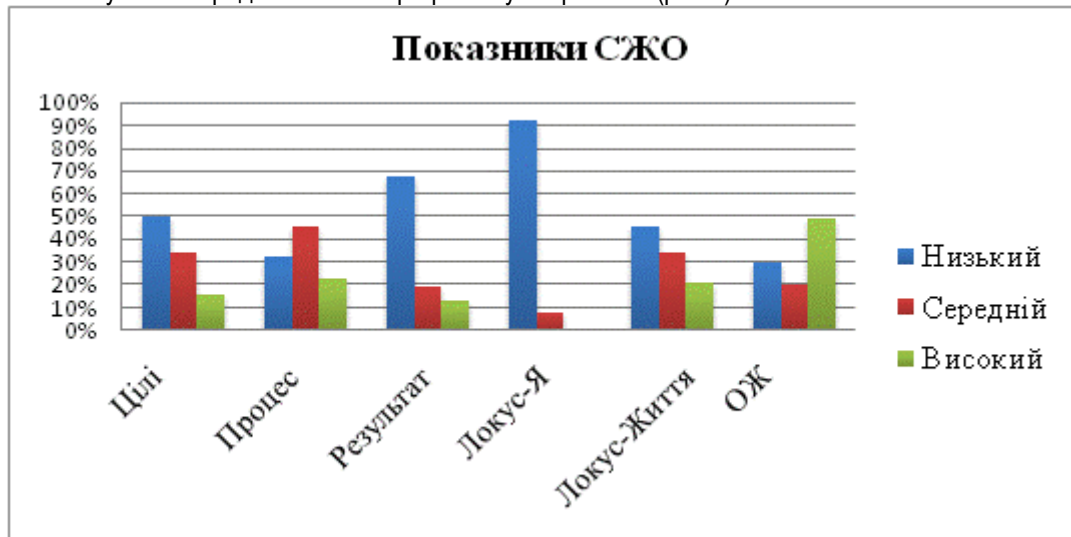
На підставі аналізу каузоматриць та каузограм досліджуваних нами виділено основні групи респондентів з особливостями сприймання часових модальностей у суб'єктивній картині життєвого шляху. У 18,9 % респондентів всі три часові модальності взаємопов'язані, що є ознакою суб'єктивно-гармонійної індивідуальної часової транспективи. Такий тип суб'єктивної картини включає позитивну характеристику прожитого життя, насиченість теперішнього приємними важливими подіями, наявність майбутніх перспектив, значних життєвих очікувань, інтересу до майбутнього; визначення та постановка цілей та планів, їх конкретизація.

Для 30,1 % респондентів притаманне переважання минулого над теперішнім та майбутнім, що проявляється у фіксації уваги на минулих аспектах власного життя, відсутність прагнення до значущих цілей. Минуле сприймається не лише як джерело досвіду, а час, в якому відбулось все найважливіше та найцікавіше, що позбавляє особистість відчуття повноти та задоволення теперішнім. Надмірне зосередження на минулому не дозволяє планувати власне майбутнє, ставити життєві цілі, визначати засоби їх реалізації.

У 37,8 % респондентів у суб'єктивній картині спостерігаємо переважання майбутнього над минулим і теперішнім. В такому випадку спрямованість у майбутнє характеризується великою продуктивністю створення його образів, плануванням професійного, сімейного життя, значною кількістю запланованих подій, розробленими життєвими планами та перспективами. Результатом виступає ігнорування минулого як періоду, в якому відбулись значущі життєві події, без надання їм певного смислового значення у становленні особистості, так і створенні майбутнього. Майбутні образи також залишаються відірваними від сьогодення, відповідно актуальний стан особистості, життя в ситуації «тут» і «тепер» не виступає механізмом творення подальшого життєвого шляху.

У 13,2 % респондентів Я-теперішнє віддалене від минулого та майбутнього. Теперішнє пов'язане із позитивними емоційними переживаннями, високим рівнем активності та енергійності, наповненості сьогодення подіями, які мають значення для особистості, але характеризуються відсутністю зв'язку з минулим або майбутніми очікуваннями. Такий характер темпоральної орієнтації характеризує особистість з низьким рівнем цілепокладання, відсутністю життєвих планів недостатнім прагненням до вдосконалення.

Для вивчення особливостей сенсожиттєвих орієнтацій старшокласників використали методику СЖО Д. О. Леонтьєва. Результати представлені на графічному зображенні (рис.1).



**Рис. 1 Графічне зображення субшкал СЖО**

За субшкалою «Цілі» для 16% респондентів характерною є наявність чітких цілей та намірів на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість та часову перспективу; розуміння власного покликання, визначеність поглядів на майбутнє. У 34% старшокласників спостерігаємо недостатню сформованість цілей та планів на майбутнє. 50%, мають низькі показники осмисленості майбутнього, тобто живуть вчорашнім днем, занурені у минулі спогади, події, переживання або зосереджуються на теперішньому вимірі.

Результати за субшкалою «Процес» свідчать про те, що 22,7 % респондентів сприймають процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом, задоволені життям у теперішньому та

будують плани на майбутнє. Для 45,3 % старшокласників життя хвилююче та захоплююче, наповнене цікавими справами, виступає джерелом задоволень або можливістю реалізувати власні здібності та можливості. 32 % старшокласників проявляють незадоволеність своїм життям в теперішньому, переважають переконання, що в минулому відбулася значна кількість важливих подій.

За субшкалою «Результат» 13,2% старшокласників задоволені пройденим відрізком життя, вважають його продуктивним та осмисленим. 18,9% старшокласників відчують задоволення від самореалізації та результатів в різних сферах життєдіяльності, частину пройденого життя розглядають як таку, що наповнена успіхами та змістом. Більшість респондентів 67,9 % не вважають пройдену частину життя цілеспрямованою, осмисленою, наповненою важливими та значущими подіями.

Результати за шкалою «Локус-Я» вказують на те, що лише 7,5% старшокласникам притаманні уявлення про себе як про сильну особистість, яка будує своє життя у відповідності зі своїми цілями. 92,5 % старшокласникам притаманне уявлення про неможливість самостійно контролювати перебіг подій власного життя та впливати на їх розвиток. Аналіз субшкали «Локус-життя» дає змогу говорити про те, що 20,8 % старшокласникам властива переконаність в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя. Більшість респондентів 33,9 % мають переконання, що всі події життя піддаються свідомому контролю, а людина має можливість здійснювати життєві вибори за своїм бажанням. У 45,3 % старшокласників переважає уявлення про відсутність можливості здійснювати вільний вибір і контролювати власне життя та втілювати задумане у реальність.

Якщо аналізувати загальний показник сенсожиттєвих цінностей, то більшості старшокласникам 49,5 % властиві наявність життєвих цілей, осмисленість, цілеспрямованість, задоволеність сьогоденням та контролем над життєвими подіями. 20,4 % старшокласників переконанні в можливості ставити перед собою життєві цілі, самостійно обирати засоби їх реалізації. У 30,1 % старшокласників спостерігається недостатня сформованість життєвих цілей та планів на майбутнє, контролю над подіями власного життя та його осмисленості.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, життєві перспективи визначаємо як складне ієрархічне утворення, ціннісно-смісловне за змістом, що інтегрує в собі образ майбутнього, минулий досвід на перетині теперішнього життя особистості. Старший шкільний вік розглядаємо як період активного осмислення власного життя, визначення світоглядної та моральної позиції, становлення різних сфер самовизначення. На основі проведеного дослідження нами виділено групи респондентів з особливостями сприймання часових модальностей у суб'єктивній картині життєвого шляху: а) інтеграція трьох часових модальностей життя; б) переважання майбутнього над минулим і теперішнім; в) переважання минулого над теперішнім та майбутнім; г) Я-теперішнє віддалене від минулого та майбутнього.

#### 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. Крутько С.В. Психологічні особливості життєвих стратегій особистості / С.В. Крутько, М.А. Крюкова // Вісник Одеського національного університету. – 2011. – Т.16. Вип.7: Психологія. – С.126-131.
4. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова / Под ред. Л. И. Анциферовой. – М., 1978. С. – 156-166.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Мысль, 1980. – 204с.
6. Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості / І. Б. Підручна // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип.18. – С.204-2012.
7. 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>.
8. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).



## ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЛЮДЕЙ З КАНЦЕРОГЕННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Індивідуальний світ людини є неймовірно унікальним та особливим, зміст якого залежить від низки внутрішніх та зовнішніх чинників. Проблема вивчення ціннісно-смыслової сфери особистості сьогодні набуває все більш комплексного характеру. Все частіше можна спостерігати порушення гармонії у взаємодії між людиною і природою, між різними групами людей, що в свою чергу призводить до конфліктів різних рівнів. В цих умовах людина втрачає здатність розвиватися відповідно до своїх природних можливостей.

Онкологічне захворювання, як нестандартна ситуація, виразно проявляється в активному переосмисленні морально-ціннісних та емоційних почуттів, налагодженні нових міжособистісних стосунків, укріпленні або перебудові старих, а також формуванні нових схильностей та інтересів, визначенні перспектив життя та смисложиттєвих орієнтацій особистості [3].

Для особистості з онкологічним захворюванням, як правило, характерна невизначена або нестійка система цінностей, що, в свою чергу, несприятливо впливає на подальший розвиток її життєвих переконань. В результаті цього відбувається абсолютна руйнація та зміна раніше встановлених ціннісних орієнтирів. Отже, можна говорити про те, що новий соціальний статус, нові ролі, атмосфера, у якій перебуває онкохворий, умови життя значною мірою впливають на розвиток його ціннісно-смыслової сфери і створюють нові умови для подальшого закріплення існуючої ціннісної ієрархії, для переосмислення, трансформування системи ціннісних орієнтацій або ж стають підґрунтям для руйнування старих і виникнення нових життєвих установок особистості [1].

До природи цінностей у своїх дослідженнях звертаються 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, О. Леонтєв, Д. Леонтєв, С. Максименко, В. Москалець, О. Музика, Г. Радчук, М. Рокич, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко, Р. Шакуров, Ш. Шварц та ін. Але, незважаючи на значну зацікавленість цією проблемою, до сьогодні ще немає єдиної теорії, яка б повністю представила й висвітлила усі ціннісні аспекти життєдіяльності людини.

Психологи у своїх розвідках по-різному трактують цінності. Зокрема М. Рокич визначає цінності, як «абстрактні ідеї, не пов'язані з відповідним об'єктом чи ситуацією, що виражають людські думки про поведінку та власні переконання» [5, с. 5].

В свою чергу М. Савчин називає цінності «духовною трапезою людини» [2, с. 327].

Ш. Шварц та У. Білські стверджують, що цінності – це «поняття чи переконання, які мають відношення до бажаних станів і поведінки, наділені надситуативним характером, керують вибором, оцінкою поведінки та впорядковані в певній ієрархії» [6, с. 297].

Одне з найбільш ґрунтовних досліджень запропонував В. Ядов, зазначаючи, що на вищому рівні диспозиційної структури особистості перебуває концепція життя (тобто система уявлень про смисл і перспективи особистого життя та принципи, якими людина керується в різноманітних життєвих ситуаціях) і система ціннісних орієнтацій людини, які детерміновані загальними соціальними умовами життя. Ціннісні орієнтації є певними цінностями, які виступають в ролі життєвих цілей особистості, і є основним фактором регуляції та детермінації її поведінки. В. Ядов зазначає, що «система ціннісних орієнтацій ідеологічна за своєю суттю і формується на основі вищих соціальних потреб особистості (потреби включені в дане соціальне середовище у широкому смислі як інтерпретація загально-соціальних, соціально-класових умов діяльності) та відповідності способу життя, що надає можливість реалізації певних соціальних та індивідуальних цінностей» [4].

Внутрішню організацію ціннісних орієнтацій особистості утворюють **когнітивний** (смысловий), **емотивний** (емоційно-оцінний) і **конативний** (поведінковий, діяльнісний, вольовий) компоненти. Таким чином, **когнітивний компонент** ціннісно-смыслової сфери особистості онкохворого складають смисложиттєві уявлення, мотиви, переконання, які визначають загальну спрямованість його поведінки та діяльності в складній життєвій ситуації. **Емотивний компонент** складають емоційно-оцінні ставлення хворих щодо до себе, своїх родичів, медичного персоналу тощо. **Конативний компонент** представлений системою вчинків та дій, спрямованістю діяльності та поведінки в різних соціальних умовах. Названі компоненти ціннісно-смыслової сфери особистості хворого взаємодіють між собою, є взаємозалежними і функціонують як єдине ціле.

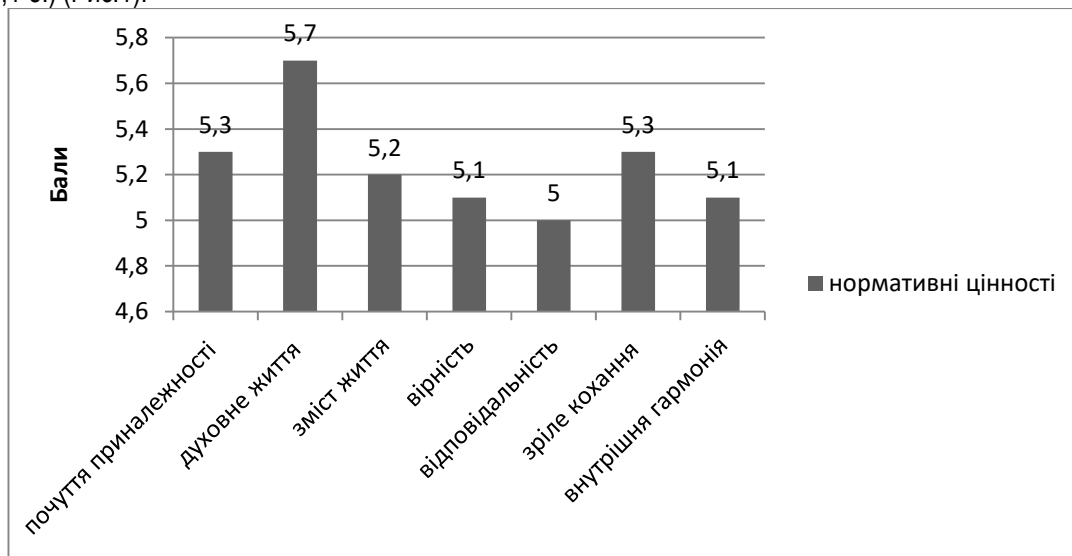
Саме тому одним із завдань нашого дослідження стало визначення особливостей ціннісних орієнтацій у людей, що страждають онкологічними захворюваннями. У проведеному дослідженні взяли участь пацієнти Тернопільського обласного клінічного онкологічного диспансеру – жінки та чоловіки з діагнозом раку, різної вікової категорії, які тільки розпочали стаціонарне лікування. У контрольну групу увійшли жінки та чоловіки, віком від 35 до 65 років. Всього в дослідженні взяли участь 60 осіб – 30 людей з діагностованим захворюванням на

рак (експериментальна група) і 30 осіб – здорові люди (контрольна група). Відповідно до поставлених завдань було обрано психодіагностичну методику: Ціннісний опитувальник Ш. Шварца.

Передбачалося, що відмінні властивості, за умови їх наявності, швидше за все повинні виявлятися в кризових і екстремальних періодах життя, до яких в клінічній психології можна віднести ситуацію важкої соматичної хвороби, переживання наслідків оперативних втручань і сам важкий процес проходження лікування онкологічної хвороби.

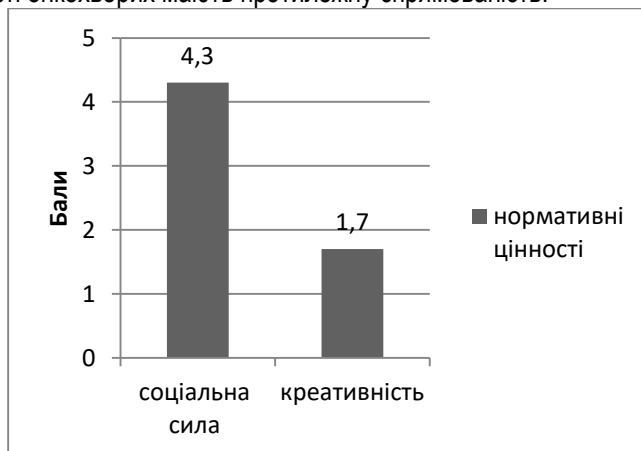
Зупинимось на аналізі одержаних результатів. Найбільш значущими цінностями на рівні нормативних ідеалів для онкохворих виявлено: духовне життя, здоров'я, безпека сім'ї, почуття приналежності, зріла любов, внутрішня гармонія та релігійність (5 і більше балів). У контрольній групі це – безпека сім'ї, сенс життя, внутрішня гармонія, самоповага, зріла любов, здоров'я, вірність, успішність, відповідальність, повага до старших. Найменш значущими для експериментальної групи виступають такі цінності, як соціальне визнання, креативність та соціальна сила. У контрольній групі – покірливість життю, соціальна сила та мінливе життя (менше 3-х балів).

Серед значущих для онкохворих нормативних цінностей – почуття приналежності (5,3 б.), духовне життя (5,7 б.), зміст життя (5,2 б.), вірність (5,1 б.), відповідальність (5 б.), зріле кохання (5,3 б.), внутрішня гармонія (5,1 б.) (Рис.1).



**Рис.1. Розподіл показників значущих нормативних цінностей у людей з канцерогенними захворюваннями за методикою «Ціннісні орієнтації» Ш.Шварца (N=30)**

Найменш значущими серед нормативних цінностей виявились – соціальна сила (1,6 б.) та креативність (1,7 б.), які лежать у площинах самопіднесення та консерватизму (Рис.2). Отже, як бачимо найбільш і найменш значущі нормативні цінності онкохворих мають протилежну спрямованість.



**Рис.2. Розподіл показників найменш значущих нормативних цінностей у людей з канцерогенними захворюваннями за методикою «Ціннісні орієнтації» Ш. Шварца (N=30)**

Аналізуючи рівень важливості мотиваційних блоків і відповідних мотиваційних цілей у людей з канцерогенними захворюваннями, ми побачили, що для хворих найбільш значущими цінностями є «Доброта»

(4,8 б.). Це свідчить про те, що дуже важливим для них є збереження благополуччя людей, з якими вони знаходяться в особистих контактах. На противагу у здорових людей домінуючим типом цінностей є «Досягнення» (4,7 б.), що свідчить про прагнення до особистісного успіху через прояв компетентності, відповідно до соціальних стандартів.

Такий тип цінностей як «Безпека» (4,8 б. та 4,5 б.) у експериментальній та контрольній групах відповідно за рангуванням знаходиться на другому місці. Це свідчить про те, що на даний час для нашого суспільства загалом важлива стабільність і захищеність, безпека власних та соціальних інтересів.

Третю позицію займає така цінність, як «Традиції» (3,6 б.) – люди, які опинились у складній життєвій ситуації, схильні до вірування та дотримання ритуалів, занурення у релігійну та духовну спрямованість. У здорових людей – це повністю протилежна цінність – «Гедонізм» (4,3 б.), яка вказує на те, що їм важливо отримувати задоволення від життя, та задоволення власних потреб (Табл. 1).

Табл. 1

**Рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів**

Експериментальна група			Контрольна група		
Ранг	Тип цінностей	Бали	Ранг	Тип цінностей	Бали
1	Доброта	4,8	1	Досягнення	4,7
2	Безпека	4,8	2	Безпека	4,5
3	Традиції	3,6	3	Гедонізм	4,3
4	Самостійність	3,3	4	Доброта	4,2
5	Гедонізм	3,25	5	Самостійність	3,8
6	Конформність	3,25	6	Універсалізм	3,75
7	Досягнення	3,2	7	Традиції	3,6
8	Влада	3	8	Влада	3
9	Універсалізм	2,5	9	Конформність	2,5
10	Стимуляція	2,2	10	Стимуляція	2,2

**Висновок:** Таким чином, на основі здійсненого нами емпіричного дослідження, ми можемо стверджувати те, що люди з онкологічним захворюванням більше спрямовані на колективні інтереси, а не на свої власні, тоді, коли здорові – більше на індивідуальні задоволення своїх власних потреб та бажань, на особистісні цілі та безпеку. Такі результати дають можливість більш чітко зрозуміти ціннісні пріоритети 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. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
2. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – [2-ге вид., стереотип.] – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.
3. Саймонтон К. Психотерапия рака / К.Саймонтон. – СПб., Питер, 2001. – 212с.
4. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция / В. А. Ядов, А. А. Семенов, В. В. Водзинская и др. – М.: ЦСПИМ, 2013. – 376 с
5. Rockeach M. The Nature of Human Values / M. Rockeach. – N.Y.: Free Press, 1973. – 438 p.
6. Schwartz S. H., Bilsky W. Values and personality / S.H. Schwartz, W. Bilsky // European Journal of Personality. – 1994. – Vol. 8. – P. 163.

Хільковець О.

Науковий керівник – доц.Олексюк В.Р.

### ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕДІА – ПРОСТОРУ НА ЗРОСТАЮЧУ ОСОБИСТІТЬ

Сучасний світ немислимий без медіа-засобів. На сьогодні засоби масової інформації та комунікації відіграють важливу роль у соціалізації особистості. Сучасна людина для успішної життєдіяльності не може бути осторонь інформаційних потоків. Кожен з нас незалежно від того, що робить і де живе (у великих містах чи малих селищах), слухає музику, дивиться телебачення, звертає увагу на білборди та рекламні постери, переглядає веб-сторінки в пошуках потрібної інформації, тобто є активним споживачем різних медіа-продуктів. Але головна складність не в тому, щоб отримати певну інформацію, а в тому, щоб визначити, яка інформація потрібна. Величезний надлишок інформаційної пропозиції призводить до того, що сьогодні людина ризикує потонути в інформаційному морі.

Реалії сьогодення свідчать, що школярі як користувачі сучасних засобів комунікації, насамперед Інтернету, комп'ютера і телебачення, також відчувають вплив медіа-продуктів. Через природні вікові

особливості діти виявляються вкрай чутливими до медійної пропаганди, вони легко засвоюють пропонувані, у тому числі й хибні стандарти і цінності (моду на неучтвство, нігілізм щодо законів, розтаємничення особистого тощо). Зокрема, негативний вплив пов'язаний із популяризацією насилля, переповнення медіа-продуктів сценами жорстокості, асоціальної поведінки. Доступність будь-якої інформації та легкість її пошуку нерідко звужують інтерес молоді до системного навчання, а надмірне занурення у віртуальний інформаційний світ призводить до "випадання" з реального життя, формуючи патологічну комп'ютерну залежність та інші соціальні аналогії. В даній ситуації можна констатувати, що йдеться про формування так званого "медійного" покоління, яке зростає під активним медіа впливом.

Попри негативний вплив медіа-засобів категорично відмовитися від використання останніх на сьогодні не можливо. У сучасному медійному світі, в якому живе сьогоднішній школяр, зростають можливості для розвитку та саморозвитку особистості, оскільки немає браку будь-якої інформації, є можливість її швидкого отримання, а також поповнити і розширити свої знання, набути необхідних компетентностей. Сучасний ринок праці вважає конкурентно спроможними лише тих осіб, які володіють прикладним програмним забезпеченням, новітніми інформаційними технологіями, вмінням швидко і якісно користуватися соціальними мережами тощо.

Розробкою проблеми медіа-освіти та медіаграмотності займаються такі дослідники як: К. Безелгер, К. Воренон, Сесілія фон Файлітзен, К. Тайнер, А. Федоров, Е. Харт,, та інші.

**Мета статті** полягає в концептуалізації поняття медіаосвіти, соціалізація особистості молодшого школяра в результаті впровадження курсу "Медіаосвіта" в початковій школі.

**Актуальність дослідження** зумовлена інформаційною революцією та глобалізацією зробленою нашим сприйняттям світу значною мірою залежним від того, як його подають медіа. Діти сприймають віртуальний світ як частину природного оточення. Медіа-освіта в школі покликана готувати дитину до майбутньої взаємодії зі світом медіа. Результатом такої підготовки є формування медіаграмотності, тобто досягнення підростаючою особистістю деякого рівня самостійного критичного мислення.

Прогрес та розвиток інформаційних технологій та їх активне використання в повсякденному житті кожної людини спричинив зміну ролі медіа в комунікації. Виникла ситуація, в якій медіа стали «повноправними учасниками» процесу комунікації.

Сучасний світ важко представити без медіа-засобів масової комунікації (традиційно сюди прийнято включати друк, пресу, телебачення, кінематограф, радіо, звукозапис і систему Інтернет). Особливу значущість в житті людства медіа набула за останні 40–50 років. Медіа сьогодні – одна з найважливіших сфер в житті людей усієї планети.

Розвиток засобів масової інформації та комунікації і залучення їх до процесу навчання і виховання значно активізує творчі шукання педагогів у багатьох країнах. Педагогічна наука на очах збагачується новим напрямом – медіа-педагогіка, яка за логікою, має складатися з медіа-виховання, медіа-освіти й медіа-навчання і обслуговуватися відповідними технологіями [1].

"Медіаосвіта" як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Медіаосвіта є необхідною передумовою встановлення раціональних комунікаційних взаємозв'язків між суб'єктами комунікації та розвитку особистості загалом

Перша у світі навчальна програма із медіа-освіти була розроблена канадським ученим Мармомою Маляюеном у 1959 р. для учнів старших класів шкіл м. Торонто. До цього часу не існувало успішної концепції і систем медіа-освіти [2].

В Україні питання медіа-освіти почали піднімати львівські науковці ще наприкінці 90-х років минулого століття. У 1989 р. із ініціативою професор Львівського національного університету Б. Полятинника створив інститут міжнародної-економії ЛНУ. Нині медіа-освітою переймаються на рівні держави. У 2010 р. прийнята концепція впровадження медіа-освіти в Україні [3].

В **Україні** вже 15 р. проходить міжнародний конкурс шкільного медіа – найбільший захід для огляду шкільних газет, радіо, телебачення. Таким чином, в Україні були зроблені безпрецедентні зусилля по впровадженню медіа-освіти.

Сьогодні проблеми з медіаосвіти вивчаються та обговорюються у багатьох наукових роботах, доповідях на міжнародних і національних конференціях у всьому світі. Хоча конкретні напрями розвитку медіаосвіти залежать від педагогічних традицій тієї або іншої освітньої системи, тому, має значний інтерес вивчення порівняльного аналізу розвитку проблеми медіаосвіти в Україні, для розширення інноваційного потенціалу системи навчання[4].

Одним із найпоширеніших видів медіазалежності є ігроманія. Багато дітей в усіх країнах світу захоплюються комп'ютерними іграми, які ваблять їх екстремальними, динамічними і захоплюючими сюжетами, збуджують, активують емоції. Більшість цих ігор має американське походження і їх назви часто не перекладаються, а пишуться англійською мовою. На межі тисячоліть виникла справжня "епідемія" комп'ютерних ігор. Захоплення перетворюється на залежність тоді, коли задоволення, з якого починалося це захоплення,

перетворюється на страждання. Якщо захоплення не пов'язане з будь-якими втратами (погіршення шкільної успішності, звуження кола інтересів, збіднення соціальних контактів тощо), то йдеться переважно не про залежність, а про погано організоване й безконтрольне життя дитини [6].

Сучасна людина для успішної життєдіяльності не може залишатися осторонь інформаційних потоків. Але головна складність нині не в тому, щоб отримати певну інформацію, а в тому, щоб визначити, яка інформація потрібна. Саме формування навичок з медіаграмотності забезпечує вміння аналізувати, оцінювати і робити комунікації в різноманітних формах[5].

Сучасний світ, облаштований джерелами інформації різного формату і призначення, мимоволі перетворив людство на величезну аудиторію, що губиться у потоці інформації. Бурхливий розвиток електронних технологій, широке упровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм у мультимедійних технологіях призвело до потоку різноманітної соціальної інформації. Це спричинило помітні трансформації у сфері культури, як позитивні, так і негативні. Людина, майже з перших хвилин свідомого життя опиняється в епіцентрі медіаполя. Саме тому суспільство повинно мати право отримувати правдиву інформацію про себе і про все те, що може вплинути на нього. Основне завдання вивчення курсу з медіаграмотності полягає у створенні механізму формування громадської думки щодо конкретних категорій – сутності, явищ, дійсності, понять, ідей тощо. Адже, на жаль, не поодинокі випадки, коли мас-медіа маніпулюють свідомістю громадян, виступають засобами пропаганди, порушуючи цим фундаментальні стандарти журналістики. Створення ефективного механізму критичного осмислення і корегування інформації, отриманої через мас-медіа, формування особистісної системи ціннісних орієнтацій, умінь інтерпретувати інформацію, розуміти її сутність, адресну спрямованість, мету інформування, викриття прихованого значення інформації мають усунути її негативний вплив на свідомість громадян, особливо учнівської та студентської молоді [8].

**Висновок.** Засоби масової інформації здійснюють неоднозначний, суперечливий вплив на розвиток дітей, оскільки мають як позитивні, так і негативні сторони. Завданням педагогів і психологів є формування та удосконалення активної, вдумливої, свідомої особистості, тому що тільки на основі сформованих стійких і визначених інтересів, установок, діти зможуть свідомо сприймати, аналізувати та синтезувати потік інформації, узагальнювати побачене, вибірково ставитися до перегляду програм, що і сприятиме їх повноцінній соціалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Козир Л. М. Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу // наукові записи ТНПУ, 2013 № 3 – с. 81-85.
2. Комугіна Н. В. Упровадження медіаосвіти у навчально-виховному процесі // Управління школою, 2012 № 19/21 – с. 57-66.
3. Оноко О. О. Сайт медіа освітнього спрямування «Медиадошкольник.рф» // Наукові записи ТНПУ, 2013 – с. 44-47
4. Психологический, педагогический, психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя // Вопросы психологии, 2011 № 4 – с. 87-97.
5. Полевикова О. В. Специфіка впровадження дошкільної медіаосвіти на Херсонщині // Наукові записи ТНПУ 2013 – с. 108-113.
6. Слюсаревський М. Медіаосвіта: українська перспектива // Рідна школа, 2010 № 9 – с. 57-58.
7. Студенти ставлять оцінку Мас-медіа / М. Душич, Х. Калин // Журналіст України. К.: 2012, № 1 – с. 16-20.
8. Федоров А. Медіаосвіта: уроки творчих завдань для школярів // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2008 № 1 – 56-60.

*Кобзей О.*

*Науковий керівник – доц. Чопик С. В.*

### РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У СТУДЕНТІВ

Аналіз сучасних досліджень показує, що велике значення в працях науковців як теоретиків, так і практиків посідає проблема створення та розвитку міцної, стабільної сім'ї.

Студентські роки – це не тільки період для отримання вищої освіти, а й сприятлива пора для створення сім'ї. Підготовка студентської молоді до сімейного життя виключно важлива, адже часто від цього рішення залежить майбутнє. Недостатня готовність студентської молоді до сім'ї та шлюбу значно гальмує як індивідуальний, так і суспільний розвиток. У зв'язку з цим існує потреба у виявленні та всебічному вивченні чинників, що обумовлюють психологічну готовність студентської молоді до сімейного життя.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив виявити, що питання підготовки до подальшого сімейного життя цікавило вчених в усі часи. Ще античні мислителі Аристотель та Платон, а також педагоги Я. А. Коменський та Й. Г. Песталоцці у своїх працях звертали увагу на підготовку дітей і молоді до сімейного життя [5, с. 33].

У двадцятих роках минулого століття проблемі підготовки молоді до вступу в шлюб великого значення у своїх працях надавали Д. І. Азбукін, М. М. Василевський, В. Є. Ігнатієв, І. С. Сімонов, М. М. Рубінштейн. Учені відводили важливу роль вчителю та школі у процесі підготовки дітей до сімейного життя. У подальші роки на проблему шлюбного виховання у своїх працях звертали увагу В. О. Сухомлинський та А. С. Макаренко.

Серед сучасних науковців, які приділяють увагу даній проблематиці, можна зазначити Т. В. Андрєєву, І. В. Гребеннікова, В. І. Зацепіна, С. В. Ковальова, В. П. Кравця, В. А. Сисенко, Л. Б. Шнейдер та ін.

Широке коло питань, пов'язаних із формуванням сімейно-шлюбних стосунків, стабілізація шлюбного союзу, психологічними проблемами сучасної родини, знайшло відображення у роботах Т. Ф. Алексєєнко, Л. В. Долинської, Т. А. Демидової, С. І. Голода, В. І. Зацепіна, С. В. Ковальова, А. Г. Марченко, А. П. Пономарьова, Д. М. Чечот та ін.

На думку А. О. Денисенко, психологічна готовність до шлюбу – це стійкий стан особистості, що характеризує певну систему соціальних установок, поглядів та сімейних цінностей, орієнтованих на позитивні стосунки між подружжям [3, с. 27].

**Актуальність дослідження.** Оскільки багатьма авторами психологічна готовність розглядається як один із основних чинників подальшої задоволеності шлюбом, надалі відкритим залишаються питання чинників та механізмів її розвитку.

**Мета** статті здійснити аналіз основних чинників розвитку психологічної готовності студентської молоді до сімейного життя.

Готовність до вступу в шлюб – система сформованих стійких якостей особистості, необхідних для створення та успішного функціонування сім'ї. Ціннісні орієнтації – регулятор поведінки особистості в сім'ї та показник готовності старшокласників до майбутнього сімейного життя [4, с. 87]. В. А. Лисенко, описуючи морально-психологічну готовність, запропонував поняття «здібність до шлюбу». «Здібність до шлюбу» – передбачає наявність низки особистісних якостей. До подібних висновків дійшла Н. В. Малярова [5, с. 37].

На думку Т. Л. Левицької, готовність студентів до сімейного життя є складним психологічним утворенням, що залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. До суб'єктивних можна віднести: вік студентів, сприятливий для створення сім'ї та народження дитини; темперамент і характер; мотиви, що спонукають молодь до шлюбу; соціальна зрілість. Що стосується основних об'єктивних чинників, то такими є: вплив суспільної думки (страх залишитися «старою дівою», приклад друзів, які вже мають власну сім'ю); бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу дитини, широкі можливості для вибору супутника життя у навчальному закладі [2, с. 10].

Загалом усі фактори готовності студентської молоді до створення сім'ї можна розділити на дві групи: внутрішні та зовнішні чинники. До першої групи, де розглядаються внутрішні чинники, відносяться: мотиви вступу в шлюб, психологічна сумісність партнерів, шлюбно-сімейні домагання, особливості темпераменту, відповідальність, емпатія [1, с. 45]. У другу групу, тобто в зовнішні фактори, включені: характеристики дошлюбного спілкування партнерів, матеріальне становище партнерів, вплив батьківської сім'ї, вищого навчального закладу, засобів масової інформації.

Здібності необхідні для вступу у шлюб:

1. Формування певного морального комплексу, тобто готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо майбутнього шлюбного партнера та дітей. Цей аспект напряму пов'язаний із розподілом ролей у сім'ї.

2. Підготовленість до міжособистісного спілкування та співпраці. Оскільки сім'я є малою групою, то для її нормального функціонування потрібна взаємоузгодженість ритмів життя членів подружжя.

3. Самовідданість по відношенню до партнера. Оскільки в подружньому житті інтереси членів родини будуть перетинатися, то здатність до альтруїзму в певній мірі допоможе чоловікові та дружині зайвий раз не конфліктувати.

4. Наявність комплексу емпатійних якостей. Вони допоможуть здійснювати психотерапевтичну функцію шлюбу, оскільки здатність до співпереживання допоможе зміцнити міжособистісні зв'язки між членами подружжя.

5. Висока естетична культура почуттів та поведінки особистості, або принаймні однакову за своїм рівнем культуру у членів подружжя. Наявність даної характеристики зменшить можливість появи розбіжностей у світогляді та поглядах на виконання сімейних функцій, виховання дітей та ін.

6. Вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здібність до саморегуляції власної психіки та поведінки. Це положення запропоноване Є. С. Калмиковою, але воно істотно доповнює вищезазначені [6, с. 14].

Таким чином, психологічна готовність до створення сім'ї є складним психологічним утворенням, що детермінується багатьма взаємопов'язаними чинниками. Ми проаналізували основні здібності необхідні для вступу в подружні стосунки, а також суб'єктивні та об'єктивні чинники вступу у шлюб. Загалом усі фактори готовності студентської молоді до створення сім'ї можна розділити на дві групи: внутрішні та зовнішні чинники.

Умовами й засобами, що забезпечують ефективність процесу формування психологічної готовності студентської молоді до подружніх взаємостосунків та створення сім'ї, можуть бути такі: гуманізація і суб'єктивна спрямованість освітнього процесу, сутність якої полягає в ухваленні й підтримці педагогами молодих людей у відповідальний період шлюбно-сімейної самореалізації; інтеграція освіти у навчальному закладі, спрямована на створення молодими людьми власного культурного поля, пошук особистісних сенсів, шлюбно-сімейних

цінностей особистості тощо; ігрова діяльність (рольові ігри), що дозволяє моделювати можливі ситуації з майбутнього сімейного життя і освоювати різні соціальні ролі; виховні ситуації, творчі види діяльності, які сприяють емоційному переживанню, формуванню значущих для майбутнього сімейного життя якостей особистості; створення можливості свободи вибору молоддю способів та форм діяльності, врахування інтересів і потреб молодих людей тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М.: Класс, 1992. – 204 с.
2. Глазунов С. В. Сучасні чинники вибору шлюбної пари і деякі питання стабілізації подружніх стосунків / С. В. Глазунов // Вісн. Дніпропетр. держ. ун-ту: Соціологія. Філософія. Політологія. – Д., 1999. – С. 123 - 128.
3. Денисенко А. О. Психологічна готовність старших підлітків та юнацтва до подружніх взаємовідносин: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. О. Денисенко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 173 с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин, – М. : КСП, 1996. – 160 с. 8. Каблуков В. А. Проблемы студенческих семей / В. А. Каблуков. – К.: УССР : Знание, 1989. – 45 с.
5. Захарченко В.Г. Готовність молоді до сімейного життя (соціально-психологічний аспект) // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, випуск 24. – 2004. – С. 41- 48.
6. Кравець В.П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. – К.: Київс. правда, 2000. – 687 с.

*Кучма Р.*

*Науковий керівник – проф. О. М. Кікінежді*

### ДИСКРИМІНАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ: ГЕНДЕРНОВІКОВИЙ АСПЕКТ

Пріоритетними напрямками розбудови відкритого і стабільного громадянського суспільства України в об'єднаній Європі є базові демократичні цінності цивілізаційного поступу світової спільноти, міжнародні стандарти у сфері праці, досягнення соціальної справедливості на принципах паритетності та рівноцінності статей, що зумовлює інтерес вчених до вивчення явища дискримінації як соціально-психологічного феномену. Гендер як індикатор демократичності суспільства активізує перегляд пануючої дискримінації за ознакою статі, віку, дієздатності, раси, культури, віросповідання, етнічності у освітньо-виховному просторі України. Відповідно до ухвалені Радою Європи Стратегії з гендерної рівності на 2018-2023 роки, яка є спільним доробком країн-членів РЄ, основний акцент буде зроблено на шести стратегічних напрямках: – попередження і боротьба із гендерними стереотипами і сексизмом; – попередження і боротьба із насильством проти жінок і домашнім насильством; – забезпечення рівного доступу жінок до правосуддя; – забезпечення збалансованої участі жінок і чоловіків у прийнятті політичних і громадських рішень; – захист прав жінок-мігрантів, біженок, шукачів притулку; – досягнення гендерного мейнстрімінга у всіх політиках та заходах [3].

Поділ суспільного життя на чоловіче та жіноче як стара парадигма «чоловіче домінування-жіноча підлеглість» відходить в минуле, оскільки засвідчив свою непродуктивність в різних його сферах, починаючи від макрорівня в сім'ї та закінчуючи макрорівнем-розподілом професій, керівних посад, ідеології держави. На сьогодні досить поширеними є кілька видів дискримінаційних практик, такі як расизм (від англ. racism), сексизм (від англ. sexism), ейджизм (від англ. ageism), лукізм (від англ. loocism) тощо. Особливе місце в цьому переліку належить ейджизму. Його особливість полягає в тому, що будь-яка людина в різні моменти свого життя може відчути на собі вікову дискримінацію. Зокрема, дискримінація за віком у сфері праці в сучасний період набула такого поширення, що за масштабами наближається до гендерної нерівності. Аналізуючи вакансії при прийомі на роботу, можна зробити висновок, що більшість з них містить вікові обмеження (як правило, це 25-40 років). Аналізуючи проблеми ейджизму, можна виділити дві найбільш вразливі категорії працівників, що зазнають дискримінації в сфері праці – молодь та особи старших вікових груп.

Проблема вікової дискримінації (ейджизм), нарівні з гендерною, стає особливо актуальною як на глобальному, так і національному рівнях, з причини старіння нації та швидкої зміни об'єктивних можливостей різних вікових груп, що пов'язані соціальними трансформаціями, глобалізацією та переоцінкою традиційних соціальних норм.

**Метою** нашої роботи є розгляд гендерно-вікової дискримінації як соціально-психологічної проблеми сучасності.

Дискримінацію як соціально-психологічний феномен вчені розглядають у взаємозв'язку із гендерною та віковою стереотипізацією у міждисциплінарному спектрі. Зокрема, до найбільш розповсюджених стереотипів в економічній сфері належать наступні: чоловік повинен забезпечувати родину, тому він повинен отримувати більшу заробітну плату, ніж жінка, за однакову роботу; жінки за природою менш орієнтовані на професійну діяльність, більше орієнтовані на сім'ю, дітей; чоловік за своєю природою є значно кращим керівником/лідером,

ніж жінка; жінки менш активні у пошуку роботи тощо. Саме ці стереотипи суспільної свідомості і створюють підґрунтя для існування гендерної нерівності в Україні [2, с.131-141].

У світовій соціальній психології за поняттям вікової дискримінації закріпилася назва ейджизм, тобто обмеження у правах особи на підставі її віку, негативне, упереджене ставлення суспільства до людей похилого віку, їх знецінення, приниження та дискримінація. А. Кадді та С. Фіск під ейджизмом розуміють стереотипи та забобони щодо представників певної вікової групи, що призводять до їх дискримінації. Згідно думки вчених, молодь і люди старшого віку можуть бути оцінені за рівнем компетентності і «тепла» (зручності взаємодії з віковою групою) [9]. Н. Гапон конкретизує поняття ейджизму в гендерному аспекті, вказуючи на тенденцію обмеження доступу до ресурсів і відчуженості у прийнятті рішень, характерну для певних вікових груп жіночого населення [1].

У першій половині ХХ століття проблемами віку займалися: Р. Батлер, Е. Берн, Е. Гідденс, Е. Еріксон, К. Мангейм, М. Мід, Т. Нельсон, Т. Парсонс, Г. Салліван, З. Фройд, М. Хайдеггер, Г. Юнг. Сьогодні проблема віку та ейджизму знаходить своє відображення у працях Ш. Айзенштадта, Н. Гапон, Т. Марценюк А. Мікляєвої та інших учених. Зазвичай, науковці поділяють вікову дискримінацію на дискримінацію «молоді» та дискримінацію «людей похилого віку».

Термін «ейджизм» був введений у 1969 році директором національного інституту старіння США Р. Батлером для позначення дискримінації одних вікових груп іншими. Учений інтерпретує ейджизм як процес систематичної стереотипізації та дискримінації людей на підставі їхнього віку. Причому з чітким переважанням цінності молодших вікових груп, неприязню до старіння, хвороб, непрацездатності, страху безпорадності, марності та смерті [8].

Дискримінація може бути поділена на офіційну (правову), тобто прописану у законодавчих актах, правилах, інструкціях, та неофіційну, що не проголошується документально, але існує на практиці Також науковці поділяють дискримінаційні дії на: – безпосередні, тобто такі, що мають чіткий характер і мету на обмеження. Прикладом таких дій є обмеження для національних меншин на пересування, місця проживання чи використання мови, обмеження при прийомі на роботу за статтю чи за віком; – опосередковані, тобто дії, що призводять до непередбачених наслідків. Наприклад, зниження пенсійного віку може призвести до ускладнення пошуку роботи особам передпенсійного віку [4; 5; 6].

Розглядаючи питання прав та гідності людей похилого віку, науковці зазначають, що літні люди юридично не втрачають закріплених прав при досягненні пенсійного віку, однак багато із цих прав уже не можуть бути реалізовані, такі як право на середню освіту, на працю та інші [4]. Молодь також є жертвою проявів ейджизму, які відносять до дискримінації молодості. З молоддю інші вікові групи асоціюють такі негативні характеристики як незрілість, опозиційність, безвідповідальність, недосвідченість, безкультурність тощо. Тобто молодих людей сприймають як не зовсім дїєздатних, що викликає нижчу оплату праці, позбавлення певних професійних чи матеріальних преференцій. Загалом існує широкий спектр стереотипних уявлень про людей третього віку, серед яких виокремлюються наступні [7, с.326]: більшість старих людей бідні; старі люди, як правило, слабкі і кволі; більшість старих людей погано справляється з роботою; працездатність, продуктивність, мотивація, здатність сприймати новизну, творча активність у них нижча, ніж у молодих працівників; у старих людей знижуються інтелектуальні здібності, погіршується пам'ять, у них нижча здатність до навчання.

У широкому сенсі ейджизм ґрунтується на поняття норми та відхилення, коли представники окремої вікової групи вважають себе нормою, а інших відносять до відхилення. В такому випадку і проявляються, наприклад, такі характеристики людей старшого віку як «старомодний», «консервативний», «хворобливий» або (стереотипні для нашої країни) – «бідний», «хворий», «самотній», а також відповідне цим характеристикам ставлення до людей конкретної вікової групи. Ейджизм проявляється у негативному ставленні як до людей старшого та похилого віку, так і до молоді, хоча найчастіше в науковій літературі він співвідноситься з дискримінаційними діями по відношенню до першої групи, що визначається як дискримінація старості [4; 5; 6].

До чинників дискримінації старості відносять:

1) економічні, серед яких уявлення людей про справедливість розподілу соціальних виплат, пільг і привілеїв. Наприклад, пенсіонери в більшості вважають себе дискримінованими розміром пенсії, а платники Пенсійного фонду – себе з причини високого розміру податку;

2) аксіологічні, тобто пов'язані з розглядом молоді як інвестицій у майбутнє, а людей похилого віку – як суспільного тягара, немічних, хворих, тих, що потребують додаткових витрат;

3) медійні, тобто акцентації на візуальній фізичній привабливості та сексуальності, що притаманно, в першу чергу, молоді. Дискримінаційним також є використання у медійному просторі теорії «релевантних аудиторій», до яких відноситься населення від 14 до 49 років, виключаючи самих молодих та людей похилого віку. До того ж, засоби масової інформації інколи стають джерелом стереотипного негативного розгляду людей пізнього віку, як то: приписування їм певних неприємних характеристик, створення негативного образу старості тощо. Це сприяє створенню у суспільстві підстав для поширення ейджизму.



Сучасне суспільство, з одного боку, шукає шляхи подовження життя своїх громадян, з іншого – не може забезпечити створення й повноцінне функціонування необхідних механізмів, що сприяють соціальній інтеграції осіб літнього віку, подовжують їхню соціальну значимість і корисність, та дозволяють цим громадянам вести суспільно змістовну діяльність після досягнення ними пенсійного віку. Низький статус осіб літнього й похилого віку вибудовує бар'єр на шляху групової ідентифікації представників даної вікової категорії. Людина може не отримати шанс придбати певний статус і виконати роль, оскільки її біологічний вік вважається в суспільстві «невідповідним» до певного статусу. Саме така абсолютизація вікових стереотипів є соціальною проблемою, оскільки призводить до утиску прав людей, посилення нерівності, дисфункцій соціальних організацій та інститутів (через цілеспрямований перекис ґендерновікової структури).

Розвиток самосвідомості людей похилого віку, їхня ідентифікація з іншими членами вікової групи, сприяють груповій солідарності. У роботі з людьми старшого віку варто перешкоджати сформованому у свідомості осіб цієї вікової категорії негативному іміджу старіння, стимулювати в них почуття відповідальності за власне життя й сприяти активізації діяльності в старості, що дозволяє підтримувати відчуття соціальної інтеграції й цілісності життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гапон Н. П. Суб'єктивація української жінки: філософсько-антропологічний дискурс другої половини ХХ сторіччя / Надія Павлівна Гапон // Вісник Львівського університету. Серія: філософські науки. – 2006. – Вип. 9. – С.64-71.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навчальний посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
3. Кисельова О. Гендерна політика Європейського Союзу в Україні / Оксана Кисельова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://ua.boell.org/sites/default/files/lsi\\_gender\\_analyse\\_ukr.pdf](https://ua.boell.org/sites/default/files/lsi_gender_analyse_ukr.pdf)
4. Магдисьок Л. І. Теоретико-емпіричні межі поняття ейджизму у психології / Людмила Іванівна Магдисьок // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – №3. – С.167-173.
5. Марценюк Т. О. Умови праці та дискримінаційні практики в сучасній Україні (на прикладі вивчення працівників супермаркетів «Фуршет») / Тамара Олегівна Марценюк // Вісник Львівського ун-ту. Серія Соціологія. – 2010. – Вип.4. – С.135-145.
6. Микляева А. В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен / Анастасия Владимировна Микляева. – СПб.: Речь, 2009. – 159 с.
7. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика). Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К.: Україна. – 2004. – 408 с.
8. Butler N. R. Ageism: Ageism: A Foreword / N. R. Butler // Journal of Social Issues. – 1980. – № 36. – P.8-11.
9. Cuddy A. I. C. Doddering but dear: process, content and function in stereotyping of older persons / A. I. C. Cuddy, S. T. Fiske // Ageism: stereotyping and prejudice against older persons / ed. T. D. Nelson. – Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press. – P.3-26.

*Мельничук В.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г.К.*

### ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ МАНІПУЛЯТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Український народ тривалий час перебував в умовах поляризації суспільства. Поворотним етапом можна вважати Революцію Гідності, яка послужила сприятливим фоном для осмислення й трансформації цінностей, формування нового світогляду та консолідації на основі єдності національної ідеї. Таким чином, постала проблема заміни деструктивних форм взаємодії між людьми конструктивними. Проте тривале нівелювання гуманістичних цінностей, відчуження між людьми, яке виступало основою для формування способу життя українського суспільства, сприяло становленню маніпулятивних стосунків у системі інтеракції.

Основа маніпулятивної поведінки закладається у процесі соціалізації дитини, її поступового входження в соціум та прийняття домінуючих у суспільстві норм і цінностей. Форми поведінки у сім'ї, інституційних установах, референтній групі, демонстровані через засоби масової комунікації, є джерелом інформації про способи побудови міжособистісних стосунків і сприяють їх інтеріоризації. В. Знаков та Д. Катунін стверджують, що високий рівень схильності до маніпулювання характерний для осіб 18–23 рр., що відповідає студентському періоду життя. Маніпулятивні взаємини небезпечні для розвитку особистості юнаків і дівчат в цілому, оскільки вони обмежують їх самоактуалізацію, особистісне зростання, що в результаті справляє негативний вплив на формування зрілої особистості. У зв'язку з цим виникла необхідність розглянути соціально-психологічні особливості маніпулятивного впливу в контексті міжособистісної взаємодії у студентському середовищі.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження особливостей зв'язку маніпулятивної спрямованості та соціометричного статусу особистості в студентській групі.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на погляди Е. Берна, Дж. Бюдженталя, Г. Грачова, Є. Доценка, І. Мельника, Ф. Перлза, О. Прокоф'євої, Дж. Рудінова, О. Сидоренко, В. Татенка, Р. Чалдіні,

В. Шейнова, Е. Шострома, у рамках нашого дослідження маніпуляцію трактовано як суб'єкт-об'єктний прихований психологічний вплив, який цілеспрямовано здійснюється суб'єктом впливу у власних інтересах та призводить до формування в іншій людині потреб, мотивів, намірів, які не були актуальними на момент здійснення на неї впливу.

У рамках дослідження проблем маніпуляції в міжособистих стосунках А. Тарелкін окреслив три підходи:

- маніпуляцію розглядають у концепціях психології впливу, як один із різновидів впливу (Е. Аронсон, Є. Ільїн, Е. Пратканіс, В. Шейнов);
- ціннісно-смысловий підхід розглядає маніпуляцію як деструктивне спілкування, під час якого суб'єкт впливу нівелює цінності людини, на яку цей вплив спрямовано, а також цінності міжособистісного спілкування (С. Братченко, Дж. Бюдженталь, Л. Рюмшина);
- у герменевтичній психології маніпуляцію розглядають як ментальний конструкт суб'єктів взаємодії (В. Знаков, А. Русліна) [9].

Маніпуляція проявляється безпосередньо під час взаємодії. Взаємодія виступає домінуючим чинником встановлення різноманітних зв'язків між суб'єктами (об'єктами), вона є основою формування будь-якої системи, оскільки система завжди передбачає зв'язок її елементів та компонентів [4;5]. У психологічному ракурсі взаємодію можна трактувати як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість та зв'язок [7]. О. Киричук підкреслює, що взаємодія є вихідним поняттям процесів інтеракції та перцепції [5].

Є. Доценко стверджує, 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 [1; 2]. Контакт, що виникає при цьому, призводить до взаємних змін поведінки обох учасників інтеракції, їх діяльності, стосунків, установок [1; 2]. Але часто взаємний вплив не виступає відкритим та конструктивним для обох сторін, тому виникає необхідність вивчення такої його форми, як маніпуляція. Ознакою маніпуляції є прагнення суб'єкта впливу створити нову мотивацію у людини, на яку спрямовується цей вплив. Є. Доценко відзначив, що не будь-яке спонукання свідчить про маніпуляцію, а лише таке, за якого маніпулятор нав'язує адресату нові цілі, що попередньо ним не переслідувалися [2].

Д. Клоусон зазначає, що маніпуляція – це «підробка лідерства... це тимчасове рішення, яким користуються люди, що не володіють лідерськими якостями, щоб замаскувати нездатність до особистісного становлення...» [5]. Вчений стверджує, що особистість, яка володіє лідерськими якостями, не вдається до маніпулятивної поведінки, оскільки для досягнення власної мети у неї є конструктивні засоби. А маніпуляція виступає компенсацією і способом підвищення соціального статусу в колективі. Водночас відома протилежна думка, яку виділяють представники НЛП-підходу, які зазначають, що лідером стає людина завдяки маніпулятивній поведінці, яка формує необхідний образ «лідера» у свідомості інших членів групи. С. Зелінський вказує на те, що принципи маніпулювання в масах будуються на основі позиціонування одного з членів групи в якості лідера і на несвідомому підпорядкуванні інших учасників групи [3]. А. Цуладзе вказує на трудність у диференціації фігури маніпулятора від лідера групи, оскільки вони «можуть і збігатися в одній особі». Відмінністю виступає прагнення лідера діяти в інтересах групи, а маніпулятора – своїх прагнень. При цьому маніпулятор витрачає зусилля на підтримку свого престижу в групі, наближаючи одних, віддаляючи інших, зіштовхуючи їх інтереси [9]. Таким чином, можна зробити висновок, що на даний момент не існує єдиного розуміння взаємозв'язку поняття лідерства і маніпуляції.

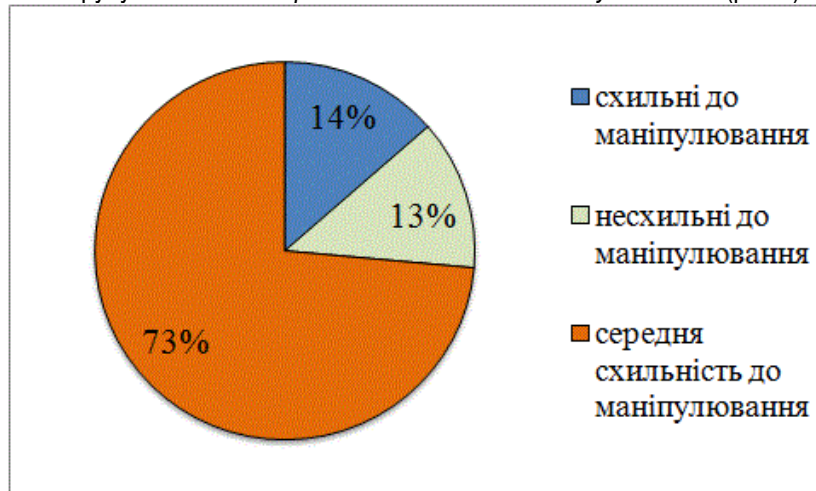
Вагоме значення для дослідження впливу схильності до маніпуляції окремої особистості в колективі відіграє рівень згуртованості колективу. І. Вачков стверджував, що ефект маніпуляції залежить від «єдності, рівня згуртованості» колективу. Фактор ідентифікації особистості із конкретною групою створюють умови для зменшення особистісної відповідальності за процес прийняття рішення. С. Кара-Мурза вказував на необхідність усвідомлення себе як частини колективу: «Людина, яка не пам'ятає нічого з історії свого колективу, випадає з цього колективу і стає абсолютно беззахисною проти маніпуляції» [4, с.200].

З протилежної сторони згуртованість колективу може нести негативний зміст у контексті протидії маніпулятивному впливу, оскільки колективізація мислення передбачає пошук спільної концепції, яка не завжди може нести продуктивний характер, оскільки члени групи схильні ігнорувати можливість альтернативного способу дії, його реалістичність і доцільність [6]. Саме неоднозначність трактування взаємозв'язку між соціометричним статусом особисті у студентській групі та її схильністю до маніпулятивної поведінки стало стимулом для перевірки суперечності поглядів.

Вибірку експериментального дослідження склали студенти віком 17-23 років (середній вік досліджуваних становить 20 років) вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації м. Тернополя і м. Харкова. Загалом участь у дослідницькій роботі взяли 257 студентів. Досліджувана група представлена 181 жінками (це складає 70,4% від загальної кількості досліджуваних) та 76 чоловіками (29,6 % від загальної кількості досліджуваних).

Формування вибірки здійснювалося на підставі критерію еквівалентності і репрезентативності (внутрішньої і зовнішньої валідності), оскільки учасники експерименту представляють частину популяції, стосовно якої ми можемо розповсюдити дані, отриманих під час експерименту, на генеральну сукупність.

Для проведення дослідження нами був використаний опитувальник Mach-IV, адаптований В. Знаковим. Він складається із 20 тверджень, які досліджуваним необхідно оцінити по асиметричній шкалі Р.Лайкерта. Було визначено середній груповий показник за цією шкалою, який становив 71 балів ( $\sigma = 14,2$ ). Це дало змогу здійснити поділ досліджуваних на три групи. Групу 1 склали 35 особи (13,6% від загальної кількості досліджуваних), які набрали більше 85 балів за шкалою макіавеллізму. Ця група отримала назву – «*схильні до маніпулювання*». Група 2 налічує 33 осіб (12,8%), які набрали менше 57 балів за цією шкалою. Група 2 отримала назву – «*несхильні до маніпулювання*». До групи 3 віднесено 189 осіб (73,5%), результати яких знаходяться у проміжку від 57 до 85 балів. Групу 3 названо «*середня схильність до маніпулювання*» (рис.1).



**Рис. 1** Кількісний розподіл досліджуваних за рівнем схильності до маніпулювання (у %);

За результатами соціометричного дослідження респондентів розподілили за двома критеріями: індекс соціометричного статусу та індекс групової згуртованості. Із 257 осіб за критерієм соціометричного статусу 18 осіб (7% від загальної кількості досліджуваних) є формальними лідерами у своїй групі, а 29 осіб (11,3%) – неформальними. За критерієм групової згуртованості із 17 студентських груп лише 5 мають високий індекс групової згуртованості.

Отримані за допомогою вищевказаних методик результати були піддані аналізу. Із 35 респондентів з високим рівнем схильності до маніпулювання, високий соціометричний статус було діагностовано у 20 осіб, що складає 60%. В результаті обробки отриманих даних було виявлено, що існують значні відмінності між цими показниками. На нашу думку, статус в колективі має вагомий вплив на схильність особистості до маніпулятивної взаємодії. Ізольований член колективу частіше виступає об'єктом маніпуляції якщо він один. Коли ізольованих двоє і більше, то вони більш стійкі до маніпуляції.

**Висновки.** Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують гіпотезу про взаємозв'язок соціометричного статусу і схильності до маніпулятивної поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні взаємозалежності схильності до маніпулятивної поведінки особистості та міри згуртованості студентської групи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дацкова Е.В. Маніпулятивное поведение в студенческой группе [Електронний ресурс]/ Е.В. Дацкова – Режим доступу до ресурсу: [www.t21.rgups.ru/upload/files/statya\\_Dackova-2016-05-10-11-25-04.docx](http://www.t21.rgups.ru/upload/files/statya_Dackova-2016-05-10-11-25-04.docx).
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита/ Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997. – 344с.
3. Зелинский С.А. Современные психотехнологии манипулирования/ С.А. Зелинский. – 2010г. – 128 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Власть манипуляции/ С.Г. Кара-Мурза. – СПб.: Академический проект, 2009. – 382 с.
5. Клоусон Дж.Дж. Лидерство третьего уровня: Взгляд в глубину/ Дж.Дж. Клоусон; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 519 с.
6. Козлов И.В. Особенности манипуляции сознанием на современном этапе общественного развития// Вестник Гуманитарного факультета ИГХТУ/ И.В. Козлов. – 2007. – № 2. – С. 73-81.
7. Куница В.Н. Межличностное общение: Учебник нового века/ В.Н. Куница, В.Н. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2000. – 136 с.
8. Тарелкин А.И. Манипуляции студентов как причина трудностей общения преподавателей вузов/ А.И. Тарелкин// Психологический журнал. – 2009. – №1(21). – С. 38-42.
9. Цуладзе А.М. Политические манипуляции или Покорение толпы/ А.М. Цуладзе. – М.: Кн. дом «Университет», 1999. – 144 с.

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ «Я» В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік - час швидких змін, як фізіологічних так психологічних і соціальних. В підлітковому віці центральними питаннями є питання незалежності й усвідомлення себе, інтерес до власного тіла, інтерес до однолітків, їхніх цінностей і моделей поведінки, почуття дорослості. У підлітка з'являється прагнення бути в групі, внаслідок взаємодії з групою змінюється ставлення до себе. Підліток, зазвичай, занурений у себе, стає більше замкнутим або сором'язливим, Зростає кількість конфліктів із приводу школи, роботи вдома, вибору друзів.

Дослідженням проблем підліткового віку, зокрема і розвитку особистості підлітків займалися А. Асмолов, І. Булах, Л. Виготський, А. Галич, Т. Гончаренко, Т. Гурлева, Т. Драгунова, Д. Ельконін, І. Кон, А. Наточій, А. Поденко, О. Потєбня, І. Сєченов, Д. Фельдштейн, З. Фрейд, Хамська, С. Холл, К. Хорні, Н. Цвіркун, Е. Шпрангер, В. Штерн, та ін.

Мета статті полягає в теоретичному та емпіричному дослідженні особливостей формування образу «Я» та гендерних відмінностей у становленні образу «Я» серед дітей підліткового віку.

Актуальність дослідження зумовлена посиленням інтересом до психологічного розвитку дитини під час підліткової кризи та її впливом на соціалізацію підлітка в суспільстві.

Відомо, що високий ступінь розбіжності між такими компонентами чи структурами Я-концепції, як реальне і ідеальне Я, зумовлює фрустрацію, недосяжність ідеалу. Вчені відмічають значний зв'язок Я-концепції з психічним здоров'ям, взаємодією зростаючої особистості з оточуючими та соціальною адаптацією, з успіхами в навчанні.

«Я - концепція» - це прояв самосвідомості, динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших індивідуальних особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників, які впливають на особистість. Я-концепція – це психічний утворення, яке відносно стійке з одного боку, а з іншого піддається внутрішнім коливанням і змінам [3].

В структурі "Я-концепції" Личко А. Є. виокремлює три основні модальності, а саме: реальне "Я", ідеальне "Я" та дзеркальне "Я". Реальне "Я" - це уявлення індивіда про себе на даний момент . Такі уявлення можуть бути як істинними, так і хибними. Ідеальне "Я" (або динамічне "Я") - уявлення про те, яким індивід прагне стати. Дзеркальне "Я" - це уявлення індивіда про те,що про нього думають інші [2].

Основні елементи (когнітивний, емоційний і поведінковий) стосовно Я- концепції конкретизується наступним чином:

1. Образ Я-уявлення індивіда про себе самого (когнітивна складова).
2. Самооцінка - афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи засудженням.
3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом "Я" і самооцінкою [4, с. 14].

У системі "Я"-образів як у системі уявлень можна виділити: уявлення про свої особистісні характеристики, сукупність уявлень людини про свої взаємостосунки з оточуючими, уявлення про ті цінності, якими наповнена особистість, уявлення людини про свої цілі та ідеали; уявлення про себе [5].

Роблячи огляд літератури з зазначеної теми, необхідно зупинитися на роботах наступних авторів. Дослідженнями області самосвідомості особистості та становлення "Я"-образу у підлітків займалися багато вчених. Зокрема: Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, Е. Шпрангер, В. Штерн, З. Фрейд, К. Хорні та інші. Найактивнішу участь у вивченні даного питання приймали не тільки вітчизняні психологи та фізіологи, але й зарубіжні. Проведені ними дослідження не втратили актуальності і на сьогоднішній день [5, с. 291].

Психологічні дослідження становлення Я-концепції людини в процесі її життєдіяльності відбуваються по декількох напрямках. Перш за все, вивчаються зміни у змісті Я-концепції та її компонентів - які якості усвідомлюються краще, як змінюється з віком рівень і критерії самооцінки, яке значення надається зовнішності, а яке розумовим і моральним якостям. У підлітковому віці відбувається поступова зміна «предметних» компонентів Я-концепції, зокрема, співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів свого «Я» [1, с. 39–40].

Далі досліджується ступінь достовірності та об'єктивності, Я-образ простежується зміна структури в цілому - ступінь диференційованості (когнітивної складності), внутрішньої послідовності (цілісності), стійкості (стабільності в часі), суб'єктивної значущості, контрастності, а також рівень самоповаги [1].

З метою дослідження гендерних відмінностей у становленні образу «Я» було проведено емпіричне дослідження у старших підлітків. Для реалізації діагностики були використані наступні методики: тест-

опитувальник для визначення самоставлення особистості (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) проективна методика «Автопортрет», тест на визначення самооцінки у підлітків. В емпіричному дослідженні взяли участь 45 школярів, з них 24 хлопців, та 21 - дівчина. Дослідження було проведено на базі ЗОШ №17.

В даній статті ми зупинилися на аналізі дослідження за методикою визначення самоставлення особистості (В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва). Вона призначена для виявлення структури самоставлення особистості, а також вираженості окремих компонентів самоставлення: закритості, самовпевненості, самоуправління, дзеркального самоставлення, почеття самоцінності, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

*Шкала «Закритість»* - визначає переважання однієї з двох тенденцій: або конформності, як вираженої мотивації соціального схвалення, або критичності, глибоко усвідомлення себе, внутрішньої чесності та відкритості. Відповідно до цієї шкали, середні бали у 85% досліджуваних обох статей. Це свідчить про вибіркоче ставлення школярів до себе - подолання деяких психологічних захистів при актуалізації інших, особливо в критичних ситуаціях.

*Шкала «Самовпевненість»* - виявляє самоповагу, ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової і надійної людини, яка знає, що їй є за що себе поважати. 76% учасників обох статей набрали середній бал - середні значення властиві тим, хто в звичних для себе ситуаціях зберігає впевненість в собі, орієнтацію на успіх починань. Проте, з несподіваною появою труднощів впевненість в собі знижується, наростають тривога, занепокоєння.

*Шкала «Самоконтроль»* - відображає уявлення особистості про основне джерело власної активності, результатів і досягнень, про джерело розвитку власної особистості, підкреслює домінування власного "Я" або зовнішніх обставин. 68% хлопців та 72% дівчат набрали середній бал, що розкриває особливості ставлення до свого "Я" в залежності від ступеня адаптованості в ситуації. У звичних для себе умовах - проявляється здатність до особистого контролю. У нових - посилюється схильність до підпорядкування впливам середовища. 28% хлопців та 22% дівчат набрали низький бал, що підтверджує віру суб'єкта в залежність свого "Я" від зовнішніх обставин.

*Шкала «Дзеркальне Я»*, характеризує уявлення суб'єкта про здатність викликати в інших людей повагу, симпатію. 72% хлопців та 42% дівчат набрали середній бал, що означає вибіркоче сприйняття ставлень лише окремих людей до себе. Слід зазначити, що 58% дівчат набрали високі бали, тобто сприймають себе прийнятими оточуючими людьми, прерживають товариськість, емоційну відкритість при взаємодії з оточуючими.

*Шкала «Самоцінність»* - передає відчуття цінності власної особи і ймовірну цінність власного "Я" для інших. 72% респондентів обох статей набрали високі бали, тобто досліджувані високо оцінують свій духовний потенціал, багатство свого внутрішнього світу, схильні сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність.

*Шкала «Самоприйняття»* дозволяє констатувати вираженість почуття симпатії до себе, згоди зі своїми внутрішніми спонуканими, прийняття себе таким, який є, незважаючи на недоліки і слабкості. 65% хлопців набрали високі бали - відчувають симпатію до себе, до всіх якостей своєї особистості. Свої недоліки вважають продовженням достоїнств. Невдачі, конфліктні ситуації не дають їм підстави вважати себе поганою людиною. 16% набрали середній бал 18% - низький. У 70% дівчат переважають середні значення, що означає вибіркочість ставлення до себе, схильність приймати не всі свої переваги і критикувати не всі свої недоліки.

*Шкала «Самоприв'язаність»* виявляє ступінь бажання змінюватися по відношенню до теперішнього стану. Високі значення 80% хлопців означають високу ригідність їхньої "Я" -концепції, прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне - бачення і оцінку себе. На відміну від дівчат, у 78% яких були низькі показники, що фіксують високу готовність до зміни "Я" -концепції, відкритість новому досвіду пізнання себе, пошуки відповідності реального та ідеального "Я".

Показники по шкала «Внутрішня конфліктність» визначає наявність в особистості внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, вираженість тенденцій до самокопання і рефлексії. Високі показники 70% представників обох статей свідчать про прагнення до глибокої оцінки всього, що відбувається в його внутрішньому світі. Розвинена рефлексія переходить в самокопання, що приводить до знаходження засуджених в собі якостей і властивостей. Відрізняється високими вимогами до себе, що нерідко призводить до конфлікту між "Я" реальним і "Я" ідеальним.

*Шкала «Самозвинувачення»* - характеризує вираженість негативних емоцій на адресу свого "Я". Респонденти чоловічої статі (75% - високі значення) більше схильні до самозвинувачення, ніж респонденти жіночої 58% - високі значення).

**Висновки.** За результатами методики можна прослідкувати особливості самоставлення осіб різної статі й прослідкувати відмінності уявлень щодо власного «Я-образу» хлопців та дівчат старшого підліткового

віку. Наявна позитивна динаміка у становленні адекватного «Я-образу», помітна за шкалами закритості, самовпевненості, само - прийняття, самоприв'язаності та самозвинувачення, чому передує самопізнання та саморефлексія.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Капустіна Н.Г. Підліток: період після дитинства // Початкова школа до і після. - 2008, - № 1, С.20-24.
2. Личко А.Є. Підліткова психологія. М., 1985, - 264 с.
3. Поливанова К. Психологічний зміст підліткового віку // вострос психології. - 1996, - № 1, С. 20-33.
4. Психологія підлітка: Підручник / За ред. А. А. Реана. - С.П.: Прайм-Евроснак, 2004, - М.: ОЛМА-ПРЕСС, - 2004. - 480 с.
5. Формування особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку / під ред. Дубровиной І.В. М., 1987, - 230 с.

*Мороз М.*

*Науковий керівник – проф. Радчук Г. К.*

### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Старший шкільний вік виступає найбільш чутливим до соціальних змін в суспільстві, коли школярам необхідно навчитися орієнтуватися і приймати самостійні рішення, адекватно і критично оцінювати численні фактори ризику в ситуаціях, специфічних для їх віку.

Важливим в цьому періоді є розвиток здатності до емпатії, вміння диференціювати свої і чужі емоції. Юнацький вік можна вважати вирішальним періодом у житті людини. Розвиток та становлення особистості в цьому віці великим чином залежить від успіхів у сфері міжособистісного спілкування. Одним з факторів, що сприяє формуванню та підтримці міцних та довірливих стосунків є саме емоційний інтелект.

Широкого поширення проблема емоційного інтелекту набула в працях таких вчених як Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей. Цією проблемою цікавилися також І. Андреева, Д. Люсін, Н. Коврига, Е. Носенко та інші.

**Мета статті.** Теоретично проаналізувати та емпірично дослідити емоційний інтелект учнів старшого шкільного віку.

**Актуальність** теми зумовлена вирішальним значенням емоційного інтелекту на етапі ранньої юності. Серед перших, хто займався цим питанням були Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей та інші.

Сам термін "емоційний інтелект" вперше у своїх роботах вжили американські психологи Дж. Майер і П. Саловей. Так, у запропонованій ними концепції "емоційного інтелекту" ключове поняття визначається "як здатність контролювати почуття і емоції, свої власні і інших людей, здатність розрізняти їх і здатність використовувати цю інформацію для управління своїми думками і діями" [8, с 436].

Д. Гоулман зазначає, що саме поняття емоційний інтелект належить до здатності усвідомлювати власні емоції, а також емоції і почуття інших людей, виробляти для себе мотивацію і справлятися з емоціями як в самих собі, так і в стосунках з іншими людьми. Допрацювавши структуру емоційного інтелекту Дж. Мейєра і П. Селовея, Д. Гоулман поєднав у своїй моделі когнітивні здібності, з особистісними характеристиками. Таким чином, він виділяє чотири складових емоційного інтелекту – самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність, управління стосунками [2].

Позначення EQ – emotional quotient, коефіцієнт емоційності, за аналогією з IQ – коефіцієнтом інтелекту, вперше ввів Р. Бар-Он. У розумінні цього вченого емоційний інтелект – це всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що сприяють успішному вирішенню різноманітних життєвих ситуацій [6].

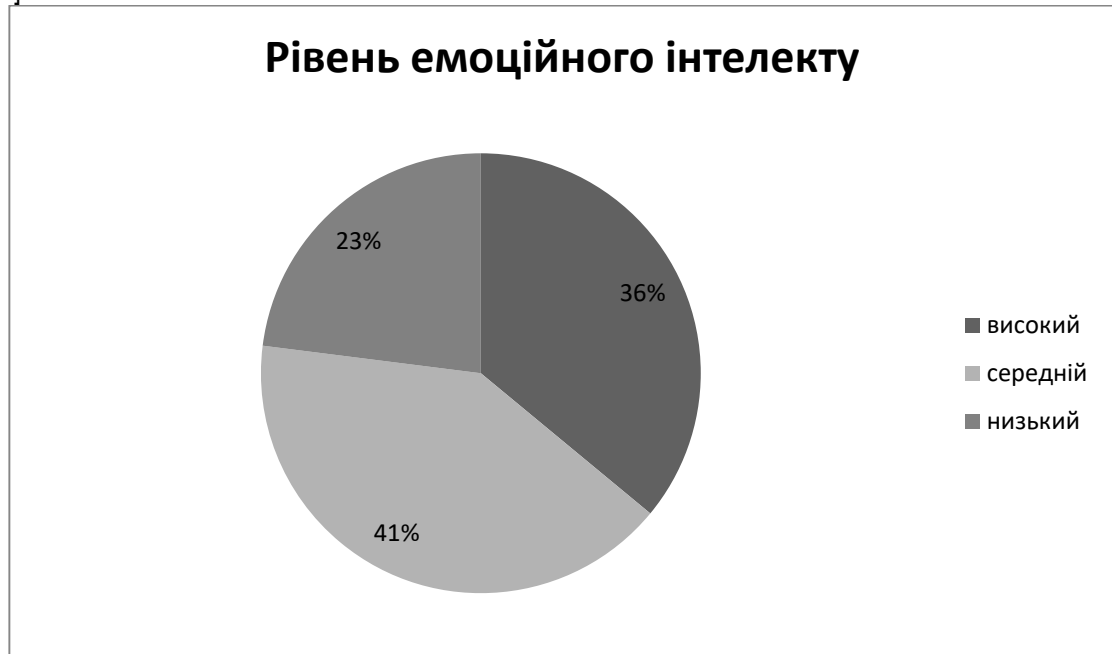
Е. Носенко розглядає емоційний інтелект як інтегративну властивість особистості, провідним компонентом якої є система позитивних смисло-життєвих орієнтацій людини, її задоволення життям, стабільності психічного здоров'я [5, с. 203-204]. Д. Люсін у своїх роботах трактує емоційний інтелект як "здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними". На його думку, під емоційним інтелектом потрібно розуміти когнітивну здібність, не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами [4, с. 7].

У співробітництві з Д. Карузо Дж. Мейєр і П. Селовей запропонували структуру емоційного інтелекту, яка включає в себе наступні ментальні здібності: усвідомлена регуляція емоцій, розуміння (осмислення) емоцій, асиміляція емоцій в мисленні, розрізнення і вираз емоцій [7].

Серед передумов розвитку емоційного інтелекту І. Андреева виділяє дві групи: біологічні і соціальні. Серед біологічних важливими є: рівень емоційного інтелекту батьків, тип мислення, спадкові задатки емоційної сприйнятливості, властивості темпераменту. А до соціальних належать ступінь розвитку самосвідомості дитини,

впевненість у своїй емоційній компетентності, рівень освіти батьків, емоційно благополучні стосунки між батьками, зовнішній локус контролю і релігійність[1, с. 59-62].

У дослідженні В. Кулганова, Н. Самуйлова з вивчення емоційного інтелекту старшокласників, було виявлено, що у хлопців спостерігається високий рівень контролю зовнішньої експресії емоцій. Беручи під контроль свою експресію, молоді люди найбільш продуктивно керують своєю поведінкою, легше справляються з тривожністю, гнівом і роздратуванням. Дівчата, контролюючи зовнішню експресію, не контролюють тривогу, а тільки стримують гнів, злість і роздратування, що пов'язано із демонструванням соціально прийнятої поведінки [3, с. 127].



**Рис. 1 Рівень розвитку емоційного інтелекту старшокласників**

З метою виявлення особливостей емоційного інтелекту в ранньому юнацькому віці було проведено експериментальне дослідження, участь в якому взяли 119 учнів 9-11 класів віком 14-17 років. Серед них 76 дівчат і 43 хлопців.

Проведена діагностична робота з використанням опитувальника ЕмІнд. Люсіна дозволила встановити як інтегративний показник емоційного інтелекту, так і рівні вираженості окремих його складових.

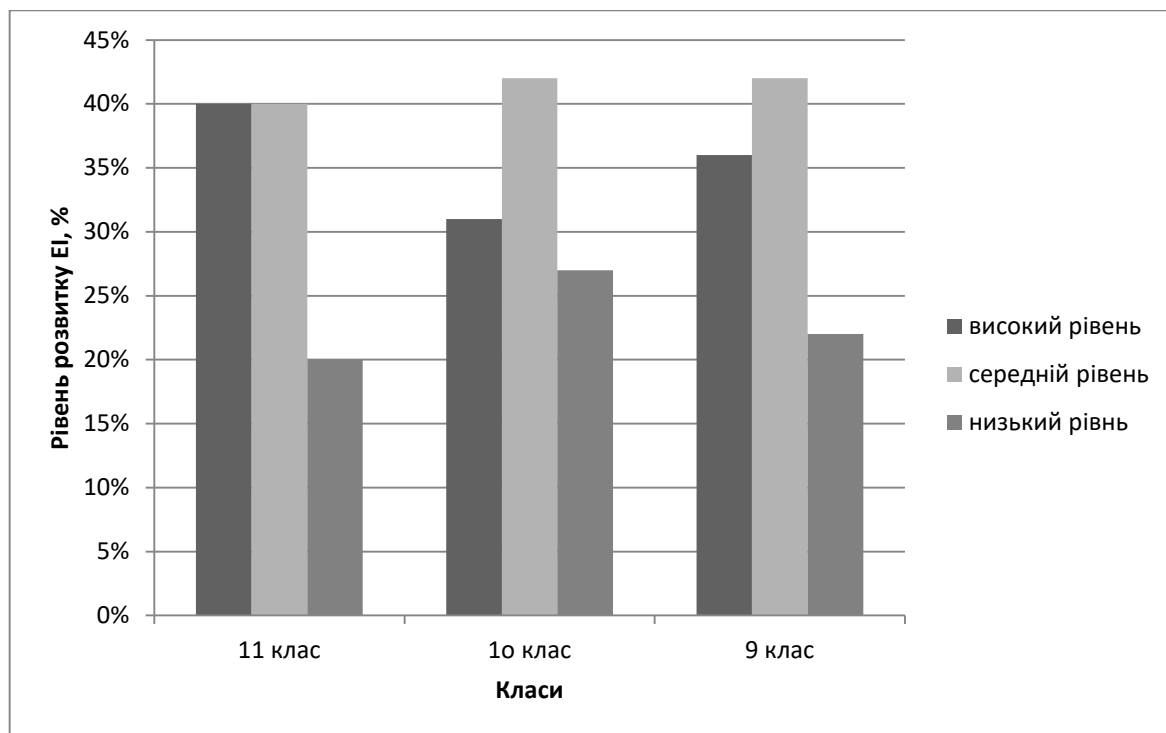
Отримані дані діагностики інтегративного показника емоційного інтелекту свідчать про те, що у 36 % опитаних був діагностований високий рівень емоційного інтелекту, 41 % досліджуваних продемонстрували середній рівень, низький рівень притаманний 23 % старшокласників (рис. 1).

Високий рівень емоційного інтелекту характеризується точністю інтерпретації своїх емоцій, емоцій інших людей, умінням управляти власним емоційним станом і емоціями інших. Здатністю використовувати розуміння чужих емоцій в розумовому процесі, для досягнення найбільш позитивного результату у міжособистісних стосунках. Для середнього рівня емоційного інтелекту властиво наявність вміння визначати свої почуття і емоції, не завжди правильно вміти розпізнавати емоції інших людей, не у всіх ситуаціях є можливість управляти своїм емоційним станом. Низький рівень емоційного інтелекту визначається слабкою здатністю управляти своїми емоціями і почуттями, імпульсивністю, низьким самоконтролем, недостатнім усвідомленням своїх емоційних станів і почуттів інших людей.

Відмінностей у загальному рівні емоційного інтелекту в хлопців і дівчат не спостерігається. Проте, результати дослідження засвідчують те, що хлопці більше спрямовані на управління власними емоціями, ніж дівчата. Це означає, що у хлопців краще розвинута здатність і потреба в керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані і контролювати небажані, а також керувати емоціями інших людей. На протиположності дівчатам, хлопці краще контролюють зовнішні прояви емоційних станів.

У дівчат вищі показники за шкалою міжособистісного розуміння. Таким чином, дівчата здатні краще розуміти емоційні стани інших людей на основі зовнішніх проявів емоцій чи завдяки своїй чутливості до інших.

Якщо визначати відмінності в емоційному інтелекті за віковим параметром, то найвищий рівень ЕІ в учнів 11 класу: 40 % продемонстрували високий рівень, а ще 40 % мають середній рівень емоційного інтелекту і тільки 20 % – низький рівень (рис. 2).



**Рис. 2. Відмінності загального рівня емоційного інтелекту в учнів 9-11 класів**

**Висновки.** Отже, емпіричне дослідження показало, що більшості респондентів притаманний високий або середній рівень емоційного інтелекту. Найбільші труднощі у досліджуваних пов'язані із розумінням своїх і чужих емоцій. Водночас хлопці більше спрямовані на управління власними емоціями. У дівчат же вищі показники за шкалою міжособистісного розуміння. Таким чином, у ранньому юнацькому віці розвиток емоційного інтелекту повинен бути спрямований на підвищення здатності до розуміння емоцій, що є одним з найважливіших структурних компонентів емоційного інтелекту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – М., 2007. – № 5. – С. 57-65.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе / Д. Гоулман; [ пер. с англ. ] – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 286 с.
3. Кулганов В.А., Самуйлова Н.Н. Гендерные особенности управления эмоциями в юношеском возрасте // Здоровая личность : материалы международной научно-практической конференции 21-22 июня 2012 года. – СПб. : СПбГИПСР, 2012. – 168 с.
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
5. Носенко, Е. Л. Емоційний інтелект як інтегративна динамічна властивість доброчинної особистості: компонентна структура, рівні вияву / Е. Л. Носенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – 2012. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 200–211.
6. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 254 p.
7. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; R. Sternberg. Handbook of Intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – pp.396-420.
8. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433-442.

*Кав'юк О.*

*Науковий керівник – доц. Чорна І.М.*

#### **МЕТОДИ АРТ – ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З УЧАСНИКАМИ АТО**

**Актуальність дослідження.** Сучасна суспільно-політична ситуація в нашій державі вимагає суттєвого зростання уваги до засобів та методів діагностики, реабілітації та психологічної допомоги бійцям, що повернулись із зони антитерористичної операції (АТО). Адже після перебування в осередку бойових дій їм потрібна не лише медична допомога у вигляді операцій чи інших фізичних втручань лікарів, процедур і тривалих реабілітацій у випадках поранень, але також кожному учаснику АТО потрібна психологічна допомога. На даний



час в Україні активними темпами розвивається створення різних проектів, курсів, центрів реабілітації та волонтерських груп які допомагають бійцям.

Розв'язання проблеми психологічної та соціальної реабілітації бійців внаслідок збройного конфлікту у зоні АТО вкрай необхідно, адже теорія і практика розробки даної проблеми не відповідає зростаючій нагальній потребі. Очевидною є потреба у науково-прикладному осмисленні особливостей соціально-психологічної реабілітації постраждалих внаслідок збройних конфліктів[5].

Проблема психологічної реабілітації учасників бойових дій стала предметом дослідження Г. Акімов, В. Березовець, В. Гічун, Р. Грінкер, В. Ковтун, О. Коржиков, С. Мироносець, В. Осьодло, В. Стасюк, О. Тимченко, І. Чорна, С. Яковенко, інші.

Учасникам бойових дій, які повернулись із зони АТО, отримавши там сильний психологічний стрес, нелегко адаптуватися до буденного життя та навіть часто самі того не усвідомлюючи вони проносять великий багаж болю, який накопичився у них на протязі усього періоду перебування на Сході. Ті, хто бачив жах війни на власні очі, виживав в умовах війни протягом довгого часу не в змозі подолати ці проблеми самостійно, їм необхідна психологічна допомога, психологічний супровід, інколи протягом тривалого часу.

**Мета:** дослідження потенціалу застосування методів арт-терапії в реабілітаційній роботі з учасниками АТО.

Арт-терапія — один із напрямків психологічної реабілітації засобами мистецтва. Це зміна стану свідомості, розкриття внутрішнього світу та пошук внутрішніх ресурсів. Основне завданням арт-терапії - самопізнання і самовираження для досягнення гармонійного стану особистості. Основний метод - сублімація, тобто перенесення внутрішніх конфліктів, напружень в більш прийнятний для соціуму вид. А саме, в творчість.

Даний метод допомагає побачити і вивільнити негативні емоції і внутрішні переживання цивілізованим способом, не завдавши шкоди оточуючим та середовищу. Він дозволяє пережити їх і змінити, тим самим знявши вантаж важкої життєвої ситуації і полегшивши життя. Іншими словами творчість в тандемі з психологічними прийомами дозволяє заглибитися в своє підсвідоме, де усі страхи, комплекси та інше, виходять на зовні, а саме на аркуш паперу, фігуру з пластиліну, гіпсу, танець т.д.[10].

В бійців, у яких діагностовано ПТСР спостерігаються панічні атаки, депресія, контраст психоемоційного спектру внутрішнього стану з зовнішнім світом призводить до замкнутості та розладів особистості, руйнування сімей. Позбавлення і зняття стресу алкоголем лише посилює проблему та депресію [7].

Малювання, робота з фарбами сприяє розслабленню і зняття нервового та психоемоційного напруження сприятливо діє на зміну стану свідомості. Головним завданням під час роботи стає не створення гарної картини, а малювання заради реабілітації. Перенесення власного внутрішнього болю на папір. З наукової точки зору сутність арт-терапії полягає у терапевтичному і психокорекційному впливі на людину й проявляється у реконструюванні психотравмуючої ситуації з допомогою художньо творчої діяльності, виведенні переживань на зовнішню форму через продукт художньої діяльності, що є досить актуальним для військовослужбовця в умовах сьогодення. Відволікаючись від буденних справ, тривоги, очікувань, в процесі малювання, демобілізовані бійці АТО отримують можливість та радість спілкування в духовній спільноті.

Застосування арт-терапії в роботі з людьми, що пережили психічну травму, здійснюється з перших десятиліть розвитку цього напрямку. Так, наприклад, арт-терапію почали застосовувати ще в роки Другої світової війни і в післявоєнний період з військовослужбовцями, які проходили відновне лікування і реабілітацію в таких країнах, як США і Великобританія. Вже тоді було помічено, що зайняття учасників бойових дій образотворчою творчістю на базі художніх майстерень (арт-ательє) благодійно позначається на їх фізичному і емоційному стані [2, с. 21].

На протязі останніх десятиліть арт-терапію застосовують усе більш активно з різними групами клієнтів з реакціями на важкий стрес і порушеннями адаптації внаслідок пережитої психічної травми - жертвами сексуального і фізичного насильства, терористичних атак і стихійних лих, біженцями та ін. Важливе значення при цьому надається невербальному характеру арт-терапії, багатим можливостям вираження і інтеграції досвід на основі використання невербальної експресії, роботи з образами і екстерналізації переживань. Образотворча діяльність і творча активність в інших її проявах виступають універсальними механізмів відновлення психологічного гомеостазу і адаптації [2, с. 21].

При роботі з психічною травмою і її наслідками можуть використовуватися усі види терапії мистецтвом як окремо, так і в поєднанні один з одним. Такі інтегровані (у плані експресивних модальностей) види терапії, як правило, іменуються полімодальною (інтермодальною) терапією творчістю або терапією виразними мистецтвами (expressive arts therapy) [2, с. 20].

В процесі надання арт-терапевтичної допомоги потерпілим бійцям можуть бути задіяні як невербальні, творчі чинники, пов'язані з художньою експресією (і іншими експресивними модальностями), так і загальніші терапевтичні чинники і механізми, пов'язані з психотерапевтичними і груповими стосунками і вербальною комунікацією. Також не повинні ігноруватися додаткові техніки і прийоми, пов'язані з тією або іншою

терапевтичною системою, - з психодинамічним, особистісно зорієнтованим, когнітивно – поведінковим і іншими підходами. Тому цілком виправдано доповнення технік, ґрунтованих на образотворчій діяльності, техніками сугестивного характеру, релаксацією, десенсибілізацією, когнітивними інтервенціями, навчанням. Таким чином, механізми, пов'язані з творчою, ігровою діяльністю, іншими техніками і терапевтичними прийомами, можуть різною мірою брати участь на різних етапах процесу лікування посттравматичних розладів [2, с.27].

Також, однією із основних заporук покращення стану бійців є те, що спеціаліст, який надає їм психологічну допомогу має бути виключно кваліфікованим фахівцем. Змушені констатувати, що на даний час в Україні психологічною реабілітацією УБД займаються усі бажаючі. Дилетанти, випускники курсів та тренінгів із тренерами без вищої психологічної, чи медичної освіти, озброєні сертифікатами платних курсів, без обмеженого доступу для не фахових учасників, займаються лженаукою, завдаючи шкоди психіці бійців. Згідно п.5 Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу як професійну діяльність має право психолог – фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Психологія» (магістр, спеціаліст) [6].

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження, встановлено, що:

1. Повернувшись із зони АТО усім бійцям необхідно пройти реабілітаційний курс для полегшення адаптації, зниження рівня тривожності та зниження інших наслідків ПТСР, тобто відновити їхнє психічне здоров'я для полегшення подальшого життя як самих учасників так і їх сімей.
2. Арт – терапія як одна із форм психологічної допомоги учасникам бойових дій являє собою комплекс психокорекційних методів, які мають сприятливий вплив на процеси психологічної реабілітації.
3. Лікування мистецтвом є досить ефективним інструментом, який дає змогу досліджувати ті сторони внутрішнього світу, які важко відобразити словами.
4. Методи арт-терапії дозволяють поринути в себе, розкрити свій невичерпний творчий потенціал, знайти внутрішні ресурси, які б допомогли справитися із важкою ситуацією в житті, ефективно протидіяти стресу та сприяти покращенню психічного здоров'я учасників антитерористичної операції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бедюк М. В. Особливості реалізації програми «психологічна допомога бійцям АТО та їхнім сім'ям»/ М. В. Бедюк // Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць РДГУ. Випуск 6, 2016. С.18 – 21.
2. Копытин А. И. Методы арт – терапии в преодолении последствий травматического стресса / А. И. Копытин. – М.: Когито – Центр, 2014. – 203с.
3. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти : методичний посібник / [упор.: Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук] – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.
4. Психологічна робота з військовослужбовцями - учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник / [О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, О. І. Пішко та ін.]. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с
5. Синишина В. М. Реабілітація учасників АТО методами психологічної допомоги / В.М. Синишина // Актуальні проблеми психології. Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI. Випуск 13, 2015. С.237 – 246.
6. Чорна І. М. Особливості організації психологічної реабілітації учасників АТО та членів їх сімей / І.М.Чорна //Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції Маріуполь, 2018. – С.274-277
7. «АРТ постріл» — проект реабілітації бійців АТО та їх родин засобами мистецтва [Електрон. ресурс] / Режим доступу: <http://555art.org.ua/news/art-postril/art-postril-blagodiinyi-volonterskyi-proekt-reabilitatsii-biitsiv-ato-ta-yikh-rodyn-zasobamy-mystetstva/>
8. Коли людина повернулася з АТО, а її психіка – ні... [Електрон. ресурс] / Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/koly-lyudynapovernulasya-z-ato-yiyi-psyhika-ni>
10. Реабілітація воїнів АТО через мистецтво [Електрон. ресурс] / Режим доступу: <http://www.dobrodel.org.ua/project/596/>
11. Встреча клуба «Довіра» 4 апреля. Занятие по арт-терапии [Електрон. ресурс] / Режим доступу: <http://vostok-sos.org/vstrecha-kluba-dov-ra-4-aprelya-zanyatie-po-art-terapii/>

Сорока В.

Науковий керівник – доц. Турко О.В.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ НАД СИНТАКСИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У структурі сучасного уроку початкової школи поряд із традиційними методами навчання застосовують й інноваційні. Водночас доцільно пам'ятати, що будь-яка педагогічна технологія буде мертвою, якщо не розглядати її як цілісну систему в єдності компонентів і взаємозв'язків. Описати хід дій використання технології – це одне, а реалізувати її на уроці – це зовсім інше. У цьому відіграє велику роль особистість конкретного вчителя, його професійні та творчі здібності. З огляду на сказане, важливою проблемою реформування освіти

є підготовка вчителів, які усвідомлюють необхідність переходу „від передання знань” до „формування умінь використовувати знання на практиці”.

*Мета цієї статті* – окреслити особливості застосування інноваційних технологій навчання на уроках української мови в початковій школі.

Саме на школу покладається велика відповідальність за підготовку особистості до життя, за формування її громадянської думки. Адже тільки через діяльність у колективі людина входить в суспільство. Такими колективами для дитини є сім'я та школа.

Виховний та розвивальний характер навчально-пізнавальної діяльності на уроці поглиблюється за умови постійного включення учнів у ситуації, де вони повинні:

- доводити власну думку, наводити на її захист аргументи, докази, користуватись здобутими знаннями;
- ділитися своїми знаннями з іншими;
- допомагати товаришам, коли вони відчувають труднощі, пояснювати незрозуміле;
- спонукати до знаходження не одного рішення, а декількох самостійно зроблених;
- вільно вибирати завдання, переважно пошукового і творчого характеру;
- урізноманітнювати діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри та спілкування [1, с. 32–31]

Названі уміння ефективно формуються в учнів шляхом застосування інноваційних технологій навчання.

**Речення за метою висловлювання**

Розповідні (розповідається або повідомляється про щось)

Питальні (про щось запитується)

Спонукальні (спонукається до якоїсь дії: наказ прохання, порада, побажання, вимога)

**Творча робота в групах**

Складіть і запишіть спонукальні речення-гасла про збереження природи.

**Пояснювальний диктант**

Дайте назву тексту.  
Запишіть, після кожного речення зазначте його вид за метою висловлювання.

О, чорні смереки! Не раз ви ховали від злого ока улюблених героїв карпатських легенд! Вони самі собою оживають тут, де зустрічаються дві подружки – говіркі річки Опір та Романочка. А то що? Невже русалка лісова? Вона, вона, голубонька! Присіла, стомлена, біля гірського потоку. Волосся-гілля впало додолу, зрослося з землею, а руки рвуться вгору.

**«Збери речення»**

1. Барліг, готус, ведмідь, зимівлі, для.  
2. Вулицю, переходи, дозволених, в, місяцях.  
3. Садку, у, малина, вашому, росте, чи.

**Творче завдання**

Складіть і запишіть речення, у яких

- про щось розповідається;
- про щось запитується;
- спонукається до якоїсь дії.

Сьогодні в початковій школі впроваджується чимало інноваційних технологій, серед яких виділяють такі групи: технології особистісно орієнтованого навчання й виховання; традиційні педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу. Охарактеризуємо деякі з тих технологій, під час упровадження яких у навчально-виховний процес початкової школи ефективно реалізується особистісно орієнтований підхід. Саме їх використання, на нашу думку, є оптимальним для успішного навчання, всебічного виховання та гармонійного розвитку особистості молодшого школяра [4, с. 231].

Характер і зміст програми з теми „Синтаксис” для початкових класів визначається такими завданнями: на основі спостережень за навколишньою природою і суспільним життям та вмінням читати й писати навчити учнів змістовно і грамотно викладати свої думки як усно, так і письмово, застосовувати ці вміння у повсякденній навчальній і трудовій діяльності [6].

Помічником вчителя для реалізації освітньо-виховних завдань є інформаційні технології, зокрема комп'ютер: тести, мультимедійні презентації, дидактичні онлайн-ігри. Пропонуємо окремі слайди презентації використання ІТ для вивчення теми „Види речень за метою висловлювання” у 2 класі.

У ході вивчення синтаксичних тем доцільно також використовувати інтерактивні методи навчання: „Мікрофон”, „Карусель”, „Дерево рішень”, „Незакінчене речення”, „Судове слухання”, „Мозковий штурм”, „Акваріум” та інші.

Інтерактивні методи у поєднанні з класичними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення матеріалу в початковій школі. Різноманітність методів інтерактивного навчання дає змогу вчителю доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань учнів класу. Переваги інтерактивного навчання полягають у тому, що за один і той же проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи; досягти високої результативності у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь. Впровадження системи інтерактивного навчання допомагає учню працювати спільно з іншими, комунікувати у групах, розвивати суб'єктивну позицію в навчанні; навчальній групі – розвивати навички спілкування і взаємодії, формувати ціннісно орієнтовану єдність групи, прийняти моральні норми і правила спільної діяльності; учителю – зреалізувати нестандартний підхід до організації навчального процесу, що підвищить пізнавальну активність класу, багатомірне опанування навчального матеріалу, сформує готовність до особистісної взаємодії [5].

Отже, використання інноваційних технологій на уроках української в початковій школі стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє зростанню результативності засвоєння навчального матеріалу та допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белкіна О.В. Критичне мислення вчителя як передумова його розвитку в учнів / О.В. Белкіна // Формування гуманістичного світогляду вчителя : Уманський держ. педагог. ун-т. ім. П.Тичини. – К.: Наук. світ, 2001. – С. 80–84.
2. Варавва Т. Використання інтерактивних методів навчання на уроках рідної мови як засіб розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів : [навчально-методичний посібник] / Варавва Т. – Кіровоград : Авангард, 2013. – 44 с.
3. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
4. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии / Дичковская И.М. – К., 2004. – 432 с.
5. Коберник Г.І. Використання інноваційних технологій у початковій школі / Коберник Г.І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mybclass.at.ua/load/statti/vikoristannja\\_innovacijnih\\_tekhnologij\\_na\\_urokakh\\_v\\_pochatkovij\\_shkoli/3-1-0-3](http://mybclass.at.ua/load/statti/vikoristannja_innovacijnih_tekhnologij_na_urokakh_v_pochatkovij_shkoli/3-1-0-3)
6. Українська мова. 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання: проект базової навчальної програми [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/1-ukrayinska-mova-1-4-klas.lyuba.doc>. – Назва з екрану.

*Рудяк М.*

*Науковий керівник – доц. Чопик С. В.*

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Прагнення до самовизначення, реалізації своїх можливостей, інтенції супроводжує людину протягом всього життя. Відтак проблема професійного самовизначення особливо актуальною є для старшокласників, які стоять перед необхідністю вибору подальшого життєвого шляху, значну роль у якому займає правильний вибір професії. Для того, щоб у майбутньому людина була задоволена своїм життям, могла повною мірою реалізувати свої можливості, вибираючи професію, старшокласникам необхідно враховувати свої бажання та здібності.

Проблема професійного самовизначення старшокласників, умови їх самореалізації, в тому числі на ринку праці, розглядалися багатьма психологами. Складності теоретичного аналізу проблеми викликані тим, що поняття *самовизначення* використовується в літературі, за словами В. Рибалки, «у широкому діапазоні значень: по-перше, психологічного змісту процесів, індивідуального самовизначення особистості; по-друге, акцентованих аспектів у вивченні цих процесів різними галузями психології – «життєве самовизначення», «соціальне самовизначення», «моральне самовизначення», «професійне самовизначення» та ін.» [7, с. 6-7].

**Мета статті:** здійснити теоретичний аналіз основних психологічних підходів до дослідження проблеми професійного самовизначення старшокласників.

У психології поняття «самовизначення» найчастіше пов'язують з проблемами: розвитку особистості і її самосвідомості (К. Абульханова–Славська, Т. Афанасьєва, І. Кон, І. Чеснокова); соціальної зрілості і визначення життєвої позиції (Л. Анциферова, Л. Коган, І. Кон, А. Мудрик, Д. Фельдштейн); самоздійснення і самореалізації особистості (І. Гічан, П. Соболев, В. Сафін).

У віковій психології самовизначення старшокласників вивчається у зв'язку із специфікою юнацького віку, процесами формування світогляду, соціалізації і вибору сфери професійної діяльності (Л. Божович, Р. Бернс, В. Журавльов, А. Кухарчук, П. Шавір).

Підкреслюючи важливість самовизначення старшокласників, Л. Божович не дає однозначного визначення цього поняття. На думку вченої, самовизначення – це «вибір майбутнього шляху, потреба знаходження свого місця в праці, суспільстві, в житті», «пошук мети і значення свого існування», «потреба знайти своє місце в загальному потоці життя» [2, с. 213]. К. Абульханова–Славська розглядає самовизначення старшокласників як певну *форму активності*, в процесі якої відбувається формування їх життєвої позиції [1, с. 137].

Докладно аналізує проблему психології самовизначення старшокласників у своїй монографії В. Сафін. Самовизначення особистості – це «цілеспрямована багатостороння *творча поведінка*, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідеї, що повністю охоплює *суб'єкт* і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання» [8, с. 52]. Головні рушійні сили, на його думку, – це розв'язання основаних протиріч між одиницями сутнісних сил індивіда («хочу», «можу», «маю») як внутрішніми умовами, між особистістю і метою інших, між бажаним і можливим, між внутрішніми принципами і зовнішніми умовами.

Намагаючись подолати обмеженість поширених підходів до з'ясування змісту проблеми самовизначення старшокласників, деякі автори вводять поняття «життєвого самовизначення» (В. Журавльов) та «життєвих перспектив» (Є. Головаха). Життєві перспективи особистості досліджуються через її життєву мету і життєві плани. Мета, яку ставить перед собою людина – це «предметна і хронологічна межа актуального майбутнього», плани – «заповнюють проміжок до мети» [4, с. 21]. Регулятивну функцію в процесі реалізації життєвих перспектив виконують ціннісні орієнтації.

У працях, присвячених проблемі самовизначення старшокласників, часто зустрічається термін «особистісне» для позначення найширшого змісту використання поняття. Так, наприклад, у М. Гінзбурга особистісне самовизначення описується опосередковано через поняття смислового майбутнього, яке є «ідеальною самопроєкцією особистості в майбутнє і ділянкою, що ціннісно мотивує процес розвитку особистості» [3, с. 19].

Встановлено, що особистісне самовизначення старшокласників має ціннісно–смислову природу, воно є генетично вихідним і детермінує всі інші види самовизначення (Т. Буякас, М. Гінзбург, З. Карпенко, Р. Пасічник, В. Сафін та ін.). Особистісне самовизначення здійснюється внаслідок ієрархізації та впорядкування ціннісно–смиислової сфери старшокласника. Вивчення ціннісного аспекту самовизначення тісно пов'язане з дослідженням природи і сутності цінностей як регуляторів поведінки, уявлень старшокласника про майбутнє, формування сенсу життя, становлення суб'єктного потенціалу людини. Як стверджує В. Сметаняк, «ціннісне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором, адже здійснюючи його, старшокласник повинен вибрати певні цінності» [9, с. 54].

За словами Л. Потапчук, особистісне самовизначення – це найвищий рівень життєвого самовизначення старшокласників, що мінімально обмежений зовнішніми факторами. Його відмінність полягає в тому, що особа не просто володіє роллю, але й створює нові ролі і «займається соціально–психологічною нормотворчістю» [6, с. 127]. Особистісне самовизначення, згідно з таким підходом, пов'язане також з формуванням оригінального і неповторного «образу Я» старшокласників, розвитком і утвердженням його серед оточуючих.

Професійне самовизначення старшокласників виступає як частина життєвого, особистісного і відбувається в умовах меншої свободи вибору, його зв'язок з особистісним самовизначенням залишається незрозумілим.

Професійне самовизначення старшокласників безумовно пов'язане із професійним вибором. Психолог Є. Климов виділив п'ять основних типів професій за принципом ставлення людини до різних об'єктів оточуючого світу. Перший тип – професії «людина – людина». Вони об'єднують вчителів, вихователів, викладачів вузів та технікумів, лікарів, продавців, спортивних тренерів, менеджерів тощо. Другий тип – професії «людина – техніка». Це водії авто– та електротранспорту, машиністи потягів, оператори верстатів з програмованим управлінням, інженери, слюсарі, електрозварники тощо. Третій тип – професії «людина – природа». Представниками цього типу є садівники, лісники, агрономи, лікарі ветеринари, тваринники, меліоратори, геологи, біологи, виноградари, пасічники. Четвертий тип – професії «людина – знакова система». До цього типу відносяться ті, хто має справу з різного роду умовними знаками, шифрами, кодами, формулами, мовами: економісти, бухгалтери, програмісти, інспектори відділів кадрів, штурмани авіації, перекладачі. П'ятий тип –

професії «людина – художній образ». Цей тип включає архітекторів, фотографів, скульпторів, художників, бутафорів–декораторів, модельєрів, музикантів, співаків, танцюристів, настроювачів інструментів [5].

Зрозуміло, старшокласник за своїми нахилами і здібностями може мати передумови не тільки до однієї, а до декількох професій. У такому випадку треба вибирати між ними. Набагато складніше прийняти рішення, коли з'ясується, що до професії, яка дуже подобається, у людини даних обмаль. Тоді слід або переключитися на щось інше, більш–менш близьке, або пригадати про *компенсацію* – властивість психіки людини, яка полягає у перебудові функцій організму, порушених або втрачених внаслідок перенесеного захворювання чи травматичних ушкоджень.

У психолого–педагогічній літературі зазначається, що на професійне самовизначення старшокласників впливає багато чинників: активність самого суб'єкта самовизначення, соціальні та економічні чинники, культура (М. Пряхников), відповідальність за своє життя в цілому (К. Абульханова–Славська), особливості професійної діяльності (Є. Клімов, В. Зірег), особистісна зрілість та готовність до здійснення вибору (Д. Леонтьєв), рефлексивні здібності (С. Неверкович, Н. Самоукіна), особливості самосвідомості (П. Шавір), індивідуально–типологічні особливості старшокласника (Т. Кудрявцев, А. Сухарев).

Отже, проблема професійного самовизначення старшокласників є широко представлена у науково–психологічній літературі, проте серед вчених нема єдиного розуміння щодо її змісту та термінологічного позначення. Однак у всіх підходах до вивчення досліджуваної проблеми старшокласник, який обирає професію, розглядається як суб'єкт професійного самовизначення. Саме у ситуації вибору значно підвищується його активність, відповідальність за те, що відбувається. Обираючи, старшокласник виявляє свою автономію, самовизначається щодо системи цінностей, принципів, способів самореалізації у вчинках.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Альбуханова–Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Альбуханова–Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 137–145.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 114 с.
5. Клімов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Клімов. – Ростов–на–Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Потапчук Л.В. Особистісне самовизначення старшокласників / Л.В. Потапчук // Психологія : збірник наукових праць НПУ ім. М. Драгоманова. – Вип. 1 (8). – К., 2000. – С. 126 – 130.
7. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення / В.В. Рибалка. – К. : Деміург, 2004. – 224 с.
8. Сафін В.Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие / В.Ф. Сафін. – Свердловск : Свердл. ГПИ, 1986. – 142 с.
9. Сметаняк В.І. Особистісне самовизначення і свобода в ракурсі взаємної детермінації / В.І. Сметаняк // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано–Франківськ : Плай, 2003. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 53–59.

*Рибка І.*

*Науковий керівник – доц. Андрійчук І. П.*

## ДИТЯЧИЙ МАЛЮНОК ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА

На сучасному етапі розвитку практичної психології, психологічної служби, системи освіти актуальним є питання пошуку й розробки нових та модифікація класичних методів надання психологами допомоги дітям і дорослим.

На часі важливою є проблема виховання самостійної, креативної, ініціативної, оптимістичної, впевненої у своїх силах дитячої особистості, що володіє вмінням самопрезентуватись, поважає себе й інших – такої, яка любить і цінує життя, вміє досягати успіху в своїх починаннях, не боїться труднощів, має бажання їх вирішувати.

Малюнкові тести здебільшого використовуються для дослідження дітей. Ще на початку ХХ століття виник інтерес до дитячого малюнку у російських вчених В.К. Воронова, Ф. Чада, О.М. Кучаєнка, І.Д. Єрмакова, П.І. Коропова, Я.М. Когана, М.О. Рибнікова. А в кінці ХХ століття проблемі застосування малюнкових технік для дослідження особистості присвячені праці багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених: Г.Т. Хоментаскас, В.С. Мухіна, О.С. Романова, О.Ф. Потьомкіна, Т.С. Яценко та ін.

**Мета статті** полягає у викладенні теоретичних засад застосування дитячого малюнка як засобу психологічної діагностики особистості першокласника.

**Актуальність дослідження** зумовлена посиленням інтересом сучасної системи освіти України до активного впровадження психодіагностики на всіх її ланках. Важливість розробки й впровадження в практику ефективного психодіагностичного інструментарію для своєчасного виявлення актуального стану й

особливостей особистісного розвитку дитини важко переоцінити. Необхідність проектування оптимальної траєкторії розвитку дитини в умовах навчання і виховання обумовлює високу значущість систематичного обстеження педагогами й психологами особливостей розвитку дітей в умовах дошкільної й шкільної освіти.

Особистість першокласника відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Як зазначає Т.В. Дудкевич, ними виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексивність [3].

Зауважимо, що школа сприяє самостійності учня, його емансипації від впливу батьків, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього світу. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюють інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Унаслідок цього, школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються і стають публічними. Це ставить перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, який з цієї пори пронизуватиме все життя [1].

Самооцінка учнів молодших класів конкретна, ситуативна, багато в чому визначається оцінкою вчителя. Рівень домагань формується насамперед власністю досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Коли в учбовій діяльності дитини невдач більше ніж успіхів і цю ситуацію вчитель ще постійно підкріплює низькими оцінками, то результатом стає розвиток почуття невпевненості в собі та неповноцінності, які мають тенденцію поширюватися й на інші види діяльності.

Початкова школа навчає раніш захищеного сім'єю, молодшого школяра особистому досвіду спілкування дитини в реальних ситуаціях. Потрібно навчитися відстоювати свої позиції, свою думку, своє право на незалежність – своє право бути рівним у спілкуванні з іншими людьми. Саме характер мовного і експресивного спілкування визначає міру самостійності та ступінь свободи дитини серед інших людей. У цьому віці виникають нові емоції, але разом з тим і ті, що були у них раніше, змінюють свій характер і зміст.

Саме тому, як зазначає С.Л. Коробко завдання психологічного супроводу школяра-початківця й засоби їх вирішення – психодіагностика, корекційна та розвивальна діяльність психолога, мають бути підпорядковані вимогам адаптації дитини до систематичного навчання та шкільного типу взаємовідносин [4, с. 9].

Як показав аналіз літератури, для дітей молодшого шкільного віку проєктивні графічні методики є одними із основних. Проєктивні методики спрямовані на діагностику причин дезадаптації особи, несвідомих потягів, конфліктів і способів їх дозволу (механізмів захисту). Умовою будь-якого проєктивного дослідження є невизначеність тестової ситуації. Це сприяє зняттю тиску реальності, і особа в таких умовах проявляє не конвенційні, а властиві для неї способи поведінки.

Малюнок дає можливість дитині відтворювати в образах дійсність і проектувати зміст психіки в символах. Сильна сторона малюнка полягає в можливостях поєднати зовнішній і внутрішній світи в образах і певних символах, а це дає змогу психологу проникати у внутрішні самохарактеристики психіки суб'єкта [6, с.11].

За порівняно недовгу історію графічних методів, які застосовуються з метою дослідження індивідуально-психологічних особливостей людини розроблено багато спеціальних прийомів і процедур, які ввійшли в число класичних діагностичних засобів. Це малюнок людини – тест К. Махвер, Ф. Гудинаф, тест «Дім – Дерево - Людина» Дж. Бука, малюнок сім'ї В. Вульфа, тест «Дерево» К. Коха та інші.

Як вже згадувалось, графічні методи, відносяться до класу проєктивних, дають можливість дитині самій проектувати реальність і по-своєму інтерпретувати її, тому цілком природним є те, що отриманий результат до певної міри несе на собі відбиток особистості: її настроїв, стан, відчуття, почуття, особливості уяви, відносини і так далі.

Тези багатьох дослідників підтверджують думку, що малюнок для дитини є не мистецтвом, а своєрідною мовою. Справа в тому, що малювання дає дитині можливість виразити речі, ситуації і події (дійсні та фантастичні) за допомогою картинок. Це дозволяє створити систему інформації з використанням графічних знаків в той період, коли усна або письмова мова надає йому набагато бідніші комунікативні засоби на цьому віковому етапі [5].

Аналіз розглянутого матеріалу, дозволяє нам виділити наступні принципи застосування малюнка в психологічній діагностиці:

1. Для дітей дошкільного віку і для частини дітей молодшого шкільного віку малювання є грою; у атмосфері ігрової діяльності повинно протікати і їх малювання в рамках тесту.
2. Слід застосовувати єдиний формат паперу однакової зернистості та однаковий малюнковий матеріал, наприклад м'який олівець, пастелі однакових відтінків і т.п.
3. Записуються всі важливі обставини: дата, час, освітлення, ступінь адаптації, словесний супровід, вираз ступеня домагань, бачення, латеральність, тримання олівця, повернення паперу та ін.
4. Психолог, що працює в області діагностики, повинен бути компетентним класифікувати малюнок і з погляду рівня розвитку, і з погляду незвичайних ознак.

5. Малюнок ніколи не слід використовувати як єдиний відправний пункт проективної інтерпретації.

6. Проективні тенденції слід перевіряти за допомогою іншої дослідницької техніки, даних, отриманих з розмов з батьками шляхом зіставлення з результатами подальших випробувань і т.д.

7. У дослідницьких цілях виправдовує себе оцінка малюнка, вироблена двома фахівцями незалежно один від одного.

За допомогою психодіагностичних методів зазвичай виявляються кількісна та якісна інформація або ж інші діагностичні дані (продукти діяльності випробовуваного, анамнестичні дані та ін.). При цьому бажання пояснити їх психологічний сенс не повинно визначати результат інтерпретації. Тільки відповівши на питання «що позначає цей діагностичний показник?», можна отримати відносно корисні відомості про осіб, які відповідатимуть тим діагностичним завданням, які ми поставили на початку нашого дослідження.

Проаналізуємо детальніше методику “Дім – Дерево - Людина”, яка була запропонована у 1948 році Дж. Буком і може бути використана у роботі з першокласниками. Тест призначений як для дорослих, так і для дітей при індивідуальному діагностуванні (в окремих випадках можливе групове обстеження). Вибір названих предметів для малювання автор обґрунтовує тим, що вони знайомі кожному, найбільш зручні як об’єкти для малювання, і нарешті, стимулюють більш вільні вербальні висловлювання, ніж інші об’єкти. Крім того, самі стимульні слова – дім, дерево, людина – не лише є назвами класів об’єктів, але і несуть певні емоційні навантаження. Тому емоційні реакції дитини під час малювання або в бесіді після малювання частіше всього виявляють особистісно значущу реакцію на ставлення, бажання, почуття, або об’єкт, що прямо або символічно присутні в малюнку.

Вважається, що малюнок будинку, дерева і людини – це своєрідний автопортрет людини, яка малює, тому що у своєму малюнку вона представляє ті риси об’єктів, що в тій чи іншій мірі значущі для неї. Його результати можуть бути презентовані у якісно-описовій формі й водночас у кількісних показниках розвитку сукупності симптомкомплексів за окремою таблицею [2, с.237 ].

Малюнок та його подальша інтерпретація стали широко розповсюдженими, так як прості у застосування, цікаві для виконання обстежуваними, мають тестову інтерпретацію, носять терапевтичний ефект, базуються на проективному підході, що забезпечує захищеність автора малюнку і т.д.

Психічний розвиток і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчання у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

**Висновки.** Вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті і розвитку. Саме тому, якісна і своєчасна діагностика психологічних особливостей першокласників є необхідною базою для здійснення психорозвивальної й психокорекційної роботи, реалізації індивідуального підходу в роботі вчителя та психолога з дітьми, ефективної співпраці з родинами вихованців з метою професійного супроводу подальшого розвитку школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М: Пед.общество России, 2004. - 512 с.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
3. Дуткевич Т.В. Теорія і практика розвивально-корекційної роботи психолога / Т.В. Дуткевич. – К.: КНТ, 2017. – 265 с.
4. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – 3-тє вид., перероб. і допов. – К.: Літера ЛТД, 2014. – 416 с.
5. Романова Е.С. Графічні методи в практичній психології (Психологічний практикум) / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2002. - 416 с.
6. Яценко Т.С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика / Т.С. Яценко, М.Г. Чобітько., Т.І. Доцевич. – Черкаси: БРАМА, 2003. – 216 с.

*Запорожець К.*

*Науковий керівник – проф.Радчук Г.К.*

#### ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Немає такого суспільства у якому б не існували певні правила поведінки, загального характеру, що складаються у відносинах між людьми або іншими словами – соціальні норми. Відхиленнями від цих норм можна назвати девіантною поведінкою. Вона завжди була, є і буде присутня в суспільстві. І як би ми не хотіли цього позбутися, завжди будуть існувати люди, які не можуть або не хочуть жити за правилами і нормами, прийнятими в тому суспільстві, в якому вони живуть. У даний час виявляємо підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки через значне зростання числа підлітків з девіантною поведінкою.



**Метою статті** є аналіз теоретичних та емпіричних особливостей девіантної поведінки старших підлітків.

Проблема девіантної поведінки підлітків привертала увагу дослідників в різних галузях науки. Зокрема, у працях психологів: О.Бондарчука, М.Варія, Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Змановської, Ю.Клейберга, І.Кона, В.Кондрашенка, Н.Максимової, Р.Мертонна, Ф.Райса, К.Роджерса, З.Фрейда, К.Юнга тощо.

Криза підліткового віку – одна із видів вікових криз, що виникає при переході від однієї вікової сходинки до іншої і пов'язана із системними перетвореннями в сфері соціальних відносин, діяльності та свідомості [1].

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

- труднощі перехідного періоду зумовлюють переживання підлітком тривоги, емоційної напруженості, нестійкості, неврівноваженості тощо;

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

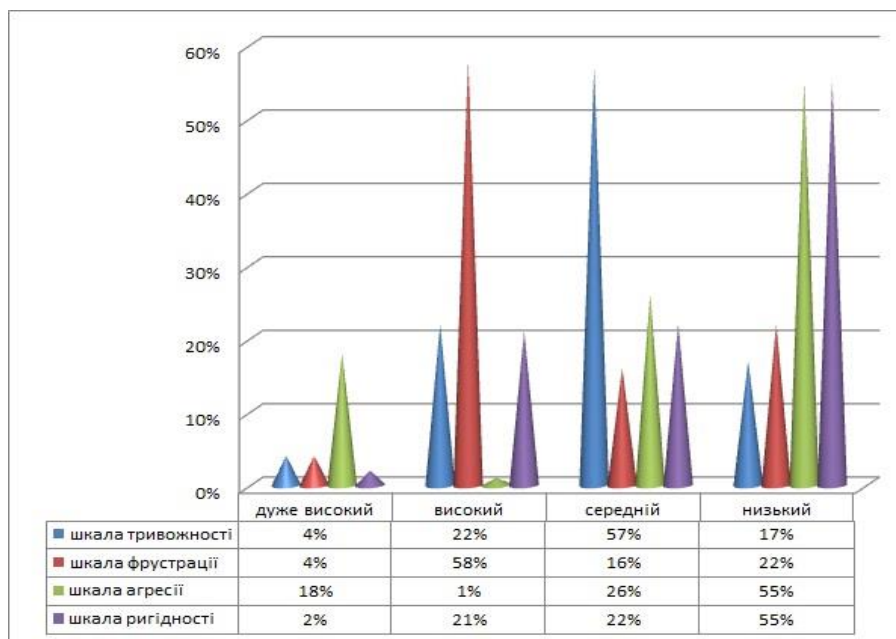
- суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі засоби контролю, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися; ці чинники проявляються на тлі посилення орієнтації на однолітків і зростання залежності поведінки від групових норм [3].

При цьому форми девіантної поведінки підлітка мають властиві для його віку особливості. Так, зокрема, алкоголізація підлітка відбувається через прагнення зменшити характерний для нього стан тривоги і водночас – позбавитися надмірного самоконтролю і сором'язливості. Важливу роль відіграють також прагнення до експериментування і особливо – норми підліткової субкультури, за якими алкоголь традиційно вважається однією з ознак мужності і дорослості, а також негативний приклад батьків. Наркотизація підлітка, як і пияцтво, пов'язана з психічним експериментуванням, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань, цікавістю, наслідуванням старшим, впливом групи однолітків, а іноді й обманом з боку поширювачів наркотичних речовин, коли першу дозу наві'язують під виглядом певного напою чи сигарети, що зрештою невідворотно веде до звикання та кримінальної поведінки.

Суїцидальна поведінка підлітка часто є криком про допомогу в разі негараздів у взаємодії підлітків з оточенням, неможливістю самостійно розв'язати проблеми (недарма суїцидальні спроби підлітки найчастіше здійснюють вдома, ввечері чи вдень, коли хтось може втрутитися).

Така поведінка також може бути пов'язана з властивими підлітковому віку особистісними розладами, насамперед, із синдромом відчуження, який виникає в разі неможливості встановити емоційно значущі конструктивні стосунки із середовищем [3].

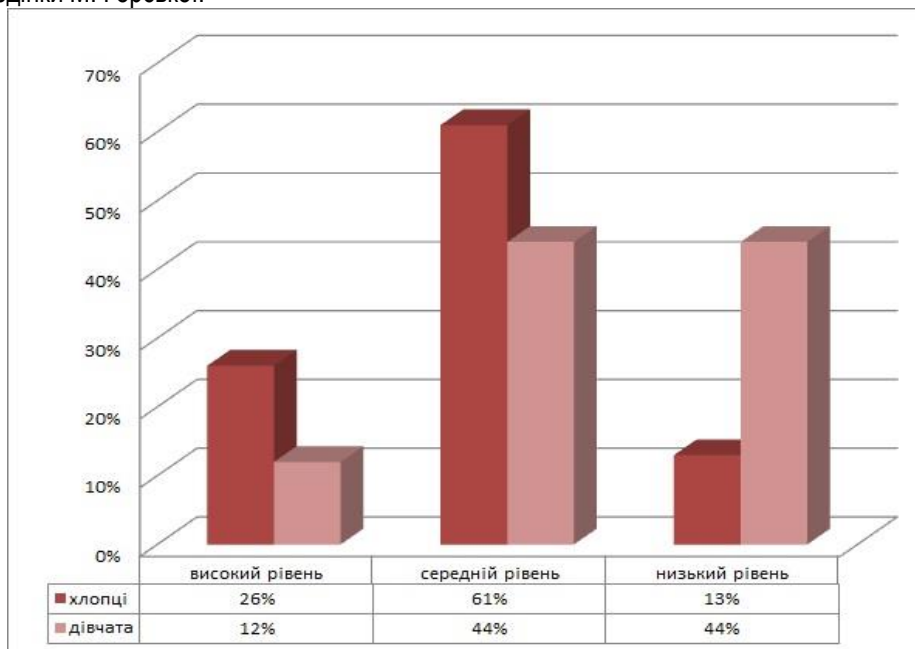
На думку Т. Говорун та О. Кікінеджи [2], однією з причин розбіжності у формах прояву девіантної поведінки особистості може бути гендер як жорстка регламентація поведінки особистості відповідно до її статі. Гендерна соціалізація хлопчиків сприяє розвитку агресивності, напористості, активності, змагальності, а дівчаток – підлеглості, пасивності, слухняності. Так, зокрема, меншу кількість дівчат з девіантною поведінкою (у порівнянні з хлопцями) можна пояснити через більший вплив найближчого соціального оточення, що менш поблажливо ставиться до асоціальної поведінки дівчат, ніж хлопців. Випадки асоціальної поведінки дівчат, як правило, стають об'єктом посиленої педагогічної уваги, внаслідок чого агресія таких дівчат набуває непрямой форми і вербального характеру.



**Рис.1 Розподіл шкал девіантної поведінки старших підлітків**

У зв'язку з цим хлопці з девіантною поведінкою частіше демонструють недостатній контроль поведінки, низьку тривожність, а дівчата – надмірний контроль і високу тривожність. Через це симптоми депресії частіше діагностують серед дівчат, ніж хлопців, особливо у підлітковому віці. Саме гендерні стереотипи часто провокують і навіть схвалюють чоловічу агресивність, насамперед, фізичну. Неадекватне статеве виховання в сім'ї також може спричинити неадекватне ставлення особистості до особи протилежної статі і, відповідно, девіантну поведінку [2].

З метою емпіричного вивчення соціально–психологічних чинників розвитку девіантної поведінки у старших підлітків, ми провели дослідження, у якому взяли участь 100 дітей із паралелей 8-х та 9-х класів (з них 28 учнів 8-х класів і 62 учні 9-х класів, 61 дівчат і 39 хлопців). Була використана методика визначення схильності до девіантної поведінки М. Горської.



**Рис. 2 Розподіл рівнів схильності до суїцидальної поведінки старших підлітків**

Результати дослідження показали, що за шкалою фрустрації, високий рівень – 58% є найвищим показником за усіма шкалами. Варто звернути увагу на шкалу агресії, на якій дуже високий рівень – 18%. Проте за шкалою тривожності середній рівень – 57% (рис. 1).

Отже, за цією методикою, ми виявили, високий рівень схильності до суїцидальної поведінки хлопців – 26%, у дівчат – 12%, різниця складає – 14% (рис. 2). Дослідження показало, гендерну відмінність у проявах девіантної поведінки.

Аналіз особливостей девіантної поведінки старших підлітків дозволяє зробити такі висновки:

по–перше, труднощі перехідного періоду зумовлюють переживання підлітком тривоги та свідчить про невірноважений стан дитини. Вона весь час чогось боїться, боїться зробити щось не так;

по–друге, розчарування, яке виникає через реальні або уявні перешкоди, що заважають досягненню мети. Учні, яким притаманна фрустрація, як правило бояться невдач, бояться бути обманутими, і тому вони не рішучі в своїх діях;

по–третє, підвищена психологічна активність, прагнення до лідерства через застосування сили до інших людей виявляє у старших підлітків агресію;

по–четверте, ускладнення у зміні визначеної суб'єктом діяльності за умов, що така перебудова справді потрібна. Підліткам важко пристосуватися до ситуації, яку диктує дійсність, вони не можуть перебудуватися в будь-якій ситуації. Такі діти не підготовлені до будь-яких змін в тих чи інших обставинах. Саме ці чинники в певних випадках і спонукають старших підлітків до девіантної поведінки.

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

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов/ Г. С. Абрамова. – Екатеринбург: Делова книга, 2002. – 704 с.
2. Говорун Т. В. Кікінеджі О. М. Тендерна психологія: Навч. посіб. – К.: Академія, 2004. – С. 198 – 250.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М., 1989. – 255 с.

*Пшик С.*

*Науковий керівник – доц. Свідерська Г.М.*

### ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Особистість впродовж життя стикається із таким поняттям, як перфекціонізм. Його прояви можна помітити в своїй поведінці або в поведінці інших, оскільки людям властива така риса, як бажання бути в чомусь кращими: чи то у певному виді діяльності, в професійних здобутках, чи в матеріальному плані тощо.

Існування перфекціонізму не в останню чергу пов'язане з тим, що протягом багатьох епох ідея прагнення до досконалості була одним з рушійних мотивів і принципів в житті людини і суспільства, уявлення про ідеал формували фундамент світогляду і самосвідомості людини, задавали його місце і роль в соціумі, історичному процесі, в природі і світобудові в цілому, визначали напрямки його розвитку.

Проблема перфекціонізму як психологічна категорія досліджується переважно за кордоном. Останнім часом ця тема висвітлювалася у роботах російських науковців (Н. Гаранян, С. Степанов, І. Грачова, С. Єніколопов, Є. Соколова, П. Циганкова, А. Холмогорова, Т. Юдеєва, В. Ясная) та українських учених (І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурна). Основний доробок у дослідженні перфекціонізму належить зарубіжним ученим (Д. Барнс, С. Блатт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, Д. Боучер, Л. Девідсон, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Оуенс, П. Слейд).

Розробці даного питання присвячено достатню кількість наукових робіт, проте проблема впливу перфекціонізму на становлення особистості в студентському віці є недостатньо вирішеною.

**Метою статті є теоретичне дослідження феномену «перфекціонізм» з психологічної точки зору.**

Особливу актуальність проблема вивчення перфекціонізму набуває у зв'язку зі зменшенням ролі морально-етичних цінностей культури в епоху постмодернізму з властивим їй зловживанням сучасними технологіями в задоволенні суспільних потреб, з хаотичною та надзвичайно мінливою системою соціальних норм і правил. Головною проблемою в дослідженні виступає недостатня теоретична та емпірична наповненість поняття «перфекціонізм», його функціональних та дисфункціональних компонентів. Відсутність діагностичного інструментарію значно ускладнює подальше вивчення перфекціонізму, а особливо способи його корекції та профілактики.

У 1965 р. американські психологи М. Холлендер і В. Міссілдайн вперше розкрили феномен перфекціонізму. Вони запропонували розглядати перфекціонізм як особистісну рису, яка характеризується високими вимогами до себе й інших людей, прагненням до бездоганного виконання роботи [1, с. 215].

Р. Фрост з колегами (Frost et al., 1990) також писав, що «працездатне прагнення до висування високих стандартів і дотримання їх, безумовно, саме по собі не є патологічним» [6, с. 27].

Перфекціонізм може поєднувати в собі як конструктивну функцію, проявляючись як психологічний ресурс, що відображає стимул особистості до досконалості і безперервного саморозвитку, визнання власних можливостей і обмежень, так і деструктивну функцію, представляючи собою порушення саморегуляції, що виражається в почутті невдоволення і розчарування в собі, надмірної критики своєї поведінки і у відчутті неконтрольованості життя [3; 4; 6].

Вчені П. Хюїтт і Г. Флетт, які присвятили найбільше праць цьому феномену, розглядають перфекціонізм як прагнення бути досконалим, бездоганим у всьому. Перфекціонізм, на їхню думку, визначає величину особистих стандартів індивідів, незалежно від здатності досягти їх.

У персонологічних теоріях А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. прагнення до самовдосконалення визнається вродженою динамічною тенденцією (потребою, мотивом, інстинктом тощо) особистості, глибинною спонукальною силою, яка, набуваючи свого предмету, виражається у продуктах професійної діяльності й індивідуальної життєтворчості, надає їм суб'єктивного смислу і суспільної цінності. А. Адлер вважав, що прагнення бути досконалим природне, в тому сенсі, що воно сприяє подоланню вродженого відчуття неповноцінності людини [1]. У свою чергу, А. Маслоу писав, що прагнення досконалості, активне самовдосконалення - показник особистісного здоров'я, а не прояв неврозу [5].

Перфекціонізм в концепції Л. Сільвермана - це форма вираження потреби самовдосконалення, яка є корисною для еволюції людини і людства в цілому, спонукальною силою, яка проявляється в невдоволенні людини «тим, що вона собою являє» і жагучим прагненням «стати тим, ким вона повинна бути» [7, с. 20].

На думку Л. Сільвермана, оцінка перфекціонізму культурно детермінована. У суспільстві, заснованому на принципі конкуренції, спостерігається тенденція, коли прагнення до досконалості, самовдосконалення сприяє розвитку людини як конкурентоспроможної у якійсь суспільно визнаній сфері, тоді перфекціонізм заохочується, а людина сприймається суспільством як така, що має талант, здатна змагатися на національному й інтернаціональному рівні. Коли ж прагнення до досконалості застосоване до сфери, яка суспільством розцінюється як «непотрібна, невідповідна», перфекціоніста засуджують і вважають невротиком [7, с.25].

Перфекціонізм нерідко асоціюється з мотивацією досягнення, і в якості показників перфекціоністської мотивації розглядається прагнення змагання із самим собою (самоперевершування), досягнення вищих результатів, переживання успіху в значущій діяльності й уникнення невдачі [3].

Д. Хамачек виокремлює адаптивний (нормальний) та дезадаптивний (невротичний) перфекціонізм. Адаптивний перфекціонізм передбачає встановлення досяжних стандартів, здатність відчувати задоволення від виконаної роботи, можливість зміни еталонів відповідно до ситуації, прагнення до успіху та у разі неспіху відчуття, пов'язані з розчаруванням і докладання нових зусиль. Особливістю останнього виду перфекціонізму, на відміну від першого, є встановлення для себе занадто високих стандартів, які не залишають можливості допускати помилки, нездатність відчувати задоволення від роботи, мотивація уникнення помилки, а у разі поразки - жорстока самокритика, компульсивні тенденції [2, с. 22].

Перфекціонізм особистості як явище сучасного життя може бути пов'язаний не тільки з дезадаптацією, а й з нормальним адаптивним існуванням. Коли людина отримує позитивний настрій від старанної роботи та її блискучих результатів, прагне до самовдосконалення і в наслідок цього досягає заслуженого успіху. Сьогодні цінуються професіоналізм, інтелект, прагматизм, добробут. Сучасний світ робить ставку на успішних, цілеспрямованих людей, які знають, що їм потрібно від цього життя, і вміють досягати висот.

**Висновки.** Різні погляди на феномен перфекціонізму, його визначення та вплив на особистість дають нам підстави стверджувати, що на питання про його феноменологічну належність не існує єдиної, загальноприйнятої відповіді, адже перфекціонізм - це складне та багатовимірне явище.

Також серед науковців немає єдиного погляду на характер впливу перфекціонізму на особистість, й численні дослідження наводять докази як негативного, так і позитивного його значення. На нашу думку, характер впливу перфекціонізму на особистість та її життєдіяльність залежить від багатьох чинників, у тому числі від рівня його розвитку та сформованості. Відтак актуальним напрямком дослідження даного феномену є емпіричне підтвердження впливу перфекціонізму на становлення особистісної зрілості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Индивидуальная психология / А.Адлер История зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 131 – 140.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18 – 49.
3. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.А. Гуляс. – Івано-Франківськ, – 2007. – 21 с.
4. Ларских М. В. Конструктивные и деструктивные характеристики перфекционизма учителя / М.В. Ларских // Вестник государственного университета управления. – М., 2011. – № 4. С. 146 –154.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
6. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А.Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – М.,2007. – № 7. С. 25–47.
7. Silverman L.K. Perfectionism / Silverman L.K. // International handbook of giftedness and talent. – 1995. – Vol. 53 – № 8 – P. 20–25.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

**Актуальність дослідження.** Розуміння особливостей тривожності є актуальною і значимою у процесі виховання дитини. Формування та розвиток гармонійної, соціально активної особистості є важливим напрямком освітньої політики України. Підвищена увага вчених до закономірностей становлення особистості не є випадковою, вона знаходиться у безпосередньому зв'язку із специфічною для сучасного українського суспільства ситуацією, яка й формує наукове замовлення та спрямовує дослідницький інтерес. Проблема тривожності у підлітковому віці стала предметом дослідження Ф.Б. Березина, К. Еріксон, У. Морган, Ю. Пахомов, Ю. Ханін, К. Хорні, Г. Айзенк, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Ю. Пахомов, Е. Соколов, Е. Ейдеміллер, А. Захаров, Ф. Астапов, А. Прихожан та ін.

Сучасні школярі живуть у складному за своїм змістом і тенденціями світі. Динамічний розвиток сучасного суспільства поряд із позитивними ефектами актуалізував і ряд проблем, пов'язаних з адаптивними можливостями особистості. Підвищена стресогенність середовища, стрімка динаміка життя, інформаційна щільність, зміна вимог до когнітивних і комунікативних процесів людини продукують емоційні порушення, серед яких тривожність займає особливе місце та часто розглядається як передневротичний симптом.

Результати досліджень свідчать, що в наш час, порівняно з минулим десятиліттям, не тільки збільшилася кількість тривожних юнаків та дівчат, а й змінилися форми їх тривожності. Тривожність «подорослішала», стала глибиннішою, особистіснішою. Саме тому актуальною постає проблема всебічного вивчення тривожності старшокласників як вікової категорії, що стоїть на порозі дорослого життя, у період вибору майбутнього шляху. Адже, якщо лейтмотивом самовизначення є тривога і невпевненість, то вибір професії буде заснований на прагненні захистити себе від невдачі і впливатиме на все подальше життя старшокласника.

Особливої інтенсивності набуває тривожність у дітей, які навчаються в закладах інтернатного типу. Актуальність та недостатня опрацьованість вказаних питань й зумовили вибір теми дослідження.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та дослідити соціально-психологічні особливості тривожності підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу.

### **Завдання дослідження:**

1. Визначити основні підходи до дослідження проблеми тривожності у психологічній науці.
2. Описати поняття, сутність, види та прояви тривожності як психологічного феномену.
3. Охарактеризувати соціально-психологічні передумови виникнення тривожності у підлітків.
4. Проаналізувати вікові особливості та основні чинники виникнення тривожності у підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу.
5. Організувати і провести емпіричне дослідження тривожності у підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу.
6. Обґрунтувати програму психологічної корекції тривожності підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу.

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), аналіз ситуації реальної взаємодії підлітків з оточуючими, метод включеного спостереження, бесіди, опитування вчителів та батьків, психолого-діагностичний метод, представлений стандартизованими методиками.

Особливо гострими періодами прояву та виникненню тривожності є зміна умов повсякденного життя: вступ до дитячого садка, вступ до школи, перехід до середньої школи, до дорослого життя тощо. Це час формування особистості: вибору життєвого шляху, оволодіння соціальними нормами і правилами, адаптування до змінених умов життя.

Доведено, що тривожність як сигнал про небезпеку дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягнути найкращого результату. Тому «нормальний (оптимальний) рівень тривоги розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога). Надмірно високий її рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що проявляється в загальній дезорганізації поведінки і діяльності» [1, с. 13].

У руслі вивчення проблеми тривожності розглядається і повна «відсутність тривоги як явище, що заважає нормальній адаптації і так само, як стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності» [2, с. 104].

Більшість дослідників вважають, що проблема тривожності (як власне психологічна) була вперше поставлена у працях З.Фрейда. Фрейд визначав тривожність як неприємне емоційне переживання, що є сигналом антиципованої небезпеки. На думку вченого, тривожність характеризується такими ознаками: специфічним відчуттям неприємного; соматичними реакціями, перш за все посиленням серцебиття;

усвідомленням цього переживання [5, с. 113].

Вважається, що найбільш тривожним є підлітковий вік. Підлітковий вік припадає на період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, вікові учнів 5–9-х класів загальноосвітньої школи. Особливе місце підліткового періоду в циклі дитячого розвитку відображено в таких його назвах – «важкий», «критичний», «перехідний».

Дуже гостро відчувається проблема тривожності у дітей, які навчаються у закладах інтернатного типу. Діти–сироти залишаються однією з найбільш соціально занедбаних і найменш психологічно захищених спільнот нашої країни.

Важливими причинами тривожності є особливості сімейного виховання підлітків. Чинники сімейного виховання, перш за все взаємини «мати–дитина», виділяють в даний час як центральну, «базову» причину тривожності майже всі дослідники даної проблеми. Можна назвати, мабуть, лише чинник «невідповідності дітей престижним устремлінням батьків» [4, с. 114], виділений як значущий для тривожності молодших школярів.

Психологічні особливості розвитку дитини в закладах інтернатного типу, як відмічають ряд дослідників, зумовлені впливом дериваційних умов виховання, проявляється як в особистісному аспекті, так і у процесі соціалізації. Так, спостереження О. Антонової, О. Домошевської показали, що, як наслідок, перебування у дитячих будинках і закладах інтернатного типу призводить до виникнення у дітей деприваційних ситуацій, коли дитині не надається у достатній кількості емоційних, сенсорних, когнітивних та соціальних стимулів. Це є причиною виникнення у дітей психічної депривації, яка суттєво впливає на подальший психічний розвиток дитини та її соціалізацію [3, с. 252].

**Висновки.** У результаті дослідження підлітків, які позбавлені батьківського піклування, було з'ясовано, що:

1. У дітей недостатній запас соціальних знань, досить обмежене коло пізнавальних інтересів.
2. Серед цінностей життя діти, у більшості випадків, виділяють матеріальний достаток, життєві втіхи та створення сім'ї.
3. У вихованців інтернатних закладів дуже виражене прагнення до самостійного життя. Але досвід свідчить, що, залишаючи стіни інтернату, вони відчувають труднощі у самореалізації, адже в звикли жити за режимом, завдяки якому усе вирішується за них.
4. Більшість підлітків, які навчаються в школі–інтернаті, зазнають деформацію соціалізації особистості. Виявлені такі індивідуальні прояви дезадаптації підлітків:
  - 4.1. Висока критичність до оточуючих, прагнення самим уникнути відповідальності, хронічний емоційний дискомфорт, неприйняття самого себе як особистості.
  - 4.2. Відсутність родинно–сімейної опіки й тепла, партнерського й адекватного статусно–рольового спілкування в умовах інтернату негативно впливають на психоемоційні стани підлітків, які загалом на тлі підвищеного рівня тривожності, фрустрації гостро й болісно переживають соціальну ізоляцію, особистісну непотрібність, суб'єктивне почуття самотності.
  - 4.3. У процесі соціалізації у вихованців шкіл–інтернатів відбувається формування особливого типу особистості, яка характеризується заниженим рівнем самооцінки, низький рівень прояву саморегуляції поведінки, конфліктністю, зниженням комунікативних можливостей. Це не дає їм можливості досягти рівня соціально–психологічної адаптації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Ф.Б. Березин // Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. : Наука, 1988. – С 13–21.
2. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Бороздина Л.В., Залучёнова Е.А. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104–114.
3. Пригоровська Л.В. Соціалізація підлітка – важлива складова розвитку особистості / Л.В. Пригоровська // Педагогіка і психологія. – 2006. – №2. – С. 112–119.
4. Сисун М. Програма корекції шкільної тривожності в старших підлітків / М.Сисун // Підліток : як йому допомогти. – К., 2007. – С. 65–91.
5. Фрейд З. Торможение. Симптом. Тревога / Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. – М. : Смысл, 2009. – 324 с.
6. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб./ І.М.Чорна. – Тернопіль Вид-во ТНПУ, 2012. – 56с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Початок навчання в школі — серйозне випробування для більшості дітей, що приходять у 1 клас, пов'язане з різкою зміною всього способу життя. Вони мають звикнути до нового колективу, до нових вимог, до щоденних обов'язків. Різка зміна звичних форм життя викликає, насамперед, нервово-психічне напруження, яке не завжди проходить без ускладнень, а інколи супроводжується важким емоційним перевантаженням. Початок навчання в школі є стресовою ситуацією в житті дитини, оскільки пов'язане з необхідністю адаптуватися до нових умов. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Від благополуччя адаптаційного періоду у першокласників значною мірою залежить їхнє здоров'я та успішність подальшої соціальної діяльності.

Проблему адаптації першокласників до навчання в школі досліджували Л. Березовська, Л. Божович, Е. Бохорський, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Морозов, В. Мухіна, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Г. Сел'є, А. Фурман, Г. Хомич, Л. Цеханська, Г. Чуткіна та інші.

*Метою статті* є здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічних аспектів адаптації першокласників до навчання в школі.

Термін «адаптація» (від лат. *adaptatio* — пристосування) міцно ввійшов у наукове та побутове використання, проте його зміст багатозначний [2].

Перше використання поняття «адаптація» належить вченим-біологам. Введення його в науковий обіг пов'язане з ім'ям німецького фізіолога Ауберта, який використовував цей термін для характеристики явища пристосування органів чуття людини, що виражається в підвищенні або зниженні чутливості у відповідь на дії адекватного подразника. Адаптацією є універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Це складне соціально зумовлене явище охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби, однак водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес.

У педагогіці та психології набув поширення термін «шкільна адаптація», який використовують для опису проблем і труднощів, що виникають у школі.

Шкільна адаптація — це пристосування дітей до вимог школи та умов шкільного навчання, які для них є новими, незвичними порівняно з умовами дошкільного навчального закладу чи сім'ї [3].

Процес шкільної адаптації першокласників учені розглядають у декількох аспектах:

- біологічному (пристосування першокласників до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних із виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження дитини до учнівського колективу) [4].

Все це означає суттєву перебудову життя, фізіологічного та психічного станів першокласників, що супроводжується неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаним в основному з втратою звичних та улюблених занять, зміною соціального оточення), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, швидким накопиченням нової інформації та особистісними змінами. Проявами таких станів можуть бути тривожність, фрустрація, депресія, невпевненість у собі, невротичні прояви.

У біологічній (фізіологічній) адаптації першокласника виділяють такі етапи:

- гостра адаптація (перші 2-3 тижні навчання) — найважчий час для дитини. В цей період на всі нові впливи організм дитини відповідає значним напруженням майже всіх своїх систем, і як результат — багато першокласників у вересні хворіють;
- нестійке пристосування — організм дитини знаходить адекватні, близькі до оптимальних варіантів реакції на нові умови;
- період відносно стійкого пристосування — організм реагує на навантаження з меншим напруженням [2].

Психологічна адаптація — це процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю [4]. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (в їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини.

Соціальна адаптація визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту з оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Першокласник повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (однокласники, вчителі, учні інших класів тощо) [5].

Критеріями успішного адаптаційного процесу в школі, з одного боку — є продуктивність учбової діяльності, а з іншого — психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту. Щоб визначити, чи успішно пройшла адаптація першокласників до навчання в школі, вчені радять звернути увагу на риси дитячої поведінки: настрої після школи; стосунки з учителем, відгуки про інших дітей; ступінь комфорту нового режиму дня (ранкові підйоми, спокійний відхід до сну); успіхи в навчанні. Якщо школяр значну частину часу веселий і активний, відкрито ділиться своїми емоціями, встиг знайти кілька нових друзів, з легкістю встає вранці, — він цілком освоївся в нових умовах.

На проблеми адаптації першокласників до навчання в школі вказують такі ознаки: пригніченість, часта втома, порушення режиму сну; зміни в характері (виникла образливість, капризи, відхід у себе); часті скарги на критику вчителя, на вчинки однокласників; немає бажання виконувати завдання, йти до школи.

Г. Чуткіна виділяє такі адаптаційні рівні першокласників:

- *високий* — дитина позитивно ставиться до школи, її правил і вимог. Навчальний матеріал засвоює легко. Глибоко й повно опановує програмовий матеріал, розв'язує ускладнені задачі, чемна, уважно вислуховує вказівки, пояснення вчителя. Доручення виконує охоче і сумлінно, без зовнішнього контролю. Виявляє високу зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх уроків. Має у класі позитивний статус;

- *середній* — дитина позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не спричиняє негативних переживань. Розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно. Засвоює основний зміст програми з усіх навчальних предметів, самостійно розв'язує типові задачі. Зосереджена й уважна під час виконання завдань, доручень, вказівок учителя, разом з тим потребує контролю з боку дорослого. Зосередженою буває лише тоді, коли робить щось цікаве для себе. Майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання. Доручення виконує сумлінно. Дружить з багатьма однокласниками;

- *низький* — дитина негативно або байдуже ставиться до школи. Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. Для розуміння нового матеріалу потребує значної допомоги дорослих. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань з боку вчителя і батьків. Доручення виконує під контролем і без особливого бажання [7].

У випадку коли дитина не може адаптуватися до навчання у школі в неї виникає шкільна дезадаптація. Вона визначається як багатofакторний процес зниження і порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей і потреб [4]. Провідними причинами шкільної дезадаптації, з одного боку, є особливості дитини (її неможливість в силу особистісних причин реалізувати свої здібності і потреби), а з іншого боку, особливості мікросоціального оточення та неадекватні умови шкільного навчання.

Серед чинників, що впливають на успішність адаптації першокласника до навчання у школі велике значення має зміна соціальної позиції: з дитини-дошкільника він перетворюється на учня школи, вперше в своєму житті стає членом суспільства зі своїми і суспільно-громадськими обов'язками. Зі вступом до школи у дитини відбувається зміна провідної діяльності: з ігрової на навчальну. Діти-школярі починають «навчатися вчитися», тобто запам'ятовувати навчальний матеріал, формулювати відповіді, вирішувати задачі тощо. Вони зобов'язані робити те, що їм не завжди хочеться робити; повинні контролювати свою поведінку, бути уважними на уроках.

Також важливим чинником адаптації дитини до школи є її соціальне оточення: вчитель, клас, сім'я. Ставлення вчителя до дитини впливає на успішність її подальшого навчання в школі. Набута позиція першокласника в класі серед однолітків та сімейна ситуація, в якій опиняється дитина на початку свого навчання в школі також визначає успішність адаптації до навчання.

Щоб адаптація першокласника пройшла успішно слід дотримуватися таких умов:

1. Спрямованість навчально-виховного процесу на інтереси дитини, ставлення до неї як до суб'єкта педагогічного процесу, включення її у суб'єкт-суб'єктні взаємини в системі «вчитель – учень», «учень – учень».
2. Створення сприятливого психологічного клімату в класі, за якого панує повага, взаєморозуміння, співчуття і доброзичливість.
3. Віра в унікальність кожної дитячої особистості, зацікавленість у долі кожної дитини, створення атмосфери успіху.
4. Надання допомоги дитині в усвідомленні себе як особистості.



5. Забезпечення оптимального фізичного, розумового, психічного розвитку дитини.
6. Розвиток мотиваційної сфери дитячої особистості.
7. Розвиток необхідних психологічних якостей: ініціативності, здатності до вмотивованого ризику, адекватної самооцінки, високої працездатності, сили волі, самодисципліни, відповідальності, вміння розподіляти свій час, впевненості, самоповаги, наполегливості у подоланні труднощів, толерантності.
8. Забезпечення простору для вияву й розвитку інтелектуальних, творчих, художніх, спортивних здібностей дітей.
9. Здійснення психологічної підтримки дитини шляхом опори на сильні її сторони, уникнення підкреслення її промахів, демонстрації оптимізму, любові та поваги до неї, прийняття індивідуальності дитини, виявлення віри у неї, уникнення дисциплінарних заохочень і покарань, надання дозволу самостійно вирішувати проблеми там, де це можливо, здійснення взаємодії з дитиною, проведення з нею більше часу.
10. Забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до дітей.
11. Дотримання єдності у навчально-виховній роботі членів родини, школи та позашкільних установ, які відвідує дитина.

Таким чином, адаптаційна місія школи полягає у забезпеченні прав дитини, формуванні в неї необхідного адаптаційного потенціалу, створенні відповідних умов для самореалізації, а також мінімізації негативних впливів суспільства, класного колективу на особистість шляхом використання сприятливих факторів шкільного оточення. Результатом успішної адаптації є «адаптованість» — система якостей особистості, компетентностей, що забезпечують успішність наступної життєдіяльності дитини в школі. Але найважливішим результатом, ознакою того, що дитина повністю освоїлася в шкільному середовищі, є її адекватна поведінка, задоволеність міжособистісними відносинами — з однокласниками і вчителями. Спільні зусилля вчителів, батьків, лікарів, психологів здатні знизити ризик виникнення у дитини шкільної дезадаптації та труднощів у навчанні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. — К. : Шкільний світ, 2008. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»)
2. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / [А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, В. В. Алферова и др.]; Под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. — М. : Педагогика, 1982. — 240 с.
3. Донін В. М. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / В. М. Донін. — К. : Центр навчальної літератури, 1996. — 179 с.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посібник / Т. В. Дуткевич. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 392 с.
5. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи / Т. В. Кравченко. — К. : Просвіта, 2009. — 416 с.
6. Кравчук Л. Особливості шкільної адаптації першокласників / Л. Кравчук // Сучасна школа України. — 2013. — № 9(261). — С. 4-16.
7. Чуткина Г. М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. М. Чуткина. — Минск, 1987. — 17 с.

*Шевченко О.*

*Науковий керівник – проф. О. М. Кікінежді*

## ДО ПРОБЛЕМИ КОНСТИТУЮВАННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

**Актуальність дослідження.** Проблема ідентичності визнана глобальною проблемою сучасності. Ідентичність — одна з найсуттєвіших характеристик, без якої людина не може існувати як свідомо автономна особистість. Вона тісно пов'язана з ідентифікацією, яка є механізмом формування ідентичності особистості, передусім її соціальної складової та виконує наступні функції: реалізовує потребу належності до певної групи, забезпечує захист, можливість самореалізації, включення індивіда в систему соціальних відносин.

Проблеми особистісної та ґендерної ідентичності вивчаються низкою зарубіжних (С.Бем, Ш.Берн, А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсія, Х. Теджфел, З.Фройд та ін.) та вітчизняних дослідників (О. Бондаренко, Т. Говорун, П.Горностаї, О. Кочарян, О. Кікінежді, І. Лебединська, Т.Титаренко та ін.). Одним з важливих аспектів є вивчення умов та чинників дослідження жіночої ідентичності у контексті визначення чинників розвитку Я-концепції в процесі ґендерної соціалізації, що є актуальним завданням перш за все у зв'язку зі сформованим запитом на психотерапевтичну допомогу для жінок, і потребує як теоретичного осмислення, так і емпіричного дослідження.

**Метою статті** є теоретичний аналіз сучасних підходів у психологічній науці до проблеми конституювання жіночої ідентичності у ранньому дорослому віці.

У контексті нашого дослідження важливим є розгляд феномену ґендерної ідентифікації, оскільки предмет ідентичності зачіпає основи організації життя. Ідентичність — складна інтегративна психологічна властивість особистості, яка формується у процесі її уподібнення, ототожнення або самокатегоризації та є процесом організації життєвого досвіду в індивідуальне Я.

Питання про вплив психічної репрезентації материнсько-батьківського ставлення на конститування жіночої ідентичності доньки знаходить різне трактування у психологічних школах.

Прихильники психоаналізу єдині у думці, що ідентифікація є одним із провідних процесів у розвитку і формуванні ідентичності, пізніше — як власне процес утворення людської суб'єктності. Зокрема, вплив Едіпового комплексу на внутрішню структуру суб'єкта був описаний саме у термінах ідентифікації: навантаження батьківських персоналій усуваються та замінюються ідентифікаціями. В узагальненому описі Едіпового комплексу З. Фройд показав, що ці ідентифікації утворюють складну суперечливу структуру, оскільки батьки виступають водночас об'єктами любові і об'єктами суперництва. Втім, можливо, що амбівалентне ставлення до об'єкта властиве будь-якій ідентифікації.

Вчені виокремлюють обов'язкові умови здійснення ідентифікації: по-перше, присутність суб'єкта і об'єкта (моделі) ідентифікації; по-друге, здійснення суб'єктом психологічного уподібнення (переважно підсвідомого) об'єкта; по-третє, отримання поведінкових наслідків — наслідування діям і переживанням об'єкта, інтерналізація його цінностей і установок. Первинною виступає класична формула «мати як об'єкт», тобто в основі всіх взаємозв'язків суб'єкта знаходиться «діалог з матір'ю». Було виокремлено декілька форм ідентифікації залежно від функціонального навантаження процесу: функціональні — переживання об'єкта як групи функцій, необхідне для задоволення потреб і бажань дитини; функціонально-селективні — побудова константної структури власного «Я» і об'єкта, встановлення нової функції власного «Я» із одночасним перетворенням образу об'єкта в абстрактний та інформативний; оцінно-селективні — покращення переживання ідентичності суб'єктом, прагнення до змістовного представлення об'єкта згідно умов суб'єкта; інформативні — накопичення уявлень про об'єкт через функціонально-оцінні ідентифікації. Причому кожна з форм ідентифікації сприяє поліпшенню індивідуальної ідентичності суб'єкта [10]. Отже, ідентифікація, детермінована належністю до біологічної, акушерської статі, розглядається провідним механізмом розвитку особистості у психоаналізі, і зумовлюється специфічними відносинами дитини з батьками тотожної статі. Саме вона використовується для пояснення формування характеру Я, фрагментації особистості.

А. Бандура та інші дослідники (Р. Розенталь, В.Хартап) виявили низку важливих для аналізу ідентифікаційної поведінки закономірностей:

головними детермінантами індивідуальної поведінки є пряме підкріплення та вікарне спостереження. Ідентифікація є більш ймовірною при заохоченні поведінки моделі, ніж при покаранні;

поведінка моделі може викликати фасілітаційний ефект, тобто ті реакції, які є вже в репертуарі спостерігача;

рівень імітаційної агресії залежить від заохочення чи покарання моделі за девіантну чи соціально-заборонену поведінку;

вплив на особистість моделей, представлених у символічній формі, наприклад, мистецтва, засобів масової інформації;

значущими в ідентифікаційній моделі є статус, стать, компетентність, сердечність, турботливість і характеристики самого спостерігача [11].

Згідно когнітивної моделі, ідентифікація включає чотири взаємопов'язаних процеси: суб'єкт вбачає свою схожість із моделлю; суб'єкт переживає «вікарні афективні реакції» у зв'язку з подіями, в яких знаходиться «модель»; суб'єкт прагне мати риси «моделі» і прагне до тих цілей, до яких, на його думку, прагне і «модель»; суб'єкт засвоює і використовує установки і поведінку, які демонструються моделлю (С. Бем, Д. Мартін, Д. Раблі, Дж. Спенс, Р. Хілмрейх).

У феміністичних теоріях і ґендерній соціології підкреслюються фундаментальні властивості ідентичності: збереження себе у часі, вертикальні (зв'язок історії з життям) і горизонтальні (можливість виконувати різні вимоги в рольових системах) виміри ідентичності, континуальність і відмінність, а також наступні функціональні аспекти ідентичності: особисто-цілеспрямований вибір, інтерперсональний аспект та життєві цілі і завдання (Сімона де Бовуар, С. Бем, В. Вульф, Е. Гідденс, К. Гілліган, О. Забужко, Н. Зборовська, О.Кісь, Л. Таран, С. Павличко та ін. учені).

Деякі аспекти даної проблеми розглядаються дослідниками при вивченні сепарації від матері як необхідної умови повноцінного розвитку дитини взагалі, і доньки зокрема (Ю. Крістева, М. Малер, А. Наури, Н. Чодороу та ін.) при аналізі проблеми диференційованого впливу батьківського ставлення на формування особистості дитини (Н. Барінова, Т. Титаренко та ін.), при розробці проблем конститування суб'єкту (Н. Каліна, С. Максименко, В. Татенко та ін. учені).

З точки зору гуманістичної психології в самій сутності людини будь-якої статі закладена здатність до

самовдосконалення, наголошується на важливості вільного вияву особистісного Я незалежно від статевої належності, на самоактуалізації особистості (Г.Балл, М.Боришевський, А.Маслоу, К.Роджерс).

Прихильники інтегративного підходу підкреслюють роль процесів ґендерної самосоціалізації в тісному взаємозв'язку з розвитком образу Я. Розглядаючи ідентичність як складну багаторівневу систему, що є елементом (частиною) особистості, Т. Говорун та О. Кікінежді вказують на її виникнення та функціонування як результат процесу самосвідомості особистості, тобто самовизначення і конструювання особистістю себе, своєї Я- концепції, що включає різні рівні і види ідентичностей, вибір яких визначається ядерним утворенням особистості — Self (особистісним смислом) [3; 5].

Розвиток ідентичності є нелінійним, проходить через певні кризи ідентичності — періоди, коли виникає конфлікт між конфігурацією елементів ідентичності, що склалася до даного моменту, та відповідним їй способом «вписування» себе в навколишній світ і умовами існування індивіда, що змінилися. Щоб вийти з кризи індивід повинен докласти певні зусилля, знайти і прийняти нові цінності і види діяльності. Як зазначає Ш. Берн, процес формування ідентичності можливий не лише в ситуації «конкретного» віку. Конфлікти, що виникають під час зіткнення самореалізації і функціонально- рольової поведінки, існують упродовж усього життя людини. І самореалізація, і функціонально-рольова поведінка постійно породжують проблеми, які вимагають свідомого переосмислення цінностей. У цьому сенсі правильніше було б говорити про перманентний творчий процес, протягом якого людина створює і модифікує свою ідентичність [1, с. 200-201].

Посилаючись на наукові розробки, здійснені вітчизняними вченими у теоретичних та експериментальних підходах до проблеми ґендерної ідентифікації, ми виходимо зі специфіки структури самосвідомості, сутності соціально-психологічних механізмів розвитку образу «Я» [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9].

Я-концепцію ми розглядаємо як нарративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події та епізоди (ґендерні ситуації) об'єднують різноманітні епізоди життя в окремий узгоджений патерн, наповнений смисложиттєвими орієнтаціями [7]. Тому ґендерне «Я» можна вважати соціально-культурним конструктом фемінності-маскулінності, який функціонує в певних соціокультурних умовах, що складає, у свою чергу, індивідуальну суб'єктивну реальність жінки (В. Барр, Т.Говорун, Т.Татенко, Т.Титаренко, Н. Чепелева). Інтеграція теоретичних поглядів вчених щодо з'ясування змістово-семантичних і функціональних параметрів процесу ґендерної ідентифікації в онтогенезі є переконливою методологічною платформою для науково-психологічного аналізу та емпіричного дослідження конституювання жіночої ідентичності в дорослому віці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология: пер. з англ. / Ш. Берн. - СПб, 2001. - 456 с.
2. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. - К.: Академвидав, 2010. - 416 с.
3. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності: монографія /
4. Т. В. Говорун. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 240 с.
5. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / Г.О.Балл, О.В.Губенко, О.В.Завгородня та ін.; за ред. Г.О.Балла. - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. -206 с.
6. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості:
7. монографія. -Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. - 400 с.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. - К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. - 240 с.
9. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / За редакцією Н. В. Чепелевої. - К.: Педагогічна думка. - 2008. - 256 с.
10. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография / В. А. Татенко. - К.: Просвіта, 1996. - 402 с.
11. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
12. Фрейд З. Вступ до психоаналізу: Пер. з нім. / З. Фрейд. - К.: Основи, 1998. - 709 с.
13. Bandura A. Watters R.H. Social learning and personality development / A. Bandura. - N.Y., 1965. - 329 p.

# ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

*Куліш К.*

*Науковий керівник – проф. Москалюк М.М.*

## **РОЗВИТОК ВНУТРІШНЬОЇ ТОРГІВЛІ НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. характеризується рядом змін в економіці України. Цей період завжди був у центрі наукових досліджень. Так вивчалися різноманітні аспекти: розвиток різних галузей промисловості, система управління промисловістю, внутрішня і зовнішня торгівля тощо.

Однією з яскравих ознак того часу став розвиток внутрішньої торгівлі. Це було пов'язано з відходом української економіки від натурального господарства, усе більшим розгортанням товарно-грошових відносин, посиленням спеціалізації окремих територій, розвитком промисловості й ростом міст.

Об'єктом дослідження даної теми є соціально-економічні аспекти, які пов'язані з розвитком внутрішньої торгівлі на Правобережній Україні. Предмет дослідження – розвиток базарної, ярмаркової та магазинно-крамничної торгівлі. Виходячи із цього, ми поставили завдання дослідити процес розвитку ринкових відносин.

Стосовно історіографії даної проблематики, то загалом над нею працювали такі дослідники, як А.Братчикова[1], І.Гуржій[2], М.Москалюк[7], Б.Кругляк[4;5], І.Канделакі[3] тощо.

Розвиток промисловості та сільського господарства зумовив поглиблення суспільного поділу праці, господарську спеціалізацію окремих районів України. А це значно вплинуло на розширення національного ринку, піднесення внутрішньої та зовнішньої торгівлі. Головними формами організації внутрішньої торгівлі в Україні у ХІХ ст. залишались базарна, ярмаркова та магазинно-крамнична торгівля [6, с. 261].

Велике значення у внутрішній торгівлі мали сільські та міські базари, торги. Протягом першої половини ХІХ ст. кількість базарів на Правобережній Україні значно зросла завдяки, як влаштуванню базарів у містах, де вони раніше не збирались, так і збільшенню базарних днів там, де були базари [6, с. 262-263].

Базари існували у містечках Ставиці (Таращанський повіт), Смілі, Городищі (Черкаський повіт), Таганчі (Київський повіт) Київської губернії. У містечку Ставиці базари відбувалися через кожні два тижні. Тут торгували сіллю, рибою, худобою, дрібними товарами і особливо збіжжям. Торговий оборот на базарах у Смілі, Городищі й Таганчі був значним тому, що тут були великі на той час промислові підприємства зі значною кількістю робітників. У тогочасній торговій системі базари, звичайно, були важливою ланкою. Через них значною мірою здійснювалися обмін промислових та сільськогосподарських товарів, економічний зв'язок між містом та селом [6, с. 263].

Найбільш ходовими місцевими товарами на базарах були зерно та худоба. Торгівлею збіжжям займалися здебільшого торговці-скупники. Відвідуючи сільські базари, міські торги, вони скуповували хліб у селян і землевласників, а потім перепродували його оптовим торговцям або безпосередньо збували на внутрішньому чи зовнішньому ринку. Якщо в перші пореформені роки базари діяли переважно в містах, то у 80-90-х роках – здебільшого в селах [6, с. 263].

У Києві щодня було 6 базарів. Розширювався асортимент товарів. Поряд із продуктами землеробства і тваринництва, які виробляли для продажу поміщицькі та селянські господарства, дедалі більше з'являлися на ринку промислових виробів. Зростання транспорту, особливо залізничного, сприяло розширенню географії торгівлі [6, с. 263].

Залізничний транспорт оживив міські базари, що мали зв'язок із стаціонарною торгівлею. На них збували переважно сільськогосподарську продукцію, запасами якої поповнювалися міські продуктові крамнички [7, с. 157].

Протягом 60-90-х років ХІХ ст. значно починає зростати число базарних днів. У великих містах базари збиралися щоденно, а також і по кілька в один день. В Києві, на різних площах кожного дня було по шість базарів. Їх товарообіг становив 2-3 тис. крб. Продукти харчування, овес, сіно та дрова привозили не тільки з навколишніх повітів Київської губернії, а й з Волині, Чернігівщини і Полтавщини [2, с. 105].

Місцеві та сільські базари мало чим відрізнялися від роздрібних ярмарків. Вони були схожі характером торгівлі та асортиментом. Відрізнялися вони значно меншим оборотом і тим, що тривалість кожного базару в спеціальні дні обмежувалася кількома годинами [5, с. 169].

Ярмарки слугували тими великими дзеркалами, які відображали нашу культурно-економічну діяльність. Це було свого роду статистичне бюро по торгівлі та промисловості. На ярмарках можна було бачити і наші успіхи, і наші недоліки в сфері господарської діяльності. Ярмарки були правдивими виразницями економічного положення [3, с. 2].

Тривалість торгівлі на ярмарках в більшості випадків становила від 1 до 3 днів. Великі ярмарки тривають від 2 неділь до 1,5 місяця. Сільські ярмарки в більшості випадків присвячені святковим дням і місцевим храмовим святкам [3, с. 3].

Ярмарки мали свої центри, які історично склалися. Це були ярмарки в Бердичеві, на Київщині, Волині. У Волинській губернії існувало до 1 тис. ярмарків, хоча більша половина з них представляла собою базари з обігом до 5 тис. крб [7, с. 159].

Найбільшими ярмарками на Правобережжі були: Стрітенський (Контрактовий) у Києві, Троїцький у Балті (Подільська губернія) та Петропавлівський у містечку Ярмолинцях на яких продавали: пшеницю, ито, овес, муку, цукор, спирт тощо [2, с. 114].

Ярмарки проводилися круглорічно. Так як були відсутні вдосконалені шляхи сполучення та існувала відсталість засобів транспортування найбільші торгові операції проводилися в січні, лютому, червні, липні, серпні, коли ґрунтові шляхи були найбільш зручні для транспортування вантажів [7, с. 160-161].

Найбільшим ярмарком на Правобережній Україні був Хрещенський контрактовий ярмарок у Києві. Він обслуговував великий господарський район. На ярмарку проводилися біржові операції по продажу-купівлі сільськогосподарської та промислової продукції, укладанні контрактів та оренду, заставу і продаж нерухомої власності, найманої робочої сили тощо [2, с. 126-127].

Також вагоме значення мав Київський літній ярмарок. У 1861 р. привіз товарів на цей ярмарок складав 889 тис. крб. Протягом 1867-1871 рр. привіз товарів на нього становив 574 тис. крб, а продаж – 257 тис. крб [2, с. 129].

Велику кількість ярмарків мала і Волинська губернія, але майже всі вони були дрібними і обслуговували невелику територію. Особливістю ярмаркової торгівлі на Волині було те, що можна було обміняти одні товари на інші [1, с. 126].

У 1889 р. на Волині було 722 ярмарки, а вартість привезених товарів становила 2,5 млн. крб. Але всі ці ярмарки були дрібними, за винятком ярмарку в містечку Ратне на якому продавали худобу, хліб, вовну, сукно, мед, лісові матеріали тощо [2, с. 130].

Важливу роль у зміцненні економічних зв'язків в Україні відіграла магазинно-крамнична торгівля, що дуже швидко почала розвиватися з 60-х років XIX ст. В кожному більш-менш значному сільському населеному пункті влаштовувалися крамниці, що торгували фабрично-заводськими товарами. Продукція селянських господарств за допомогою залізниць одержала широкий вихід не тільки до близьких і віддалених міст, а й до окремих спеціалізованих районів [2, с. 98-99].

У містах і селах на Правобережній Україні серед торгових закладів було багато дрібних і найдрібніших закладів – крамничок. Численними були заклади по продажу вина, горілки, пива й тютюну. В Київській губернії по продажу тютюну у 1864 р. діяв 61 оптовий склад, 197 крамниць і 716 крамничок. Також тютюн продавався в готелях, ресторанах, кафе, буфетах [2, с. 102].

Магазинно-крамнична форма торгівлі, розвивалась нерівномірно, мала періоди піднесення, сповільнення та роки спаду, що залежало від стану промисловості та сільського господарства. В роки сільськогосподарських та промислових криз товарообіг майже не зростав [2, с. 104].

Поміщики не хетували торгівлею, вони відривали магазини та лавки, які здавали в оренду. Наприклад, у Волинській губернії князь Сангушко здавав в оренду близько 20 шинків та лавок [7, с. 153].

Результатом якісних зрушень в магазинно-крамничній торгівлі, стало розширення асортиментів товарів та посилення її спеціалізації. У містах, містечках та селах відкривалося багато лавок, в яких продавали: хліб, борошно, м'ясо, бакалія. Збільшувалася кількість крамниць, де продавалися предмети розкоші. Серед товарів фабрично-заводського виробництва великим попитом користувалися текстильні вироби. Торгівля текстильними виробами розвивалася й у селах, де відкривалися спеціалізовані крамниці та лавки [4, с. 51].

Отже, важливу роль на Правобережній Україні відіграла внутрішня торгівля. В пореформений період на її території, виникло багато нових торгових центрів. Важливу роль у зміцненні економічних зв'язків України з всеросійським ринком відіграла стаціонарна, магазинно-крамнична торгівля, що особливо почала швидко розвиватись з 60-х років XIX ст. Поступово почали витісняти з оптової торгівлі дрібних та середніх торговців. Також важливе значення у внутрішній торгівлі мали базари та ярмарки. На них зосереджувався продаж сільськогосподарської продукції.

Історія становлення та розвитку ярмаркового руху на Правобережжі свідчить, що ярмарки були споконвічною складовою традиційного життєвого устрою українців. Починаючи з кінця XIX ст., вони регулювали економічне життя України, мобілізували різні сфери господарства цілих регіонів, об'єднували різні українські

землі єдиною ярмарковою мережею, виконували функцію накопичувальних фондів, з яких товари поширювалися до найвіддаленіших містечок і сіл. Ярмарковий рух упродовж тривалого часу розгортався в обставинах бездержавного існування України. Проте і за несприятливих умов розірваності українських земель між кількома державами формувалася своєрідна модель національного ярмарку, що еволюціонувала на всіх рівнях.

Тому, друга половина XIX – початок XX століття для України характеризується бурхливими змінами в торговельному розвитку. І саме завдяки внутрішній торгівлі почала краще розвиватися економіка України в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Братчикова А. Материали для изследования Волынской губернии в статистическом, этнографическом, сельскохозяйственном и других отношениях. Житомир. Вып. 1. 1868. 129 с.
2. Гуржій І.О. Україна в системі всеросійського ринку 60-90-х років XIX ст. Київ : Наукова думка, 1968. 192 с.
3. Канделаки І. Роль ярмарок в русской торговли. Санкт-Петербург, 1914. 63 с.
4. Кругляк Б.А. Розвиток капіталістичних форм внутрішньої торгівлі на Україні в 60-90-х роках XIX ст. // Історія народного господарства та економічної думки Української РСР : Республіканський міжвід. зб. наук. праць. 1980. Вип. 14. С. 48-53.
5. Кругляк Б. А. Ярмарочная и базарная торговля в конце XIX – начале XX века (на материалах Украины) // Отечественная история. 1993. С. 165-175.
6. Лановик Б.Д., Лазарович М.В., Матейко Р.М., Матисякевич З.М. Економічна історія України. За заг. Редакцією Б.Д. Лановика. Київ: «Юридична книга», 2004. 456 с.
7. Москалюк М.М. Розвиток переробної промисловості у Наддніпрянській Україні в другій половині XIX – на початку XX століття. Тернопіль: Видавництво. «Рада», 2009. 336 с.

Стойків А.

Науковий керівник – доц. Окаринський В.М.

### АЛЬТЕРНАТИВНЕ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ТА РАДІОМОВЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ КОНТРАКУЛЬТУРИ

Однією з рис кібер-простору є внутрішній розвиток, або запозичення з реального виміру, форм які безпосередньо з ним не пов'язані. Такими формами були телебачення та радіомовлення.

Так, звісно можна описати телеканали та радіостанції, які спеціалізуються на трансляції контркультурних зразків (РадіоПОКС[11], RTI[13], в певній мірі Куй-ТБ, який у 2010р. був переіменованій на QTV[8]), однак, зважаючи на всезагальну доступність і фактор імовірності випадкового коректу для випадково підключених телеглядачів ставить під сумнів андеграундну якість та контркультурну спрямованість джерела мовлення.

У кібер-просторі відповідний фактор відсутній. З одного боку, це зумовлено властивостями пошукової системи браузерів. З другого, специфікою надання інформації он-лайн каналами, яка полягає у більш ширшій інтерактивності, яка опосередковано поставлена в пріоритет над пасивною трансляцією. З третього боку, постать телеведучого в телебаченні кібер-простору є відмінною від звичного телебачення, у якому ведучий є рупором, а в кібер-просторі ведучий є безпосередньою стороною. У кібер-просторі, під назвою трансляція (не) є платформа для відеотрансляції TwitchTV заснованою на базі Amazon.com у 2011р[2, 6]. Специфікою платформи була орієнтація на трансляцію виключно кібер-продукту, однак, поступово контент платформи розширився створивши розділ «Креатив», який спеціалізується на побічних до кібер-продукту елементах (музика, художнє мистецтво, розробка комп'ютерних ігор). Наступною специфікою платформи є трансляція, винятково, у прямому ефірі, відповідна трансляція називається «Стрім» (від англ. stream - потік). Однак існує можливість перегляду записів стрімів в архіві ведучого, хоча не всі митці забезпечують таку можливість. Ще однією специфікою платформи є відсутність передач та програм, при наявності спрямованості трансляції. Заміною програм є індивідуальний план (не документ) стрімера (ведучого), який є динамічним з однакою до запису стріма. Найпопулярнішою платформою TwitchTV в Східноєвропейському сегменті, куди також входять Російська Федерація та Білорусь. Головою східноєвропейського сегменту адміністрації TwitchTV є Олексій WhiteRa Крупник, який у світі відомий у якості видатного кібер-спортсмена з України. Однак, для TwitchTV постать Олексія Крупника, окрім його посади, відома в контексті скандалу з одним із найпопулярніших стрімерів Російської Федерації Іллі Меддісона у 2015р. Наслідком конфлікту постало питання підбору адміністраторів у сегментах відповідно до національного фактору та більшого розшарування сегментів платформи, однак, питання так і не було завершено[7].

Подібно до TwitchTV послуги онлайн відеотрансляції надають інші платформи та відеохостинги. Наприклад, зважаючи на деякі внутрішні правила TwitchTV, які обмежували можливості у аспекті контенту

трансляції, відеохостинг YouTube надав можливість трансляції контенту, який заборонений правилами TwitchTV (трансляція неактуального кібер-продукту, контенту не пов'язаного з кібер-простором, тощо), що дало поштовх розвитку відеохостингу як платформи для стрімів[4].

Подібним чином до телебачення в кібер-просторі розвивається радіомовлення.

Основною відмінністю радіомовлення кібер-простору від звичного радіомовлення є його розширена функціональність. Наприклад, звичне радіомовлення працює у онлайн режимі, іноді, маючи свій веб-сайт можна ознайомитись зі списком трансляцій, які відбулись раніше. Кібер-радіо надає функцію довільного вибору трансляції (можливість переключити композицію, зміна передачі(при наявності архіву), доповнення архіву композицій будь-яким слухачем, тощо). У такому ґатунку, діяльність кібер-радіо нагадує музичний плеєр, однак з одночасним доступом до нього різної кількості юзерів.

Найбільш показовим представником кібер-радіо є MadFM засновником якого є Ілля Меддісон. Радіо містить у собі архів трансляцій, що надає йому ознаку мобільності у відтворенні контенту, при цьому MadFM містить у собі відкриту контркультурну ознаку, що пов'язано зі змістом трансляцій у яких обговорювались теми притаманні з одного боку творчості у кібер-просторі, з другого боку різноманітних проявів у контркультурі реального виміру. Окрім цього, постаті деяких радіоведучих асоціюються з розвитком відповідного дискурсу в реальному вимірі Російської Федерації та прямого впливу такого дискурсу в контркультурі України, йдеться про вищезгаданого Іллю Меддісона, Юрія Хованського, Дмитра «Ларін» Уткіна, Анатолія UberMarginal Міценгендлера.[9]

Серед представників кібер-радіо спеціалізованого на музиці як елементу контркультури яскравим представником є Retrowave Radio. Типова для кібер-радіо можливість для юзерів обирати будь-яку композицію в архіві радіо не зважаючи на онлайн трансляцію.[10]

Реалізація ідеї кібер-радіо належить, в більшій мірі, Феліксу Міллеру та Мартіну Стікселю, які у 2002р. організували Last.fm. Можливість вибору категорій чи музичного жанру для онлайн трансляції надала поштовх для подальшого розвитку кібер-радіо, яке доволі тісно змішалось з аудіохостингами, однак користується вагомою популярністю в кібер-просторі як його незамінна частина.[1]

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Breidenbruecker M. Last FM Students' Award. Europrix, 2002. URL: <https://web.archive.org/web/20060718083939/http://www.europrix.org/europrix/winners/award/Index.htm> (дата звернення 10.04.2018);
2. Clark T. How to Get Rich Playing Video Games Online. For the Stars of the Streaming Service Twitch, Success Means Working Around the Clock. The New Yorkers, 2017. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/11/20/how-to-get-rich-playing-video-games-online> (дата звернення 10.04.2018);
3. Cook J. Twitch Founder: We Turned A «Terrible Idea» Into a Billion-Dollars Company. Business Insider, 2014. URL: <http://www.businessinsider.com/the-story-of-video-game-streaming-site-twitch-2014-10> (дата звернення 10.04.2018);
4. Seabrook J. Streaming Dreams YouTube Turns Pro. The New Yorkers, 2012. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2012/01/16/streaming-dreams> (дата звернення 10.04.2018);
5. Syme R. Why Web TV Series Are Worth Watching. The New Yorkers, 2013. URL: <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/why-web-tv-series-are-worth-watching> (дата звернення 10.04.2018);
6. Wawro A., Nutt C. Amazon to Acquire Twitch in a \$970 Million Cash Deal. Gamasutra, 2014. URL: [http://gamasutra.com/view/news/224090/Amazon\\_to\\_acquire\\_Twitch.php](http://gamasutra.com/view/news/224090/Amazon_to_acquire_Twitch.php) (дата звернення 10.04.2018);
7. Полишко М. Алексей White-Ra Крупник про киберспорт на телевидении. Sportbox, 2017. URL: [https://news.sportbox.ru/Vidy\\_sporta/Kibersport/Offline-zhyzn/spbnews\\_NI787046\\_Aleksej\\_White\\_Ra\\_Krupnik\\_pro\\_kibersport\\_na\\_televidenii](https://news.sportbox.ru/Vidy_sporta/Kibersport/Offline-zhyzn/spbnews_NI787046_Aleksej_White_Ra_Krupnik_pro_kibersport_na_televidenii) (дата звернення 07.02.2018)
8. О канале QTV. URL: <https://qtv.ua/ua/o-kanale/> (дата звернення 10.04.2018);
9. Інтернет-радіо MAD.fm: URL: <http://mad.pub/> (дата звернення 02.04.2018);
10. Інтернет-радіо Retrowave Radio. URL: <http://retrowave.ru/> (дата звернення 10.04.2018);
11. Інтернет сторінка RADIO ROKS. URL: <https://www.radioroks.ua/> (дата звернення 10.04.2018);
12. Інтернет сторінка TwitchTV. URL: <https://www.twitch.tv/> (дата звернення 10.04.2018);
13. Інтернет сторінка телеканалу RTI. URL: <http://rti.ua/#> (дата звернення 10.04.2018);

**ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ЛІГИ НАЦІЙ В 20-Х РР. ХХ СТ.**

Актуальність досліджуваної теми полягає в тому, що вивчення та врахування історичного досвіду міжнародної діяльності українських дипломатичних служб, дотримання ними європейських стандартів у минулому дасть змогу знайти оптимальні шляхи вирішення зовнішньополітичних завдань Української держави у наш час.

Метою публікації є аналіз змісту діяльності Західноукраїнського Товариства Ліги Націй, його ролі в дипломатичній діяльності емігрантського уряду ЗУНР щодо захисту права українців Галичини на вільне національно-державне самовизначення.

Створена Паризькою мирною конференцією Ліга Націй, що на початку 20-х років ХХ ст. поступово стала важливим чинником міжнародного життя, привернула увагу не лише професійних політиків і дипломатів. Ще до того, як конференція ухвалила її статут, у багатьох країнах світу створюються різного виду громадські товариства, що об'єднували ентузіастів Ліги, тих, хто пов'язував з нею надії на розв'язання чисельних міжнародних та національних проблем. Цей процес набув такого масштабу, що вже у січні 1919 року на з'їзді у Парижі організовано міжнародну Унію товариств Ліги Націй (далі – УТЛН), яка ставила за мету координацію та об'єднання їх зусиль для впливу на саму Лігу. У жовтні 1921 року при Унії створюється спеціальна постійна комісія до справ національних меншин: досить швидко ці справи набули в її діяльності особливого значення [2, с.269].

Українським політикам організація УТЛН відкрила нові можливості для ведення пропаганди, пошуку зв'язків та підтримки в політичних і громадських колах Європи. 20 – 22 січня 1922 року емігранти-галичани організували в австрійській столиці Західноукраїнське товариство Ліги Націй (далі – ЗУТЛН) [1, с.154].

Президентом товариства став Роман Перфецький, член Української Національної Ради та колишній заступник державного секретаря ЗУНР із внутрішніх справ. Секретарем став Олександр Марітчак, шеф канцелярії віденського уряду президента Євгена Петрушевича. До першої президії ЗУТЛН увійшли також Ернест Брайтер (заступник президента), Осип Назарук, Кирило Тирльовський, Ілля Семака та Айталь Вітошинський (скарбник). Декларуючи відданість принципу права націй на самовизначення як єдино можливій основі для міцного миру, товариство оголосило своїм головним завданням боротьбу за створення незалежної західноукраїнської держави [4, ар.1].

Нова організація вважала свою діяльність допоміжною щодо офіційної дипломатії провідників ЗУНР. Серед керівників товариства (у його президії та Головій Раді) було чимало осіб, що у той чи інший час обіймали посади в уряді, його апараті чи дипломатичних місцях – Агенор Артемович, Айталь Вітошинський, Осип Назарук та ін. До складу Головної Ради певний час входив Кость Левицький, державний секретар із закордонних справ. У початковий період діяльності ЗУТЛН отримувало від уряду фінансову допомогу [5, ар. 1 – 2].

Статут товариства розроблено Юліаном Романчуком та Романом Перфецьким. Документ має невід'ємні інституційні елементи – договірну основу, постійний характер діяльності, внутрішньоорганізаційний механізм, а також додаткові елементи – цілі, права (та обов'язки), заснування відповідно до міжнародного права тощо. Складається статут із 6 розділів та 28 параграфів. У першому розділі «Назва і місце знаходження Товариства» зазначається, що особи, які підписалися нижче, засновують Товариство з назвою: «Westukrainische Liga für Völkerbund» [1, с.155].

Одним із найбільших за обсягом є другий розділ статуту, в якому сформульовано мету та основні напрями діяльності ЗУТЛН. Зазначається, зокрема, що товариство має опікуватися сприянням викладених у основній угоді Ліги Націй положень та їх практичним втіленням у західноукраїнських землях і ними у тих українських областях, які на підставі Сен-Жерменських державних угод з причини їх належності до колишньої Австро-угорської монархії вже зараз становлять особливий об'єкт міжнародного права і діють під суверенітетом країн Антанти [4, ар. 2].

Звертається увага на те, що за умов виключення будь-якої політичної участі ЗУТЛН займатиметься підтримкою Ліги Націй у її намірах:

а) усунути несправедливість, панування сили і безправ'я у міжнародно-правових відносинах; б) забезпечити всім націям відповідно до права на самовизначення народів вільний розвиток, а також з цією метою добиватися їх самостійності і, за можливості, широкої незалежності; в) перетворити Лігу Націй у майбутньому на таку світову організацію, яка на підставі міжнародного права об'єднає всі нації світу і зробить Лігу Націй справжнім верховним арбітражним судом для вирішення всіх міжнародних правових претензій [4, ар. 3 – 8].

Крім цього, в статуті вказується, що ЗУТЛН добиватиметься впливу на широкі кола суспільства, а також громадські організації з метою здійснення свободололюбних принципів та ідей, які лежать в основі прагнень Ліги Націй [4, ар. 9].



Важливим завданням товариства був вступ до Унії товариств Ліги Націй. Це дало б йому можливість використати її трибуну для ведення широкої міжнародної пропаганди, спробувати через Унію вплинути на Лігу Націй – адже остання неодноразово розглядала її пропозиції та резолюції.

Нова організація вважала свою діяльність допоміжною щодо офіційної дипломатії провідників ЗУНР. Серед керівників товариства (у його президії та Головій Раді) було чимало осіб, що у той чи інший час обіймали посади в уряді, його апараті чи дипломатичних місіях – Агенор Артемович, Айталь Вітошинський, Осип Назарук та ін. До складу Головної Ради певний час входив Кость Левицький, державний секретар із закордонних справ. У початковий період діяльності ЗУТЛН отримувало від уряду фінансову допомогу [2].

Отже, установчий документ ЗУТЛН мав інституційну основу – штаб-квартиру, відповідну організаційну структуру, постійні та допоміжні органи. Це свідчення того, що екзильний уряд Євгена Петрушевича прагнув надати ЗУТЛН статусу постійної міжнародної організації, створеної для врегулювання усіх питань, пов'язаних із захистом національних інтересів галицьких українців. Завдяки зусиллям ЗУТЛН «східногалицьке питання» неодноразово дискутувалося на засіданнях Великої Ради і політичного комітету.

У червні 1922 р. у Празі ЗУТЛН прийнято до Міжнародної унії товариств Ліги Націй, і Східна Галичина визнана як окремий суб'єкт міжнародного права. Це була значна перемога ЗУТЛН на міжнародній арені, яка дала галицьким українцям можливість на подальший захист національних інтересів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір В. Західноукраїнське товариство Ліги Націй (1922–1928). // Вісник Львівського університету. Серія історична. Вип. 33. Львів, 1998. С. 154–160.
2. Кушнір В. Ліга Націй та українське питання. 1919–1934 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук. Львів, 2000. URL: <http://cheloveknauka.com/liga-natsiy-i-ukrainskiy-vopros-1919-1934-gg#ixzz57abTNv34> (дата звернення: 11.12.2017 р.).
3. Литвин Н. Віденський період уряду ЗУНР // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. 2009. № 18. С. 268–272.
4. Статут Західноукраїнського товариства Ліги Націй // ЦДІАЛ України. Ф. 355 («Західноукраїнське товариство Ліги Націй (м. Відень)»). Оп. 1. Спр. 1. 24 ар.
5. Повідомлення про підготовку до загальних зборів Унії товариств Ліги Націй та засідання Головної ради Унії у Відні // ЦДІАЛ України. Ф. 355 («Західноукраїнське товариство Ліги Націй (м. Відень)»). Оп. 1. Спр. 17. 21 ар.

*Гавур В.*

*Науковий керівник – проф. Алексієвець Л. М.*

### **ТОЙОТОМІ ХІДЕЙОСІ В СТАНОВЛЕННІ ЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ В ЯПОНІЇ (1580-І – 1590-І РР.): СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

Актуальність статті полягає у недостатньому дослідженні проблематики в українській історіографії, що зумовлює потребу висвітлити віхи японської історії означеного часу. Також, на думку автора, без розуміння дій Тойотомі Хідейосі у творенні нової суспільної системи доволі складно, а то й неможливо, зрозуміти становлення та подальше існування створеного (уже після смерті Хідейосі) сьогунату Токугава. Предметом дослідження є аналіз політики Тойотомі Хідейосі у сфері соціальних відносин японського суспільства та побудови суспільної ієрархії. Окреслену проблему, певною мірою, вивчали Н. Лещенко, Дж. Холл, М. Янсен, Д. Єлісеєв та ін.

Тойотомі Хідейосі є відомою постаттю в історії Японії. Його по праву можна вважати одним із творців централізованої політичної системи Японії. Продовжувач справи Оди Нобунаги та попередник Токугави Ієясу, цей політичний і воєнний діяч, що утримував та зміцнював владу в своїх руках упродовж 1582–1598 рр., зміг фактично припинити добу міжусобних воєн, яка в історіографії носить назву сенгоку дзідай («епоха воюючих провінцій»). Безперечно, Хідейосі не зміг примирити усі конкуруючі сторони у боротьбі за обіймання політичної влади (що, після його смерті, вилилось у формування Східної та Західної коаліцій, апогеєм чого стала битва при Секігахара у 1600 р.). Хоча він здійснював певні спроби завершити криваву епоху та мав на меті забезпечити у майбутньому титулом сьогуну власного сина Хідейорі, адже сам, згідно традиції, не міг її обіймати. Однак все це – інша історія. Наше ж завдання – проаналізувати ті рішення Хідейосі у справах з регулювання суспільних відносин, котрі надали японському суспільству дещо іншого вигляду – у порівнянні із попереднім століттям.

Перш за все, варто реконструювати історичний контекст періоду правління Хідейосі, аби краще зрозуміти ті зміни, що він зумів провести у японському суспільстві. На той момент у Японії завершувався чи не найбуремніший період в історії країни, так звана «епоха воюючих провінцій». На момент 1580-х рр. владу в своїх руках концентрувала низка впливових самурайських домів: Морі, Дате, Токугава, Ходзьо, Сімадзу та ін. Після смерті глави клану Ода і чи не найбільшого тогочасного претендента на місце воєнно-політичного гегемона, Нобунаги (у 1582 р.), кожна із цих впливових сил могла претендувати в майбутньому на владу над усією країною. Як бачимо, конкурентів у Хідейосі було багато. Додамо до них і кількох полководців, насамперед,

Акеті Міцухіде (зрада котрого й призвела до смерті Нобунаги в храмі Хооно–дзі), а також Сібату Кацуйо. Як бачимо, ситуація виглядала вельми складною, та Хідейосі із поставленими труднощами справився, розбивши в ході воєнних кампаній у 1582 р. війська Акеті (битва при Ямадзакі), а у 1583 р. – Сібату – у битві під Сідзугатаке. У 1590 р. досягнення Тойотомі виявились ще більш вражаючими: в цей рік йому вдалось зламати опір останнього великого супротивника – клану Ходзьо, що відбулось в ході облоги неприступного до цього часу замку Одавара.

Однак, гучні перемоги, одержані Тойотомі на полі бою, не гарантували йому цілковитого підпорядкування Японії. Країна ще не встигла оговтатись від спустошливих воєн, і в разі нерозумного підходу ситуація могла знову дестабілізуватись. А проте, новий лідер зміг застосувати прагматичну на той момент політику, делегуючи, за словами історика Маріуса Янсена, владу в регіонах своїм наблизеним васалам [1, с. 18]. Це дозволило йому реалізувати низку реформ, що заклали підвалини нового соціального порядку. Не дивно, що гаслом Хідейосі був вираз: «Принести мир в провінції за 50 років» [2, с. 48]. Вочевидь, кампаку (канцлер: цей титул Хідейосі одержав від імператора у 1585 р.; від останнього він же й отримав роком пізніше і дворянське прізвисько Тойотомі) не бачив в продовженні кривавої вакханалії панацеї як для своєї влади, так і для життя і функціонування всієї Японії.

Описати усі зміни, що були проведені в часи політичного домінування Хідейосі (навіть у системі соціальних відносин) займе багато часу. Тому, коротко перелічимо більшість із них. Так, зокрема, впродовж 1580–1590-х рр. вдалось здійснити перепис населення («кенті») та реєстр усіх земель, конфіскувати значні земельні площі у крупних поміщиків та звільнити немало землевласників від залежності з боку буддійських храмів – декотрих із них в «епоху воюючих провінцій» цілком можна означувати політичними суб'єктами [3, с. 42–43]. Також апарат Хідейосі зміг здійснити уніфікацію земельних площ (одиниця – тан, або 0,099 га), із якого виводили одиницю врожаю і, водночас – податкової валюти (1 коку рису) та одиницю об'єму (кьомасу, або 1/100 коку), та встановити основний податок [3, с. 44]. Також був проголошений мораторій на піратську діяльність [2, с. 50]. Безперечно, усі ці зміни з часом сильно змінили соціальні відносини в японському суспільстві. Натомість, детальніше розглянемо саме ті елементи в указах Хідейосі, що спричинили до зміни соціальної стратифікації японського суспільства.

Першим важливим джерелом є «Указ про норми податків та прикріплення селян до землі». Перед його аналізом варто вказати на те, що даний указ був виданий ще у 1568 р., коли Хідейосі служив васалом Оди Нобунаги. І, судячи зі всього, заходи, описані в ньому, були радше частиною проекту самого Нобунаги. Однак, цей документ є вкрай важливим, аби побачити логіку подальших перетворень на селі, які відбудуться у 1580–1590-х рр.

Указ містить лише два пункти, і обидва заслуговують уваги. Тут чітко прописані права селян та сеньйора у питанні про встановлення норм податків. Зокрема, те, що «питання податку – справа селянина і сеньйора». Поземельний податок міг бути змінений. Наприклад, у випадку стихійного лиха, селяни мали право подати прохання (або петицію) сеньйору, і після обстеження землі міра поземельного податку могла бути зменшена від раніше встановленої. Однак, селянин у будь-якому разі не міг отримати у свої руки більше 1/3 врожаю. Це деталі, але вони у певній мірі відображають стану ієрархію в сільському середовищі, дещо схожу на західноєвропейську у часи середньовіччя [4].

Також, сеньйор має право карати селян у випадку наполягання останніх про зміну податків без доречної на те причини. Також селяни можуть зазнавати покарання у тому випадку, якщо безпричинно надумують покинути свої земельні ділянки [4]. Регулювання сеньйором податків та право на здійснення покарань над селянами у певних ситуаціях не здаються чимось особливим. Однак, це не так. Справа в тім, що за століття міжусобних воєн соціальна структура в Японії стала надзвичайно розмитою. Доволі чітка ієрархія, що побутувала тут у минулому, часто змінювалася появою багатьох соціальних ліфтів і, відповідно, можливістю реалізувати себе. Яскравим прикладом використання одного з таких соціальних ліфтів став і сам Хідейосі – людина селянського походження, котра, завдяки як власним вмінням, так і сприятливим обставинам зробила запаморочливу кар'єру. Управляти подібним хаосом, та ще й з одного центру було складно. Тому, даний указ можна вважати одним із перших у сфері як уніфікації, так і становлення ієрархії.

Наступний документ, що привертає увагу – «Указ про вилучення зброї», виданий у 1588 р. На думку Д. Єлісеєва, Хідейосі в цьому акті уже старався говорити «від імені нації», а також рівнятися на китайське правительство (апеляція до китайської традиції і справді є) [5, с. 218]. У документі сповіщається про те, що уся зброя, наявна у селян, має бути вилучена: «Селянам усіх провінцій категорично забороняється мати мечі, кинджали, луки, вогнепальну та іншу зброю» [5]. Із наступних тверджень стає очевидним те, що даний наказ спрямований на відлучення селянства від воєнних дій: у формулюванні закон постає «основою миру, безпеки країни і щастя людей» [5]. Дивлячись на це, розуміємо, що селяни могли бути потенційною воєнною силою, причому чисельною, враховуючи те, що японське селянство, як і в будь-якій іншій на той момент аграрній державі становило абсолютну більшість населення. Водночас, вони могли б виступати соціальною базою

нових, непередбачуваних повстань. Подібний закон, до того ж, заганяє селян в чіткі соціальні рамки, таким чином, руйнуючи попередньо наявні соціальні ліфти.

І логічним підсумком подібних законів виглядає видання в 1591 р. «Указу про закріплення соціальних відмінностей». Хідейосі, по суті, остаточно руйнує попередній стан справ, за яких японське населення могло відзначатись великою соціальною мобільністю та користуватись соціальними ліфтами. Зокрема, згідно указу, селянам заборонялось займатися торгівлею чи ремеслом, більше того, покривання їх діяльності власником земель чи місцевим чиновником спричинить до покарання останніх. А покривання таких селян іншими селянами тягне за собою колективну відповідальність усіх [6]. З цього бачимо чітко відокремлення соціальних станів. Ще краще його можна помітити, звернувши увагу на те, що самураям та їх слугам теж заборонялося проживати під виглядом міщан та селян. Більше того, як бачимо зі статті 3 самураї, «прикріплювались» до свого сюзерена, і могли покинути його тільки в тому випадку, якщо отримають від останнього дозвіл служити в іншого сюзерена [6]. Подібним заходом, судячи зі всього, Хідейосі намагався вбити одразу двох зайців: вибудувати чітку ієрархію в межах самурайського стану, а також знати реальний стан справ, пов'язаний із людськими воєнними ресурсами даймьо (найкрупніших сеньйорів).

Отже, впродовж 1582–1598 рр. Тойотомі Хідейосі концентрував зусилля на розбудові упорядкованої суспільної системи. Не будучи сьогунном, і не маючи права його заснувати, йому все ж вдалось утвердити власне домінування та провести ряд реформ, серед яких чітко простежувалось внесення змін до суспільних відносин. Так, селянство виявилось прикріпленим до землі, а самураї – до власних сюзеренів. Спроба подібної кристалізації та розмежування суспільних станів за правами і привілеями, демонструвала орієнтовану суспільну ієрархію, у якій самураї б посідали верховенство. Власне, подібна стратифікація населення була фундаментом утвердження в часи існування сьогунату Токугава (1603–1868 рр.) системи «сі-но-ко-сьо» (система чотирьох станів, яка включала самураїв, селян, ремісників та торговців). І, що найважливіше, подібні реформи торкалися уже всієї країни, і були спрямовані на уніфікацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Jansen M. The making a modern Japan. The Belknap press of Harvard University press, 2002. 933 p.
2. Hall J. The Cambridge history of Japan. Early modern Japan. Cambridge University Press, 2008. V. 4. 838 p.
3. Лещенко Н. Япония в эпоху Токугава. М.: КРАФТ+, 2010 р. 352 с;
4. Указ о норме подати и прикреплении крестьян к земле. База даних «vostlit»/Японии. URL: [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1560-1580/Jap\\_pet\\_dvizen/frameset1.htm](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1560-1580/Jap_pet_dvizen/frameset1.htm)
5. Елисеев Д. Хидэёси: строитель современной Японии. / пер. с фр. М. Ю. Некрасова. СПб.: Евразия, 2008. 318 с.
6. Указ об изъятии оружия. База даних «vostlit» / Японии. URL: [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1580-1600/Hideesi/ukaz\\_o\\_sbore\\_meccej/text1.phtml?id=11730](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1580-1600/Hideesi/ukaz_o_sbore_meccej/text1.phtml?id=11730)
7. Указ о закреплении социальных различий («Мибун-но тэйрэй»). База даних «vostlit»/Японии. URL: [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1560-1580/Jap\\_pet\\_dvizen/frameset1.htm](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Japan/XVI/1560-1580/Jap_pet_dvizen/frameset1.htm)

Ковбаса В.

Науковий керівник – доц. Морська Н.Л.

### НАУКА І ГЛОБАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

«*No sabemos lo que pasa y eso es lo que pasa*», - пише Ортега – і – Гасет: «Ми не знаємо, що відбувається і чи відбувається саме це».

І справді, завжди існує певна відстань між подією та усвідомленням її значення: пізнання приходить із запізненням щодо теперішнього: «Птах Мінерви (розуму) злітає з настанням сутінок» (Гегель). Крім того, пізнання спантеличується, водночас, швидкістю розвитку і сучасними змінами, а також властивою глобалізації складністю: незчисленними зворотними взаємодіями між надзвичайно різними процесами (економічними, соціальними, демографічними, політичними, ідеологічними, релігійними тощо).

Ми живемо у вирішальний момент божевільної пригоди, розпочатої вісім тисяч років тому, сповненої жорстокості й величчю, високих злетів і лихоліть, поневолення і визволення, яка захопила нині понад сім мільярдів людських істот. Тож як не відчувати, що в цій кризі й через неї відбувається титанічна боротьба між силами смерті і силами життя? Ці дві сили не тільки б'ються між собою, а й живлять одна одну, адже смертельні розвалювання на частини уможливають відродження або метаморфози, проте вони також і душать можливі відродження і метаморфози: «Жити від смерті, вмерти від життя» - цей вислів Геракліта виражає амбівалентність планетарної кризи.

**Мета статті:** проаналізувати сутність глобальних проблем людства, а також визначити, яке місце посідає наука у їх вирішенні чи загостренні на конкретних прикладах.

**Актуальність дослідження** пов'язана із загостренням глобальних проблем, посиленням процесів глобалізації у всіх сферах людської діяльності і пошуком відповіді на питання: «Що робити далі»? Дати відповідь на це питання прагне наука.

Сьогодні питаннями глобальних проблем займається значна кількість науковців. Серед них варто відмітити: В. М. Лейбіна, В. Старікова, К. Ващенко, С. Соляник, О. Волгогонова, С. Нижникова.

Питання глобальних проблем не є ознакою лише ХХІ ст. Ще в середині ХХ ст. величезну роль у появі наукових праць, пов'язаних з дослідженням глобальних проблем і прогнозуванням майбутнього людства, зіграла діяльність Римського клубу, створеного у 1968 р. А. Печчеї разом із близько 30 європейськими вченими – соціологами, економістами, природознавцями та ін. Першою роботою, під егідою Римського клубу, стала побудова математичної моделі загальносвітового розвитку, що враховувала основні параметри розвитку такі, як: населення, капіталовкладення, використання непоновлюваних ресурсів, забруднення навколишнього середовища і виробництво продовольства. Автором цієї моделі, що одержала назва «Мир-1», був Дж. Форрестор [1].

Сучасне виробництво характеризується широким використанням машинної техніки як традиційної, так і нетрадиційної: автоматів, роботів, комп'ютерів. Ефективність такого виробництва набагато вища від ручної праці, тому сучасне індустріальне виробництво здатне не лише забезпечити задоволення основних потреб людини, а й створити умови для успішного розвитку науки, освіти, культури, мистецької творчості, охорони здоров'я і, врешті-решт, - для саморозвитку та самовдосконалення особи. Але індустріальне виробництво принесло людству не лише позитивні здобутки. Його негативні сторони виявилися у тому, що машинне виробництво призвело до масового каліцтва людей, масової їх загибелі внаслідок технічних аварій та катастроф (Чорнобиль-1986 р.), а застосування техніки на війні спричинило небачені жертви під час військових конфліктів. Впровадження машин та машинного виробництва зумовило значну раціоналізацію людської свідомості, виникнення механістичного світобачення, ототожнення природних процесів і, навіть, людини з машинами підвищеної складності [2].

Термін «глобальні проблеми» з'явився у 60-х роках ХХ ст. Спочатку на Заході, згодом – на Сході, у колишньому Радянському Союзі. Як тоді, так і тепер, серед науковців не існувало єдиної, загальноприйнятої, універсальної думки на природу і причини їх виникнення, оцінку та шляхи вирішення. І до сьогодні існує розбіжність стосовно чисельності глобальних проблем. Західні дослідники (зокрема, представники «Римського клубу») вважають, що сучасному людству загрожує близько сотні глобальних проблем. Вітчизняні – нараховують таких близько трьох десятків. Набагато істотнішим є встановлення серед них пріоритетних, які необхідно вирішувати в першу чергу [1].

Можна виділити різні варіанти класифікації глобальних проблем, зупинимось на тій, яку подає Петрушенко В. Відповідно, виділяють:

**Соціально-екологічні проблеми** - це проблеми, пов'язані з порушенням рівноваги в геологічних, біохімічних процесах Землі та біосфери загалом внаслідок людської діяльності.

**Соціально-економічні проблеми** - актуалізується енергетична проблема і проблеми, пов'язані з хімічним виробництвом. Окрім цього, сюди відносять продовольчу, демографічну проблеми і економічну відсталість значної кількості країн.

**Соціально-політичні проблеми** - на перший план висувуються проблеми війни та миру, зумовлені нагромадженням зброї масового знищення людини [2].

Впровадження у виробництво найновіших досягнень науки і техніки, поява нових технологій призвели, до глибоких якісних змін у житті суспільства. Відбувається вдосконалення технологій і зростання виробництва, що сприяють повнішому задоволенню потреб людей, раціональнішому користуванню природними ресурсами, збільшенню виробництва продуктів харчування, але в той же час забруднюється природне середовище, знищуються ліси, посилюється ерозія ґрунтів, випадають кислотні дощі, зменшується озоновий шар навколо землі, погіршується стан здоров'я людей тощо [1].

Зараз ми можемо говорити про загальну планетарну кризу, де глобалізація, вестернізація, розвиток являють собою три живильні елементи однієї й тієї динаміки, яка породжує численні взаємопов'язані, переплетені між собою кризи, такі, зокрема, як політичні, економічні, соціальні кризи, котрі самі збуджують кризу глобалізації, кризу вестернізації, кризу розвитку. Гігантська планетарна криза людства, яке ніяк не може прийти до людяності.

Корабель Земля рухається силою чотирьох некерованих двигунів: науки, техніки, економіки, вигоди і кожен з них живиться невтолимою жагою – жагою знання (наука), жагою могутності (техніка), жагою володіння, жагою багатств. Їхні наслідки мають амбівалентний характер. Наука, звичайно, дала змогу з'ясувати багато речей і стимулювала благодотворне використання своїх відкриттів, але вона створила зброю масового знищення, зокрема ядерну, і, невідомі досі, можливості маніпулювання людськими генами та мозком. Техніка - амбівалентна за своєю природою - підкорила природну енергію і, разом з цим, людей [3].

Що ж пропонує наука? Як наука намагається вирішити згадані проблеми? Наведемо деякі приклади.

Варто розпочати з соціально-екологічних проблем. Забруднення повітря стало причиною кожної восьмої смерті на планеті в 2012 році, повідомляє Всесвітня організація охорони здоров'я [4]. Вже сьогодні

архітектори та науковці створюють очищувачі повітря розміром з будинок - бо це і є будинки. Госпіталь імені Мануеля Гає Гонсалеса торік презентував фасад - «смогожер», вкритий двоокисом титану- каталізатором, який розкладає забруднювачі на менш шкідливі складові. Проектувальники кажуть, що фасад щодня нейтралізує забруднення від тисячі автомобілів. Вільям Сак з Американського національного інституту дослідження здоров'я довілля схвалює цей підхід: «У використанні інноваційних технологій у великомасштабному очищенні повітря є потенціал» [4].

Проблема залежності від викопного палива: звичайно, на сучасному етапі розвитку людства відмовитись від цього джерела енергії неможливо. Викопне паливо поєднує в собі дві глобальні проблеми: екологічну і енергетичну. Але вже зараз є шлях, з допомогою якого можна обмежити використання цього джерела енергії і, таким чином, зменшити знищення довкілля. Це відновлювані джерела енергії. Ці види енергетики зазнали значного розвитку в Іспанії (де частка вітрової енергетики мала сягнути 46% загального енергетичного потенціалу) і в Німеччині (100 тисяч сонячних панелей). Додамо до цього виробництво енергії за рахунок спалювання та подрібнення відходів або за рахунок коров'ячого гною (теплова електростанція в Леєрвардені, Нідерланди), аеротермічні теплові насоси (які беруть енергію з атмосферного повітря). Щодо сонячної енергетики, передбачено будівництво гігантської електростанції в Сахарі (проект «Дезертек»). Планується також використовувати супутники для перехоплення сонячної енергії в космосі (компанія «Астріум») [3].

Питання війни та миру: на даному етапі розвитку людства, наука не здатна вирішити цю надзвичайно гостру проблему. Наука може забезпечити мир лише тоді, коли буде існувати стратегічний баланс, коли рівень розвитку всіх держав буде настільки високим, що буде страх розпочинати війну або буде відсутня потреба в ній, а це, поки що, неможливо [6].

Особлива увага жажливій глобальній проблемі людства - продовольчій, проблемі голоду. До 2050 року потрібно буде годувати ще на два мільярди людей більше! Сьогодні потреба в продовольстві становить одну з найбільших небезпек для планети. Сільське господарство робить чи не найзначніший внесок у глобальне потепління. На нього припадає більше викидів парникових газів, ніж на всі автомобілі, вантажівки, потяги та літаки разом узяті. Сільське господарство «випиває» лівову частку дорожніх запасів води і є одним з найбільших забруднювачів озер, річок і прибережних вод по всій планеті. Екологічні проблеми від сільського господарства величезні і що більше ми намагатимемося забезпечити потреби світу продовольством, то нагальнішими вони ставатимуть.

У березні 2014 року Міжурядова група експертів з питань змін клімату (МГЕЗК) застерегла, що світові продовольчі ресурси вже під загрозою. «В останні 20 років сповільнюється ріст урожайності, особливо зернових. У деяких регіонах врожайність узагалі перестала зростати. Найбільша загроза від зміни клімату – це розвал продовольчих систем» [7].

Останню продовольчу кризу допомогла відвернути наука. Чи врятує вона нас знову? Півсторіччя тому, катастрофа насувалась так само зловісно. Але її вдалось оминати завдяки зеленій революції, яка змінила сільськогосподарське виробництво в глобальному масштабі, особливо у вирощування пшениці та рису. За допомогою селекції американський біолог Норман Борлоуг вивів карликовий сорт пшениці, який дав вищу врожайність із гектара. Подібна робота в Міжнародному науково-дослідному інституті рису на Філіппінах значно покращила врожайність цієї зернової культури, яка годує півсвіту. Коли в 1970 році Борлоуг отримував Нобелівську премію миру, про нього сказали: «Більше за будь-кого іншого в цьому столітті він допоміг забезпечити хлібом голодний світ» [7].

Щоб продовжувати в тому ж ключі від нині і до 2050 року, нам знадобиться ще одна зелена революція. Вона полягає у високих технологіях із продовженням селекційної роботи з сучасними генно-інженерними методами. Вчені тепер можуть виділити та маніпулювати величезним асортиментом рослинних генів, які зроблять рослини стійкими до хвороб та посухи. Відтак, сільське господарство стане продуктивнішим і адаптивнішим. Але люди бояться ГМО, хоч наука бачить дуже мало підстав для страху. Переважає такий аргумент: високотехнологічні сорти рослин – не панацея і, можливо, навіть не те, що найбільше потрібно фермерам [8].

Як може світ подвоїти наявну кількість продовольства й, водночас, зменшити шкоду від сільського господарства для довкілля? Опрацювавши різні дані, команда вчених із США запропонувала п'ять кроків, які можуть вирішити продовольчу дилему світу.

*Крок перший. Заморозити освоєння нових земель.*

Ми вже не можемо дозволити собі нарощувати виробництво продовольства, розширюючи площі. Заміна тропічних лісів сільськогосподарськими угіддями руйнує довкілля і, майже, не допомагає тим 850 млн. людей у світі, які все ще страждають від голоду. Уникнення подальшого вирубування лісів - має стати пріоритетом номер один.

*Крок другий. Вирощувати більше на вже відомих площах*

Зараз варто підвищувати врожайність на менш продуктивних угіддях, особливо в Африці, Латинській Америці та Східній Європі. Через застосування високотехнологічних і високоточних систем землеробства, а також запозичення підходів органічного землеробства у цих регіонах можна підвищити врожайність у кілька разів.

Крок третій. *Ефективніше використовувати ресурси.*

Комерційне сільське господарство пішло вперед семимильними кроками і знайшло інноваційні способи ефективного застосування добрив і пестицидів за допомогою комп'ютеризованих тракторів, обладнаних найсучаснішими сенсорами та навігаційними системами.

Крок четвертий. *Змінити харчування.*

Винайдення ефективніших способів вирощування тварин на м'ясо і перехід на «легші» дієти (або навіть відмова від вирощеної на комбікормах яловичини на користь курятини, свинини або органічної яловичини) може вивільнити значні обсяги продовольства у всьому світі.

Крок п'ятий. *Мінімізувати відходи.*

Вважається, що 25% харчових калорій у світі і до 50% загальної ваги продуктів харчування втрачається чи марнується ще до того, як потрапляє на стіл. З усіх варіантів боротьби з нестачею продовольства економія була б найефективнішою.

Разом ці п'ять кроків могли б збільшити світові запаси продовольства більш ніж у двічі і різко зменшити екологічне навантаження від сільського господарства [7].

Для ефективного впровадження нових досягнень науки у життя має бути планетарна екополітика, яка має проводитися на локальному, регіональному, національному, а також на глобальному рівнях – в масштабах планети. Вона повинна виголосити норми для збереження біологічного розмаїття, лісів, скорочення промислового сільськогосподарського виробництва, яке забруднює ґрунти, воду, харчові продукти, для захисту продовольчих культур, запропонувати рішення для боротьби з глобальним потеплінням [3].

**Висновок.** Безупинний прогрес науки і техніки веде нас до думки про небачені трансформаційні можливості в біологічній природі людської істоти так само, як і в природі тваринного і рослинного світу, в природі самої техніки та природі знання. Ці трансформації торкнуться самої сутності індивіда, суспільства, виду. З іншого боку, це призведе до розриву з нашим нинішнім людським станом і порушить нові й незліченні етичні, політичні та соціальні проблеми. Проте, не все так страшно. У кризові періоди разом із регресивними або деструктивними силами пробуджуються й генеруючі/творчі сили. Криза глобалізації, криза неолібералізму, криза людства в планетарну еру містять багато небезпек, але мають також трансформаційний потенціал. «Там, де зростає небезпека, зростає також те, що рятує» (Гельдерлін). Там, де зростає безнадія, зростає також надія.

Маємо розуміти, що досконале людство не може з'явитися. Світ зміг утворитись тільки в недосконалості, життя змогло зародитися тільки в руйнівній неминучості смерті. Не можна знищити діалогічний зв'язок розумний/нерозумний, практичний/міфологічний, економічний/ігровий, між егоцентричною програмою і програмою обцинною/альтруїстичною, властивою людині. Безсмертне постлюдство утворитися не може. Можна уявити постлюдство, яке продовжує своє життя, перебираючись з планети на іншу, внаслідок згасання чергового сонця, але воно не буде застраховане від аварій, землетрусів, вивержень вулканів, падіння літаків і не зможе ліквідувати бактерії та віруси.

Скільки існуватиме людство, стільки існуватимуть глобальні проблеми і вирішення однієї проблеми, буде породжувати інші, доки невідомі нам кризи. Однією з творців цих криз буде наука, як і одним із методів їх вирішення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Внучко С. М. Глобальні проблеми сучасності: причини виникнення та шляхи їх розв'язання / С. М. Внучко // Вісник СевНТУ. Сер. : Політологія. - 2013. - Вип. 145. - С. 95-99.
2. Петрушенко В.Л. ПЗ12 Філософія: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів в вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації. 2-е видання, виправлене і доповнене - К. : " Каравела"; Львів: " Новий світ-2000" , 2002. -544 с.
3. Морен Е. Шлях. За майбутнє людства/Едгар Морен ; пер. з фр. С. Марічева.-К.: Ніка-Центр, 2014. – 256 с.
4. Міллер М. Будівлі-смогожери / Марк Міллер. // National Geographic Україна. – 2014. – №11. – С. 18.
5. Фолгер Т. Повна трансформація/Тім Фолгер. // National Geographic Україна. – 2013. – №9. – С.4.
6. Фергюсон Н. Цивілізація. Як Захід став успішним / пер. з англ. В. Циба. – К. : Наш формат, 2017. -488 с. :іл.
7. Фоулі Дж. Як нагодувати світ у 5 етапів/Джонатан Фоулі. // National Geographic Україна. – 2014. – №5. – С.35-54.
8. Фолгер Т. Ще одна зелена революція/Тім Фолгер. // National Geographic Україна. – 2014. – №10. – С.63-87.

**РОЗВИТОК ТУРИЗМУ В ТЕРНОПІЛЬСЬКІЙ ОБЛАСТІ НАПРИКІНЦІ 70-Х РР. ХХ СТ.**

Активний відпочинок, туризм, походи, піші прогулянки – неодмінна складова здорового та насиченого способу життя, однак на сьогодні таке дозвілля організовується переважно у шкільних навчальних закладах. Проте, ще півстоліття тому, активним способом життя займалися не лише у навчальних закладах, але й у туристичних та спортивних клубах, особи різного соціального статусу та віку.

Туристична діяльність в окреслений період була розвиненою на державному рівні. Пересічні громадяни проводили вільний час у походах та екскурсіях, сплавлялися річками, досліджували печери та гроти. Відвідували замки, історичні та архітектурні пам'ятки краю, а також місця битв Другої світової війни. Студентами та науковцями проводилися методичні та науково-дослідні роботи. Спортивні клуби ініціювали туристичні змагання.

Згідно із даними Державного архіву Тернопільської області на 1969 р. налічувалося: міських та районних клубів – 17; туристичних секцій – 340; підготовлених громадських кадрів – 800; маршрутів рідним краєм – 26; пунктів прокату туристичного спорядження – 30; туристично-оздоровчих таборів – 11; будинків рибалок та мисливців – 5 [1, арк. 1 – 2]. Проведено 832 екскурсії із середньою тривалістю 2 – 3 дні, котрі відвідали 24895 осіб. З котрих 59 провели у Тернополі для більш ніж 1770 осіб. Варто звернути особливу увагу на ідеологічну складову при створенні маршрутів екскурсій. Так, згідно із «Балансом діяльності за 1969» йшлося, «В городе-герое Бресте побывало 70 групп – 2240 человек, героическими тропами партизанского рейда боевого объединения С. А. Колпака прошли 1204 человека – 67 групп. Во Львовском филиале музея В. И. Ленина побывали 100 групп – 3200 человек...», «Должное внимание экскурсионное бюро уделяет экскурсиям на производство, как одной из лучших форм пропаганды творческого труда советского народа. За 1969 г. проведено 99 экскурсий...» [7, арк. 2].

Саме у Тернопільській області, за версією газети «Правда», започатковано спелеотуризм – орієнтування у підземних печерах на швидкість [3, арк. 36]. У 1967 р. відбулося перше змагання з цього виду туризму. Саме в цей час в області розвідано більше 50 карстових печер, загальною протяжністю понад 110 км. Доволі широкою популярністю користувалися печери: «Озерна» – 26 км, «Млинки» – 14 км, «Вертеба» – 8 км та інші [2, арк. 2]. На таких заходах учасники проводили декілька днів, влаштовуючи змагання з орієнтування у печерах, пісенні конкурси, а також обмінювалися досвідом. Станом на 1969 р. з 26 спелеологічних клубів УРСР – 8 зареєстровано в Тернополі [3, арк. 5].

План роботи спелеотуристів на 1970 р. передбачав широку навчально-методичну роботу: створення шкіл дотабірної підготовки спелеотуристів; відрядження слухачів на загальні збори до Криму; експедиційні поїздки і дослідження нових печер на території Тернопільської області.; відрядження делегації у Москву на представлення досягнень та нагородження розрядами зі спелеотуризму; оформлення «Каталогу печер Тернопільщини»; створення бібліотеки навчальної літератури; створення прес-звітів про експедиційні і спортивні поїздки [6, арк. 5 – 6].

Окрім спелеологічних клубів, у області діяли також різноманітні секції. Наприклад – гірського туризму, котрі займалися складанням переліку і описом перевалів гірських районів Тернопільщини, розробкою та проведенням маршрутів у районі Центрального Кавказу, виготовленням агітаційних альбомів на фотоматеріалах, участю у республіканських зборах, підготовкою відповідних інструкторів, водного туризму, котрі навчалися плавати, сплавлялися річками на байдарках, проводили походи, навчальні поїздки, агітаційні виставки тощо. А також секції пішого туризму, на яких відбувалися навчальні збори, походи, розробки маршрутів, навчальні семінари із підготовки організаторів та інструкторів тощо [8, арк. 3 – 6].

Однак, навіть при таких темпах розвитку туристичної діяльності, усе ще спостерігалися проблеми із матеріально-технічним забезпеченням, спорядженням тощо. Саме тому в області часто проводилися заходи уповноважених відомств, скеровані на розвиток туризму та екскурсійної діяльності. Основною метою заходів було, спільно із комсомольськими та фізкультурними організаціями, за активної участі туристичної громадськості, розширити межі та сфери екскурсійної діяльності, залучити більшу кількість населення шляхом агітації та реклами, побудувати та здійснити оснащення нових туристичних баз, забезпечити транспортом, туристичним спорядженням тощо [5, арк. 1 – 2].

Поряд з розвитком туристичної галузі відчувався значний ідеологічний вплив радянської ідеології на побут, культуру та життя громадян, який проявлявся у посиленні політико-виховної скерованості заходів, подорожей, змагань, котрі влаштовувалися з приводу святкових дат в історії країни. Наприклад, до 100-річчя з дня народження В. Леніна тощо.

Варто зазначити, що окрім природних особливостей, вдале географічне розташування області найбільше сприяло розвитку туристичної діяльності, позаяк область розташована у центрі Східної Галичини і об'єднувала декілька сусідніх областей залізничною колією і хорошою інфраструктурою. Саме із Тернополя

брали початок маршрути: Тернопіль – Мінськ – Вільнюс – Рига – Таллінн – Санкт-Петербург – Москва та ін [4, арк. 18].

Таким чином, значний розвиток туристичної та екскурсійної сфери у Тернопільській області зокрема у зазначений період пов'язаний із державною стратегією розвитку цього напрямку та зусиллями місцевих організацій, що становило одну із важливих складових ідеологічної сфери радянзації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Отчет о выполнении плана самодеятельности туризма за 1969 год // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 26. Арк. 2.
2. Текстовый отчет областной секции спелеотуризма за 1960 – 1968 годы // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 1. Арк. 3.
3. Материалы (положения, протоколы, акты и др.) 1-го республиканского слета спелеотуристов Украины // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 27. Арк. 38.
4. План работы облсовета по туризму и экскурсиям 1969 год // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 23. Арк. 21 с.
5. Протокол пленума облсовета по трурзиму и экскурсиям от 12 ноября 1969 года // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 20. Арк. 11.
6. Протоколы заседаний президиума облсовета по туризму и экскурсиям за 1970 // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 30. Арк. 99.
7. Баланс по основной деятельности за 1969 год. // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 28. Арк. 61.
8. Отчеты о работе клуба спелеологов, секций водного, горного и пешего туризма за 1971 год. // Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3248, Оп. 1. Спр. 49. Арк. 6.

*Леськів Г.*

*Науковий керівник – проф. Зуляк І. С.*

### **УЧАСТЬ АДВОКАТА СТЕПАНА ШУХЕВИЧА В СУДОВИХ ПРОЦЕСАХ НАД ЧЛЕНАМИ КПЗУ (1924-1933 РР.)**

Комуністична партія Західної України (далі - КПЗУ, до 1923 р. – Комуністична партія Східної Галичини, КПСГ) утворена в лютому 1919 на 1-й крайовій партійній конференції у м. Станіславів. Об'єднала розрізнені підпільні гуртки і групи, що 1918 – на поч. 1919 рр. виникли і діяли у містах Львів, Дрогобич, Станіславів, Стрий, Тернопіль, Калуш, Коломия та ін. Конференція обрала ЦК КПСГ, його очолив Карл Саврич. Однак КПЗУ була не надто популярною серед населення Східної Галичини, через діяльність інших політичних партій. Внаслідок польських репресій більшість українських політичних партій не проводили свою активну діяльність на Волині та Холмщині. Саме на цих землях розгорнула свою діяльність КПЗУ, яка налічувала понад 180 членів партії [1].

Діяльність КПЗУ залишається маловивченою, як і правозахисна діяльність відомого адвоката міжвоєнного періоду Степана Шухевича, який займався правовим захистом осіб, звинувачених у сприянні КПЗУ. Це пояснюється обмеженою кількістю фактологічного матеріалу, який зберігся до наших днів. Дослідження ґрунтуються на архівних матеріалах розгляду справ КПЗУ та книзі спогадів Степана Шухевича [2 – 21, 22].

На початку 1920-х років політичні процеси КПЗУ в судах захищали адвокати Семен Шевчук та Лев Ганкевич. А після розгляду справи Степана Вовка до справ проти КПЗУ долучився і Степан Шухевич.

Щодо справ, які вів адвокат С.Шухевич варто відзначити: справа мешканців Томашівського повіту [2], володир-волинський процес [3], справа В.Вишневецького та Ф.Степанюка [5], В.Яворського [7], євреїв Х.Дудельзака та Г.Гіссермана [9], В.Костюка та І.Красовського [10], Г.Новака [11], П.Шевчука і Л.Гервіца [12], О.Ясінського і В.Найдюка, [13], процес 54-х [14], В.Киселя і С.Граваса [15], М.Леша [16], О.Яцуна і В.Зарембицького [17], С.Вовка [18], справа редакторів газети «Світло» [19], М.Білого і О.Ясінського [20], Т.Чайки [21] тощо.

Щодо самих обвинувачень, то вони більш стосувалися не так діяльності КПЗУ, як іншої дотичної до неї організації – Української Національної Повстанчої Організації (далі – УНПО). Самі ж мешканці вважали цю організацію провокаційною справою польської поліції. У справді, як пише у своїй книзі спогадів С.Шухевич, поліція, прокурори, судді часто намагались приписати дій організації комуністичний характер, хоча за своєю діяльністю вона схилилася більш до націоналістичних. Українське селянство вступало до цієї організації, позаяк не було альтернативи, а інші політичні партії не були у Волині надто потужними [2, арк. 112-117], [5, арк. 84 – 91 зв.], [6, арк. 101 -103].

Комуністичну діяльність в той час часто приписували й «Просвіті», оскільки саме ця установа була так званим «інтелектуальним осередком», й де обговорювалися політичні ідеї. Але це явище більш спричинили різні донощики й провокатори, які намагались вислужитись перед польською адміністрацією.



Щодо самого С.Шухевича, то як він згадував, коли приїжджав до Рівного для розгляду судових справ, то за ним завжди спостерігали польські агенти. З чого можемо зробити висновок, що польська поліція займалася фабрикацією справ [22, с. 304 – 305].

На підтвердження цього послужить ще один важливий аргумент. Це спеціальна особа – експерт з політичних справ Степан Снарські, який мав відношення до польської поліції, і чия думка враховувалася при винесенні вироку. Часто вона, була нічим не обґрунтована, однак справляла сильне враження на присяжних. При розгляді справи проти мешканців Томашівського повіту він назвав, що комуністичними часописами є «Світло», «Діло» і «Воля народу». На що один з сенаторів запитав С.Снарські, чи він знає, що насправді «Діло» є друкованим органом УНДО і денником, а не тижневиком, як вважав «експерт» [2, арк. 60 – 60 зв.].

Якщо проаналізувати листи обвинувачуваних у приналежності до КПЗУ та УНПО, то можна зробити висновок, що зізнання із них «вибивали» силою: у в'язницях часто піддавали насильству, заливали в ніс холодні води тощо. [12, арк. 115 - 119], [17, арк. 179 - 181], [21, арк. 29].

Найбільш показовими і резонансними виявилися справи С.Вовка, процес 54-х, володимир-волинський процес.

Справа С.Вовка цікава тим, що висновок в'язничного лікаря-психіатра брався до уваги при розгляді справи. І власне суддя Маср був, здавалося, на боці С.Вовка: коли прокурор Дукет із звинувачуваннями зайшов надто далеко, то відклав розгляд справи на наступний день, аргументуючи це тим, що він запізнюється на гру в бридж. Однак наступного дня, С.Вовк відмовився від підтримки своїх адвокатів і виступив сам із промовою. Із листів присяжних стає зрозуміло, що вони були готові виправдати обвинуваченого, однак він «надто гарно говорив». С. Вовк був засуджений на 15 років ув'язнення [18, арк. ].

Щодо так званого «процесу 54-х», то розглядом цієї справи займався суддя Бзовський, який досить упереджено ставився до її розгляду. Наприклад, від відмовився брати до уваги лист обвинуваченого Степана Бойка, писаний до своєї матері, де, на думку прокурора, мало бути зізнання у злочині. Аргументував Бзовський це тим, що родинні кореспонденції становлять таємницю дотичних осіб і без їх попереднього дозволу їх заборонено використовувати. Зазначимо, що зізнався у скоєнні злочину лише один обвинувачений – І.Ясінський. Розгляд справи тривав 9 днів, усіх підсудних засудили від 4 – до 15 років ув'язнення [14, арк. 101].

Володимир-волинський процес став наймасштабнішим за кількістю обвинувачених – 151 особа. На Волині взагалі часто відбувалися схожі процеси зі значною кількістю обвинувачених, і це мало досить демонстративний характер. На судовому розгляді був присутній редактор газети «Новий час» Василь Софронів. У той час журналісти мали надто мало прав, і за будь-який проступок могли бути вигнані із зали суду.

При заслуховуванні експерта з політичних питань пана С.Снарські зауважуємо, що у своїй промові заявив, що найпершим комуністом був Ісус Христос, чим скомпрометував себе перед публікою [3]. А у протокол ця інформація була не внесена, чим і скористався С.Шухевич, який під ініціалами С. П. опублікував про цей інцидент статтю у «Новому часі». Суддя Влодек подумав, що це зробив адвокат Підгірський із Ковеля, а не С.Шухевич. Пізніше С.Шухевич зізнався у скоєному, і що це його псевдонім Степан Підберезецький, однак суддя Влодек цьому не повірив [22, С. 310 - 311]. На цьому інцидент вичерпався. «Експерта» С.Снарські через це було звільнено, а більшість обвинувачуваних отримали вирок від 3 – до 15 років ув'язнення. [3, арк. 213]

Отож, участь адвоката С.Шухевича у політичних процесах проти КПЗУ 1924 – 1933 рр. яскраво демонструють особливості політичного життя у міжвоєнній Польщі. Звичайно, що найактивніші члени піддавалися репресіям. Щодо самим партій, то польська адміністрація до партій комуністичного спрямування ставилась більш лояльно ніж до націоналістичних. Відокремлення КПЗУ від польських комуністів, якраз і спричинило переслідування її членів. Однак, якщо проаналізувати особливості розгляду судових справ проти КПЗУ та осіб, звинувачених у комуністичній діяльності, то стає зрозумілим, що більшість справ було сфабриковано польською поліцією. Завдяки успішній діяльності галицьких адвокатів С.Шухевича, С.Шевчука, Л.Ганкевича багато невинних людей було виправдано, ті, ж кого засудили, отримали значно менші терміни ув'язнення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Панчук М. І. КОМУНІСТИЧНА ПАРТІЯ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ // Енциклопедія історії України: Т. 4: Ка-Ком / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во "Наукова думка", 2007. 528 с.: іл. URL: [http://www.history.org.ua/?termin=Kom\\_partiya\\_ZU](http://www.history.org.ua/?termin=Kom_partiya_ZU)
2. Центральний державний історичний архів України, м. Львів (далі –ЦДІАЛ України). Ф. 371. Оп. 1. Спр. 1. 141 арк.
3. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 2. 295 арк.
4. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 3. 16 арк.
5. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 4. 479 арк.
6. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 5. 271 арк.
7. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 6. 10 арк.
8. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 7. 21 арк.
9. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 8. 69 арк.

10. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 9. 43 арк.
11. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 10. 11 арк.
12. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 11. 119 арк.
13. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 12. 3 арк.
14. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 13. 150 арк.
15. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 14. 72 арк.
16. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 15. 21 арк.
17. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 16. 183 арк.
18. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 17. 65 арк.
19. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 18. 67 арк.
20. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 19. 28 арк.
21. ЦДІАЛ України. Ф.371. Оп. 1. Спр. 20. 30 арк.
22. Шухевич С. Моє життя. Спогади. Лондон: Українська Видавнича Спілка, 1991. 619 с.

*Яковенко Н.*

*Науковий керівник – проф. Алексієвцев Л. М.*

### **СПІВПРАЦЯ УКРАЇНИ ТА ООН У ПІДТРИМЦІ МИРУ Й БЕЗПЕКИ**

Важливим аспектом побудови міжнародних відносин для України є участь в ООН. Із здобуттям незалежності у 1991-ому році, Україна стала правонаступницею УРСР (держави, що була однією із засновників Організації Об'єднаних Націй). Вступивши у лави суверенних держав, Україна отримала змогу самостійно будувати міжнародні відносини, як з ООН, так й іншими організаціями, у яких перебуває або приймає участь як асоційований член. Досвід та знання, що набули українські делегати за період роботи в ООН, стали підґрунтям для розбудови дипломатичних стосунків України після проголошення її незалежності.

Протягом усієї історії участі в Організації Об'єднаних Націй, Україна сприяла зміцненню авторитету міжнародної організації на світовій арені. Вперше за період у 45 років членства ООН, вона брала участь у роботі Генеральної Асамблеї як самостійна держава, керуючись вказівками свого – українського керівництва і позиціонуючи інтереси власної держави.

За період незалежності наша держава прийняла участь у низці заходів світового масштабу [1]. Україна відіграла значну роль у трансформуванні організації, висуваючи на розгляд ряд пропозицій, які стали актуальними у політичних клубах Європи, Америки, Азії, Африки.

Одним із найпродуктивніших і найперспективніших аспектів співробітництва України та ООН стала співпраця у миротворчому врегулюванні конфліктів із спеціалізованим органом – Радою Безпеки ООН [2, с. 118–120].

Наші співвітчизники у складі миротворчого контингенту ООН впливали на перебіг подій у Югославії, Таджикистані, Македонії, Хорватії (Превлака), Гватемалі, Лівані, Сьєрра-Леоне, Грузії, Лівані, Конго, Кот-д'Івуарі, Анголі, Кувейті, Ефіопії/Еритреї, Кіпрі, Грузії, Східному Тиморі та інших [3, с. 120].

Як значний контрибутор військовослужбовців для проведення Місій ООН, Україна вбачає потребу у захисті прав миротворчого персоналу. Так, у 1994 році Україна стала ініціатором Конвенції щодо захисту миротворчого персоналу ООН [4], яка у 1999 р. набрала чинності [5].

У 1999-ому р. Верховна Рада України ухвалила Закон «Про участь України у миротворчих операціях». У ньому містилися пункти, згідно з якими закріплювались організаційні та фінансові засади участі у місіях миру [3, с. 120].

Значним досягненням для України стало її обрання до складу непостійних членів Ради Безпеки ООН на період 2000-2001рр. від імені Східної Європи.

За період головування нашої держави в Радбезі вдосконалено здатність України будувати міжнародні відносини на якісно новому рівні, посідаючи одну із керівних ролей у провідній структурі організації. Це сприяло утвердженню України як активного та ініціативного члена РБ, що здійснює вплив на прийняття рішень у Раді Безпеки і сприяє розбудові організації, у свою чергу, стало серйозним іспитом для української дипломатії. Особлива відповідальність була підтверджена участю в головуванні у період з 18 по 25 березня Міністра закордонних справ України Анатолія Зленка. «Вони (українські делегати), – як стверджує А. В. Зленко, – ефективно впливають на людський розвиток, здійснюють тиск на національні уряди, міжнародні установи та корпорації, спонукають їх виконувати взяті на себе зобов'язання» [2, с. 3,9,12,110–111].

На думку фахівців, Україна під час головування у 2000 р. "побила всі можливі рекорди". Протягом місяця відбулося 24 офіційні засідання (19 відкритих і 5 закритих), 38 - у формі неофіційних консультацій. Для порівняння зазначимо, що умовними середніми показниками за 6 попередніх місяців роботи Ради Безпеки були, відповідно, 12,5 та 20,5 засідань на місяць, тобто, майже вдвічі менше. У березні 2000 р. Рада Безпеки ухвалила 5 резолюцій.

Участь України в роботі Ради Безпеки принесла країні політичне визнання, авторитет, підтвердила здатність до впровадження принципової, виваженої зовнішньої політики, яка спирається на чіткі та об'єктивні критерії, відповідає засадам статуту ООН, основоположним нормам міжнародного права [3, с. 120].

Державі вдалося сконцентрувати зусилля Ради Безпеки на предметному розгляді найактуальніших проблем, які є важливими для підтримання миру та безпеки.

Упродовж 2005 року керівництво Збройних Сил України значну увагу зосередило на питаннях реорганізації структури управління миротворчої діяльності, удосконалення порядку комплектування та підготовки миротворчих контингентів, що пов'язані зі змінами у нормативно-правовій базі з питань організації миротворчої діяльності [1, с. 67–68].

Така воєнно-політична діяльність Збройних Сил України не тільки підвищила авторитет держави у світі, а ще й, до того ж, наприклад, за 2000–2002 роки принесла до державного бюджету 45 млн доларів США (загалом від 1992 до 2004 року – близько 195 млн доларів).

Україна, як активний член ООН, бере активну участь в операціях підтримання миру під егідою цієї організації з 1992 р., виступає за створення превентивного механізму глобального моніторингу ООН потенційних конфліктів, запобігає їх переростанню у збройні зіткнення.

Україна була ініціатором Конвенції щодо захисту миротворчого персоналу ООН. У грудні 1994 р. однією з перших підписала цей документ, а 6 липня 1995 р. український парламент його ратифікував.

У 2003 р. країни-члени ООН підтримали ініціативу України щодо проведення Міжнародного Дня миротворців ООН, перше відзначення якого - 29 травня, стало помітною подією в Штаб квартирі Організації в Нью-Йорку та отримала високу оцінку з боку представників держав-членів і Секретаріату ООН [7, с. 7].

Правові, організаційні та фінансові засади щодо участі України у міжнародних миротворчих організаціях, а також порядок військового та цивільного персоналу визначається Законом України «Про участь України в міжнародних миротворчих організаціях» [1]. У ньому передбачається право надавати військові підрозділи, враховуючи положення сьомої глави Статуту ООН, для участі в миротворчих організаціях, які проводяться під егідою регіональних організацій [2, с. 74].

Закон України «Про порядок направлення підрозділів ЗСУ до інших держав» [8] доповнює зміст Закону України «Про участь України в міжнародних миротворчих організаціях». Він, фактично, дублює попередній Закон, але не обмежує форми та умови застосування ЗСУ [2, с. 75].

Вдруге Україна стала непостійним членом Ради Безпеки Об'єднаної Організації на період 2016–2017 рр. Це є ще одним досягненням нашої країни, адже Україна зі всіх держав, у яких відсутня позначка навпроти пункту постійного члена в Раді Безпеки ООН стала одним із десяти непостійних членів серед усіх країн-членів ООН [9]. Для нашої держави це свідчило про ґрунтовну довіру в колах організації. Пріоритетами членства України в Раді Безпеки ООН визначено рішуче відстоювання і забезпечення універсального дотримання Цілей та Принципів Статуту ООН; посилення миротворчого потенціалу Організації; підвищення прозорості та демократичності роботи Ради Безпеки ООН; посилення спроможностей ООН із запобігання конфліктам і посередництва; підтримання миру на Африканському континенті; боротьба з тероризмом; підтримка процесів роззброєння та нерозповсюдження; просування порядку денного щодо жінок, миру та безпеки, а також дітей у збройних конфліктах та інші. Протидія російській агресії, грубому порушенню Москвою засад сучасного світового порядку, заснованого на Статуті ООН, стала ключовою складовою пріоритетів та завдань України в Раді Безпеки [10].

Головування у РБ відкриває широкі можливості, з допомогою яких держава, що є непостійним членом має можливість шляхом конференцій та інших дипломатичних переговорів звернути увагу спільноти як на питаннях світового масштабу, так і на особистих. Україна, у свою чергу, виявилась активним членом Радбезу ООН та винесла на розгляд організації такі питання:

- «Протидія російській агресії проти територіальної цілісності та політичної незалежності України».
- «Забезпечення універсального дотримання Цілей та Принципів Статуту ООН».
- «Посилення миротворчого потенціалу ООН».
- «Підвищення прозорості та демократичності роботи Ради Безпеки ООН».
- «Посилення спроможностей ООН із запобігання конфліктам та посередництва».
- «Підтримання миру на Африканському континенті».
- «Боротьба з тероризмом».
- «Просування порядку денного щодо жінок, миру і безпеки, а також дітей у збройних конфліктах» [11].

За понад 25 років миротворчої діяльності Україна взяла участь у більш ніж 20-и місіях ООН – від Гватемали до Тимор-Леште, від Хорватії до Мозамбіку, надавши ООН значну кількість військовослужбовців і представників МВС [10].

Актуальним питанням для міжнародної спільноти є реформа Ради Безпеки ООН, перетворення її на представницький і збалансований за складом орган. Україна виступає за закріплення додаткового місця

непостійного члена Ради Безпеки за Східноєвропейською регіональною групою. Позиція України відома за формулою "2+8", яка передбачає розширення складу Ради з 15 до 25 місць, два з яких мали б належати Німеччині та Японії (як постійним членам, але без права вето), а вісім підлягали б ротачії серед 32 найважливіших країн за регіональними групами: 4 місця відходило б країнам Азії та Африки, 2 – державам Латинської Америки і Карибського басейну, по одному – Західній та Східній Європі[6]. Нинішнє членство України в ООН ґрунтується на нових реаліях, в основі яких – пошук прийнятних моделей розвитку організації шляхом реформування й адаптації до сучасних проблем глобального розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Козинець І. П. Участь Збройних Сил України в міжнародній миротворчій діяльності (1992-2006 рр.) [Текст] : дис... канд. іст. наук: 20.02.22 / Козинець Іван Павлович ; Національна академія оборони України. К., 2008. 226 арк. Арк. 188–219.
2. Луник О. О. Формування системи залучення Збройних Сил України до врегулювання воєнних конфліктів (1992–2002 рр.). – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 20.02.22 – військова історія. – Національна академія оборони України. – Київ, 2003.
3. Гончар Борис. Сучасні виклики міжнародній безпеці і ООН // Пам'ять століть, 2005. Вип. 5.
4. Конвенція про охорону персоналу Організації Об'єднаних Націй та зв'язаного з нею персоналу. URL: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995\\_025](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_025)
5. Україна в ООН 1991–2002 рр. URL: <http://kimo.univ.kiev.ua/ZPU/51.htm>
6. Організація Об'єднаних Націй. URL: [http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&l21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Orhanizatsiia\\_O\\_biednanykh\\_1](http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&l21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Orhanizatsiia_O_biednanykh_1)
7. Кучинський В. З розумінням потреби істотних змін. ООН та геополітичні виклики сучасності: роль та ефективність Організації у розв'язанні глобальних проблем // Політика і час. 2004. Вип. 3. С.3–9.
8. Про порядок направлення підрозділів Збройних Сил України до інших держав URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1518-14>
9. Україна очолила Раду Безпеки ООН: що потрібно знати URL: <https://www.volynnews.com/news/all/ukrayina-ocholyla-radu-bezpeky-oon-shcho-potribno-znaty-video/>
10. Діяльність України в Організації Об'єднаних Націй URL: <http://mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/international-organizations/uno>
11. Діяльність України в Раді Безпеки ООН URL: <http://ukraineun.org/ukraine-and-uns/our-priorities>

*Кулик С.*

*Науковий керівник – доц. Морська Н.Л.*

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПРОСТОРУ І НАУКОВОЇ ПОЛІТИКИ КРАЇН ЄС

На сучасному етапі розвитку суспільства принципово важливим чинником економічного зростання є наукова політика держави. При цьому науковий фактор набуває значення особливого політико-економічного інструментарію в конкурентній боротьбі національних економік. Кожна держава, яка прагне стати конкурентоспроможною, має підтримувати на високому рівні власний науковий потенціал, демонструвати швидкі темпи нововведень, що, відповідно, забезпечить швидке економічне зростання.

В Україні, починаючи з 2014 р., відбулася низка євроінтеграційних подій, які б могли істотно покращити стан науки. Насамперед, це підписання Угоди про асоціацію Україна – ЄС та Угоди між Україною і ЄС щодо участі України у програмі ЄС «Горизонт–2020» [1, с.18]. Завдяки цьому наша держава стала країною-учасницею Європейського дослідницького простору (ЄДП), отримавши на унікальних умовах низку можливостей для розвитку наукової та інноваційної сфер. Проте, ситуація у цій галузі останнім часом погіршилася. Зокрема, наукоємність ВВП зменшилась із 0,65% (2014) до 0,56% (2017) [5, с.35-36]. Реформа наукової сфери, започаткована Законом «Про наукову і науково-технічну діяльність», гальмується через незадовільне її впровадження. А це, в свою чергу, призводить до подальшої втрати кадрового потенціалу вітчизняної науки та зниження її конкурентоздатності на світовому рівні.

При визначенні стратегічних напрямків розвитку науки доцільно орієнтуватися на досвід країн ЄС, США, Японії, Китаю. Саме в цих країнах досягнуто досить високе насичення робочої сили вченими та спеціалістами і випереджаючими темпами триває, порівняно із загальною зайнятістю, нарощування кількості вчених-дослідників, розробників нових технологічних систем і робототехніки. Одночасно, в цих країнах збільшуються витрати на науково-дослідницькі роботи, розширюються мережі наукових та інноваційних організацій, зростає

рівень загальної освіти населення, його професійної підготовки. Також у високорозвинених країнах спостерігається швидке зростання міжнародного співробітництва у сфері науки суб'єктами всіх інституційних рівнів.

Питанням наукової політики зарубіжних країн присвятили свої роботи такі вчені, як О. Амосов, О. Андрощук, Г. Андрощук, М. Гуревич, А. Павленко, Л. Антонюк, Н. Василькова, І. Жилияєв, Д. Ільницький, І. Кудла, О. Пічкур, В. Ситнік, Б. Чижевський, М. Шевченко, Л. Федулова та ін. Проте, незважаючи на висвітлення проблем розвитку науки зарубіжних країн, проблема їхньої наукової політики залишається недостатньо розкритою, що є одним з пріоритетних напрямків наукових пошуків.

**Метою статті** є вивчення історичних особливостей окремих аспектів формування наукового простору і наукової політики країн Європейського Союзу.

**Актуальність дослідження** зумовлена прагненням України до більш активного міжнародного наукового співробітництва, що вимагає розробки адекватної державної наукової політики, яка б враховувала досвід та успішні практики країн Європейського Союзу. Стає очевидним, що економіка України в умовах євроінтеграції не може достойно конкурувати в цьому новому навколишньому середовищі, якщо не стане інноваційною і якомога ефективніше буде відповідати на нові суспільні виклики.

Історія розвитку науки ЄС, зокрема, вступ до ЄС у 1973 р. Великобританії, Ірландії та Данії, свідчить про те, що була висунута ідея створення єдиного європейського наукового простору. Наступного року Рада Міністрів ЄС затвердила першу програму спільних наукових досліджень на 1974-77 рр. Ця подія вважається офіційним народженням спільної політики країн-членів ЄС в сфері науки й техніки. У 1982 р. була створена Європейська стратегічна програма розвитку інформаційних технологій (ЄСПРІТ), у якій були сформульовані базові принципи політики ЄС в науково-технічній сфері:

- 1) першочерговими є «доконкурентні дослідження», які, базуючись на фундаментальних, безпосередньо трансформуються у прикладні, стимулюючи інноваційні технології;
- 2) спільне фінансування наукових досліджень і розробок бюджетом ЄС і підприємствами-учасниками проектів у рівній частці (50/50%);
- 3) фінансування лише тих проектів, які є міжнародними, включають представників хоча би двох країн;
- 4) одержані в будь-якому проекті результати наукових досліджень стають загальним надбанням усіх членів ЄС [6].

У цей же час були схвалені «Критерії Райзенхубера», що визначали характер пріоритетних для ЄС досліджень, зокрема: наявність великих витрат, непосильних одній країні; реалізація проекту дає більший економічний ефект на багатосторонній основі, коли зазнають впливу різні сфери економіки в багатьох регіонах; позитивний вплив на створення єдиного ринку ЄС та соціальне згуртування членів співтовариства; сприяння координації політики у сфері науки й технологій між країнами ЄС; стимулювання комунікативності та мобільності науково-технічних кадрів у межах ЄС [8, с.41].

Політика у сфері наукових досліджень в країнах ЄС здійснюється на основі визначених принципів, серед яких провідними є: принцип субсидіарності країн; взаємної допомоги, консолідації зусиль і концентрації наявних ресурсів усіх країн-учасниць; заохочення «Європейського виміру» науково-дослідницьких проектів: в центрі уваги знаходиться розв'язання науково-технічних проблем, які породжує технологічний і соціальний розвиток, передусім, європейських країн; принцип спільного фінансування, згідно якого всі проекти фінансуються всіма країнами-членами ЄС; принцип загальності, який передбачає максимальну мобілізацію можливостей усіх учасників науково-інноваційної діяльності; принцип фінансування передінвестиційних проектів, який дозволяє створити необхідну матеріальну базу для вільного творчого наукового пошуку, без жорсткої «прив'язки» науковців до можливостей технологізації очікуваних результатів [2, с.15].

У контексті цих регулятивних принципів можемо визначити основні напрямки науково-технічної стратегії ЄС:

1. Нарощування розмірів фінансування наукових програм інноваційного розвитку (доведення витрат кожної країни-члена ЄС мінімум до 3 % ВВП);
2. Інноваційно-технологічна модернізація неконкурентоспроможних галузей виробництва.
3. Першочерговий прискорений розвиток найновітніших, наукоємних галузей.
4. Посилення між- та внутрішньорегіонального співробітництва в наукових дослідженнях, вироблення спільної політики їх розвитку.
5. Максимальне сприяння розповсюдженню наукоємних інновацій у країнах Євросоюзу.
6. Створення загальноєвропейського інформаційного середовища та єдиного європейського наукового простору.
7. Посилення уваги до фундаментальних наукових досліджень як фундаменту прикладних знань та інноваційних технологій.

8. Підготовка висококваліфікованих наукових кадрів, спроможних забезпечити стабільний науково-технологічний прогрес усіх членів Євросоюзу [3, с. 184].

Сучасна політика ЄС у сфері науки підпорядкована загальній стратегії, що була сформульована у 2000 р. на Лісабонській сесії Європейської ради. Ця стратегія передбачала перетворення Євросоюзу до 2010 р. у найбільш конкурентоспроможну економічну зону, що ґрунтується не економіці, заснованої на знаннях. Кінцевим результатом реалізації Лісабонської стратегії вбачалось досягнення рекордних темпів економічного зростання, цілковита зайнятість населення і максимальна соціальна справедливість у країнах Євросоюзу [4]. Однак, в 2005 р. Європейська рада розглянула результати реалізації Лісабонської стратегії за п'ять років і дійшла висновку, що ці плани провалились. Однією із найвпливовіших причин був неналежний рівень фінансування наукових досліджень (у середньому по ЄС цей показник склав близько 2 % ВВП, що становить майже критичну межу, нижче якої починається стагнація й деградація науки й технологій) [8, с. 42].

Європейська рада розробила нову редакцію Лісабонської стратегії, у якій значна увага приділялася стимулюванню економічного зростання шляхом збільшення фінансування наукових досліджень та інноваційних технологій. Головним напрямком політики в галузі наукових досліджень і розробок було визнано стимулювання досліджень у сфері інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), оскільки саме вони у 2005 р. забезпечили 40 % приросту продуктивності праці і 8 % ВВП у країнах ЄС [5, с. 36].

Вагому роль у виконанні відредагованої Лісабонської стратегії повинна була відіграти Сьома рамкова програма ЄС з наукових досліджень і технологічного розвитку, реалізація якої була розрахована на 2007-2013 рр. Ця програма конкретизувала й розвивала стратегію розвитку наукових досліджень й інноваційних технологій, закладених у Шостій рамковій програмі. Важливою особливістю цієї програми є створення в ЄС Європейської ради з досліджень – структури, яка буде займатися фінансуванням фундаментальних наукових досліджень. Така Рада буде видавати гранти, ґрунтуючись на оцінці наукової ваги теоретичних досліджень, безвідносно до перспектив їх безпосередньої технологізації.

Сьома рамкова програма наукових досліджень і технологічного розвитку Європейського Союзу конкретизувала й розвинула стратегічні цілі й механізми їх досягнення, закладені в попередній програмі. Ця програма передбачає фінансові витрати на наукові дослідження 50,521 млрд. євро протягом семи років. В ній чітко визначено цілі створення єдиного європейського наукового простору: створення максимально сприятливих умов для інноваційних досліджень у Європі; підвищення результативності наукової діяльності; посилення інноваційних процесів у Європі [6].

Величезне значення в європейському науковому просторі надається збереженню й нарощуванню кадрового ресурсу, поповненню його молодими талановитими вченими, заходам, спрямованим на запобігання відтоку наукових кадрів у США. Європейською Комісією був розроблений документ «Стратегія мобільності на підтримку європейського наукового простору» у якому запропонована низка заходів по створенню сприятливих умов для вільного пересування, наукової діяльності і кар'єрного зростання вчених у кордонах ЄС. Країнам Європи запропоновано збільшити на 25% статті бюджетів на міжнародне науково-технічне співробітництво, забезпечити сприятливі умови для роботи іноземних дослідників у наукових закладах цих країн [5, с. 37].

Загалом політика ЄС, спрямована на синхронізацію фундаментальних і прикладних досліджень, є достатньо аргументованою і цілком виправданою. ЄС має узгоджену політику розвитку науки і технологій. Зокрема, було розроблено Дорожню карту Європейського дослідницького простору на 2015-2020 рр. і низку методологічних документів та індикаторів, за якими Європейська комісія відстежує прогрес 28 країн ЄС та 13 асоційованих країн, включно з Україною. Вони сприятимуть розвитку науки як системи теоретичного знання й основи прикладних інноваційних досліджень [7, с. 319].

**Висновки.** Отже, можна констатувати, що сучасна політика країн ЄС у сфері науки є в цілому конструктивною і перспективною, сприяє формуванню та розвитку суспільства знань як вищої фази розвитку інформаційного суспільства. Політика країн ЄС у сфері науки зумовлюється загальноосвітними тенденціями розвитку науки та інноваційних технологій. Перехід до інформаційного суспільства потребує чіткої стратегії і гнучкої тактики у науково-технічній сфері, які забезпечували б максимальну відповідність технологічного прогресу суспільним потребам і водночас стимулювали б подальший творчий пошук інноваційних підходів та механізмів їх соціалізації. Політика країн ЄС у сфері науки на сучасному етапі відзначається гнучкістю, постійною корекцією підходів і системністю, які забезпечують мобільне та ефективне реагування на виклики часу й мобілізацію усіх наявних ресурсів для спільного розв'язання назрілих проблем. Наукова діяльність спрямована на гармонізацію взаємодії науки і практики, фундаментальних і прикладних знань, нових теоретичних ідей та інноваційних технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов О. Ю. Державне регулювання науково-технічної та інноваційної діяльності в Україні / О. Ю. Амосов // Держава та регіони : науково-виробничий журнал. – Сер. : Державне управління. – 2016. – № 3. – С. 18-19.
2. Гуревич М. Государственное регулирование науки / М. Гуревич // Экономика Украины. – 2015. – № 10. – С. 13-18.

3. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін.] ; за ред. А. Ф. Павленка, Л. Л. Антонюк. – К. : КНЕУ, 2014. – 350 с.
4. Кудла І. Р. Досвід політики країн Європейського союзу у створенні єдиного інноваційного простору [Електронний ресурс] / Кудла І. Р., Кудла І. Р. – Режим доступу : <http://kerivnyk.info/2016/02/kudla.html>
5. Пічкур О. Особливості наукової діяльності на сучасному етапі / О. Пічкур // Інтелектуальна власність. – 2017. – №11. – С. 34–39.
6. Ситнік В. Сучасна політика ЄС у сфері наукової діяльності [Електронний ресурс] / В. Ситнік. – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/monitor/ May08/02.htm>.
7. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / авт.-упоряд. : О. А. Андрощук, І.Б. Жилияєв, Б.Г. Чижевський, М.М. Шевченко. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – 632 с.
8. Федулова Л. Особливості розвитку інноваційної політики Європейського Союзу : виклики для України / Федулова Л., Андрощук Г. // Проблеми науки. – 2014. – №7–8. – С. 40–43.

Марчук І.

Науковий керівник – доц. Морська Н.Л.

## ЕВОЛЮЦІЯ МЕНТАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Із здобуттям незалежності, українська нація опинилась перед вибором власної стратегії поступу, який вже здійснила низка країн Європи. Окрім історії та геополітичних чинників, менталітет нації тієї чи іншої держави виступає чинником, який визначає подальший її розвиток і місце серед цивілізованих країн світу. При детальнішому вивченні ментальних характеристик домінуючого етносу, вибір стратегії національного розвитку та процес поєднання національного та іноземного досвіду державотворення буде проходити в оптимальних умовах і на виході дасть якісний напрям розвитку нашої держави.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* засвідчує актуальність даної теми, яку ще з XIX ст. почали піднімати у свої працях М. Костомаров [10],

Д. Донцов [1], О. Кульчицький [3], В. Липинський [4], І. Мірчук [9], Б. Цимбалістий [7], Д. Чижевський [8] та ін. Вони намагались виявити ті основні риси, якими володіє український етнос, розкрити характер та причини виникнення і розкрити зв'язок національного характеру та долі народу. Дослідженню національного менталітету у його філософському та соціальному аспектах приділяли увагу видатні українські вчені такі, як: А. Бичко, В. Горський, О. Донченко, В. Касьян, І. Кресіна, С. Кримський, О. Майборода та ін.

**Метою статті** є аналіз еволюції ментальності українців у історичному аспекті, дослідження впливу даного психологічного явища на державотворчий процес та розгляд основних чинників формування менталітету українців.

**Актуальність дослідження** зумовлена складними суспільно-політичними перетвореннями українського суспільства та пов'язана із процесом реформування сучасної української держави.

Ментальність - спосіб мислення, загальна духовна налаштованість, установка індивіда або соціальної групи до навколишнього світу. Це, свого роду, призма, через яку людина дивиться на світ і себе в ньому. Тож можемо говорити про те, що вона притаманна кожній людині, незалежно від етнічної належності, соціального стану, статі, мови тощо. Варто також зазначити, що ключовими словами в визначенні менталітету є картина світу, набір духовних цінностей, не завжди усвідомлена система життєвих координат та підсвідомих стереотипів.

Дослідники майже однотайно наводять кілька базових взаємопов'язаних особливостей традиційного політичного менталітету українства, серед яких: екзистенціальний індивідуалізм, егоцентризм, інтроверсивність (спрямованість психіки на внутрішній світ), консерватизм, соціальний егалітаризм (прагнення до соціальної рівності), громадоцентризм, провінційність, загальна аполітичність, анархійність та ін.

Дослідник О. Бондаренко зазначає, що національна ментальність є структурою, що складається історично, тому вона має специфічну, притаманну саме їй ментальну структуру. Означена ментальна структура є віддзеркаленням складного взаємопроникнення та щільного взаємозв'язку суспільних явищ, що описуються такими термінами соціальних наук, як національна (етнічна) психологія, національна вдача, національний характер, народна пам'ять, національні архетипи, національна мрія, національна ідея, самоврядні потенції української ментальності [12, с. 67].

Аналізуючи основні чинники формування менталітету, можна погодитись з тим же дослідником, який вважає, що серед основних чинників, які формують національну психологію, при цьому називають: геопсихічні (вплив природних умов, тобто географічні, геокліматичні параметри існування нації), расові, соціально-історичні, соціопсихологічні (зокрема, соціально-демографічні фактори) та культурно-морфологічні. Етнічно-расові та геопсихічні чинники вважаються такими, що діють переважно на ранніх етапах формування нації. Вони

у багато чому визначають міфологічне сприйняття світу та його знакову символіку представниками конкретних націй. Решта чинників формуються, перебувають у процесі розвитку, трансформуються, зникають протягом усєї історії нації [12, с. 69].

Інший дослідник - О. Кульчицький, відзначав вплив на національний характер українців умов, пов'язаних з географічним положенням території, ландшафтом, кліматом тощо. Наприклад, він вважав, що степ як домінуючий в Україні вид ландшафту «виховував» такі основні риси психічного складу українця, як емоційність, сентиментальність, чутливість, ліризм. З іншого боку, віддаленість українських поселень на степових просторах, яка змушувала сподіватись тільки на власні сили в разі небезпеки, зумовила відомий індивідуалізм українців, прагнення до свободи, яке в певних випадках призводило до самоізолювання, до конфлікту з усім та всіма, до розладу будь-якої життєвої форми, неспокою і рухливості [3, с. 712].

На визначальну роль емоційності в українському національному характері також вказував В. Липинський. На його думку, перевага емоційності над раціонально - вольовими компонентами в українців є згубною для політики та й узагалі для суспільного життя, а її привабливий естетизм перетворився на безпорадність у соціальних питаннях, у державному будівництві. Водночас політично-руїницький, занадто чутливий темперамент у певних обставинах може стати і національно - творчою силою [4, с. 429].

Характеризуючи українську ментальність, Д. Чижевський описував найважливіші риси психічного складу українців: емоційність, "кордоцентризм", сентименталізм, чутливість, ліризм; неспокій і рухливість, індивідуалізм і прагнення до свободи.

Протягом усього історичного розвитку на формування менталітету в українців впливав важливий фактор – геополітичне розташування нашої держави та стосунки із сусідніми країнами. Так, А. Кульчицький виділяв поміж усіх рис національного характеру світоглядну толерантність українців, яка супроводжувала український народ протягом усєї його історії і яка є результатом впливу архетипу «доброї», «ласкавої», «плодючої» землі. Майже поетична «закоханість» у рідний край стримувала українців від колонізації нових земель, що в підсумку зумовило нездатність до творення далекосяжних планів у зовнішній політиці та слугувало експансії інших держав, у боротьбі з якими постали два протилежні стилі поведінки: «авантюрицько-здобичницький» (героїчний) та стиль «захованого життя» [3, с. 711, 713].

Ще однією важливою рисою світогляду українців, на думку дослідника І. Мірчука, є виразна ідеалістична риса. Ідеалістичний світогляд спирається виключно на свідомість і старається звести всі явища цього світу до психічних елементів [9 с. 233]. Ідеалістичне наставлення українців, на думку автора, проявляється в тому, що всіма їх думками і учинками керують не загальні категорії розуму, а в першу чергу суб'єктивні чинники, що своє джерело мають у почуванні та волі. Таким чином, не об'єктивна правда, якою вона представляється нашим очам, а «правда» з сильними домішками фантазії, така якою ми хочемо її мати, творить підставу для наших вчинків та рішень [9, с. 234]. З цією думкою також погоджуються й інші дослідники і відзначають, що в ментальності українців чітко прослідковується недовіра до інтелекту і його недооцінка, перевага надається більше почуттям [8, с. 19].

Інша характерна риса, яку виділяв І. Мірчук був індивідуалізм. На думку філософа, індивідуалістичне наставлення українця виявляється цілком виразно в його розумінні суспільного ладу, або принципу спільноти в суспільному житті [9, с. 236]. Можна прослідкувати тенденцію, що досить часто індивідуалізм українців в умовах пригнічення набував крайніх форм егоцентризму. «Зовнішній світ, який не стосується його безпосередніх потреб та інтересів, є нуль, чиста негодія, небуття» [2, с. 220].

Науково доведено, що особливості світогляду будь-якої нації напряду залежать не лише від історичних та геополітичних чинників, але й психічної структури того чи іншого народу. Такої думки притримувались дослідниця О. Донченко та Ю. Романенко, які зазначали, що переконаність українця в будь-чому (у тому числі в істинності чужих думок) залежить від його емоційної насиченості [2, с. 246], так й І. Мірчук, який вважав, що українцям притаманна сильна перевага чуттєвого елемента, емоційного над чинником розумовим, раціональним. Не розум, ratio, res cogitans, цей для цілого західного світу та його мислення й філософування характерний і визначний чинник, а чуття первісне, сильно закорінене в глибинах душі є основним мотивом усєї їх діяльності [9, с. 237].

**Висновки.** Незважаючи на значну історичну заглибленість основних факторів, які формували ментальні особливості українців у минулому, можна побачити їх характерні прояви і в сучасних реаліях. Дійсно, така характерна риса як індивідуалізм не могла не вплинути на бажання українців продовжити власну державницьку традицію і в нові часи. Але прагнення самостійництва на початку минулого століття наштовхувалося на безлад перших спроб утілення української державності. Перевага емоційної складової в характері українців не давала можливості збагнути першочергові кроки до омріяної мети.

У подальших дослідженнях варто звернути увагу на поліетнічну складову українського національного характеру, що дасть змогу проаналізувати всі грані цього досить складного феномену і вийти на інший рівень усвідомлення майбутніх перспектив суспільної організації українства.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Донцов Д. Дух нашої давнини / Д. Донцов. – Мюнхен-Монтреаль : б. в., 1951. – 2-ге вид. – 341 с.
2. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика : Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення : монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
3. Кульчицький О. Риси характерології українського народу / О. Кульчицький // Енциклопедія українознавства : у 2-х т. / під гол. ред. В. Кубійовича, З. Куделі. – Мюнхен–Нью-Йорк : Молоде життя, 1949. – Т. 1. – С. 708 – 718.
4. Липинський В. Листи до братів-хліборобів : Про ідею і організацію українського монархізму : писані 1991 – 1926 р. / В. Липинський. – Нью-Йорк : Булава, 1954. – 2-ге вид. – 470 с.
5. Маланюк Є. Книга спостережень : проза / Е. Маланюк – Торонто : Гомін України, 1962. – 528 с.
6. Українська державність у ХХ столітті : історико-політологічний аналіз / під ред. О. Дергачова. – К. : Політична думка, 1996. – Режим доступу : [www.litopys.org.ua](http://www.litopys.org.ua).
7. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа / відп. ред. В. Храмова. – К. : Освіта, 1978. – С. 66 – 96.
8. Чижевський Ю. Нариси з історії філософії на Україні / Ю. Чижевський. – Нью-Йорк : б. в., 1991. – 175 с.
9. Мірчук І. 1891-1961. Світогляд українського народу : (спроба характеристики) : [окрема відбитка] / Іван Мірчук. Прага : Накладом Українського вільного університету у Празі, 1942. С. 225-243.
10. Костомаров М. Книга буття українського народу / М. Костомаров. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/rizne/kmt02.htm>
11. Бондаренко О. В. Українська ментальність в розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект / О. В. Бондаренко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. - 2008. - Вип. 32. - С. 66-78.

*Тимчак П.*

*Науковий керівник – доц. Окаринський В. М.*

## **УКРАЇНА І ПОЛЬЩА ЧАСІВ СЮЗНИЦЬКИХ ДОМОВЛЕНОСТЕЙ (1657–1663 рр.)**

Із закінченням доби Хмельниччини українсько-польські відносини вийшли на новий рівень й набули якісно інших рис. Цьому сприяв цілий комплекс об'єктивних причин та геополітичних обставин, які штовхали польську й українську еліти, після тривалого періоду конфронтації, до курсу на зближення. Його головними ініціаторами були верхи шляхетського й козацького станів, які й спричинились за короткий проміжок часу (з 1657 до 1663 р.) до підписання відразу двох, подібних за типом, але не однакових за сутністю, договорів. Мета цієї статті — висвітлити перебіг союзницьких домовленостей і проаналізувати їх у контексті складних внутрішньодержавних та геополітичних змін.

Історія відносин двох країн завжди привертала увагу науковців. Різні аспекти українсько-польської взаємодії вивчали такі дослідники як: Л. Зашкільняк [5], В. Шевчук [20], О. Субтельний [7], Я. Качмарчик [15], Г. Літвін [11], М. Маркевіч [12], В. Маєвські [13] та інші.

Після смерті Б. Хмельницького новим гетьманом Війська Запорозького (від 6 серпня 1657 р.) став, до цього генеральний писар, І. Виговський [6, с. 94]. У своїх державницьких планах він був прихильником ідеї незалежного українського князівства. Проте розумів, що на той час Козацька держава була надто слабкою для того, щоби втілити цю ідею в реальність, тому І. Виговський зосередився на пошуках протидії впливам зі сторони Москви, що постійно посилювались в українському середовищі. У зв'язку з цим, він розпочав переговорний процес з владними колами Польської корони і навіть ширше – Речі Посполитої [7, с. 131].

Якщо козацька старшина й вищі ієрархи духовенства в більшості випадків підтримували курс на Польщу [11, с. 101] (за винятком групи промосковських полковників з Лівобережжя), то суспільство з підозрою ставилося до зближення між козацькою верхівкою та польсько-литовською шляхтою [2]. Непримиренними противниками такого порозуміння були запорожці під проводом Я. Барабаша та козаки Полтавського гарнізону на чолі з М. Пушкарем – ватажком, що мріяв про гетьманську булаву. У той час як І. Виговський з односторонніми сподіваннями розіграти проти московського государя польську карту, з тієї сторони вже взяли до уваги загострення соціальних суперечностей в Україні та розпочали накручувати людей проти гетьмана [7, с. 131]. Проте, розгром заколотників улітку 1658 р. давав шанс гетьману остаточно покінути з московським протекторатом.

Вийшовши зі складної ситуації переможцем, І. Виговський поживав переговори з речниками Польщі. Вагомий внесок у них зробив високоосвічений магнат Ю. Немирич, котрий свого часу здобував знання у найвідоміших університетах Європи. Саме він просував ідею створення незалежного Руського князівства [12, с. 539–540]. У бурхливих дискусіях, 6 вересня 1658 р. представники обох сторін досягли консенсусу, відомого як Гадяцький договір [7, с. 131]. На чолі польської переговорної групи стояли К. Беншовський і К. Євлашевський, котрі разом з представниками від козацьких полків у строгому порядку визначали й підписували окремо кожний пункт трактату [8, с. 351].

Фундаментальною ідеєю угоди стало перетворення Речі Посполитої з двосуб'єктної федерації у трисуб'єктну, яка тепер окрім Польської корони і Великого князівства Литовського мала на законодавчому рівні включати в себе ще й Велике князівство Руське, тобто Козацьку державу. На чолі федерації мав перебувати спільно обраний король. Єдиними для всіх суб'єктів мали бути також сейм і спільна дипломатична та військова діяльність. Щодо Руського князівства, то його повинен був очолювати гетьман Війська Запорозького – до смерті І. Виговський, а після нього – вказана королем особа з-поміж чотирьох представлених Радою козацького війська. За князівством закріплювалася власна виконавча вертикаль, а також скарб і трибунал. Окрім цього, надано можливість карбувати власну монету, мати дві академії, рівні у правах з Краківською, й повсюдно засновувати гімназії, колегії та друкарні [19].

Угода враховувала прагнення православного духовенства й реєстрових козаків. Зокрема, для перших виділили 5 місць в сенаті [14, с. 151–159], а другим обіцяно шляхетський статус у складі 60 тис. закріплених у реєстрі. У той же час, польсько-литовська шляхта й католицькі духовні ієрархи отримували офіційний дозвіл на повернення в свої маєтки, котрі залишили на початку конфлікту з козаками. Насамкінець, у договорі завбачливо враховували можливий мир між Річчю Посполитою і Московським царством, під час укладення якого до уваги мали братися інтереси Руського князівства [5, с. 182].

Варто зауважити, що цей договір для Речі Посполитої, враховуючи тодішні геополітичні реалії, був не менш важливий, ніж для держави Війська Запорозького. Адже з одного боку вона отримувала в особі козаків надійного союзника в боротьбі проти Швеції чи Московії, а з іншого, хоч і йдучи на значні поступки та де-факто визнаючи рівноправним суб'єктом федерації Руське князівство, землі якого ще буквально 10 років тому вважались невід'ємною частиною Речі Посполитої, все ж вдавалось утримати в сферах свого впливу.

Загальновізвано, що, незважаючи на недосконалість, трактат усе ж ратифікували в травні 1659 р. на засіданні сейму Речі Посполитої, й на ньому присягнув король Ян II Казимир [10, с. 214–220]. Його виняткове значення для укладення договору підкреслював дослідник Т. Васілевські, котрий вважав, що саме згода короля дозволила поставити «народ український в один ряд з польським і литовським» [9, с. 216–218]. І хоч згідно з угодою існування Руського князівства обмежувалось тільки частиною українських етнічних земель, усе ж вона фіксувала широкі автономні повноваження Козацької держави. Утім, проіснувати їй, як показав час, судилось лише півроку, адже сильний опір опозиційно налаштованої козацької старшини й значної кількості козацьких низів [18, с. 131] призвів до сепаратистських закликів частини з них про допомогу до Московії. Царський уряд не знехтував такими проханнями й у жовтні 1658 р., після звинувачення польського уряду в антимосковській діяльності на території України, розпочав воєнну кампанію проти Речі Посполитої [5, с. 183].

Остання тривала до 29 червня 1659 р. й завершилась повною поразкою московитів біля Конотопа. Здавалось гетьман здобув чергову військово-політичну перемогу [5, с. 183]. Так воно й було, та не для нього особисто, адже такі авторитетні козацькі ватажки як І. Іскра та І. Сірко, разом з відвертими зрадниками І. Безпалим й В. Золотаренком, зорганізували нову опозиційну кампанію проти гетьмана, звинувативши його в тому, що він продає інтереси України Речі Посполитій. Пересвідчившись, що роздмухане повстання набирає сили, І. Виговський, не бажаючи повторення подій півторарічної давності, добровільно склав булаву й виїхав у землі Корони [7, с. 133].

Лева частка істориків притримується думки, що українсько-польські домовленості закріплені Гадяцьким договором не вдалось на практиці зреалізувати не стільки через військові дії з боку Московії, як через те, що угода цілком нехтувала потреби простолюду й козаків, і це було дуже не розважливо зроблено [1, с. 220]. Дослідник О. Яблонівські, звертав увагу й на світоглядну різницю між старшиною, що марила шляхетськими ідеалами, й черню, якій це було не до вподоби [17, с. 258–261]. Тоді як В. Маєвські писав, що шляхта, згідно з договором мала б повернути свої маєтки, а відтак і землю, якою уже сповна порядкували козаки й вільні «розкріпачені» селяни [13, с. 106–108]. Крім того, не враховувався той факт, що союз із державою, багаторічне панування якої на українських землях кілька років тому було так кровопролитно усунено, уявлявся багатьма неможливим [16, с. 297–300]. Останнє й можна вважати ментальною (психологічною) причиною непопулярності ідеї Гадяцького трактату.

Продовжуючи наші міркування, більш зрозумілим стає рішення козацької старшини обрати гетьманом зовсім молодого і недосвідченого Ю. Хмельницького (на той момент йому було 18 років), адже так вона сподівалась згладити внутрішні чвари в суспільстві й запобігти його розколу [7, с. 133]. Той, у свою чергу, під тиском 40-тисячної царської армії, був змушений розірвати стосунки з Польщею й укласти нові Переяславські статті з Москвою [6, с. 96].

Утім, нову нестабільність в українському суспільстві й зміну зовнішньополітичного вектора спровокувала війна 1660 р. між Московським царством і Річчю Посполитою. Діючи ситуативно, Ю. Хмельницький із старшиною прийняли рішення не поспішати з допомогою московським військам, які опинились в оточенні польсько-литовської шляхти під Чудновом. Натомість, вони відновили зносини з політичними колами Речі Посполитої й уклали новий договір, відомий в історії як Слободищенський [7, с. 133]. Основну роль у

вироблені його статей зі сторони Війська Запорозького відіграли старшини Г. Лісницький, Г. Гуляницький й православний ієрарх Д. Балабан; з боку Речі Посполитої – коронний і польний гетьмани С. Потоцький й Ю. Любомирський. Проаналізувавши зміст угоди стає очевидно, що залишаючи незмінними значну частину положень Гадяцького трактату, польські політики, що добре усвідомлювали внутрішні коливання українського суспільства, а відтак й непевне міжнародне становище Козацької держави, не погодились на поновлення пункту про Велике князівство Руське, який з впевненістю можна вважати головним досягненням попередньої угоди [20]. Польський історик Я. Качмарчик сміливо назвав ратифікований варіант договору провалом «Гадяцької ідеї Речі Посполитої трьох народів» [15, с. 138]. Проте автономний статус України в складі Речі Посполитої на сторінках договору все ж було закріплено. Зберігалася також посада гетьмана Війська Запорозького. Ще козаки зобов'язувались не йти війною проти Кримського ханату й у той же час воювати пліч-о-пліч з польською армією проти Московії [20].

Слободищенський трактат став уже третім міжнародним договором України за три роки, тому не дивно, що така мінлива зовнішньополітична діяльність мала свої негативні наслідки в суспільстві. Майже одразу після ратифікації договору на козацькій раді в Корсуні лівобережні козацькі полки на чолі з Я. Сомком й В. Золотаренком виступили за збереження відносин з Московією, закріплених у Переяславських статтях [4, с. 140].

Непоступливість козацьких ватажків один щодо одного штовхали Україну до нових соціальних катаклізмів [3, с. 235]. Перший з них стався вже наприкінці 1660 р. й увінчався провалом Ю. Хмельницького в спілці з польськими військами встановити контроль над Лівобережжям. Другий припав на літо 1662 року. В цей раз багато сіл і міст піддалися підрозділам правобережного гетьмана без опору, але свою роль зіграв фактор царської армії під командуванням Г. Ромодановського, що завдав правобережному війську відчутних втрат під час його відступу через Дніпро. Ряд невдалих операцій молодого гетьмана на поч. 60 рр. XVII ст. викликав зневіру серед козацької старшини в його спроможність опанувати ситуацію, під тиском якої він у перших числах січня 1663 р. склав свою булаву [3, с. 236].

Отже, українсько-польські відносини часів союзницьких домовленостей можна узагальнити так: Річ Посполита, усвідомлюючи внутрішній потенціал та міжнародну значущість козацької держави, після перипетій Хмельниччини проявляла готовність до максимально широких поступок державі Військо Запорозьке задля того аби утримати її території в орбіті свого впливу, вінцем серед яких став рівносуб'єктний статус України з Польщею і Литвою у спільній федерації, закріпленій на сторінках Гадяцького договору. Проте, подальші внутрішні чвари, що не припинялись в українському суспільстві (особливо серед козацької старшини), настільки знівелювали й послабили авторитет Козацької держави, що політичним колам Польщі уже не було жодного сенсу розглядати Україну як рівнозначного партнера, але було доцільно заручитись її військовою допомогою у боротьбі проти Московії. Такий стан справ увінчався підписанням нового – Слободищенського трактату. Проаналізувавши зміст обох союзних договорів та їх функціонування на практиці, констатуємо політичне скочення Гетьманщини зі статусу суб'єкта федерації «Речі Посполитої трьох народів» до функціонування на правах автономії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аркас М. М. Історія України-Русі / М. М. Аркас; [Вст. сл. і комент. В. Г. Сарбея: 2-ге факс. вид.]. – К.: Вища шк., 1991. – 456 с.
2. Барвінський О. Історія України-Русі / О. Барвінський. – Львів: Т-во «Просвіта», 1904. – 46 с.
3. Борисенко В. Й. Курс української історії: 3 найдавніших часів до ХХ століття / В. Й. Борисенко. – К.: Либідь, 1998. – 616 с.
4. Губарев В. К. Історія України: [універсальний ілюстрований довідник] / В. К. Губарев – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 576 с.
5. Зашкільняк Л. О. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів / Л. О. Зашкільняк, М. Г. Крикун. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 752 с.
6. Комаринська З. М. Історія України: Навч. посіб. / З. М. Комаринська. – Львів: «Магнолія 2006», 2011. – 451 с.
7. Субтельний О. Україна: історія / О. Субтельний. – Київ: «Либідь», 1991. – 509 с.
8. Свідерський Ю. Ю., Окаринський В. М. Курс лекцій з історії України. У двох частинах. Частина 1: Від найдавніших часів до останньої чверті XVII ст. / Ю. Ю. Свідерський, В. М. Окаринський. – Тернопіль, 2010. – 400 с.
9. Wasilewski T. Ostatni Waza na polskim tronie. – Katowice, 1984. – S. 216–218.
10. Wołoszyn J. W. Problematyka wyznaniowa w praktyce parlamentarnej Rzeczypospolitej w latach 1648– 1696. – Warszawa, 2003. – S. 214–220.
11. Litwin H. Od unii lubelskiej do III rozbioru Rzeczypospolitej. Rzeczpospolita–Ukraina. Szkic wydarzeń politycznych // Między sobą. Szkice historyczne polsko-ukraińskie / Pod red. T. Chynczewskiej-Hennel i N. Jakowenko. – Lublin, 2000. – S. 101.
12. Markiewicz M. Historia Polski 1492–1795. – Kraków, 2004. – S. 539–540.
13. Majewski W. Struktura społeczna a orientacje polityczne na Ukrainie Prawobrzeżnej (1659–1662) // Rocznik Przemyski. – Kraków, 1967. – T. XI. – S. 106–108.
14. Mironowicz A. Prawosławie i unia za panowania Jana Kazimierza. – Białystok, 1997. – S. 151 - 159;

15. Kaczmarczyk J. Rzeczpospolita trojga narodów. Ugoda Hadziacka — teoria i praktyka. — Kraków, 2007. — S. 138.
16. Podhorodecki L. Zarys dziejów Ukrainy. — Warszawa, 1976. — Т. II. — S. 297–300.
17. Jabłonowski A. Historia Rusi południowej do upadku Rzeczypospolitej Polskiej. — Kraków, 1912. — S. 258–261.
18. Historia Polski / pod red. H. Łowmiańskiego; opr. S. Arnold, B. Baranowski, J. A. Gierowski, S. Herbst, K. Lepszy, K. Piwarski, A. Wyczański, L. Żytkowicz i inni (wyd. I w 1958 r.). — Warszawa, 1965. — Wyd. IV. — Т. I. — Cz. II. — S. 685.
19. Текст Гадяцького договору у перекладі з польської мови В. Шевчука [Електронні ресурси]. — Режим доступу : <http://movahistory.org.ua/wiki/>.
20. Галушка А.А. ЧУДНІВСЬКА КАМПАНІЯ 1660 [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 10: Т-Я / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во "Наукова думка", 2013. - 688 с.: іл. — Режим доступу: [http://www.history.org.ua/?termin=Chudnivskij\\_dohovir\\_1660](http://www.history.org.ua/?termin=Chudnivskij_dohovir_1660)

Оверко А.

Науковий керівник – доц. Григорук Н. А.

## **ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В'ЯЧЕСЛАВА БУДЗИНОВСЬКОГО (1868–1935)**

Реконструкція суспільно-політичного і наукового життя в Україні останньої чверті XIX – першої третини XX ст. була б не повною без окреслення ролі, значення, надбань та внеску таких його представників, як В'ячеслав Будзинівський (1868–1935). Свого часу він зробив вагомий внесок у політичне життя Східної Галичини. Творча спадщина і праця якого на благо України на довгі роки були незаслужено забуті. Необхідно не лише відродити забуті та призабуті імена представників української історичної думки, але й визначити належне кожному місце в історії України, дослідити їх внесок в національну історичну науку. Саме в цьому сенсі нас і цікавить неординарна постать В. Будзинівського.

Народився В. Будзинівський 20 січня 1868 р. у селі Баворів, за 20 кілометрів на південь від Тернополя. У 1886 році В. Будзинівський вступив до української гімназії у Львові у якій існував таємний гурток патріотичної молоді, що друкував на гектографі газету, записи народних пісень, мав власну бібліотеку [10, с. 4]. В українській гімназії він навчався з Ю. Бачинським і К. Студинським, і активно брав участь у громадській діяльності. У тому ж році В. Будзинівський розпочинає редагувати польський часопис соціалістичної орієнтації “Праця”, який видавав Й. Данилюк. Серед його однокласників і друзів були майбутні письменники Л. Лопатинський та О. Маковей, педагоги і диригенти І. Левицький й П. Нижанківський, композитор Є. Купчинський, піаніст і автор музичних творів Д. Леонтович, брат академіка-географа С. Рудницького, юрист А. Рудницький [7, с. 2].

Проживаючи у Львові В. Будзинівський активно починає брати участь у бурхливому громадсько-політичному житті столиці краю, здобув авторитет серед українського студентства, увійшовши до його керівних органів.

Значні зміни у житті та світогляді В. Будзинівського відбулися упродовж 1887–1888 рр. Упродовж навчального року В. Будзинівський не відвідував гімназію, а самостійно готувався до випускних іспитів. Соціалістичні ідеї все більше захоплюють молодого юнака і він прагне їх поширювати серед молоді. У 1888 р. В. Будзинівський спільно із своїм товаришем, студентом політехніки Станіславом Козловським, започатковує молодіжний журнал “Товариш”. В. Будзинівський займався збором коштів на чергове видання [8, с. 3].

10 липня 1888 р. побачив світ перший номер “Товариша” органу університетської молоді радикального спрямування вийшов за редакцією І. Франка і за підписом відповідального редактора С. Козловського. В. Будзинівський вперше на сторінках “Товариша” спробував свої сили як публіцист. У першому номері була надрукована україномовна стаття В. Будзинівського “Сільське робітниче питання” (рецензія на німецьку книжку) [6, с. 167].

До Львівського університету на природниче відділення філософського факультету В. Будзинівський вступає у 1888 р., але не залишається осторонь громадського життя і активно бере участь у ньому. Невдовзі його відраховано з університету за організацію студентського протесту у міській ратуші 8–9 березня 1889 р. проти нового закону про заборону соціалістичних організацій. План навчатися у Цюріху в Швейцарії не здійснився і в 1889 р. В. Будзинівський поступає у Віденський університет, у якому вивчає медицину. Тут він стає членом студентського товариства “Січ” і спільно з Іваном Гриневицьким веде гостру боротьбу з аполітичною молоддю та прихильниками інших політичних напрямків [11, с. 169].

У 1895 р. В. Будзинівський починає видавати часопис “Громадський Голос”, покинувши медичні студії на домагання протидрагоманівського молодшого покоління радикальної партії [9, с. 104].

Не маючи з чого жити, В. Будзинівський передає редакцію “Громадського Голосу” І. Франкові й в другій половині 1896 р. переїжджає до Чернівців на запрошення одного з своїх товаришів. Вже у 1898 р. В. Будзинівський повернувся до Львова і вступив до редакції “Діла” [1].

Як кандидат від Національно-демократичної партії до віденського парламенту в окрузі Тернопіль-Скалат-Збараж у 1900 р. він не був обраний, хоч його підтримували і радикали, і соціал-демократи, і селяни-поляки [12, с. 48].

В. Будзиновського у 1901 р. обирають у керівний орган націонал-демократичної партії “Народний комітет”. Доручають видавництво і редакцію газети “Свобода”, яка була виданням політичним, просвітнім і господарським письмом для народу [4].

У 1906 р. В. Будзиновський займається видавництвом літературно-наукового двотижневика “Світ”. Наступного року зреформована виборча система дозволила В. Будзиновському здобути мандат посла до парламенту і він продовжив політичну діяльність, припинивши випуск журналу [12, с. 49].

Упродовж десяти років В. Будзиновський був лідером парламентського українського клубу у Відні. Користувався популярністю серед своїх виборців округу Бучач-Монастириська-Вишнівчик-Підгайці, тому що як висловився в одній з промов “молотив ціпом по хребті” законотворців і можновладців. У 1911 р. вони повторно доручили цю місію В. Будзиновському. Чим давав приклад своїм колегам з Галичини та Буковини, як він сказав, “десять антиугодних літ”, “не без його впливу “саме слово “угода” діяло на українських послів, як червона плахта на бика”. Разом з тим з сумом згадував, що це був час його політичної кар’єри, і десять змарнованих років життя. Змарнованих, зрозуміло, для творчої праці [2].

“Союз визволення України” В. Будзиновський організував під час першої світової війни, спільно з представниками Східної України. У Відні він редагував українську німецькомовну газету “Ukrainisches Korespondentblatt” [2].

Напередодні проголошення ЗУНР 18 жовтня 1918 р., В. Будзиновський брав участь у створенні Української Народної Ради.

У січні 1920 р. на основі Національно-демократичної партії відновлюється Українська Трудова Партія, в якій В. Будзиновський як співробітник її органу – газети “Діло” прагне утверджувати ідею незалежності України [12, с. 49].

Оповідання В. Будзиновського друкували українські часописи в Америці. Кожну річ передруковували також канадські та бразильські часописи, не платячи авторові ніякого гонорару [1].

Українське Національно-Демократичне Об’єднання утворене у 1925 р., доручило В. Будзиновському редагування свого органу – газети “Рада” [12, с. 49].

У 1927 р. В. Будзиновський з групою однодумців покидає УНДО і створює Українську Партію Праці (УПП) з її друкованим органом “Праця” [5, с. 378].

Незадовго після створення УПП В. Будзиновський припинив займатися суспільно-політичною діяльністю. Тихо й безголосо, майже зовсім осамітнений, всіма забутий, він доживав свого віку в невеличкій, вбого прибраній квартирі при вулиці Снядецьких, 6, у Львові. Рятуючись від нужди, як тільки міг. Порозпродавав свою бібліотеку та весь наклад власних книжок, аби купити пасіку. Вірив, що мед врятує його. Про хворобу не любив згадувати й уникав розмов на цю тему, хоча вона нагадувала про себе постійним і нестримним кашлем.

15 лютого 1935 року одна з найпопулярніших українських газет того часу “Діло” повідомила, що 14 лютого помер колишній відомий політичний діяч, посол до австрійського парламенту, відомий письменник і публіцист В’ячеслав Будзиновський [3].

Головним підсумком життєвого шляху В. Будзиновського слід вважати те, що своєю суспільно-політичною та публіцистичною діяльністю він постійно сприяв об’єктивному обґрунтуванню права на існування українського народу, його споконвічних прагнень до незалежного, вільного, щасливого життя.

Отже, В. Будзиновський був однією з помітних постатей в українському суспільно-політичному житті останньої чверті XIX – першої третини XX ст. Своєю громадською, політичною і публіцистичною діяльністю він об’єктивно сприяв пробудженню та розвитку національної самосвідомості різних верств українського суспільства. Він здійснив вагомий внесок у процеси творення української державності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Будзиновський В. Автобіографія (Фрагмент із посмертних паперів) / Публікація М. Рудницького // Будзиновський В. Як чоловік зійшов на пана. – Львів, 1937. – С. 12–13.
2. Весна Х. Співець козацької слави / Христина Весна // Вільне життя. – 1991. – 11 квітня. – С. 2.
3. В’ячеслав Будзиновський // Діло. – 1935. – 15 лют. – Ч. 40.
4. Горак Р. Перехресні стежки В’ячеслава Будзиновського / Роман Горак // Будзиновський В. Т. Осавул Підкови: [історичні повісті з часів козаччини]. – Львів: Червона калина, 1990. – С. 368–375.
5. Горак Р. Покута і повернення В’ячеслава Будзиновського / Роман Горак // Будзиновський В. Пригоди запорозьких скитальців. – К., 1993. – С. 368–382.
6. Левицький К. Українські політики Галичини / Кость Левицький. – Тернопіль, 1996. – С. 83–85.
7. Медведик П. І фольклор, і музика, і театр / П. Медведик // Русалка Дністрова. – № 18. – жовтень 1993.
8. Мельничук Б. Доля В’ячеслава Будзиновського / Богдан Мельничук // Будзиновський В. Наші гетьмани. – Тернопіль, 1990. – С. 3–6.

9. Українська преса в Україні та світі XIX–XX ст.: Історико-бібліографічне дослідження. – Т. 2: 1891–1905 рр. – Львів, 2009. – 480 с.
10. Ханас В. Перший голос за незалежність / В. Ханас // Подільське слово. – 1993. – 30 січня. – С. 4.
11. Цаль А. Формування світогляду В'ячеслава Будзиновського / Андрій Цаль // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Історія / За заг. ред. проф. І. Зуляка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – Вип. 1. – С. 168–171.
12. Чернопиский М. Девіз його життя: Демократична державність України / Михайло Чернопиский // Розбудова держави. – 1993. – № 9. – С. 45–52.

*Караїм Т.*

*Науковий керівник – проф. Алексієвець Л. М.*

## **РОЗБУДОВА ВЗАЄМИН МІЖ УКРАЇНОЮ І БІЛОРУССЮ У НОВОМУ ГЕОПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

На рубежі XX – XXI ст. відбуваються кардинальні геополітичні зміни, які різко міняють баланс сил в усьому світі. Руйнування світової системи соціалізму, на чолі з СРСР як геополітичної противаги системі капіталістичних держав на чолі з США створило нову геополітичну ситуацію. Початок XXI ст. – час формування не лише нової геополітичної епохи, а й нової системи міжнародних відносин. Зникнення СРСР з політичної карти світу призвело не лише до кардинальних геополітичних змін. Розпад цієї тоталітарної держави започаткував перехід до демократичних форм правління, і на жаль, виявив труднощі цього процесу. Відбувався інтенсивний механізм становлення політичних структур і формування нових відносин незалежних держав, які вступили у тривалий перехідний період, що характеризувався складною політичною модернізацією та глибокою економічною кризою. У деяких з країн цей шлях далекий від завершення.

Мета дослідження полягає у проведенні узагальнюючого комплексного аналізу на основі документів та договірно-правової бази основних обставин налагодження і розбудови українсько-білоруських взаємин у новому геополітичному просторі.

Історіографічною базою досліджуваної проблеми слугували праці білоруських та українських науковців. Відносини між Білоруссю і Україною є пріоритетною темою як у вітчизняній, так і в білоруській історіографії. Однак здебільшого автори розглядають ці відносини загально, за етапами та сферами співробітництва, тобто немає певних окремих праць присвячених нашій проблемі. Цінною у контексті теми стала монографія білоруського дослідника Д. Юрчака "Білорусь – Україна: 20 років міждержавних відносин [27]. Праця ґрунтується на документах, фактах і публікаціях в ЗМІ. Автор об'єктивно і критично проаналізував досвід співпраці двох сусідніх суверенних держав. У контексті розробки проблеми в теоретичному і практичному аспектах заслуговують уваги праці загального характеру, а саме: дискусійна записка О. Бетлій, Є. Прейгермана "Аудит зовнішньої політики: Україна – Білорусь" присвячена 25-літтю українсько-білоруських відносин [2], "Зовнішня політика України (від найдавніших часів до наших днів)" за загальною редакцією Л. Чекаленко [14], І. Магей. Участь України у роботі генеральної асамблеї ООН [19], "Україна у міжнародних відносинах XX століття" за редакцією Я. Малика [25], дослідження Г. Максака – "Україна – Білорусь: горизонт 2020". Власне, білорусько-українська співпраця на початковому етапі становлення після здобуття незалежності відображена у статті В. Бурдяка "Становлення відносин влади у постсоціалістичних країнах" [3], посібнику М. Дорошко, Н. Шпакової "Геополітичне середовище та геополітична орієнтація країн СНД" [5]. На особливу увагу заслуговують джерела вивчення міждержавних двохсторонніх відносин України та Білорусі, які є доволі різноманітними: документи державних органів влади, договірно-правова база та матеріали періодики.

Відносини України та Білорусі, після здобуття незалежності формувалися в складних та неоднозначних умовах, а саме:

- становлення нової політичної системи;
- відсутності досвіду міжнародного співробітництва у зв'язку з набуттям нового суспільно-політичного статусу;
- багатоваріантності визначення основних напрямків зовнішньої політики;
- відсутності розподілу зовнішньополітичних функцій, відповідно, кадрового забезпечення та матеріально-технічної бази;
- недостатності знань про особливості країн-партнерів, інформації про їх політичну та економічну системи, головну політичну еліту.

Першим документом, який визначив основні напрями, цілі і завдання зовнішньої політики України, була Декларація про державний суверенітет України, прийнята Верховною Радою України 16 липня 1990 р. Міжнародну правосуб'єктність країни закріплювала стаття X, в якій зазначається право на безпосередні відносини з іншими державами через укладання договорів, обмін дипломатичними, консульськими, торговельними представництвами, створення дипломатичних та інших установ. У ст. X зазначається, що

Українська РСР активно сприяє зміцненню загального миру і міжнародної безпеки, безпосередньо бере участь у загальноєвропейському процесі та європейських структурах. Також, тут міститься положення про те, що Україна визнає перевагу загальнолюдських цінностей над класовими, пріоритет загальновизнаних норм міжнародного права перед нормами внутрішньодержавного права. Йдеться про необхідність набуття державою членства у низці міжнародних організацій [7]. Документ мав важливе значення для української державності на шляху до самостійного політичного та економічного розвитку, оскільки визначив основні напрямки державного будівництва у внутрішніх та зовнішніх справах. Відтоді зовнішня політика держави мала законодавче підкріплення з визначеними пріоритетами та здійснювалася логічно, послідовно і наступально. Декларація про суверенітет стала основою для подальшої розробки концепції зовнішньої політики України, оскільки у її основі закладено демократичні традиції українського народу.

Документом, що визначив зовнішньополітичну стратегію Республіки Білорусь на початковому етапі становлення, стала Декларація про державний суверенітет БРСР, прийнята 27 липня 1990 р. на першій сесії Верховної Ради Білоруської РСР 12-го скликання. Білорусь проголошувалась суверенною державою, яка утвердилась на основі здійснення білоруською нацією її невід'ємного права на самовизначення (ст. 1) [6]. Таким чином, Декларація затвердила незалежність Білорусі в зовнішніх справах, було покладено початок політичній самостійності, фактично припинялася дія законодавчої бази СРСР, оскільки, відповідно до змісту із дня її проголошення на території республіки встановлювалось верховенство Конституції і законів Білоруської РСР. Аналіз тексту цього документу дає підстави стверджувати про певну аналогію з Декларацією про державний суверенітет України, тобто схожість ключових положень. [27, с. 56]. Можемо констатувати, що міждержавні відносини розвивалися в умовах певних уніфікованих політичних, економічних і суспільно-культурних реалій.

Уже на цьому етапі становлення важливу роль у формуванні українсько-білоруського міждержавного співробітництва відіграли переговори між делегаціями УРСР і БРСР, які відбулися 17 жовтня 1990 р. в Києві. Сторони розглянули широке коло питань, зокрема, двосторонні відносини у нових політичних реаліях [27, с. 56]. Під час зустрічі сторони підписали Договір про торгово-економічне і науково-технічне співробітництво.

У цей період обидві колишні республіки Радянського Союзу апробували унікальний для радянських реалій досвід двостороннього співробітництва, уклавши Договір між УРСР і БРСР 29 грудня 1990 р. [2, с. 4]. Сторони зобов'язуються розвивати свої міждержавні відносини на основі принципів суверенної рівності, невтручання у внутрішні справи, відмови від застосування сили, економічних та будь-яких інших методів тиску, врегулювання спірних проблем погоджувальними засобами, а також інших загальновизнаних принципів і норм міжнародного права. У статті 15 зазначалося про обмін повноваженими представництвами, важливо, що спірні питання підлягають розв'язанню шляхом переговорів (16 ст.) [8]. Цей договір посів вагоме місце у становленні та подальшому розвитку міждержавних відносин України та Білорусі. Фактично він визнавав суверенітет обох держав, створювалися умови для проведення самостійної зовнішньої політики, яка будувалася на принципах рівноправності та стратегічного партнерства.

У той самий час, 29 грудня 1990 р., в Мінську був підписаний Протокол про консультації між Міністерством закордонних справ Української Радянської Соціалістичної Республіки і Міністерством закордонних справ Білоруської Радянської Соціалістичної Республіки [9]. Таким чином, уже в 1990 р. складаються умови для комплексного міждержавного співробітництва, утворюється нормативно-правова база, яка регулює не лише цілі та принципи зовнішньої політики, а й сам процес її здійснення.

24 серпня 1991 року Верховна Рада прийняла Акт проголошення незалежності України. Схвалення відбувалося в умовах, коли під дією зовнішньополітичних чинників суверенітет країни опинився під реальною загрозою. В Акті зазначалося, що незалежність України та створення самостійної української держави – України виходить з права на самовизначення, передбаченого Статутом ООН та іншими міжнародно-правовими документами. Територія України є неподільною і недоторканою [1]. Днем пізніше, 25 серпня 1991 року, через 3 дні після провалу путчу "Державного комітету з надзвичайного стану (ДКНС) у Мінську відбулася позачергова сесія Верховної Ради БРСР, скликана на вимогу депутатів опозиційної фракції Білоруського народного фронту (БНФ). Саме під час цієї сесії ухвалена роком раніше Декларація про державний суверенітет Білорусі отримала статус конституційного закону [16]. 19 вересня 1991 р., Верховна Рада БРСР прийняла Закон, згідно з яким БРСР перейменовувалася в Республіку Білорусь. Після проголошення незалежності Україна та Білорусь вийшли на міжнародну арену в якісно нових статусах, як нові незалежні європейські держави з глибокими історичними коріннями та власними традиціями державності. Розпочався новий період історії побудови зовнішньополітичної діяльності країн, як повноправних суб'єктів міжнародного права та міжнародних відносин.

Першою своєрідною програмою зовнішньополітичної діяльності незалежної України став виступ Голови Верховної Ради Л. Кравчука на 46-й сесії ГА ООН 2 вересня 1991 р. Зовнішньополітична стратегія Білорусі, як і України, вироблялася поступово в умовах становлення державності. У розгорнутій формі зовнішньополітичні принципи і пріоритети Республіки були виокремлені у Заяві Верховної Ради "Про принципи зовнішньополітичної діяльності Республіки Білорусь" від 2 жовтня 1991 р. [12]. Також, білоруська делегація

взяла участь в 46-й сесії ГА ООН [27, с. 31]. Загалом робота делегацій Білорусі, а також України засвідчили хорошу динаміку росту зовнішньополітичної діяльності й стали добрим початком міжнародної співпраці.

Остаточне утвердження української незалежності стало можливим 1 грудня 1991 р., коли відбулися дві знакові події – всенародний референдум, на якому українці мали відповісти, чи підтримують рішення Верховної Ради УРСР від 24 серпня, яке проголошувало незалежність України та вибори Президента. За незалежність проголосувало 90,3% тих, хто прийшов на дільницю. Тепер незалежність була волею мільйонів. Після референдуму, 5 січня 1991 р. Верховна Рада звернулася із заявою "До парламентів і народів світу", у якій визнала Договір про утворення СРСР 1922 р. стосовно себе недійсним. Україна заявила, що буде дотримуватися норм міжнародного права, спрямовуватиме свою зовнішню політику на зміцнення миру і безпеки у світі, на активізацію міжнародного співробітництва в розв'язанні різних глобальних проблем, готова встановити дипломатичні відносини з іншими державами та виконуватиме усі зобов'язання за міжнародними договорами, укладеними колишнім Союзом РСР, які не суперечать Конституції [13].

Офіційною датою визнання незалежності однієї країни іншою вважається 27 грудня 1991 р., коли Україна і Білорусь шляхом обміну нотами встановили дипломатичні відносини. Саме в таких умовах започатковувалась співпраця України та Білорусі у 1991 р., коли 27 грудня були започатковані дипломатичні відносини. Сторони вклали Угоду про встановлення дипломатичних відносин на основі нот. У ньому чітко визначилися наступні принципи двосторонньої співпраці: рівність невтручання у внутрішні справи один одного, територіальну цілісність, непорушність існуючих державних кордонів, забезпечення і захист прав і основних свобод людини, також прав національних меншин. Відповідно Україна стала першою державою, яка офіційно визнала незалежність Республіки Білорусь і встановила з нею відносини [27, с. 61]. Перший посол України в Республіці Білорусь В. Желіба вручив вірчі грамоти 30 червня 1992 р., а посол Білорусі в Україні В. Курашик – 12 жовтня 1993 р. Своє посольство Республіка Білорусь відкрила тільки через два роки після визнання України суверенною державою.

Відбувалося подальше формування та становлення правових основ зовнішньополітичної діяльності як України, так Білорусі. Україна у своїй зовнішньополітичній діяльності керується такими документами: постановою Верховної Ради України від 2 липня 1993 р. "Основні напрями зовнішньої політики України" (діяла до 2010 р.), Военною доктриною України, затвердженою 19 жовтня 1993 року (постанова втратила чинність 1 лютого 2005, у зв'язку із запровадженням нової, третя редакція – 2 вересня 2015 р., четверта – 14 березня 2016 р.), Конституцією України, прийнятою 28 червня 1996 р. та Законом України "Про основи національної безпеки України" від 19 червня 2003 р. Політичну і правову базу зовнішньої політики білоруської держави відображають: Конституція Республіки Білорусь, прийнята 15 березня 1994 р., змінена і доповнена 24 листопада 1996 р. та 17 жовтня 2004 р., Концепція національної безпеки, утверджена указом Президента Республіки Білорусь 9 листопада 2010 р. (перша редакція 1995 р., друга – 2001 р.), Военна доктрина від 3 січня 2002 р., Закон РБ "Про затвердження Основних напрямків внутрішньої та зовнішньої політики" 14 листопада 2005 р.

Можемо стверджувати, що обидві держави – Україна та Білорусь, здійснюють свою зовнішньополітичну діяльність виходячи із своїх власних інтересів, враховуючи та реалізуючи при цьому основні цілі та принципи зовнішньої діяльності, а саме: активна співпраця і взаємодія з усіма суб'єктами світового політичного процесу, зміцнення міжнародних гарантій безпеки, послаблення залежності від тиску окремих держав та їхніх угруповань, а також введення в процес світового економічного розвитку. Формування політичного діалогу України та Білорусі відбувалося в складних умовах трансформаційних змін. В перші роки незалежності особливо відчутним було становлення нових політичних систем держав, які мали подібні механізми їх побудови та адміністрування. Політична модернізація відбувалася під впливом успадкованих від попередньої історичної епохи факторів, таких як: вплив соціального прошарку номенклатури; домінування авторитарної політичної культури на рівні еліти населення; незрілість політичних націй та відсутність громадянського суспільства. Хоча на нормативно-правовому рівні трансформаційні процеси мали модернізаційну спрямованість, в реальності вони інколи набували тільки зовнішніх ознак, не змінюючи змісту. Особливо було помітно запозичення певних ознак демократичної правової держави, громадянського суспільства, ринкової економіки при збереженні багатьох рудиментів радянської авторитарної командно-адміністративної системи. У цьому контексті подальший розвиток політичних систем України і Білорусі значною мірою визначатиме динаміку і спрямованість діалогу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акт проголошення незалежності України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1427-12>. (дата звернення: 13.12.2017).
2. Бетлій О., Прейгерман Є. Аудит зовнішньої політики: Україна – Білорусь: Дискусійна записка / О. Бетлій, Є. Прейгерман. К., 2016. С. 55.
3. Бурдяк В. Становлення відносин влади у постсоціалістичних країнах / Політологічні та соціологічні студії: зб. наук. пр. Т.5. Україна – Білорусь: політичні, економічні та культурні аспекти взаємин / ред.: А. М. Круглашов; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, Європ. гуманіст. ун-т, Центр перспект. наук. дослідж. та освіти (CASE), Буков. Політол. Центр. – Чернівці. Букрек; Вільнюс, 2007. С. 225–236.



4. Величко В. "Нам з вами судилося бути добрими сусідами, надійними партнерами і союзниками" : інтерв'ю з Надзвичайним і Повноважним послом Республіки Білорусь в Україні В. Величком // Хроніка 2000. 2012. № 90. С. 19–30.
5. Геополітичне середовище та геополітична орієнтація країн СНД: навч. посіб. / М. С. Дорошко, Н. В. Шпакова. Київ: Центр учбової літератури, 2011. С. 204.
6. Декларация о Государственном суверенитете Республики Беларусь. URL: <http://www.gorby.ru/userfiles/belorusia.pdf>. (дата звернення: 05.12.2017).
7. Декларация про Державний суверенітет України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-12>. (дата звернення: 05.12.2017).
8. 8. Договір між УРСР і БРСР 29 грудня 1990 р. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/112\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/112_011). (дата звернення: 02.12.2017).
9. Загадкове зникнення Угоди про створення СНД. URL: <https://ua.korrespondent.net/bbc/1498687-bbc-zagadkove-zniknennya-ugodi-pro-stvorennya-snd> (дата звернення: 02.02.2018).
10. Закон України "Про основи національної безпеки України". URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/964-15>. (дата звернення: 14.02.2018).
11. Закон Республики Беларусь от 14 ноября 2005 г. №60–3 "Об утверждении Основных направлений внутренней и внешней политики Республики Беларусь". URL: [http://laws.newsby.org/documents/laws/laws\\_0361.htm](http://laws.newsby.org/documents/laws/laws_0361.htm). (дата звернення: 10.02.2018).
12. Заявления Верховного Совета Республики Беларусь "О принципах внешнеполитической деятельности Республики Беларусь". URL: <https://studlib.info/politologiya/640760-postanovlenie-verkhovnogo-soveta-respubliki-belarus/>. (дата звернення: 22.01.2018).
13. Звернення Верховної Ради України "До парламентів і народів світу". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1927-12>. (дата звернення: 22.01.2018).
14. Зовнішня політика України (від давніх часів до наших днів): підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Д. Чекаленко, С. Г. Федуняк; за заг. ред. Л. Д. Чекаленко. К.: ДП "Вид. дім. "Персонал", 2010. С. 464.
15. Конституция Республики Беларусь. URL: <http://www.pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnyedokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/>. (дата звернення: 13.02.2018).
16. 16. Коментар: Білорусь – довгий шлях до незалежності. URL: <http://www.dw.com/uk/коментар-білорусь-довгий-шлях-до-незалежності/a-19501-705>. (дата звернення: 31.01.2018).
17. Конституція України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>. (дата звернення: 13.02.2018).
18. Кравчук Л. "Неконтрольований розпад СРСР призвів би до мільйонів жертв": Інтерв'ю першого президента незалежної України з нагоди 15-річчя підписання Біловезької угоди, яка проголосила припинення існування Радянського Союзу / Л.Кравчук; Інф. "Дня" // День. 2006. № 216. 9 груд. С. 4.
19. Мажей І. І. Участь України у роботі генеральної асамблеї ООН (1991 – 2011). URL: <http://intkonf.org/magey-ii-uchast-ukrayini-u-roboti-generalnoyi-asambleyi-onn-19912011-rr/>. (дата звернення: 27.02.2018).
20. Постанова Верховної Ради України "Про ратифікацію Угоди про створення СНД". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1958-12>. (дата звернення: 05.02.2018).
21. Про Основні напрями зовнішньої політики України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3360-12>. (дата звернення: 14.02.2018).
22. Угода про створення Співдружності Незалежних Держав. URL: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/997\\_077](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/997_077). (дата звернення: 05.02.2018).
23. Указ Президента України "Про воєнну доктрину України від 15.06.2004 р.". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/648/2004> (дата звернення: 16.02.2018).
24. Україна – Білорусь: горизонт 2020. Особливості розвитку зовнішньої політики України щодо формування українсько-білоруських відносин на довгострокову перспективу/ Г. Максак [Компас 2020. Україна у міжнародних відносинах: цілі, інструменти, перспективи]. К.: Фонд ім. Фрідріха Еберта, Представництво в Україні. С. 13.
25. Україна у міжнародних відносинах ХХ ст.: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Я. Й. Малика. Львів: Світ, 2004. С. 468.
26. Чекаленко Л. Д. Зовнішня політика України: підруч. для студ. ВНЗ / Л. Д. Чекаленко. К.: Либідь, 2006. С. 712.
27. Юрчак Д. В. Беларусь – Украина: 20 лет межгосударственных отношений: монография / Д. В. Юрчак; М-во образования РБ, УО "ВГУ им. П. М. Машерова". Витебск: УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2012.

*Олійник С.*

*Науковий керівник – доц. Секо Я. П.*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ТОО УГС ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ У 1989 – 1990 РР.**

Проголошенню незалежності України передувала значна робота національно-демократичних організації щодо підвищення національної самосвідомості українців. У цій статті розглядається діяльність Тернопільської обласної організації Української гельсінської спілки (далі – ТОО УГС), спрямована на популяризацію ідей демократизації і національного відродження на території Тернопільщини.

Дана проблема не отримала широкого висвітлення у наукових працях, переважна більшість із яких зосереджена на всеукраїнській діяльності організації. Це, насамперед, роботи А. Камінського [1], О. Бойка [2], А. Русначенка [3]. Окремі аспекти діяльності ТОО УГС досліджено в статтях Я. Секо [4]. Значно більше маємо публіцистичних свідчень, авторства керівника ТОО УГС Л. Горохівського [5, 6, 7].

Джерельною базою статті є матеріали ДАТО, а саме внутрішньо-організаційні документи УГС та газета «Тернистий шлях», що була інформаційним вісником УРП, партії, що стала ідейним послідовником Української Гельсінської спілки.

На Тернопільщині УГС почала свою роботу 26 січня 1989 року після проведення установчих зборів. Доступні матеріали дозволяють виділити основні форми участі тернопільських угеесівців у тогочасному суспільно-політичному житті: 1) активна допомога в організації осередків НРУ в області; 2) повернення та утвердження національної символіки під час громадсько-політичних засобів; 3) організація поїздок активістів УГС у Москву на заходи щодо відновлення діяльності УГКЦ; 4) проведення зборів, мітингів, громадських панасид; 5) виготовлення та розповсюдження серед населення листівок; 6) організація на Тернопільщині молодіжних структур Спілки незалежної української молоді (СНУМ); 7) участь у виборчих кампаніях 1990 р. до рад різних рівнів; 8) організація перших пікетів Верховної Ради УРСР та пропагандистські поїздки в східні області [8, с. 2].

Сприятливим тлом для розгортання діяльності ТОО УГС стали процеси демократизації на Тернопільщині. Попри протидію місцевого партапарату, громадськість усе активніше залучалася до перебудовних процесів – гласності, плюралізму поступової демократизації країни. Важливою сферою була зміна системи економічного управління в республіці та на регіональному рівні, адже поступово все більше відчувалася економічна криза.

ТОО УГС були обрані методи протидії тодішній владі за допомогою мітингів, протестів, страйків на підприємствах, поширенні ідеології за допомогою власних ЗМІ, залученні нових членів у власні ряди.

Пріоритетом для УГС стала участь у суспільно-політичних процесах області. Так, 24 березня 1989 р. угеесівці стали одними із засновників Тернопільської обласної організації Народного Руху України за перебудову, а 28 квітня 1989 р. – обласного «Меморіалу». Левко Горохівський увійшов до складу Ради НРУ та керівних органів Товариства української мови та «Меморіалу» [5, с. 34].

Безперечно, не чисельні національно-демократичні сили не могли самостійно протистояти КПУ. Тому вирішальне значення належало вмінню домовлятися й координувати зусилля. Значним політичним досвідом для них стали березневі вибори 1989 р. до Верховної Ради СРСР, які вперше в радянській історії відбувалися на альтернативних засадах. Тернопільська філія УГС підтримала кандидатуру представника демократичних сил області Р. Гром'яка, що було логічно з огляду на слабкість власних кандидатів.

Активність УГС проявлялася через участь у несанкціонованих мітингах. Виступи її членів характеризувалися певним радикалізмом, адже організація бачила свою роль у активізації національного руху, й переході його від культурницьких до політичних гасел.

Впродовж травня-вересня 1989 р. у Тернополі, а слідом за ним і в районах національний рух вступає у фазу так званої «мітингової демократії». За цей невеликий проміжок часу в обласному центрі відбулося чотири несанкціоновані мітинги та два вуличні походи у яких взяло участь більше 50 тисяч осіб (за офіційною статистикою, а за підрахунками організаторів – більше 100 тисяч) прихильників та симпатиків НРУ, УГС, «Меморіалу», УГКЦ. 21 травня на Театральному майдані Л. Горохівський, Г. Петрук-Попик, М. Левицький, М. Куземко зініціювали встановлення знаку з написом «Тут буде встановлено пам'ятник Т. Г. Шевченку», який незабаром «таємниче» зник.

4 червня біля приміщення Спілки письменників відбувся мітинг на тему «Сталінізм вчорашній і сьогоднішній», на якому з-поміж інших було підняте уніатське питання. Після санкціонованого мітингу 30 липня відбувся вуличний похід до пам'ятника Т. Шевченка. Під час його проведення лунали заклики до відокремлення України від СРСР, створення альтернативних партій, легалізацію УГКЦ, ліквідацію КДБ, відродження національної символіки, реабілітації ОУН-УПА тощо [4 с. 134].

Позиція членів УГС розширилася з дозволеною владою політикою гласності, і з квітня розпочинається постійна практика затримування членів УГС. Так, 13 квітня 1989 року Л. Горохівського викликали в міську прокуратуру і погрожували йому судовим покаранням за участь у несанкціонованих мітингах, а також засіданнях УГС та НРУ [7, с. 12].

Апогеєм народного піднесення став 110-ти тисячний похід 23 серпня 1989 р. центром міста і висунення ультимативних вимог у вересні біля пединституту й міського відділу внутрішніх справ. У день пам'яті 50-річчя підписання пакту Ріббентропа-Молотова влада заборонила мітинг на Співочому полі. Тоді, багатотисячна колона демонстрантів, прорвавши кілька ланцюгів спецзагону, пройшла до приміщення обкому. У сутичках із міліцією серед постраждалих виявилися члени УГС Марія Ваб'як, Микола Зелінський, Оксана та Володимир

Підгурські, Л. Горохівський. Прагнучи зняти напругу, начальник обласної міліції Колосник прийняв вимоги демонстрантів щодо зняття заборони на мітинги.

Значна кількість студентів підтримували мітингувальників і брала участь у житті УГС, тому реакційна політика зачіпала і молодь. У зв'язку з цим 5 вересня 1989 року навпроти Тернопільського педінституту активісти УГС та Руху організували пікет з вимогою поновити відрахованого з ВУЗу члена УГС Ю. Тиму та керівника товариства «Вертеп» А. Пасічника [2, с. 43].

50-ліття приєднання західно-українських земель в УРСР святкувався з розмахом. Тому не дивно, що призначений демократичними силами «День трауру» на могилі репресованих розцінили, як несанкціонований мітинг.

Наприкінці 1989 р. політичне життя в області активізувалося через початок виборчої кампанії до Верховної Ради УРСР та місцевих рад. ТОО УГС прийняло рішення про участь в них, вбачаючи в цьому елемент боротьби за владу. На різних рівнях відбувалося висунення кандидатів. Дуже часто угеесівці змушені були реєструватися від інших демократичних сил, аби партапарат не мав законних підстав відмовити в реєстрації. Відзначимо, що передвиборчі програми членів УГС виглядали доволі радикально на фоні вимог представників національно-демократичного табору. Так, Л. Горохівський розглядав надання Україні більшої самостійності в межах СРСР лише як початок до повного державного суверенітету [9, с. 17].

Елементом передвиборчої роботи стали мітинги в обласному центрі та в районах щодо обговорення виборчого закону та інших суспільно значимих тем. Прикладом цього може бути проведений з ініціативи ТОО УГС 24 грудня 1989 р. мітинг демократичних сил біля обкому комуністичної партії. Серед вимог мітингувальників — надання приміщення УГС і Руху, повернення храмів УГКЦ, припинення репресій та втручання комуністів у передвиборчу кампанію [3, с. 37].

Аналогічний за змістом мітинг було проведено 14 січня 1990 року в Заліщиках за участі восьми тисяч чоловік. Перед ними виступили члени УГС П. Мамалига, П. Маленький, Є. Жизномірський, М. Кумка.

Чимало заходів передвиборчої агітації було скоординовано зі святкуванням річниці Акту Злуки. Так у Чорткові з ініціативи місцевих членів УГС та Руху був проведений мітинг за участі 10 тисяч людей.

Того ж дня активістами УГС в центрі Тернополя перед музично-драматичним театром на флагштоці було встановлено синьо-жовтий прапор. Наступного дня всі члени Тернопільської організації УГС взяли активну участь в ланцюгу єднання в честь дня Злуки ЗУНР і УНР [9, с. 17].

24 січня 1990 року до Бережанського райкому прийшла колона людей і провела пікетування за реєстрацію та участь Л. Горохівського у виборах. 25 і 26 січня був влаштуваний пікет, організований спочатку силами УГС біля обкому партії. Пікетувальники все таки досягнули поставленої цілі і Л. Горохівського було допущено до виборів.

Наступного дня відбулося пікетування обкому партії з вимогою зареєструвати кандидата в депутати до обласної Ради члена УГС Я. Демидаса по Коропецькому виборчому округу [10, с. 5].

Незважаючи на незгоди 20 лютого 1990 року під час передвиборної кампанії Л. Горохівського відбулася знамена подія для Тернопілля в цілому. За вимогою громадськості району, Монастириський райвиконком прийняв рішення про узаконення синьо-жовтого прапора України. Але і тут не минулося без реакційної політики на членів УГС, адже вже 28 лютого в Монастириську активісти виставили пікет в знак протесту проти того, що в с. Коропець голова сільради Лесів за вказівкою 1-го секретаря райкому Малишевої заборонив проведення передвиборного мітингу на підтримку Л. Горохівського.

В березні 1990 р. в Борщові та Ланівцях відбулися мітинги та пікетування з вимогами звільнення від посад багатьох партійних функціонерів [11, с. 4].

Березень ознаменувався для учасників УГС не тільки місцевими пікетами та мітингами, а й виборами до Верховної Ради України та міської Ради народних депутатів. Від УГС в них брали участь Л. Горохівський — до Верховної Ради, а до міської Ради народних депутатів — Ю. Моргун, М. Новосільський.

На підтримку кандидатів до Верховної Ради від демократичних сил проводилися збори трудових колективів. 16 березня 1990 року в м. Монастириську в приміщенні заводууправління будівельних матеріалів відбувся збір робочих на якому виступив член УГС П. Маленький.

Результати виборів не стали розчаруванням для УГС на Тернопільщині, адже саме місто Тернопіль та область віддали свою підтримку демократичним кандидатам. Від Української Гельсинської спілки у складі Народного Руху до Верховної Ради тоді потрапили Л. Горохівський та В. Колінець [12, с. 15].

Важливим завданням УГС було відзначення пам'ятних дат, що стосувалися українських збройних сил, які в різні періоди боролися за незалежність України. Іншим напрямом діяльності стало відновлення історичної пам'яті щодо учасників українських визвольних змагань. Так, 30 липня 1989 року в Тернополі відправилась панахида на могилах Січових стрільців та братській могилі жертв сталінського терору. 26 листопада в с. Завалові Бережанського району відбулася панахида на могилі Українських січових стрільців. На мітингу виступили члени УГС Л. Горохівський, Я. Демидас, Р. Сидяга, П. Маленький. Аналогічну панахиду було

проведено 10 грудня 1989 року в с. Шульганівка Чортківського району, що була присвячена також УСС. На панахиді був проведений також і мітинг [13, с. 7].

За прикладом м. Тернополя в місті Теребовля на могилі УСС при підтримці Тернопільської філії УГС 10 грудня із синьо-жовтими стягами був вперше за 43 роки проведений греко-католицький церковний обряд зі священником УГКЦ о. Віталієм Дуткевичем. Незабаром було проведено перезахоронення в с. Бариш Буцацького району останків десятиох воїнів УПА, замордованих в 1946 р. Відбувся мітинг за ініціативою члена УГС В. Сторожка, за що він був і оштрафований.

УГС виступила одним із ініціаторів легалізації Української греко-католицької церкви. З цією метою, тернопільська філія у травні – червні 1989 року координувала поїздки греко-католиків на пікет в Москву. Від УГС туди їздили Іван Дмитрик та Ольга Ліско [13, с. 13].

15 жовтня 1989 року за ініціативою УГС та о. Віталія Дуткевича відбулася перша в Тернополі греко-католицька панахида на Театральному майдані та на місцевому кладовищі.

Із впровадженням політики багатоконфесійності населення зіткнулося із проблемою поділу парафій в населених пунктах. Так 11 лютого 1990 року група тернополян, очолювана членами УГС П. Маленьким та І. Дмитриком виїхала в с. Хлопівку біля Хоросткова (Гусятинський район) для роз'яснювальної роботи в міжконфесійних незгодах. Підбурювані місцевими та районними компартійними верховодами, місцева група обманутих жителів, частина з яких була напідпитку, побила запрошених гостей із Тернополя [14, с. 7].

Протягом квітня місяця проводилися численні панахиди з місцевими учасниками та представниками УГС. Ці відзначення стосувалися полеглих воїнів УСС та УПА та їх захоронень, що існують по всій області. В більшості випадків панахиди були від трьох до п'яти тисяч чоловік. З промовами часто виступав і сам Горохівський [15, с. 11].

Отже, діяльність Тернопільської філії ознаменувалося численними мітингами, протестами та демонстраціями проти радянської влади на Тернопільщині. Організація брала активну участь у творенні національної свідомості українців, боролася за їх права, але і самі члени УГС зазнавали утисків зі сторони влади. Організація підготувала міцний плацдарм та кадри для створення нової політичної сили, якою стала УРП.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Камінський А. «На перехідному етапі. «Гласність», «перебудова» і «демократизація» на Україні». – Мюнхен, 1990. – 624 с.
2. Бойко О. Україна в 1985–1991 рр.: основні тенденції суспільно-політичного розвитку: Монографія. – К.: ІПіЕНД, 2002. – 306 с.
3. Русначенко А. Національно-визвольний рух в Україні: середина 1950-х – початок 1990-х років. – К.: В-во ім. Олени Теліги, 1998. – 720 с.
4. Секо Я. Національний рух на Тернопільщині у 1987 – 1991 роках // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Історія / За заг. ред. проф. М. М. Алексієвця. – Вип. 2. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С. 129–147.
5. Горохівський Л. Діяльність Української Гельсинської Спілки на Тернопільщині та нинішня реалізація принципів УГС / Левко Горохівський. – Тернопіль: Астон, 2009. – 88 с.
6. Горохівський Л. На зламі епох. Хроніка громадянської та національної активізації на Тернопільщині / Левко Горохівський. – Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2011. – 168 с.
7. Горохівський Л. Діяльність УГС на Тернопільщині / Левко Горохівський // Українська Гельсінська Спілка у спогадах і документах / гол. ред. Олесь Шевченко. – К.: Ярославів Вал, 2012. – С. 205–239.
8. Витяг із хроніки подій («Тернистий шлях», № 1–5, 1990) // Тернистий шлях. – 2009. Ювілейний випуск. – Січень. – С. 2–3.
9. Важливі віхи діяльності Тернопільської обласної організації Української Гельсінської Спілки – Української республіканської партії // ДАТО. – Ф. Р-3447 «Тернопільська обласна організація Української республіканської партії». – Оп. 1. – Спр. 1. – 11 арк.
10. Про негативні зміни ідеологічної ситуації в області і невідкладні заходи по їх оздоровленню // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 39. – Спр. 27. – 38 арк.
11. Інформація про проведення санкціонованого мітингу в м. Тернополі // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 39. – Спр. 29. – 60 арк.
12. Інформація про результати виборів народних депутатів Української РСР та місцевих рад народних депутатів у Тернопільській області // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 39. – Спр. 95. – 69 арк.
13. Мери по стабилизации политической обстановки в области // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 39. – Спр. 77. – 87 арк.
14. ЦК Компартии Украины о характере униатских проявлений в Тернопольской области и мерах по их преодолению // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 36. – Спр. 44. – 169 арк.
15. О негативных проявлениях среди приверженцев униатства в области // ДАТО. – Ф. П-1. – Оп. 36. – Спр. 46. – 29 арк.

## ДІЯЛЬНІСТЬ СТАНІСЛАВА ДНІСТРЯНСЬКОГО В ПРАВНИЧІЙ КОМІСІЇ НТШ

В умовах незалежної української держави дуже важлива роль відводиться вивченню досвіду наукової роботи вчених-правників, які входили до складу Наукового товариства імені Шевченка (далі – НТШ). Наукову цінність цих робіт становлять не лише результати їх досліджень з точки зору запозичення позитивного досвіду та подальшої його адаптації до реалій сьогодення, а й етапи розвитку, структура та організація наукових правових досліджень в межах НТШ, взаємодія між самим товариством та його структурними одиницями

Об'єктом даного дослідження виступає діяльність у складі правничої комісії НТШ видатного нашого вченого – правника, суспільно – політичного діяча, професора Станіслава Севериновича Дністрянського.

Стосовно історіографії даної проблематики, то загалом над нею працювали такі науковці як Т. Андрусяк, І. Андрухів, П. Арсенич, І. Гирич, В. Дорошенко, З. Зайцева, О. Купчинський, Р. Кучер, Л. Міхневич, Я. Падох та інші представники історичної та історико-правової науки.

Для початку варто коротко зупинитись на періодах формування правничої комісії НТШ.

Початковим періодом утворення та розвитку правничої комісії НТШ можна вважати етап функціонування правничого відділу НТШ (з юридичної точки зору – напівлегальний етап діяльності, бо установчі документи НТШ не передбачали такої структурної одиниці), який датується з травня 1893 р. по травень 1895 р. [2, с. 271].

Другим періодом можна вважати етап розвитку юридичної науки в межах історично-філософської секції без створення власної структурної одиниці (відділу чи комісії). Оскільки фактична наукова робота правниками-членами НТШ хоча і здійснювалась у межах секції, однак без наявності власного спеціалізованого наукового підрозділу. Даний період охоплював травень 1895 – 1898 рр.

Третій період можна охарактеризувати, як легалізаційний, коли правничу комісію було сформовано та легалізовано, як окремий структурний підрозділ. Він розпочався з 1898 р., коли при історично-філософській секції було створено правничу комісію. Для того щоб надати юристам статусу правничої комісії М. Грушевський провів у 1898-1899 рр. кілька реорганізацій як її президії, так і її друкованого органу. Зрештою, він пропонував створити окреме товариство українсько-руських правників, яке об'єднало б практикуючих фахівців [2, с. 272].

Таким чином, правничу комісію було сформовано у кількості 21 члена за ініціативою професора Львівського університету С. Дністрянського. До першого складу президії комісії ввійшли: 1) Тит Ревакович (голова), 2) Станіслав Северинович Дністрянський (заступник голови), 3) Володимир Юліанович Охримович (секретар) [10, с. 13].

З 1900 року С. Дністрянський став головою правничої комісії НТШ. До складу комісії також входили професор кримінального права і процесу Львівського університету П. Стебельський – дійсний член НТШ, К. Левицький – львівський адвокат, стрийський адвокат і депутат Галицького крайового сейму Є. Олесницький та інші відомі діячі того часу. У 1903 році головою комісії продовжував залишатися Станіслав Дністрянський. Заступником був Володимир Охримович, а секретарем Петро Рондяк. Станіслав Северинович був головою комісії ще й протягом 1904 – 1909 років, а його заступниками в різні роки були Іван Чернявський та Лев Кульчицький, секретарем незмінно залишався Петро Рондяк. [2, с. 274; 3, с. 70].

Роль Станіслава Дністрянського в роботі не лише правничої комісії, а й НТШ загалом була дуже вагомою. Він переклав українською мовою із застосуванням національної термінології низку австрійських цивільних законів, а також здійснював формування української цивільно-правової термінології. Його належить провідне місце в дослідженні загальної теорії держави і права. Його наукові праці характеризувалися дослідженням співвідношення права та політики, походження права та система джерел права. Він запропонував власне авторське бачення теорії суспільного договору. Свою концепцію держави і права Станіслав Северинович сформулював у працях: «Границі науки права» (рукопис, без дати), «Природні засади права» (1911), «Генега та основи права» (1923), «Погляди на теорії права та держави» (1925), «Соціальні форми права» (1927) та у незавершеній фундаментальній праці «Загальна наука права і політики» (Т. 1, 1923).

За ініціативою Станіслава Дністрянського було утворено в квітні 1909 «Товариства україно-руських правників». У 1904 році він та К. Левицький презентували НТШ на з'їзді чеських правників, започаткувавши наукові зв'язки з чеськими науковцями, а також мали зустріч з вченими із Загреба і Белграда та уклали з ними домовленості про співпрацю. [265, с. 491 – 492].

Важливим науковим досягненням вченого є встановлення соціально – етичного походження права. При роботі над цією проблематикою він старався відійти від традиційного правничого позитивізму, акцентуючи увагу на соціальний характер норм та природних засад права. Ним було запропоновано свою теорію виникнення, подальшого розвитку та еволюції права, відношення права до держави та політики. Ці тези були опубліковані ним у науковій праці «Звичаєве право та соціальні зв'язки» (Львів, 1903) [91, с. 58].

Внеском С. Дністрянського у загальну теорію права та держави можна вважати його вчення про джерела права. Його твердження, що джерелами права є суспільні зв'язки на той час була революційною і тому не дивно, що не всі науковці з нею погодилися. Їх можна було зрозуміти, адже поняття «джерело права» (як у тогочасній, так і в сучасній юридичній науці) дуже часто безпідставно співставляють з поняттям «форма права».

Окремо варто розглянути погляди С. Дністрянського на співвідношення права та держави. Поняття права не можна пов'язувати лише з державою, адже воно існувало і існує в усіх суспільних зв'язках. Право виникло задовго до появи держави, воно зародилося у всіх суспільних зв'язках нижчого типу і держава залишила внутрішню автономію всім суспільним зв'язкам нижчого від себе типу. Виникнення права вчений частково пов'язував із розвитком матеріального виробництва. На початковому ступені суспільних відносин виникла потреба підпорядкувати загальним правом повторювані щодня акти виробництва, розподілу і обміну продуктів, створити механізм, щоб індивід підкорявся загальним умовам виробництва і обміну. Ці правила, виражені в звичаї, стають згодом законом [4, с. 75].

Окреме місце у системі загальнотеоретичних поглядів С. Дністрянського належить співвідношенню права і економіки, а також права і суспільства, продовжуючи брати вза основу такого співвідношення звичай. Він вважав, що весь правовий лад уже від самого початку свого виникнення мав економічні й соціальні основи. Подаючи еволюцію розвитку права, С. Дністрянський відзначає, що кожен суспільний зв'язок встановлює свій порядок для досягнення спільних цілей усіх членів суспільного зв'язку. На його думку, звичай став основним елементом творення правового життя, який може утворитися тільки у суспільному зв'язку, шляхом «вирівнювання інтересів і потреб поодиноких членів зі спільними інтересами цілого зв'язку» [5, с. 567].

Станіслав Дністрянський був одним із основоположників цивільно-правової проблематики в рамках НТШ. Цим питанням він присвятив чимало наукових праць, зокрема: «Полагода шкоди з огляду економічного і соціального» (Львів, 1897), «Австрійське право облігаційне» (Львів, 1901- 909), «Австрійське право приватне» (Львів, 1906), «Опіки і курателі» (авторський рукопис, без дати), «Табулярне засидження» (1910), «Причинки до реформи приватного права в Австрії» (Львів, 1912), та інші. Особливу увагу він приділяє зобов'язальному праву.

До чималих заслуг Станіслава Дністрянського варто ще й додати те, що він став розробником авторського права в НТШ, яке тоді взагалі тільки починало формуватись. Наслідком його роботи стала наукова праця «Бернська унія і наше відношення до неї», виконана та опублікована у Львові в 1900 р. В ній він дає розгорнуту історію авторського права ХІХ ст., аналіз його еволюції від права видавця до права справжнього автора твору.

Його концепції у сфері конституційного права були написані у двох проектах конституції, що називалися «Устрій Галицької Держави. Проект тимчасових основних законів для покликання в життя Галицької Держави» (Відень, жовтень 1918 року) [7, с. 54-55] та «Проект Конституції Західно-Української Народної Республіки» (Відень-Прага, кінець 1920 року) [6, с. 17-18].

У рамках дослідження проблем конституціоналізму С. Дністрянський досліджує походження конституційного права. На його думку, воно виникає в суспільних зв'язках найвищого типу (народ, держава), які мають свою організацію та органи управління). При цьому, як зауважує вчений, громадяни держави володіють певними конституційними правами, які держава не може обмежити, оскільки буде порушено автономію суспільного зв'язку. Конституція, за С. Дністрянським, є «системою правного ладу в новітній державі» [10, арк. 90].

Окремим предметом дослідження С. Дністрянського у сімейно-правовій проблематиці виступав інститут заручин. На думку вченого, «Заручини – це обітниця, але не одностороння обітниця, а договір» [1, с. 4]. Це означає, що заручини є двостороннім актом, а не одностороннім, як вважало чимало сучасників С. С. Дністрянського.

Таким чином, діяльність Станіслава Севериновича Дністрянського у правничій комісії НТШ, була дуже різноманітною. Він поєднував у собі риси адміністратора, адже був головою комісії, а також великого науковця чий вклад в юридичну науку дуже важко оцінити. Характерними рисами його діяльності в рамках правничої комісії НТШ було поєднання наукової діяльності з викладацькою, громадською, політичною, професійно-юридичною (адвокатською, нотаріальною) та іншими видами діяльності, включаючи одночасне членство в інших наукових, громадських та професійних організаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дністрянський С. С. Заручини в австрійським праві. Габілітаційний виклад д-ра Станіслава Дністрянського, виголошений у Львові дня 26 січня 1899 / С. С. Дністрянський // Часопись правнича. – Львів, 1899. – Р. 9. – 23 с.
2. Зайцева З.І. Наукові комісії НТШ: статус та напрями діяльності до початку Першої світової війни (1896-1914 рр.) / З. І. Зайцева // Проблеми історії України ХІХ – початку ХХ ст. / Ред.: О.П. Реєнт; Ін-т історії України НАН України. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 270 – 279.
3. Кахнич В. Розвиток правової науки та освіти на юридичному факультеті Львівського університету за часів Австрії та Австро-Угорщини / В. Кахнич // Вісник Львівського ун-ту. Серія юридична. – 2010. – Вип. 50. – С. 66 – 71.
4. Коваль А. Засадничі погляди Станіслава Дністрянського на основи права та держави / А. Коваль // Вісник Львівського національного університету. Серія юридична. – Випуск 5. – Львів, 2012. – С. 74-78.

5. Коваль А. Природно-соціально-економічні основи права та держави у поглядах Станіслава Дністрянського / А. Коваль // Методологічні проблеми історико-правових досліджень: матеріали 23 Міжнародної історико-правової конференції Міжнародної асоціації істориків права (м. Алушта, 24-26 вересня 2010 року). – Алушта, 2010. – С. 565-568.
6. Романюк М. М. Українські часописи Львова (1848-1939): Історико-бібліографічне дослідження / М. М. Романюк, М. В. Галушко; ред. О. Катола, Л. Сідлович. – Л.: Світ, 2001. – Т. 1: 1848-1900. – С. 490-495, 690-694.
7. Саган Г. Співпраця львівського наукового товариства імені Т. Шевченка з югослов'янськими вченими у першій половині ХХ ст. / Г. Саган. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/univer/2010\\_1/25-33.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/univer/2010_1/25-33.pdf)
8. Склад правничої комісії НТШ // Хроніка НТШ. – 1907. – Ч. 29. – № 1. – С. 25
9. Хроніка НТШ. – 1900. – Ч. – 1. – С. 13.
10. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) України. – Ф. 4465. – Оп. 1. – Спр. 474. С. С. Дністрянський. Нові проекти української конституції. – Відень, 1920 р. – 146 арк.

*Мухіна І.*

*Науковий керівник – проф. Зуляк І. С.*

### **FEATURES OF THE STATUTE "PROTECTION OF THE METROPOLITAN ANDREY SHEPTYTSKY FOR ORPHANS IN LVIV"**

У міжвоєнний час Східна Галичина переживала серйозні господарські проблеми, зумовлені економічною кризою після закінчення Першої світової війни та світовою економічною кризою 1929–1930 рр. Кризові явища в економіці супроводжувалися високим рівнем безробіття і різким зниженням стандартів життя. Політичні умови проживання українців у Польській державі, що часто трактувала українців як потенційно нелояльних громадян, також сприяли високому рівню безробіття серед української інтелігенції та чиновництва. Ці обставини економічного і соціального становища українського населення варто мати враховувати, вивчаючи діяльність благодійних товариств.

Проблематика статутної діяльності благодійних товариств досі залишається малодослідженою через незначну кількість опублікованих праць. Наше дослідження ґрунтуються на архівних матеріалах [1] та монографії про життя й діяльність митрополита А. Шептицького [2], що дасть змогу проаналізувати основні цілі та механізми функціонування організації.

Метою публікації є аналіз діяльності «Захисту імені Митрополита Андрея Шептицького для сиріт у Львові», його ролі серед інших благодійних товариств та комітетів.

Після війни, коли сирітство або напівсирітство стало болючою проблемою в українському суспільстві, митрополит Андрей Шептицький вирішив створити благочинний фонд, спеціальну незалежну та, на той час, досить модерно організовану, інституцію. Так, у 1918 р. утворено товариство «Захист ім. Митрополита Шептицького для сиріт у Львові» [1, с. 67].

Українська громада долучилася до цієї ініціативи та збрала й передала А. Шептицькому для його фундації 12 тис. корон (далі – кр.). Однак, головним жертводавцем цієї фундації був власне митрополит. Перше засідання ради товариства відбулося 23 березня 1918 р., його провадив особисто президент товариства – митрополит А. Шептицький [1, с. 72]. До складу ради товариства у 1918 р. увійшли відомі українські громадські діячі, такі, як: Володимир Охримович, Олександр Барвінський, Степан Федак, Іван Левинський, Климентій Шептицький. Віце-президентом товариства обрано В. Охримовича. Члени ради вирішували найважливіші питання діяльності товариства (фундації), включно із розподілом коштів на допомогіві заходи.

Статут товариства спершу затверджено комітетом Галицького намісництва від 13 березня 1918 р., а осередком діяльності якого було м. Львів. Документ складався із 22 параграфів, у яких чітко окреслено напрямки діяльності, структуру та порядок функціонування дорадчих, адміністративних органів та членів товариства.

Організація визначала основні цілі діяльності як «...виховання сиріт обох полів, обох обрядів і обох народностей, котрі не мають опіки хто би хотів ними зайнятися, або занедбані діти у вихованні, котрі могли би вирости на шкідливих членів суспільности». Таким чином, засновники товариства не робили різниці між знедоленими дітьми, а спрямовували усі сили на виховання свідомих членів суспільства.

Для досягнення поставлених цілей Товариство боролось за збільшення кількості дитячих будинків, щоб через кваліфікованих працівників дати вихованцям належне релігійно-моральне виховання, а через фахову освіту знання з певного виду ремесел, а також опікуватися дітьми, виплачуючи стипендії для здобуття подальшої освіти [2, арк. 2].

Фінансування, згідно зі статутом товариства, формувалося із членських внесків, благодійних пожертв та майна, набутого із вистав та інших благодійних заходів.

Членами товариства могли бути усі фізичні особи, які погоджувалися з умовами набуття членства згідно із вимогами статуту. Члени товариства поділялися на почесних членів, членів-добродіїв та звичайних членів. Почесних членів визначали загальні збори на розгляді ради інституції за особливі заслуги перед нею.

Рада товариства могла підтвердити або ж відмовити у наданні статусу почесного члена, без оголошення причини і її рішення не можна було оскаржити. До членів-добродіїв належали особи, які здійснювали пожертви для виконання цілей, поставлених товариством у розмірі 1000 кр., звичайні ж члени здійснювали одноразову пожертву в розмірі 100 кр.

Усі члени товариства мали право голосу на загальних зборах, деяким із них надавалася можливість голосувати через довірених осіб чи офіційних заступників. Члени організації також зобов'язувалися сплачувати внески і виконувати рішення виконавчих органів інституції, а також працювати над реалізацією зазначених цілей. Втрата членства відбувалася за трьох обставин: смерті, добровільної відмови від членства, або ж виключення радою товариства. Якщо особа самостійно прагнула вийти із членства, то пожертвовані кошти, поверненню не підлягали [2, арк. 3–5].

Вищими органами правління товариства були: загальні збори; рада і ревізійна комісія.

Загальні збори товариства скликала рада інституції упродовж кожного календарного року і визначала порядок денний проведення зборів, попередньо виносила питання, які підлягали обговоренню. Загальні збори в позаплановому порядку скликалися за поданням президента товариства, його заступника, або за бажанням більше, ніж 50 членів, подаючи попередні питання, винесені на збори. Повідомлення про час, місце і порядок денний загальних зборів оприлюднювали і повідомляли членів товариства не менше як за 8 днів до дати їх проведення. Загальні збори вважалися правочинними, коли присутніми були більше, ніж 50 членів товариства. Однак, коли проходило півгодини від початку наради, то чинними були усі прийняті рішення, незалежно від кількості присутніх членів на загальних зборах [2, арк. 6–8].

Для зміни статуту товариства потрібно 2/3 голосів від загальної кількості голосів членів загальних зборів. Проект зміни статуту інституції міг бути ініційований або радою або членами. В останньому випадку за проект мали проголосувати не менше 30 членів і він мав бути поданий до ради не менше як за місяць до загальних зборів. На загальних зборах вирішували такі питання: приймали річні звіти та розрахунки щодо використаних коштів; погоджували почесних членів; вирішували завдання, довірені для виконання радою; визначали розміри членських внесків; ухвалювали відклики виключених членів; приймали рішення про зміну статуту і його ліквідацію; обирали віце-президента інституції, трьох членів ради і членів ревізійної комісії.

До складу ради товариства входили: львівський греко-католицький митрополит як президент; делегати греко-католицького єпископського ординаріату в Перемишлі у Станиславові; чинний президент «Українського крайового товариства охорони дітей та опіки на молоддю у Львові»; віце-президент і три члени, вибрані на загальних зборах; четверо членів затверджених президентом, каденція яких тривала один рік [2, арк. 8–10].

Скликати засідання за потреби мали право президент товариства, а за його відсутності – віце-президент. Рішення приймалося більшістю голосів від кількості присутніх членів. Правочинною рада вважалася за присутності президента (або віце-президента) і найменше трьох членів. У президента було право вето рішення ради, якщо воно суперечило основним цілям діяльності товариства. Також серед членів ради мали бути обрані скарбник і секретар.

Рада товариства була вищим адміністративним органом і виконувала функції, що не входили до компетенції загальних зборів. Зокрема, на раду покладалися такі функції: виконувати ухвали загальних зборів; розпоряджатися майном товариства і щорічно звітувати на загальних зборах; укладати правові акти від імені інституції; приймати рішення і затверджувати створення захистів та будинків для сиріт; приймати сиріт до захистів на виховання і опікуватися ними до закінчення навчання.

Також рада товариства могла, за необхідності та нагальної потреби, створювати тимчасові чи постійно діючі комісії, для реалізації цілей інституції.

Президент товариства (а за його відсутності віце-президент) виконував представницьку функцію, проводив загальні збори і засідання ради. Він підписував офіційні документи, грамоти та кореспонденцію.

Члени ревізійної комісії контролювали ведення документації товариства, перевіряли його річні рахунки і складати звіт на загальних зборах. У разі виявлення порушень, члени комісії, передусім, мали повідомити президента товариства. Вони володіли правом брати участь в засіданнях ради із дорадчим голосом. Оголошення від імен товариства друкувалися у виданнях, визначених радою.

Вирішення суперечок та розбіжностей між членами вирішував так званий «мировий суд». Формували його, обираючи по одній особі з кожного боку, а також призначаючи вищого суддю, який займав початково нейтральну позицію. Якщо цього члени не могли зробити самостійно, то його призначав президент. Рішення мирового суду не підлягали оскарженню. При розпуску товариства усі рішення про подальше розпорядження майном приймав президент. Коли ж він не міг ухвалити такого рішення, то це спільно робили усі три галицькі греко-католицькі ординаріати [2, арк. 11–12].



Отже, проаналізувавши статут «Захисту імені Митрополита Андрея Шептицького для сиріт у Львові» можна чітко окреслити цілі його діяльності та розподіл повноважень між його керівництвом та пересічними членами. Аналіз цього установчого документа свідчив про намагання української інтелігенції вирішити проблему сирітства у Східній Галичині в міжвоєнний період.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Статут «Захисту імені Митрополита Андрея Шептицького для сиріт у Львові» // ЦДІАЛ України. Ф. 572 («Український єпархіальний комітет опіки над воєнними сиротами у Львові»). Оп. 1. Спр. 13. 28 арк.
2. Митрополит Андрей Шептицький: Життя та Діяльність. Документи та матеріали 1899–1944. Львів, Свічадо, 1998. Т. II. Кн. 1. 688 с.

Тильчак Т.

Науковий керівник – доц. Морська Н.Л.

### НАУКА І СУСПІЛЬСТВО: ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

У процесі життєдіяльності людства поступово змінюється розуміння сфери науки, розуму, культури та природи, виникає нагальна потреба розумного використання наукового продукту для регулювання усіх суспільних процесів. Наука була і залишається однією з рушійних сил суспільного розвитку. Сьогодні ми можемо говорити про амбівалентність ролі науки в житті людства: з одного боку, її досягнення сприяють вирішенню соціальних проблем, а з іншого — сучасна наука та її техніко-технологічні втілення викликають до життя низку соціальних проблем, які раніше були невідомі людству.

Сучасна наука у багатьох відносинах кардинально відрізняється від тієї науки, яка була століття і, навіть, півстоліття тому. Змінився весь її образ і характер, тому неминучою буде зміна взаємозв'язків із суспільством. Впродовж тривалого часу вчені досліджують різні аспекти взаємозв'язків між наукою і суспільством. Сюди можна віднести: С. Кримського, М. Козакова, Л. Вавилова, М. Бердяєва, П. Фейєрабенда, К. Поппера, М. Вебера, М. Планка та ін.

**Мета статті** полягає у розкритті трансформацій цінностей науки паралельно зі зміною суспільної свідомості в період ХХ-ХІХ ст.

**Актуальність дослідження** зумовлена посиленням інтересом сучасного суспільства до зміни цінностей та пріоритетів – наслідок високого рівня розвитку науки та техніки у ХІХ столітті.

Чого тільки вартий відомий афоризм англійського філософа Френсіса Бекона «Знання - сила» є актуальним і для сучасного розвитку суспільства. Людство живе у доступному для огляду майбутньому і буде жити в умовах інформаційного суспільства, найважливіший фактор якого — виробництво і використання знання. Будучи продуктом соціуму, наука одночасно має відносно самостійне соціальне явище і розвивається за власними закономірностями. До них належать спадкоємність, чергування порівняно спокійних етапів розвитку і періодів наукових революцій, поєднання процесів диференціації, математизація, комп'ютеризація, посилення соціальних функцій. На сучасному етапі розвитку суспільства наука становить такий фактор, без урахування якого не вирішуються соціальні проблеми практично в усіх сферах [5, с. 56].

Соціальне призначення науки полягає в тому, щоб полегшити життя і працю людей, збільшити розумну владу суспільства над природою, сприяти вдосконаленню суспільних відносин, гармонізації людської особистості. Сучасна наука завдяки своїм відкриттям і винаходам зробила дуже багато для полегшення життя і діяльності людей. Наукові відкриття та винаходи призвели до підвищення продуктивності праці і збільшення маси товарів. Але скарби науки поки не принесли щастя в однаковій мірі всім людям [1, с. 99].

С. І. Вавилов "Наука - двосічна всемогутня зброя, яка, в залежності від того в чиїх руках вона знаходиться, може послужити або на щастя і благо людей, або до їх загибелі" [2, с. 25].

«Вчені знають, скільки користі принесла наука людству; вони знають і те, чого вона могла б зараз досягти, якби на всій земній кулі запанував мир. Вони не хочуть, щоб коли-небудь були вимовлені слова: «Наука нас привела до загибелі від атомних і водневих бомб. «Вчені знають, що наука не може бути винна. Винні тільки ті люди, які погано використовують її досягнення,» - Ф. Жоліо-Кюрі [2, с. 39 ]

Наука без людини безсила, більше того, наука без людини безцінна. Необхідно не тільки сприяти розвитку різних галузей науки, їх взаємозбагаченню і більшій практичній віддачі, а й тому, щоб їх досягнення були б в адекватній мірі сприйняті людиною, розвиток соціальної активності і є вирішальною умовою соціального прогресу. Більшість відкриттів і винаходів мають дві сторони - плідну та руйнівну і в силу цього приховують у собі величезні можливості і небезпеки. Все залежить від того, ким і як вони будуть використані [1, с. 102].

У ХХ ст. наука переживає бурхливий розвиток, зміцнення зв'язку з виробництвом стимулює розгортання науково-технічної революції, що викликала великі соціальні наслідки. І все ж у сучасній філософії, соціології, історії науки є різні оцінки науки і її ролі в суспільстві. [6, с.200].

Англійський філософ Карл Поппер вважає науку не лише збором фактів, але й одним з найважливіших духовних досягнень сучасності, визнавав небезпечним для людської цивілізації «повстання проти розуму з боку

іраціоналістичних оракулів». Карл Поппер пропонував лікувати інтелектуальний розлад людей, схильних до іраціоналізму і містики. Містики, такі модні у суспільстві, уникають практики, допускають бездоказовість у висновках, займаються створенням міфів, а науку вважають різновидом злочину [6, с.196].

Засновник російської релігійної філософії Микола Бердяєв звертає увагу на неприпустимість абсолютизації наукового знання, вважає, що крім раціонального, існують й інші безмірні та безмежні галузі пізнання, що раціональне не покриває іраціональне, закликає до звільнення філософії від всіляких зв'язків з наукою. Ідеї Миколи Бердяєва про роль і місце науки у суспільстві розвив сучасний американський філософ Пол Фейєрабенд [6, с.235].

У книзі «Наука у вільному суспільстві» Пол Фейєрабенд вважає науку як одну з традицій, що створюють культуру. Саме поняття традиція явно не визначається, але легко зрозуміти, що мається на увазі. До традицій належать форми суспільної свідомості і різноманітні види практики: релігія, мистецтво, магія, народна медицина, гуманізм, міф, астрологія, раціональність тощо. Отже, традиція є відносно автономний тип людської діяльності або заняття, властиве певній спільці або переважний тип світогляду, спосіб мислення тощо. Пол Фейєрабенд формулює десять положень, що характеризують традиції, а по суті, розкриває зміст культури [4, с.125].

До прикладу два положення Фейєрабенда:

1) вільним є суспільство, в якому всім традиціям надані рівні права і однакові можливості впливати на освіту і інші прерогативи влади; 2) «вільне суспільство наполягає на відділенні науки від держави». Після ознайомлення з вищезгаданими пунктами стає ясно, що культурологічний аналіз здійснений П. Фейєрабендом для того, щоб вказати на небезпечність, що виходить з науки, яка зайняла в культурі особливе положення. Вважається, що сучасна держава ідеологічно нейтральна у ставленні до традицій, проте, наука тісно пов'язана з державою. Таке положення Пол Фейєрабенд вважає нормальним. [4, с.126].

«Чому, - запитує він, - майже всі галузі науки є обов'язковими дисциплінами в школах? Чому батьки шестирічної дитини мають право вирішувати, чи вчити її основам протестантизму або іудаїзму, але в них нема такої ж волі у ставленні до науки? Фізику, астрономію, історію необхідно вивчати, їх не можна замінити магією, астрологією або вивченням легенд». [4, с.126].

Пол Фейєрабенд наполегливо закликає демократичне суспільство покласти кінець інтелектуальному тоталітаризму, тобто проникненню диктату науки у всі сфери буття людини, з опорою на державну владу інших традицій. Людина, вихована в традиції Просвітництва, подібні заклики сприймає з подивом і, можливо, осуджує. Чи не очевидна користь науки? Відповідь мислителя така: користь науки безсумнівна (хоча все, що корисно, має й негативні сторони), але це не може стати основою для нетерпимого ставлення до інших традицій, особливо до тих, які з нею конкурують [4, с. 127].

Представники постмодернізму ставлять під сумнів функцію науки як ядра культури, звинувачують науку в об'єктивізмі, відриві суб'єкта від пізнання, логоцентризмі та ін. Вихід бачать у пошуку нової парадигми (образу), що відображає постмодерністські переваги. Отже, зростаюча роль науки в суспільстві має і своїх прихильників, і критиків. Така суперечлива оцінка науки породила в середині ХХ ст. дві позиції - сцієнтизм та антисцієнтизм. Прихильники сцієнтизму вважають еталоном усіх інших видів людської духовної діяльності науку, ставлять її вище інших форм суспільної свідомості, проголошують науку вищою культурною діяльністю, заперечують соціально-гуманітарну і світоглядну проблематику, що не має пізнавального значення. Для антисцієнтизму характерне визнання обмеженості науки у вирішенні корінних проблем буття людини [6, с. 444].

Неоднозначна оцінка науки як соціальної цінності, посилена критика науки з позицій гуманізму в умовах зростаючої екологічної кризи, загрози ядерної війни, наслідків Чорнобильської атомної катастрофи та ін. ініціювали у науці саморефлексію, активний перегляд цінностей. Така тематика наукових публікацій стала провідною. Традиційно науку пов'язували з істинним знанням, до якого прагне вчений. В сучасних умовах більшість вчених розрізняють ціннісні установки науки (у формі понад особистісної освіти) і ціннісні установки особистості вченого. До ціннісних настанов науки належать ідеали і норми науки, етос науки, гуманістичний зміст, об'єктивність, прагнення до істинного знання, ідеалу науковості. Ціннісні настанови особистості вченого можуть бути різними. На формування ціннісних орієнтацій вчених впливають такі фактори, як норми науки (ідеали науковості та ін.); конкретно-історична ситуація в суспільстві; місце науки в духовній структурі суспільства, осо-бистісні переваги; визнання або невизнання колег та ін.[5, с.86].

У сучасних умовах деформуються деякі форми науки, йде процес руйнування елементів етоса науки. Пояснюються такі явища служінням великих вчених у нацистів і націоналістів, включенням вчених до структур представницької і виконавчої влади, руйнуванням традиційних зв'язків при відтворенні професійної етики, меркантилізмом. Суспільство і владні структури менше стали міркувати про роль вчених у суспільному розвитку. З позицій обговорюваної проблеми здається цікавою стаття Альберта Ейнштейна «Мотиви наукового дослідження». Храм науки - будова багатоскладна. Різні відвідувачі у храмі науки: люди і духовні сили, що привели їх туди. Деякі займаються наукою з гордим почуттям своєї інтелектуальної переваги; для них наука є тим підходящим спортом, який повинен дати їм повноту життя і задоволення шанобливості. Можна знайти у храмі

і інших: плоди своїх думок приносять тут в жертву лише з утилітарною метою. Якщо б посланий Богом ангел прийшов в храм та вигнав звідти тих, хто належить до двох категорій, то храм катастрофічне б спорожнівся. Але все-таки хтось з людей минулого і сучасності в храмі б залишився. До числа цих людей належав і Макс Планк, фізик-теоретик, який сформулював термодинамічну теорію теплового випромінювання, і тому його любимо. Для чого такі вчені, як Макс Планк? Ціннісними орієнтаціями для них служать істинне знання, радість відкриття. Розмірковуючи про творчість математика Карла Шварцшильда, Альберт Ейнштейн писав, що у значно більшій мірі можна вважати радість художника, що відкриває тонкий зв'язок математичних понять. Отже, цінності науки і ціннісні орієнтації вченого взаємопов'язані, але ступінь взаємозв'язку, єдності у конкретних випадках різні [6, с.447].

У сучасному суспільному розвитку помічається посилений зв'язок між наукою, технікою і виробництвом. Наука дедалі глибше перетворюється на безпосередню виробничу силу суспільства. У такому процесі наука не стежить за розвитком техніки, а випереджає її, визнає сучасний прогрес матеріального виробництва, наукове знання пронизує усі сфери суспільного життя, наука орієнтується, насамперед, на людину, розвиток її інтелекту, творчих здібностей, цілісний і всебічний розвиток. Посилюється взаємозв'язок між наукою, суспільством і культурою з багатьох напрямків, у тому числі у розрізненні прикладних фундаментальних досліджень [5, с. 113].

Отже, взаємозв'язок науки, техніки, культури і суспільства є настільки сильним, що жодна з цих форм діяльності не може існувати сама по собі. Наука не може бути повністю автономною. Практика наукових досліджень повинна знаходитись під впливом особливих етичних обмежень і регуляторів.

У ХХІ столітті різко змінився орієнтир у визначенні: що таке людська цінність? Духовні якості ми заміняємо технічними характеристиками машин. До прикладу красу можна замінити програмами, які перетворюють звичайну дівчину в модель. Спілкування по типу «людина-машина-людина» призводить до того, що втрачається емоційна складова, особливо це відчутно, коли нам легше написати повідомлення і чекати відповіді довгий час, ніж зателефонувати. Відбувається злам свідомості і з'являється страх перед живим спілкуванням.

Сьогодні наука постає «нервовою системою» цивілізації (С.Кримський). Людина перетворилася і на володаря наукових здобутків, і на його прямого заручника. Талановиті науковці дивляться на світ не так, як півстоліття тому: вони здатні побачити невидимі іншим закономірності, маніпулювати інформацією, проводити експерименти над живими організмами. Результати такої діяльності не завжди приносять користь.

Можна прослідкувати певну закономірність: чим більше розширюються обрії людського пізнання, тим глобальніша загроза надвисає над людством. Якщо прогнозувати розвиток суспільства, спираючись на цю закономірність, виникають побоювання не тільки за моральний занепад, а й за долю усього Всесвіту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вавилов, С. Л. Зібрання творів. - М., 1956. - Т. 3. - С. 607.
2. Т. Кун. Структура научних революцій. С ввідной статье и дополнениями 1969г. - М.: Прогресс, 1977.- 300 с.
3. Вебер М. Избранные произведения.— М., 1990.- 808 с.
4. Фейерабенд Пол. Наука в свободном обществе: АСТ МОСКВА, 2010. - 378 с.
5. Лемман И.И. Наука как социальный институт. – Л.: Наука, 1965. – 177 с.
6. Горлач М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. Філософія. Підручник.- Харків: Консум, 2000. — 672 с.

*Пирожишин Р.*

*Науковий керівник – проф. Зуляк І. С.*

### **ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЙОСАФАТА СКРУТНЯ 1922-1939 РР.**

Йосафат Скрутень світу розпочав у Буцацькій державній гімназії, продовжив навчання у місійному інституті імені святого Йосафата (інша назва — мала семінарія). 18 серпня 1909 вступив до новіціату у Крехівському монастирі. Перші обіти склав 30 квітня 1911, після чого виїхав навчатись спочатку до Австрії, а потім до Риму. Вищу освіту здобув у Римі й Відні. 28 серпня 1916 року склав вічні обіти. Після закінчення гімназії вивчав за кордоном філософію і теологію. Отримавши в Римі 1917 р. докторську ступінь з богослов'я, він повернувся в Галичину. 1918 р., після висвячення навчання, деякий час викладав у василіанській гімназії. У 1927 р. стає дійсним членом Богословського наукового товариства у Львові, а з 1929 р. – професором львівської греко-католицької Богословської академії

Постійно перебуваючи у колі громадських діячів, Й. Скрутня часто запрошували на різного роду заходи. Комітет об'єднаних українських товариств у м. Золочів запрошував його для вшанування 61-х роковин від смерті Т. Шевченка, що мали відбутися 7 квітня 1922 р. До запрошення додавалася програма, яка складалася зі вступу та ще двох актів [3, арк. 7].

Отець Йосафат підтримував зв'язок з багатьма благодійними організаціями, зокрема і за кордоном. Так, у 1928 р. до нього звернулося за допомогою «Товариство допомоги студентам вищих шкіл у м. Варшаві» зазначаючи, що у Варшаві навчаються близько 200 студентів з Галичини, Полісся та Поділля. Їх матеріальний стан був доволі скрутним, вони не доїдали. Однак найбільшою проблемою залишалося житло. Саме тому

товариство звернулося із проханням пожертвувати певну суму грошей на купівлю житла для студентів у Варшаві. Разом з тим товариство просило у отця наступне:

«1. вступити в Товариство (місячний внесок 1 злотий) та закликати до цього знайомих; 2. організувати вечірку чи академію (або допомогти їх організувати) на користь студентам; 3. створити збірку для студентів; 4. в міру можливості допомагати товариству та заохочувати до цього інших; 5. надати адресу тих хто міг би і хотів допомогти товариству» [4, арк. 8].

У 1929 р. «Товариство допомоги студентам вищих шкіл у м. Варшаві» знову зверталося до Й. Скрутня за допомогою. Повідомивши про створення у Варшаві «Українського студентського дому», зауважувало, що у них обмежена кількість українських книг. Саме тому, маючи намір створити бібліотеку просили допомоги з її наповненням і безкоштовно надсилали творів і особливо збірника «Записок чина св. Василя Великого» [4, арк. 9].

Із пропозицією стати членом комітету розбудови у 1930 р. до о. Йосафата звернувся директор Національного музею Іларіон Свенціцький. Власне комітет залучав кошти для збереження та розбудови музею. Аби долучитися до збору коштів потрібно було підписати грамоту і надіслати її з датою, місцем проживання та фотокарткою, аби її було вміщено до пам'ятної книги – управи Національного комітету у Львові. Ті, хто уже долучився до комітету, мали збирати пожертви для розбудови музею у будь-яких доступних місцях. Імена ж активних учасників розбудови планувалося записати на спеціальних табличках та розмістити їх у музеї [2, арк. 7].

Того ж року до Й. Скрутень прийняв пропозицію приєднатися до комітету, отримав звіт за 1930 р., у якому зазначалося, що упродовж осені та зими відреставровано 750 м<sup>2</sup> прощі із 4 000 м<sup>2</sup> сирій будови із дахом за 105 тис. зл. Для закінчення потрібно ще 75 тис. зл. [2, арк. 7].

З огляду на матеріальні потреби для майбутнього Українського відділу словника слов'янських старожитностей і обговорення плану діяльності українського представника на нараді у Празі, І.Свенціцький запрошував о. Йосафата на зустріч у Національному музеї 26 березня 1932 р., [2, арк. 12].

Ухвалено, що на конференції редакційної комісії словника слов'янської древності у Празі український представники мають запропонувати: «1. остаточний опис кличів; 2. опис загальних кличів, що замінять кличі відізані; 3. зразки готових загальних кличів; 3. зразки вступів до загальних кличів.» З огляду на регламент і предмет заяву, Свенціцький просив Й. Скрутня до кінця лютого висловитись з приводу засідань і надіслати зразки зі своєї частини виступу на конференції [2, арк. 13].

З приводу ювілею гетьмана Івана Мазепа, Національний музей організував виставу і просив аби о. Йосафат долучився до неї, надіславши до музею пам'ятки, які є у наявності, або ж позичити у когось їх на час виставки. Музей також гарантував цілісне повернення їх назад після закінчення виставки [2, арк. 15].

Згідно з протоколом №383/37 музейний діловод надіслав Й. Скрутню примірник книги "Українські дерев'яні церкви". З огляду на це, книговидавництво Національного музею звернулося до нього з проханням, щоб за сприянням музею отримав усю належну квоту, як надіслану працю доктора М. Драгана, так і за кольорові образки. Квота ця невелика, та все ж таки для музею становила, при дуже скромних прибутках, позицію дійсно дуже поважну. З огляду на це просили Й. Скрутня, постаратися, щоб музей одержав належні від Е. Ладика гроші за послані музейні видання [2, арк. 17].

На 25 грудня 1934 р. припадала дата, коли Всеукраїнський національний конгрес збирався у Львові. На ньому планувалося провести міжпартійну нараду, на яку приїхали українці навіть із за кордону. З огляду на це, вирішено організувати спільну вечерю, на яку запросили Й. Скрутня. Організаційний складав суму 6,5 зл. [3, арк. 27-28].

На початку 1935 від Українського наукового інституту у Берліні (далі УНІ) Й. Скрутень отримав листа з проханням передати О. Маєвській 10 доларів [5, арк. 35].

Й. Скрутень заслужив собі авторитет серед книговидавців, проводячи обміни книгами. До нього за допомогою 7 листопада 1935 р. звернувся один з авторів нової читанки і наголошував на тому, що уже як два тижні тому він подав другу частину до друку, а вона ще не надрукована. Просячи підтримки у о. Йосафата він наголошував на тому, що потрібно якнайшвидше знайти вихід із ситуації, що склалася, оскільки замовники уже незадоволені, а це негативно впливає на нього та на авторитет фірми. Видавець також підкреслив те, що за послуги друкарні готовий заплатити потрібну суму, аби швидше книги були надруковані [1, арк. 16].

Будучи постійним дійсним членом НТШ, Просвіти та головним редактором «Записок Чину Святого Василя Великого» Й. Скрутень постійно проводив обміни книгами з різними товариствами та бібліотеками. Так, 22 січня 1929 р. до нього звернулися з книгарні та видавництва отців-василіан Ужгорода, аби продати їм кілька примірників Святого Письма, а також Старого та Нового Заповітів. У листі зазначалося, що витрати на пересилку готова взяти на себе книгарня та видавництва отців-василіан Ужгорода. Надіслано також завдаток у розмірі 3 зл. [1, арк. 39].

Й. Скрутень, звісна річ, надіслав ці примірники, однак у 1931 р. у листі з книгарні та видавництва отців-василіан міста Ужгорода зазначалося, що у Новому Заповіті відсутній 14 аркуш, а у Псалтирі відсутній 16 аркуш. Просили ці аркуші вислати окремо, аби книги були цілісними [1, арк. 45].

До о.Йосафата у 1930 р. звернувся очільник УНІ в Берліні для надсилання книжок у Німеччині. Описуючи ситуацію у бібліотеках країни, зазначав, що навіть у Пруській державній бібліотеці відсутні сучасні праці з українського питання, а «черпати інформацію бажаючи повинні з ворожих для України джерел. З огляду

на ситуацію просить надіслати певну кількість примірників «Аналект» за поточний чи навіть минулий рік для подальшої розсилки по бібліотеках. Кошти за пересилку також обіцяв повернути» [5, арк. 3].

20 грудня 1930 р. з бюро з надсилання книжок прийшов лист з подякою за надіслані швидше ЧСВВ. Також бюро пропонувало у випадку потреби свою допомогу, як подяку за надіслані книги [5, арк. 5].

У лютому 1932 р. УНІ в Берліні знову звернувся до о.Йосафата з проханням обмінятися примірниками-дуплетами з ціллю зробити бібліотеку Інституту центральною з питань українознавства у країнах німецької культури. Додатково було надано опис усіх примірників-дуплетів. До писку потрапили випадкові видання, однак є наявні вартісні примірники, як: деякі видання Литовської академії наук, граматику Сімовича ріштатського [5, арк. 6].

У квітні того ж року УНІ в Берліні надіслав Й. Скрутню листа з подякою за допомогу та запропоновано отримати від інституту у власність ЗЧВВ діапозитиви. Повідомлялося, що діапозитиви отримав інститут після ліквідації Союзу визволення України у кількості 968 штук. На них були матеріали суто освітнього характеру з всесвітньої географії, антропології, анатомії, палеонтології, техніки. Зазначається також, що з подібною пропозицією уже звертався інститут до Просвіти у Львові, але відповіді не було. Наголошувалося і на тому, що витрати за надсилання вони не можуть взяти на себе [5, арк. 9].

У червні 1931р. УНІ в Берліні надіслав відповідь о.Йосафату з приводу спроможності зробити рецензії на вказані у листі видання. Директор інституту повідомляв, що наразі у інституті немає спеціалістів, спроможних зробити рецензії на вказані видання. Однак директор зобов'язувався зробити рецензію на працю О. Бракманя, оскільки вона йому сподобалася. Він також повідомляв, що на роботу Ценоффа є уже негативна рецензія хорошого спеціаліста, професора К. Майера у Мінстері. УНІ в Берліні взяв на себе справу перекладу цієї рецензії. Що до інших праць, то інститут запропонував зробити детальні реферати на них В. Антоновичу. Рецензії він не зможе зробити, оскільки не був спеціалістом у написанні класичних рецензій [5, арк. 20].

Потреба наукової інформації про Україну за кордоном вимагала заснувати у Берліні центральну бібліотеку, яка б давала можливість отримати наукову інформацію усім, хто її потребував. До УНІ у Берліні часто звертаються закордонні учені за інформацією з українознавства. Дбаючи про українські відділи у закордонних бібліотеках, Інститут створити бібліотеку, аби вона стала центральною українською бібліотекою. За п'ять років інститут зібрав велику кількість цінних видань. Саме тому УНІ у м. Берліні звернувся до о.Йосафата та інших книгарень і видавництва з проханням пожертвувати можливі примірники книг для розширення фондів бібліотеки. Витрати на надсилання брав на себе Інститут [1, арк. 46].

Перші обміни книгами з товариством «Освіта» о.Йосафат здійснив у 1935 р., надіславши примірники, надруковані у Київському університеті. Товариство ж надіслало вісім примірників в тому числі роботу професора О. Дочеля у трьох томах [1, арк. 28].

Часто самі друкарні зверталися до Й. Скрутня з пропозицією про обмін книгарня-антикварня запропонувала здійснити обмін наявними у неї примірниками з біографіями українських діячів, складені на основі найновіших документів. До листа додавався також перелік і опис доступних примірників. Пропонувалося із наявних примірників обрати потрібні для пересилки, а також надіслати список із можливих книг для обміну [1, арк. 18].

Питання обміну книгами не завжди йшло так, як потрібно. У 1938 р. книгарня «Освіта» направила листа з повідомленням, що примірники № 22, 160, 161 та 442 були втрачені при надсиланні. У зв'язку із цим просила аби на їх місце було надіслано із попереднього списку книги [1, арк. 23].

Того ж року книгарня «Освіта» звернулася до о.Йосафата обмінятися книгами-дуплетами. До листа додавався список наявних дуплетів, також дозволено обрати будь-які книги зі списку та в будь-якій кількості [1, арк. 25].

20 квітня 1939 р. до Й. Скрутня звернувся Є. Гловінський, директор УНІ у Варшаві з проханням продати Інституту «Історію України» М. Грушевського. Одночасно пропонував о. Йосафату купити примірники книг, які буде потрібно в Інституті за зниженою ціною [5, арк. 47].

Отже, громадська діяльність Й. Скрутня була досить різнобічною. В основному це був обмін книжками з українськими центрами як за кордоном так і з тими, що знаходились на українських землях. Окрім цього, він співпрацював з благодійними товариствами та надавав їм матеріальну допомогу, а також допомагав і українським діячам того часу, також матеріально.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Листи, повідомлення українських друкарень та бібліотек про обмін книжками // ЦДІАЛ України. Ф. 376 (Скрутень Йосафат – священник). Оп. 1. Арк 48
2. Листи, запрошення повідомлення Національного музею про свою діяльність з пропозицією про співпрацю // ЦДІАЛ України. Ф. 376 (Скрутень Йосафат – священник). Оп. 1. Арк 27
3. Листи, запрошення на концерти від Духовної семінарії // ЦДІАЛ України. Ф. 376 (Скрутень Йосафат – священник). Оп. 1. Арк 15
4. Листи, звернення польських товариств та українських центрів за кордоном // ЦДІАЛ України. Ф. 376 (Скрутень Йосафат – священник). Оп. 1. Арк 15
5. Листи, звернення УНІ у Берліні // ЦДІАЛ України. Ф. 376 (Скрутень Йосафат – священник). Оп. 1. Арк 47

# ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Яворівська Л.

Науковий керівник – доц. Кравець С. В.

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВЛАСНИХ ІМЕН В АНГЛОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Постановка проблеми.** Власні імена у творах художньої літератури представлені широко, проте їх особливості функціонування досліджені недостатньо. Оними у літературних творах потребують розкриття їхнього функціонального тла у створенні шедеврів художньої літератури.

**Актуальність теми.** У статті досліджено та проаналізовано вживання власних імен в англomовній літературі та особливості їх функціонування у розкритті сюжету твору. Матеріали дослідження будуть корисними у розробці проблем функціонування конкретних власних імен у літературних творах. Результати дослідження стануть у нагоді у дослідженнях ономастики, зокрема літературної та поетичної ономастики.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідженню власних імен та особливостям їхнього функціонування присвятили свої доробки В. В. Виноградов, В. М. Калінкин, М. І. Карпенко, В. А. Никонов та Г. А. Силаєва. Більшість відомих літературознавців стверджують, що онім (власне ім'я) є засобом творення художнього образу, характеризуючи соціальну приналежність персонажів, відтворюючи національний колорит. Літературні оніми виявляють своє призначення у номінації персонажів художнього твору. Проте оніми, крім номінативної, виконують стилістичну функцію, характеризуючи особливості функціонування власних імен у створенні ідейно-естетичної основи твору. Усі власні імена наділені семантикою, проте існують і такі оніми, створені уявою автора художнього твору, що не мають конкретного значення.

**Мета статті** – дослідження особливостей функціонування власних імен у творах художньої літератури та приклади їх вживання.

Реалізація мети передбачає аналіз випадків використання конкретних власних імен у художньому творі та особливостей їх функціонування.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні літературознавці зазначають, власні імена у художній літературі виконують стилістичну функцію, створюючи образ конкретного твору. Письменники обирають чи створюють власні імена відповідно до жанру художнього твору, його ідейно-естетичної цілісності та авторського задуму. Оніми можуть бути наділені позитивною і негативною семантикою, опираючись на особливості використання та звучання. Письменники переконані, що оніми повинні відповідати ідейному задуму, авторському стилю, виражаючи відповідний колорит.

Ономастика літературних творів вивчає функціонування власних назв у шедеврах художньої літератури. Власні імена насамперед виконують стилістичну функцію та беруть участь у творенні образів. До складу художніх власних назв входить така їх особлива група, як заголовки, що стають центром ономастичного тла твору [4, с. 438, 824].

Багато сучасних літературознавців проводять лінгвістичний аналіз власних імен, метою яких є виявлення різних асоціацій та образів, пов'язаних із звучанням імен: зовнішній вигляд, якості характеру, соціальне становище персонажів тощо. Дослідники сьогодення торкаються проблем міжкультурної комунікації, оскільки будь-яке використання власного іноземного імені є актом міжкультурної комунікації, і результатом його є взаємодія двох мовних систем та двох культурних традицій [2].

Усі власні імена володіють значенням предметності, тобто повідомляють про існування конкретної особи. Оніми несуть в собі певну інформацію про особу чи персонажа художнього твору та його характеристики.

Контекст має суттєве значення для дослідження функціональних особливостей власних імен, оскільки оніми безпосередньо характеризують своїх носіїв та потребують тлумачення змісту.

У сучасних творах англomовної художньої літератури існують власні імена, наділені позитивною та негативною семантикою, виражаючи ідейно-естетичну цілісність та функціональні особливості.

Власне ім'я *David* у перекладі з івриту означає «коханий», що надає сюжету літературного твору експресивності та романтичності [6]:

*All the complications and traumas of those ugly divorce years were multiplied by the drama of David—the guy I fell in love with as I was taking leave of my marriage* [5].

Проте часто у художніх творах та кінострічках замість імені *David* (*Девід*) вживається дериват *Dave* (*Дейв*), що означає «бунтівник», тому таке конотативне значення по-іншому змальовує персонажа та особливість сюжету твору літератури [6].

Онім *Susan* із грецької має значення «лілія; допомога», характеризуючи персонажа як доброзичливу особу, що завжди рада допомогти [6]:

*The next morning I called my friend Susan as the sun came up, begged her to help me* [5].

Ім'я *Catherine* з грецької означає «чистота», що характеризує персонажа як «близьку, рідну» людину [6]:

*That's my sister's name—Catherine. She's my one and only sibling* [5].

Жіноче ім'я *Deborah* у перекладі з івриту має значення «бджілка», наділяючи героя літературного твору вмінням працювати [6]:

*As my friend Deborah once advised me wisely: "Nobody ever died from splitting up furniture"* [5].

Власне ім'я *Linda* у перекладі означає «чиста», характеризує героїню винятковою ніжністю та чистотою [6]:

*Every morning when Linda and I come for breakfast and ask our sorrowful young/old Venetian proprietress about the weather report for the day, she cocks the fingers of her right hand like a gun, puts it to her temple, and says, "More rain"* [5].

Чоловіче ім'я *Richard* має значення «сила, міць, хоробрість», описуючи героя як впевнену, хоробру особистість [6]:

*Richard from Texas is not a guy who worries about a lot of stuff* [5].

У кінострічках дериватом цього імені є онім *Richie* (*Річі*), що означає «еталон, багатство», характеризуючи персонажа заможною особистістю із винятковими зовнішніми рисами [6].

Рідкісне чоловіче ім'я *Wayan* із санскриту означає «енергія», що традиційно надається новонародженому первістку у кожній індонезійській сім'ї [6]:

*There are basically only four names in Bali (higher-caste elites have their own selection of names) it's totally possible (indeed, quite common) that two Wayans would marry each other* [5].

Онім *Felipe* із грецької має значення «друг», що характеризує персонажа товариську особистість у літературному творі [6]:

*Felipe came over then—that was the Brazilian's name, Felipe* [5].

Здебільшого у творах літератури використовується повна форма імені *Felipe*, проте у кінострічках трапляються випадки вживання деривату *Phil*, конотативне значення якого повністю відповідає денотативному [6].

Чоловіче ім'я *John* із івриту означає «благородний», що втілює у персонажа художнього твору щедрість та доброту [6]:

*My friend John had to make a typically sarcastic comment, of course, about how long and sappy and emotional my letter had been, but then he donated money anyway* [5].

Жіноче ім'я *Gloria* із латинської має значення «слава», втілюючи у персонажа вміння дати пораду [6]:

*Famously, Gloria Steinem once advised women that they should strive to become like the men they had always wanted to marry* [5].

У творах письменників вживання кожного власного імені продумане та виконує певну функцію. Адресант під час вибору власних імен приділяє значну увагу звучанню та експресивному потенціалу. Підбір онімів залежить від соціальної та естетичної позиції автора художнього тексту, а також загального рівня культури середовища, в якому живе персонаж твору [1, с. 143-144].

Власні імена персонажів відіграють важливу роль у створенні сюжету. У номінаціях головних персонажів поряд з іншими використовуються фонетичні стилістичні засоби, що сприяє не лише осмисленню образу, але також виділенню і запам'ятовуванню його імені [3, с. 17- 18].

Номінації персонажів, зокрема власні імена головних дійових осіб, переважно мають характеризуюче значення, що набувається на фонетичному, морфологічному і лексичному рівнях. Найменування, які перебувають на морфологічному рівні переважно характеризують національність персонажа та його якості (внутрішні чи зовнішні). При номінації головних персонажів художнього твору реалізуються основні функції власного імені в літературному тексті: ідентифікації і виділення його носія з ряду інших персонажів [3, с. 17-18].

**Висновки.** Власні імена у літературних творах відіграють специфічну роль, допомагаючи авторам найефективніше змалювати дійсність в ідейно-естетичних позиціях. Тривалий час основним терміном для позначення власних імен в художньому тексті є літературний антропонім. Літературними антропонімами називали усі власні імена при номінації персоніфікованих художніх образів, а інколи це були оніми, створені автором.

Однією з передумов реалістичності художнього твору є відповідність використаних власних імен закономірностям національної ономастичної системи. Певний інтерес представляє і процес входження англійських власних імен у літературний ужиток. Багато британських та американських письменників вели спостереження над іменами людей, ретельно працюючи над ономастичним матеріалом.

Вдало вибраний онім стає додатковим засобом характеристики персонажа, підсилює емоційне враження від літературного твору. Кожне літературне ім'я наділене певним стилістичним навантаженням, метою якого є виділити персонажа та надати йому виняткових рис зовнішності та характеру.

Власні імена, які входять в структуру художнього твору, органічно пов'язані з його змістом. Вивчення та дослідження літературної ономастики зумовлюють потребу глибшого розуміння художнього твору.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бережна М. В. Антропонімія дитячої літератури жанру фентезі / М.В. Бережна // Нова філологія. Збірник наукових праць ЗНУ. – 2007. – № 27. – С. 142 – 148.
2. Єрмолович Д. І. Власні імена на стику мов і культур/ Д. І. Єрмолович. – М.: Валент, 2001. - 200 с.
3. Нефьодова О.Д. Особливості лінгвістичної організації тексту британської літературної казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О.Д. Нефьодова. – Х., 2001. – 18 с.
4. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), Зяблюк М.П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 2004 – С.438, 824.
5. Elizabeth Gilbert. Eat. Pray. Love: One Woman's Search for Everything across Italy, India, and Indonesia. Penguin Book Ltd, 352 pp.
6. [https://www.behindthename.com/Behind the name \(the etymology and history of first names\)](https://www.behindthename.com/Behind%20the%20name%20(the%20etymology%20and%20history%20of%20first%20names))

Лучко Х.

Науковий керівник – доц. Ярема О. Б.

### ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ МУЗИЧНИХ ПІСЕНЬ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ

**Постановка проблеми.** Вагоме місце у культурних процесах ХХ століття належить масовій музиці. Однією з особливостей цього виду музики є орієнтація і відповідність смакам масового суспільства в мистецтві, здатність оперативно реагувати на зміни запитів його споживачів.

У науковій літературі також зустрічається поняття «музика масових жанрів». Г. Шостаק цим терміном називає музику, що має велику популярність, характеризується відносною легкістю сприймання, доступністю та дохідливістю. До цієї сфери, на думку ученого, належать естрада, танцювальні різновиди поп-музики, традиційна рок-музика, співана поезія [7; 4]. В. Березан до музики масових жанрів відносить джаз, рок-музику, авторську пісню, поп-музику, революційну музику, масову музику. Дослідниця вважає, що «сучасна музика масових жанрів» – продукт творчої діяльності, естетичні характеристики якого мають суб'єктивний характер і впливають на свідомість молоді людини» [2].

Проблемою жанрів у лінгвістичній науці займалися Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, М. М. Бахтін, А. Вежбіцька, В. Є. Гольдін, В. В. Дементьев, Г. А. Китайгородська, К. Ф. Сєдов, М. Ю. Федосюк, Т. В. Шмельова та ін. [5, с. 66]. В цілому можна виділити три основні точки зору стосовно поняття «жанру». Так, прихильники прагматичного напрямку розуміють мовний жанр як «вербальне оформлення типової ситуації соціальної взаємодії [5, с. 69]. Протилежної точки зору дотримуються представники структуралізму в лінгвістичній науці, наприклад, В. В. Дементьев, В. П. Москвін, М. Ю. Федосюк. Жанри – «абстрактні схеми, відвернуті від індивідуально-мовної конкретики» [6]. А. Вежбіцька виділяє третій підхід, який носить культурологічний характер: «мовні жанри. є одним із найкращих ключів до культури даного суспільства» [3, с. 111].

Складність і багатогранність проблематики дослідження жанрових особливостей проявляється через відмінності у роботах різних науковців, у відсутності єдиної класифікації та моделі застосування, що відкриває нові горизонти для більш глибокого і точного вивчення цього питання послідовниками.

Таким чином, **об'єктом** наукового аналізу є жанри англомовних музичних пісень, а **предметом** – їх лінгвокультурні особливості.

**Мета статті** – охарактеризувати жанрові особливості англомовних музичних пісень та способи передачі основних цінностей і концептів англомовної лінгвокультури.

**Виклад основного матеріалу.** Англомовний пісенний дискурс виділений як один з жанрів дозвільної комунікації молодіжної субкультури з властивими йому екстралінгвістичною (учасники, хронотоп, цілі, цінності, функції) та лінгвістичною (тематика, структура творів, лінгвосеміотичні засоби) специфікою.

Учасники пісенного дискурсу: слухач, виконавець і автор пісенного тексту, який бере участь опосередковано / безпосередньо у виступі. Мета англомовного пісенного дискурсу полягає в донесенні інтенції автора до слухача, наданні емоційного впливу для формування соціальної позиції і ціннісної орієнтації слухача, що відбивається в підборі лінгвосеміотичних одиниць дискурсу. Пісенний дискурс глибоко аксіологічний і суб'єктивний, представляючи цінності і антицінності англомовної молодіжної субкультури через специфічні образи, стиль життя, своєрідність світовідчуття.

Інтертекстуальність пісенного дискурсу проявляється в наявності загальних параметрів ліричних текстів: структури (куплет-приспів); єдиної тематики (любов, дружба, свобода, гідність); стійкого набору



метафор: вода – життя: *all my life has been drained from me*, осінь – старість і смерть: *The fall and my time has come*, дорога – свобода: *On a lonesome highway I'm flying to get free*, використання прецедентних текстів у вигляді цитат і алюзій: *To be or not to be, Black Sabbath; Like Jesus to a child, etc.*

Жанровий простір англомовного пісенного дискурсу організовано за трьома напрямками: рок, поп та реп, інтегруючими ознаками яких є базові характеристики молодіжної субкультури (поліфункціональність, нонконформізм, стереотипізація, маргінальність і агресивність), моделі актуалізації пісенного дискурсу, ролі учасників, універсальні функції пісенного дискурсу (розважальна, інтеграційна, інформативна, дидактична). Для розмежування пісенних жанрів використовуються тематичний і структурний критерії [1].

М. М. Бахтін виділяє три основні жанри у пісенному дискурсі. Поп-музика, в основі якої лежать джаз, фолк і танцювальна музика, виділилася в жанр пісенного дискурсу в 40-50-ті роки ХХ ст. У поп-текстах представлена триада «автор – виконавець – слухач». Структура творів поп-жанру пісенного дискурсу відрізняється традиційністю і канонічністю, складається з зачину, кульмінації і кінцівки, представлених 2-3 куплетами і повторюваним приспівом, який вирізняється мелодією і ритмом.

Рок-музика, яка об'єднала кілька напрямків музики, з'явилася в середині 60-х років ХХ ст. і відрізняється виконанням творів «вживу». Топос цього жанру закріплений за клубними виступами; концертами та фестивалями на відкритих майданчиках. У рок-жанрі функції автора і виконавця поєднані. Структура творів рок-жанру пісенного дискурсу відрізняється розмитістю кордонів зачину, куплета, кінцівки, а також включенням в неї кульмінаційного моменту - дво- / чотирирядкової рими, додатково акцентованої уповільненим музичним темпом. Приспів в цьому жанрі володіє функціональною значимістю, оскільки в ньому наявний заклик до дії в формі дієслова в наказовому або умовному способі [1].

Реп-музика з'явилася в середині 70-х років ХХ ст. в середовищі афроамериканців і латиноамериканців. Реп інтегрує ритмічний текст з чітко означеними римами і ритмічною музикою, створеною ударними і електронними інструментами. Жанр репу типовий для клубних виступів, часто доповнений танцювальним супроводом; в ньому поєднані функції автора і виконавця, єдині образи слухача і виконавця. В реп-жанрі немає чіткої структури пісенного тексту, яка представляє собою безперервну розповідь тривалістю від 7-8 хвилин до півгодини, але володіє смисловою завершеністю, включаючи зачин, приспів і кінцівку [4].

В. А. Луков виділяє понятійно-ціннісну складову англомовного пісенного дискурсу, яка представлена трьома групами концептів:

- поведінковими, семантика яких доповнена закликом до певного стилю поведінки. Базовими концептами цієї групи є нонконформізм, пасивність, виклик, епатаж;
- емоційними, які представляють культурні універсалії з ціннісними та образними складовими. Базовим емоційним концептом виступає любов, периферійними – свобода, смерть, віра, самотність;
- соціальними, які актуалізують соціально-статусні і матеріальні цінності. Ядерний концепт – расизм, периферійні – влада, власність, гроші, статус, благополуччя.

Також науковець Луков В. А. описує головні функції пісенних жанрів. Основна функція пісень поп-жанру – емоційна, що відбивається в тематичній специфіці і вербалізації концептів емоційної групи, зокрема концепту любов: *Come down love; I want to know what love is; Thank you for loving me; Crazy in Love*.

Що стосується пісень року, то пріоритетною функцією є апелювання, орієнтована на вербалізацію концептів поведінкової групи, зокрема концепту нонконформізму: *He's a well respected man about town, Doing the best things so conservatively*.

Визначальна функція пісень репу – експланаторна, орієнтована на розкриття соціальних концептів, зокрема, концепту «расизм»: *All I see is racist faces*, девальвації цінностей культури конформістського суспільства, зокрема концептів – гроші (*I once knew a buddy, his name's William, his primary concern was making a million ...*), статус і добробут (*Superstardom's like post-mortem ... I've been chewed up and spit out and booted off the stage but I keep rhyming*) [4].

М. М. Бахтін представляє лінгвосеміотичний простір англомовного пісенного дискурсу вербальними, невербальними знаками і знаками змішаного типу.

До вербальних знаків англомовного пісенного дискурсу відносяться:

- дескриптори, організовані у вигляді градувальних позицій якісних прикметників, що відображають ступінь зовнішньої привабливості об'єкта (*beautiful*); ступінь внутрішньої привабливості об'єкта (*clever*);
- знаки-персоналії, що позначають представників молодіжної субкультури (*boy / girl*); коло близьких людей (*lover*); представників конформістської культури (*racist*);
- інструментативи, що включають номінації: музичних інструментів (*electric / acoustic guitar*), автотранспортних засобів (*car*), елементи одягу та атрибутики представників молодіжної субкультури (*jeans*);
- локативи, представлені географічними назвами, номінаціями об'єктів природи, умов життя афроамериканців;

- апелятиви, що закликають до соціальної дії, реалізовані лексемами *come on, go ahead, go on*, владним нахилом присудка (висока ступінь обов'язковості); конструкціями з дієсловами *let, shall* (низький ступінь обов'язковості);

- пермисиви, які передбачають варіативність дії завдяки модальним дієсловами *can, may*, а також конструкцій: *it's OK, it's all right*;

- лімітатори, що виражають заборони, що накладаються на дії представників молодіжної субкультури і актуалізуються негативними конструкціями с модальними дієсловами різного ступеня строгості заборони: *must not; can not; should not*;

- кваліфікатори як знаки ідентифікації молоді людини з субкультурою, що вказують на вік суб'єкта (*teenager, adolescent*), прояв в ньому базових ознак молодіжної субкультури (*other / different, opposed*);

- перцептиви, виробленою експлікацією яких виступає інвективна лексика: *fuck* і його похідні [1].

До невербальних знаків англomовного молодіжного пісенного дискурсу науковець відносить топоморфні, колороморфні знаки, символічні артефакти, паралінгвістичні знаки.

Топоморфні знаки включають назви стадіонів (*Stanford Bridge*), клубів (*The End Club*), фестивалів майданчиків (*Woodstock*), що асоціюються з місцем проведення виступу.

Колороморфні знаки забезпечують видовищність реалізації пісенного дискурсу за допомогою потужних освітлювальних приладів. Прагнучи до залучення уваги масового слухача, пісенний дискурс орієнтується на модні колірні тенденції в конкретний період часу, винятком є універсальні чорний і червоний кольори як базові колороморфні знаки пісенного рок-дискурсу (чорний колір як символ традиційного, похмурого, приреченого світу; червоний колір як колір крові, що проливається в боротьбі за звільнення від традицій і норм конформістського суспільства.

До знаків змішаного типу, відносяться концерти, сутнісними характеристиками яких є повторюваність послідовності дій: вітання; «розігрів», вираз подяки, виконання відомих творів, «переспів» з залом, прощання, вихід на біс для повторного прощання [1].

**Висновки.** Аналізуючи процеси, що відбуваються у англomовній масовій музиці, ми визначили особливості цього феномена. До них належать: орієнтація і відповідність смакам масового суспільства; високий ступінь поширення в суспільстві; відображення найбільш поширених настроїв та почуттів; доступність змісту і форми творів масової музики; змішування різних музичних стилів і напрямів; складна взаємодія зі сферами академічної та народної музики.

Перспективи. Отримані результати можуть бути використані як теоретична основа для контрастивного і поглибленого вивчення мовних особливостей пісенних текстів на прикладі різних мов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров [Електронний ресурс] / М. М. Бахтин – Режим доступу до ресурсу: [http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh\\_genre.htm](http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm).
2. Березан В. І. Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. І. Березан – Київ, 2000. – 20 с.
3. Вежбицкая А. Речевые жанры / А. Вежбицкая. // Колледж. – 1997. – №1. – С. 99–111.
4. Луков В. А. Молодежные субкультуры в современной России [Електронний ресурс] / В. А. Луков – Режим доступу до ресурсу: <http://psyfac-tor.org/lib/subkult.htm>.
5. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. / К. Ф. Седов. – Москва: Лабиринт, 2004. – 320 с.
6. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. / М. Ю. Федосюк. // Наука. – 1997. – №5. – С. 102–120.
7. Шостак Г. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Шостак Г. – Київ, 1996. – 22 с.

Котопська Г.

Науковий керівник – доц. Довбуш О. І.

### GENRE PECULIARITIES OF THE NOVEL “VOICES FROM CHERNOBYL. THE ORAL HISTORY OF THE NUCLEAR DISASTER” BY SVETLANA ALEXIEVICH

Literature is that unique phenomenon which can bring the deepest feelings outside, it can save the most cherished and at the same time painful stories of our life and history. It is such a tool which is used when you want to commemorate or teach something. There are lots of trends and literature genres especially now in the post-modern era. This scientific paper is dedicated to the investigation of the genre of “Voices from Chernobyl. The Oral History of a Nuclear Disaster” by Svetlana Alexievich.

Svetlana Alexievich is a Belarusian journalist and nonfiction writer. She was born in Ukraine, but grew up in Belarus. Svetlana Alexievich is the witness of the biggest technological disaster of the humankind – the explosion of the reactor in Chernobyl. So, the book under study is dedicated to that event, basically to the humans' feeling and fates. It gained a widespread popularity due to the winning of the Nobel Prize in Literature in 2015.

But the genre of this writing is questioned. Having studied a number of scientific and media materials, we have found various definitions of the genre of this writing. Thus, **the objective** of our scientific paper is establishment of genre peculiarities of the novel under study and identify what is the most suitable one.

**The definition of the genre given by Svetlana Alexievich.**

The author defines her novel as “a history of human feelings” [7], “the novel of voices” [5], “polyphonic-confessional novel” [6, p. 49].

“The novel of voices” or the polyphonic novel is a description given by M. Bakhtin in his 1929 book *Problems of Dostoevsky's Poetics* to the kind of novel that M. Dostoevsky had created. In obedience to R. Clark the polyphonic novel is defined “by the quality of the relationship between narrator and character, in that the former allows the latter right to the final word - the character's voice is never ultimately submerged by that of the narrator [2].

Many different characters express varying, independent views which are not “controlled” by the author to represent the author's viewpoint. They are “not only objects of the author's word, but subjects of their own directly significant word as well” [4, p. 40].

Having investigated the text of the “Voices of Chernobyl. The Oral History of a Nuclear Disaster” we can claim that the genre of this novel can be defined as a polyphonic novel. Svetlana Alexievich is a collector of witnesses, a framer of testimonies, a teller of the secret stories. She did not interrupt or change what was said. We have the polyphony of voices of different people, who have witnessed that disaster. The author silenced her own voice letting the witnesses narrate, in such a way creating her own genre.

For example, “The wolf came into the yard at night. I look out the window and there he is, eyes shining like headlights. Now I'm used to everything. I've been living alone for seven years, seven years since the people left” [1, p. 25] or “Yeah, ha. “Next to the hill you're on your tractor, across the way there's the reactor. If the Swedes hadn't told, we'd be on the tractor, getting old.” Ha-ha” [1, p. 97], or “How am I going to live now? I haven't told you everything, not to the end. I was very happy, insanely happy. Maybe you shouldn't write my name? There are secrets-people pray in secret, in a whisper just co themselves. [Stops.] No, write down my name, lee God know. I want to understand. And I want to understand why we need to suffer.What for?” [1, p. 233].

**Definitions of the genre of the writing given by critics.**

Literary critics and press define S. Alexievich's “Voices from Chernobyl. The Oral History of a Nuclear Disaster” as a “documentary prose” or a kind of testimonial novel. The last one is considered to be a kind of “documentary literature”. It can be understood as a published oral or written autobiographical work based on narratives. We can say that “testimonial” is a statement of the victim, sufferer or witness to any incident, disaster, or event, in support of a particular truth, fact, or claim. The work of testimonial literature posits the reader directly in communication with the narrator or speaker. It is a kind of narrative technique where the presence of character can be felt by the reader at any moment [3].

On the basis of the definition of the testimonial literature we can state that the novel under study can be defined as testimonial, too. The proof of the written above is that the whole story consists of the 500 interviews which are testimonies of different people who have witnessed the tragedy and express their grief.

For example, “My little daughter – she's different. She's not like the others. She's going to grow up and ask me: “Why aren't I like the others?” When she was born, she wasn't a baby, she was a little sack, sewed up everywhere, not a single opening, just the eyes” [1, p. 81]. “Here's what I remember. In the first days after the accident, all the books at the library about radiation, about Hiroshima and Nagasaki, even about X-rays, disappeared. Some people said it was an order from above, so that people wouldn't panic” [1, p. 85]. “I remember coming back one time from a business trip. There was a moonlit landscape. On both sides of the road, to the very horizon, stretched these fields covered in white dolomite” [1, p. 95].

The permanent secretary of the Swedish Academy, S. Danius, defines the genre of the “Voices from Chernobyl. The Oral History of a Nuclear Disaster” as a hybrid genre – “a new kind of literary genre” [7], “a history of emotions – a history of the soul...” [5]. For example, “Sometimes it's as though I hear his voice. Alive. Even photographs don't have the same effect on me as that voice. But he never calls out to me not even in my dreams. I'm the one who calls to him” [1, p. 6].

The author has mixed the journalism with the fictional techniques which is the basic characteristic of the Literature of fact. She has collected the oral stories of the witnesses, by interviewing them. But the writer does not just depict the historical fact, she make them truthful, subjective. S. Alexievich's version of history is not one of dry and bare facts, of cause and effect, but rather one of feelings and emotions.

For example, “At ten in the morning, the cameraman Shishenok died. He was the first. On the first day we learned that another one was left under the debris-Valera Khodemchuk. They never did reach him. They buried him under the concrete. And we didn't know then that they were just the first ones” [1, p.11] or “Over the radio they tell us they might evacuate the city for three to five days, take your warm clothes with you, you'll be living in the forest. In tents. People were even glad-a camping trip!...Only the women whose husbands had been at the reactor were crying” [1, p. 8].

Hence, we can make **a conclusion** that according to Svetlana Alexievich and Sara Danious the genre of the novel is the hybrid one. It comprises the peculiarities of the polyphonic and testimonial novels. Furthermore, the combination of journalistic and fictional approaches has made the novel “Voices from Chernobyl. The Oral History of a Nuclear Disaster” a vivid example of the Literature of fact, not just the documentary writing.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Alexievich S. Voices from Chornobyl. The oral history of a nuclear disaster / Preface and translation by Keith Gessen. – New York: Dalkey Archive Press, 2005. – 251p.
2. Polyphonic Novel [електронний ресурс] / Robert Clark // THE LITERARY ENCYCLOPEDIA – 2006 –Режим доступу: <https://www.litencyc.com/php/stopics.php?UID=876&rec=true>
3. Saini S. Rvisiting the world of “Chernobyl” after the nuclear disaster through “Testimonials” [електронний ресурс] / S Saini // Proceedings of the Indian History Congress. – 2012. – №73.Режим доступу: [http://www.jstor.org/stable/44156309?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/44156309?seq=1#page_scan_tab_contents)
4. Selden R. A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory / Selden R., Widdowson P., Brooker P. – Pearson Longman, 2005. – 302 p.
5. Svetlana Aleksievich's Nobel Win [електронний ресурс] / Sarah Gessen//The New Yorker – 2015 – Режим доступу: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/svetlana-alexievichs-deserved-nobel-win>
6. The Poetics of Memory in Post-Totalitarian Narration: CFE Conference Papers Series November 3, Lund, Sweden/ Lund University/ ed. J. Lindbladh . – Lund: The Centre for European Studies at Lund University, 2008. – 201 p.
7. Why reporter Svetlana Alexievich won the Nobel Prize in literature[електронний ресурс]: the magazine article / David I. Ulin// The Los Angeles. – 2015 – Режим доступу: <http://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-svetlana-alexievich-nobel-winner-20151008-story.html>

*Кавка О.*

*Науковий керівник – проф.Задорожна І.П.*

#### ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Організація системи навчання змінювалася в ході історії. Різні її форми мали місце на певних стадіях розвитку суспільства. Серед загальновідомих форм виділяють: індивідуальне навчання, тобто навчання учня з викладачем один на один та виконання учнем усіх завдань індивідуально; індивідуально-групове навчання, де викладач працює з групою учнів, але навчальна робота є індивідуальною; класно-урочна форма навчання, яка використовується дотепер. Оскільки усі ці форми свого часу доводили свою недостатню ефективність, вони змінювали одна одну послідовно. У сучасній освіті використовується класно-урочна система, яка також має низку недоліків. О. І. Пометун та Л. В. Пироженко визначають такі найістотніші з них: орієнтованість на середнього учня, часто висока складність навчання для слабких учнів як за рахунок темпу, так і змісту навчання, неможливість повної реалізації в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів [1, с. 4]. Отже, існує нагальна необхідність у використанні новітніх технологій навчання, таких як інтерактивні технології навчання.

Прототипом інтерактивних технологій навчання можна вважати колективний спосіб навчання, який виник в Україні ще у 20-х роках ХХ століття. З того часу проблемою інтерактивних технологій навчання займалася низка учених, а саме: С. Ю. Ніколаєва, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Н. О. Яковлева, П. Шевчук, С. О. Сисоєва та інші.

**Мета статті** – визначити ефективність та доцільність використання інтерактивних технологій навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на практичних заняттях з англійської мови.

Слово інтерактивний походить від англійського слова “interactive”, яке в подальшому лексичному розгляді можна поділити на “inter”, що означає взаємний та “active” – активний, дієвий. Таким чином, інтерактивний – такий, що взаємодіє. Ю. А. Петрусевич визначає інтерактивне навчання як процес передачі і засвоєння знань, навичок, умінь та способів пізнавальної діяльності, побудований на застосуванні інтерактивних технологій у навчальному процесі. Інтерактивне навчання передбачає розкриття індивідуальних, пошукових та творчих здібностей студента [3, с. 314]. Суть інтерактивного навчання полягає у тісній взаємодії усіх студентів між собою. За даного виду навчання використовується суб'єкт-суб'єктний тип відносин між викладачем та студентами, який передбачає взаємоповагу викладача до студентів та навпаки. Більш того, відсутнє домінування педагога над студентами, які можуть вільно висловлювати свої думки та виражати свою позицію з приводу матеріалу, що вивчається. Студент та викладач виступають рівноправними суб'єктами навчання та беруть до уваги думки одне одного. Інтеративність у навчанні також передбачає активну взаємодію

студентів між собою, вони можуть обговорювати проблему разом, вирішувати її у групах і пропонувати свої варіанти на загал або ж ділитися своїми думками кожен індивідуально з усіма. Такий тип навчання дозволяє студентам, що зрозуміли та засвоїли матеріал, пояснювати його однокласникам, що допомагає їм запам'ятати його ще краще.

Інтерактивна модель навчання має низку переваг, що і робить її настільки ефективною. Перш за все, даний тип навчання допомагає у становленні здобувача вищої освіти як соціально та громадянсько компетентного індивідуума, розширює здатність до пізнання, аналізу та застосування інформації, яка засвоюється на високому рівні, сприяє формуванню практичних умінь та навичок, корисних у повсякденному житті. На інтерактивних заняттях педагог виступає організатором, консультантом або фасилітатором дискусій, що ведуться на основі демократичного, рівноправного партнерства між учасниками навчального процесу. Вагомим є той факт, що студенти є глибоко вмотивовані, оскільки вони з цікавістю відвідують такі заняття та беруть участь в пізнанні з задоволенням. Єдиним недоліком інтерактивних технологій навчання є те, що навіть невелика кількість інформації засвоюється протягом довгого періоду, проте формуються ґрунтовні знання та вміння.

У сучасному світі досить важливим є уміння креативно мислити, вміти шукати інформацію та застосовувати її. Саме цьому сприяє інтерактивна модель навчання. В. Г. Редько вважає, що технології інтерактивного навчання іншомовного спілкування спрямовані на те, щоб максимально підвищити рівень пізнавальної активності студентів відповідно до цілей навчання у межах сфер, тем і ситуацій спілкування. Проаналізувавши підручники з іноземних мов та провівши спостереження за навчальним процесом у якому використовувалися інтерактивні технології, В. Г. Редько визначив критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності:

- 1) мотивація до навчання;
- 2) підвищення пізнавальної активності;
- 3) активізація мислення;
- 4) інформативність;
- 5) реалізація співпраці у колективі;
- 6) результативність.

Саме тому науковець розглядає інтерактивні технології у навчанні іноземних мов як творчі види діяльності [2, с.30].

Існує безліч інтерактивних технологій навчання іноземних мов. Г. Е. Борецька виділяє такі форми інтерактивних технологій [3, с.282]:

- 1) дискусійні;
- 2) ігрові;
- 3) тренінгові.

Дискусійні форми інтерактивних технологій характеризуються наявністю діалогу, обговорення, дискусії, в ході яких учасники обмінюються своїми думками та досвідом. До них належать: евристична бесіда, презентація, дискусія, «мозковий штурм», «круглий стіл», «акваріум», «квадро», «світлофор», рольова дискусія, обговорення відео- та аудіозаписів. Дискусії мають велику виховну та освітню цінність у пізнавальній діяльності студентів. Саме вони формують основу технологій опрацювання дискусійних питань. Такі види діяльності передбачають попереднє опрацювання матеріалу студентами та чітку організацію. Дискусійні форми найчастіше використовуються для закріплення навчального матеріалу та мотивації студентів до навчальної діяльності.

Ігрові технології навчання поділяються на три категорії: ділові ігри, рольові ігри та організаційно-діяльнісні ігри. Ділові ігри використовуються в професійному навчанні та передбачають моделювання виробничих ситуацій. Рольові ігри передбачають прийняття певних ролей студентами. Серед них виділяють: «ділову гру», «діловий театр», «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проектна методика та метод кейсів. Така робота розвиває позитивне ставлення до навчання, навчає працювати в колективі, розвиває комунікативні здібності, критичне мислення та креативність.

Тренінгові форми інтерактивних технологій є своєрідним поєднанням дискусійних та ігрових форм. До них належать: комунікативні тренінги, колективне вирішення творчих завдань, практичні вправи, групова робота з літературою та зустрічі з запрошеними гостями. Важливим елементом тренінгових форм є рефлексія, яка підсумовує роботу на практичному занятті.

Отже, інтерактивні технології навчання є ефективними та доцільними у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на практичних заняттях з англійської мови, оскільки вони мотивують студентів, розвивають креативне мислення та навчають їх формувати та висловлювати власну думку, що є необхідним у сучасному світі. Використання цих технологій не лише розвиває уміння та навички студентів до самовираження, а й вчить поважати думку інших, працювати в команді та прагнути до досконалості. Інтерактивні технології

навчання доцільно використовувати як під час вивчення нового матеріалу, так і в ході закріплення та контролю знань, умінь та навичок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 28–36.
3. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майєр, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболевої]. – К.: Ленвіт. 2015. – 444 с.
4. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні / А. Хоменко // Педагогічні науки. – 2015. – № 64. – С. 66–74.
5. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. / За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Цецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.

Гришук Ю.

Науковий керівник – доц. Зубрик А. Р.

### РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Один із видів розумової діяльності людини – це критичне мислення, що характеризується високим рівнем інтелектуального сприйняття, розумінням і об'єктивним підходом до навколишнього інформаційного поля. Розвиток критичного мислення є невід'ємною частиною модернізації сучасної школи загалом і оптимізації навчання англійської мови зокрема.

Мета статті – розглянути необхідність та методи формування та розвитку креативно-критичного мислення учнів при вивченні англійської мови в сучасних умовах.

Актуальність розвитку креативно-критичного мислення обумовлена практичною потребою суспільства в особистості, яка володіє певними якостями мислення. Ця потреба заснована на розвитку тенденції просування країни до вільного суспільства, якому відповідає вільна творча особистість. Свобода мислення має на увазі його критичну спрямованість. На уроках англійської мови формування критичного мислення здійснюється перш за все, завдяки таким видам мовленнєвої діяльності, як читання, письмо і усне мовлення.

Визначити, що таке критичне мислення не просто, тому що воно може означати зовсім різні речі для різних людей в різних контекстах і культурах. За словами Р.Х. Енніса, критичне мислення можна описати як, «... розумне рефлексивне мислення, яке зосереджується на прийнятті рішення в що вірити і що робити» [6, с. 47]. Взагалі, критично осмислювати питання означає розглядати це питання з різних точок зору, досліджувати та піддавати сумніву будь-які можливі припущення, що можуть лежати в основі питання, а також вивчати можливі альтернативи [5, с. 3].

На нашу думку, критичне мислення виводить заняття на якісно вищий рівень оскільки заняття, які містять елементи критичного мислення, як правило, є цікавішим і привабливішим. Також залучення питань, які сприяють критично-креативному мисленню, допомагає створити в класі більш виразну атмосферу колективу. Учні розуміють, що вони працюють разом і від їхніх дій залежить успіх цілої групи, тому з більшою активністю будуть брати участь у роботі на уроці. Розглянемо, наприклад, два можливих завдання для обговорення, пов'язаних з навколишнім середовищем:

Перше завдання – узагальнити основні проблеми навколишнього середовища.

Друге – окреслити проект листа, адресованого меру міста, для вирішення екологічних проблем у місті та його околицях. Хоча вчитель може вважати обидва підходи рівноцінними з точки зору того, наскільки добре вони сприяють використанню мови в класі, але стає ясно, що друга тема буде більше заохочувати та зацікавлювати учнів.

Стратегії розвитку критичного мислення, що застосовуються при формуванні компетентності у читанні на уроках англійської мови, можуть бути успішно використані і на інших предметах. Список стратегій включає: анотування тексту, попередній перегляд, контекстуалізація, постановка питань учнями, рефлексія, викладання тексту в загальних рисах та стислий виклад, висловлення власної думки, порівняння та протиставлення різних текстів, що мають спільну тематичну спрямованість [1, с. 25].

На уроках англійської мови можна використовувати не тільки вищезгадані види стратегій, але й цілий арсенал інших прийомів і методів, які сприяють розвитку критичного мислення на різних етапах навчання, наприклад:

- створення «кластерів» при введенні нових тим, що будують асоціативне поле, що власне являє собою мозковий штурм;

- визначення причинно-наслідкових зв'язків та підведення підсумків на основі особистої інтерпретації;
- створення медіатекстів, оголошень, написання продовження оповідань або власної кінцівки;
- визначення факту і вимислу, простежування зв'язків між змістом літературного тексту, особистим досвідом учня і реальним світом [1, с. 25—26].

Розвиток критичного мислення при вивченні англійської мови потрібно розглядати в сфері його лінгвістичних особливостей. На думку Виготського Л.С., думка не просто виражає слова, вона існує завдяки їм [2, с. 98—99].

Слід зазначити, що створення креативного середовища включає в себе ряд елементів, серед яких: опора на принцип креативності, готовність вчителя до творчої діяльності, використання ефективних освітніх технологій, надання переваги змістовній оцінці в системі оцінюванні результатів діяльності учнів, що сприятливо впливає на мотивацію учнів до творчої діяльності та створення ситуації успіху [3, с. 86—87].

Викладач може сприяти формуванню мотивації використання критичного мислення в учнів різними засобами. Одним з таких засобів є метод проблемно-розвиваючого навчання. Кожен метод містить сукупність прийомів залежно від їх поєднання і розміщення найповніше виконує ту чи іншу функцію. Проте окремо взятими прийомами та методами неможливо сформувати і розвинути мотивацію, оскільки кожний метод здійснює свій вплив на її розвиток [4, с. 61].

Дослідники виділяють характерні риси учня, який володіє критичним мисленням, а саме:

- дає оцінку твердженням і пропонує власні аргументи;
- при необхідності визнає брак інформації або обмеженість свого розуміння;
- прагне до пошуку нових рішень;
- намагається досліджувати думки або постулати, які містяться в тексті і зіставляє їх з фактами;
- має певний набір критерій необхідних для аналізу ідей;
- уважно слухає інших учнів і готовий висловити власну точку зору;
- шукає докази для підтвердження своїх ідей;
- розглядає пошук критичної інформації як невід'ємну частину процесу пізнання;
- вміє робити логічні висновки на основі отриманої інформації;
- добре розуміє підтекст окремих тверджень і тексту загалом [3, 87—88].

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що запропоновані креативно-критичні методи формування та розвитку креативно-критичного мислення є лише спробою вийти за рамки традиційних форм навчання, реалізувати давнє бажання розширити адаптаційні можливості молодій людині, розвиваючи її особистісний потенціал і здатність до комунікативної імпровізації та покращити важливі показники успішної учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Власова Е. Б. Развитие критического мышления при обучении английскому языку / Е. Б. Власова // Иностранные языки. — 2010. — № 10. — С. 24—27.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологическое исследование / Л. С. Выготский. — М. — Л. : Гос. Эконом. Изд-во, 1934. — 233 с.
3. Головань И. В. Создание креативной образовательной среды на уроках иностранного языка / И. В. Головань // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 2. — С. 86—89.
4. Зубрик А. Р. Новітні форми та методи роботи у підготовці фахівців із гуманітарних дисциплін / А.Р. Зубрик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — 2016. — № 13(2). — С. 61—65.
5. Курочкіна В. С. Развитие критического мышления на занятиях с иностранной мови / В. С. Курочкіна, Н. О. Теплухіна // Англійська мова та література. — 2017. № 1—3 (515—517). — С. 3—7.
6. Ennis, R. H. Critical thinking: What is it? / R. H. Ennis // Philosophy of education. — 1993. — P. 76—80.

*Довбня М.*

*Науковий керівник – доц. Довбуш О. І.*

#### THE “CHICK LIT” GENRE THROUGH POSTFEMINIST LENS

Research in postfeminist fiction has been carried out quite recently. The following American scholars were most interested in the field: R. Bradford, P. Cambell, C. Mazza, J. Drake, A. Phillips, S. Mills, J. Maher, M. Young, J.R. Mcmillan. **The aim** of the article is establishment of the main language features peculiar to the novels of “chick lit” from the postfeminist perspective.

The notion of postfeminism emerged in the 1990s as a result of an avalanche of conceptual conflicts of feminism in the 1980s and the 1990s. A modern woman deals with contradictory ideologies, thus trying to be successful. On the one hand, she does her best to advocate her femininity, i.e. to seem kind, friendly, well brought, fair

and attractive. On the other hand, she longs equality with men, trying to show the best men's qualities such as omnipotence, sensibility, self-confidence and power.

Taking into account all the reasons mentioned above, sociologists define a shift in contemporary feminism from feminism, which deals with equality, to the one, which deals with difference. In short, from feminism to postfeminism.

Chris Mazza and Jeffrey DeShell were those who coined the term "chick lit", which was mentioned for the first time in their anthology of postfeminist fiction "Chick Lit: Postfeminist Fiction" in 1995 [1]. In spite of being made up completely by chance, the term soon widespread among both critics and journalists, thus it has been frequently used in the media for defining a new genre of literature. After the first novels, which turned out to be on a roll, were released, "chick lit" literally became one of the main genres of western fiction. Its long-lasting popularity became more vivid after successful filming of the most popular novels – "*Bridget Jones's Diary*" by Helen Fielding and "*Sex and the City*" by Candace Bushnell.

The article with the heading "What is "chick lit"?" was published in 2004. According to the definition given there, "chick lit" is a modern genre of fiction about single women, who are mostly in their 20-30s, and are in search of the ideal man. The difference between classical women's novels lies in the fact that "chick lit" novels describe everyday life of modern men and women as well as give a fresh interpretation of their relationships [2, p. 26].

R. Montgomery claims that the common belief that "chick lit" novels are usually failed, funny, unsuccessful, badly written and have a negative influence on most women is misleading. She treats them as entertaining and interesting. Besides, a lot of women tend to identify themselves with the heroines [3, p. 26]. It is true due to the unquestioned popularity of "chick lit" all over the world. There is an enormous range of the novels divided into different categories based on the target audience: novels about women who are struggling trying to lose weight (*Bigger Girl Lit*); literature for women interested in moving up the career ladder (*Career Chick Lit*); novels for single women living in a megacity (Single City Girl Chick Lit); stories for retired women (*HenChick Lit*); for shopaholics (*Shopping Chick Lit*); for women with children (*Kids Chick Lit*); etc.

P. Kophi emphasizes the main qualities of the female protagonists: they are confident, independent, courageous women, who "*take the responsibility for being who they actually are*" [6, p. 21]. The woman of postfeminism wants to achieve everything at once because she is not likely to choose between her feminine and public roles. She tries to integrate everything in her life: connect her job and materialistic aspect of life with the wish to lead homely lifestyle; bind her woman's power and independence with romantic relationships with men as well as simple women's jollies. To have everything means to balance between professional success and one's own failures, between feministic and merely women's rights and opportunities [5, p. 98-99].

Sometimes "chick lit" may be referred to as "chic lit". This form is considered to be a promising brand-new trend in literature for young women. The success of "chick lit" novels enables us to spot the new tendencies in the development of contemporary mass fiction for women, which uses strategies of feminist fiction, yet in a simplified way. In fact, "chick lit" uses motives of protagonists' trials and transformations taken from a fairy-tale plot, and applies them to "popular feminism" [2, p. 6]. So, "chick lit" incorporates discourse of a traditional fairy-tale and feminist eloquence in the context of modern popular culture [2, p. 6]. The genre of "chick lit" is actually a vivid reflection of postfeminist features of modern western society. The typical characters of the western "chick lit" novels have been firmly established in popular culture.

Direct, informal style of narration peculiar to "chick lit" novels is a lot similar to *epistolary form*, which was so popular among writers of the 18<sup>th</sup> century (e.g. Frances Burnie). "*Stream of consciousness*", which was developed by Virginia Woolf and other modernists, is widely used in the "chick lit" novels. All these techniques enable the reader to immerse into the consciousness of each character, observe his or her perception [4, p. 67].

There are some literary critics who hold the opinion that "chick lit" is also very similar to the genre of modern glossy magazines for women. The latter attract women's attention by caring too much of their appearance, which they promise to improve, however they do not explain it in a proper way. The same is about the "chick lit" novels that provide the reader with the world with endless beauty. Admittedly, the distinctive feature of "chick lit" novels is that heroines openly talk about their flaws, they even mock over them, in such a way showing that there is nothing perfect [7, p. 61].

Speaking about syntax of both glossy women's magazines and "chick lit" novels, it is clausal. Sentences usually begin with participial and prepositional constructions, include gerund and other verb constructions. Passive constructions are not often observed. Such syntax describes actions, thoughts and feelings but not usually definite facts [7, p. 4].

As usual, authors of the "chick lit" genre use those language tools which are popular among speakers in their everyday communication. One of the significant features of modern women's fiction is simplicity (in some cases it is even referred to as primitive) of information presentation – so-called light style which leads to the absence of complex syntax structures. There are two consequences of this: 1) the readers' circle has extended; 2) readers' general level of culture has been reduced. Usage of slang, conversational (even four-letter words) vocabulary has become part and



parcel of modern everyday life, that is why writers should take it into consideration. "Chicklit" has to "address issues of modern women humorously and lightheartedly" as well as be written in the language used in everyday life [7, p. 3].

So, we can present the following features of "chick lit" novels:

- 1) the plot of the novels is developed by the first-person narration;
- 2) "happy end" is the main characteristic feature of the novels;
- 3) the language of the novels is by and large defined by popular mass culture;
- 4) the general slant of the story is neutral, ironical and humorous;
- 5) discourse of "chick lit" is the blend of traditional fairy-tale elements and modern feminist features;
- 6) the protagonist of the novels is always a modern woman who stands by her social rights and is not afraid to enter into conflict with merely male, often hostile, world;
- 7) according to the genetic structure, "chick lit" is an intertextual code of the women's perception of the world.

Taking everything into consideration, we can come up to the **conclusion** that "chick lit" is a modern literary genre, which casts light on the life of a modern woman by the woman herself. Despite the fact that a lot of people are uncertain about the genre, we cannot turn a blind eye to its fast-growing popularity and development. Besides, "chick lit" has become a subject of investigation by many literary and language studies.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Mazza Ch., What Is Postfeminist Fiction? Chick Lit: On the Edge: New Women's Fiction Anthology, eds. Ch. Mazza, J. DeShell. Fiction Collective Two, 1995. – 204 p.
2. Иванов Д.В. Глэм-капитализм / Д.В. Иванов. СПб. : Петербургское Востоковедение, 2008. – 176 с.
3. Basow S.A. Gender Influences on Adolescent Development / S.A. Basow, L.R. Rubin // N.G. Johnson, M.C. Roberts. Beyond Appearance: A New Look at Adolescent Girls. – Washington, DC: American Psychological Association, 1999. – P.25-52.
4. Ferriss S. Chick-lit: the New Woman's Fiction / S. Ferriss, M. Young. – N.Y. – L. : Routledge, 2006. – 288 p.
5. Genz S. Singled Out: Postfeminism's "New Woman" and the Dilemma of Having It All / S. Genz. // The Journal of Popular Culture. – New Jersey: Wiley-Blackwell, Feb. 2010. – Vol. 43. – Iss. 1. -. 97-119.
6. Golopalkrishnan J. eBay: The World's Largest Online Marketplace? / J. Golopalkrishnan, V.K. Gupta // A Case Study. Indian Institute of Management Kozhikode, May 2007. – P.543-549.
7. Litosseliti L. Gender and Language Theory and Practice / L. Litosseliti. – N. Y. – L. :Routledge, 2006. – 224 p.

*Наконежна Н.*

*Наук. керівник –доц. Дацків О.П.*

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ У СТУДЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

**Постановка проблеми.** Система навчання студентів включає оволодіння ними всіма видами мовленнєвої діяльності. Тому впродовж останнього десятиліття відбувається структурне та якісне оновлення системи вищої педагогічної освіти. Формування англомовної лексичної компетентності (АЛК) у читанні є складним, цілеспрямованим та багатограним процесом, який повинен бути чітко структурованим та наповненим глибоким змістом. Особливого значення набуває досягнення рівня вільного використання лексики та сприймання думки засобами іноземної мови, адже недостатньо сформовані лексичні навички здійснюють негативний вплив на формування мовленнєвих компетентностей, порушуючи «цілий механізований лад живої мови та її традицію» [1, с. 57].

**Аналіз досліджень.** Як показав аналіз літератури, питання про особливості навчання лексичного аспекту іноземної мови обгрунтовано у працях не лише вітчизняних, а й зарубіжних вчених, зокрема Н. Гальської, Б. Беляєва, О. Тарнопольського, Б. Лапідуса, С. Шатілов, А. Щукіна, П. Гурвича, В. Коростильова, W. Waring, P. Lorenzen, P. Nation. Однак, проблема формування АЛК залишається недостатньо вивченою, що зумовило необхідність розробки окремої методики формування АЛК у читанні у студентів лінгвістичних спеціальностей на початковому ступені навчання (ПСН) та експериментальної перевірки її ефективності.

**Метою** статті є опис підготовки та перебігу методичного експерименту, проведеного для визначення ефективності методики формування АЛК у читанні у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою перевірки ефективності розробленої нами методики формування АЛК у читанні у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН, а також доцільності впровадження її у навчальний процес було організовано та проведено методичний експеримент відповідно до чинних вимог. Експеримент проводився згідно з послідовністю, визначеною М. Ляховицьким [2] і складався з *п'яти етапів*: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) етап констатації отриманих даних; 4) перевірка

достовірності отриманих даних методами математичної статистики; 5) етап аналізу та інтерпретації результатів.

Під час організації експериментального навчання нами було сформульовано **гіпотезу експерименту** за якою досягти високого рівня сформованості АЛК у читанні у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН можна за умов: 1) поетапної організації процесу формування зазначеної компетентності; 2) застосування розробленої підсистеми вправ з використанням спеціально відібраного навчального матеріалу; 3) експериментального виявлення більш ефективної послідовності використання вправ на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах формування зазначеної компетентності.

Метою експерименту була перевірка сформульованої гіпотези.

Для перевірки гіпотези в ході проведення експерименту необхідно було вирішити такі **завдання**: 1) провести передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості лексичних навичок студентів першого року навчання; 2) провести експериментальне навчання за розробленою методикою формування АЛК у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН та визначити найбільш ефективний варіант; 3) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості АЛК у читанні у студентів на ПСН; 4) проаналізувати та інтерпретувати результати перед- та післяекспериментального зрізів; 5) порівняти результати різних варіантів методики та визначити оптимальний варіант методики формування АЛК у читанні у студентів на початковому етапі навчання; 6) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики.

Експериментальне навчання проведено на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Учасниками експерименту були студенти I курсу англійського відділення факультету іноземних мов, які склали дві експериментальні групи. В першій експериментальній групі (ЕГ-1) навчання здійснювалось за варіантом А методики, а в другій експериментальній групі (ЕГ - 2) – за варіантом Б.

Експериментальне навчання проводилося в три етапи: передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз. Зміст та завдання етапів реалізації експериментального навчання представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура методичного експерименту**

Етапи експериментального навчання	Завдання етапу
Передекспериментальний зріз	Визначити вихідний рівень сформованості лексичних навичок читання
Експериментальне навчання	Перевірити ефективність розробленої методики
Післяекспериментальний зріз	Визначити досягнутий рівень сформованості лексичних навичок читання

Зупинимось детальніше на кожному з етапів експерименту. Проведення експерименту розпочалося з проведення передекспериментального зрізу, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості АЛК у читанні. З цією метою студентам пропонувалось для виконання чотири тестових завдання для визначення рівня розвитку: 1) вміння розуміти основну думку тексту; 2) вміння розуміти детальну інформацію; 3) вміння передбачати зміст повідомлення; 4) вміння визначати логічну послідовність подій у тексті.

Для фіксації результатів тестових завдань студентами були заповнені бланки, на яких знаходилося завдання до виконання та матеріал для виконання.

Нами використовувалися різні тестові завдання, що визначаються в методичній літературі: завдання закритої форми (з множинним вибором), в яких студенти вибирають правильну відповідь з декількох запропонованих; завдання на встановлення правильної послідовності; завдання на доповнення або завершення (відповіді необхідно обрати із запропонованих); тестові завдання на альтернативний вибір (відповідь необхідно обрати з одного/двох варіантів, або вибір правдивих та неправдивих тверджень) та завдання на перехресний вибір (відповіді необхідно підібрати до пари за тією чи іншою ознакою).

Наведемо приклади тестових завдань, запропонованих студентам під час проведення передекспериментального зрізу.

**Завдання 1.**

**Інструкція:** Read the sentences and mark them True or False.

1. In the past there were a number of ways to signal for help.
2. With the development of wireless telegraphy, sailor started using Morse code to send messages.
3. The most well-known Morse code message SOS means HELP.
4. The American government was the first to the SOS signal.

**Завдання 2.**

**Інструкція:** Answer the questions. Choose a, b or c.

1. What is Morse code?
  - a) a code which uses sound or light
  - b) a useful distress signal
  - c) a code which sends signals with flares
2. Why did SOS become an international distress signal?
  - a) Because it stands for «Save Our Souls».
  - b) Because the letters in SOS are simple.
  - c) Because SOS means HELP.
3. What is true about SOS?
  - a) You can send an SOS with flashes of light.
  - b) You can read it upside down.
  - c) Both of the above.

### Завдання 3.

**Інструкція:** Read the sentences and complete them with the missing information from the text.

1. Before the development of \_\_\_\_\_ when a ship was in danger there were a number of ways to signal for help.
2. With the development of wireless telegraphy, \_\_\_\_\_ started using Morse code to send messages.
3. The SOS signal was used as an \_\_\_\_\_ distress signal in 1908.
4. The fact that you can read SOS right inside up and \_\_\_\_\_ is very useful.
5. Some people believe that SOS stands for \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.

Процедура оцінювання відбувалася шляхом порівняння відповіді студента з ключами. За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал, за неправильну – 0 балів. Тестові завдання містили 30 запитань, тому максимальна кількість балів, яку міг отримати студент за виконання всіх завдань, склала 30 балів.

Як свідчать результати передекспериментального зрізу, середній показник рівня сформованості лексичних навичок студентів обох груп є низьким.

Проведений нами експеримент можна визначити як природний вертикально-горизонтальний. [3, с.26-34]. Його вертикальний характер дав змогу перевірити загальну ефективність розробленої методики, горизонтальний характер – ефективність використання розроблених нами вправ, а природність експерименту полягала у тому, що експериментальне навчання проводилося як інтегроване в навчальний процес у межах часу, виділеного на відповідний вид мовленнєвої діяльності – у нашому випадку на читання.

*Неварійованими величинами* навчання в експериментальних групах були: 1) підручник; 2) тривалість експериментального навчання; 3) кількість занять; 4) зміст перед- та післяекспериментального зрізів; 5) умови проведення експерименту; 6) експериментатор ( автор дослідження).

*Варійованою величиною* була відмінність у способі виконання вправ для формування АЛК на різних етапах експериментального навчання. Перевірка варійованої величини здійснювалася шляхом експериментального навчання за двома варіантами розробленої нами методики.

Експериментальне навчання проводилось на основі розроблених нами комплексів вправ та завдань на заняттях з англійської мови. Базовим підручником для навчання англійської мови був підручник *Upstream B2 Intermediate*, Express Publishing, 2008, Virginia Evans, Jenny Dooley.

Наприкінці експериментального навчання був проведений післяекспериментальний зріз, завдання якого були ідентичні завданням передекспериментального зрізу.

Представимо середні результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів в ЕГ – 1 та ЕГ- 2 у Таблиці 2 та Таблиці 3.

Таблиця 2

#### Середні показники рівня сформованості лексичних навичок передекспериментального зрізу

Група	Середній бал рівня сформованості лексичних навичок
ЕГ - 1	0,45
ЕГ - 2	0,44

Таблиця 3

#### Середні показники рівня сформованості лексичних навичок післяекспериментального зрізу

Група	Середній бал рівня сформованості лексичних навичок
ЕГ - 1	0,81
ЕГ - 2	0,85

Аналіз результатів післяекспериментального зрізу показав, що використання запропонованої нами методики привело до значного приросту показників рівня сформованості АЛК у студентів лінгвістичних

спеціальностей на ПСН. Середній показник в обох експериментальних групах підвищився. Більш ефективним виявився варіант Б методики, за яким студенти виконували комп'ютерні вправи та завдання для формування АЛК на всіх етапах експериментального навчання.

Таким чином, результати експериментального навчання дозволяють нам стверджувати, що запропонована нами методика виявилась ефективною для успішного формування лексичних навичок на рівні, визначеному в чинній програмі.

**Висновки.** Спираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що обидва варіанти запропонованої методики формування АЛК у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН виявилися ефективними: показники в обох групах підвищилися. Таким чином, отримані результати експериментального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що досягти високого рівня сформованості АЛК у читанні у студентів лінгвістичних спеціальностей на ПСН можна за умов: 1) поетапної організації процесу формування зазначеної компетентності; 2) застосування розробленої підсистеми вправ з використанням спеціально відібраного навчального матеріалу; 3) експериментального виявлення більш ефективної послідовності використання вправ на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах формування зазначеної компетентності. Перспективою досліджень може стати формування АЛК студентів в аудіюванні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкий М. Наша газетна мова (фотопередрук з післясловом Олекси Горбача). – Мюнхен, 1992. – 175с.
2. Ляховицький М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высш. школа, 1981. – 159с.
3. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спекурс) – Владимир, 1980. – 104 с.

*Печена К.*

*Науковий керівник – проф. Задорожна І. П.*

### СЛЕНГ ЯК ЕЛЕМЕНТ АМЕРИКАНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Демократизація суспільства, нові віяння в культурі, соціальний розвиток, технічний прогрес і поширення маскультури мають значний вплив на мову. Це зумовило появу в ній великої кількості таких молодіжних новотворів, як сленгізми. Саме сленг відіграв важливу роль у формуванні “американського мовного стандарту” [5, с. 166], тому американська літературна норма стала більш відкритою для одиниць розмовного мовлення, зокрема сленгу, який дослідники вважають “одним із джерел поповнення лексики американського варіанту англійської мови і одним з елементів американської культури” [7, с. 184]. Існування сленгових утворень доводить, що мова залишається динамічною системою, яка постійно живе та розвивається.

**Мета** статті полягає у дослідженні популярності сленгових слів та виразів серед американської молоді та аналізі основних типів сленгізмів.

*Сленг* – це використання розмовних слів та виразів, які не належать до стандартної літературної мови [6, с. 20]. Це емоційно-забарвлена лексика, яка поповнює загальнонародну мову новими словами.

Сленг є досить поширеним явищем розмовної мови серед різних прошарків населення. Люди завжди використовували сленгові слова та вирази для того, щоб урізноманітнити мовлення та надати мові образності. Одні сленгізми швидко виходять з вжитку, інші ж використовуються протягом століть. Кожному поколінню властива своя сленгова мова. На сьогоднішній день сленг стає все більш популярним та відіграє важливу роль у повсякденному дискурсі американської молоді.

Молодіжний сленг властивий кожній мові, він розкриває її національно-культурну специфіку та самотніть, найбільш жваво реагує на події життя та відображає нові явища.

Спілкування для молоді завжди було і залишається найважливішою сферою життєдіяльності. Часто мова сучасної молоді викликає обурення батьків, учителів та особливо представників старшого покоління. За даними останніх досліджень ступінь використання сленгової лексики перевищує 50% серед хлопців та 33% серед дівчат, тобто молодіжний сленг наполовину витіснив літературні вирази [4, с. 58].

О. В. Алимova зазначає, що американський молодіжний сленг почав активно розвиватися у середині XIX століття, однак існують припущення, що такий мовний феномен існував ще в часи Середньовіччя [2, с. 145].

На думку С. Б. Флекснера, молодь є найактивніше створює сленг, адже саме молоде покоління активно відкидає те, що віджило та придумує нове.

Молодіжний сленг виникає як протест проти старшого покоління, одноманітності повсякденної мови, встановлених мовних штампів. Сленг наче дзеркало відображає усі зміни в суспільстві. Сленгізми виникають у невимушеному, побутовому спілкуванні для позначення тих понять, що мають особливе значення в житті колективу. Молодь концентрується на власних реаліях, таких як зовнішність, навчання, відпочинок, дозвілля, розваги.

Молодь використовує сленгову лексику для того, щоб:

- самоствердитись;
- виділитись;
- підкреслити свою індивідуальність;
- проявити свою незалежність;
- завоювати популярність;
- бути оригінальним.

Сленгізми допомагають висловити свої думки, почуття та емоції. Також молодіжний жаргон – це певний пароль, що вказує на приналежність до “своїх”.

Сленг не є загальноприйнятим для усіх соціальних груп. Кожне угруповання має свою лексичну систему. Однак, можна виділити декілька найпопулярніших сленгізмів, які використовує американська молодь незалежно від приналежності до певної групи. Наприклад:

- **Props** – «респект» – виражає повагу, визнання.

Напр.: *I know he failed the test, but you've got to **give him props** for trying.* – Нехай він і не здав тест, але **респект** йому за те, що хоча б спробував.

- **Bottom line** – найголовніше.

Напр.: ***The bottom line** is we just don't have enough money for this.* – **Найголовніше** те, що нам не вистачає грошей на це.

- **Dig** – кайфувати.

Напр.: *Hey, I **dig** your new style. Where did you buy that T-shirt?* – Я просто **кайфую** від твого нового стилю! Де ти купив цю футболку?

- **Budge up** – звільняти місце, посуватись.

Напр.: *I want to sit down too, could you **budge up** a little, please?* – Я також хочу присісти, чи не могли б ви посунутись трохи?

- **Ace** – щось приголомшливе, дійсно щось класне.

Напр.: *Robert **aced** his physics exam!* – Роберт Роберт **блискуче** склав іспит з фізики!

- **All right?** – вираз означає «Привіт, як справи?»

Напр.: – **All right?** - **Ну, як воно?**

– *Good thanks, you **all right?*** – Все добре, дякую, **сам як?**

- **Blatant** – щось очевидне.

Напр.: *She's **blatantly** very annoyed, everyone can see it apart from you.* – Вона **явно** дуже роздратована, всі це бачать окрім тебе.

- **Cheers** – використовується коли піднімають бокал і промовляють тост – «Будьмо!»

Напр.: ***Cheers** everyone! Happy birthday to William!* – Ну, **будьмо здорові!** З Днем народження, Вільям!

- **Sod's law** – «закон підлості».

Напр.: – *I wore my pretty new dress, because it was a sunny day, but as soon as I stepped out of the house, it started raining, and I got completely soaked!* – Був сонячний день, тому я оділа плаття. Але як тільки я вийшла з дому, почався дощ і я промокла до нитки!

– *Oh, **Sod's Law!*** – О, цей закон підлості!

- **Cram** – зубрити.

Напр.: *I was so busy with my family before the exam, that I only had three days to **cram** for it!* – Я була така зайнята сімейними справами перед екзаменом, що мала лише три дні для того, щоб **визубрити!**

- **Nice one** – коли хтось робить щось по-особливому вражаюче.

Напр.: *I published my first book last year, and I've already started working on the sequel!* – Минулого року я опублікував свою першу книгу, і я вже працюю над продовженням!

***Nice one!** You're doing really well. – **Непогано!** Хороша робота.*

- **Faff** – тягнути kota за хвіст.

Напр.: *Come on, we have to go now. Stop **faffing**, we're going to be late!* – Давай, нам час йти. **Перестань тянути kota за хвіст**, ми запізнимось!

- **Gutted** – розчарований, подавлений.

Напр.: *I'm so **gutted** I failed my driving test, again!* – Я такий розчарований, я знову не склав іспит з водіння.

- **Peanuts** – дріб'язок.

Напр.: *I hate my job. I have to work such long hours, and I get paid **peanuts**.* – Ненавиджу свою роботу. Проводжу на ній стільки часу, а платять **копійку**.

*You should buy your clothes online. You can find some great designs **for peanuts!*** – Спробуй купувати одяг в інтернеті. Там можна знайти брендові речі за **безцінь!**

- **Haggle** – торгуватись.

Напр.: *The last time I went shopping with my mum, she was **haggling** for something that was already really cheap!* – Останнього разу, коли я ходила за покупками з мамою, вона почала **торгуватись** за річ яка і так вже була дешева!

- **Mate** – товариш, друг.

Напр.: *I'm going to the cinema with my **mates** tonight.* – Я сьогодні йду в кіно з **друзями**.

- **Easy peasy** – дуже легко.

Напр.: *I could make that for you, if you like? **It's easy peasy!*** – Я можу зробити це для тебе, хочеш?

**Це дуже легко!**

- **Cherio** – бувай.

Напр.: *I have to go now, see you soon. **Cheerio!*** – Мені вже час йти. Побачимось, **пока-пока!**

- **Zonked** – виснажений.

Напр.: *He had a lot of fun at his birthday party earlier, but he's completely **zonked** now!* – Він чудово повеселився на своєму дні народженні, але тепер він **дуже виснажений!**

- **Call it a day** – забудь про це.

Напр.: *It was such a bad day!* – Це був такий поганий день.

– **Call it a day! – Забудь про це!** [3, с. 59].

Сленг – це різновид мови, що широко використовується серед молоді у різних сферах життєдіяльності.

До основних типів сленгізмів належать слова, що:

- виражають схвалення;
- виражають незгоду;
- з негативним значенням;
- позначають анти-соціальну поведінку (наркотики, алкоголь, секс);
- з нейтральним значенням;
- з позитивним значенням;
- пов'язанні з технологіями (ігри, соціальні мережі, інтернет);
- пов'язанні з вечірками, танцями, музикою;
- виражають вітання та прощання;
- виражають звертання;
- інші [1, р. 60].

Сленг – це невід'ємна частина молодіжного життя. Майже уся молодь більшою чи меншою мірою вживає у своєму мовленні сленгові слова та вирази.

Проникнення сленгізмів до сучасної літературної англійської мови відбувається відносно швидко та інтенсивно. Популяризації сленгу значною мірою сприяють засоби масової інформації та реклама. Преса, література, кіно, телебачення слід вважати основними каналами проникнення сленгізмів до американського мовного стандарту, оскільки вони становлять більшість у неофіційному мовленні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. McCrindle M. A Lexicon and Guide to Communication in the 21st Century / M. McCrindle. – Sydney: Halstead Press, 2011. – 208 p.
2. Алымова Е. В. Образование в зеркале лингвокультурологии / Е. В. Алымова. – Екатеринбург, 2007. – 5-16 с.
3. Друм Т. М. Сленг: погляд зсередини / Т. М. Друм. – К.: Дивослово, 1998. – № 12. – 59-60 с.
4. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя: ЗДУ, 1998. – 431с.
5. Маковский М. М. Системность и асистемность в языке: Опыт исследования антиномий в лексике и семантике / М. М. Маковский. – М.: Наука, 1980. – 210 с.
6. Маслов Ю. С. Вступ до мовознавства / Ю. С. Маслов. – М.: Вища школа, 1987. – 231 с.
7. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1983. – 216 с.

## МОДЕЛЮВАННЯ ХРОНОТОПУ В ОПОВІДАННІ ГЕНРІХА БЬОЛЛЯ «ПОДОРОЖНІЙ, КОЛИ ТИ ПРИЙДЕШ У СПА...»

Розуміння ідейно-художньої специфіки твору безпосередньо пов'язане із створеним автором хронотопом, котрий виступає полотном для зображення подій, а також, значною мірою корелює поведінку і вчинки персонажів, їх світогляд та місце в сюжетній структурі. В певному сенсі хронотоп – це поєднання часу і простору в творі, що виражає внутрішній взаємозв'язок з реальністю, а отже, є важливою складовою літературного твору та його моделюючим чинником. **Метою** нашої статті є дослідження особливостей часопростору в оповіданні Генріха Бьолля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» та його роль в конструюванні художнього світу твору.

Дослідженню часу і простору в художньому творі присвячені праці М. Бахтіна, Ю. Лотмана, Л. Шевченка, Н. Копистянської та інших, в яких вони зазначають, що хронотоп може мати формотворчий і смисловий вплив на твір. Так, М. Бахтін підкреслював, що простір і час є невід'ємними елементами художнього твору і, утворюючи семантичне та структурне ціле, об'єднують свої властивості та функції під терміном «хронотоп». Ознаки часу розкриваються в просторі, а простір осмислюється і вимірюється часом. Вчений вирізняв три основні типи простору: зовнішній, локальний та внутрішній (простір персонажа), які реалізуються в межах часопросторової моделі художнього твору. Вони не наділені автономними характеристиками, а навпаки перебувають у постійній динаміці та взаємодії [1, 234-235].

Аналіз оповідання «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» дає змогу простежити розвиток сюжету і створення образу на фоні часопросторової характеристики. Зображення часу та простору пов'язане зі змістом твору і залежить від його наповненості як важливими, так і другорядними подіями. Художній простір може також відображати реальність через світовідчуття письменника і виступати своєрідною ознакою його індивідуального стилю. Таким чином, світогляд письменника формує зовнішній і внутрішній простір твору, що моделює свідомість і поведінку героя.

Особливого семантичного відтінку в оповіданні набуває така деталь, як напис на дошці «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...», який у контексті твору стає символом обірваного життя, нездійснених мрій і сподівань. Події твору охоплюють невеликий проміжок часу – лише декілька годин. Дія розгортається майже без зрушень у часі і просторі. Автор фіксує тільки фактичний матеріал, дотримуючись принципу стислого часу. Він не розширює часопростір бойових дій, а зосереджує увагу читача на почуттях людини. Світ війни постає у творі очима молодого солдата. Розповідь ведеться від першої особи, що створює ефект присутності у фіктивному світі твору. Часова категорія, крім прямого значення, має ще й додатковий відтінок – утвердження існування персонажа в певних часових координатах: *«Та я не був ще мертвий, я належав до решти, і мене понесли сходами нагору»* [2, 175].

Образ гімназії символізує закритий та ізольований простір, який не виступає символом захисту від зовнішнього ворожого світу, а навпаки — це приміщення дихає смертоносною атмосферою, в якій час ніби зупинився. У хлопця воно викликає тільки негативні асоціації, що пов'язані з пережиттям страху війни: *«Усе тут було таке далеко мені та байдуже, неначе мене принесли до якогось музею міста мертвих, у світ, глибоко чужий для мене й нецікавий...»* [2, 175].

Внутрішній стан персонажа розкривається через монолог, що виражає його душевний стан. Він наповнений страхом, болем і відчуттям можливої смерті: *«Я весь горів, усе в мене боліло — голова, руки, ноги; й серце калаталось, мов несамовите»* [2, 175]. Він не усвідомлює того, що на все життя залишиться калікою: *«Я не пам'ятав, як мене поранено, я знав одне: що не ворухну руками й правою ногою, лише лівою, та й то тільки злегенька. Я думав, може, це вони так цупко примотали мені руки до тулуба, що я не можу поворушити ними»* [2, 176]. Єдиним виявом його внутрішніх змін є крик, що переходить у відчай: *«Я кричав, не вгаваючи, від крику ж мало бути легше, а ще я лютував, що не міг поворушити руками»* [2, 177]. Поки що його свідомість відтворює лише реальність, яку він пам'ятає до війни.

Концентрація уваги відновлюється тоді, коли він бачить знайомі предмети: *«Я лежав, склепивши повіки, й бачив усе те знову, воно снувалося, мов який фільм: коридор унизу — зелена фарба, сходи нагору — жовта фарба, таблиця з іменами полеглих, знову коридор, знов сходи. Цезар, Цицерон, Марк Аврелій, Гермес, вуса Ніцше, Того, Зевсове зображення»* [2, 175]. Таким чином, автор конкретизує та реалізовує художній простір оповідання за допомогою предметів, що знаходяться у школі: *«...зали малювання, коридори із зеленими й жовтими стінами і кривими, старомодними гачками в них»* [2, 175]. Він вдало подає кожну деталь інтер'єру, яка виконує зображувальну функцію: *«Струнки, чудові, вишукані вази, прекрасні копії римських оригіналів...»* [2, 175].

У зовнішньому часопросторі сенсорне сприйняття героя спрацьовує як каталізатор відчуття часу: *«У залі малювання тхнуло йодом, калом, марлею й тютюном і стояв гомін», «Ось я в залі малювання, а якщо*

слух мене не одури, то чого б одурили очі? І тоді я насправді впізнав Цезаря, Цицерона й Марка Аврелія, а вони могли бути лише в класичній гімназії, — навряд чи по інших школах у коридорах попід стінами виставляють цих тупів» [2, 175]. Попри це хлопець намагається зібрати свої спогади і вдивляється в кожен куточок цієї школи. У голові юнака йде постійний псевдодіалог між його спогадами, коли він був гімназистом, і теперішнім, напівнепритомним солдатом: «І ще одне: ти нічогосінько не почуваш; жодне чуття тобі нічого не каже, самі тільки очі; жодне чуття не говорить тобі, що ти у своїй школі» [2, 176].

У творі відбувається певне зміщення зовнішнього та внутрішнього хронотопів, тому персонаж знаходиться одночасно в декількох локусах – у конкретному місці й часі фізичного перебування та в просторі своїх думок, видінь. Для юнака теперішнє і минуле з'єдналися в єдине ціле, коли він побачив напис на дошці, написаний його рукою до війни: «Он він, ще й досі там, той вислів, який нам звеліли тоді написати, у тім безнадійному житті, яке скінчилося всього три місяці тому "Подорожній, коли ти прийдеш у Спа..."» [2, 178]. Його тіло мучить сильний фізичний біль, а душу – відчай і розпука від того, що він лежить розбитий і знищений, так само, як і його рідна школа і місто. Він розуміє, що вісім років у школі пройшли так безтурботно й непомітно, порівняно з трьома місяцями війни, що стерли усі людські відчуття: «...В своїй школі, яку всього три місяці тому покинув» [2, 176].

Герой твору хоче досягнути «відчуття часу», щоб зрозуміти нарешті, де він, і що з ним. Він аналізує відстань: «Цього ніяк не може бути, думав я, машина просто не могла проїхати таку велику відстань — із тридцять кілометрів», і те, що знаходиться довкола: «Спершу йшли довгим, тьмяно освітленим коридором, із зеленими, мальованими олійною фарбою стінами, в які повбівано чорні, криві, старосвітські гачки на одяг; ось виринули двері з емальованими табличками: 6-А і 6-Б...» [2, 175]. Його спогади врешті підсилюють і топографічні деталі, пов'язані із впізнанням конкретного місця: «Мабуть, я таки в Бейддорфі, себто вдома» [2, 177].

Колір в оповіданні є важливою складовою простору, адже це одна з форм художнього пізнання та ідейно-естетичного відображення дійсності. Він допомагає увиразнити просторові координати. Кожний колір створює навколо себе певне семантичне поле, оскільки, крім смислової та описової, реалізують емоційну функцію, яка впливає на почуття людини і тим самим сприяє формуванню певного настрою [4, 92].

Художній простір оповідання Генріха Бюлля небагатобарвний, переважають червоний і чорний кольори в приміщенні та за його межами. У цьому просторі присутній також, як символ війни, вогонь, який охопив все місто: «Я бачив, хоч вікна й були затемнені, — за чорними заслонами жевріло й миготіло, — чорне на червоному, як у грубці, коли туди підсипати вугілля. Так, я бачив: місто горіло» [2, 178].

Ключове поняття часопростору реалізується крізь семантику слів «гармати» і «піднесена органна музика»: «Господи, як миротворно, як заспокійливо гули ті гармати: глухо й суворо, мов тиха, майже піднесена органна музика» [2, 176]. Проводячи таку паралель, автор підводить до висновку, що війна нівелює усі почуття, перетворює їх у шум звуків і мертвий час спогадів.

Отже, в оповіданні «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» присутня антитеза двох світів, у які потрапив молодий хлопець: час до війни та воєнний час. Кожен із двох часопросторів означений своїм ідейним змістом. У певний момент ці два хронотопи перетинаються. З допомогою контрасту письменник виражає ідею злочинності війни та важливості гуманістичних цінностей. Часопросторова структура твору підсилює ідейний контекст твору та поєднує особистий хронотоп героя з широким суспільним контекстом, висвітлюючи проблеми ХХ-го століття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / Михаил Михайлович Бахтин. — М. : Худ. лит., 1975. — 502 с.
2. Белль Г. Твори / Генріх Белль : В 2 т. — Т. 1. — Пер. з нім. / Передм. Д.Затонського. — К. : Дніпро, 1989. — 798 с.
3. Літературознавча компаративістика / [за ред. Р.Гром'яка]. — Тернопіль: ТДПУ, 2002. — 343 с.
4. Пастушенко Т.В. Конотативні значення кольору в мовній інтерпретації / Т.В. Пастушенко // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. — К., 1997. — С. 92 — 97.

Борденюк І.

Науковий керівник – доц. Зубрик А.Р.

### ОСОБЛИВОСТІ СПОСОБІВ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНИХ ВИРАЗІВ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Лінгвісти, які вивчають поняття метафори, використовують різні теоретичні концепції з метою виявлення, опису, перекладу метафори, а також методів перенесення значення. У другій половині ХХ століття науковці почали вивчати сутність «метафори» із точки зору способу створення мовної картини світу, що виникає в результаті когнітивного маніпулювання вже наявними у мові значеннями, з метою створення нових концептів, особливо для тих сфер відображення дійсності, які не відображаються в безпосередніх відчуттях. У сучасних лінгвістичних розробках для позначення цього феномену використовують термін «когнітивна метафора». Окрім



теми розуміння конкретної когнітивної метафори носіями певної національності, вчені вивчають проблему методів перекладу когнітивної метафори таким чином, щоб вкладений зміст залишився незмінним і був усвідомлений правильно.

Проблема розуміння та ефективного перекладу когнітивної метафори з усвідомленням її лексико-семантичного й експресивно-оцінного наповнення є важливою складовою лінгвістичних досліджень когнітивістів. Над її вивченням працювали вчені, такі як: Дж. Лакофф, М. Джонсон, Р.М. Фрумкіна, Е. Маккормак, В.Н. Телія, Г.Н. Складєвська, Н. Мандельбліт, К. Шеффнер. У когнітивній лінгвістиці метафора часто відіграє пізнавальну функцію, в якій людина опирається на досвід, неживий світ або інші поняття чи образи. Дж. Лакофф і М. Джонсон визначають метафори як засіб для розуміння одного домену досвіду (цільового домену) з точки зору іншого, знайомого (вихідного домену). Зазвичай це здійснюється за допомогою аналогії та порівняння двох об'єктів реального світу або реального та допустимого [4].

Мета статті полягає у визначенні основних методів ефективного перекладу когнітивної метафори, беручи до уваги вкладений зміст у мові оригіналу та мові перекладу.

Лінгвісти розглядають метафору як із концептуального плану, так і з мовного. Ці два фактори є важливими, тому що значення, знання та уявлення організовані у своєрідну концептуальну систему, їх сукупність утворює так звану концептуальну картину світу, субстратами якої постають концепти, образи, уявлення, відомі схеми дій, поведінки тощо, деякі ідеальні сутності не завжди пов'язані безпосередньо з вербальним кодом [3, с.34].

Проблема перекладу й дослідження способів перекладу метафорики виникає, коли увага приділяється окремо когнітивним чи мовним особливостям метафор, незважаючи на їх сукупну важливість. Саме тому при перекладі варто враховувати обидві рівні метафори – концептуальний та мовний.

Відтворення сенсу, а не значення когнітивної метафори, є важливою умовою вдалого перекладу. Свідченням того, що перекладач розуміє зміст метафори може слугувати осмисленість асоціативного ряду лексичної або фразеологічної одиниці. Завданням перекладача є адекватно відтворити метафоричну одиницю засобами цільової мови, застосовуючи при цьому правильні зв'язки та асоціації, адже хибне використання мовних засобів призведе до некоректного тлумачення метафори слухачем. Ю. Найда зазначає, що при перекладі метафоричного виразу, у реципієнта повинні виникати емоційні реакції максимально подібні до тих, які виникають у людей, які сприймають інформацію мовою оригіналу [7].

Лінгвіст П. Ньюмарк зазначає, що метафоричний вираз при перекладі може змінюватися за двох умов. Перша умова – це якщо метафора є сталою у мові оригіналу, а у мові перекладу існує еквівалент, ідентичний по значенні. Друга – якщо метафора, вжита в інформативному тексті, є досить дивною і її збереження у мові перекладу було б недоречним [5, с. 97].

П. Ньюмарк вирізняє наступну класифікацію способів перекладу метафорики: 1) збереження образу у мові перекладу; 2) заміну образу мови джерела стандартним образом мови перекладу, який не суперечить культурі мови перекладу; 3) відтворення метафори за допомогою образного порівняння зі збереженням образу (але з можливою зміною експресії); 4) переклад метафори (або образного порівняння) за допомогою образного порівняння (або, інколи, метафори) з тлумаченням значення (це сприяє розумінню, але може призвести до втрати експресивності висловлювання); 5) відтворення семантики метафори описово (може застосовуватися, якщо метафора нечітка і її збереження є недоречним, хоча певні аспекти настанови висловлювання можуть втратитися); 6) пропущення метафори, якщо вона є надлишковою (необов'язковою); 7) збереження метафори з конкретизацією значення з метою підсилити образ [6, с.87-91].

Т.А. Казакова, з власних спостережень, рекомендує такі способи перекладу метафори: 1) повний переклад (співпадають як правила сполучуваності, так і традиції вираження емоційно-оцінної інформації, вжиті у певній метафорі); 2) додавання/опущення; 3) заміна; 4) структурне перетворення; 5) традиційний відповідник; 6) паралельне іменування метафоричної основи (структура може видозмінюватися, але зберігається запропонований образ) [1, с.245-246].

Зазначені класифікації способів перекладу метафорики, з рекомендаціями про збереження, додавання чи пропущення метафори, зорієнтовані на текстовий рівень, де перекладач має враховувати усі події, які описуються автором та, при необхідності, надати додаткову інформацію-підказку, яка б допомогла читачеві зрозуміти емоційний стан автора. [2, с.43].

Таким чином, оскільки метафора пов'язана з різними культурними областями, це означає, що перекладач повинен, в першу чергу, усвідомити те, що буде візуалізувати реципієнт цільової мови, у процесі сприйняття перекладу метафоричного виразу. Чим більше оригінальна мова та цільові культурні мови поділяють концепцію досвіду, тим легше буде завдання перекладача. Однак оскільки реальний досвід людини не завжди схожий, а метафори охоплюють цей досвід, завдання перекладача ускладнюється при перекладі метафори на різні мови. Складність передачі когнітивної метафори полягає не в тому, що цільова мова часто

не містить у собі еквівалентних виразів, а в тому, що вони не мають відповідних метафор, пов'язаних із ідентичним чи схожим концептуальним доменом або областю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English-Russian = Translation techniques. English-Russian [обл. загл.] / Тамара Анатольевна Казакова. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 319 с. – (Сер. "Изучаем иностранные языки"). – СПб.: Союз, 2002. – 320 с.
2. Радчук В.Д. Перевод как отражение и эстетическая задача // Теория и практика перевода: Республиканск. межведомст. науч. сб-к. – Вып. 13. – К.: Вища школа, 1986. – С. 40-50.
3. Снитко Е.С. Внутренняя форма номинативных единиц / Снитко Е.С. – Львов: Свит, 1990. – 188 с.
4. Lakoff G, Moral Politics / George Lakoff. - Chicago: University of Chicago Press, 2001. - 215p.
5. Newmark P. About Translation / Peter Newmark. – Clevedon (England): Philadelphia Multilingual Matters, 1991. – 184 p.
6. Newmark P. Approaches to Translation / Peter Newmark. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 200 p.
7. Nida E.A. The Theory and Practice of Translation / E.A. Nida, C.R. Taber. - Leiden: E.J. Brill, 1969. - 197 p.

*Григорчук Л.*

*Науковий керівник – доц. Притолок С. А.*

### МІФОЛОГІЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ КРІСТИ ВОЛЬФ

Однією з найважливіших тенденцій літературного процесу ХХ століття є використання міфів та міфологічних мотивів у художній творчості. Вивченням особливостей функціонування відомих сюжетів і образів античної міфології в літературі займалось багато науковців, але ця проблема досі залишається актуальною. Суспільство постійно розвивається й удосконалюється, використовуючи при цьому знання і досвід попередніх поколінь. Тому важливо дослідити явище існування міфологічного сюжетно-образного матеріалу в літературі та окреслити окремі аспекти його інтерпретації і трансформації.

Дослідженням міфології в різні часи займалися зарубіжні та вітчизняні науковці: С. Аверинцев, В. Антофійчук, Р. Арон, Р. Барт, В. Богораз, І. Бойченко, А. Веселовський, Дж. Віко, О. Волков, М. Гаспаров, Г. Драненко, О. Забужко, М. Зубрицька, А. Золотарьов, Е. Кассіер, Ф. Кессіді, О. Козлов, О. Косенко, К. Леві-Стросс, О. Лосєв, Ю. Лотман, Т. Мейзерська, Є. Мелетинський, А. Нямцу, Н. Осипова, А. Панченко, Я. Поліщук, О. Потебня, І. Смирнов, Б. Успенський, О. Фрейденберг, Г. Церна, Б. Шаревська, М. Шевчук, Ф. Шеллінг, Л. Штернберг, Н. Якубовська та багато інших.

**Актуальність дослідження** зумовлена посиленням інтересом сучасного літературознавства до потрактування міфу і трансформації традиційних міфологічних сюжетів та образів письменниками ХХ століття.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості трансформації міфологічного сюжетно-образного матеріалу в творах Крісти Вольф.

Літературі ХХ століття притаманний неабиякий інтерес до міфів Стародавньої Греції, в тому числі до міфів Троянського циклу. До популярного сюжету про Троянську війну звернулася й відома письменниця НДР Кріста Вольф. Письменники, поети і драматурги різних часів зверталися до образу Кассандри у своїх творах (трагедія «Кассандра» Г. Ейленберга, трагедія «Кассандра» Лесі Українки, трагедія «Кассандра» П. Ернста, балада «Кассандра» Ф. Шиллера, поема «Кассандра» В. К. Кюхельбекера, повість «Кассандра» Г. Е. Носсака, роман «Головня» М. З. Бредлі, роман «Повернення з-під Трої» Л. Кларка, трилогія «Троя» Д. Геммеля). А Нямцу та П. Рихло стверджують, що однією з найцікавіших спроб трансформації цього міфу є твір Крісти Вольф «Кассандра», «де ставляться актуальні проблеми сучасності, наштовкуючи читача на серйозні роздуми про негативні аспекти науково-технічної революції, про долю людської цивілізації, загрозу термоядерної війни, про соціальні та моральні альтернативи, що постають перед людством. Своєю «Кассандрою» Кріста Вольф переконливо доводить ефективність використання духовної спадщини минулих віків з метою відображення гострих конфліктів сучасності...» [6, С. 144]. Міф про страждання невизнаної пророчиці Кріста Вольф переосмислює, роздумуючи про минуле та майбутнє німецького народу, її повість стає своєрідною пересторогою.

Твір побудований у формі монологу (розповідь від першої особи дає можливість згадувати і одночасно пояснювати пригадане) і являє собою сповідь головної героїні – страждаючої, сильної та люблячої жриці Кассандри. В давньогрецькій міфології Кассандра – дочка останнього троянського царя Пріама, що отримала від закоханого в неї бога Аполлона пророчий дар. Проте, не відповівши йому взаємністю, вона прирекла себе на кару: її віщуванням ніхто не вірив, її вважали за божевільну і висміювали. Але всі її трагічні пророцтва про загибель Трої справдилися [4].

Основу повісті Крісти Вольф становить не стільки оповідання про події в Трої періоду війни з греками, скільки розкриття душевних переживань та роздумів головної героїні, які відображають водночас і позицію авторки. Вона стверджувала: «Моя мета при створенні образу Кассандри: повернути його з міфу в соціальні та історичні координати (як я їх собі мислю)» [2, С. 234]. Кассандра пророкує загибель двох народів в безглузді

війні. К. Вольф акцентує увагу на тому, що винуватці падіння Трої – самі троянці. На думку авторки, і троянці, і греки знали, що воюють «за привида» (адже Олену так і не привезли в Трою), але всіх влаштовувала видимість приводу. Байдужість, загальне відчуження, егоцентризм – в цьому вбачає причину загибелі Трої Кріста Вольф. Головна думка, яку намагається донести авторка, – це цінність життя і відповідальність кожного за свої вчинки і їх вплив на історію.

Образ міфологічної пророчиці відрізняється від Кассандри в повісті Крісти Вольф. В міфі вона є лише жертвою обставин, жертвою дару передбачення, яка страждає й упокорюється. У творі К. Вольф міф про Кассандру отримує інше трактування. Доля героїні трагічна, адже вона зустрічається з цілковитим нерозумінням, а її життя перетворюється в боротьбу за самоствердження. Письменниця вдається до деміфологізації подій і образів: у повісті відсутні боги, Олімп, усі події письменниця намагається пояснити реальним, а не чудесним чином. Навіть пророцтва Кассандри мають у творі Крісти Вольф значно міцнішу основу, ніж просто дар – розум, проникливість, уважність, вміння аналізувати. К. Вольф унаочнює процес самовиховання обдарованої особистості, наділеної розумом, інтуїцією: Кассандра не отримує божественний дар провидіння (як трактує це стародавній міф), а проходить важкий шлях пізнання світу і самої себе. Вона бачить майбутнє, бо розуміє теперішнє і не боїться відверто говорити про це.

Характеризуючи свою героїню, К. Вольф використовує образи-дзеркала. Кассандра ніби пізнає себе через пізнання оточуючих. Майже кожен персонаж наділений якоюсь властивістю Кассандри, і її ставлення до героя є передусім ставленням до себе: так Анхіс – втілення внутрішньої досконалості і спокою, Гекуба – поваги оточуючих, Еней – самотності і любові, Клітемнестра – бажання особистого щастя, Поліксена – жага зовнішньої досконалості. Пізнаючи і створюючи себе, троянка йшла до своєї мети, хотіла панувати над людьми, але неминуче залишалася одна. Втіленням її самотності є любов до Енея. Син Анхіса, як і сам старець, займав другорядне місце у подіях Троянського циклу міфів. Однак в повісті Анхіс і Еней – найближчі Кассандрі люди [1].

Війна з греками для Кассандри – це перш за все зіткнення з Ахіллом і Агамемноном. Як жінка вона виступає проти раціоналізму чоловіків, які легітимізують війну. На думку А. Нямцу та П. Рихла, «для Кассандри Крісти Вольф війна – це світ чоловіків, тому майбутнє повинно належати жінкам... Головне для Кассандри – принципове засудження війни взагалі і протиставлення їй мирної жіночої общини в печерах за міською стіною» [6, С. 150]. Ахілл, символ найвищої міри хоробрості і втілення героїчної доблесті в міфології Стародавньої Греції, перетворюється в повісті Крісти Вольф в образ неконтрольованої агресії, чий гнів не має ні пояснення, ні виправдання. Один з найгероїчніших образів міфології стає в інтерпретації письменниці найбільш відштовхувачим. Образ героя набуває натуралістичні, відразливі риси, чого не могло бути в міфі. Авторка змінює сюжет міфу, позбавляючи давньогрецького героя славної смерті воїна: Ахілл гине від стріли Паріса, однак помирає не в бою у славетній битві, а спокушений Поліксенією в нападі похоті. Іншим є ставлення Кассандри до Агамемнона – вождя греків, які згубили її народ. Передбачаючи трагічну загибель царя і свою власну долю, Кассандра навіть не бачить в ньому ворога, а відчуває до нього принизливу для героя жалість: «Жалюгідний боягуз ... Якщо Клітемнестра така, якою я її уявляю, вона не стане ділити трон з цим нікчемом...» [1, С. 360]. Найстрашнішим відкриттям для неї стало, що бажають війни не тільки Ахілл та Агамемнон, але й шанований нею і народом цар Пріам. Кріста Вольф вводить у твір вигаданого, неміфологічного персонажа Евмела – троянського генія війни. В образі Евмела простежується проекція на історію Німеччини ХХ століття (загони Евмела нагадують сумнозвісні коричневі загони) [1]. На думку письменниці, падіння Трої пояснюється тим, що троянці, засліплені жагою боротьби, забули голос розуму. Світлана Маценка стверджує: «Важливо, що Кассандра – носій і рупор істини, однак, її пророцтвам люди не мусять вірити. Це – закон: людство не здатне щось змінити і передусім не здатне змінити себе» [5, С. 116]. На жаль, войовнича пристрасть перемагає розум, голосом якого і була Кассандра.

Літературні критики вважають філософську повість «Кассандра» головним твором К. Вольф. У цій книзі Кріста Вольф досліджувала, за її власним визнанням, проблему логіки влади. Пізніше виходить роман «Медея. Голоси», в основі якого також лежить міфологічний сюжет. У мистецтві Медею зазвичай змальовують як жорстоку вбивцю брата і власних дітей. Проте Кріста Вольф намагається врятувати її від «клейма» образу дикої пристрасті, пояснити мотиви її рушійних вчинків та зобразити її жертвою заздрощів, вигадок та обмов. С. Маценка зауважує: «Сучасне трактування міфу перетворило вбивцю на героїню, хоча і героїню, яка вагається, сумнівається, іронізує і не бачить пристанку для себе у цьому світі. Для К. Вольф є важливо знайти давні свідчення, які б зняли з Медеї важкі звинувачення, авторка намагається з погляду сучасної свідомості проникнути в таємниці образу та його долі через психологічну, соціальну сфери» [5, С. 125].

Міф про Медею пов'язаний з міфом про Аргонавтів. У ньому розповідається про те, як Аргонавти на чолі з Ясоном прибувають в Колхиду в пошуках Золотого Руна. Чарівниця Медея, пристрасно закохана в Ясона, через його обіцянки одружитися допомогла грецькому герою пройти всі випробування царя Еета. Заради Ясона Медея неодноразово скоювала злочини. Коли ж Ясон захотів одружитися з донькою коринфського царя Креонта, Медея отруїла її одяг. Після цього, убивши своїх дітей, вона полетіла на колісниці бога Геліуса [4]. К.

Вольф у своєму романі використовує інший варіант міфу: Медея залишила дітей біля вітаря богині Гери, а коринфяни, бажаючи помститися за смерть царівни, вбили їх.

Згідно з міфами Медея («та, що знає добру пораду») – давній, дуже складний та неоднозначний образ. «Атрибутами царівни є колісниця, запряжена зміями. Її символи мають подвійне значення: зміїна отрута може вбивати і лікувати, її мідний казан є і чарівним казаном достатку (земля, життєва сила), і казаном омолодження та смерті. Вона дає життя та приносить смерть, є богинею руйнації та творення» [5, С. 125]. Вона має неабиякі знання та мудрість, здатність оживляти мертвих та дар лікування. Медея подвійно горда (у зв'язку з божественним походженням та непересічним інтелектом), але стає жертвою обману, приниження та владних інтриг. Як зауважує С. Маценка «для К. Вольф Медея є ланкою, що пов'язує окремі світи. Жриця, цілителька, закохана та ревнива жінка, яка є проклята та сама проклинає, але все ж – велична, свавільна і незвичайна людина поміж часами та просторами, між варварською Колхідією і царським, ззовні цивілізованим Коринфом» [5, С. 126].

Образ Медеї у романі є результатом авторського міфологізування Крісти Вольф. На відміну від античної Медеї, яка є носієм лютих, пристрасних, егоїстичних рис, ревнивою жінкою, готовою навіть на вбивство власних дітей, К. Вольф створює більш м'який образ Медеї, яка теж має потужне джерело внутрішньої енергії, але не руйнівного характеру, а навпаки спрямоване на запобігання духовного і морального занепаду Коринфа. Крім того, беручи за основу міфологічний сюжет, письменниця частково деміфологізує його: подібно до повісті «Кассандра» Кріста Вольф і в цьому творі пояснює на перший погляд чудесні події цілком логічним шляхом. Так, дар Медеї до лікування пояснюється не умінням чаклувати, а знанням цілющих трав, правил гігієни і здорового способу життя.

Медея Крісти Вольф біжить з рідної Колхіди, намагаючись вирватися з полону жорстокої ідеологічної системи, що приносить в жертву політичним інтересам людські життя. У цьому суспільстві криваві язичницькі жертвоприношення биків богам призводять до людських жертв: батько Медеї, цар Еет, прагнучи утримати владу, віддає на роздирання натовпу фанатиків єдиного можливого політичного суперника – свого сина Аспірта. Згодом виявляється, що боротьба за владу в Коринті ведеться настільки ж жорстокими методами, як і в Колхіді. Цар Креонт хоче передати владу не напівбожевільній дочці, а царевичу Ясону, який втратив права на батьківський престол і мріє багатство та могутність. Кріста Вольф акцентує, що прагнення Ясона до влади є головною характерною рисою цього персонажа. Він боїться Медеї, адже через свободу думки і поведінки, якою її наділила Кріста Вольф, вона є загрозою для його репутації. Шалена жага до влади і готовність жертвувати задля цього навіть життям інших людей – проблема, на якій зосереджує увагу авторка [1].

У трактуванні німецької письменниці Медея є жінкою, що постраждала від наклепу, її назвали чаклункою і дітовбивцею. Окрім цього, в умовах соціального життя в романі Вольф Медея втрачає право на громадянство і вимушена шукати притулок у печері. Нещастя і розчарування, що переслідують героїню в романі Крісти Вольф нескінченні. Так, письменниця намагається розвінчати міф про прекрасне життя в чужій країні. Проблема взаєморозуміння не тільки між окремими людьми, а й між цілими народами, порушена Крістою Вольф у романі «Медея. Голоси», сьогодні дуже актуальна. Образ Медеї має, за твердженням С. Маценки, важливі художні функції: «У світі розпаду цінностей, у світі чоловічої раціональності та практичності, у світі, де процес дегуманізації набуває небувалих розмахів, вона ініціює духовне та моральне оголення, вона провокує до щирості та «розкриття карт» у заплутаній політичній грі, що зветься власництвом, владолюбством, насолодою панування над іншими» [5, С. 134]. Роман Крісти Вольф «Медея» покликаний змусити людство задуматися про небезпеку міжнаціональних конфліктів і викликати бажання уникнути їх.

Отже, міфологічні образи, мотиви, сюжети, трансформуючись під впливом індивідуальності письменника та особливостей літературної епохи, покликані привернути увагу людства до «вічних» проблем. Таким чином, сучасні письменники намагаються провести розрахунок з минулим, зорієнтуватися в сьогоденні та окреслити контури майбутнього.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вольф К. Избранное: сборник. – М.: Радуга, 1988. – 559 с.
2. Вольф К. От первого лица. Художественная публицистика. – М.: Прогресс, 1990. – 416 с.
3. Клопова Т. А., Иванова И. В. Интерпретация Троянского цикла мифов в повести К. Вольф «Кассандра» // Традиции и новаторство в литературах стран Западной Европы и Америки XIX–XX вв.: межвуз. сб. – 1989. – С. 45–55.
4. Кун М. А. Легенди і міфи Стародавньої Греції. – К., 2006. – 380 с.
5. Маценка С. Хронотопи свідомості. Про творчість Крісти Вольф. – Львів: ПАІС, 2007, – 236 с.
6. Нямцу А., Рихло П. Коли не ймуть словам пророчим віри... («Кассандра» К. Вольф – ще одне повернення до вічної теми) / А. Нямцу, П. Рихло // Всесвіт. – 1985. – №10. – С. 144–150.

## МАГІЧНИЙ РЕАЛІЗМ В ОПОВІДАННІ ГАБРІЕЛЯ ГАРСІА МАРКЕСА «СТАРИГАН З КРИЛАМИ»

Для європейського середовища латиноамериканська література завжди була екзотичним явищем. Національний колорит, своєрідна ментальність, особливості історичного розвитку Латинської Америки викликають неабиякий інтерес до творчості митців цього континенту.

**Актуальність** нашого дослідження полягає у тому, що магічний реалізм це відносно новий жанр у літературі, який потребує ретельного вивчення, адже магічний реалізм поєднує у собі сюрреалізм та реалізм, постмодернізм та модернізм.

**Мета** нашого дослідження полягає у визначенні особливостей магічного реалізму на прикладі оповідання «Стариган з крилами» Габрієля Гарсія Маркеса.

Художньою особливістю латиноамериканської літератури ХХ ст. є магічний реалізм, в основі якого лежить глибинне осмислення духовних джерел життя нації. Ця модерністська течія об'єднує твори, в яких сприйняття дійсно пов'язане, насамперед, з національною міфологією. Дивне, магічне, чарівне, що криється у міфах, проектується на сучасність, тісно з нею переплітається, перетворює її, створюючи неповторний художній світ твору.

Уже в самому терміні криється поєднання двох протилежних понять: «реалізм» (матеріальне, те до чого можна доторкнутися, буденне, звичайне) і «магічний» (фантастичне, несподіване, незвичайне, містичне, нез'ясовне). Звичайно, письменники в своїх творах не прагнули відтворити повною мірою міфологічну свідомість, та взяли від неї як найголовніший художній принцип — зображення казкового, фантастичного як реально існуючого і тому, зрозуміло, буденного. Реальність і фантазія тісно переплетені в їх творах і фантазія така ж реальна, як і сама реальність.

Як підкреслено в нашому дослідженні, магічний реалізм прийшов до Латинської Америки досить пізно, лише в 1930-х роках [1, с. 335]. Письменники виявили, що стратегії цього жанру ідеально підходять для збереження культури своїх націй. Магічний реалізм — це явище не тільки латиноамериканської літератури, він має великі традиції у європейському та світовому письменництві (Ф. Рабле, Е. Т. А. Гофман, М. Гоголь, М. Булгаков та ін). Юрій Падар першим помітив риси магічного реалізму і в українському химерному романі, стверджуючи, що «Марко Пекельний» О. Стороженка, «Лебедина зграя», «Зелені млини» В. Земляка написані із елементами магічного реалізму [6, с. 93].

Світової ж популярності жанр магічний реалізм набрав після виходу роману Габрієля Гарсія Маркеса «Сто років самотності», автор вважається найкращим представником цього жанру, а його оповідання та романи перлинами жанру магічний реалізму. Маркес був колумбійським письменником, сценаристами та журналістами, відомим у всій Латинській Америці, як Габо. Будучи одним з найважливіших авторів ХХ століття і одним з найкращих представників іспаномовної літератури, він був удостоєний Міжнародної премії ім. Нейштадта з літератури у 1972 році та Нобелівської премії з літератури у 1982 році. Проте, роботи автора зазнали і значної критики, оскільки він використовував форму магічного реалізму, пишучи про складні та значущі теми. Він писав про війни, страждання та смерть, що було дуже ризиковано, тому що Колумбія в той час перебувала у десятирічній громадянській війні під назвою *Violencia*.

Оповідання «Стариган з крилами» – чудовий приклад творчості Маркеса та використання магічного реалізму зокрема. Одна із рис магічного реалізму полягає в тому, щоб описати реальне життя та реальних людей, додаючи магічні елементи. Так зробив і Маркес, у своєму оповіданні «Стариган з крилами» автор розповідає нам про життя звичайних людей Пелайо та Елізанда, які одружені. Спокійний темп життя у селі переривається появою старої людини з величезними крилами. Поряд з історією автор використовує стратегію розв'язання сумнівів. До середини сюжету читачі вагаються, чи то герої оповідання сприймають прихід старого як магію чи як звичайну подію. Ми бачимо, що ця стратегія використовується в прямому вираженні мешканців цього села. Наприклад, з самого початку Пелайо та Елісанда боялися старого, але незабаром вони ставляться до нього інакше: *«Вони так довго і настільки уважно дивилися на нього, що трохи отямившись, дійшли висновку, що він навіть симпатичний, і наважились заговорити до нього»* [8, с. 1].

Для персонажів оповідання старий з чарівної істоти перетворюється на звичайну людину. Пелайо та Елізанда навіть зроблять висновок: *«...що це, мабуть, людина, яка потерпіла під час аварії якогось іноземного пароплава»* [8, с. 1].

Продовжуючи читання, читачі досі коливаються, адже жителі селища не бояться старого, ба навіть вважають його появу нормальною. Сусідка Пелайо сказала: *«Це ангел. Мабуть, він прилетів по дитину, але сердега такий старий і немічний, що злива збила його на землю.»* [8, с. 1]. Її слова здаються фантастичними для читача, але потім автор описує суперечку жителів села щодо дивного старого. *«Найбільш простодушні пропонували призначити його головою всесвіту; інші наполягали на тому, щоб зробити його генералом, який, напевне, виграв би всі війни. Були й такі фантазери, які пропонували з допомогою ангела вивести новий рід крилатих людей, які підкорили б всесвіт»* [8, с. 3]. Використовуючи

ці описи Маркес показує читачеві, що прихід ангела є нормальним для селян. Навіть поява Гонзага, який є священиком, не змінює наших вагань. Він є ще одним персонажем, якого Маркес використовував для збільшення ефекту сумніву, в словах священика ми можемо помітити, що він сприймає прихід старого не як прихід ангела, а якраз навпаки.. Отець Гонзага: *«Крила ще ні про що не свідчать, їх мають і літак, і яструб, отже, це — атрибут не тільки ангелів, Тут же він нагадав, що саме диявол володіє неабиякими здібностями перевтілюватись і дурити необережних людей»* [8, с. 2]. Отець пропонує: *«...написати листа єпископові, щоб той у свою чергу написав главі церкви, а той — папі й щоб, таким чином, остаточне рішення прийшло з найвищої церковної інстанції»* [8, с. 4].

Маркес використовував техніку магічних елементів, змішаних з реальними, щоб створити відчуття, що все, що відбувається в оповіданні, може бути реальним, і це головна мета магічного реалізму, поєднати магічне з реальним.

Протягом усієї історії «Стариган з крилами» Маркес також посилається і на культуру свого народу. Одним із ключових концепцій магічного реалізму є включення легенди або фольклору в літературний текст. Автор не використовував ніяких легенд безпосередньо, але ми думаємо, що персонажі сусідки та священика показують нам культурну особливість Латинської Америки. У маленьких селах завжди була дама, яка була старою і мудрою, всі звертались до неї за порадою, вона знала багато легенд і могла допомогти. В оповіданні Маркеса ми бачимо, що Пелайо та його дружина довіряють старій дамі: *«...його частували кристаликами камфори, якою, на думку тієї ж мудрої сусідки, харчувалися ангели»* [8, с. 6] і наприкінці оповідання автор посилається на фольклор та образ мудрих леді: *«... навіть розумна сусідка не змогла сказати їм, що робити з мертвими ангелами»* [8, с. 2]. Також люди в Латинській Америці вважали священиків посланцями Бога. І в тексті ми бачимо, що Пелайо та його дружина також шукають поради у священика.

Щоб додати ще більших фантастичних елементів, автор розповідає нам про жінку: *«яка була перетворена на павука через непослух батькам ... Вона була страшним тарантулом розміром з віщу з головою сумної дівчини. Страшною була не тільки її зовнішність, а й той щирий смуток, з яким ця бідолоха розповідала про своє нещастя»* [8, с. 4]. Тоді автор розповідає про її бідному житті і про те, як вона жила раніше, і читачам шкода, що у неї таке нещастя, забуваючи, що вона павук і не може бути реальною.

Остання та не менш важлива риса магічного реалізму, Маркес також використовує техніку спотворення часу. Історія починається з: *«Доц не вщухав уже третю добу»* [8, с. 1], що не є звичайним способом розрахунку одиниці часу. Також: *«Світ був сумний з віторка»* [8, с. 1] метафора, що погана погода робить все серйозним і сумним.

Ми розглядаємо оповідання «Стариган з крилами» також як сатиричне, яке висміює як Католицьку Церкву, так і людську природу. Гарсія Маркес критикує церкву через образ священика Гонзага. Котрий закликав: *«...паству набратися терпіння, поки не прийде вказівка від папи»* [8, с. 3]. Маркес висміяв методи церкви, коли ті намагались зрозуміти хто ж такий стариган з крилами: *« Але час спливав, а папа все ще з'ясовував, чи має це надприродне створіння пуп, чи схожа його мова на арамейську, чи здатний він утриматися на кінчику голки, чи, може, зрештою, це якийсь іноземець»* [8, с. 3]. Цим самим автор показав наскільки безпорадною може бути церква.

Така критика церкви є лише частиною критики Гарсія Маркеса щодо людей в цілому. Ми можемо побачити, як люди збираються навколо ангела і просять його допомоги, вони запалюють свічки. Пелайо та Елізанда, які не намагаються доглядати за старою людиною, а просто заробляють гроші з його перебування.

Наприкінці твору, стариган з крилами покидає селище, а читач так і не розуміє навіщо він прилітав, але якщо подумати про образ старого, як про елемент магічного реалізму, то стає зрозуміло, що через цього героя Гарсія Маркес намагався донести нам, що більшість людей живуть своїм життям, не знаючи про їх значення у світі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев Л. Г. Зарубежная литература второго тысячелетия / Л. Андреев, К. Косиков. — М. : Высшая школа, 2001. — 335 с.
2. Киреева Н.О. / Постмодернизм в заруб. лит-ре / Киреева Н.О. — М. : Флинта : Наука., 2004. — 216 с.
3. Кутейщикова В. Н. Новый латиноамериканский роман 50-ты года / Кутейщикова В.Н. — М. : Школа, 1983. — 345с.
4. Мелик А. А. Сучасний словник мистецтв / Мелик А.А. — М. : Наука., 1999. — 391с.
5. Лиотар Ж.-Ф. Стан постмодернізму / Пер. з фр. Н.А. Шматко. — К. : Слово, 1998. — 160 с.
6. Падар Ю. А. Магічний реалізм II і —хімерна проза II: протистояння чи взаємодія? / Падар Ю. А. — Л. : Дікіс Пресс, 2000. — 93 с.
7. Черняк М. А. Феномен массовой литературы XX века / М. А. Черняк. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. — 178 с.
8. Габріель Г.М. Стариган із крилами / Пер. з ісп. М. Жердинівська. — К. : Слово, 2005.

## ЗМІСТ

<b>ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ</b> .....	<b>1</b>
<i>Косар І. ДОВІРА ДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</i> .....	<b>3</b>
<i>Гільтай Л. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА</i> .....	<b>5</b>
<i>Садівник Т. ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i> .....	<b>7</b>
<i>Мельничук О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ</i> .....	<b>9</b>
<i>Гуменюк Ю. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ</i> .....	<b>11</b>
<i>Воевода З. ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОДНОГО З ПОКАЗНИКІВ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ</i> .....	<b>14</b>
<i>Матляк І. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</i> .....	<b>17</b>
<i>Петровська Р. ВИКОРИСТАННЯ КАРТОК В. ПРОППА ДЛЯ НАВЧАННЯ СКЛАДАННЯ КАЗОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> .....	<b>19</b>
<i>Маринюк Н. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> .....	<b>24</b>
<i>Кусень М. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</i> .....	<b>27</b>
<i>Мурин Ю. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ АДАПТАЦІЇ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ</i> .....	<b>29</b>
<i>Павлова-Робота О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОДРУЖНЬОЇ НЕВІРНОСТІ</i> .....	<b>32</b>
<i>Грицишин Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ ФІГУР НА СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОНЬКИ</i> .....	<b>34</b>
<i>Налуцши А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ</i> .....	<b>36</b>
<i>Кондратюк В. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ</i> .....	<b>38</b>
<i>Теслюк О. ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i> .....	<b>41</b>
<i>Ліпяніна Ю. ФІЗИЧНЕ Я У ЦІЛІСНІЙ СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ</i> .....	<b>44</b>
<i>Гайдучик О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> .....	<b>47</b>
<i>Мандебура Б. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕС САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ</i> .....	<b>48</b>
<i>Чупляк О. ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ</i> .....	<b>51</b>
<i>Романюк Н. ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА НА РІВЕНЬ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ</i> .....	<b>53</b>
<i>Дерев'янюк С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СПІЛКУВАННЯ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ</i> .....	<b>55</b>
<i>Сукмановська М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> .....	<b>58</b>
<i>Іванова А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> .....	<b>61</b>
<i>Бабухівська Ю. ПОНЯТТЯ «СТРЕС» ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ</i> .....	<b>63</b>
<i>Мокей Н. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕРСОНАЛУ</i> .....	<b>64</b>
<i>Пясечна О. ТРУДНОЦІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЦПТО</i> .....	<b>66</b>
<i>Крамар Н. КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ</i> .....	<b>68</b>
<i>Шершньова М. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ</i> .....	<b>70</b>
<i>Філь В. ВПЛИВ ТИПОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА СПОРТИВНІ ДОСЯГНЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ</i> .....	<b>73</b>
<i>Юрчак Т. ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ</i> .....	<b>75</b>
<i>Кулик І. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ</i> .....	<b>78</b>

<i>Сіладі О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЯК КОМПОНЕНТА САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ .....	81
<i>Опалко А.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ТЕРОРИСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	83
<i>Попелишин Ю.</i> ІНСТРУМЕНТАЛЬНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	86
<i>Миц П.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ .....	90
<i>Копильчак О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ .....	92
<i>Стельмах О.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА.....	95
<i>Мицьо М.</i> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ .....	97
<i>Метельська Т.</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....	100
<i>Шиманська Н.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ АКСІОГЕНЕЗ ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	102
<i>Процишин В. – Д.</i> ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	104
<i>Левчук А.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ДЕРЖАВНИХ ТА ПРИВАТНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ.....	106
<i>Мішталь Н.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ.....	108
<i>Петрик С.</i> ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ» ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ ЗА УМОВИ СПІВПРАЦІ ПСИХОЛОГА ДНЗ ТА БАТЬКІВ. ....	111
<i>Костах В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ .....	113
<i>Мілян Н.</i> СХИЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	115
<i>Гончар Т.</i> ЖИТТЄВІ ПЕРСПЕКТИВИ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	118
<i>Вічко М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЛЮДЕЙ З КАНЦЕРОГЕННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ .....	121
<i>Хільковець О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕДІА – ПРОСТОРУ НА ЗРОСТАЮЧУ ОСОБИСТІТЬ .....	123
<i>Кобзей О.</i> РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У СТУДЕНТІВ.....	125
<i>Кучма Р.</i> ДИСКРИМІНАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ: ГЕНДЕРНОВІКОВИЙ АСПЕКТ .....	127
<i>Мельничук В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ МАНІПУЛЯТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТА СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ.....	129
<i>Лабо К.</i> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ «Я» В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	132
<i>Мороз М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	134
<i>Кав'юк О.</i> МЕТОДИ АРТ – ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З УЧАСНИКАМИ АТО .....	136
<i>Сорока В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ НАД СИНТАКСИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	138
<i>Рудяк М.</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	140
<i>Рибка І.</i> ДИТЯЧИЙ МАЛЮНОК ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА .....	142
<i>Запорожець К.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ .....	144
<i>Пшик С.</i> ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН .....	147
<i>Адамик Н.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ .....	149
<i>Олексюк Ю.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ.....	151
<i>Шевченко О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ КОНСТИТУЮВАННЯ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ.....	153



<b>ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ</b> .....	<b>156</b>
<i>Куліш К.</i> РОЗВИТОК ВНУТРІШНЬОЇ ТОРГІВЛІ НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	156
<i>Стойків А.</i> АЛЬТЕРНАТИВНЕ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ТА РАДІОМОВЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ КОНТРАКУЛЬТУРИ .....	158
<i>Головко Н.</i> ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ЛІГИ НАЦІЙ В 20-Х РР. XX СТ.....	160
<i>Гаур В.</i> ТОЙОТОМІ ХІДЕЙОСІ В СТАНОВЛЕННІ ЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ В ЯПОНІЇ (1580-І – 1590-І РР.): СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ .....	161
<i>Ковбаса В.</i> НАУКА І ГЛОБАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА .....	163
<i>Пахомський Н.</i> РОЗВИТОК ТУРИЗМУ В ТЕРНОПІЛЬСЬКІЙ ОБЛАСТІ НАПРИКІНЦІ 70-Х РР. XX СТ. .	167
<i>Леськів Г.</i> УЧАСТЬ АДВОКАТА СТЕПАНА ШУХЕВИЧА В СУДОВИХ ПРОЦЕСАХ НАД ЧЛЕНАМИ КПЗУ (1924-1933 РР.).....	168
<i>Яковенко Н.</i> СПІВПРАЦЯ УКРАЇНИ ТА ООН У ПІДТРИМЦІ МИРУ Й БЕЗПЕКИ .....	170
<i>Кулик С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПРОСТОРУ І НАУКОВОЇ ПОЛІТИКИ КРАЇН ЄС .....	172
<i>Марчук І.</i> ЕВОЛЮЦІЯ МЕНТАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ .....	175
<i>Тимчак П.</i> УКРАЇНА І ПОЛЬЩА ЧАСІВ СЮЗНИЦЬКИХ ДОМОВЛЕНОСТЕЙ (1657–1663 рр.) .....	177
<i>Оверко А.</i> ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ТА СУСПІЛЬНО–ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В’ЯЧЕСЛАВА БУДЗИНОВСЬКОГО (1868–1935) .....	180
<i>Караїм Т.</i> РОЗБУДОВА ВЗАЄМИН МІЖ УКРАЇНОЮ І БІЛОРУССЮ У НОВОМУ ГЕОПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРІ .....	182
<i>Олійник С.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ТОО УГС ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ У 1989 – 1990 РР. ....	185
<i>Мацюк В.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ СТАНІСЛАВА ДНІСТРЯНСЬКОГО В ПРАВНИЧІЙ КОМІСІЇ НТШ .....	189
<i>Мухіна І.</i> FEATURES OF THE STATUTE "PROTECTION OF THE METROPOLITAN ANDREY SHEPTYTSKY FOR ORPHANS IN LVIV" .....	191
<i>Тильчак Т.</i> НАУКА І СУСПІЛЬСТВО: ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНОМУ СВІТІ .....	193
<i>Пирожишин Р.</i> ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЙОСАФАТА СКРУТНЯ 1922-1939 РР.....	195
<b>ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b> .....	<b>198</b>
<i>Яворівська Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВЛАСНИХ ІМЕН В АНГЛОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	198
<i>Лучко Х.</i> ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ МУЗИЧНИХ ПІСЕНЬ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ .....	200
<i>Конотопська Г.</i> GENRE PECULIARITIES OF THE NOVEL “VOICES FROM CHERNOBYL. THE ORAL HISTORY OF THE NUCLEAR DISASTER” BY SVETLANA ALEXIEVICH .....	202
<i>Кавка О.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ .....	204
<i>Грищук Ю.</i> РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	206
<i>Довбня М.</i> THE “SNICK LIT” GENRE THROUGH POSTFEMINIST LENS .....	207
<i>Наконечна Н.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ У СТУДЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ .....	209
<i>Печена К.</i> СЛЕНГ ЯК ЕЛЕМЕНТ АМЕРИКАНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ .....	212
<i>Леськів С.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ХРОНОТОПУ В ОПОВІДАННІ ГЕНРІХА БЬОЛЛЯ «ПОДОРОЖНІЙ, КОЛИ ТИ ПРИЙДЕШ У СПА...» .....	215
<i>Борденюк І.</i> ОСОБЛИВОСТІ СПОСОБІВ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНИХ ВИРАЗІВ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ .....	216
<i>Григорчук Л.</i> МІФОЛОГІЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ КРІСТИ ВОЛЬФ .....	218
<i>Петрів С.</i> МАГІЧНИЙ РЕАЛІЗМ В ОПОВІДАННІ ГАБРІЕЛЯ ГАРСІА МАРКЕСА «СТАРИГАН З КРИЛАМИ».....	221

**ББК 74.480.278**  
**С.88**

**Магістерський науковий вісник. — Випуск № 29. — 2018. — 226 с.**

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

---

Підписано до друку 17.05.2018. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів – 12,59. Обліково-видавничих аркушів – 14,2. Замовлення № 23.  
Тираж 100 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2  
*Свідоцтво про реєстрацію ДК №2043, від 23.12.2004.*