Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Студентський науковий вісник

Випуск № 37

Тернопіль — 2015

ББК 74.480.278
С.88

Студентський науковий вісник. — Випуск № 37. — 2015 — 198с.

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за поданням Ради молодих вчених і спеціалістів. Протокол № 10 від 26 травня 2015 р.

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

ББК 74.480.278
С.88

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2015

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Іванців О.

Науковий керівник – проф. Парфанович І.І.

.

СОЦІАЛЬНА І НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ

Актуальність проблеми. У перелік делінквентної поведінки школярів, за даними зарубіжних і вітчизняних соціологів, як правило входять такі проступки, як: вживання алкоголю, приставання до дорослих, бійки, незаконне збереження зброї, нанесення важких тілесних пошкоджень кому-небудь холодною зброєю, крадіжка, прогулювання занять, куріння марихуани, відхід зі школи, відібрання кишенькових грошей у інших школярів, порушення порядку у громадських місцях, псування суспільного майна, розпис, малювання фарбою на стінах. До делінквентних вчинків і дорослих, і підлітків можна також віднести всі або більшість адміністративних правопорушень. Таким чином, будь-яка поведінка, яка не схвалюється суспільною думкою, називається девіантною, а поведінка, яка не схвалюється законом – делінквентною. Несхвалення ще не означає покарання. Кримінальне покарання окреслює межу між делінквентною і злочинною поведінкою. Підлітки, які перебувають на обліку у кімнаті міліції, – делінквенти, але не злочинці[3, с. 461].

Окрім зазначених категорій, до осіб з поведінковими відхиленнями відносять дітей, підлітків, молодь так званих «групризику».

Під поняттям «діти групи ризику» маються на увазі наступні категорії дітей:

1) діти з проблемами у розвитку, які не мають чітко вираженої клініко-патологічної характеристики;

2) діти, що залишилися без опіки батьків у силу різних обставин;

3) діти із неблагополучних, асоціальних сімей;

4) діти із сімей, що потребують соціально-економічної та соціально-психологічної підтримки і допомоги;

5) діти з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадапатації [5, с. 41].

Метастатті – розкритиосновні соціальні, науково-теоретичні підходи до розкриття характеристик дітей груп ризику.

Теоретичне обґрунтування. Науковці розглядають різні аспекти профілактичної роботи з неповнолітніми особами груп ризику: Л. Оліференко – соціально-педагогічні[5, с. 156 – 250], В. Чупров – соціальні [10, с.112 – 230], Г. Тагірова – психолого-педагогічні [8, с. 12 – 45].

Відрізняють культурно схвалювані і культурно несхвалювані типи поведінки з відхиленнями. До культурно схвалюваних відхилень відносять геніальність, героїчні поступки, спортивні досягнення, лідерські здібності. У традиційних суспільствах до схвалюваних відхилень відносять «отшельничество», релігійний фанатизм, надаскетичний спосіб життя. Подібні відхилення частіше всього пояснюються психологічними якостями особистості…. До культурно несхвалваним відхилень відносять ті поступки і ті види соціальної діяльності, які наносять шкоду суспільству і як мінімум викликають засудження [4, с. 184; с. 185].

Соціологи називають поведінку з відхиленнями девіантною. Цей термін, широко поширений в європейській науковій літературі, вживається в соціології в двох значеннях – широкому й вузькому. В широкому розумінні термін «девіантність» означає будь-яке відхилення від прийнятих у суспільстві соціальних норм, починаючи із найнезначніших. Традиція розширеного вживання бере початок із зарубіжної соціології…. У вузькому значенні девіантність означає незначні проступки, ті, що не попадають під статтю кримінального кодексу. Для більш серйозних форм порушень спеціалісти застосовують інші терміни, а саме делінквентність і злочинність (кримінальну поведінку). Девінтність у широкому розумінні визначаються як поведінкові відхилення, а вузьке значення цього терміну зберігається для

визначення незначних відхилень, тобто власне девіації [3, с. 447]. Такою поведінкою характеризуються діти груп ризику.

Основний зміст.Трактування поняття «поведінки з відхиленням» серед дітей груп ризику в багатьох авторів є ідентичним:

- Тагирова Г.С.: «це система вчинків або окремі вчинки, що суперечать загальноприйнятим у суспільстві правовим або моральним нормам; є результатом неблагополучного соціального розвитку, порушень соціалізації, що виникають на різних вікових етапах»[8, с. 5];
- Оржеховська В.М.: «це такі дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві, членом якого вона є»[6, с. 46];
- Трус І.: «це система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам» [9];

Що ж стосується змісту самого поняття«поведінки з відхиленням» серед дітей груп ризику, то є незначні розходження:

згідно тлумачення Оржеховської В.М.: «це поведінка з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм»[6, с. 17];

Дахно Р.: «це стійкий вид поведінки людини, що має відхилення від найбільш важливих соціальних норм суспільства у певний час та завдає реальної шкоди суспільству і самій людині, що її проявляє, і супроводжується її соціальною дезадапацією»[1, с. 12];

Казаринова Н.В., Филатова О.Г., Хренов А.Е.: «невідповідність тих або інших проступків, тієї або іншої соціальної діяльності прийнятим нормам» [4, с. 184];

Петришин Г.Р.: «це система дій і вчинків людей, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки» [7, с. 189].

Щодо типології поведінки дітей груп ризику, то в окремих авторів знайдено незначні розходження.

Добреньков В.І, Кравченко А.І. виділяють три її форми – девіантну, делінквентну і кримінальну поведінку, що представляє собою, по висхідній, три ступені порушення соціальних норм. У кінцевому рахунку утворюється певний континуум або шкала поведінки з відхиленням[3, с. 448].

Казаринова Н.В., Филатова О.Г., Хренов А.Є. виділяють її деструктивний, асоціальний і протиправний характер, виходячи з цілей і спрямованості девіантної поведінки. До першого з них відносяться відхилення, що спричинюють шкоду самій особистості: алкоголізм, суїцид, мазохізм та ін. Поведінка, яка відноситься до другого типу, наносить шкоду первинним групам і спільнотам: порушення трудової дисципліни, дрібне хуліганство і т.п. Третій тип поведінки з відхиленнями, пов»язаний з серйозними порушеннями не тільки моральних, але й правових норм, призводить до серйозних негативних наслідків для суспільства: грабежі, вбивства, тероризм [4, с. 186],

Дементьєва І. у рамках типології поведінки з відхиленнями всі її прояви поділяє на два основні типи: девіантні і делінквентні, а їх носії відповідно – на порушників громадського порядку і правопорушників. Основою для даної типології служить ступінь соціального ризику і глибина наслідків поведінкових відхилень. При цьому перші (девіанти) демонструють антигромадську поведінку, яка не підлягає суворим правовим санкціям (наприклад, дрібне хуліганство) або наносить шкоду передусім виконавцю (наприклад, суїцид). Дії других (делінквентів) вступають у конфлікт з правовими нормами, є злочином і підлягають кримінальній відповідальності (крадіжки, вбивства і т.д.)[2, с. 23],

Досліджуючи альтернативні форми покарання осіб за девіантну поведінку, Шульга Т. дотримується позиції американських психологів, які поділяють девіантних підлітків на три типи: 1. Підлітки з прохідною девіантністю. Щоб прискорити «повернення на правильний шлях», важливо їх навчити плануванню часу і вибору друзів та партнерів. 2. Підлітки із запізнілою девіантністю. Вчинення правопорушень починається пізніше, тому необхідне швидке втручання в ситуацію, слід скоротити контакти підлітка з девіантним середовищем і посилити позитивні зв»язки з ровесниками. 3. Пілітки з пожиттєвою девіантністю вчиняють багато серйозних правопорушень, починаючи з раннього дитинства, важкі у супроводі [3, с. 97–99].

Дахно Р. поведінку дітей груп ризику відносить до непатологічного виду і виокремлює такі її групи: а) асоціальна – відхилення від морально-етичних норм, що безпосередньо загрожує благополуччю міжособистісних стосунків (агресивна поведінка, статеві девіації,

шкільні прогули та бродяжництво); б) аутодеструктивна поведінка (спрямована на саморуйнування) – це поведінка, що має незначні відхилення від медичних і психічних норм, загрожує цілісності та розвитку самої особистості (суїцидна поведінка, наркоманія, алкоголізм, фанатизм, аутистичність, комп'юретна залежність); в) делінквентна (антисоціальна) – це поведінка, що призводить до порушення правових норм, загрожує соціальному порядку та благополуччю оточуючих людей [3].

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел з соціальної, науково-теоретичної позиції дозволяє визначити основні характеристики дітей груп ризику та особливості їх поведінки:

- діти груп ризику характеризуються зміщеннями у соціальному розвитку, психолого-педагогічних показниках, проявах поведінки;
- основною характерною рисою дітей груп ризику є прояви їх поведінки, що вимагає аналізу поведінкових відхилень;
- у науковій літературі панує багато визначень, трактувань, підходів до дітей груп ризику та їх поведінки, які, в основному зводяться до того, що особи цієї категорії мають незначні відхилення у розвитку й поведінці. Проте, саме тому вони вимагають посиленої уваги й соціальної підтримки.

Визначене вимагає детального аналізу форм і методів соціально-педагогічної роботи з дітьми груп ризику в різних сферах їх життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дахно Р. Девіантна поведінка учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів як психолого-педагогічна проблема / Р. Дахно // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 10–13.
2. Дементьева И. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / И. Дементьева // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 23–30.
3. Добреньков В. И. Социология : В 3 т. [Т.3] : Социальные институты и процессы / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА, 2000. – 520 с.
4. Казаринова Н. В. Социология : учебник для вузов / Н. В. Казаринова, О. Г. Филатова, А. Е. Хренов ; под общ. ред. Г. С. Батыгина. – М. : NOTABENE, 2000. – 272 с.
5. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: уч. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева]. – М. : «Академия», 2002. – 256 с.
6. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська. – К. : ВіАН, 1996. – 352 с.
7. Петришин Г. Р. Соціологія : навчальний посібник / Г. Р. Петришин – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 299 с.
8. Тагирова Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудними родростками / Г. С. Тагирова. – Педагогическое общество России, 2003. – 128 с.
9. Трус И. Школьники с девиантным поведением: особенности воспитания / И. Трус // Воспитание школьников. – 2002. – № 7. – С. 44–46.
10. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. – [2-е узд.] – М. : Наука, 2003. – 230 с.
11. Шульга Т. Альтернативные формы наказания подростков за девинтное поведение / Т. Шульга // Социальная педагогика. – М. – 2004. – № 3. – С. 97–99.

Танащук Ю.

Науковий керівник – проф. Парфанович І.І.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Актуальність проблеми. Останнім часом загострилося чимало молодіжних проблем, серед яких найголовнішими є:низький рівень життя, безробіття і значна економічна та соціальна залежність від батьків;шлюбно-сімейні проблеми (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів);низька народжуваність – вже протягом трьох з половиною десятиліть в Україні зберігається рівень народжуваності, який не забезпечує навіть відтворення поколінь;матеріальна незабезпеченість, відсутність умов для поліпшення житлових умов;поганий стан здоров»я і зростання рівня соціальних відхилень (злочинність, пияцтво, наркоманія, проституція);втрата ідеалів, соціальної перспективи, життєвого оптимізму[11, с. 440]. У той же час зазначається: «В умовах інформаційного буму, що захопив увесь світ, ведучим фактором соціалізації стає інститут інформації… Разом з тим розширення нових інформаційних технологій активізує ризик дегуманізації»[12, с. 110].

Метою статті є розкрити теоретичні підходи до профілактики нтернет-залежності серед дітей.

Теоретичне обґрунтування. изик – це форма діяльності в умовах невизначеності, при наявності можливості оцінювати вірогідність її результату. изик – не тільки діяльність, але і характеристика стану особистості, групи, суспільства (технологічний, інформаційний…). Бурхливий розвиток інформаційних технологій, що супроводжує перехід до постіндустріальної стадії суспільства, посилює ризик дезорієнтації людини в інформаційному просторі, її подавлення віртуальною реальністю. Так, у процесі розвитку і ускладнення структур сучасних суспільств на перший план висуваються ризики переважно внутрішнього характеру, тобто які продукуються людською діяльністю. А отже, інноваційний ризик може бути охарактеризований як систематична незахищеність людини перед загрозами, викликані самою модернізацією, що є наслідком нераціонального використання досягнень науково-технічного прогресу і процесу індустріалізації [12, с. 7; с. 45].

На формування поглядів, моральних якостей, життєвих позицій сучасного підлітка все більше стали впливати засоби масової інформації.» Виділено позитивні сторони цього процесу: розширення кругозору, більш раннє і швидке залучення до мистецтва, підвищення культурного рівня. І негативні сторони: наявність малозначимої інформації, яка здебільшого породжує пасивність мислення, емоційне перевантаження [4, с. 88].

Основний зміст. соціально-педагогічній діяльності потребують урахування такі факти, описані науковцями:

- На екранах надзвичайно рідко можна зустріти позитивні моделі поведінки. В основному це демонстрація конфліктів, суперництва і протиріч у повсякденних стосунках людей. Романтизуючи «легке життя», прагнення до задоволень, зображуючи взірці самоствердження і самореалізації засобами жорстокості й насилля, інтернет надає молоді певні взірці для наслідування (включаючи і ненормативну лексику), формуючи емоційну основу особистості [2, с. 53].

- Значущість кожного типу інформації залежить від того, хто її сприймає, який тип інформації в даному творі більш актуальний для реципієнта (в один відрізок часу це може бути психологічна інформація – і тоді вона заповнює більшу частину каналу сприйняття, в іншій – естетична або інтелектуальна), а також від того, на що спрямовано його увагу [7, с. 7].

- Психолого-педагогічне цілеспрямоване використання можливостей інтернетудозволяє формувати в особистості інформаційну культуру – один з найважливіших показників її цивілізованості[6, с. 4].

- Розглянемо запити й потреби молодіжної аудиторії, які були виявлені в опитуванні й анкетуванні. Провідне місце по популярності займають їх художні фільми, далі – молодіжній музикальні програми, далі – ігри, програми для широкого кола глядачів [5, с. 71].

- Аналіз анкет старшокласників засвідчив, що 63% з них надають перевагу інтернетуз усіх видів проведення вільного часу. Але старшокласників дуже занепокоює те, що з екранів на дітей та підлітків сиплеться шквал негативної інформації, пропагуються насильство, жахи, відвертий секс, дратує реклама. Занепокоєні вони і тим, що майже нема інтелектуальних, пізнавальних програм для дітей та підлітків, а ті, що є, не відповідають їх запитам [3, с. 26].

- Створений інформаційний простір насичений яскравими і практично готовими до вжитку образами. Через легкість для сприймання ці образи певною мірою спричинюють зниження репродуктивної спроможності психіки, своєрідну її «лінивість», яка виявляється у втраті психікою здатності продукувати власні образи. Це явище відоме під назвою «інформаційно-образна наркоманія» [10, с. 57].

- Основними негативними ефектами впливу є: 1) наслідування дітьми асоціальної (кримінальної) поведінки персонажів; 2) штучне «одорослення» та рання сексуалізація дітей; 3) формування в дітей викривлених світоглядних цінностей та настановлень; 4) зменшення пізнавальних інтересів, інертність («лінивість») психіки; 5) «наркотизація» дитячої аудиторії. Відволікання дітей від реального життя, дитячих обов’язків, навчання та перенесення їх у віртуальний світ фантазій [10, с. 59].

- «У сучасних українських умовах, попри загальносистемний колапс, можна спостерігати швидкий прогрес у приєднанні нових користувачів до Інтернету. Цьому сприяють три основні фактори – зниження цін на комп'ютери, активне застосування піратського

програмного забезпечення та покращення і здешевлення роботи провайдерів. Завдяки цим умовам формується і стрімко розширюється прошарок молоді, яка піддається істотному інтелектуальному впливу з боку Інтернету…. У процесі історичного розвитку людська спільнота проявляє одну-єдину стабільну рису – схильність застосовувати найвищі думки для руйнування або поневолення собі подібних. У випадку з комунікаційними технологіями це виявляється у застосуванні найдосконаліших наявних форм передачі інформації для посилення контролю над діяльністю підлеглих індивідів. Конструктивно досконалі дороги і професійні морські вояжі відкрили шлях для імперських монстрів. Розповсюдження радіомовлення і газетної справи породило тоталітаризм. Дай Боже, щоби глобальна, всеосяжна Мережа уникла подібної долі»[9, с. 58].

- Явище «інформаційного тоталітаризму» – агресивне інформаційне середовище, де нема меж між реальним і віртуальним світом, а також «клинову свідомість», яка відчужує людину від споглядання і роздумів [1, с.28].
- Сучасний медіа-простір, як і суспільство загалом, характеризується загальним станом «переоцінки цінностей», кризою традиційної системи суспільства, відсутністю об'єднуючої культурної ідеї. Культурні і політичні кризи призвели до того, що телебачення перестало виховувати,центрувати і формувати моральну і естетичну свідомість молоді. Разом воно втратило і свою ключову функцію – забезпечувати соціально інтеграційну єдність [8, с. 232].
- Під впливом інформаційної пропаганди (ЗМІ, реклами, Інтернету, зарубіжніх освітньо-просвітніх проектів деструктивної спрямованості) у дітей блокуються природні захисні психологічні механізми, розмиваються уявлення про дозволене і недозволене, нормальне і аномальне.. Найбільшою мірою безпосередньому впливові інформаційного середовища піддається духовна сфера суспільства, деформація і деструктивні зміни якої у формі психоемоційної і соціальної напруги, викривлених моральних норм і критеріїв, неадекватних соціальних стереотипів і установок, неправдивих орієнтації і цінностей, у свою чергу впливають на стан і процеси у всіх основних сферах суспільного життя [8, с. 234].

Висновки. Отже, аналіз теоретичних напрацювань з питання інтернет-залежності школярів та її профілактики дає змогу зробити низку висновків, які необхідно враховувати у соціально-педагогічній діяльності: 1)переважання інтернету як інформаційного фактора; 2) виникнення нових феноменів, пов'язаних з інтернет-інформацією, таких, як: інформаційна перенасиченість, інформаційні ризики, інформаційно-образна наркоманія, інформаційний тоталітаризм, психоемоційний інфантилізм та ін.; 3) формування нових цінностей серед дітей; 4) необхідність посилення позитивного впливу медіа-педагогіки.

Тому перед соціальним педагогом у профілактиці інтернет-залежності постають такі проблеми:

- визначати зміст інтернет-інформації, її позитивний чи негативний характер;
- встановити рівень узалежнення негативною інформацією серед школярів;
- відшукати ефективні форми і методи роботи з профілактики інтернет-залежності;
- використання медіа-педагогіки у профілактиці узалежнення від такого виду адикції.

Зазначене вимагає пошуку новітніх шляхів з попередження і подолання інтернет-залежності серед дітей та вимагає вивчення можливостей медіа-педагогіки у профілактичному процесі школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В. Дети и телевизионный экран / Абраменкова В., Богатырев А. // Воспитание школьников. – 2006. – №6. – С.28–30.
2. Баранова Т. Подростки с девиантнымповедением: трудностисоциализации / Т. Баранова // Социальнапедагогика. – 2006. – №4. – С.47–54.
3. «Діти телебачення» не повинні стати втраченими дітьми : звіт про учнівську конференцію 27-28 квітня 2009 р. // Педагогіка толерантності. – 2009. – №2. – С.26–28.
4. Комарь В. Д. Предупреждение и преодолениеотклонений в поведенииподростков / В. Д. Комарь // Классныйруководитель. – 2003. – №4. – С.86–99.
5. Кондратьев Д.Н. Молодежноевещание на телевидении: проблемы и тривоги / Д. Н. Кондратьев // Педагогика. – 1999. – №4. – С.70–73.)
6. Кратінов М. С. Психолого-педагогічні особливості й можливості реклами як засобу соціально-педагогічного впливу / Кратінов М. С., Кратінова В. О., Ларіонова Н. Б. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – №2. – С.4–9.

7. Локарєва Г. Художньо-естетична інформація як засіб виховання учнівської молоді / Г. Локарєва // Мистецтво та освіта. – 2006. – №1. – С.7–11.
8. Малых Т. Педагогическиеаспектыинформационнойбезопасности / Т. Малых // Народноеобразование. – 2007. – №5. – С.231–235.)
9. Паньо Т. Про вплив Інтернету про світосприйняття молоді / Т. Паньо // Урок української. – 1999. – №9–10. – С.58–59.
10. Петрунько О. Агресивне телебачення та його деструктивний потенціал / О. Петрунько // Освіта і управління. – 2004. – №3–4. – С.55–60.
11. Соціологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / [за ред. В.Г.Городяненка]. – К. : «Академія», 2003. – 560 с.
12. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В.И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс; Ин-тсоц.-полит.исслед. – 2-е узд. – М.: Наука, 2003. – 230 с.

Мешко Г.

Науковий керівник – проф. Ставицька С.О.

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження обумовлена зростаючими вимогами до становлення особистості, її самореалізації в соціальній та професійній сферах в умовах динамічних змін в Україні і світі. Особливо гостро сьогодні постає необхідність роботи з молодим поколінням стосовно розвитку в нього відповідальності за власне майбутнє, здатності досягнення успіху та якнайповнішої реалізації свого внутрішнього потенціалу. Цілком логічно, що в сучасній психології дослідження у цьому напрямі набувають важливого значення. Серед них чільне місце займають дослідження самоактуалізації особистості.

Теоретичні передумови дослідження самоактуалізації були закладені й розвинуті в роботах представників зарубіжної гуманістичної психології А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та ін. Варто сказати, що в гуманістично орієнтованих психологічних теоріях самоактуалізація виступає ключовим елементом.

В українській психології проблема самоактуалізації досліджується досить активно й розглядається у контексті ідей становлення особистості та особистісного саморозвитку (Г. Балл, І. Бех, М. Боднар, О. Бондаренко, М. Боришевський, І. Булах, Є. Головаха, Ю. Долинська, Л. Кобильник, С. Максименко, І. Маноха, Г. Радчук, В. Роменець, О. Скрипченко, Н. Старинська, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Більшість науковців, які досліджували вікові аспекти самоактуалізації особистості, вважають, що ця проблема набуває актуальності в юнацькому віці. Особливо важливо вивчати особливості самоактуалізації студентської молоді. Адже в студентські роки на основі особистісного і професійного самовизначення та усвідомлення власної індивідуальності остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків життєдіяльності і шляхів самореалізації тощо. Професійні інтереси, політичні уподобання, стиль поведінки, характер спілкування — всі ці складові способу життя закладаються саме у період навчання у ВНЗ.

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що вітчизняним психологам, які спеціально досліджували різні аспекти самоактуалізації студентської молоді (М. Боднар, М. Гасюк, В. Гупаловська, Ю. Долинська, Л. Кобильник, Н. Старинська, М. Ткалич та ін.), належать вагомі доробки у цій царині. Водночас, проблема самоактуалізації особистості на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, постає необхідність розкрити самоактуалізацію як особистісний феномен, що має свої особливості на різних етапах навчання студента у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження: з'ясувати психологічний зміст самоактуалізації особистості на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі, а також можливості оптимізації й стимулювання процесу самоактуалізації студентів вищої школи.

У науковій термінології самоактуалізація в узагальненому вигляді розглядається як усвідомлення індивідом своїх потенційних можливостей, прагнення до їх розвитку, а також їх реалізація через відповідальний вибір, творчу самодіяльність та самовдосконалення. За своєю сутністю — це внутрішня активність суб'єкта, спрямована на збагнення власної унікальності, цінності і життєвого призначення, продумування програми самоздійснення. Вона має зовнішнє

вираження у вигляді самореалізації — втілення цієї програми й індивідуальності в конкретній діяльності [3]. Успішна самореалізація призводить до актуалізації нових потенційних можливостей, що забезпечує зростання, розвиток і самовдосконалення.

Науковці роблять спроби окреслити перелік характеристик самоактуалізованої особистості. Аналіз робіт різних авторів дає можливість стверджувати, що такий перелік характеристик може значно варіюватися як за їх кількістю, так і за змістом. У психології користується популярністю узагальнений перелік ознак, що відрізняють самоактуалізовану людину від більшості людей, запропонований А. Маслоу [1]. Самоактуалізованим людям, на його думку, властива: а) орієнтація на реальність; б) прийняття себе, інших людей, природного світу такими, якими вони є; в) спонтанність і більші творчі ресурси; г) центрованість на проблемі, а не на собі; д) автономність і незалежність; е) демократичність; ж) глибокі й емоційні, а не поверхневі відносини з людьми.

Для формування новоутворень самоактуалізованої особистості як онтогенетична стадія розвитку сензитивним періодом є студентський вік. Учені [2] доводять, що тенденція до самоактуалізації, самовираження, пошуку сенсу життя починає переважати саме в студентські роки.

Специфічною особливістю самоактуалізації особистості в студентському віці є те, що вона здійснюється у просторі процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Цей етап особистісного і професійного становлення особистості характерний тим, що студенти ще безпосередньо не беруть участь у професійній діяльності, але у них вже формується професійна самосвідомість, центральним компонентом якої є усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності (перш за все — засобами навчально-професійної діяльності — як провідного типу діяльності для цього віку).

Дослідники вважають, що самоактуалізація студентів, крім базових характеристик самоактуалізованих людей охоплює властивості особистості, які відображають особливості студентського віку та специфіку професійного становлення майбутніх фахівців на етапі вузівської підготовки. До них відносять осмисленість життя, визнання головними в ньому цінностей росту і розвитку; позитивне сприйняття себе, інших, вибраної професії, погляд на останню як на можливість реалізувати власні інтереси, задатки і цінності; інтернальність; креативність; відкритість до життя і готовність постійно вчитися. Показником результативності процесу самоактуалізації майбутніх фахівців є рівень розвитку всіх сукупних властивостей, які обумовлюють самоактуалізацію особистості.

На підставі теоретичного аналізу проблеми самоактуалізації й, зокрема, конкретизації критеріїв самоактуалізованої особистості в студентському віці було розроблене й здійснене емпіричне дослідження самоактуалізації студентів (на прикладі студентів педагогічних спеціальностей) на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі.. Упродовж 2013-2014 навчального року дослідженням було охоплено 212 студентів 1–5 курсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка віком від 17 до 25 років.

Для отримання емпіричного матеріалу було використано опитувальник САМОАЛ, що є модифікацією Н. Каліною і А. Лазукіним теста POI (Personal Orientation Inventory) Е. Шострем. Він призначений для діагностики загального рівня самоактуалізації особистості та особливостей прояву окремих властивостей самоактуалізованої особистості (орієнтація в часі; цінності; погляд на природу людини; потреба у пізнанні; прагнення до творчості або креативність; автономність; спонтанність; саморозуміння; аутосимпатія; контактність; гнучкість). Спираючись на припущення, що важливою передумовою самоактуалізації студента є осмислення себе у всіх часових аспектах суб'єктивної реальності, ми за допомогою «Теста смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтьєва діагностували також загальний рівень осмисленості життя та спрямованість особистості студента за низкою окремих його смисложиттєвих орієнтацій (цілі в житті – майбутнє; насиченість життя – теперішнє; задоволення самореалізацією – минуле; внутрішній локус контролю як світоглядне переконання в тому, що контроль можливий, і здатність здійснювати такий контроль).

Дані емпіричного дослідження засвідчили наступне:

1) Студенти, здебільшого, усвідомлюють значення і специфіку самоактуалізації під час професійної підготовки. Студенти-першокурсники процес самоактуалізації пов'язують з навчанням і перспективною спрямованістю. У студентів п'ятого курсу виражена професійна орієнтація і довільна опосередкована діяльність щодо реалізації себе, своїх можливостей.

2) У загальному, емпіричне дослідження самоактуалізації особистості майбутніх фахівців показало, що під час навчання у ВНЗ у них формується самостійність, відповідальність за свої

вчинки, серйозніше ставлення до життя, з'являється прагнення до встановлення стійких стосунків з людьми, змістовного спілкування, до ініціативного і творчого вирішення професійних завдань.

3) Важливою передумовою самоактуалізації студента є осмисленість свого життя, яке виконує функцію саморозвитку. Про це свідчить цілісний погляд на аналізовані вище показники. Зокрема, виявилось, що загальна траєкторія смисложиттєвих орієнтацій студентів у процесі здобуття вищої освіти характеризується високими показниками на першому курсі, різким спадом на другому і поступовим підйомом до четвертого курсу, і знову деяке падіння на п'ятому. Це, на наш погляд, можна трактувати спочатку появою на першому курсі у молодої людини нової соціальної ролі — студента вищої школи і переживанням у зв'язку з цим спектру позитивних емоцій. Далі, динаміка зниження цих показників пов'язується з ціннісною кризою, яка характерна для студентів другого курсу (деякі дослідники відзначають її на третьому). Поступово через набуття особистісного смислу професії до студентів на третьому і четвертому курсах повертається здатність сприймати власний життєвий процес як цікавий, емоційно насичений, що призводить до зменшення незадоволеності життям.

Друге падіння показників смисложиттєвих орієнтацій спостерігається у випускників вищих навчальних закладів на п'ятому курсі. Це обумовлюється, імовірно, завершенням циклу професійної підготовки й деякою дезорієнтованістю студентів щодо свого майбутнього.

4) Крім викладених вище міркувань, результати емпіричного дослідження наводять на думку, що навчання у вищому навчальному закладі недостатньо сприяє розгортанню процесу самоактуалізації студентів. Про це свідчить те, що більшість діагностованих показників протягом всього періоду навчання у ВНЗ у своїй динаміці не надто відхиляються від середніх значень у всіх вибірках). Отже, процес самоактуалізації студентів у вищому навчальному закладі потребує цілеспрямованих зусиль як з боку представників ВНЗ, так і з боку самих студентів щодо його оптимізації.

Нами запропонована й описана програма оптимізації та стимулювання розвитку властивостей самоактуалізованої особистості студентів у вищому навчальному закладі. Її основу складає система заходів психолого-педагогічного супроводу самоактуалізації студентів. Вона охоплює

— організацію взаємодії студентів-наставників і першокурсників;

— розширення площини діяльності кураторів студентських академічних груп (підготовка студентів-наставників, організація, координація та моніторинг їх діяльності);

— розширення сфери діяльності педагогів-психологів (психологічні консультації для першокурсників, проведення з ними психодіагностичної та психокорекційної роботи) тощо.

Важливим складником цілісної системи психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців під час навчання у вищому навчальному закладі є розроблена нами програма стимулювання процесу самоактуалізації студентів, заснована на принципах активних методів соціально-психологічного навчання. Ця програма розрахована на 10 тренінгових занять (теоретичні підвалини цієї програми, зміст тренінгових занять описані у попередній нашій публікації).

Стратегічним підсумком реалізації запропонованої програми, вважаємо, має стати розвинуте прагнення студентів до самоактуалізації, що ґрунтується на пізнанні своїх індивідуальних особливостей, чіткому й глибокому уявленні про себе та про свій актуальний стан; усвідомленні важливості безперервного становлення, розвитку, вдосконалення особистості; формуванні відповідальності та свободи, привітності і відкритості, орієнтації на успіх і творчість; розвитку здатності адекватно вибудовувати життєві плани, цілі, коригувати їх.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні ґендерних аспектів самоактуалізації студентів,вивченні впливу форми навчання (держбюджетної чи платної) та особливостей організації навчального процесу у виші на формування у студентів властивостей самоактуалізованої особистості, з'ясуванні ролі конкретного фаху в динаміці різних показників самоактуалізації студентів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
3. Хъелл Л. Теории личности / Л. Хъелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

Дубчак Ю.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І.П.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Актуальність теми. Дошкільне дитинство (від 3 до 6-7 років) – особливий період розвитку дитини. Він відкриває світ людських відносин, різних видів діяльності та суспільних функцій людей. Дитина вчиться повноцінно спілкуватися з однолітками та дорослими. Відчуває сильне бажання включитися у доросле життя, активно брати в ньому участь, що, звичайно, їй ще недоступно. Крім того, дошкільник дуже прагне до самостійності, самореалізації та самоствердження. Для нього гра – це окреме життя зі своїми радощами і прикрощами, переживаннями, досягненнями.

Актуальність даної теми полягає у тому, що в дошкільному віці дитина бажає виконувати різні види діяльності, які стосуються не лише домашніх справ, але й виконання дорослих обов'язків. Проте в її віці, це ще неможливо, і тому, за допомогою сюжетно-рольової гри, дошкільник, граючись, здатен виконувати ті види діяльності які його приваблюють, при цьому формуючи самостійність та творчість. У ході гри створюються найбільш сприятливі умови для розвитку всіх сторін особистості дитини, у тому числі для формування пізнавальних процесів дошкільника.

Аналізуючи літературу, з окресленої нами проблематики, зазначаємо, що дослідженнями даної теми активно займалися Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, Л. С. Виготський, К. Д. Ушинський, Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, П. Ф. Каптерев, Ж. Піаже, В. Акслайн, А. Франк, Л.І. Божович, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, З.М. Богуславська, Г.А. Широкова та ін.

Як зазначає Д. Ельконін, всі найважливіші якості та здібності зароджуються і розвиваються в сюжетно-рольовій грі. Сюжетно-рольова гра – це гра, в якій діти беруть на себе ролі дорослих людей, і в спеціально створених ними ігрових, уявних умовах, відтворюють або моделюють діяльність дорослих та їх відносини. У грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції [4].

Дошкільний вік – особливий період в розвитку особистості. Діти задають безліч питань, нова інформація їм украй необхідна. Як акцентує Р. Павелків, цей вік характеризується інтенсивним розвитком здібності до запам'ятовування і відтворення [4]. Пам'ять дошкільника в основному носить мимовільний характер. Це означає, що дитина не ставить перед собою усвідомлених цілей що-небудь запам'ятати. Запам'ятовування і пригадування відбувається незалежно від її волі та свідомості. Вони здійснюються в діяльності і залежать від її характеру. Як стверджує С. Рубінштейн, дитина запам'ятовує те, на що була спрямована увага в діяльності, що справило на неї враження, що було цікавим [5].

Використання іграшки слугує методом морального, розумового та фізичного виховання дітей. Так як у дитячому віці провідною діяльністю є ігрова, тому і психічний розвиток дітей також проходить через гру, через дії з предметами, в тому числі з іграшками. Іграшка виникала в історії людства як засіб підготовки дитини до життя в сучасній йому системі суспільних відносин. Вона є предметом, що служить для забави та розваг, але, одночасно, є засобом психічного розвитку дитини. Іграшка розвиває здібності дитини, емоції, почуття, увагу, пам'ять, уяву, мислення, всі пізнавальні процеси.

Тому, згідно із зазначеним, ми вбачаємо **метою** нашої роботи проаналізувати особливості пізнавального розвитку старшого дошкільника та його формування засобами сюжетно-рольової гри.

Висвітлення проблеми. З моменту народження людина потрапляє до певного життєвого середовища, в якому прагне досягти вищого рівня психічного розвитку. Соціальний досвід відіграє головну роль у психічному розвитку дитини, умовами якого виступає активна діяльність дошкільника та його спілкування з дорослим [2]. У цьому віці зростає кількість видів діяльності дитини, вони ускладнюються. Відбувається перебудова співвідношення практичних дій із розумовими, з випередженням останніх. Мислення чимдалі більше базується на уявленнях та образах, сформованих у її минулому досвіді. Пізнання дійсності у дошкільника відбувається у наочно-образній формі. Оперування образами і уявленнями робить мислення дошкільника позаситуативним, відокремленим від практичних дій з предметами і значно розширює межі пізнання [1].

Враховуючи важливість успішного розвитку пізнавальних процесів у дошкільному віці, нами було проведене діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей цих процесів у дітей старшого дошкільного віку. З метою вивчення особливостей пізнавальної сфери нами був підібраний наступний діагностичний інструментарій: методика «Чим залатати килимок»; «Придумай розповідь» та «Нісенітниці» у модифікації Немова Р.С.

Дослідження проводилось на базі Тернопільського дошкільного навчального закладу № 34. Всього у дослідженні взяли участь 54 респондента віком від 5 до 6 років: 23 хлопчики та 31 дівчинка.

Результати дослідження показали, що у дошкільників переважає середній рівень розвитку пізнавальних процесів. За допомогою методики «Нісенітниці» ми з'ясували, що у досліджуваних найбільше розвинене мислення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники рівня розвитку мислення досліджуваних

Рівень розвитку мислення	**Кількість обстежуваних**	**Кількість обстежуваних у %**
Дуже високий	38	70,4%
Високий	10	18,5%
Середній	5	9,3%
Низький	1	1,8%
Дуже низький	0	0%

У 70,4% досліджуваних переважає дуже високий рівень розвитку мислення, лише у 1,8% – низький рівень. Методика «Чим залатати килимок» показала, що у 42,6% досліджуваних – середній рівень розвитку пам'яті, що є менше половини. Досліджуваних із високим рівнем виявилось – 22,2%, а з дуже високим лише 7,4%. Також, варто зауважити, що існує значна кількість досліджуваних із низьким та дуже низьким рівнем розвитку пам'яті – 27,8%. Методика для визначення рівня розвитку уяви, «Придумай розповідь», далась досліджуваним найважче. Лише 3,7% показали високий рівень розвитку, 29,6% - середній рівень, а 66,7% показали низький та дуже низький рівень розвитку уяви (див. табл. 2).

Таблиця 2

Показники рівня розвитку уяви досліджуваних

Рівень розвитку уяви	**Кількість обстежуваних**	**Кількість обстежуваних у %**
Дуже високий	0	0%
Високий	2	3,7%
Середній	16	29,6%
Низький	23	42,6%
Дуже низький	13	24,1%

Таким чином, на основі отриманих результатів, для кращого та більш якісного розвитку пізнавальних процесів у старшому дошкільному віці, нами була розроблена корекційно-розвивальна програма для розвитку пізнавальних процесів. Враховуючи індивідуальні особливості дітей та їхній інтелектуальний розвиток, були підібрані вправи, які допоможуть дітям розвивати пізнавальні процеси, а також стимулювати їх до цього.

Розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри - найважливіша умова розвитку уяви. Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замінники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я. О. Пономарьов назвав «внутрішнім планом діяльності» [1].

Для якісного розвитку пізнавальних процесів необхідне сприятливе середовище, у якому дошкільник зможе пізнавати нову незрозумілу, на даний момент, інформацію та пізнавати нові види діяльності. Саме сюжетно-рольова гра найкраще допомагає дошкільнику задовольнити свої пізнавальні, соціальні, моральні та естетичні потреби. Забезпечує розвиток рухових,

розумових та мовленнєвих навичок. Сюжетно-рольова гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоєння діяльності, взаємин дорослих у доступній для дитини формі, де вона зможе «приміряти» на себе будь-які ролі [5]. Діти використовують різноманітні види ігор та іграшок, за допомогою яких здатні реалізувати ту гру, яка виникає в їхній уяві. Саме іграшки призначені для різнобічного впливу на дитину, проте цей вплив може зробити не кожна окрема іграшка, а їх сукупність, тобто відповідний підбір іграшок [3].

Корекційно-розвивальна програма для дошкільників має на меті розвиток пам'яті, мовлення, мислення, уяви, почуття гумору, позитивного ставлення до себе, яка включає в себе 10 занять тривалістю по 60 хвилин. Впродовж занять також використовуються вправи на активізацію, метою яких є зняття втоми, напруги, налагодження психоемоційної атмосфери в групі. Корекційно-розвивальна програма, являє собою цикл взаємопов'язаних, логічно поєднаних занять, методи та прийоми підібрані відповідно до особливостей цільової аудиторії, та сприятимуть виникненню бажання покращення та розвитку своїх пізнавальних процесів.

Висновки: Отже, завдяки пізнавальним психічним процесам дитина одержує знання про навколишній світ, про себе, засвоює нову інформацію, запам'ятовує, розв'язує певні завдання. Розвиток пізнавальних процесів пов'язаний із становленням предметної, ігрової, пізнавальної діяльності дитини. Розгортання складних і тривалих ігрових сюжетів зміцнює стійкість уваги дитини, сприяє зростанню її довільності, повноцінно формує пізнавальну сферу дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навчальний посібник / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психіки / А.В. Запорожец // Избр. психолог, труды: в 2 т, – М.: Педагогика. – Т. 1. – 1986. – С. 223-257.
3. Леонтьев. А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – [4-е изд., стереотип.]. – М.: Изд-во Моск. Ун-ту, 1981. – 584 с.
4. Павелків Р.В. Дитяча психологія: навч. посіб для самост. роб. студ / Р. Павелків, О. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – [3-е изд.]. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с. – (серия «Мастера психологии»).

Гудяк Н.

Науковий керівник – доц. Пеньковська Н. М.

ВЗАЄМОЗВ□ЯЗОК СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ

Актуальність дослідження. Ранній юнацький вік – період бурхливого особистісного становлення, пора усвідомленої проби власних позицій, завершального етапу формування цілісної Я-концепції. Соціально-психологічна ситуація в юнацькому віці ускладнюється активною спробою у відкритті себе справжнього, осмисленням своїх життєвих перспектив та сумнівами щодо власної особистісно-духовної та професійної спроможності. Така ситуація спричинює різке підвищення особистісної тривожності, яка виникає як результат емоційного неблагополуччя в значущій сфері спілкування і часто є причиною появи неврозів та соматичних розладів.

У період ранньої юності на особистісний розвиток впливає багато факторів. Спілкування з товаришами, авторитетним дорослим, до якого юнак чи дівчина ставляться як до ідеалу, прагнення належати до значущої групи, об'єднаної спільними інтересами є тим ґрунтом, який може позитивно вплинути на особистість. Більшу частину свого життя людина проводить у групі, і саме тому місце, яке вона займає і в соціумі, і в оточенні, близькому для неї, вкрай важливе.

Особливого значення для багатьох юнаків та дівчат набуває навчально-професійна діяльність, пов'язана з майбутньою реалізацією себе як фахівця в обраній галузі. Попри професійну підготовку у навчальному закладі специфічні психологічні та виховні функції виконує міжособистісне спілкування – динамічна система, що характеризується наявністю зв'язків між кожним індивідом зокрема та колективом в цілому. Статус, який молода людина займає у групі однолітків, безперечно, є одним із чинників, що визначають специфіку міжособистісного спілкування. Водночас, не менш важливу роль у цьому процесі відіграє ступінь особистісної тривожності молодої людини.

Аналіз літератури з окресленої проблематики показує, що з'ясуванню різноманітних аспектів тривожності, як стійкої властивості, присвятили свої роботи Г.Г. Аракелов, О.І. Захаров, М.Д. Левітов, О.М. Прихожан, Е.Е. Шотт, Ю.Л. Ханін та інші. Питаннями

соціометричного статусу займалися В.В. Абраменкова, Дж. Морено, Я.Л. Коломинський, Т.А. Рєпіна та інші.

Актуальність даної теми зумовлена тим, що для особистості раннього юнацького віку постає завдання – зайняти гідне соціальне положення і успішно вирішити питання професійного самовизначення. Проте на цьому шляху нерідко виникають різноманітні перешкоди як зовнішні, так і внутрішні. До останніх належить така психологічна особливість як тривожність. Зважаючи на зазначене, ми вбачаємо мету наукових пошуків у дослідженні особливостей взаємозв'язку між соціометричним статусом та особистісною тривожністю у ранній юності.

Відповідно до мети нами визначено наступні **завдання:**

- на основі аналізу наукових джерел вивчити стан дослідження проблеми тривожності у психологічній науці;
- проаналізувати особливості особистісної тривожності в ранній юності;
- виявити особливості соціометричного статусу та його значення у ранньому юнацькому віці;
- охарактеризувати тривожність як фактор впливу на міжособистісні стосунки;
- розробити та реалізувати корекційно-розвивальну програму, спрямовану на зниження рівня особистісної тривожності у юнаків та дівчат, та перевірити її ефективність.

Висвітлення проблеми. Серед найбільш актуальних питань, які виникають в практичній діяльності людини, особливе місце займають проблеми, пов'язані з психічними станами. Що стосується останніх, то чи не найбільшу увагу дослідники приділяють тривожності, яка визначається переважно як змінний психічний стан, що характеризується суб'єктивним відчуттям напруги, різного роду побоюваннями, підвищенням активності нервової системи тощо.

У зарубіжній психології вивчення тривожності традиційно проводилося у трьох напрямках: класична теорія емоцій, теорія научіння, психоаналіз. З позицій фройдизму тривожність розглядається як достатньо стабільне утворення, що здійснює великий вплив на весь подальший розвиток людини, а походження тривожності розуміється як зіткнення конкуруючих несвідомих тенденцій. У контексті теорії емоцій тривожність вживається як термін, яким описують до будь-якої комбінації взаємодії зі страху та інших афектів і визначених афективно-когнітивних орієнтацій. Відповідно до поглядів класиків теорії научіння і представників її більш сучасних відгалужень, тривожність і страх – дуже близькі явища, які розглядаються як емоційні реакції, що виникають на основі умовного рефлексу [4; 5; 6].

На думку низки інших авторів (Л.І. Божович, Л.В. Бороздіна, Г.Ш. Габдреева, І.В. Імедадзе, В.Р. Кисловської, О.М. Прихожан) тривожність являє собою суб'єктивне переживання дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки.

Тривожність, як переживання емоційного дискомфорту, є вираженням незадоволення значущих потреб людини, актуальних при ситуативному переживанні тривоги і стійко домінуючих по гіпертрофованому типу при постійній тривожності. Як і будь-яке психологічне явище, тривожність характеризується складною будовою, що включає когнітивний, емоційний і операціональний аспекти при домінуванні емоційного [4].

Тривожність, як особистісне утворення, може виконувати в поведінці та розвитку особистості мотивуючу функцію, підміняючи собою дії з інших мотивів і потреб. Як властивість особистості тривожність багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта.

Водночас, певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність, призначення якої є забезпечення безпеки суб'єкта на особистісному рівні. Наприклад, рівень тривожності показує внутрішнє ставлення дитини до певного типу ситуацій і дає непряму інформацію про характер взаємин дитини з однолітками і дорослими в сім'ї, школі тощо. Коли ж цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про появу підвищеної тривожності. У дітей з даним рівнем тривожності формується стійке ставлення до себе як до слабкого, невмілого, що в подальшому породжує загальну установку на невпевненість у собі [4].

Не винятком є особистість, яка перебуває на етапі раннього юнацького віку. Основна соціальна задача індивіда на цьому етапі є вибір професії, соціальне та особистісне самовизначення. До моменту закінчення школи юнаки та дівчата мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Йдеться про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які б дали змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, майбутній сім'ї [1].

У юнацькому віці індивід прагне не просто займати певну соціальну позицію, а й бажає, щоб його діяльність приносила певну користь іншим людям. Інакше кажучи, для юнака є важливим як виконання певної соціальної ролі, так і відповідність останньої його індивідуальності. Він прагне, щоб структура ділових стосунків в класі чи групі максимально відповідала структурі міжособистісних стосунків. Водночас, в межах організованого колективу, питання стосунків товариша до товариша – це не питання дружби чи любові, не питання сусідства, а питання відповідальної залежності [3].

Критерії, які визначають соціометричний статус молодих людей в колективі є багатогранні. Проте, чим би не визначався цей статус у ранній юності, він виявляє сильний вплив на поведінку особистості та на її самовизначення. Несприятливий статус у класному колективі, на думку фахівців, є однією з головних причин передчасного залишення старшокласником школи, причому такі юнаки часто потрапляють під поганий вплив поза школою [2].

Враховуючи важливість спілкування та взаємодії, соціометричного статусу в ранній юності, можна припустити, що існує певний взаємозв'язок між соціометричним статусом та особистісною тривожністю в осіб даного вікового періоду. Для дослідження даного припущення нами було здійснено діагностичне дослідження, яке передбачало використання наступних діагностичних засобів: 1) методика оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера (адаптація Ю.Л. Ханіна); 2) методика оцінки особистісної тривожності за шкалою Дж. Тейлор (адаптація В. Г. Норакідзе); 3) методика «Соціометрія» Дж. Морено.

Дослідження проводилось на базі ТЗОШ № 19 з учнями 11-го класу та зі студентами Тернопільського ВПТУ ресторанного сервісу і торгівлі. Всього у дослідженні взяли участь 96 учасників віком 15-18 років: 61 хлопець та 35 дівчат.

Для здійснення кількісного аналізу подаємо дані у таблицях 1, 2, 3, 4.

Таблиця 1

Показники рівня тривожності досліджуваних за методикою Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна

Рівень тривожності	**Кількість обстежуваних**	**Кількість обстежуваних у %**
Високий рівень	14	14,6%
Середній рівень	65	67,7%
Низький рівень	17	17,7%

Таблиця 2

Показники рівня тривожності досліджуваних за методикою Дж. Тейлора (адаптація В. Г. Норакідзе)

Рівень тривожності	**Кількість обстежуваних**	**Кількість обстежуваних у %**
Дуже високий	0	0%
Високий	15	15,6%
Середній з тенденцією до високого	25	26%
Середній з тенденцією до низького	52	54,2%
Низький	4	4,2%

Таблиця 3

Особливості соціометричного статусу осіб раннього юнацького віку з різним рівнем особистісної тривожності (сфера формальних взаємин)

	Рівень тривожності							
	Високий		**Середній з тенденцією до високого**		**Середній з тенденцією до низького**		**Низький**	
Соціометричний статус	**кількість обстеж-х**	**%**	**кількість обстеж-х**	**%**	**кількість обстеж-х**	**%**	**кількість обстеж-х**	**%**
«Зірка»	2	16,7	3	13,6	10	25	7	43,7
Популярний	1	8,3	6	27,3	14	35	4	25
Зневажуваний	6	50	10	45,5	13	32,5	3	18,8
Ізольований	3	25	3	13,6	3	7,5	2	12,5

Таблиця 4

Особливості соціометричного статусу осіб раннього юнацького віку з різним рівнем особистісної тривожності (сфера неформальних взаємин)

	Рівень тривожності							
	Високий		**Середній з тенденцією до високого**		**Середній з тенденцією до низького**		**Низький**	
Соціометричний статус	**кількість обстеж.**	**%**	**кількість обстеж.**	**%**	**кількість обстеж.**	**%**	**Кількість обстеж.**	**%**
«Зірка»	5	41,7	5	22,8	13	32,5	9	56,2
Популярний	3	25	9	40,9	14	35	4	25
Зневажуваний	3	25	7	31,8	9	22,5	2	12,5
Ізольований	1	8,3	1	4,5	4	10	1	6,3

Результати емпіричного дослідження показали, що у співвідношенні соціометричного статусу (у сфері формальних стосунків) та рівня особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці, єдина тенденція не спостерігається, оскільки, наприклад, респонденти зі статусом «зірка» мають як високу тривожність (16,7%), середню з тенденцією до високого (13,6%), так і з тенденцією до низького рівня тривожності (25%) та низькою тривожністю (43,7%). Це саме простежується і в обстежуваних зі статусом «зневажувані», з високою тривожністю – 50%, з середньою із тенденцією до високого – 45,5%, та з тенденцією до низького – 32,5%, а з низьким рівнем тривожності – 18,8% проте в даному випадку, досліджуваним більшою мірою притаманна висока тривожність.

Таким чином, результати психодіагностичного дослідження підтвердили зроблене нами припущення стосовно взаємозв'язку соціометричного статусу та особистісної тривожності, оскільки рівень тривожності певним чином впливає на якість та характер міжособистісних взаємин в ранній юності та навпаки.

Висновки. Ранній юнацький вік – період бурхливого особистісного становлення, пора усвідомленої проби власних позицій, завершального етапу формування цілісної Я-концепції. Це період, в якому міжособистісне спілкування набуває нового, більш глибокого та важливого значення, де особистість може реалізувати потребу у самовизначенні, проявляти свою індивідуальність, намагається реалізувати свій потенціал. Етап, на якому перешкоди у реалізації даних потреб, ймовірно, може спровокувати зростання рівня особистісної тривожності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології. [Навч. пос.] / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. –112 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
3. Опалюк О.М. Особливості взаємозв'язку соціометричного статусу старшокласників і стилів спілкування / О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 7. – С. 529–539.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. учеб. пособие / А.М. Прихожан. – М. : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
5. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностый аспект): дис. доктора психологічний наук: спец. 19.00.01. / А.М. Прихожан. – М., 1996. – 307 с.
6. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

Рибка В.

Науковий керівник – Чорна І.М.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. Сучасній молодій людині досить складно здійснити вибір професії з урахуванням покликання, нахилів, здібностей через, те що варіантів вибору кар'єри у сучасному суспільстві досить багато, оскільки ринок праці в Україні став значно динамічнішим і диференційованим, а молоді люди не достатньо орієнтуються в особливостях різних професій. Поява нових спеціальностей замість тих, що втратили актуальність, збільшення кількості

спеціальностей, що вимагають високої кваліфікації, постійне підвищення вимог до рівня знань і вмінь спеціаліста – все це потрібно враховувати молодій людині при обранні майбутньої професії. Вибір професії – це велика відповідальність, що лягає на плечі ще зовсім юної особистості, саме в цей момент постає проблема готовності до професійного самовизначення.

Вивченню проблеми формування готовності до різних видів діяльності присвячені філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження цілого ряду вчених: Б. Г. Ананьєв, М. І. Дяченко, Л.А.Кандибович, Г.С. Костюк, М.Д. Левітов, В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, С. М. Чистякова, О. І. Мешко, І. М. Чорна та ін. Вибір старшокласниками майбутньої професії з точки зору специфіки юнацького віку, особливостей соціалізації учнів старших класів аналізували психологи Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, В. Рибалка, П. Шавір та інші. Особливості формування готовності учнів загальноосвітніх навчальних закладів до вибору певних професій досліджували А. Бас, О. Губенко, Н. Ковальська, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мерзлякова, А. Назарчук, Л. Пасечнікова, А. Пашинський, О. Пащенко, О. Сафронова, Н. Шевченко та інші.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін «самовизначення» використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети.

Метою статті є дослідити та теоретично обґрунтувати зміст та структуру готовності учнівської молоді до професійного самовизначення.

Дослідники, так чи інакше, пов’язують самовизначення людини з процесом вибору нею власної позиції, свого життєвого шляху і розглядають цю категорію в аспекті ціннісно-змістовного підходу. Будучи найважливішим елементом самовизначення, ціннісні орієнтації, життєві плани і цілі, як вважає Є. І. Головаха, роблять акцент на самодетермінації особистості, її орієнтації на майбутню життєву перспективу. При цьому слід враховувати наявність у людини ієрархії життєвих цінностей (матеріальна забезпеченість, робота, сім’я, здоров’я, відпочинок, творчість та ін.). Тут важливо відзначити, що процес самовизначення відбувається ефективніше, коли людина шукає особистісні смисли свого існування, визначає своє ставлення до суспільно-виробленої системи цінностей, тобто в основі самовизначення покладено особистісне самовизначення, що забезпечує орієнтацію у навколишньому світі [2;6].

Психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь – якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний. Функціональний підхід - психологічна готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності [1]. Цей стан близький до феномену, який О.О.Ухтомський назвав «оперативним спокоєм».

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки по певної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке багатоаспектне та ієрархієзоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб’єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність [4]. Слід зазначити, що в межах особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну. Довготривала готовність є стійким комплексом особистісних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, є провідною передумовою регуляції діяльності в цілому. Ситуативна готовність є активно дієвим станом особистості, 4-рьох функціональною системою, яка виникає в тісному зв’язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв’язати). При цьому зазначається, що категорії психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості (як довготривала готовність) і теорії діяльності (як ситуативна готовність) і теорії діяльності [3].

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особливостей. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті діяльності особи, міра її професійної здібності. Психологічна готовність включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна

спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій [4].

Г.В.Сорокоумова (1990р.) вказує, що феномен готовності включає не тільки мотиви, переконання, потребу в певній діяльності, але і сформованість системи знань, умінь, навичок та адекватну самооцінку професійних та особистісних якостей, а також певний емоційний настрій [7]. Готовність до вибору професії є складним системним утворенням, яке складається з таких компонентів:

- Операційно-дійовий
- Емоційно-вольовий
- Мобілізаційно-настроювальний
- А.А. Деркач, Л.Є.Орбан (1995р.) виділяють такі структурні компоненти:
- Мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання цим займатись.
- Когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень.
- Гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності.
- Емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи та ін..
- Оцінний – самооцінка своєї професійної підготовки [7].

Сутність поняття «готовність до діяльності» має різні підходи, що пояснює різні точки зору дослідників з цієї проблеми. Ми, поділяючи думку тих дослідників, які готовність до професійного самовизначення розглядають як складний цілісний стан особистості, в ході свого дослідження опирались на таку структуру готовності готовності до професійного самовизначення:

Мотиваційний компонент готовності до професійного самовизначення визначає ставлення старшокласника до вибору майбутньої професії, а основними показниками його прояву є наявність відповідних професійних інтересів та намірів, бажання цим займатись.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення характеризується такими показниками, як розвиток пізнавальної сфери, творчого мислення, вміння сприймати та переробляти інформацію.

Емоційно-вольовий компонент готовності до професійного самовизначення включає в себе мобілізацію сил у потрібний момент, цілеспрямованість, наполегливість, самоконтроль, контроль власних емоцій та почуттів [5].

У нашому дослідженні готовність до вибору професії диференціюється за трьома рівнями – високим, середнім та низьким. Така диференціація робить більш наочною динаміку переходу особистості учня з одного рівня розвитку готовності до вибору професії на інший. Для визначення рівнів сформованості готовності учнів до вибору майбутньої професії ми розробили критерії визначення рівня розвитку компонентів готовності до професійного самовизначення. (Табл. 1).

Таблиця 1

Критерії визначення рівня розвитку готовності старшокласників до професійного самовизначення

Компоненти / Рівень	Когнітивний	Мотиваційний	Емоційно-вольовий
	Критерії		
Високий	високий рівень розвитку пізнавальної сфери, обізнаності у проблемі професійного самовизначення та творчого мислення, сформовані вміння швидко сприймати та аналізувати інформацію, високий рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій.	Високий рівень мотивації; наявність чіткої структури мотивів вибору професії, в ієрархічній структурі яких переважають мотиви, пов'язані з її змістом; чітко виражені професійні інтереси; майбутня професія обрана.	високий рівень самоконтролю, контролю над власними емоціями та почуттями, цілеспрямованість та наполегливість.
Середній	Середній рівень розвитку пізнавальної сфери, обізнаності у проблемі професійного самовизна-	Середній рівень мотивації; опосередкована мотивація вибору професії; диференціал-	Середній рівень розвитку самоконтролю, цілеспрямованості,

	чення та творчого мислення, не достатньо сформовані вміння швидко сприймати та аналізувати інформацію, середній рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій.	ція професійної діяльності за ступенем привабливості; визначення ближньої професійної перспективи (навчальний заклад і т. ін.)	наполегливості, не достатні вміння мобілізувати свої сили у потрібний момент.
Низький	низький рівень сприймання та аналізу інформації, не здатність до творчого мислення.	Низький рівень мотивації; переважання мотивів, пов'яза-них із зовніньою привабливістю професії; відсутність професійних інтересів; питання вибору професії особистісно не актуалізовано, вибір професії відбувається під впливом зовнішніх факторів.	Низький рівень самоконтролю, відсутність бажання докладати зусиль за для досягнення цілі.

Для визначення рівня розвитку готовності старшокласників до професійного самовизначення, у відповідності до критеріїв, нами сформовано комплекс діагностичних методик. (Табл. 2)

Таблиця 2

Комплекс діагностичних методик для визначення рівня розвитку готовності старшокласників до професійного самовизначення

Компоненти	Методики
Когнітивний	анкети «Анкета для учня випускного класу» І.М.Чорна тест креативності Торренса
Мотиваційний	методики ОДАСІ СІН
Емоційно-вольовий	методики дослідження вольової організації особистості А. Хохлова. САН

Когнітивний компонент ми досліджували за допомогою: анкети «Анкета для учня випускного класу» автор І.М.Чорна [7], за допомогою якої визначали рівень розвитку пізнавальної сфери, обізнаності у проблемі професійного самовизначення. Результати показали, що старшокласники недостатньо обізнані в проблемі професійного самовизначення, не всі в достатній мірі володіють необхідною профінформацією.

Для визначення рівня розвитку творчого мислення, сформованості вміння швидко сприймати та аналізувати інформацію, ми використали тест креативності Торренса. Результати показали, що лише невелика кількість серед старшокласників володіють високим рівнем розвитку креативності, а саме 7%. Лише 4% старшокласників мають рівень креативності, який є нижчим за норму і лише 0,5% - низький. В межах норми рівень розвитку творчого мислення у 48% досліджуваних, відповідно 40,5% учнів старших класів володіють рівнем розвитку креативності, який є дещо вищим за норму.

Рівень розвитку мотиваційного компоненту ми діагностували за допомогою: методики ОДАСІ та анкети СІН. Результати діагностики спрямованості інтересів старшокласників показують, що інтереси учнів дуже різноманітні, значна кількість старшокласників віддають перевагу математиці – 13%, мистецтву – 10%, медицині – 10%, спорту – 9%. Надзвичайно малій кількості учнів притаманний хист до психології – 3%, педагогіки – 3%, філософії – 0%.

За результатами анкетного опитування СІН встановлено, що старшокласники обирали свою майбутню професію, тому, що:

Престижна професія - 8%
Перспективна професія – 10%
Висока оплата – 18%
Корисна професія – 9%

Цікава професія – 13%
Настоювали батьки – 14%
Покликання – 16%
Легко буде знайти місце роботи – 12%

Отже, у школярів переважають поверхневі мотиви вибору майбутньої професії.

Рівень розвитку моційно-вольового компонента ми діагностували за допомогою: методики САН та методики дослідження вольової організації особистості А. Хохлова. Встановлено, що процес професійного самовизначення, сама ситуація необхідності прийняття відповідального рішення вибору майбутньої професії у старшокласників викликає не високі показники рівня активності, настрій коливається від середнього до низького рівня, самопочуття є не дуже добрим.

Результати методики Хохлова показали, що 10,5% - це старшокласники що мають високий рівень вольової організації особистості; 38,5% - учні у яких вольові якості на середньому рівні розвитку, а у 51% старшокласників вольові якості знаходяться на низькому рівні, вони не готові до подолання труднощів у вирішенні проблеми професійного самовизначення.

Висновок

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є особистісна готовність. Ми запропонували структуру готовності до професійного самовизначення, яка складається із трьох основних компонентів: когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового. Дослідження показало, що рівень готовності до професійного самовизначення є середнім, що дає нам підстави стверджувати про необхідність розробки системи профінформаційних заходів, спрямованих на допомогу старшокласникам у професійному самовизначенні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ашаренкова Н.Г. Творче мислення: його особливості і засоби розвитку (на прикладі підвищення кваліфікації спеціалістів) / Н.Г. Ашаренкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://newacropolis.org.ua/ru/ node/12278 >. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха – К. : Наук. думка, 1988. – 142 с.
3. Закатнов Д.О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників / Д.О. Закатнов – Тернопіль : 2001. – 99 с. (Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету).
4. Кавуненко Н.В. визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності/ Н.В. Кавуненко [Електронний ресурс]. – Режимдоступу:<http://mp2.umo.edu.ua/wpcontent/uploads/ 2012/04/%D0%9A%D0%B0%D0%B2%D1%83%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf >. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов – М.: Просвещение, 1990. –159с
6. Мачуська І.М. Дослідження рівня готовності до професійного самовизначення в учнів старшого шкільного віку/ І.М. Мачуська//Збірник наукових праць. – 2012. №16. С. 18-21.
7. Чорна І.М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: дисертація канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2003. — 349с.

Поважна І.

Науковий керівник – доц. Сіткар В.І.

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕРИНСТВА У СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. Тема материнства все частіше привертає увагу дослідників різних наукових сфер: психології, медицини, фізіології, соціології, історії, культурології, етнології тощо. Сьогодні спостерігається зростання феноменів порушеного материнства: відмова від вагітності та вигодовування, відмова від дитини, аборти, жорстоке поводження з дитиною тощо, які є складовими різних виявів інфантициду. Саме тому вивчення чинників та механізмів формування психологічної готовності до материнства є досить важливою й невирішеною проблемою в сучасній психології. Соматичне та психічне здоров'я людини значною мірою залежить від правильно пройдених ранніх етапів розвитку особистості.

Актуальність теми зумовила **мету** дослідження, а саме: дослідити особливості ставлення до материнства у дівчат-студенток. Відповідно до мети роботи поставленні наступні **завдання: 1)** на основі аналізу наукових джерел вивчити стан дослідження проблеми материнства у психологічній науці; 2) проаналізувати особливості психологічної готовності до материнства у дівчат юнацького віку; 3) підібрати та обґрунтувати комплекс адекватних методик, спрямованих на вивчення ставлення до материнства; 4) експериментально дослідити особливості ставлення до материнства та рівень особистісної зрілості у студентської молоді; 5) здійснити кореляційний аналіз двох змінних – батьківських установок та особистісної зрілості;

Висвітлення проблеми. Феномен материнства вивчають як складне біопсихосоціальне явище, тобто результат взаємодії багатьох факторів: генетичних, біологічних, впливу родинного та соціального середовищ. Материнство – це складний психосоціальний феномен, який має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. Воно не забезпечується повністю вродженими механізмами: материнське ставлення містить у собі біологічне прагнення до материнства, перетворене інтеріоризованими соціальними нормами [2].

Аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження показав, що інтерес до становлення материнської сфери проявляли багато дослідників, зокрема, І. Братусь, Т. Говорун, О. Ісеніна, О.Кізь, О.Кікінежді, В. Кравець, Р. Овчарова, Ю. Шмурак, Г. Філіппова, О.Тіунова, С.Мещерякова та ін. На сьогодні єдиного визначення поняття «материнства» немає. В сексологічному словнику материнство визначається як функція жіночого організму, спрямована на продовження людського роду, яка включає біологічні (виношування, народження і вигодовування немовляти) і соціальні (виховання дитини) аспекти [3].

Сенситивним періодом для формування латентного материнства (установка з'являється до народження дитини) є юнацький вік. Цей період характеризується становленням ціннісної сфери, зорієнтованістю особистості на майбутнє, прагненням до життєвого самовизначення, встановленням інтимно-особистісних стосунків із протилежною статтю. Слід наголосити, що перехід від юності до ранньої дорослості супроводжується віковою кризою [1]. Стан психологічної нестабільності розгортається на фоні знецінення навчання, а особливо в гострих випадках – втратою сенсу життя. Саме у цей період особистість схильна до краху ідеалів, загострення нігілізму, апатії, зміни системи цінностей. У такій ситуації важливо спрямувати зусилля молодих дівчат на утворення узгодженої установки щодо майбутнього реального материнства. Усвідомлення її робить студенток-юнок здатними впливати на своє майбутнє, ефективно розвиватись та позитивно переживати майбутню материнську роль.

Формування готовності до материнства в юнацькому віці – це проблема, яка на сьогодні є ще мало дослідженою як у вітчизняному, так і зарубіжному наукових просторах. Проте, завдяки особливій актуальності цієї проблеми, дослідження у цій сфері проводять фахівці різних напрямків.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє констатувати, що багатьма дослідниками (Ю. Прокопенко, І. Катковою, Л. Камсюк, І. Альоновою, О. Лебединською, Г. Філіповою та ін.) розглядаються соціальні фактори, що впливають на материнство в юнацькому віці. Деякими науковцями, серед яких Г. Філіпова, Ю. Прокопенко, І. Каткова, відмічається скорочення віку початку статевого дозрівання, прискорення темпів росту та фізичного розвитку. Але при цьому дівчина ще ні психологічно, ні соціально не є готовою до статевого життя. Такі наслідки не можуть не позначитися негативно на подальшому розвитку материнської сфери. Ранній початок статевого життя шкідливо впливає на зростаючий організм.

Крім того, огляд психологічної літератури показав, що для діагностики ставлення до материнства та особистісної зрілості у дівчат застосовуються різні методики. Здійснивши їх аналіз, для нашого дослідження обрано наступні: опитувальник батьківського ставлення (ОРО) В. Століна та А. Варги, методика PARI Е.С.Шеффера і Р.К.Белла, тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха та розроблено анкету для збору інформації, про особливості та зміст уявлень студенток про материнство, визначення емоційно-ціннісного ставлення дівчат до материнства тощо.

Дослідження проводилось на базі ТНПУ імені Володимира Гнатюка з студентами І-го та V-го курсів денної і заочної форми навчання. Всього у дослідженні брали участь 86 дівчат, віком 17-22 років.

За результатами анкетування значна кількість студенток, 57 респондентів (66%), задумувалися над тим, що скоро можуть стати матір'ю. Думки про материнство у 63 опитуваних (73%) були позитивні, у 19 (22%) – нейтральні, у 4 (5%) – негативні. При цьому

діти у досліджуваних викликають такі почуття як любов (37%), страх (2%), любов і бажання захистити (51%), а також роздратування, страх, любов, бажання захистити - 10% дівчат. 69 дівчат (80%) вважають, що материнство дає можливість реалізуватися жінці у професійній сфері, 14 (16%) - так не вважають, і 3 респондентки (4%) ще не визначилися. До того ж виявлено, що 99% досліджуваних вважають материнство життєвою цінністю. Якщо вести мову про те, звідки студентки отримують інформацію про материнство, то за результатами анкети виявлено наступне: сім'я – 22%, ЗМІ – 24%, спеціальна література – 22%, друзі – 6%, декілька джерел – 20%, а також інше (психолог, сестра, Інтернет) – 6%. В запитанні «З ким же ж обговорюють опитувані тему материнства?» виявлено, що (43%) – із друзями; 22% - з коханою людиною; 8% - із мамою, 6% - іншими (сестра, подруга тощо) Аналіз результатів дослідження ставлення до материнства за опитувальником батьківського ставлення (ОРО) В. Століна і А. Варги показав, що за шкалою **„Емоційне прийняття"** - 93% першокурсників та 100% п'ятикурсників мають високий рівень і лише 7% дівчат першого курсу - середній рівень. За шкалою **„Кооперація",** виявлено такі результати: *високий рівень* - 72% (І курс), 77% (V курс), *середній рівень* - 28% (І курс), 33% (V курс), що свідчить про те, що студентки як І-го, так і V-го курсу орієнтовані на дружні стосунки із своєю дитиною, приймаючи її такою, якою вона є. Крім того, вони прагнуть проводити багато часу із дитиною та схвалюють її інтереси та плани. *Низького рівня* - не виявлено.

Аналіз шкали „**Симбіоз"**, дозволяє констатувати, що дівчата І-го курсу (30%) більше орієнтовані на те, щоб задовольняти всі потреби дитини, захистити від неприємностей та заохочувати не самостійність ніж студентки V-го курсу, яких виявлено лише (14%). Решта респонденток обох курсів відповідно 70% (І курс) та 86% (V курс) спрямовані на те, щоб задовольняти потреби дитини, але з розумінням, що дитині потрібно надавати самостійність та автономність.

За шкалою **„Контроль**" - 12% дівчат І-го курсу і 5% - V-го курсу орієнтовані на авторитарний стиль спілкування, контроль за поведінкою дитини, та повний послух її. Проте, 88% студенток І-о курсу та 53% V-го схильні контролювати дитину, але і при цьому враховувати її інтереси, індивідуальні особливості, звички, думки. До того ж, 42% дівчат V-го курсу налаштовані надавати дитині повну самостійність, враховувати почуття і думки дитини.

У всіх студенток обох курсів за шкалою **„Маленький невдаха**" виявлено низький рівень. Це означає, що вони підтримують здібності, інтереси, думки дитини і вірять у її майбутнє.

За іншою методикою PARI Е.С.Шеффера і Р.К.Белла отримано такі результати: шкала **„Оптимальний емоційний контакт**" дівчата як І-го так і V-го курсу орієнтовані на оптимальний емоційний контакт, дружні стосунки та позитивне ставлення до дитини. За шкалою „**Надлишкова емоційна дистанція з дитиною"** виявлено, що у студенток І-го курсу - 100% і V-го курсу - 95% спрямованість на помірні емоційні стосунки з майбутньою дитиною, проте лише 5% дівчат V-го курсу налаштовані на низький емоційний контакт. Аналізуючи шкалу **„Надлишкова концентрація на дитині**", виявлено, що 100% студенток обох курсів орієнтовані на часткову авторитарність, прагнення прискорити розвиток дитини, надмірне втручання у її світ.

У даній статті висвітлимо також результати, щодо дослідження особистісної зрілості студенток за тестом-опитувальником особистісної зрілості Ю. Гільбуха. Порівняльна характеристика респонденток І і V курсів свідчить, що у цілому зростає кількість досліджуваних із високим рівнем особистісної зрілості (9%) на V-му курсі ніж на І-му. Проте, на V-му курсі у 47% дівчат виявлено задовільний рівень, що на 23% менше ніж на І-му (70%). До того ж, незадовільний рівень на І-му курсі виявлено у 30% студенток, а на V-му курсі – цей показник на 14% більший і становить 44%. Таку цифрову відмінність між рівнями особистісної зрілості серед І-го і V-го курсів можна пояснити тим, що особистісна зрілість залежить не тільки від віку досліджуваних, але й від умов в яких вони росли та виховувались.

Здійснивши кореляційний аналіз даних за методикою PARI Е. Шеффера і Р. Белла та тестом-опитувальником особистісної зрілості Ю. Гільбуха, виявлено наявні зв'язки між показниками батьківських установок та рівнем особистісної зрілості студентів (див табл. 1).

Таблиця 1.

Таблиця кореляційного зв'язку між показниками батьківських установок та рівнем особистісної зрілості

	Оптимальний емоційний контакт	*Надлишкова емоційна дистанція з дитиною*	*Надлишкова концентрація на дитині*	*Особистісна зрілість*
Оптимальний емоційний контакт	1			
Надлишкова емоційна дистанція з дитиною	-0,05732	1		
Надлишкова концентрація на дитині	0,287766	0,363686	1	
Особистісна зрілість	0,517883	-0,42237	-0,04753	1

Згідно з отриманими даними, виявлено, що існує позитивний зв'язок між шкалою оптимальний емоційний контакт та особистісною зрілістю, він становить приблизно 0,52 і свідчить про те, що чим вищий рівень особистісної зрілості, тим більший емоційний контакт із дитиною. Також прослідковується негативний зв'язок між особистісною зрілістю та надлишковою емоційною дистанцією з дитиною (-0,42). Це вказує на те, що чим вища особистісна зрілість, тим менша емоційна дистанція з дитиною. Отримані дані можна пояснити тим, що коли людина особистісно зріла, тоді вона відповідально і позитивно ставиться до виконання материнських функцій, прагне до партнерських, дружніх стосунків із дитиною, зорієнтована на повне прийняття, зацікавлена у її особистісному розвитку та заохочує активність і самостійність дитини.

Отже проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні **висновки.** Материнське ставлення не виникає саме по собі після народження дитини, а проходить довгий шлях становлення та має тонкі механізми регуляції, свої сензитивні періоди та спонуки. Тому, до народження дитини дівчина повинна набути певних знань, сформувати установку, систему ставлень та якостей, які у сукупності формують рівень її готовності (високий, середній, низький) до материнства. Вважається, що суспільними інститутами, в руслі яких традиційно формується материнство та готовність до нього, є соціальне середовище та родина, але порушення сімейних стосунків, як правило стає наслідком виникнення девіантного материнства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / за ред. Т.М.Титаренко – Луцьк: "Вежа" Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
2. Проскурняк О.П. Чинники та етапи становлення материнства / О.П. Проскурняк // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - №3. – С. 13-16.
3. Словарь сексуальный [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psylist.net/slo/?kat=3.

Капуш О.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність теми. Розвиток України та її суспільної свідомості сьогодні напряму залежить від вмотивованих особистісно-зрілих фахівців своєї справи, одним із чинників становлення яких є освітньо-виховний процес вищих навчальних закладів. Особливу роль у трансформаціях в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства відіграють психологи, пріоритетним завданням у формуванні яких має бути активізація їх суб'єктної позиції, яка передбачає вмотивованість та здатність до саморозвитку. Саме тому все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців привертає проблема професійної мотивації як міри розвитку суб'єктності майбутніх психологів.

Аналіз літератури. Опираючись на уже існуючі наукові здобутки, слід розпочати з того, що вперше слово «мотивація» вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої

причини» (1900-1910). На сучасному етапі розвитку науки термін мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов, 1998), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. А. Джідарьян, 1976), як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. К. Вілюнас, 1990).

Дослідження проблеми мотивації, мотивів поводження й діяльності – одна із базових у психології. Тому й не дивно, що ця проблема давно уже цікавить вчених, їй присвячене не піддається обліку кількості публікацій і серед них – монографії вітчизняних дослідників: Є. П. Ільїна, В. Г. Асєєва, П. М. Якобсона, І. А. Васильова, О. М. Леонтьєва, В. І. Ковальова, П. В. Симонова; а також закордонних авторів: А. Маслоу, Дж. Аткінсона, Х. Хекхаузена та ін.

На даному етапі розвитку науки дослідникам вже не доводиться сумніватися в тому, що успішність людей, які навчаються залежить в основному від розвитку навчальної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Справа в тому, що здібності та мотивація знаходяться в діалектичній єдності, і кожен з них певним чином впливає на рівень успішності [4, с. 402].

З точки зору Бугріменко А. Г., професійна і пізнавальна мотивація у студентів «є взаємодоповнюючими компонентами і утворюють свого роду синергію – професійно-пізнавальну мотивацію» [2, с. 8].

Таким чином, посилення професійних мотивів самоосвіти та самовиховання створює умови для розкриття можливостей особистості студента, його професійного зростання. А формування пізнавальної активності до обраного фаху, стійкої навчальної мотивації виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів [3].

Науковий інтерес до даної тематики спричинив розробку дослідницької програми, **метою** якої є аналіз існуючих концепцій та діагностика особливостей структурних компонентів мотиваційної сфери майбутніх фахівців-психологів, а особливо її професійного аспекту.

Висвітлення проблеми. Інтерес до проблеми мотивації студентів як рушійної сили в процесі їх навчання у вузі, пов'язаний, насамперед, з пошуком факторів впливу на особистість, з виявленням динамічних, енергетичних і смислоутворюючих закономірностей відношення, співвідношення між її активізуючими і змістовними детермінантами.

Із метою вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів майбутніх психологів, нами було проведено експериментальне дослідження на основі використання батареї методик (методика «Конструктивність мотивації», методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. А. Реана, В. А. Якуніна), питальник М. І. Алєксєєвой, проективна малюнкова методика «Мій професійний світ» і опитувальник на виявлення провідних мотивів професійної діяльності), які були апробовані науковцями на великих групах людей, пройшли оцінку на валідність і дають змогу отримати інформацію про середні величини та закономірності розподілу показників, які вивчаються. Такий підхід до організації експерименту уможливив одержання достатньої кількості даних, необхідних для порівняльного аналізу особливостей мотивації у студентів-психологів першого та п’ятого курсів.

Що стосується вибірки, то дослідженням охоплено 4 групи студентів, загальною кількістю 61 особа, з яких 42 навчаються на першому курсі, а 19 – на п’ятому в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка в Інституті педагогіки і психології за спеціальностями «Психологія» та «Практична психологія».

За результатами психологічного обстеження було встановлено співвідношення показників основних типів конструктивності мотивації. Зокрема найбільш вираженою як для студентів першого, так і для п’ятого курсів є стратегія «Лев» (76% і 84% відповідно) (див. Рис. 1).

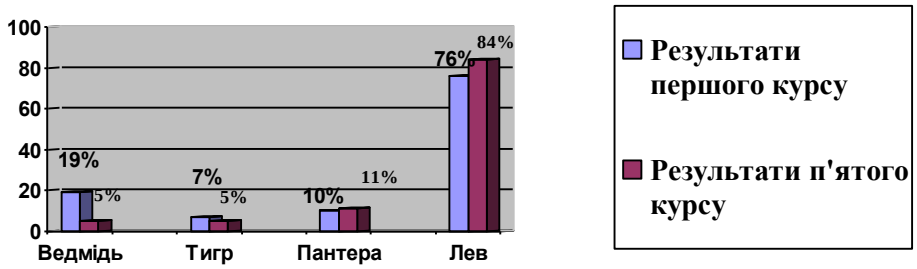

Рис. 1. Розподіл показників мотиваційних стратегій за методикою «Конструктивність мотивації»

Такий результат передбачає основний спосіб (мотив) взаємодії – «так-так», тобто мотив взаємного прийняття внутрішнього і зовнішнього, їх взаємного позитивного заперечення, що обумовлює можливість саморозвитку особистості майбутнього психолога. Досліджуваним особам притаманна також і конструктивна єдність мотивації досягнення і мотивації ставлення, результатом якої є прагнення до співпраці.

Виходячи з одержаних даних за методикою модифікованою А. А. Реаном, В. А. Якуніним, мотиви навчальної діяльності обох курсів одні і ті ж. Найважливішими є стати висококваліфікованими спеціалістами, набути глибоких і міцних знань, отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професіональної діяльності та отримати інтелектуальне задоволення.

Порівнюючи результати методики М. І. Алексєєвої виявилось, що для студентів першого курсу домінуючими мотивами є мотиви соціальної ідентифікації (36%), комунікативні (29%) та науково-пізнавальні (29%). Тоді, як для п’ятого – мотиви самовиховання (53%), науково-пізнавальні (42%) та професійно-практичні (26%) (див. Рис. 2).

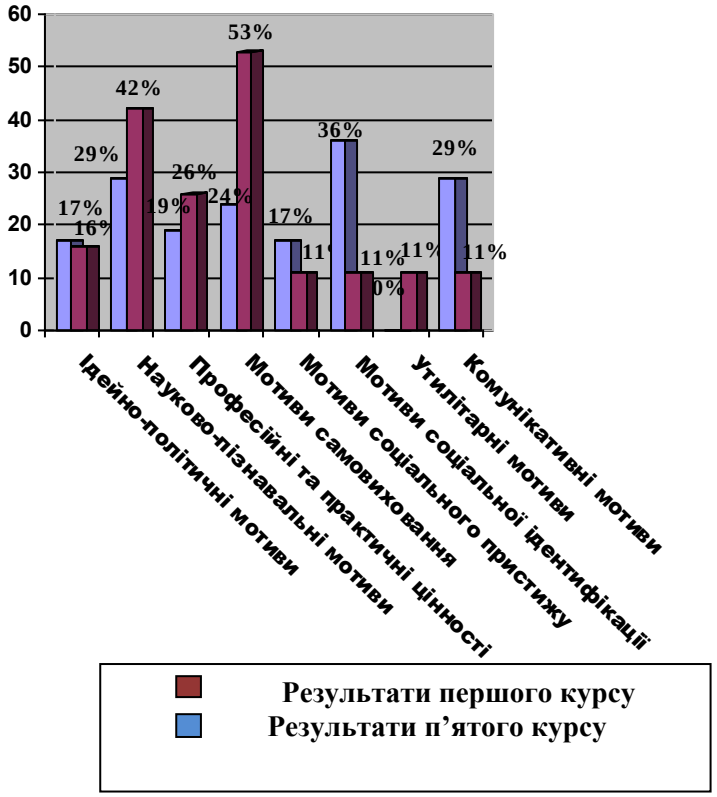

Рис. 2. Співідношення показників мотивів виділених М. І. Алексєєвою

Методика-опитувальник на виявлення провідних мотивів професійної діяльності показала, що для генеральної вибірки спільним є спрямованість на самоствердження в праці (29% і 32%). Проте, для першого курсу домінуючим мотивом є мотив соціальної значущості праці (57 %), а для п’ятого – мотив професійної майстерності (47%).

Встановивши закономірності результатів проективної малюнкової методики «Мій професійний світ», ми отримали показники, які цілком підтверджують попередні висновки. У студентів першого курсу показники (43%) мотивів професійного становлення більше ніж вдвічі перевищують показники (21%) п’ятого курсу, проте носять неусвідомлений характер. Втричі сильнішими є мотиви саморозвитку та самоактуалізації у осіб випускних груп (21%), на відміну від початківців (7%). Вираженість мотивів соціальної значущості майбутньої фахової діяльності знаходяться у співвідношенні 2:3 (І-ший таV-тий курси відповідно).

Узагальнюючи, можна сказати, що спільними для всієї вибірки є мотиви навчальної діяльності (стати висококваліфікованими спеціалістами, набути глибоких і міцних знань, отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професіональної діяльності та отримати інтелектуальне задоволення), прагнення до співпраці та спрямованість на самоствердження в праці. Це все становить потенційну можливість саморозвитку особистості майбутнього психолога.

Проте, хоч і для студентів-психологів першого курсу є характерними мотиви соціальної ідентифікації, соціальної значущості праці, комунікативні та науково-пізнавальні мотиви, однак

професійна мотивація в них поступається у своїй вираженості вмотивованості майбутніх фахівців, що навчаються на п'ятому курсі. Переважаючими мотивами осіб, які здобувають ступінь «спеціаліст», є мотиви самовиховання, науково-пізнавальні та професійно-практичні цінності.

Що стосується мотивів соціальної спрямованості праці, які є основою в становленні психолога-практика, то у випускників їх прояви покриваються мотивами професійної майстерності й містять в собі уже сформований потенційний ресурс, на відміну від початківців, у яких професійна мотивація присутня, але не містить чітко усвідомленої мети. Тобто, професійна мотивація першокурсників знаходиться на стадії зародження, в той час, як у п'ятикурсників вона посідає одне з домінуючих місць у сфері мотивації.

Як показав огляд психологічної літератури, професійний вибір часто здійснюється на підставі другорядних, несуттєвих мотивів, а в процесі навчання відбувається втрата професійної спрямованості, редукція професійних ідеалів, зміцнюється небажання працювати за профілем підготовки. Крім того, сам характер організації процесу професійної підготовки породжує у студентів низку специфічних потреб і мотивів, що можуть блокувати професійну мотивацію. Тому доцільним та актуальним є впровадження в навчальну програму студентів тренінгових занять, задля підвищення професійної мотивації майбутніх фахівців. Загалом, завдяки можливості здійснення самодопомоги та взаємодопомоги, тренінг сприяє особистісному зростанню його учасників, гармонізації їх прагнень, бажань і сенсу власного життя [1], через призму професійного становлення.

Висновки. Отже, структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця. Тому розвиток позитивних професійно-навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу навчання і виховання студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / З. М. Адамська. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 106 с.
2. Бугрименко А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А. Г. Бугрименко. – М., 2007. – 24 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Одегов Ю. Управління персоналом: підручник / Ю. Одегов, П. Журавлев. – М.: Финстатинформ, 1997. – 877 с.

Дунаєвський О.

Науковий керівник – Шевченко О.М.

НАСТІЛЬНА РОЛЬОВА ГРА У ІНСТУМЕНТАРІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Актуальність. Сфера настільних рольових ігор є новою на вітчизняних теренах не лише як форма роботи психолога, але й як рекреаційний захід. У світлі сучасних процесів глобалізації течія рольових ігор привертає увагу психологів як соціальне явище, як субкультура та як один із інститутів соціалізації особистості. Вже протягом більш як тридцяти років субкультура рольовиків існує у якості світової течії, тому ми, як науковці та освітяни, маємо розуміти її вплив і на українське суспільство. Враховуючи фасилітативну дію групи на особистість та ненав'язливу форму настільної рольової гри (НРГ) вбачається доцільним розгляд останньої в якості інструменту активної психологічної роботи із групою клієнтів: в контексті роботи шкільного психолога, корпоративного психолога, приватної психологічної практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі дослідження психологічний аналіз настільних рольових ігор (НРІ) широко здійснюються майже у всьому світі: США, Канаді, Німеччині, Австралії, Великобританії, Росії. В Україні напрямок рольових ігор існує відносно нещодавно, тому в психологічному ракурсі НРІ є маловивченими. Дослідженням даної тематики сьогодні займаються такі вчені як: Салміна, Тіханова, Чьорная, Гріффітс, Файн, Доус, МакМанус, Кате, Хьюз та ін. Одні вчені зосереджують свою увагу на загально-описовому аспекті дослідження НРІ як психологічного явища (Нейл, МакМанус) [7]; інші спрямовують свої сили на дослідження небезпеки та ризиків, пов'язаних із практикою НРІ, таких як ігрова залежність, підвищення агресивності та втрата власної ідентичності (Гріффітс, Брук, Рагураман) [4, 8]; третя група науковців першочерговим завданням вважає виділення з НРІ конструктивного ресурсу для формування особистості та використання їх психотерапевтичного потенціалу (Хьюз, Файн, Тіханова, Салміна) [2, 3, 14, 15]. Кожен із напрямків дослідження дав численні результати, проте вони нерідко виявляються суперечливими: одні – констатують пониження самооцінки індивідів, що беруть участь у ігрових

сесіях рольових ігор [9]; інші, проведені із учасниками споріднених ігрових модулів, свідчать про підвищення самооцінки [3]. Ця ж ситуація стосується таких елементів людської психіки як стресостійкість, агресивність, здатність до співчуття, відстрочений гедонізм та ін. [1, 2, 5, 6].

Формулювання мети статті. Автори ставлять на меті компілювання описаних напрямків дослідження, що вбачається доцільним, враховуючи малу вивченість проблематики на вітчизняних теренах.

Описана вище суперечливість результатів досліджень може свідчити про те, що неоднозначний вплив НРІ на особистість залежить від оволодіння ігровим майстром відповідної професійної компетентності стосовно психологічної інтервенції щодо особистості учасників. Оскільки НРІ здатні зачіпати глибокі несвідомі механізми людської психіки, витіснені сценарії та події, то професійне скеровування процесу гри є важливою умовою для досягнення позитивних результатів.

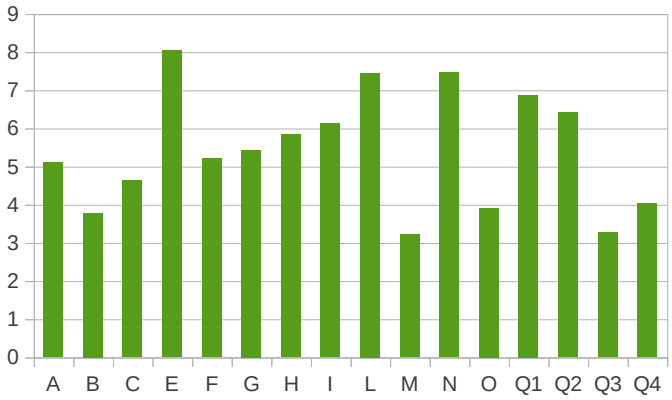

Рис. 1. Результати дослідження у контрольній групі (n=30).

Висвітлення проблеми. Ми висуваємо припущення про те, що НРГ із методологічно грамотно розробленим сценарієм, яка реалізується ігровим майстром із відповідною підготовкою, позитивно впливає на формування особистісної компетентності. Для участі в дослідженні було обрано вікову категорію старшокласників. Використано наступні діагностичні методики: 16-факторний особистісний питальник Кеттелла, методика САМОАЛ, методика «самооцінка» (Дембо-Рубінштейн). У попередньому зрізі взяли участь 15 осіб експериментальної групи та 30 осіб контрольної групи. Саме ці методики дають змогу не тільки оцінити результати впливу НРІ на особистість, але й ще на підготовчому етапі виявити ті риси, що потребують створення умов для розвитку. Це дозволяє розробляти найбільш актуальний ігровий сценарій майбутньої НРГ.

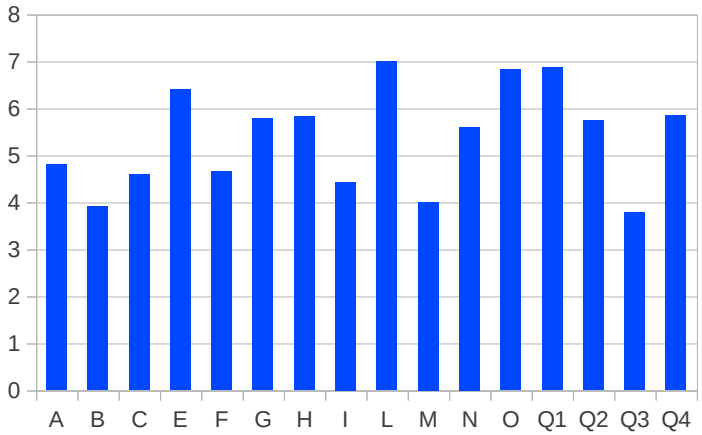

Рис. 2. Результати дослідження у ескпериментальній групі (n=15)

На графіку відображені результати первинного зрізу за методикою 16-факторний особистісний питальник Кеттелла у контрольні групі досліджуваних. Відштовхуючись від пікових показників шкал ми отримуємо можливість зосередити свою увагу на окремих

компетенціях особистості (згідно з описом шкал). У разі відсутності статистичної відмінності із показниками зрізу у експериментальній групі ми отримуємо «зелене світло» для для проведення впливу (розробки та реалізації сценарію НРГ).

Між першим та другим графіками існують певні відмінності, проте вони не є статистично значущими. Щодо причин такого розподілу важко робити конкретні висновки, слід лише зазначити, що для дослідження було обрано учнів десятих-одинадцятих класів. З огляду на це логічним буде припустити, що отриманий розподіл є властивим для обраної вікової категорії.

Таким чином ми бачимо, що доцільним для майбутнього ігрового модуля є зосередження уваги на таких аспектах як інтелект (фактор B), практичність – мрійливість (фактор M) та самоконтроль (фактор Q3) .

Висновки. Вивчення і використання розвивального потенціалу НРІ викликає не тільки академічний, скільки практичний інтерес психологів-науковців. З огляду на маловивченість питання вітчизняними дослідниками існує невідкладна необхідність у продовженні дослідження даної проблематики задля ефективного використання настільних рольових ігор у майбутньому фаховими психологами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Blackmon, Wayne D. (1994). Dungeons and Dragons: The Use of a Fantasy Game in the Psychotherapeutic Treatment of a Young Adult. American Journal of Psychotherapy, 48 (4), Fall, 624-632.
2. Fine, Gary Alan (1989). Mobilizing Fun: Provisioning Resources in Leisure Worlds. Sociology of Sport Journal, 6 (4), 319-334.
3. Hughes, John (1988). Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order. The Arts in Psychotherapy, 27 (1), 27-39.
4. Griffiths, Mark (2009) Online computer gaming: Advice for parents and teachers. Education and Health, 27 (1), 4-6.
5. Kirchheim, Stephanie (1999). Fantasy-Rollenspiele und Religion. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie - Der evangelische Erzieher, 51 (4), 404-417.
6. Myers, David (1992). Simulating the Self. Play & Culture, 5, 420-440.
7. Neil A. Douse & Ian Chris McManus (1993). The Personality of Fantasy Game Players. British Journal of Psychology, 84 (4), 505-509.
8. Raghuraman, Renuka S. (2000). Dungeons and Dragons: Dealing With Emotional and Behavioral Issues of an Adolescent With Diabetes. The Arts in Psychotherapy, 27 (1), 27-39.
9. Yee, N. (2006). The Psychology of MMORPGs: Emotional Investment, Motivations, Relationship Formation, and Problematic Usage. Avatars at Work and Play, London: Springer-Verlag. pp. 187-207.
10. Берелехис А.А. Возможности применения ролевой игры для совершенствования деятельности государственных служащих. // Интерактивные образовательные технологии: Материалы круглого стола, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова. — 16 декабря 2011 года. — М., 2011. — С. 22-23.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. / 3-е изд. — СПб.: Питер., 2007. — 368 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / СПб.: Питер., 2008. — 713 с.
13. Майерс Д. Социальная психология. / 6-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер., 2002. — 752 с.
14. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр. // Психологическая наука и образование — 2011. — № 2. С. 29-38.
15. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г., Черная О. В. Построение развивающих программ с использованием настольных игр. // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 2. С. 75-82.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. / 3-е изд. — СПб.: Питер., 2004. – 607 с.
17. Шевченко О. М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників / О. М. Шевченко — Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. кандидата психологічних наук — К., 2013 — 22 с.

Джуган М.

Науковий керівник – доц. Андрійчук І.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

Актуальність теми. Підліток сприймає світ емоційно. Емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, за допомогою яких суб'єкт дізнається про потрібну значимість того, що відбувається. Особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відображають відношення між мотивами діяльності та реалізацією цих мотивів. Емоції в діяльності людини виконують функцію оцінювання її перебігу й результатів. Вони організовують діяльність, стимулюючи та скеровуючи її. Емоції важко врегулювати волею, їх важко викликати за своїм бажанням.

Інтенсивний розвиток самосвідомості та критичного мислення призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє протиріччя не лише в оточуючому світі, але і всередині

власного уявлення про себе, що є основою для зміни емоційно – ціннісного ставлення до себе, яке проявляється у незадоволеності собою.

Отже, **метою даного дослідження** є аналіз існуючих концепцій та виявлення психологічних особливостей емоційної сфери у підлітковому віці.

Аналіз літератури. У сучасній психології склалися неоднозначні підходи до визначення сутності емоцій. Умовно їх можна розглядати як складне явище психіки, пов'язане з різними властивостями та процесами, що характеризують суб'єктивне ставлення, виражене у специфічній формі оцінки [3].

Відомо, що емоційність як стійка властивість індивідуальності, як одна зі складових темпераменту (Б.Теплов, В.Небиліцин, А.Ольшаннікова) виконує системо-утворюючу функцію у структурі рис особистості та окремих її якостей (О.Саннікова) [1]; емоції (В.Вілюнас, Г.Костюк, П. Сімонов, О. Чебикін та ін.) та емоційність (А.Ольшанникова, І.Переверзєва) беруть участь у регуляції діяльності, є детермінантами успішності діяльності та спілкування (О.Саннікова) [2]. Одночасно у ряді досліджень відзначається вразливість, у першу чергу, емоційної сфери особистості підлітків (Г.Балл, М.Буянов, О.Захаров, Г.Крайг, С.Максименко, Ф.Райс, А.Холмогорова та ін.) [5]. Тому дослідження емоційної сфери підлітків на сучасному етапі є актуальним і значущим. Враховуючи те, що саме у підлітковому віці закладаються основи емоційного життя у зрілі роки (П.Якобсон) [6], а також підвищену емоційну чутливість підлітка до впливів соціуму, виникає необхідність у дослідженні емоцій та емоційної сфери підлітка.

Висвітлення проблеми. Концептуальні підходи до розкриття особливостей виникнення та розвитку емоцій, змісту їх психологічних механізмів умовно можна поділити на дві групи. По-перше, це концепції з фізіологічними основами, в яких розкривається інтенсивність, рефлекторність, сигнальність, локалізація як умови пізнання, виникнення і розвитку емоцій [3]. По-друге, це концепції психологічного порядку щодо пізнання сутності саме психологічних механізмів, розвитку та функціонування емоцій на основні гіпотетичних моделей, диференціювання потреб, дефіциту інформації тощо [6].

Підлітковий вік у сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда. Почуття дорослості, претензії підлітка на нові права поширюються на всю сферу стосунків з дорослими, що чітко проявляється в причинах конфліктів з ними. Протест і непокора підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу стосунків з дорослими [5]. Дуже важливе значення має виникаюче в підлітка почуття приналежності до особливої «підліткової» спільності, цінності якої є основою для власних моральних оцінок.

Спілкування в групі однолітків істотно впливає на розвиток особистості підлітка. Від стилю спілкування, від статусу серед однолітків залежить, наскільки підліток почуває себе спокійно, емоційно-комфортно, задоволено, якою мірою засвоює норми відносин з однолітками [4].

Як зазначає І.Лапченко, розвиток емоційної сфери підлітків передбачає їх компетентність у світі емоцій та почуттів. Це орієнтування підлітків у специфіці проявів основних емоцій, їх впливі на життєдіяльність та настрій, уміння передавати їх мімікою, жестами, словами; встановлення причинно-наслідкових та смислових зв'язків між важливими подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; уміння адекватно реагувати на різні життєві події, стримувати негативні емоції, співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками та регулювати власний емоційний стан [5].

У підлітків можуть простежуватися такі емоційні відхилення, як: *тривожність* – індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в різних життєвих ситуаціях [3]; *агресивність* – ситуативний стан, який характеризується афективними спалахами гніву чи злоби та імпульсивними проявами поведінки, спрямованими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту [3]; *фрустрація* – психічний стан людини, що виражається в характерних переживаннях й поведінці і те, що викликається об'єктивно непереборними (або суб'єктивно сприйманими як непереборні) труднощами на шляху до досягнення мети і розбіжності реальності з очікуваннями суб'єкта [2]; *ригідність* – складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється у повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у закляклості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально - етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності [2].

З метою вивчення особливостей емоційної сфери підлітків, нами було проведено експериментальне дослідження на базі ЗОШ І-ІІІ ступенів Теребовлянського району, Тернопільської області, с. Кобиловолоки. Загальна кількість обстежуваних 42 підлітки – учні 7-8 класів.

Для діагностики психічних станів підлітків ми використали методику «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком). Якісний і кількісний аналіз результатів дозволив нам зробити наступні висновки: у хлопців – підлітків, на відмінну від дівчат, переважає тривожність (26%) і агресивність (35%). А у дівчат відповідно переважає фрустрація (29%) і ригідність (32%).

Високий рівень тривожності у хлопців, можна пояснити їхньою сором'язливістю в цьому віці. Вони нерішучі, боязкі, невпевнені у своїх силах, схильні до сумнівів, страхів. Такі хлопці уникають ситуацій, в яких потрібно діяти і приймати рішення, спілкуватися і відкрито говорити іншим про свої цінності. Це призводить до труднощів у міжособистісних відносинах, особливо з дівчатами.

Для хлопців з високим рівнем агресивності характерні такі риси як: дратівливість, розлюченість, похмурість. Наслідком яких можуть стати афективні розлади. При безперешкодному розвитку афекту можна спостерігати нестримну лють - погрози, цинічну лайку, жорстокі побої.

Високий рівень фрустрації у дівчат свідчить про те, що вони більш схильні до депресивних станів, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай. Також, це говорить про те, що ці дівчата не отримують необхідної їм підтримки, співчутливого ставлення.

Високий рівень ригідності у дівчат свідчить про їх складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. У пізнавальній діяльності їх ригідність виявляється у повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у закляклості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності.

Також, для визначення модальної структури емоційності при спілкуванні з однолітками в групі у повсякденному житті та для діагностики рангів базальних емоцій підлітків під час навчального спілкування в групі однолітків, ми використали «Чотиримодальний тест-опитувальник» Л. Рабинович» (див. Рис.1, рис. 2).

Рис. 1. Особливості прояву емоцій в умовах повсякденного життя

За результати методики, виявлено, що підлітків, які характеризуються стійкою схильністю до радісних переживань, більше половини всієї вибірки (51%). Емоція гніву в повсякденному житті домінує майже у чверті підлітків (23%), а в навчальному спілкуванні її домінування трохи знижується (17%). У незначній мірі виражено в повсякденному житті домінування печалі (16%), а в навчальному спілкуванні воно майже зникає зовсім (7%), проявляючись лише в одиничних випадках. Інше співвідношення має емоція страху: представлена мінімально в порівнянні з іншими емоціями в повсякденному житті (10%), вона різко зростає в навчальному спілкуванні (25%).

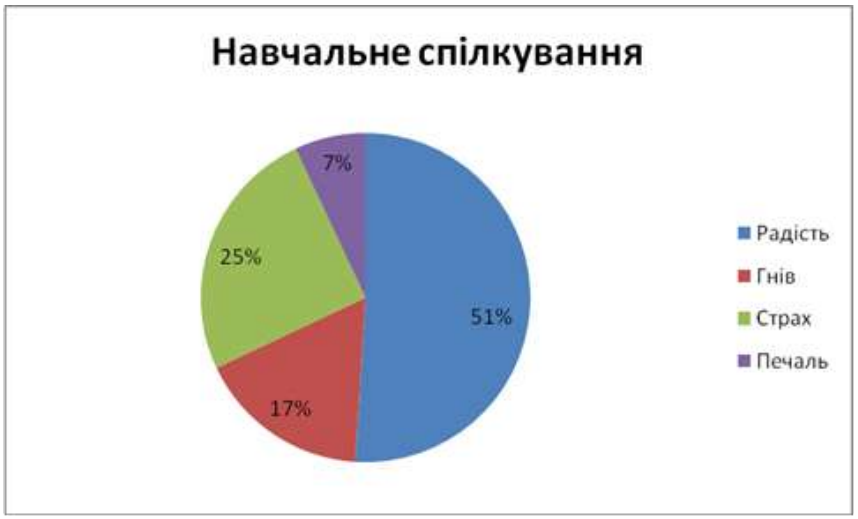

Рис. 2. Особливості прояву емоцій в умовах навчального спілкування

Отримані дані свідчать, що домінування радості в повсякденному житті має досить стійкі позитивні зв'язки із проявом гніву й негативні зв'язки із проявом печалі. У навчальному спілкуванні такі підлітки мають деяку тенденцію до підвищеного прояву радості й мало схильні до прояву печалі. Страх і гнів в «радісних» підлітків близькі до середнього очікуваного значення. Отже, ці емоції індивідуально варіюють у широкому діапазоні значень і не мають закономірних зв'язків із домінуванням радості. Домінування гніву в повсякденному житті до деякої міри пов'язане зі зниженим проявом страху.

Висновки. З вище зазначеного зрозуміло, що особливу увагу слід звернути на необхідність поглибленого ознайомлення підлітків із різними емоційними станами, формування у них уявлень про внутрішні та зовнішні чинники, що зумовлюють певний настрій у людини та його зовнішні прояви – міміку, жести, вчинки; також необхідно з'ясувати умови оптимізації спілкування з дорослими та однолітками як засобу виховання емоційної культури підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Изард К.Э. Психологияэмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
4. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с
5. Лапченко І.О. Особливості емоційного розвитку у підлітковому віці // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова / І.О.Лапченко. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 3. – С. 104-108
6. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

Данильчук К.

Науковий керівник – Шевченко О.М.

РОЗВИТОК ОБРАЗУ-Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність теми. В сучасному суспільстві існує потреба в зрілих, рефлексуючих особистостях, які здатні творчо усвідомлювати світ і себе в ньому. Усвідомлення себе і світу на початковому етапі шкільної соціалізації є основою у формуванні світобачення, самосвідомості, ціннісних орієнтацій. У молодшому шкільному віці процес побудови образу-Я і образу світу має свої особливості – це період входження в іншу соціальну сферу, розширення контактів, уявлень про навколишній світ, активного розвитку самооцінки дитини. Для того, щоб це гармонійно відбувалось, у психолого-педагогічній літературі запропоновано цінний інструмент – арт-терапію, що сприяє не тільки задоволенню потреби особистості у самовираженні, самопізнанні і саморозвитку, а й загалом розвитку образу-Я.

Аналізуючи літературу з окресленої нами проблематики, зазначаємо, що дослідженням даної теми активно займалися Р. Бернс, І.С. Кон, Е. Еріксон, І.І. Чеснокова, С.Л. Рубінштейн, О.Н. Леонтьєв, В.В. Пєтухов, С.Д. Смирнов, Г.А. Берулава, А.О. Реан, Ю.А Аксьонова та інші. Усвідомлення себе і світу ми розуміємо як цілісний компонент особистості, який включає когнітивну і емоційну сторону, розвивається в процесі формування самосвідомості,

самоставлення і світогляду особистості, та є їх проміжними результатами. Можна виділити основну ланку ставлення до себе і світу. Такою ланкою є «Я» особистості. Базою ставлення до себе і світу є образи «Я» і світу. Формування цих образів у молодшому шкільному віці пов'язане з впливом соціуму, значущих дорослих, школи. Також на нього впливають багато об'єктивних чинників, наприклад, фізичні характеристики тіла дитини, сприйняття його дорослими і однолітками. Багато авторів погоджуються, що в цьому віці ставлення до себе і світу залежать від успіху чи невдач у діяльності та навчанні.

Молодший школяр сприймає себе як індивідуальність, все більше розуміючи, чим він відрізняється від інших, прагнучи самоствердитися, самовиразитися. Самовираження в молодшому шкільному віці – основа побудови позитивного і гармонійного образу-Я і образу світу. Найбільш ефективними для досягнення цієї цілі є методи творчого самовираження. Поняття «самовираження» тісно пов'язане з поняттями «Я» і «самосвідомість». Здатність «Я» дитини пізнавати світ носить творчий характер. На сьогоднішній день творче самовираження і саморозвиток є актуальною проблемою в сучасності й основним напрямком у розвитку особистості дитини. Згідно із зазначеним, **метою** нашої роботи **є** проаналізувати особливості образу-Я та його формування засобами арт-терапії у молодших школярів через творчі здібності.

Висвітлення проблеми. У молодшому шкільному віці розвивається емоційно-ціннісна сфера особистості. Художньо-творча діяльність для дитини є ефективним способом розвитку позитивної самооцінки, світосприйняття, емоційно-ціннісного ставлення до самої себе і навколишнього світу. Самовиражаючись у творчості, молодший школяр «привласнює» усвідомлені ним у ході діяльності уявлення про світ, про інших людей і себе.

Основа розвитку образу-Я – поєднання різних видів творчої діяльності, що є природним для дитини. У процесі творчого самовираження виявляється суть особистості, дитина знаходить свою «нішу», свою роль у житті, своє «Я». А. Маслоу писав про зв'язок самовираження і Я так: «Самовираження практично неможливо для невротика, у якого немає почуття власного Я, який постійно відчуває себе актором, вимушеним вибирати роль з деякого нав'язаного йому репертуару ролей» [13]. «Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять в нього, як творці краси, насолоджуються цією красою», – вважає В.А. Сухомлинський [22, с. 79].

Основними формами художньо-творчої діяльності молодшого школяра є всі доступні йому види мистецтв: образотворча діяльність; ліплення (пластилін і глина); декоративно-прикладні мистецтва, колажі та аплікації, міні-інсталяції; танцювальна та хореографічна діяльність; робота з ляльками та ігрові елементи художньої творчості; твір віршів, казок та оповідань, словотворчість, каламбур; дитячий театр та психодрама; інтегративний підхід (синтез мистецтв).

З метою вивчення особливостей розвитку образу-Я, нами був підібраний наступний діагностичний інструментарій для діагностики творчих здібностей: тест «Креативність» (Е.П. Торренс); тест «Незавершені фігури» (Е.П. Торренс); методика «Кола» (Вартегг); методика «Речення». Дослідження проводилось на базі Рівненської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 24. Всього у дослідженні взяло участь 40 досліджуваних: учні двох других класів (експериментальна і контрольна групи по 20 учасників) віком від 8 до 9 років. Після діагностичного дослідження ми провели арт-терапевтичну розвивальну програму. Ефективність програми з розвитку творчих здібностей молодших школярів підтверджена порівняльним і кореляційним аналізом.

Таблиця № 1.

«Порівняння показників експериментальної і контрольної груп до і після формувального експерименту»

	гнучкість		оригінальність		розробленість		опір замкнут.		верб.креат	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Експериментальна група	5 (25%)	6 (30%)	6 (30%)	12 (60%)	4 (20%)	14 (70%)	8 (40%)	16 (80%)	8 (40%)	15 (75%)
Контрольна група	5 (25%)	5 (25%)	7 (35%)	6 (30%)	4 (20%)	4 (20%)	7 (35%)	5 (25%)	6 (30%)	6 (30%)

З таблиці видно, що низька ефективність спостерігається за показником «гнучкість». Можливо, це пов'язано з тим, що гнучкість залежить від широти кругозору, від накопичення і розширення теоретичних знань, а розвивальні заняття цього не забезпечували.

В результаті експерименту було виявлено, що усвідомлення себе і світу залежить від змісту художньої діяльності, до якої залучена дитина. Проведена дослідно-експериментальна робота доводить, що основними факторами формування ставлення до себе і світу молодших школярів є певні змістовні моменти і чинники. Кожна з форм мистецтв наповнена особливим змістом та по-своєму забезпечує розкриття образу-Я і світу для дитини. Так, театральні елементи сприяють усвідомленню себе і світу за допомогою розширення рольового репертуару, внутрішнього досвіду проживання життєвих ситуацій, формування емпатії. У образотворчій діяльності на малюнку дитина відображає ставлення до власної особистості і до навколишнього світу, усвідомлює зміст образу-Я пластичними засобами. Шляхом зміни малюнка і розвитку координації руху при освоєнні методу образотворчої діяльності формується регулятивна сторона усвідомлення себе і світу, розуміння і прийняття себе і світу. У літературній творчості з допомогою підбору жанру, цікавого саме для певного учня, в процесі самовираження, написання сюжету і вибору героїв, також формується поступове усвідомлення себе і світу.

Тим не менш, незважаючи на різницю способів впливу на особистість кожного з видів мистецтв, можна виділити загальні умови та положення:

1. У кожному з форм мистецтва створюється художній образ, в якому укладено усвідомлення себе і світу (через їх вибудовування).

2. Усвідомлення «Я» та світу відбувається за допомогою взаємодії молодшого школяра з художнім образом, а у творчості дитини - за допомогою наступних механізмів: ідентифікація (з героєм, з художнім образом, з учасниками творчого процесу, а через процес творчості - з цілим світом); відокремлення (усвідомлення своїх відмінностей від інших на основі неповторності своєї творчості, вибору художніх засобів, ототожнення з героєм на визначеному етапі творчості); самосприйняття (сприйняття свого «Я» за допомогою вибору кольору, форми творчості); рефлексивні механізми (осмислення своєї творчості); децентрація (вихід за межі «Я» шляхом усунення від своєї творчості).

Художньо-творча діяльність дозволяє формувати цілісний образ-Я і образ світу, сприяє усвідомленню його духовного, соціального, психологічного, фізичного аспектів. Також необхідно спиратися на деякі значущі в даному аспекті функції мистецтва. Виховна функція мистецтва полягає у розвитку рефлексивного ставлення до себе і світу, сприяє формуванню орієнтацій щодо себе та світу, формує самосвідомість і світогляд. Естетична функція охоплює всі три аспекти формування усвідомлення «Я» і світу, але найбільш сильно розвивається естетичне ставлення до себе і світу, його емоційні аспекти, ціннісні орієнтації. Пізнавальна функція мистецтва впливає на когнітивну сторону усвідомлення себе і світу, на формування знань про себе і світ, як пізнання світу і себе в ньому через його художній образ. Соціальна (комунікативна) функція дозволяє шляхом створення діалогу (у широкому сенсі) сформувати орієнтацію молодшого школяра в світі.

Таким чином, для того, щоб дитині усвідомити себе, необхідно також усвідомлювати навколишній світ. Це особливо важливо для молодших школярів, для яких ці усвідомлення розвиваються в контексті розвитку соціального «Я» і пізнання навколишнього світу в умовах початкової школи через творче самовираження, яке відбувається при залученні учнів у сферу мистецтва. У процесі самовираження, під дією механізмів (ідентифікації, відособлення і ін.) Відбувається поступовий розвиток образу-Я і образу світу кожного школяра.

Отже, можна зробити наступні **висновки**: умови розвитку усвідомлення молодшими школярами себе і світу слід розуміти як систему, в якій основною ланкою є педагогічна організація художньо-творчої діяльності, що поєднує педагогічні, соціальні, культурологічні, психологічні технологій художньої творчості як у навчальній діяльності, так і поза нею.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славська К.А. Про шляхи побудови психології особистості / К.А. Абульханова-Славська // Психологічний журнал. – 1983. – № 1. – С.33.
2. Аксьонова Ю.А. Символи світоустрою в свідомості дітей / Ю.А. Аксьонова. – Екатеринбург.: 2000. – 272 с.
3. Бердяєв Н.А. Сенс творчості / Н.А. Бердяєв. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2007. 414с.
4. Бернс Р. Що таке Я-концепція // Психологія самосвідомості: Хрестоматія / За ред. Д. Я. Райгородського. – Самара: Бахрах – М., 2003. С.277.

5. Божович Л. І. Особистість і її формування в дитячому віці. Психологічні дослідження / Л.І. Божович. – М.: Просвіта, 1968. – 462 с.
6. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитячому віці / Л.С.Виготський. – СПб .: Союз, 1997. – 453 с.
7. Виготський Л.С. Собр. соч .: В 6 т. М., 1981-1984.
8. Воловікова М.І. Повернення до себе (психологія, символ, культура) / М.І.Воловікова, А.А.Трофімов. – М., 1995. – 289 с.
9. Грибов Ю.А. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого самовираження учнів і вчителів / Ю.А.Грибов // Питання психології. М.,1989. № 2. – С. 57- 62.
10. Кон І.С. Відкриття «Я» / І.С.Кон. – М.: 1978. – С.304.
11. Мухіна В.С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку / В.С.Мухіна. – М.: 2007. –374 с.
12. Максакова В.І. Організація виховання молодших школярів / В.І.Маскакова. – М.: 2003. – С.260.
13. Маслоу А. Мотивація і особистість / А. Маслоу. – М.: 2007. – С.307.
14. Обухів А.С. Історично обумовлені модифікації образу світу / А.С. Обухів // Розвиток особистості. – 2003. – № 4. – С.399.
15. Петухов В.В. Образ світу і психологічне вивчення мислення / В.В. Петухов // Вісник Моск. ун-ту. – Сер. 14: Психологія. – 1984. – № 21.
16. Потебня А.А. Естетика і поетика / А.А. Потебня. – М.: 1976. – 287 с.
17. Психологія дитинства: Підручник / За ред. А.А. Реана. – СПб.: 2003. –256 с.
18. Раусте фон Фріхт М.Л. Образ «Я» як підструктура особистості / М.Л. Раусте фон Фріхт // Проблеми психології особистості. – М.: 1982. – С.400.
19. Рогова Р.М. Становлення самосвідомості особистості школяра / Р.М.Рогова, Г.Н.Філонов, Г.Н.Волков, Л.П.Печко. – М.: 2003. – 369 с.
20. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубінштейн. – СПб.: 1998. – 489 с.
21. Смирнов С.Д. Психологія образу: проблеми активності психічного відображення / С.Д. Смирнов. – М.: 1985. – 257 с.
22. Сухомлинський В.А. Про виховання / В.А. Сухомлинський. – М.: 1979.
23. Еріксон Е. Дитинство і суспільство / Е.Еріксон. – СПб.: 1996. – 39 с.

Кашецька С.

Науковий керівник – доц. Шпак М.М.

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКА

Актуальність дослідження. Уявити сучасну людину без комп’ютера та інтернету просто неможливо. Ці досягнення техніки значно спростили наше життя, відкрили нові можливості, але разом з тим принесли нові, раніше не відомі нам проблеми, однією з яких є вплив комп’ютера на нашу психіку. Як медаль має дві сторони, так і цей вплив може бути і позитивний, і негативний [3]. Наукові дослідження, спрямовані на вивчення особливостей прояву та подолання комп'ютерної залежності мають вагоме значення для подальшої боротьби з новою формою адиктивної поведінки людини.

Як відомо, адиктивна поведінка – це одна з форм деструктивної, девіантної поведінки, яка виражається в прагненні відійти від реальності внаслідок зміни свого психічного стану [1].

Метою дослідження є на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та результатів експериментальної роботи охарактеризувати вплив комп’ютерних ігор на психоемоційний стан підлітків, визначити рівень прояву комп’ютерної залежності учнів та обґрунтувати її взаємозв’язок із агресивною поведінкою та рівнем тривожності у підлітків.

Висвітлення проблеми. Вперше науковий підхід до вивчення феномена «інтернет-залежності» обгрунтувала Кімберлі Янг у 1996 році, яка розмістила на одному з сайтів інтернету тест для виявлення інтернет-залежних осіб. Дослідниця виділила такі первинні ознаки інтернет-залежних осіб:

- Нав’язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту.
- Передчуття наступного сеансу on-line.
- Збільшення часу, що проводиться on-line.
- Збільшення кількості грошей, що витрачаються on-line.
- Кімберлі Янг виділила п’ять типів інтернет–залежності [5]:
- Кіберсексуальна залежність – непереборне ваблення до відвідин порносайтів і заняття кіберсексом.
- Пристрасть до віртуальних знайомств – надмірність знайомих і друзів у Мережі, постійні нові знайомства.

- Нав'язлива потреба в Мережі (фінансова залежність) – гра в азартні ігри, постійні покупки або участі в аукціонах, участь в різноманітних обговореннях на форумах.
- Інформаційне перевантаження – нескінченні подорожі Мережею, пошук інформації у базах даних і пошукових сайтах.
- Ігрова залежність (ігроманія) – нав'язлива гра в on-line ігри.

Дослідження проблеми комп'ютерної залежності є предметом вивчення науковців різних галузей знань. Так, медичний аспект ігрової адикції розглянуто у працях Ю. Азурманова, Л. Панченко та ін. Прояви психологічної залежності від комп'ютера досліджували А. Бєлих, А. Єгоров, С. Ігумнов, Л. Лещенко, Ю. Мешек, О. Решетникова та ін. Спектр досліджень проблеми комп'ютерної адикції у науково-педагогічних розвідках також досить широкий. Так, науковець Н. Сергеєва обґрунтувала соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції серед підлітків. Т. Веретенко та М. Снітко звернули увагу на діяльність підлітків у інтернет-мережі і виділили причини, які спонукають їх до цього. Дослідники В. Биховець, Ю. Вінтюк, Н. Дикун, Н. Максимовська виявили причини виникнення комп'ютерної залежності у дітей і підлітків, окреслили деякі аспекти запобігання даному явищу.

Встановлено, що від комп'ютерної залежності найбільше потерпають учні та студенти. Щонайменше 4,4 мільйона підлітків страждають від комп'ютерної та інтернет-залежності [3]. Підлітки починають надавати перевагу життю в інтернеті відмовляючись від реальності. Важливим постає питання психічного та фізичного здоров'я користувачів комп'ютерами. Вони не замислюються, що комп'ютер є їхнім основним ворогом, для них важливіше те, що у всесвітній павутині вони ніби комусь потрібні. Через соціальні мережі вони намагаються задовольнити ті свої потреби, які у реальному житті їм реалізувати не вдається.

Підлітковий вік без захоплень подібний дитинству без ігор. Однак кіберпростір часом витісняє реальний світ: дитина не ходить в школу, не виконує домашнє завдання, що відображається на успішності в навчанні, проводить більше часу в інтернет - кафе чи вдома за екраном комп'ютера. Виділяють такі причини комп'ютерної та інтернет - залежності у підлітків [2]:

- Потреба у підтримці ровесників, їхня думка стає найважливішою.
- Потреба у відповідності свого зовнішнього вигляду до визначеного стандарту.
- Потреба в сексі.
- Потреба в інтимно-особистісному спілкуванні та емоційній безпеці.
- Потреба в другові.
- Потреба в звільнені від опіки та контролю дорослих.
- Потреба в самовдосконаленні.

Вплив інтернету на психіку підлітка неоднозначний. У декого виробляється стійка залежність від нього. Це переважно підлітки, що мають нестабільні та конфліктні сімейні і шкільні стосунки, у яких немає жодних серйозних захоплень. Вони важко адаптуються в соціумі і тому намагаються жити в іншому світі – віртуальному, де все можливо, все дозволено, де вони самі встановлюють правила гри [2].

На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження [4;5], виділимо ознаки комп'ютерної залежності дитини:

- Пропуски шкільних занять через комп'ютерну гру вдома або відвідування комп'ютерного клубу.
- Просиджування біля комп'ютера у нічний час.
- Приймання їжі під час комп'ютерної гри.
- Відсутність інших захоплень, крім комп'ютерних ігор.
- Надання переваги комп'ютерним іграм, а не спілкуванню.
- Загальний час, проведений за грою, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками.
- Конфлікти з батьками та їх шантажування у відповідь на заборону проводити час за комп'ютером.

Для дослідження впливу комп'ютерних ігор на психоемоційний стан підлітка нами були використані такі психодіагностичні тести: методика діагностики рівня комп'ютерної залежності К. Янг, шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна, тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках). У дослідженні взяли участь 81 учнів підліткового віку (8-ий, 9-ий, 10-ий клас).

Коротко охарактеризуємо отримані результати. За результатами методики К. Янг в учнів 8-го класу виявлено підвищений рівень комп'ютерної залежності, середнє значення в класі – 39%. В 9-ому та 10-ому класах рівень комп'ютерної залежності є низький, середнє значення відповідно 29,17% та 26,83%. На діаграмі (рис. 1) відображено кількісні показники розвитку комп'ютерної залежності в учнів 8-10 класів.

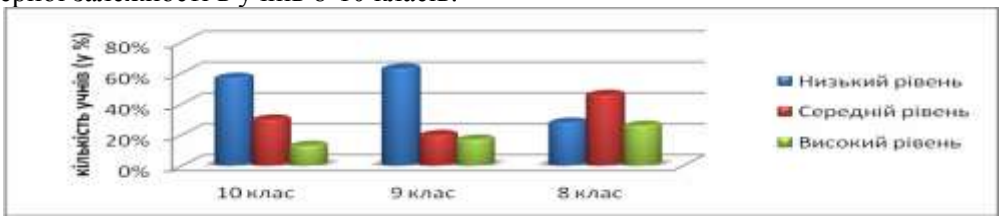

Рис. 1. Рівень розвитку комп'ютерної залежності в учнів 8-10-х класів за результатами опитувальника К. Янг.

Як видно з рис. 1., високий рівень комп'ютерної залежності спостерігається переважно у молодшому підлітковому віці, а в старших підлітків рівень комп'ютерної залежності знижується.

За результатами методики для діагностики рівня агресивності А. Ассінгера виявлено, що в учнів 9-10 класів переважає нормальний рівень агресивності (середнє значення – 36 і 39 балів відповідно). Це проявляється у вмінні керувати своїми емоціями, направляти їх у правильне русло та успішно досягати необхідного результату. У 8-ому класі виявлений високий рівень агресивності (середнє значення – 47 балів), що свідчить про прояви неврівноваженості та жорстокого ставлення до інших людей, нехтування інтересами оточення заради досягнення власних цілей. Нижче (рис. 2) графічно зображено співвідношення рівня агресивності у 8-10 класах.

Рис. 2. Рівень агресивності учнів 8-10-х класів за результатами методики А. Ассінгера.

У більшості учнів старшого шкільного віку спостерігається середній рівень агресивності, а в учнів 8 класу значно вищі показники і свідчать про те, що в них агресія є неконтрольованою. Такий рівень агресивності може бути спричинений високим рівнем комп'ютерної залежності.

За отриманими результатами за допомогою шкали реактивної та особистісної тривожності Ч.Д.Спілбергера – Ю.Л.Ханіна слід зазначити, що у 10-ому класі рівень ситуативної тривожності є низький, середнє значення – 28, а особистісна тривожність знаходиться на середньому рівні, середнє значення – 33. У 9-му класі рівень особистісної та ситуативної тривожності знаходяться на середньому рівні – 32 і 30 відповідно. 8-ий клас відрізняється високим рівнем ситуативної тривожності – 49 та особистісної тривожності – 45. Кількісні результати дослідження зображено на діаграмі.

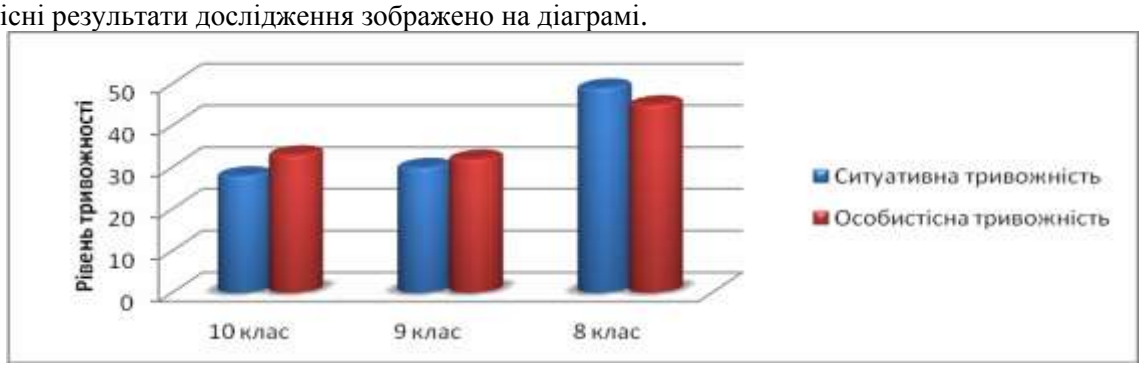

Рис. 3. Рівень тривожності учнів 8-10-х класів за результатами методики Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна.

Високі показники особистісної та ситуативної тривожності свідчать про те, що вона виявляється в учнів і як емоційний стан, який є недовготривалий і може змінитися, і як якість особистості, яка потребує допомоги спеціаліста, бо вже є закріплена як особистісна характеристика людини і приносить труднощі у щоденне життя учня. Середні та низькі показники дають можливість побачити в яких ситуаціях тривожність має властивість підвищуватись і за допомогою чого вона нормалізується.

Отже, аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що підлітки є найбільш вразливими до виникнення комп'ютерної залежності, бо їх фізіологічний та психічний стан є дуже мінливий та вразливий в цей період. Тому підлітка, що залежить від комп`ютера можна легко відрізнити від інших. Він звернений усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Навіть краса природи сприймається з меншим захопленням, оскільки можливості комп`ютерної графіки безмежні, і на екрані монітора з`являються чудові, фантастично прекрасні, але неіснуючі насправді, пейзажі. Потяг до комп`ютерних ігор – із подорожами до неймовірних світів усе більше занурює у віртуальність. Цей стан вже й називається інтернет-залежністю.

Отримані нами результати дослідження дозволяють зробити висновок, що взаємозв'язок комп'ютерної залежності з рівнем агресивності та тривожності підлітка є дуже тісним. Встановлено, що в учнів з високим рівнем комп'ютерної залежності відповідно спостерігається вищий рівень агресивності та тривожності. В молодших підлітків виявлено вищий рівень комп'ютерної залежності і відповідно вищі показники агресивності та тривожності. Отримані результати можуть бути пояснені тим, що знаходяться ще на стадії пошуку себе та самоствердження, а старші вже у більшій мірі реалізуються та самоактуалізуються в соціумі.

З метою подолання комп'ютерної залежності у дітей підліткового віку нами розроблено корекційно-розвивальну програму роботи, психологічні рекомендації батькам та вчителям, які допоможуть попередити або подолати комп'ютерну залежність у підлітків. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці психолого-педагогічних технологій подолання комп'ютерної залежності у дітей підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Л.Г. Коваль, І.Д. Звєрєва, С.Р. Хлєбік – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
2. Мясников И.Н. Подростки в киберпространстве / И.Н. Мясников // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 267-271.
3. Прийменко В.Н. Діти, які грають в комп'ютерні ігри, або комп'ютерна залежність / В.Н. Прийменко // Психолог. Шкільний світ. – 2006. – № 46. – С. 13-15.
4. Стеценко І.Б. «Герой» нашого часу: психологічна класифікація комп'ютерних ігор / І.Б. Стеценко // Психолог. Шкільний світ. – 2006. – № 46. – С. 10-12.
5. Терещук Н.В. Ігрова залежність у підлітковому віці як форма адиктивної поведінки / Н.В. Терещук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 8-12.

Федун О.

Науковий керівник – доц. Пеньковська Н. М.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА АКІЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. У всьому світі самогубство є однією з важливих проблем суспільного здоров'я. Нею займається міждисциплінарна наука суїцидологія, яка спирається на знання філософського, соціологічного, психологічного, педагогічного, медичного та біолого-генетичного характеру.

Катастрофічне зростання самогубств в останні роки, а також деякі статистичні дані, наприклад, той факт, що самогубство найбільш характерне для кризових періодів життя людини, свідчать про те, що вивчення суїцидальної статистики є важливим для стабілізації та управління демографічною ситуацією в країні [5].

Актуальність проблеми, зокрема підліткового суїциду, полягає в тому, що, залишаючись на індивідуальному рівні «затабуйованим» через свою інтимність, нині самогубство сприймається загалом як негативне моральне явище, адже людські втрати не можна виправдати. Водночас проблема мінімізації самогубства визнається дотепер не розв'язаною.

Об'єктом дослідження є особливості суїцидальної поведінки у старшому підлітковому віці. **Предмет дослідження –** особливості взаємозв'язку між суїцидальною поведінкою та акцентуаціями характеру у старших підлітків.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні причин та особливостей проявів суїцидальної поведінки в старшому підлітковому віці і встановленні взаємозв'язку суїцидальної поведінки та акцентуацій характеру старших підлітків.

Згідно із поставленою метою визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми суїциду у психології та охарактеризувати його як форму саморуйнівної поведінки.

2. На основі аналізу фахової літератури виявити особливості суїцидальної поведінки у старшому підлітковому віці, описати причини та чинники формування суїцидальних настроїв у старших підлітків.

3. Емпірично дослідити взаємозв'язок між акцентуаціями характеру та суїцидальною поведінкою.

4. Розробити та реалізувати корекційну програму для профілактики суїцидальних проявів у старшому підлітковому віці.

5. Перевірити ефективність корекційної роботи.

Висвітлення проблеми. У сучасному житті особливо гостро постали проблеми суїцидальної поведінки. Людина, живучи в суспільстві, зазнає впливу соціального середовища і сама впливає на нього. Постійні труднощі, які вона переживає, послаблюють її адаптивні можливості. Це зумовлює агресивність особистості, дисонанс, депресію, неадекватну самооцінку. Поєднання кількох мотивів (особистісних і ситуативних) спричинює суїцидальну поведінку людини. Крім цього, неувага дорослих, зокрема, батьків і педагогів, їх небажання зрозуміти, чи, хоча б, вислухати молоду людину, призводить до постійного зростання кількості спроб (в тому числі і вдалих) суїциду серед молоді [1].

Саморуйнівна поведінка – це термін, який використовується для позначення особливих видів деструктивної поведінки спрямованих на себе. Така поведінка може приймати форми суїцидів, залежності від психоактивних речовин, азартних ігор, екстремальних видів спорту та професій підвищеного травматизму та співзалежності. Відомо, що аутодеструктивна поведінка присутня у людей, котрі страждають депресивними розладами, та при багатьох формах особистісних деструкцій [4].

Особливого звучання і все більшої гостроти набуває проблема підліткового суїциду. Насамперед це пов'язано з тим, що діти дуже рано дорослішають і, відповідно до своїх не за віком дорослих мрій, хочуть самоутвердитися, отримати більше від життя. Природно, що внаслідок різних причин зрозуміти й пристосуватися до дорослих проблем діти й підлітки ще не можуть. Тут дуже велику роль відіграє юнацький максималізм, і, на жаль, іноді підлітки, заблукавши у лабіринтах невирішених проблем, не знаходять нічого кращого, як покінчити життя самогубством.

Часто на прийняття такого рішення впливає неблагополучна атмосфера в сім'ї, відсутність належної уваги з боку батьків та їхня нездатність зрозуміти дітей. Таким чином, у самогубствах підлітки знаходять уявний вихід з психологічних проблем, що нагромадилися.

Підліткові поведінкові реакції часто лякають батьків і вчителів. А між тим є абсолютно звичайні або, як кажуть фахівці, нормативні віково- специфічні поведінкові реакції, які проходять з віком, не залишаючи істотних наслідків у житті людини. Для батьків і педагогів важливо знати про існування таких реакцій, щоб своїми діями не погіршити ситуацію і не перетворити нормативну реакцію підлітка в патологічну, коли, через вчинені підлітком дії, вже треба бити на сполох і йти на прийом до спеціаліста – психолога, психотерапевта, психіатра або інспектора у справах неповнолітніх [2].

Практично всі педагоги, які працюють з підлітками, стикаються з труднощами, викликаними особливостями їх поведінки: неадекватність вчинків, схильність до конфліктів, емоційна нестійкість, різкі коливання самооцінки, афективні спалахи, гіперактивність, егоїзм і багато інших. Ще складніше знаходити шляхи порозуміння з підлітками, у яких спостерігаються стійкі відхилення від соціально-культурних норм життя і поведінки.

Не рідко, з ускладненою поведінкою поєднуються акцентуації характеру, що неминуче веде до таких негативних проявів як: протиправні дії, суїцидальні спроби, вживання наркотиків, алкоголю тощо [2]. При кожному типі акцентуації є властиві йому, відмінні від інших типів, «слабкі місця». Оскільки підлітковий вік є кризовим, особливості характеру підлітка часто загострюються, а при тривалій дії психогенних чинників, що адресуються до «місця найменшого опору», можуть мати місце тимчасові порушення адаптації, відхилення в поведінці [3].

Розгляд проблеми у контексті підліткового віку надає їй особливої гостроти. Психофізіологічні особливості, притаманні підліткам, зумовлюють значну не контрольованість

суїцидальної поведінки. Спілкування з однолітками, визначає певну самодостатність підліткової субкультури, що також ускладнює можливості психологічного впливу на суїцидальні прояви.

Беручи до уваги те, що підлітковий вік є досить критичним та суперечливим, оскільки характеризується різкими коливаннями настрою, швидкими переходами від екзальтації до субдепресивного стану, ми припустили, що на цьому етапі життя зростає ризик виникнення суїцидальних тенденцій. Для підтвердження або спростування даного припущення нами було розроблено програму комплексної діагностики дослідження, яка включає в себе наступний діагностичний інструментарій:

«Методика визначення схильності до суїцидальної поведінки» (М. Горська), за допомогою якої можна виявити схильність індивіда до суїцидальної поведінки в старшому підлітковому віці.

«Тест на виявлення суїцидальних намірів» (Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельник), за допомогою якого можна виявити суїцидільні наміри підлітка, а також їхні причини.

«Методика аутоідентифікацій акцентуацій характеру» (Е.Г. Ейдеміллер), за допомогою якої можна виявити типи акцентуацій характеру особистості досліджуваного.

При виборі методик ми враховували індивідуальні та вікові особливості досліджуваних. Також одним із критеріїв вибору була наявність у методиках завуальованості змісту, яка давала змогу отримати більш достовірні результати. Такий підхід до організації експерименту уможливив одержання достатньої кількості даних, які необхідні для встановлення взаємозв’язку між такими досліджуваними категоріями, як суїцидальна поведінка, суїцидальні наміри та акцентуації характеру у старших підлітків.

У дослідженні взяли участь 90 старшокласників – учнів 9-10 класів Тернопільських загальноосвітніх шкіл № 11 і № 19, з яких 44 хлопців та 46 дівчат, віком 14-15 років.

У ході первинної діагностики схильностей до суїцидальної поведінки виявилось, що у 64 досліджуваних, що становить 71%, спостерігається низький рівень схильності до суїцидальної поведінки, у 18 досліджуваних (20%) простежується рівень схильності до суїцидальної поведінки в нормі та у 8 досліджуваних або 9%, спостерігається високий рівень схильності до суїцидальної поведінки.

За результатами дослідження суїцидальних намірів встановлено, що 31 учням (34%) притаманний високий рівень ризику суїцидальних намірів, а у 59 учнів, що становить 65% діагностувався низький рівень їх ризику.

Дані, одержані за методикою визначення акцентуацій характеру показали, що у більшості учнів виявились змішані типи акцентуацій характеру, що може свідчити про несформованість або нестійкість деяких рис характеру або їх загострення.

За результатами первинної діагностики нами було сформовано дві групи – *контрольну* та *експериментальну*, до яких було залучено однакову кількість учнів по 15 у кожну.

До експериментальної групи ввійшли підлітки, у яких виявлено високий рівень схильності до суїцидальної поведінки та суїцидальних намірів. На них здійснювався цілеспрямований вплив для зниження рівня суїцидальних тенденцій. З цією метою нами була розроблена корекційно-профілактична програма, яка включала десять занять. Основними методами впливу були: мозковий штурм, рольова гра, елементи арт-терапії (індивідуальне та групове малювання), історії і притчі, інформаційне повідомлення, робота в парах, рефлексивні коментарі тощо.

Після реалізації формувальних впливів нами була здійснена повторна діагностика у контрольній та експериментальній групах, за програмою первинної психодіагностики. Одержані результати відображені на рисунках 1 і 2.

Результати дослідження експериментальної та контрольної груп, свідчать про те, що загальним домінуючим показником у двох групах є низький рівень схильності до суїцидальної поведінки. Хоча можна простежити, що низький показник схильності до суїцидальності в експериментальній групі зріс на 7%, що може свідчити про ефективність корекційно-профілактичної роботи з даною категорією підлітків. Також очевидним є те, що високий рівень схильності до суїцидальності у експериментальній групі знизився на 20 %, що також може підтверджувати певну ефективність корекційно-профілактичної програми.

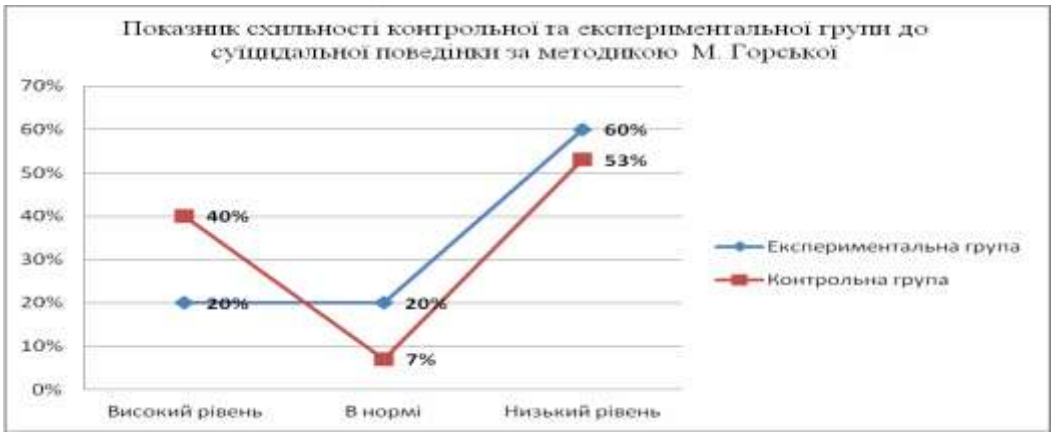

Рис. 1. *Показник рівня схильності контрольної та експериментальної групи до суїцидальної поведінки за методикою М. Горської*

Рівень схильності до суїцидальної поведінки, який знаходиться в нормі, виявився у експериментальній групі вищим від результатів у контрольній групі на 13%, що свідчить про те, що слід звернути увагу на дану категорію підлітків. Оскільки їх показник є досить близьким до високого ступеня прояву суїцидальної поведінки, що, за певних умов, може несприятливо вплинути на психічний стан підлітків.

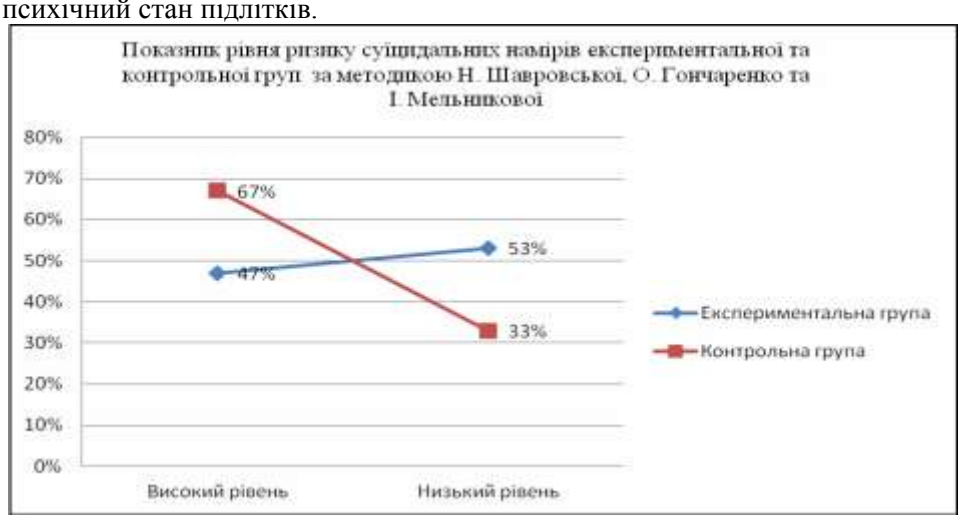

Рис. 2. Показник рівня ризику суїцидальних намірів експериментальної та контрольної груп за методикою Н. Шавровської, О. Гончаренко та І. Мельникової

Результати дослідження експериментальної та контрольної груп, показують, що в експериментальній групі показник рівня ризику схильності підлітків до суїцидальних намірів знизився на 20%, що також може свідчити про ефективність корекційно-профілактичної роботи з даною категорією учнів.

Очевидним є збільшення на 20% показника низького рівня прояву суїцидальних намірів, що дає підстави для висновків про незначну позитивну динаміку прояву схильностей підлітків до суїцидальних тенденцій.

Таким чином, реалізована нами діагностична і корекційно-профілактична робота дала змогу довести необхідність цілеспрямованого впливу для зниження рівня прояву суїцидальних тенденцій у старших підлітків.

Висновки. Підлітковий вік є особливим етапом життєвого шляху людини і часом для найбільш інтенсивного розкриття її можливостей. Водночас, як період інтенсивних змін, даний етап супроводжується особливою соціальною ситуацією, яка характеризується максимальними диспропорціями у рівні й темпах розвитку, обумовленими значною мірою біологічно. Психофізіологічні особливості, притаманні підліткам, зумовлюють значну неконтрольованість поведінки, що нерідко породжує суїцидальні наміри, які за певних обставин, можуть трансформуватися у суїцидальні дії. Певну роль у цьому процесі відіграють акцентуації характеру, тобто загострення окремих його рис, що, у поєднанні з іншими чинниками, може бути не останньою причиною появи таких тенденцій у поведінці старших підлітків. Вчасне

виявлення та проведення на високому рівні профілактичної роботи – заходи, які мають першочергове значення у контексті вирішення окресленої проблематики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Змановская Е. В. Девиатология: (Психология отклоняющегося поведения) : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с.
3. Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. : А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. – Л., 1981.
4. Подмазін С. Діти із суїцидальними тенденціями. Психологічна підтримка / С. Подмазін, О. Сироватко // Психолог. – 2002. – №12. – С. 8-11.
5. Шишковец Т. А. Осложненное поведение подростков: причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция [Текст] / Т. А. Шишковец. – М. : 5 за знания, 2006. – 192 с.

Пазірович Н.

Науковий керівник – доц. Кормило О.М.

ВПЛИВ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сім'я – це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, які зазвичай перебувають у шлюбі, їхніх дітей (власних або прийомних) та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів, і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей [7, с.56].

Однією з головних функцій сім'ї є виховання. Сім'я покликана забезпечити правильну організацію життя дитини. Саме ця роль робить сім'ю необхідною ланкою комплексного підходу до виховної роботи.

Внутрішньо-сімейна взаємодія є одним із головних питань у працях вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема: Л. Виготського, Я. Коменського, Г. Костюка, П. Лесгафта, Д. Локка, А. Макаренка, І. Пестелоцці, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін.

Важливим чинником у вихованні дитини займає емоційний зв'язок та емоційне ставлення, так як емоційна сфера дитини є однією з наважливих сфер особистості. Вивчення різних аспектів емоційної сфери було предметом численних теоретичних та емпіричних досліджень А.І. Аверіна, Г.М. Бреслава, К. Бютнера, Б.Е. Вайнера, І.Г. Головської, О.В. Запорожеця, А.І. Захарова, В.В. Зеньковецького, А.Д. Кошелевої, І.Ю. Кулагіна, О.І. Кульчицької та ін.

Більшість вищезазначених вчених стверджували, що сила впливу батьків – у вірі дитини, у її переконанні, що близькі, улюблені їй люди завжди мають рацію, а рішення і їхні вчинки справедливі. Діти бажають бути схожими на своїх батьків і несвідомо їх наслідують. Ніщо не діє на дітей так сильно, як сила прикладу батьків. Спосіб життя батьків – основа їх авторитету в дітей. Усі дії батьків перебувають під безпосереднім контролем дітей. Це накладає на батьків особливу відповідальність, зобов'язує їх аналізувати свою власну поведінку в присутності дітей.

Метою дослідження є теоретично обгрунтувати та експериментально визначити вплив стилів сімейного виховання на розвиток емоційної сфери в дітей дошкільного віку.

Батьківство (материнство і батьківство) є базовим життєвим призначенням, важливим станом і значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Якість цих проявів, їх соціально-психологічні та педагогічні наслідки мають неминуще значення. Те, від чого воно залежить і як можна втручатися у процес формування батьківства, на наш погляд, являє собою значну соціально-психологічну проблему.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність трактування дослідниками феномену батьківства. Наприклад, Г.С. Абрамова розглядає батьківство як соціальні ролі батька і матері, причому вона вважає, що освоєння соціальних ролей Матері і Батька – це головне життєве завдання розвитку людини в період дорослішання [1, с.86].

На думку Е.Р. Алєксєєвої, батьківство може розглядатися як: «Біологічний, психологічний, а також соціокультурний феномен; як соціальний інститут, що включає в себе два інших інститути: батьківство і материнство» [2, с.644].

О.В. Овчарова вважає, що батьківство – це багатогранний феномен, який можна розглядати на двох рівнях: як складне комплексне суб'єктивно-особистісне утворення і як наднидивідуальне ціле, яке, як правило, є сукупною, тобто включає двох людей – батька і матір [7, с.41].

На основі аналізу й узагальнення різних підходів до розуміння сутності батьківства, ми розглядаємо батьківство як соціально-психологічний феномен, який представляє собою емоційну і оціночно забарвлену сукупність знань, уявлень і переконань щодо себе як батька, реалізовану у всіх проявах поведінкової складової батьківства.

На нашу думку, важливим у розвитку сім'ї та вихованні дітей є усвідомлене батьківство яке є сукупністю батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості. Воно включає такі компоненти як: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання [7, с.58].

У нашому дослідженні важливим є розгляд саме стилів сімейного виховання. З огляду на науковий доробок стилі виховання розглядаються нами як цілісна система різноманітних відчуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків (А.Я. Варга) [3].

За основу нашого дослідження ми беремо класифікацію стилів сімейного виховання яку запропонувала А.Я. Варга, а саме: прийняття-відкидання, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, маленький невдаха, так як, ця класифікація, на сьогоднішній день, є однією з найбільш вдалих, тому що розкриває емоційне ставлення, почуття і думки батьків по відношенню до дитини і яка найбільш точно характеризує їх вплив на розвиток емоційної сфери в дітей дошкільного віку.

Психолого-педагогічна література засвідчує, що дошкільний вік – це період від 3 до 6 років, який є відповідальним етапом фізіологічного, психологічного та психічного розвитку дитини. Аналізуючи праці вчених з проблеми вивчення дошкільного віку, знаходимо чимало характеристик даного вікового етапу. Так О.М. Леонтьєв дає таку загальну характеристику дошкільного дитинства: «Це період первісного фактичного складу особистості, період розвитку особистісних «механізмів»поведінки [6, с.4].

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяє стверджувати, що дошкільний вік є сприятливим періодом для розвитку та формування емоційної сфери. За період дитинства емоції (їх сила, тривалість, стійкість) змінюються у зв'язку зі змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також через ускладнення її стосунків з навколишнім світом. Разом з переживанням задоволення чи незадоволення, що пов'язані зі здійсненням безпосередніх бажань, у дитини виникають більш складні відчуття, викликані тим, наскільки добре вона виконала свої обов'язки, яке значення мають її дії для інших і якою мірою дотримуються нею і оточуючими норми та правила поведінки [5].

Проаналізувавши достатню кількість наукової літератури, можемо стверджувати, що емоції – це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Внутрішнє емоційне відношення дитини до навколишньої дійсності, як би виростає з його практичних взаємодій з цією дійсністю, що нові емоції виникають і розвиваються в процесі її чуттєво-предметної діяльності. Протягом дитинства емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатий зміст і все більш складні форми під впливом соціальних умов життя і виховання.

З метою дослідження стилів сімейного виховання та емоційної сфери дошкільника нами були використані наступні психодіагностичні методики: «Діагностика батьківського ставлення» А.Я. Варги, В.В. Століна [7] та «Кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів» Г.Н. Генінга, А.О. Прохорова [8].

Коротко охарактеризуємо отримані результати дослідження. За допомогою тесту «Діагностика батьківського ставлення» А.Я. Варги, В.В. Століна, ми визначили який стиль виховання найбільш прийнятний для батьків, а за допомогою «Кольорово-малюнкового тесту діагностики психічних станів» Г.Н. Генінга та А.О. Прохорова – наявні емоційні стани у дітей. Здійснивши кореляційний аналіз ми визначили наступні результати:

Стиль сімейного виховання «прийняття» розвиває такі емоційні стани у дітей як щирість (при $p \leq 0{,}01$, $r=0{,}2870$) та бадьорість (при $p \leq 0{,}01$, $r=0{,}2782$). Однак знижує розвиток сконцентрованості (при $p \leq 0{,}01$, $r=-0{,}2664$) і мрійливості (при $p \leq 0{,}01$, $r=-0{,}2962$).

Відповідно при «неприйняті» дитини, у неї будуть розвиватися сконцентрованість (при $p \leq 0{,}01$, $r=-0{,}2664$) і мрійливість (при $p \leq 0{,}01$, $r=-0{,}2962$), та пригнічуватиметься розвиток щирості (при $p \leq 0{,}01$, $r=0{,}2870$) та бадьорості (при $p \leq 0{,}01$, $r=0{,}2782$).

Показник стилю сімейного виховання «кооперація» свідчить про зростання поваги (при $p \leq 0,01$, $r=0,2721$) і дружелюбності (при $p \leq 0,01$, $r=0,2743$), та зниження розвитку щирості (при $p \leq 0,01$, $r \leq -0,3130$).

Показник за шкалою стилю сімейного виховання «авторитарна гіперсоціалізація», свідчить про те, що при його застосуванні у дітей знижується рівень співчуття (при $p \leq 0,01$, $r=-0,2703$).

Показник стилю сімейного виховання «маленький невдаха», вказує на те, що при його застосуванні у дітей розвиваються такі емоційні стани такі як дружелюбність (при $p \leq 0,01$, $r=0,3425$) та бадьорість (при $p \leq 0,01$, $r=0,28$), а також зниження розвитку активності (при $p \leq 0,01$, $r=-0,2705$) і поваги (при $p \leq 0,01$, $r=-0,278$).

Отримані нами результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що емоційне неприйняття дитини дошкільного віку, холодне ставлення з боку батьків та велика вимогливість викликають у неї негативні емоції та знижують позитивні, таким чином негативно впливають на розвиток емоційної сфери та розвитку особистості дитини загалом.

Отже, обраний батьками стиль сімейного виховання безпосередньо впливає на дитину дошкільного віку та формує її подальший емоційний, психологічний та психічний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: «Академия», 2002. – 268 с.
2. Алексеева Э.Р. Анализ семейных форм социального родительства в современной России // Вестн. Башк. ун-та. 2008. Т. 13, № 3. Сер. Философия, социология, политология и культурология.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения / А.Я. Варга. – М.: 1986. – 206 с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.Карелин. – М.: «Эксмо», 2007. – 416 с.
5. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я.И. Ковальчук. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
6. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // А.Н. Леонтьев. – М.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста, 1948. – 385 с.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е.И. Рогов. [2-е изд.]. – М.: «ВЛАДОС», 1995. – 384 с.

Смаль О.

Науковий керівник – Адамська З.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР

Постановка проблеми. У підлітковому віці особливо інтенсивно відбувається статево-рольова соціалізація. Важливу роль у її становленні відіграє наслідування взірців поведінки чоловіків і жінок, уподібнення значущому іншому, ототожнення з ним, що обумовлюється характером стосунків, формами спілкування підлітка з батьками, дорослими та однолітками. Саме у цьому віці відбувається становлення статевої ідентифікації, яка є внутрішнім переживанням своєї статевої приналежності, набуттям тендерної ролі й уподібненням до неї, єдністю статевого самоусвідомлення і поведінки.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими змінами у системі статево-рольових взаємин підлітків, внаслідок чого, з одного боку, відкриваються можливості для їх оптимізації, а з другого - виникає ризик порушень статевої ідентичності. Існуючі зміни в системі тендерних взаємин часто супроводжуються негативними наслідками, що відображається на сімейних стосунках і поглиблює проблему неповних сімей.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми. У вітчизняній літературі існує багато досліджень, в яких розглядається проблема статевої ідентичності підлітка. По-перше, це медико-біологічний напрямок дослідження, коли предметом вивчення є процес набуття статевої зрілості і фізичного росту (Г. Васильченко, А. Захаров, Д. Ісаєв, В. Каган, Д. Колесов та ін.). Другий напрямок у дослідженні статі - психологічний, в якому зосереджено увагу на формуванні психологічної статі, тендерної ідентичності (Т.В. Говорун, О.Кікінеджі та ін.). Третій напрямок - соціально-психологічний, де досліджується соціокультурний аспект у формуванні статі (Ш. Берн, Д. Ісаєв, В. Каган, 1. Кон, Г. Рєпіна та ін.). Доведено, що сім'я є важливою детермінантою статевої соціалізації особистості (А. Варта, Т. Говорун, В. Каган, І. Кльоцина, Л. Попова, О. Шарган та ін.).

Разом із тим, проблема чинників становлення статевої ідентифікації підлітків висвітлена недостатньо. Актуальними залишаються питання, під впливом яких чинників відбувається становлення статевої ідентифікації дітей підліткового віку у неповних сім'ях.

Саме тому **метою** цієї статті стало обґрунтування психологічних проблем статевої ідентифікації підлітків з неповних сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідентичність є одним із психологічних феноменів, розглянутих в аспекті соціалізації й адаптації до умов різних сторін життєдіяльності. При цьому істотна уавга приділяється статевій ідентифікації, яка викликає інтерес учених в різних галузях знань: філософії, медицині, педагогіці, психології. Цей інтерес викликаний тим, що кожна людина може переживати внутрішню кризу, пов'язану з необхідністю встановлення взаємозв'язку між соціальними змінами й власною ідентичністю.

Як доводить В. Каган, підлітковий вік є одним із найважливіших у статево-рольовому самовизначенні і становленні особистості. Це зумовлюється активним статевим дозріванням, коли відбувається формування вторинних статевих ознак, а статевий потяг набуває дорослих рис. У цей період підліток усвідомлює значення своєї статевої приналежності, у нього формується стереотип статево-рольової поведінки, що реалізується у стосунках з представниками своєї та протилежної статі [6].

Результати сучасних наукових здобутків (М. Кле, Х. Ремшмідт, І. Кон, Т. Юфєрєва) з проблеми динаміки статевої поведінки та установок підлітків вказують на те, що сексуальність стає досягненням їх самосвідомості і включається в підлітковий досвід. Різні лінії аналізу засвідчують, що сексуальний досвід послідовно набувається підлітками протягом перехідного віку і будується під впливом змінних соціальних норм [9].

У працях Е. Еріксона підлітковий вік розглядається як найбільш сенситивний для формування статево-рольової поведінки. Провідна роль у становленні позитивної статево-рольової ідентичності належить дорослим, які допомагають дитині усвідомити власну статеву приналежність і свідомо чи підсвідомо допомагають дитині засвоїти статеву роль, яка має відповідати прийнятим у даному суспільстві стереотипам маскулінності і фемінності [15].

На початку або в середині підліткового періоду розвиток статевої поведінки значною мірою мотивується не статевим потягом, а уявленнями про те, як слід себе поводити, бажанням бути адекватно сприйнятим в актуальному оточенні. Підлітки «доводять» свою приналежність до чоловічої чи жіночої статі, демонструючи стандартну гетеросексуальну поведінку, ведучи мову про секс, як досвідчені люди.

Усвідомлення і переживання статевої ідентичності, стверджує А. Толстокорова, передбачає наявність у підлітків певних зразків, тобто уявлень про найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка і жінки, які виявляються в багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Ці зразки включають як незалежні від статі моральні установки, стереотипи поведінки, так і специфічні, пов'язані з розрізненням форм взаємостосунків чоловіків і жінок у суспільстві, діяльності, побуті [14]. Слід підкреслити, що поняття статевої ідентифікації в підлітковому віці розглядається в сукупності з проблемами родової ідентичності і статевих ролей.

Як доводить Т. Бендас, статево-рольове самовизначення підлітків зумовлене не лише особливостями перехідного віку (який вже сам по собі є кризовим), але й факторами соціального середовища, зокрема стосунками між батьками підлітків, пропагандою в засобах масової інформації зразків поведінки «справжніх чоловіків і жінок», відсутністю програми статевого виховання. Внаслідок цього у підлітків формується неадекватне уявлення про статево-рольову поведінку, характерну для своєї та протилежної статі, виникають дисгармонії в розвитку якостей, що визначаються як «маскулінність» і «фемінність» (чоловічі і жіночі риси) [2].

Е. Агафонова стверджує, що в сучасних умовах сім'я слугує для підлітка моделлю гетеросексуального партнерства. Відтак особливе місце серед проблем статевої ідентифікації підлітка посідає виховання в неповній родині. Зарубіжні та вітчизняні дослідники в галузі сімейних стосунків неповну сім'ю визначають поняття як сім'ю з одним з батьків. Однак існують деякі відмінності у підходах до питання про її типологію [1]. Ю.Галустян, наприклад, виділяє три типи таких сімей: перший - один з батьків пішов, а інший не взяв повторний шлюб, другий - одинока людина офіційно всиновила дитину, третій - одинока незаміжня жінка виховує дитину одна [4].

Важливою причиною проблем в міжособистісних стосунках та статевій ідентифікації підлітків з неповних сімей є відсутність тієї інтимно-емоційної аури, яка створюється в

стосунках між подружжям. Діти в неповній сім'ї не можуть спостерігати стосунки між чоловіком та жінкою, не мають цілісної картини цих стосунків. Серйозною проблемою підлітків з неповних сімей стає їх статево-рольова ідентифікація. Всі успіхи та поразки, які не залежнь від особливостей самої сім'ї, пов'язані з чотирма основними психологічними явищами: почуттями і думками людини щодо до самої себе, тобто з її самооцінкою; способами комунікації (спілкування); правилами, яких дотримуються і яким слідують, тобто сімейною системою; методами, за допомогою яких сім'я здійснює свої зв'язки з іншими соціальними інститутами, тобто її соціальними зв'язками.

На думку М. Городнової, головна проблема неповної сім'ї в тому, чи зможе вона силами одного з батьків створити умови для особистісного зростання та статевої ідентифікації дитини. В ній важко створити цілісне уявлення про чоловіків чи жінок, їх гармонійні стосунки. Все більш поширеним стає такий тип сім'ї, де головним вихователем є батько. Від нього в цьому випадку вимагається багато терпіння і уваги до дітей, щоб хоча б частково компенсувати їх потребу в материнській любові, турботі [5].

Атмосфера в неповній сім'ї істотно впливає на формування особистості підлітка. Напружена атмосфера всередині та навколо сім'ї в зв'язку із загостренням стосунків між батьками, сварками, взаємними звинуваченнями, а також у зв'язку з проявом безтактної допитливості з боку оточуючих, їх безпосередніми репліками, сприяють дезорганізації, соціальній деформації дитини, послаблюють авторитет батьків, формують у неї ВІДЧУТТЯ неповноцінності, озлобленості, заздрість до інших тощо. Відсутність одного з батьків порушує гармонійність розвитку дитини, робить її потенційно більш вразливою для розвитку різного роду девіацій, психологічних комплексів та проблем. Хоч, інколи, наявність повної родини ще не гарантує гармонійний розвиток особистості, проте створює кращі передумови для цього.

Як доводить Е. Еріксон, функція матері стосовно дитини визначається переважно материнською любов'ю, а батька - його авторитетом. Його дослідження засвідчують, що хлопці, котрі виросли без батька, < більш агресивними, менш контактними, не схильні визнавати авторитет жінки, раніше починають статеве життя, схильні до частої зміни партнерів в силу нездатності до стійких стосунків з особами протилежної статі, мають труднощі зі статевою ідентифікацією та пошуком власної ідентичності [15]. Дівчата, що виросли без батька, мають викривлені уявлення про шлюб, сімейні взаємини та чоловіків, мають проблеми з налагодженням контактів з представниками протилежної статі, схильні до раннього статевого життя та нерозбірливі у виборі статевого і шлюбного партнерів.

У неповній сім'ї психічний розвиток підлітка стає однобічним, йому не вистачає того, в чому виражається особливість чоловічої психіки. Контакт з чоловіком є однією з умов для формування в підлітка нормального відчуття захищеності. Її відсутність викликає у підлітковому віці хворобливу схильність до захисту та самозахисту, впливає на статево-рольову ідентифікацію. Гіпоопіка з боку матері може викликати звикання дитини до сторонньої турботи, стати причиною фемінізації у хлопців.

Життя й умови виховання підлітка без батька мають свою специфіку й суттєво відрізняються від життя дитини в повній сім'ї. Навіть якщо мати намагається заповнити відсутність батька й робить усе можливе, щоб поєднати ролі обох батьків, вона в принципі не може реалізувати одночасно обидві батьківські позиції - материнську й батьківську. Такі умови життя підлітка, на думку І. Клециної, будуть відображені в змісті статевої ідентифікації, емоційному самопочутті, самооцінці, ставленні до оточення, у статево-рольовій поведінці [8].

Домінування материнського виховання в неповній родині визначає специфіку психологічних механізмів статево-рольової соціалізації хлопців-підлітків: у них ускладнюються статева ідентифікація й формування чоловічих рис характеру; високий ризик розвитку негативної статевої ідентифікації; соціальне очікування й підкріплення нехарактерних для статі моделей соціалізації. На думку В. Романової, домінуючі типи материнського виховання в неповних родинах (авторитарна гіперсоціалізація, емоційне відкидання) впливають на тип статево-рольової поведінки хлопців-підлі і ків (емоційне прийняття й вираження фемінних установок і поведінкових стратегій), формують занижений рівень самоприйняття, збільшують інфантилізацію й особистісну незрілість [13].

Як бачимо, низка авторів слушно пов'язує проблеми статевої ідентифікації підлітка в неповній сім'ї (без батька) з фізичною відсутністю батька, що унеможливлює виконання ним специфічно батькових ролей. Однак порушення статевого балансу сім'ї зумовлює не лише «дефіцит» батька, а й «профіцит» матері як агента чоловічої статевої ідентичності. О. Кікінежді

підкреслює, що «несвідомо стосунки з дитиною можуть розглядатися одним із батьків як замінник неадекватного або відсутнього аспекту подружніх взаємин, або як спосіб реалізації власних фрустрованих бажань і потреб» [7, с. 213], тож у випадку відсутності батька матір має і необхідність, і можливість для здійснення зазначених проекцій на сина.

Висновки. Отже, як свідчать результати здійсненого теоретичного аналізу, відсутність одного з батьків призводить до порушення гармонійного розвитку особистості і, відповідно, до ускладнення механізмів статевої ідентифікації особистості підлітка. Також несприятливими характеристиками підлітків, що зростають в неповній родині можна назвати: постійне відчуття себе нещасливими, невпевненість у майбутньому, підвищена роздратованість. Такий хронічний стрес може призводити до кризових станів, що мають прояв у відчутті безвиході, апатії.

Специфічною особливістю підліткового віку є те, що цей період, коли ще тільки формуються самостійні уявлення про самого себе і про оточуючих, дає змогу усунути порушення статевої ідентифікації. Саме тому в цей період можна впливати на формування позитивних налаштувань на життя та статево-рольових уявлень про себе. Для формування статевої ідентичності підлітків варто проводити спеціальну корекційно-розвивальну роботу. При цьому, слід пам'ятати, що підлітки потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомогла реалізації їхнього прагнення до чіткої статевої ідентифікації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності розробки програми формування статевої ідентичності підлітків з неповних сімей та її експериментальній перевірці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агафонова Е.Б. Особенности образа будущего у подростков из неполньїх семей различного типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Агафонова. - Владивосток, 2004. - 152 с.
2. Бендас Т. В. Тендерная психология : учеб. пособ. І . В. Бепдас. СПб. : Питер, 2008.-431 с.
3. Василькова Ю. Быть мужчиной. Быть женщиной. Тренинг полоролевой идентичности подростков / Ю.В. Василькова. - СПб. : Речь, 2010. - 126 с.
4. Галустян Ю. М. Деякі аспекти тендерної ідентифікації та соціалізації особистості у неповній сім'ї / Ю.М. Галустян, В.П. Новицька // Український соціум. - 2004. - № і (3). _ с. 7-134.
5. Городнова Н.М. Психокорекція статеворольової ідентифікації підлітків / Н.М. Городнова // Наука і освіта. - 2004. - №3. - С. 36-39.
6. Каган В.Е. Семейньїе и полоролевьіе установки у подростков / В.Е. Каган // Вопросьі психологии. - 1987. - №2. - С. 54-61.
7. Кікінежді О.М. Тендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О.М. Кікінежді. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2011.-400 с.
8. Клецина И.С. Тендерная социализация : учеб. пособие / И.С. Клецина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. - 240 с.
9. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороте XXI века. Социально- психологический анализ / И.С.Кон. - Дубна : Феникс, 2001. - 208 с.
10. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. - СПб. : Прайм - ЕВРОЗНАК, 2008. - 504 с.
11. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. М. : МПСИ, 2004. - 288 с.
12. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в соврсмспнои западной психологии / Т.А. Репина // Вопросьі психологии. - 2007. - №4. - С.47-52.
13. Романова В.Г. Особливості статеворольових стереотипів підлітків / В.Г. Романова // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - № 8.-С. 39—43.
14. Толстокорова А. Тендерні проблеми спілкування підлітків / А. Толстокорова // Психолог. - 2012. - № 34. - С. 8-10. 15.Зриксон З. Идентичность : юность и кризис / З. Зриксон. - М. : Прогресе, 1996.-341 с.

Форись А.

Науковий керівник – доц. Шпак М.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Проблема дослідження емоційної саморегуляції у молодшому шкільному віці є актуальною на сучасному етапі розвитку початкової освіти. Це зумовлено тим, що кількість різних емоційних розладів, які виникають в учнів у процесі навчальної діяльності, невпинно зростає. Тому виникає необхідність розвитку в молодших школярів уміння управляти своїм емоційним станом, коригувати прояв негативних емоцій.

Емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку досліджували: Л.І. Божович, О.В. Запорожець, В.В. Зеньковський, О.Л. Кононко, О.І. Кульчицька, В.С. Мухіна, П.М. Якобсон та інші вчені. Вивченню певних аспектів саморегуляції в навчальній діяльності молодших

школярів присвячені дослідження В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, А.К. Маркової, О.Я. Чебикіна та ін. [4].

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що емоційна саморегуляція трактується вченими, як здатність емоційно гнучко реагувати на життєві події відповідно до соціально прийнятних норм. Вона є необхідною умовою для соціалізації і залежить як від культури суспільства, так і від соціального контексту ситуації [3].

Мета дослідження – теоретично обгрунтувати психологічні умови розвитку емоційної саморегуляції у молодшому шкільному віці та експериментально перевірити їх ефективність у процесі корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами.

Висвітлення проблеми. Формування умінь регулювати власні емоційні вияви, контролювати їх необхідне як для фізичного, так і психічного здоров'я людини.

Емоційна саморегуляція, на думку вчених (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін та ін.), є новоутворенням молодшого шкільного віку. У молодших школярів розвивається довільність процесу регуляції власними емоційними станами та поведінкою.

Виділяють три рівні емоційної саморегуляції особистості [2]: 1) несвідома емоційна саморегуляція; 2) свідома вольова емоційна саморегуляція; 3) свідома смислова емоційна саморегуляція.

Ці рівні є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції особистості. Домінування того чи іншого рівня можна розглядати як показник розвитку емоційно-інтеграційних функцій свідомості людини [2].

Перший рівень емоційної саморегуляції забезпечується механізмами психологічного захисту, які діють на рівні підсвідомості і спрямовані на те, щоб захистити свідомість від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Це особлива форма переробки травмуючої інформації, система стабілізації особистості, що виявляється в усуненні або зведення до мінімуму негативних емоцій. Тут виділяють такі психологічні механізми: заперечення, витіснення, придушення, ізоляція, проекція, регресія, знецінення, інтелектуалізація, раціоналізація, сублімація та інші [2].

Другий рівень – свідома вольова емоційна саморегуляція. Вона спрямована на досягнення комфортного емоційного стану за допомогою вольового зусилля. Сюди також належить вольовий контроль зовнішніх проявів емоційних переживань (психомоторних і вегетативних). На цьому рівні емоційної саморегуляції свідома воля спрямована не на вирішення мотиваційного конфлікту, що лежить в основі емоційного дискомфорту, а на трансформацію його суб'єктивного та об'єктивного проявів [2].

Третій рівень – свідома смислова емоційна саморегуляція – це якісно новий спосіб вирішення проблеми емоційного дискомфорту. Вона спрямована на усунення його глибинних причин, що досягається шляхом осмислення та переосмислення власних потреб і цінностей, а також породження нових життєвих смислів. Для здійснення емоційної саморегуляції на даному рівні необхідні вміння чітко мислити, розпізнавати і описувати за допомогою слів найбільш тонкі відтінки своїх емоційних переживань, усвідомлювати власні потреби, що стоять за почуттями та емоціями, знаходити сенс навіть в неприємних переживаннях і складних життєвих обставинах. Ці перераховані вміння належать до компетенції особливої інтегративної розумової діяльності [2].

Як відомо, емоційна саморегуляція виникає на ґрунті певних потреб і відповідних їм мотивів. Недостатня сформованість саморегуляції, дій самоконтролю, насамперед, супроводжуються затримкою розвитку мотиваційної сфери дітей [1].

З метою визначення рівня розвитку емоційної саморегуляції в учнів молодшого шкільного віку нами проводилось експериментальне дослідження в Тернопільській обласній комунальній школі мистецтв. У ньому взяло участь 58 дітей молодшого шкільного віку (учні 3 - 4 класів). Для дослідження були використані наступні психодіагностичні тести: методика «Визначення емоційності» В.В. Суворова; методика на визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла; методика «Емоційні обличчя» (Н.Я. Семаго).

Коротко охарактеризуємо отримані результати дослідження. За допомогою методики «Визначення емоційності» В.В. Суворова, виявлено, що рівень емоційності в учнів як третіх, так і четвертих класів знаходиться на низькому та середньому рівнях (див. рис. 1). А це свідчить, що прояв емоційності у дітей не є високим, тобто швидкість і глибина емоційної реакції дітей на ті чи інші події є цілком адекватна. Зазначимо, що емоційність розглядається як одна із найважливіших, поряд із психічною активністю, характеристик індивідуальності. Вона

відображає чутливість людини до емоціогенних ситуацій. Отримані результати свідчать про те, що молодші школярі, в основному адекватно реагують на емоціогенні ситуації, які виникають у процесі навчальної діяльності.

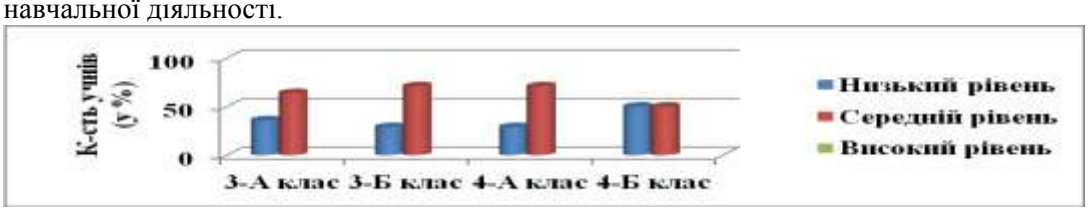

Рис. 1. Рівень емоційності учнів молодшого шкільного віку за результатами методики «Визначення емоційності» В.В. Суворова

За результатами діагностування рівня розвитку емоційного інтелекту за допомогою методики Н. Холла нами виявлено рівень розвитку структурних складових емоційного інтелекту в молодших школярів, а саме: емоційна обізнаність учнів - ЕО, управління власними емоціями - УЕ, самомотивація - С, емпатія - Е та розпізнавання емоцій інших людей - РЕ (див. рис. 2, рис.3).

Високі показники низького рівня компонентів емоційного інтелекту в обох класах наявні за шкалами – емоційна обізнаність (здатність особистості розпізнавати, оцінювати, визначати причини, пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими), управління власними емоціями (здатність стримувати емоції, виявляти їх відповідно до ситуації, контролювати і регулювати їх прояв, зберігати спокій у складних ситуаціях), емпатія (здатність особистості до співпереживання і співчуття, емоційна співучасть у переживаннях іншої людини та її емоційне прийняття) та розпізнавання емоцій інших людей (здатність розпізнавати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції, проявляти емпатію, позитивно впливати на їх емоційні стани, передбачати їх силу, тривалість, наслідки).

У відсотковому співвідношенні, за даними шкалами, вони відображенні у межах 20 – 50%. Високі показники середнього рівня проглядаються по усіх наявних шкалах і коливаються у межах 30 – 60%. Показники високого рівня компонентів емоційного інтелекту коливаються у межах 10 – 40%. Загалом рівень емоційного інтелекту молодших школярів обох класів становить – 45%, а це означає, що емоційний інтелект учнів початкової школи знаходиться на середньому рівні розвитку, крайні межі якого (у відповідності до кількісного аналізу результатів методики) становлять: 40 – 69%. А це означає, що особистість: здатна певним чином розпізнавати, оцінювати, визначати причини виникнення та пояснювати значення власних і чужих емоцій, але не завжди стримує свої емоції, недостатньо гнучка у їх прояві, схильна до інтроверсії, не завжди здатна будувати позитивні стосунки з іншими людьми, використовуючи свій емоційно-інтелектуальний потенціал.

Рис. 2. Рівень розвитку емоційного інтелекту учнів 3-х класів за результатами методики Н. Холла

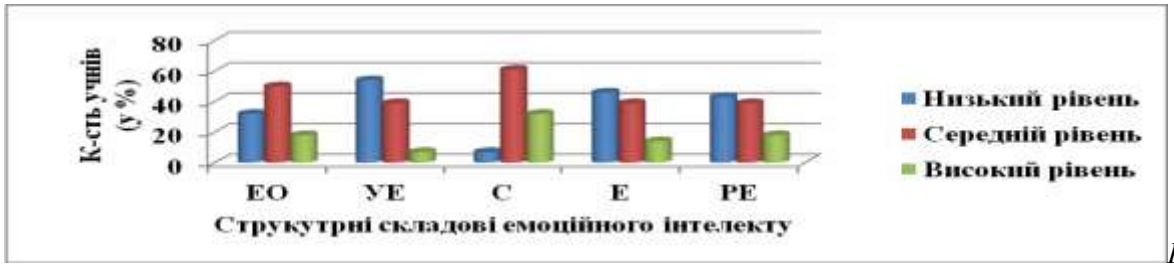

Рис. 3. Рівень розвитку емоційного інтелекту учнів 4-х класів за результатами методики Н. Холла

За результатами психодіагностичної методики «Емоційні обличчя» (Н.Я. Семаго) встановлено, що в молодших школярів, у досліджуваних класах, низького рівня розпізнавання емоційних станів не спостерігається. Середнім показником як для третіх, так і для четвертих класів є саме середній рівень пізнання. А це свідчить про те, що учні здатні розпізнавати

різноманітні емоційні стани інших людей, як позитивні, так і негативні. При цьому, вони орієнтуються на зовнішні прояви людини, а саме на міміку обличчя, на позу, жести людини, на її поведінку. Найкраще розпізнаються молодшими школярами такі емоції, як: радість, злість, сум і страх, а найважче – задоволення, образа, задумливість.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів психодіагностичного дослідження нами були виділені такі психологічні умови розвитку емоційної саморегуляції в учнів молодшого шкільного віку: 1) розвиток у дітей уміння ідентифікувати та розуміти власні емоції; 2) розвиток уміння адекватно виражати емоції; 3) розвиток навичок емоційного самоконтролю; 4) розвиток емпатійного ставлення молодших школярів до однолітків та дорослих у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії. Виділені психологічні умови взаємопов'язані і передбачають урахування їх у комплексі.

З метою експериментальної перевірки теоретично обґрунтованих нами психологічних умов розвитку емоційної саморегуляції в молодшому шкільному віці нами була розроблена корекційно-розвивальна програма роботи з учнями. Результати формувального експерименту показали, що виділена сукупність психологічних умов розвитку емоційної саморегуляції в молодших школярів є достатньо ефективною, оскільки значно покращилась здатність учнів розпізнавати і розуміти власні та чужі емоції, управляти своїм емоційним станом, що підтверджено результатами повторної психодіагностики.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці психолого-педагогічних технологій розвитку емоційної саморегуляції у молодшому шкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабкина Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 46-50.
2. Гаврилькевич В.К. Емоційна саморегуляція дорослих із ішемічною патологією серця / В.К. Гаврилькевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 6. – С. 53-58.
3. Милова Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций / Ю.В. Милова // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 83-93.
4. Прохоренко Л.І. Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л.І. Прохоренко // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – № 3. – С. 355 - 362.

ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ

Білик Х.

Науковий керівник – доц. Павлишин Л.Г.

ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА І РОЗДУМИ ПРО ЩАСТЯ ЛЮДИНИ (НА ОСНОВІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ)

Актуальність проблеми. Що таке щастя? Мабуть, кожна людина задає собі таке питання. Ми прагнемо шукаємо, створюємо, змагаємось, виборюємо…щастя, яке є неодмінним атрибутом людського буття. Над проблемою щастя розмірковував великий український мислитель, письменник, педагог світового масштабу XVIII століття Григорій Сковорода. Він стверджував, що ми шукаємо щастя по країнах, століттях, проте воно скрізь і завжди з нами; як риба в воді, так і ми в ньому, і воно біля нас шукає нас самих. Воно схоже на сонячне сяйво; потрібно впустити його. Цими словами Сковорода пояснює, що щастя не потрібно шукати, бо воно є поруч, у твоєму чистому серці, у твоїй чесній душі, що живе за законами Божими і за велінням Божим, ми маємо його пізнати і збагнути сутність.

Дана проблема постає у працях І.Франка, В.Винниченка, О.Стороженка, О.Гончара та інших.

Мета статті полягає у дослідженні позицій Г.Сковороди щодо проблеми щастя та його шляхів дослідження.

У творі "Кільце. Дружня розмова про душевний світ" автор говорить про значення спорідненої праці в житті людини, в досягненні людського щастя. Сковорода стверджує, що біда не в тому, що важко віднайти дорогу до щастя, а в тому, що ніхто не хоче шукати і йти своїм шляхом. Філософ розумів життя як нескінченний пошук істини.

Найяскравіше, найоригінальніше проблема щастя висвітлена у трактаті «Розмова, звана Алфавіт, чи Буквар світу», у байках, а також у латиномовних віршах. За Сковородою, пізнати щастя, досягти його —це означає дослухатися до голосу серця (внутрішнього голосу, тобто сповна увійти «в храм свій», жити в гармонії зі світом, природою, Богом, людьми), бо тільки те приносить щастя, що передбачено тобі «блаженною натурою».

У байці «Соловей, жайворонок і дрізд» філософ вбачає щастя у дружбі пояснюючи, що щасливим є той, хто хоч саму тільки тінь доброї дружби нажити спромігся, і, що немає нічого дорожчого, солодшого і кориснішого за неї. Сковорода вважав, що дружба є основою, початком і кінцем усього: «…всякій владі, станові, ремеслу, наукам…вона створила небо і землю, зберігаючи світ світів у красі, чині і в мирі» [1, 37].

Одним з важливих аспектів із міркувань про щастя є ще й такий – людське щастя втілюється не тільки в сердечній радості, духовному спокої, та моральній рівновазі, а ще й у праці, при чому у втіленні спорідненості праці. Сковорода наполягає, що праця повинна виступати як творчість. Мислитель вказує, що уміння, здібності які отримує людина дані від Бога. Для нього дуже важливим критерієм щастя є наймення чистої совісті, чистої душі, а саме досягнути рёможна лише через працю. І завдання людини обрати собі заняття не тільки не шкідливе суспільству, а й яке приносить задоволення самій людині, яке задовольняє внутрішні потреби, та приносить душевний спокій. Адже можна казати що всі заняття добрі лише у випадку коли вони приносять задоволення.

У вірші «Всякому місту звичай і права» бачимо, що щастя можуть мати ті, у кого «совість мов чистий кришталь». Це означає, що з чистою совістю людина не боїться нічого, навіть смерті, і саме з нею може досягти найвищого блага – щастя.

Питання, про щастя людини і шляхи його досягнення лягли в основу трактату Сковороди «Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру». Щастя людини, за автором, — у праці. Письменник славив її як джерело достатку, радості й задоволення. Автор підкреслював, що будь-яка праця принесе щастя, якщо вона відповідає здібностям і нахилам людини настільки,

щоб можна було любити її, вкладати в неї душу. Цю ж думку філософ утверджує в байці «Бджола і Шершень. Отже, праця повинна стати для людини природною потребою, «найсолодшою поживою». Тільки тоді життя матиме зміст і красу.

Філософ стверджує, що щастя, а у чистоті серця, в духовній рівновазі, в радості. Сковорода своїм прикладом запевняє, що заклик «Пізнай себе» – є не лише поняттям зрозуміти самого себе , а й вказівка основного цього шляху, пізнання. Таким чином найкраще пізнати себе може лише сама людина, так як тільки вона здатна переживати, тим самим переживати цей шлях, шлях пізнання, бо воно не тільки дотримується раціонального осягнення, а й переживання. Напевно саме тому Сковорода прагнув одинокості, так як добитися щастя власної душі він бачив лише через самовдосконалення, чого саме і прагнув.

У байці «Баба і гончар» Сковорода пише, що те, що чисте, біле і незаздрісне серце, милосердне, терпляче, куражне, прозорливе, стримане, мирне – це чистий дзвін і чесна душі нашої оцінка. На мою думку, філософ мав на увазі, що сам наш духовний, внутрішній стан повинен бути гармонійний, чистий, совісний, бо у такому стані душі людина почуватиметься щисливою. Завдання людини полягає в тому щоб створити свою особистість і віддати її іншим людям. Людській волі непідвладні життя і смерть, проте людина свій світ створює сама. Особистість сама будує собі життя, при цьому вона орієнтується на внутрішні цінності, незважаючи на матеріальні спокуси у світі. Тому щастя це незалежність насамперед перед собою, а потім перед іншими. Людська натура буде шукати до тих пір поки не зрозуміє, що “ось, воно є, і я його зрозумів”. Адже щастя не залежить від зовнішніх факторів, чинників і тому може стати надбанням кожного. Головне знати, що дієш правильно, тільки тоді можна досягти душевного спокою і при цьому пам’ятати, що щастя не приходить саме.

«Коли ти твердо йдеш шляхом, яким почав іти, то, на мою думку, ти щасливий» [2, 246-247] - писав Сковорода. Мислитель вказує, що уміння, здібності які отримує людина дана від Бога. Коли людина вибирає майбутню професію не керуючись власним бажання, захопленням, талантом, а керується вказівками та протилежними власному уподобанню навіюваннями вибирає її у подальшому вона буде не щасливою, адже виконуватиме роботу, яка їй не до душі.

Загально ознайомившись з працями Григорія Сковороди, можу сказати, що відкривши будь-який з його творів можемо побачити там роздуми над пошуком щастя, яке ми можемо досягти у самому собі і у безлічі інших речах.

Отже, надихнувшись працями великого мислителя раджу собі і усім віднайти і скуштувати цю велику приємність – щастя, що є «…і світ твій, і рай твій і Бог твій всередині тебе ». [3, 422].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сковорода Г.С./Байки Харківські./ - Григорій Сковорода. Харків, 1990. – 288С
2. Сковорода Г.С. Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру // Григорій Сковорода. Твори: В 2т. – К.: Обереги, 1994. – Т.1. – 413-463С
3. Сковорода Г. Розмова про істинне щастя. Х.: Прапор, 2002. – 280С

Білик Х.

Науковий керівник – асист. Ороновський А. І.

ПОПУЛЯРНА ЕСТРАДНА МУЗИКА ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНИЙ ДОСВІД СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Музика в сучасному світі як ніколи має великий вплив на формування емоційно-естетичного досвіду та музичної культури учнів. При цьому основною функцією музики, її соціальним значенням – є естетично виховувати, навчати учнів, залучати їх до високої культури. За великим рахунком, саме ці завдання мають вирішувати уроки музики в загальноосвітній школі і мережа дитячих музичних шкіл. На жаль, музичні школи, навіть більше ніж загальноосвітні, сьогодні продовжують відштовхувати від себе дітей, і в силу цього виявляються нездатними виконувати своє основне завдання. Ми, як завжди, піклуємося про зовнішню, «фасадну» частину дитячої музичної освіти, не стараючись ліквідовувати реально існуючі протиріччя у цій сфері.

Мета статті – розглянути та проаналізувати напрямки популярної естрадної музики та їх вплив на формування емоційно-естетичного досвіду старших школярів.

Виклад основного матеріалу. Завданням дитячої музичної освіти є прищепити учням любов до прекрасного, виховати естетичні почуття, навчити грі на музичному інструменті. Досягнути цього можна лише виховуючи дітей на кращих художніх зразках світової музичної культури. Ніхто сьогодні не сперечається, що цивілізованому суспільству потрібна різноманітна музика – і перш за все потрібна музика, яка висвітлювала б образність побуту, облагороджувала його, формувала естетичні смаки і високі художні запити.

Однак, на сучасного українського школяра впливає могутній потік „масової культури", який калічить, розбещує художню свідомість молоді вже з раннього шкільного віку [1, с.56].

Цей факт добре відомий і не потребує доказів. Відомо й те, що запит породжує пропозицію: чим простіші і примітивніші музичні запити слухацької аудиторії, тим більший простір належить „поп-арту", тим ширший потік низькопробної музичної продукції. Сучасна культурно-мистецька ситуація в Україні характеризується співіснуванням шоу-бізнесу „нової хвилі " й „традиційної української естради ".

Аналіз історіографії за підходами до вивчення проблеми дав змогу виокремити як провідні такі напрямки: історико-культурологічний (А. Сохор, Л. Кулаковський, Є. Уварова, О.Сапожнік, Л. Тихвинська), методичний (В.Зайцев), критично-музикознавчий (А. Жебровська, І. Лепша, О.Баташев, В.Яшин). Окремий напрям становлять біографічні праці про творчу діяльність естрадних співаків (К. Шульженко, Л. Утьосова, Н.Яремчука) таких авторів, як Д.Гордон, В. Краскова, Г.Скороходов, В.Чорний.

На жаль, цьому сприяє і тотальна комерціалізація в сфері культури, і неприхована агресія з боку загальновідомого „поп-арту" і помітне послаблення морально-етичних норм українського суспільства. І те, що музичної продукції сьогодні кількісно багато, тільки ускладнює ситуацію, не послаблює гостроти одного з головних протиріч музичного виховання.

Історія української естрадної вокальної школи ще чекає на свого дослідника, та в даній науковій роботі ми не ставмо перед собою завдання висвітлити столітню історію становлення та розвитку мистецтва естрадного співу в Україні, проте вважаємо за необхідне окреслити важливі етапи цієї історії у тісних зв'язках із політичними, соціальними та загально-культурологічними процесами в країні.

Друга половина ХХ ст. є показовою з погляду формування державної системи естрадної музичної, і зокрема вокальної, освіти. Потреба у професійних естрадних виконавцях, обізнаних зі специфікою естрадного жанру, ставала дедалі актуальнішою. Адже вокальні факультети консерваторій та музичних училищ готували академічних співаків для оперної та камерної сцен. 1961 р. Міністерство культури України відкриває при об'єднанні «Укрконцерт» – Київську республіканську студію естрадно-циркового мистецтва з дворічним терміном навчання зі спеціальності: артист вокального жанру. Навчальна програма складалася з різноманітних дисциплін: «сольфеджіо», «фортепіано», «танець», «майстерність актора», «сценічна мова», «грим» і мала чимало спільного з навчальними програмами факультетів музичної академії зарубіжних мистецьких вищих освітніх закладів [5, с.6].

В 1970-80-х рр. концертне життя помітно активізується, що засвідчують численні музичні фестивалі та телефестивалі («Ранок Вітчизни», «Вогні магістралі», «Київська весна", «Київська осінь», «Мелодії друзів», «Голубий вогник», «Пісня року»). Однак жодний з цих фестивалів не мав такого широкого резонансу, як український музичний фестиваль «Червона рута» (1989 р.), який вперше проводився у м. Чернівці – на батьківщині композитора В. Івасюка. Назва фестивалю виникла невипадково, 1971 року пісню «Червона рута» було визнано найкращою піснею в Радянському Союзі. На заключному концерті «Пісня-71» вона прозвучала у виконанні композитора та співаків В. Зінкевича і Н. Яремчука. Головною метою фестивалю стає пошук музично обдарованої молоді, нових творчих ідей, розвиток естрадних вокальних жанрів та стилів. Вже на першому фестивалі українська вокальна естрада була представлена різними стильовими напрямами: арт-рок (гурт «Зимовий сад»), панк-рок (гурти «ВВ», «Брати Гадюкіни», Сестричка Віка), політрок, фольк, автентика (Е. Драч, А. Миколайчук, В. Морозов та інші). Фестиваль «Червона рута» сприяв появі перших аудіокомпаній, які спеціалізувалися на випуску аудіо-продукції популярних українських шлягерів (у перекладі з німецької - ходовий товар)[2, с.64].

Існує ряд причин об'єктивного і суб'єктивного плану, що пояснюють дану ситуацію. На фоні стрімкого прогресу інформаційних технологій в Україну влився із Заходу могутній потік поп-культури, якому, як швидко з'ясувалося, не було чого протиставити.

Масова свідомість молоді в сфері музичної культури (і не тільки музичної) виглядає сьогодні в Україні на кшталт Західної, смаки, захоплення, музичні інтереси значної частини молоді, особливо міської, ніби переймаються ззовні, зі сторони. Ціннісна орієнтація і смакові пристрасті явно направлені в бік розважального псевдомистецтва.

Слухова орієнтація в різноманітних музичних напрямах на даному етапі розвитку музичного мистецтва відбувається хаотично, під „зомбуючим" впливом низькопробних телевізійних програм, російськомовної і західної популярної музики.

Що ж уможливило настільки успішну експансію низькопробної західної музичної (телевізійної, кінематографічної та ін.) продукції в нашій країні? Адже відомо, що ніяких інших цілей, окрім розважальної, західно-європейський і американський поп-арт перед собою не ставить. У цей час можна констатувати, що агресія західного „поп-арту" в Україні навряд чи стала б реальністю, якщо б в країні на певному етапі її розвитку не виявились розмитими, деформованими контури національного духовного ідеалу. У зв'язку з цим наш національний естрадний продукт має низьку популярність, що й уможливлює широкомасштабний наступ на незаповнені національні, духовні, культурні цінності, більш пристосованого до сучасного музичного прогресу, західного поп-арту[4, с.8].

Розраховувати на швидке і повне подолання цього протиріччя не виходить. Але не помічати і не зосереджувати зусиль для зниження його гостроти, виховуючи інші духовні потреби і формуючи з дитинства інший художній смак, значить приректи всі зусилля вітчизняної системи музичної освіти на повне забуття.

Останнім часом, наше сучасне музичне мистецтво намагається, і досить успішно, відвоювати втрачені, культурні позиції. Активно пропагується сучасна українська масова музична культура, правда, дещо адаптована до світових течій [5, с.63]. Це дає нам надію на внесення в скарбницю світового мистецтва суто нам притаманної музичної культури і національного сприйняття сучасних напрямків розвитку музики.

Традиції і досягнення української музичної освіти дають нам всі підстави для продовження успішної роботи як в масовому вихованні, так і в спеціалізованих учбових закладах додаткової освіти, до яких віднесені дитячі музичні школи і школи мистецтв. Однак, гадаємо, що з метою вдосконалення й збагачення системи вітчизняної загальної освіти варто враховувати багатий досвід зарубіжних наукових установ, який стосується спостережень над дією музики на людину, адже вони засвідчують надзвичайну роль музичного мистецтва в інтелектуальному розвитку дітей і молоді.

Загалом можна констатувати, що музичне середовище в результаті розвитку сучасних засобів масової комунікації значно розширило свої межі. Саме тому його позитивний чи негативний характер має глибинне значення для емоційно-естетичного світу індивідів, їх світосприйняття, настрою. Водночас у межах самого цього середовища спостерігається тенденція до порушення нормальної ієрархії різновидів, жанрів.

У наш час народна, духовно-класична музика стає все більш елітарною, її аудиторія звужується. Цілісний соціально-психологічний підхід до вивчення впливу мистецтва (музики, літератури, кіно, театру) на масову свідомість і поведінку передбачає врахування не тільки характеристик твору, але й особистісних особливостей митця, який стоїть за ним, а також аудиторії, яка сприймає чи не сприймає твір.

Тут може виникнути проблема, яку називають проблемою особистісної сумісності митця (та його твору) з аудиторією. Окремі аспекти проблеми сумісності-несумісності певних різновидів мистецтва і реципієнтів досліджувалися деякими психологами, зокрема Г. Айзенком. Йдеться, передусім, про дані стосовно різних типів живопису, яким надають перевагу інтроверти чи екстраверти [3, с.8].

Музичне мистецтво є одним з найефективніших засобів естетизації свідомості й активно взаємодіє з вищими емоціями, природа і роль яких у процесі пізнання опосередковуються інтелектом людини, її естетичним досвідом. Удосконалення сприймання й оцінювання художніх творів, явищ природи та соціокультурного середовища є основою музично-естетичного виховання особистості. Особистісне самовизначення старшокласників має

ціннісно-смислову природу і виражається в активному ставленні до естетизації оточуючої дійсності (І.В.Дубровіна, Т.К.Комарова, С.В.Кондратьєва, С.І.Кон, І.Ю.Кулагіна, Р.Ф.Пасічняк). Музично-естетичне виховання особистості на етапі ранньої юності визначається соціальною ситуацією розвитку, де естетичне набуває особливої значущості, а процес формування ціннісних орієнтацій особистості взаємопов'язаний з її життєвим самовизначенням.

Самостійна художньо-творча діяльність особистості передбачає сформовану естетичну свідомість та емоційно-почуттєву сферу старшокласників, є результатом їх взаємозв'язку та взаємовпливу і першочерговою умовою виховного впливу. Нехтування активною самостійною оцінною діяльністю старшокласників, їхніми власними оцінками, почуттями і судженнями призводить до взаємозаміни естетичного виховання однією з його складових - естетичною освітою. Творчість визначається процесом діяльності, результатом якого є створення якісно нових духовних цінностей (В.В.Рибалка). Проте, творчість - це не обов'язкове створення чогось суто нового, порівняно з вихідним матеріалом, вона може бути рекомбінацією певних відомих елементів (Є.С.Громов). Творчість старшокласників реалізується у художньо-естетичній діяльності, де здійснюються певні перетворення, які виявляються в новому баченні соціокультурного простору та усвідомленні засобів його вдосконалення, емоційному задоволенні від зовнішнього і внутрішнього оновлення і пов'язаних з цим змін у пізнавально-творчій мотивації.

Доведено, що визначальним фактором музично-естетичного виховання старшокласників є розвиток їхньої особистісної естетосфери, основою якої виступають сформований тезаурусний фонд, усвідомлені ціннісні орієнтації, широкий діапазон емоційно-почуттєвої сфери, вміння відчувати специфіку музичної інформації й надавати аргументовану власну оцінку, ставлення до музично-естетичних процесів, здатність до аматорської художньо-творчої діяльності.

Основними складовими багаторівневої структури музично-естетичного виховання виступають: естетична свідомість, емоційно-почуттєва сфера і художньо-творча діяльність старшокласників. Кожен з цих базових складників має змістовні характеристики, виражені у компонентній структурі процесу музично-естетичного виховання, що взаємодіють між собою і є його рушієм.

Сучасна популярна естрадна музика є унікальним і специфічним засобом пізнання, формування світогляду, ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до життєдіяльності і акумулює кращі естетичні, художні, духовні надбання світової культури. Даний вид мистецтва є засобом засвоєння естетичної реальності, орієнтації старшокласників у потоці музичної інформації, ставлення до дійсності, естетичного самовдосконалення, здійснюючи універсальний вплив на розвиток їх естетосфери.

Термін „сучасна популярна естрадна музика" виник як результат теоретичного аналізу наукової, мистецтвознавчої і художньо-публіцистичної літератури та узагальнення існуючого музичного й освітянського досвіду; понятійно-предметні уявлення про даний музичний пласт, виходячи з неоднозначності термінологічної передумови, характеризуються поліаспектністю класифікації смислових сфер використання основних складових: „сучасна" - напрям музичного мистецтва, що остаточно виокремився в кінці XIX ст. з появою першого професійного жанру - джазу; час побутування; „популярна" - зрозуміло викладена, загальнодоступна; широковідома, та, що користується загальним визнанням (змістовний фактор) у конкретний період часу незалежно від стилю, часу творення й обсягу глядацької аудиторії; "естрадна" - визначає спрямованість на конкретне середовище побутування; попит у певної вікової категорії; широкий спектр споживання у слухачів [5, с.157].

Висновки. Таким чином, на початку третього тисячоліття українська естрадна пісенна культура входить у контекст європейського та світового культурного процесу і стає надбанням світової музичної культури.

Напрямки української популярної естрадної музики мають свою стильову класифікацію. Кожний жанр передбачає історично обумовлену класифікацію й трансформацію його стильових різновидів.

Формування естетичних смаків та емоційно-естетичного досвіду старшокласників є актуальною проблемою сучасної теорії і практики музично-естетичного виховання.

Методологічною основою дослідження процесу формування естетичних смаків в учнівської молоді є положення загально-філософської теорії розвитку особистості, теорії пізнання об'єктивного матеріального світу, вікової психології дітей і молоді, закономірностей формування естетичної свідомості особистості, сучасні філософські концепції виховання і освіти, культурологічні теорії, а також здобутки в галузі нових педагогічних технологій виховання учнівської молоді. Соціокультурними передумовами та засадами формування естетичних смаків сучасної української молоді є українська культура, як професійна, так і народна, в усіх аспектах її історичного розвитку, збагачена шедеврами світової та національної культури, ментальність українського народу, складовою якої є різнобічне й оригінальне відчуття і розуміння краси, сучасна соціокультурна ситуація в країні. Усе це зумовлює необхідність формування естетичних смаків учнів старшого шкільного віку та її науково-педагогічного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк В. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк. – К., 1998.
2. Вотріна В.В. Мистецтво співу і вокальна методика М.Е. Донець-Тессейр. – К., 2001.
3. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва. – К., 1997.
4. Гребенюк Н.Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу. Дис. канд. мистецтв. – Харків, 1994.
5. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: Дис. доктора мистецтв. – К., 2000.
6. Микита М. Практичні основи вокального мистецтва. – К., 1971.

Галуненко Н.

Науковий керівник – доц. Ороновська Л. Д.

МЕТОДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. В сучасному гіперінформаційному просторі розвиток активного сприйняття певних знань, їх творчого осмислення, трансформації відповідно до поставлених теоретичних чи практичних завдань набуває особливого значення. Важливе місце в цьому процесі посідає пам'ять, адже за допомогою її механізмів вся засвоєна раніше інформація здатна „працювати" на досягнення конкретного результату, на вирішення поставлених індивідуумом завдань. Слабка пам'ять може суттєво завадити творчому і професійному розвитку сучасної людини.

Особливо актуальним є розвиток специфічного виду пам'яті - звукової, інтонаційної, художньо-образної - для музикантів-практиків, оскільки виконання великої кількості розмаїтих програм, необхідність постійно розучувати і виносити на сцену нові твори вимагає максимальної продуктивності у запам'ятовуванні та подальшої актуалізації засвоєних раніше текстів. Актуальність цієї теми полягає ще і в тому, що в даний час починає активно і досить самостійно розвиватися такий напрямок психології, як музична психологія, до якої і належить обрана нами тема.

Методи розвитку музичної пам'яті в основному ґрунтуються на класичних працях ще радянського періоду, а сьогоднішній темп життя, природа інформації (в тому числі і музичної) в глобалізованому світі потребує оновлення їх принципів. Істотне значення пам'яті в музичній практиці неможливо не визнати. Багато визначних виконавців, дослідників стикаються з проблемою пам'яті в досить зрілому віці, тому ми радимо розвивати, працювати над покращенням її в період навчання в музичних школах, коли рівень засвоєння нових вмінь, навичок та звичок є вищим.

Метою статті є – спроба розглянути різні види пам'яті їх класифікацію та проаналізувати методи розвитку пам'яті у студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Музична пам'ять - явище комплексне. Вона складається з різних видів пам'яті - загальних і специфічних музичних. Відомий педагог Л.Макінон порівнює пам'ять з ліфтом, що тримається на декількох тросах: якщо обривається один з тросів - інші утримують ліфт [3,235].

Музична пам'ять, так як і загальна, має три основні види:

- емоційний вид музичної пам'яті;

- образний вид музичної пам'яті;
- логічний вид музичної пам'яті. [2]

Запам'ятовування і відтворення почуттів - це *емоційна пам'ять,* звідси запам'ятовування і відтворення емоційного змісту музичного твору завдяки почуттям, емоціям і є *емоційним видом музичної пам'яті.*

Образна пам'ять - це пам'ять на уявлення, на картини природи і життя, а також на звуки, кольори, запахи, смаки, що викликані багатим образним світом музичного твору. Виходячи з цього, називаємо пам'ять на конкретні музичні образи - *образним видом музичної пам'яті.*

Психологія визначає логічний вид як запам'ятовування і відтворення думок, нерозривно пов'язаних зі словами, мовленням, тоді *логічна музична пам'ять* - це пам'ять на логіку співвідношень звуків, співзвучь, тональностей.

Важливу роль відіграє при вивченні твору напам'ять і *зорова пам'ять.* Слід особливо відмітити значення зорової пам'яті на сцені. На перший погляд здається, що значення її під час виступу велике. Знаходячись на сцені, виконавець може грати по нотам і не боятися забути текст. Але, на думку більшості видатних виконавців, гра на сцені по нотах (реальних чи уявних) знижує якість виконання. Ф. Бузоні говорив про те, що гра напам'ять забезпечує незрівнянно більшу свободу виразу [4]. Ноти, від яких залежить виконавець, не тільки обмежують його, але і заважають.

Психологи нараховують чотири процеси або функції пам'яті [1]: *1)запам'ятовування; 2) збереження; 3) згадування; 4) забування.*

Запам'ятовування, аналогічно загальній, в музичній пам'яті проявляється як мимовільне (музика запам'ятовується сама по собі) і довільне, усвідомлене. Відноситься до музичної пам'яті і процес *збереження*, тобто утримання в пам'яті інформації. Виражається у відкладенні в пам'яті запам'ятовуваних творів і знань про них, в набутті музичного досвіду і музичних знань в цілому.

Вся музична діяльність пов'язана з *відтворенням*. Під відтворенням треба розуміти виявлення внутрішніх сенсорних (слухових) образів, а також внутрішній спів, спів в голос, гра на інструментах.

Говорячи про дослідження явищ музичного сприйняття, неможливо не згадати про *поняття асоціацій і теорії формування асоціацій [6].*

Асоціації відчуттів стали згодом для музикознавців та естетиків прототипом принципу асоціативності, при якому під асоціацією розумілось зв'язування будь-яких форм відображення, як простих, так і складних: відчуттів, сприйняттів, образів пам'яті, уявлень, емоційних процесів, настроїв, логічних категорій [5].

За засобом фіксації музична пам'ять може виступати в двох формах: *внутрішній* або *натуральний* (фіксація в людській свідомості) і *зовнішній* або *штучний* (нотний, грамофонний, магнітний і інші форми запису). В першому випадку музична пам'ять детермінує процес накопичення в створенні необхідної кількості інтонаційних моделей. Створення такого словника включає такі моменти:

- пізнання семантичного значення кожного елементу музично- виразових засобів;
- формування загального смислового значення інтонаційного комплексу;
- закріплення в свідомості структурно-семантичної цілісності в результаті її повторення;
- перехід від моделі на рівень свідомості.

В якості зовнішньої форми проявлення музичної пам'яті виступає музичний твір, в якому за допомогою первинних і вторинних систем фіксується художній зміст. Музичний твір являє собою матеріалізовану форму музичної пам'яті. Б.Теплов помітив, що „ладове чуття пропонує наявність деяких наслідків від відчуття звуків, які вже відзвучали”. Ця замітка є дуже важливою, тому що переводить питання про ладове почуття в галузь людської пам'яті. [5]

Музичну пам'ять як одну з музичних здібностей людини визнають майже всі дослідники та психологи, проте надають їй різного значення у навчальному процесі. Наприклад, дослідник Сішор нараховує 25 „музичних талантів” [1] і поділяє їх на 5 груп, серед яких музична пам'ять займає „золоту середину”, третю групу, хоча і разом з музичною уявою. В працях Гекера, Цигена, Г. Кеніга фігурує лише „пам'ять на висоту” [6], а основною цікавістю концепції

Римського-Корсакова було те, що поряд з основними музичними здібностями музична пам'ять як проблема і не ставилась. Хоча, як ми бачимо, навколо питання: чи музична пам'ять відіграє основну чи другорядну функцію серед інших музичних здібностей, деякий час точилися гострі дискусії, і саме зараз факт потреби у посиленому, регулярному тренуванні музичної пам'яті поряд з незаперечними основними музичними здібностями - музичним слухом та відчуттям ритму - є очевидним. В наш час технічної еволюції, комп'ютеризації, отримання широкого спектру інформації через ЗМ1, домінування електронних носіїв над друкованими виданнями, остаточної перемоги телебачення, радіо над літературою, значної переваги в кількості слухачів естрадної поп- та рок- культури над класичною, проблема розвитку пам'яті, мислення, інтелекту стає гостро актуальною для батьків, діти яких підпадають під надзвичайно шкідливий вплив величезної кількості нефільтрованої інформації. Якщо наслідки цього негативного впливу на інтелект та мислення проявляється в 10-12 років, то проблема пам'яті для дітей стає проблемою в значно молодшому віці, а саме тоді, коли вивчення віршів або фрагментів поем чи оповідань стає обов'язковим в навчальній програмі, яка, в свою чергу, не враховує зміни в психології поколінь і не змінюється протягом десятків років.

Це стосується і музичної освіти, де запам'ятовування музичного твору чи то теоретичного матеріалу є одним з обов'язкових і найважливіших вмінь.

Незважаючи на те, чи діти є музикантами, чи запропоновані нами методи використовується в загальноосвітніх школах, де в кращому випадку 10% дітей додатково відвідують музичну школу, розпочинати рекомендується з перевірки середнього рівня загальної пам'яті.

Пам'ять людини є багатоаспектним явищем і тому за допомогою одної чи двох методичних спроб, одного чи двох приватних показників задовільно оцінити її практично неможливо, але при поступленні дитини в школу для успішності її навчання та правильного розвитку необхідно знати, як мінімум, наступні види пам'яті і їх показники:

1. *Короткочасну зорову і слухову*, включаючи їх об'єм і здатність утримувати інформацію в відповідних видах оперативної пам'яті. Без наявності доброї короткочасної і оперативної зорової і слухової пам'яті будь-яка інформація, що сприймається за допомогою основних органів чуття, не буде потрапляти в довготривалу пам'ять і там надовго зберігатись.

2. *Опосередковану пам'ять*, яка характеризується самостійним, ініціативним використанням дитиною різних засобів запам'ятовування, збереження і відтворення інформації.

3. *Динамічні особливості* процесу запам'ятовування і відтворення, включаючи такі показники, як динамічність завчання, його продуктивність, кількість повторень, необхідних для безпомилкового відтворення певного набору одиниць інформації.

4. *Уяву, образне мислення та здатність створювати цікаві асоціації*, тому що для роботи з дітьми, особливо молодшого віку, яскравість образів є запорукою успіху.

Для такої перевірки можливо використовувати різні вправи - розминки, а також ігри, як наприклад, таку: Гру умовно можна назвати „Я збираюсь у подорож". Як відомо, діти 6-8 років дуже часто прагнуть стати дорослішими і займатись серйозними речами, як їхні батьки. Ця гра дає можливість, хоч і у фантазії, але самостійно зібратись у подорож. Число учасників не обмежено. Перший гравець говорить: „Коли я збираюсь у подорож, я беру з собою намет", другий повторює речення, додаючи своє слово: „Я беру з собою намет, тенісні ракетки", в свою чергу наступний повторює обидва слова, додаючи своє і так далі. Гра стає більш цікавішою, коли учні вибирають незвичайні речі, які насправді тяжко або і неможливо взяти з собою. Першим з гри виходить той, хто не зміг повторити предмети в потрібному порядку чи пропустив хоч одне слово.

Для учнів музичних шкіл цю гру-розминку варто ускладнити обмеженням кола слів темою минулого уроку, а можливо і минулого семестру, якою може бути життєвий і творчий шлях композитора. Для більш успішного ефекту рекомендується грати, сидячи в колі, а також, щоб викладач брав активну участь у цій грі. Після перевірки можна приступати до практичних вправ розвитку музичної пам'яті.

Як вже було сказано вище, тільки 10% учнів загальноосвітніх шкіл додатково отримують музичну освіту, тому для більшості учнів єдиним джерелом вражень від музичного мистецтва є одна академічна година на тиждень. Із власних спостережень можемо сказати, що для забезпечення вищих результатів вправи мають сприйматися учнями як гра, бути не складними, враховувати те, що деякі учні можуть не мати музичного слуху і спрямовуватись на декілька

видів пам'яті, тобто синтезувати в собі завдання для різних подразників пам'яті. У зв'язку з часовою непостійністю сприйняття та уваги дітей, в молодших класах основними перевагами у виборі вправ повинні бути яскравість, імпровізаційність, ігрова форма (це так звані вправи-ігри „п'ятихвилинки"), а в старшому віці основний акцент падає на асоціативність. На відміну від уроків музики в загальноосвітніх школах, в музичних закладах реалізувати нову методику розвитку музичної пам'яті виявилося, з одного боку, легше, тому що коло можливих варіантів вправ значно розширилось, а з іншого боку, - складніше, тому що вправи вимагають поєднання теоретичного матеріалу різних семестрів навчання, чого не дозволяє навчальна програма, тому вправи на практиці інколи потрібно спрощувати. Практика доводить, що найвищі результати досягнуті там, де музична пам'ять розвивається у синтезі не тільки з іншими музичними здібностями, але і впливаючи на всі форми роботи на уроках сольфеджіо в ДМШ.

Ми наведемо приклад спеціалізованих вправ на різні види пам'яті та їх синтез: 1. В навчальному процесі педагоги часто стикаються з проблемою запам'ятовування різноманітних музичних елементів, таких як інтервал, акорд і т.д. У цьому можуть допомогти асоціації. Наприклад, секунда нерідко у дітей асоціюється з бджілкою, а велика септима – з жирафою, яка їсть яблука.

Такий спосіб пояснення теоретичного матеріалу дуже добре розвиває образне та асоціативне мислення у дітей, яке сприяє надзвичайній музикальності при виконанні творів на інструментах.

2. На розвиток слухової пам'яті за допомогою повторення:

Викладач співає пісню, що не є загально відома, але легко кладеться на слух. Учні повторюють близько трьох разів і запам'ятовують, не записуючи її в зошит. Наступного уроку - повторіть цю пісню, а потім спробуйте згадати її через місяць.

Ускладнюючи, можна давати декілька куплетів, поєднуючи музичну пам'ять зі словесною чи давати завдання зробити звуковисотно-ритмічний запис цієї пісні у зошит, поєднуючи музичну пам'ять з музичними здібностями.

3. На розвиток музичної слухової пам'яті та внутрішнього слуху:

Викладачем підбирається фрагмент з музичного твору, який є емоційно яскравим з досить добре вираженою мелодичною лінією (з часом для ускладнення ця вимога може варіюватися). Завданням учнів є: після прослуховування на початках недовгого, а, в разі успішного результату, тривалішого, проспівати мелодію щойно почутого фрагменту.

4.На розвиток музичної слухової пам'яті та уваги:

Група учнів сідає в ряд і викладач проспівує нескладну поспівку і кидає маленький м'ячик комусь з учнів. В свою чергу, учень повинен піймати м'яч і кинути його назад, повторивши за викладачем що поспівку. Мелодія може співатися з назвою нот або, навіть, зі словами. Кожний раз мелодію можна варіювати і міняти слова, але принцип залишається один і той самий - коротка поспівка з 3-4 нот.

5. Вправа на музично-слухову та зорову пам'ять, що передбачає відтворення по пам'яті музичного диктанту після його запису. Ускладнення завдання може полягати у відтворенні диктанту по пам'яті з транспозицією, спочатку в тональності I, II ступеня спорідненості, а згодом і в далекі тональності.

6. Вправа на внутрішній слух у поєднанні з увагою:

Викладачеві пропонується заграти музичний диктант 3-4 рази без його запису, а через деякий час заграти його ще раз, але з помилками. Завданням для учнів є: спробувати почути та по пам'яті вказати на помилки. З часом для ускладнення можна збільшувати і кількість тактів, і кількість помилок.

7. На довготривалу пам'ять у взаємодії з внутрішнім слухом:

Після прослуховування сольфеджування, музичного диктанту чи будь-якого музичного фрагменту, можна дати можливість учням уявити почуту музику. Для отримання позитивного результату треба використовувати цю вправу кожного уроку, тому що завдання її - викликати в уяві слуховий образ - потребує регулярного тренування.

Висновки: Аналізуючи результати, впровадження цих вправ у навчальні програми загальноосвітньої та музичної шкіл, можна зробити висновок, що при безперервному проведенні, безпосередній зацікавленості учнів у вправах, дотримуючись всіх порад автора та методичних положень, нова методика має позитивний вплив на інтенсифікацію розвитку пам'яті в процесі навчання.

Зазначимо, що розвиток пам'яті наших студентів музично-педагогічних спеціальностей та учнів загальноосвітніх шкіл потребує більшої уваги, ніж раніше, тому для її тренування треба знаходити час на кожному занятті як у синтезі з іншими формами роботи та вправами, так і в „чистому вигляді", що і пропонуємо подавши до вашого розгляду елементи методів розвитку загальної та музичної пам'яті на основі музичних елементів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочкарьов Л. Насущные задачи музыкальной психологии. // «Советская музыка». 1981, №1.
2. Выготский Л. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение 1970.
3. Курланд М., Лупов Р. Как улучшить память. – М.: Астрель, 2003. – 366с.
4. Польською А. Как улучшить свою память. – Минск: Харвест, 2002. – 326-332с.
5. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М., 1967.
6. Чиж Г. Память как компонент системы музыкального мышления. / Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты, исследование. – М., 1987.

Динька Н.

Науковий керівник –доц. Маркович М.Й

БЛАГОУСТРІЙ ТЕРИТОРІЙ ДИТЯЧИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Вирішення комплексних завдань благоустрою територій різного призначення є одним з найкоротших шляхів подолання проблеми естетичного дискомфорту середовища та недоліків у функціональному використанні. Фахівцями передбачається більш ретельна увага щодо формування ландшафтних елементів як необхідних функціональних складових середовища і руйнація усталеного розгляду цієї проблеми, що набула у сучасній практиці переважно декоративної орієнтації.

Дитячі садочки - заклади, в яких створюються найбільш комфортні умови для розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Найбільш суттєвий вплив на організацію мережі дошкільних закладів, на об`ємно-планувальне рішення будівель дитячих садків і планування їх ділянки мають санітарно-гігієнічні та педагогічні вимоги. Дизайнерські прийоми і засоби благоустрою таких закладів також повинні відповідати виховним, розважальним вимогам та умовам для розвитку інтелекту і оптимального фізичного стану [2 ст.67].

Аналіз останніх наукових досліджень. Формування ландшафтного середовища дитячих дошкільних закладів має свої особливості. Безумовно, основна відповідальність дорослих по відношенню до дітей – забезпечити для них безпечне середовище, в якому вони могли б грати і розвиватись з мінімальним ризиком для здоров'я і життя. Саме ця ідея лежить в основі створення дитячих ігрових майданчиків. Але в українській діяльності найчастіше дитячі майданчики навпаки є джерелом небезпеки для дітей. Стан багатьох дитячих майданчиків в Україні гнітючий. Причина цьому – відсутність у нашій країні законодавчих актів, які б встановлювали обов'язкову відповідальність виробників і експлуатуючих організацій у забезпеченні безпеки дітей на дитячих ігрових майданчиках. Але всі вітчизняні виробники дотримуються норм єдиного стандарту безпеки дитячих майданчиків, який виданий і затверджений Європейським Комітетом Стандартизації, і є обов'язковим для країн Європейського Союзу, стандарт – EN 1176:1998. У тому числі розроблений і затверджений стандарт – EN 1177 «Ударопоглинаюче покриття дитячих ігрових майданчиків. Вимоги безпеки та методи випробувань» [4ст. 33].

Та останнім часом зважаючи на значний вплив європейських стандартів та стилів в Україні зявляється безліч компаній які займаються створенням сучасних якісних. а головне безпечних дитячих майданчиків.

Метою статті є вивчення специфіки благоустрою територій дитячих дошкільних закладів та альтернативних можливостей ландшафтного дизайну .

Виклад основного матеріалу. Дитячі дошкільні заклади являють собою не тільки благоустрій територій відповідно до їх функціонального призначення, а й перш за все частину архітектурного мистецтва об'єднану спільною просторовою ідеєю.

При створенні дитячих майданчиків та садків слід вирішувати такі основні завдання:

- містобудівні;
- санітарно-гігієнічні;

- функціональні;
- планувальні;
- композиційні;
- конструктивні;
- психофізіологічні ;
- дендрологічні.

Визначальною містобудівною вимогою при організації мережі дошкільних закладів являється рівномірне забезпечення дітей дошкільними закладами, дотримання гігієнічних нормативів при розміщенні будівель в житловій забудові і приміській зоні, включення у мережу необхідних типів дошкільних закладів. Планування та об'ємно-просторове рішення забудови з урахуванням характеристики території та комунікаційних зв'язків з містом.

Санітарно-гігієнічні вимоги вирішуються в ході розв`язання екологічних задач, які залежать від достатньої кількості озеленення та оптимальної відповідності гігієнічним нормам рослинного матеріалу. Озелененні території дитячих дошкільних закладів займають значне місце в загальному балансі зелених насаджень житлових районів і мікрорайонів. Значним є ступінь озеленення цих територій, до 60 відсотків [1ст.143]. Розміщення цих закладів поза територією житлових груп із урахуванням нормативної доступності, по можливості, гранично з територією саду житлового району або існуючими озелененими територіями, має позитивні наслідки.. Склад і площі приміщень, а також майданчиків на відкритому повітрі менш за все визначаються гігієнічними і педагогічними вимогами і залежать від типу закладу, його величини, характеру експлуатації.

Функціональна організація території дитячих дошкільних закладів в першу чергу має відповідати основному технологічному процесу - праці з дітьми. На земельній ділянці повинні передбачатись такі функціональні зони: забудови групових майданчиків, спортивно-ігрова, юних натуралістів та господарська. Окремі зони та території майданчиків повинні розмежовуватись живою огорожею.

Планувальні задачі вирішуються при уточненні функціонального і композиційного рішення середовища ділянки майданчика та детальній розробці окремих майданчиків [5ст. 78]. Відшукуються варіанти раціонального розміщення обладнання та елементів благоустрою по всій території, що сприятиме створенню комфортного середовища у кожному куточку ділянки, функціональне і композиційне рішення території закладу в цілому і окремих його частин, раціональне розміщення обладнання та елементів благоустрою для створення комфортного середовища у кожному куточку ділянки.

Композиційні особливості елементів середовища, ділянки, споруд як об'єктів архітектурно-дизайнерської композиції малих архітектурних форм полягають в їх функціональності, «дитячому масштабі» сприйняття, особливостям поняття про естетику саме з погляду маленьких споживачів. Проектування майданчиків повинно здійснюватися відповідно до загального функціонально-планувального й композиційно-просторового задуму ділянки дитячого закладу, до складу якого вони входять.

Конструктивні особливості полягають у раціональному вирішенні усіх конструкцій споруд, водоймищ, малої архітектури та детальна розробка складових частин і вузлів зєднання одного елементу обладнання з можливістю трансформування. Основне покриття майданчиків - трав`янисте, а доріжок - утрамбований грунт або плити з природного чи штучного каміння. Асфальтування повинно бути виключеним або використовуватись лише на господарчому дворі.

Психофізіологічні вимоги стосуються як функціонального зонування, так і особливостей ігрового обладнання, гармонізації його за формою, матеріалом та кольором. Загальні і групові майданчики слід оснащувати обладнанням для ігор або занять за розміром й за набором відповідно до віку дітей. Встановлене в ряд комбінаційне ігрове приладдя треба доповнити запасними доріжками, щоб дитина могла у будь-який момент перервати гру за будь-яких причин. Доріжки для більш складних ігор бажано робити коротшими [3ст. 133].. Деяке предметне обладнання потрібно встановлювати в кількох екземплярах, щоб не виникало додаткових суперечок. До такого обладнання відносяться столи для гри в настільний теніс, гойдалки, плити для стрибання. Ігрове обладнання слід розміщувати таким чином, щоб воно

утворювало функціональні групи, а не випадкову суміш. При цьому з частин приладь для гри малюків утворюється взаємозв`язана група, з решти - групи приладь для певних видів ігор.

Дендрологічні особливості полягають у функціональних задачах, які вони виконують - захисних, сануючих, декоративних, навчально-виховних.

У наш час всі елементи дитячих майданчиків повинні відповідати ряду вимог. Головна вимога, яка повинна стосуватися всіх видів обладнання – їх абсолютна безпека. Несучі конструкції повинні бути міцними, стійкими, місця зварювальних швів, дерев'яні поверхні ретельно зачищеними і відшліфованими. Дитячі майданчики, в першу чергу, повинні бути ізольовані від проїздів для автотранспорту, від автостоянок і доріжок з інтенсивним пішохідним рухом. Вони повинні бути непрохідними. Друга необхідна умова, що пред'являється до обладнання дитячих майданчиків – це відповідний дизайн. Споруда з металу і пластика не повинна лякати дитину, вона повинна і формою і за кольором, будити його фантазію і одночасно гармонувати з навколишнім пейзажем. Третя властивість, якою повинен володіти сучасний ігровий комплекс – це універсальність. Це ми можемо побачити на прикладі закордонних розважальних зон, таких як сіднейський олімпійський парк (проект Грехема Аннеслі (Graham Annesley)) або проект ігрового майданчика Zorlu Center у Стамбулі, як створюються ультрасучасні багатофункціональні а головне безпечні ігрові майданчики. Своєю новизною і екстравагантністю приваблюють не тільки маленьких відвідувачів а й їхніх дорослих батьків.

Висновки. Виходячи із вище сказаного підсумовуємо, що особливості побудови обємно-просторової структури дитячих дошкільних закладів полягають у використанні специфічних елементів архітектурної композиції, що відповідають віковим категоріям дитячого розвитку. Елементи архітектурно-просторового середовища виступають як засоби організації виховного середовища і повинні нести в собі функціональні властивості предметів, а також відповідати вище переліченим вимогам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Залесская Л.С. Ландшафтная архитектура / Л.С. Залесская, Е.М. Микулин. - М.: Стройиздат, 1979. - 240 с.
2. Колінько В.В. Київ - священий простір / В.В. Колінько, Г.К. Куровський. - К.: Київська ландшафтна ініціатива, 2006. - 232 с.
3. Ландшафтная архитектура / под ред. И.Д. Родичкина. - К.: Будівельник, 1990. - 334 с.
4. Проектирование детских дошкольных учреждений. Справочное пособие к СНиП 2.08.02 - 89. - М.: ЦНИИЭП учебных зданий, 1997. - 94 с.
5. Шиканян Т.Д. Азбука ландшафтного дизайна / Т.Д. Шиканян. - Кладезь-Букс, 2007. - 144 с.
6. Щурова В.А. Міський і ландшафтний дизайн. Благоустрій територій різного призначення: конспект лекцій / В.А. Щурова. - К.: КНУБА, 2008. - 40 с.

Машталір Н.

Науковий керівник – доц. Ороновська Л. Д.

ВІДНОСНА СИСТЕМА СОЛЬМІЗАЦІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. При дослідженні матеріалу історично конкретних концепцій немає правильнішого шляху до з'ясування закономірностей побудови теоретичних систем, аніж їх порівняльне вивчення в культурах різних народів. Одним з першорядних завдань, що стоять перед вчителем музики, є розвиток музичного слуху у школярів. Адже це найяскравіший компонент музичних здібностей. Вчитель повинен добирати пісні і вправи відповідно до теоретичного матеріалу, що вивчається, а також враховувати вимоги щодо прищеплення вокально – хорових навичок. Також вчитель ставить перед собою мету навчити дітей свідомо сприймати, історично відтворювати елементи музичної звуковисотності, відчувати ступені ладу і співвідношення між ними на ладовій основі.

Метою статті **є** показати як розвивається звуковисотний слух учнів початкових класів за допомогою методики відносної (релятивної) системи сольмізації.

Виклад основного матеріалу. На різноманітних слухових і наочних прикладах треба навчити дітей розрізняти мелодичний рух вниз, вгору та на одній висоті. Під час виконання цих

вправ, для того, щоб дитина могла краще зосередити свою увагу, корисно голову опустити на парту або заплющити очі [4; ст.15].

Якщо учні вже навчилися розрізняти на слух звуки, що знаходяться один від одного на відстані, більшій ніж октава, слід поступенево зменшувати відстань між ними до малої терції. Рекомендується паралельно вивчати пісні, які частково або повністю побудовані на цьому інтервалі.

Для розвитку слуху корисно співати пісні без слів на склади "мо", "ду", "ля", та ін. Це найзручніші склади. Крім того, вони сприяють правильному звукоутворенню. Співаючи без слів, учні краще відчувають різну висоту звуків. Слід використовувати під час співу рухи тіла. Якщо пісня побудована на двох звуках, різних за висотою, можна нижчий звук проілюструвати присіданням. Якщо мелодія складається з більшої кількості звуків, треба показати мелодичний рух рукою. Такі завдання даються на початковому етапі розвитку мелодичного слуху. Далі вчитель виховує в учнів здатність відчувати різницю між звуками різної висоти, а також розвиває у них звуковисотну спостережливість.

Переконавшись у тому, що першокласники вже відрізняють на слух крайні звуки малої терції, можна починати пояснення теоретичного матеріалу. Робити це можна по-різному. Однією з найефективніших і найбільш вживаних форм подачі цієї теми є проведення гри "У лісі". Вчитель ставить запитання: „Скільки звуків у куванні зозулі?", „ Який з них вищий?", „ В яких піснях, що ми їх співали, є звуки, які нагадують кування зозулі?". Після цього слід пояснити учням, що верхній звук має назву - "зо" , а нижній - ''ві" .

Наступний етап роботи – це запис звуків на нотному стані. З цією метою бажано використати магнітну та індивідуальні дошки. Для різноманітності можна спочатку показати малюнки, що відображають зміст пісень, а пізніше – кружечки. Малюнки, що відповідають четвертній ноті, треба зробити більшими за розміром. Доцільно використовувати різні положення "зо" на нотному стані, але спочатку (не більше трьох: соль, ля, сі), одразу пояснюючи залежність висоти звучання від місця на нотному стані . Як і при ритмічному вихованні треба готувати дітей до сприйняття нових понять в процесі практичної діяльності.

Візьмемо для прикладу ознайомлення учнів із звуком "ра". Пропонуємо їм проспівати якусь знайому пісню або поспівку, побудовану на звуках "зо","ра", "ві". Учні стежать по нотах, (а замість звука "ра" стоїть знак питання). Коли діти проспівали, запитуємо: "Чи помітили ви, що крім відомих звуків "зо" і "ві" в пісні є ще один звук, поки що не відомий вам? Послухайте мелодію ще раз (виконую) і визначте: новий звук вищий чи нижчий від "зо"?

Після того, як діти дадуть правильні відповіді на поставлені запитання, вчитель повідомляє, що цей звук називається "ра". Показую його ручний знак на плакаті (заздалегідь підготовленому), і місце на нотному стані.

Для засвоєння нового звука можна рекомендувати ряд вправ. Ось одна з них. Граю на інструменті або співаю на склад "ля" такі послідовності звуків:

ЗО, РА, ЗО, ВІ; ЗО, ВІ, РА, ВІ, ЗО.

На звук "ра" учні повинні підняти руку. Далі можна запропонувати знайти звук "ра" на нотному стані і виділити його. Для читання і запису мелодій на початковому етапі навчання бажано використовувати буквене позначення нот (перші літери назв ступенів) з ритмічним рисунком.

Незважаючи на те, що буквений запис графічно не відображає звуковисотне співвідношення ступенів звукоряду, співати, користуючись ним, значно легше, ніж по нотах. Це пояснюється тим, що назви ступенів пов'язані з уявленням їх звучання, що значною мірою сприяє розвитку внутрішнього слуху. Крім того, це дає можливість значно прискорити запис мелодії, особливо під час диктантів. Спочатку рекомендую користуватися "буквеними нотами" без ритмічного рисунка, це сприяє розвитку та зосередженню уваги на інтонуванні ступенів. Далі читають учні ноти з ритмічним рисунком і, нарешті, - ноти, записані на нотному стані.

З метою розвитку мелодичного слуху вчитель може використовувати різноманітні вправи:

а) сольмізація знайомих мелодій;

б)інтонаційні вправи за ручними знаками вчителя;

в) повторення за вчителем коротких поспівок спочатку на будь-який склад ("ля","ду") потім сольмізаційними складами;

г) вправи для розвитку внутрішнього слуху: уявлення знайомої мелодії і повторення її про “себе” за ручними знаками з повторенням в голос деяких звуків. Необхідно заздалегідь домовитись, які ступені співатимуться “про себе”. [11; ст.72]

Корисні також різноманітні вправи з “рухомою нотою”. За її допомогою можна проводити настройку учнів перед співом, показавши місцезнаходження “йо”, визначити ноти у знайомій мелодії, сольфеджувати тощо. Для того, щоб діти краще засвоїли розташування нот на нотному стані, а також для контролю за чистотою інтонування, можна користуватись указкою, заздалегідь написавши вправи на дошці.

Відповідальним етапом роботи є проведення диктантів. Готувати учнів до них треба поступово. Найбільш доступним є ритмічний диктант. Крім того, на перших порах рекомендується також проводити слухові диктанти (вчитель співає коротеньку поспівку на будь-який склад, учні повторюють її сольмізаційними складами). Добираючи матеріал, необхідно враховувати ступінь складності мелодії, з тим, щоб написання диктанту наперед не викликало у першокласників страху.

Вчитель повинен допомогти учням запитаннями, що полегшить їхнє завдання. Наприклад: „Скільки тактів у мелодії?, Чи повторюється вона?, З якого звука починається мелодія і яким закінчується?’’

Найскладніші частини диктанту учні можуть проспівати назвами сольмізаційних складів з ручними знаками, записати їх за допомогою буквених нот, проплескати або записати ритмічний малюнок тощо. Лише після такої підготовки запис найпростішого диктанту буде доступним для дітей молодшого шкільного віку.

Поряд з розвитком мелодичного слуху необхідно розвивати гармонічний слух школярів. Крім вказаних вправ, учні повинні співати канони за знаками руки і по нотах, заповнювати в мелодії пропущені такти тощо.

Вчитель може спрощувати або ускладнювати вправи, знаходити інші варіанти цих завдань відповідно до підготовленості класу. Рекомендую також застосовувати на уроці ігри “ Телевізор”,” Запитання – відповідь”. Можна ще багато наводити вправ, які сприяють розвитку музичного слуху, проте вважаю, що досвід і знання індивідуальних особливостей учнів дадуть змогу вчителю самостійно знайти у кожному конкретному випадку такі вправи, які допоможуть розвинути природні музичні дані дітей.

Без ритмічного відчуття музична діяльність практично неможлива. На жаль, цьому важливому питанню і досі не приділено належної уваги.

Особливістю музичного розвитку дітей молодшого шкільного віку є те, що у них порівняно слабо розвинена здатність диференціювати і уявляти висоту звука, але водночас вони добре орієнтуються в ритмічному русі. Це пояснюється психологічними особливостями і фізичним розвитком дітей, діяльність яких у цьому віці дуже активна. Саме тому учнів першого класу слід навчити свідомо сприймати, відтворювати, читати і записувати ритмічні елементи „музичної мови”[5;ст. 38-47].

Деякі педагоги трактують моторну діяльність у музичному вихованні буквально. Вони рекомендують для пояснення четвертних і восьмих тривалостей порівнювати крокування з бігом, без попереднього практичного зв’язку із співом пісні. Це хибний методичний прийом. По – перше, біг і крокування не синхронні і не однакові у різних людей, по - друге, вони не пов’язані з виконанням пісень і є засобом механічного наслідування.

Проте, не слід робити висновок, що в цей період розвитку дитини не треба займатися звуковисотним вихованням.

Найпершим завданням ритмічного виховання є вироблення відчуття рівномірної ритмічної пульсації. Діти ознайомлюються з конкретною ритмічною одиницею на початковій стадії навчання не за допомогою теоретичних пояснень, а в процесі практичної музичної діяльності.

В основі ритмічного відчуття лежить інстинкт руху. Співаючи пісні, учні повинні одночасно виконувати різноманітні рівномірні рухи. Для цього можна використати крокування, оплески, стук, підстрибування, гру на іграшкових ударних інструментах тощо. Виконання однієї пісні в різних темпах також сприяє розвиткові відчуття пульсації.

Пояснюючи цей матеріал, слід використовувати явища навколишнього світу, знайомі і зрозумілі учням , наприклад: хід годинника, марш солдатів на параді тощо. Завдання вчителя полягає в тому, щоб зосередити увагу учнів на русі маятника і рівномірних ударах: тік – так; на

чітких кроках солдатів: раз – два. Можна запропонувати дітям під час співу простукувати або проплескувати рівномірні рухи та удари маятника, крокувати і співати з метрономом . Для закріплення відчуття рівномірної пульсації використовуємо також візуальний метод. Учні крокують відповідно до пульсу пісні, а вчитель або учень малює його на дошці вертикальними паличками або викладає на магнітній дошці фігурки, зроблені з картону (квіти, гриби, пташки, фрукти тощо.) Наприклад: вивчається пісня М. Дремлюги " Пісня про школу ". Учні співають, крокуючи відповідно до її пульсу. Вчитель позначає метричні одиниці (пульс) на дошці .

Наступний вид ритмічної діяльності учнів – озвучення ритмічного малюнку мелодії. Спочатку діти проплескують або простукують ритмічний малюнок пісні, співаючи її вголос. Далі завдання ускладнюється - учні відтворюють ритмічний малюнок, співаючи " про себе ".

Як же пояснити дітям, що таке ритмічний малюнок пісні? Пропоную їм проспівати знайому пісню А. Філіпенка " Збирай урожай ", і проплескати кожен її звук. А тепер треба пояснити дітям, що вони зобразили ритмічний малюнок цієї пісні.

Для того, щоб учні краще засвоїли матеріал, пропоную їм викласти кожен звук рахувальними паличками на парті, малюнками на індивідуальних нотних дошках, або на магнітній дошці. При цьому слід звернути увагу учнів на те, що в піснях є тривалості довгі і короткі, але давати пояснення точного співвідношення поки - що не треба. З метою унаочнення цих понять доцільно тривалий звук позначити малюнком, більшим за розміром.

Після того, як учні засвоять обидва види ритмічної діяльності, можна перейти до пояснення ритмічних тривалостей – чверті та двох восьмих. Закріпити матеріал про ритмічні одиниці можна в ігровій формі, використовуючи вправу – гру " Чергуй пульс з ритмічним малюнком". Зміст гри: діти співають пісню слідкуючи за вчителем, якщо він підняв руку, учні проплескують пульс, а якщо опустив – ритмічний малюнок. Спочатку діти співають вголос, а при повторенні гри – "про себе". Таким чином, під час практичної роботи, вчитель готує учнів до засвоєння теоретичних відомостей.

Пояснення ритмічних одиниць починаємо з порівняння ритмічної пульсації та ритмічного малюнку пісень. Для цього слід використовувати знайомі пісні або невеликі поспівки, причому спочатку необхідно добирати такі твори, у яких ритмічний малюнок збігався б з пульсом хоча б протягом перших тактів.

Зробити це можна так: одна група учнів проплескує пульс пісні, а друга – її ритмічний малюнок, після чого завдання в групах міняються.

Необхідно наочно проілюструвати порівняння пульсу з ритмічним малюнком. Наприклад: співаємо пісню А.Філіпенка "Весняночка", пульс зображаємо паличками, а ритмічний малюнок над ними будь-якими фігурками . При цьому доцільно малювати їх на очах у дітей, не готувати плакати заздалегідь . Це сприяє активізації уваги і пожвавленню уроку . Тому вчитель повинен наперед підготуватися малювати фігурки та продумати їх добір.

Отже діти одержують теоретичні відомості про тривалості після того, як останні майже сформувались у їхній свідомості, під час практичних занять.

Тепер потрібно записати графічне зображення ритмічного малюнку в піснях і вправах, що були використані для порівняння пульсації пісні з її ритмічним малюнком. Доцільно при цьому плескати ритмічний малюнок і читати його ритмічними складами.

Засвоєнню ритмічних одиниць "та" і "ті-ті" значною мірою сприяють ігри "Піжмурки", "Луна", "Естафета", "Телевізор", "Ритмічне коло".

При вивченні четвертної паузи доцільно порівняти пульс поспівки з її ритмічним малюнком. На паузу учні повинні мовчки розвести руки в сторони. Крім уривків з пісень, які вивчаються, вчитель добирає або сам складає коротенькі поспівки з четвертною паузою.

Дуже важливо виховати у дітей відчуття сильної (наголошеної) і слабкої (ненаголошеної) долей. З самого початку занять вчитель повинен стежити за тим, щоб учні під час виконання різних вправ починали крокувати з лівої ноги, підкреслюючи перший крок словом "раз", проплескуванням, ударом в барабан, по трикутнику тощо. Теоретичний матеріал доцільно подати шляхом порівняння з наголошеними і ненаголошеними складами поетичного тексту. Після цього вчитель пояснює учням, що перед кожною сильною долею (наголошеним звуком) ставимо риску, яка називається - тактовою, а уривок мелодії, що знаходиться між двома тактовними рисками, зветься - тактом.

Існує чимало видів вправ, спрямованих на розвиток ритмічного відчуття. Якщо учні

добре засвоїли рівномірний пульс, вміють відтворювати і записувати ритмічні малюнки, можна переходити до ритмічного двоголосся, з елементами якого вони вже ознайомилися, одночасно крокуючи пульс і проплескуючи ритм. Для прикладу берем знайому пісню А.Філіпенка "Дід Мороз", для того щоб учні навчилися зосереджувати увагу на ритмічному малюнку не тільки своєї, а й другої групи, доцільно використовувати різні за тембровим забарвленням інструменти. Можна поєднати плескання чи простукування з грою на іграшкових ударних інструментах (барабан і трикутник; трикутник і палички тощо) .

Ознайомлюючи школярів з ритмічним двоголоссям вчитель повинен добирати нескладні вправи з тим, щоб їх міг виконувати самостійно навіть учень з посередніми музичними даними.

Одним із найскладніших видів ритмічних вправ - є ритмічні канони. Корисно для супроводу пісень також ритмічне остинато (супроводжуюча група інструментів). Спочатку воно повинно бути нескладним, через деякий час рекомендую ускладнити остинато, а також змінювати його, співаючи пісню. Для цього вчитель може використовувати спеціальні ритмічні карточки, виготовлені заздалегідь. Учні співають пісню, змінюючи ритмічне остинато за знаком вчителя (зміна картки).

Відтворення ритмічних малюнків одночасно двома руками значною мірою сприяє поліпшенню координації руху рук, концентрації уваги та швидкості реакції. Враховуючи складність такого завдання, вчитель повинен добирати тільки нескладні ритмічні вправи. На наступних заняттях подібні ритмічні малюнки можна урізноманітнити різними видами рухів рук та ніг. Велике значення для розвитку пам'яті вироблення навиків читання нот та вміння зосереджувати увагу відіграють канонoподібні вправи:

а) вчитель вистукує на трикутнику, або на барабані ритмічний малюнок, а учні проплескують його, вступаючи на такт пізніше;

б) вчитель показує ритмічні картки, періодично міняючи їх. Учні відтворюють записані на них ритмічні малюнки із запізненням на одну картку;

в) вчитель або учень, який добре вчиться, співає пісню. Решта учнів проплескують її ритмічний малюнок із запізненням на один такт [4; ст. 14].

Висновки. Отже, ритмічні вправи та завдання наведені вище, не вичерпують всіх можливостей вчителя музики у вирішенні такого важливого питання, як розвиток ритмічного відчуття. Ми вважаємо, що кожен вчитель повинен творчо ставитись до проведення уроків, знаходити нові варіанти ігор, створювати індивідуальні вправи, доповнювати пісенний матеріал рекомендований програмою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апраксіна О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М: Просвещение,1983. – 224 с.
2. Арчажникова Л. Р. Профессия – учитель музыки. – М. Просвещение,1984.–112 с.
3. Бабанский Ю. К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. – К:Радянська школа, 1982. – 198 с.4
4. Верещагіна А., Жофчак З. Методика викладання музики на релятивній основі у 1 класі. – К. Музична Україна, 1977 – 50 с.
5. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К. 1978.
6. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К:Музична Україна, 1973. – 150 с.
7. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? – К: Музична Україна, 1981. – 320 с.
8. Пастушенко. О. З.,Скалецький Р. А. Методика навчання співів у V –VII класах. – К: Музична Україна ,1967. – 190 с.
9. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі.
10. Ростовський. О.Я. Методика викладання музики у початкових класах. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001.
11. Тайнель Е. музичне виховання за методом відносної сольмізації: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич, 2001. – 210с.

Чорна О.

Науковий керівник – доц. Маркович М.Й.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ БАТИКУ, ЯК ВИДУ ТРАДИЦІЙНИХ ХУДОЖНІХ ТКАНИН УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Ткацтво – один із найдавніших і найважливіших елементів національної господарської діяльності й народного мистецтва, яке має багатовікову історію і

глибокі традиції. Про наявність ткацького виробництва на східнослов'янських землях у найдавніші часи свідчать археологічні знахідки періоду ранніх неолітичних культур.

Практична потреба людини у тканинах для вбрання, оздоблення житла і господарських потреб зумовила масове їх виготовлення в домашніх умовах, Передумови розвитку ткацтва створювалися загальним прогресом матеріальної і духовної культури народу, його соціально-економічною еволюцією. На всіх етапах розвитку ткацтво віддзеркалювало конкретні історичні, природно-географічні особливості, характер господарської діяльності та культурно-естетичні запити українського народу. Воно відображало також генетичні етнокультурні взаємозв'язки, з ткацтвом сусідніх народів. Ці чинники формували його національні, регіональні та локальні відмінності.

Багатовікові традиції художньої системи декоративного вирішення тканин не втрачають свого значення й на початку третього тисячоліття. Поряд із багатьма видами декоративно-ужиткового мистецтва (керамікою, деревообробницгвом, вишивкою, вибійкою, писанкарсгвом тощо) традиційне ткацтво західного регіону, як і всієї України, має яскраво виражену художню своєрідність. Ця своєрідність є стійкою основою розвину сучасного вітчизняного народного і професійного ткацтва, а також промислового текстильного і трикотажного виробництва. Тому ґрунтовне і всебічне дослідження народних інтер'єрних та одягових тканин України загалом, як і її історико-етнографічних регіонів, має теоретичне і практичне значення.

Актуальність теми. В художньому вирішенні деяких виробів відображені особливості етногенетичних культуротворчих процесів як окремих історико-етнографічних районів України, так і загальнослов'янської спільноти. В контексті етнічної культури українців ткані вироби західного регіону є вагомим надбанням її мистецької спадщини [3ст.21]. Народні тканини західного регіону мають яскраво виражену художню своєрідність, що є стійкою основою розвитку сучасного народного і професійного ткацтва. З огляду на посилений інтерес сучасних майстрів, художників, викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів до першоджерел традиційної української культури, дослідження тканини певного регіону, як своєрідне мистецьке явище **є актуальним.** Воно може дати цілісну картину художніх особливостей, їхніх типів і локальних варіантів, визначити регіональні ознаки на загальноукраїнському тлі.

Мета даного дослідження – традиційні тканини регіонів України XIX-XX ст., технологія розпису по тканині.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Багато вітчизняних науковців досліджували тематику народної тканини. Серед них О.Чоловського, О.Яблоновського, О.Прусевича. Про зацікавленість інших дослідників свідчать архівні матеріали К.Л.Матейко, С.И.Сидорович, І.Ф.Симоненка про обробку сировини, прядіння й ткацтво та фольклорні записи М.В.Дзіндзьо, які зберігаються в рукописних фондах Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнології ім. М.Рильського НАН України, рукопис монографії А.А. Водника — з архіву Державного музею народної архітектури і побуту України (м. Київ) [5ст.57].

Виклад основного матеріалу. Особлива увага, поряд із вишивкою, вибійкою, ткатством, науковці приділяють батику.

Батік - узагальнена назва різноманітних способів ручного розпису по тканині. Батьківщиною батіка вважається о. Ява в Індонезії, де і до цього дня дуже популярний одяг, розписаний вручну. У перекладі з яванського «батік» означає «малювання гарячим воском". Яванський традиційний батік - не просто розпис, він використовувався часто в якості оберега. Цей спосіб отримання малюнка на тканині використовували в давньому Шумері, Перу, Японії, Шрі-Ланці, Індокитаї, в африканських країнах [1ст.11]. У Європі батик почали застосовувати при декоруванні тканин у другій половині 19 століття. Голландці налагодили невелике виробництво, а німці поставили його на потік. Давнє і дивовижно різноманітне мистецтво зараз займає гідне місце серед інших видів декоративного мистецтва.

Batik - індонезійське слово. Tik означає «точка» або «крапля», ba - тканина. Ambatik - малювати, покривати краплями, штрихувати. У побутовому вжитку батіком називають тканину, розписану вручну. В Енциклопедії йдеться про те, що батік заснований на поєднанні малюнка, що наноситься на тканину непроникним для фарби розчином (при гарячому - розігрітий віск, при холодному - гумовий клей) з подальшим фарбуванням [2ст.11]. Отже,

характерна особливість батіка - так зване резервування, тобто нанесення на тканину певного розчину з метою зберегти і виділити колір візерунка або тла.

Сучасні техніки розпису тканини дуже різноманітні. Батік увібрав у себе особливості та художні прийоми багатьох образотворчих мистецтв - акварелі, пастелі, графіки, вітража, мозаїки. Значне спрощення прийомів розпису в порівнянні з традиційними техніками і розмаїття спеціальних засобів дозволяє розписувати різні деталі одягу, предмети інтер'єру, картини на шовку навіть тим, хто ніколи раніше не займався оформленням тканини.

В Києві і Москві перший бум розписувати шовк вручну припадає на 20 -ті роки. В Києві в 50-ті роки- були створені маленькі артілі, де майстрині вручну виконували прапори, хустки, шарфи, купони та інше по ескізах професійних художників. Третя хвиля - 70-ті роки новий виток широке використання техніки ломанка (кракле) йде до України з Прибалтики - Юзас Бальчіконіс, він використав ломанку розписуючи льон і бавовну. Стають популярні розписані технікою батік завіси. Наступний етап – 90-ті роки. На Україні економічний спад. Підприємства легкої промисловості банкротують. В Києві на київському шовковому комбінаті та дарницькому шовковому комбінаті художники розписують шовкові купони вручну технікою батік [3ст.38]. Він знову стає популярним. Відкриваються студії по вивченню техніки батік. У худсалонах великий вибір матеріалів для розпису по тканині (фарби - французькі, італійські, німецькі, місцевого виробника; та вибір контурів, резерву, супутніх матеріалів).

Класичний гарячий батік дуже схожий з класичними прийомами писанкарства: самі світлі місця закривались воском, все інше покривалось наступною по світлості фарбою, аносились воском наступні елементи і так до самого темного. Остання операція була – видалення воску. Холодний батік, коли клейким матеріалом, який називається резервом, наноситься контур, він утримує фарбу в обведеному просторі. Але є ще некласичний батік, коли художник використовує свої особисті знахідки (авторську техніку), або комбінує прийоми гарячого і холодного батіка та інше.

Чому вибирають батік? Якщо це одяг чи аксесуари авторської роботи, це обов'язково ексклюзивна річ. Можна підібрати або замовити любий колір, любий мотив. Якщо це панно, воно гарно вписується в сучасний інтер'єр.

В стародавній Японії настільки цінили батік, що для того щоб випрати розписане кімоно, його розпорювали, наколювали на раму, в горизонтальному стані промивали проточною водою (тоді не було сучасних барвників) і знову зшивали. Існує декілька технологічних методів розпису батику.

Найдревнішим видом батика є вузликовий . Також має декілька назв: лахерия, бандхни, тритик, планки. У технологічному плані такий процес розпису досить простий: підготовлену тканину перевивають джгутом і щільно обмотують ті місця, де мають бути смуги, а потім опускають у фарбу. Після розв'язування місця звивання залишаються такими, що не фарбують. Картинка залежить від вузлів.

При розписі методом гарячого батика використовується розігрітий парафін (віск), який наносять на тканину спеціальними інструментами або кистю, в результаті після фарбування тканини місця під парафіном залишаються чистими [2ст.47].

Самий практичний з побутової точки зору і, мабуть, найцікавіший для втілення творчих ідей − це холодний вид батика**.**

Техніка батік по духу схожа з технікою акварелі та графікою. Лінії резерву (контуру чи воску) дають графічність, а прозорість фарби дає акварельність. Зараз багато хто має хобі робити речі технікою батік, захоплюється цим видом творчості.

Висновки. Тканина як художній виріб посідає у діяльності людини проміжне місце між прикладною і науковою творчістю, між емоційним сприйняттям і раціональним мисленням. Українські митці постійно працюють над оновленням структури і художньо-колористичного оформлення тканин.

Основне кредо розпису – рукотворний, імпровізований характер. Художня тканина виконана ручним розписом відрізняється від машинно-заводського, оскільки несе життєдайне тепло та енергетику людських рук.

Художній розпис – можливість розписати хустки на шию, косинки, шарфи, портьєри, скатертини, сумки і навіть взуття. Невеликі матеріальні витрати, дуже проста техніка виконання робить його доступним і можливим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арманд Т. Орнаментація тканини. Посібник із розпису тканини. Під ред. М. М. Соболєва. м.-л., 1931.
2. Гур'єва Т. З, Досвіди Л. У. Маяковської в оформленні тканин. — Збірник праць НИИХП, Вып. б. М., 1972.
3. Кириченко, М. А. Український народний декоративний розпис. : навч.посібник / М.А.Кириченко. – К. : Знання – прес, 2006. – 228 с.
4. Танкуз Про. У., Гороховская Л. М- й ін. Технологія розпису тканин. М., 1969.
5. Українські декоративні розписи [альбом] / сост. В. Нагай. К. : Образотв. мистецтво і муз. література, 1957. – 52 с.

Фугель Н.

Науковий керівник – Пацалюк І.І.

ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАТЮРМОРТУ

Світ речей є невід'ємною частиною людського буття. Його зображували починаючи з Давнього Єгипту і продовжують малювати сьогодні. Саме тому цей жанр мистецтва цікавить і пересічних громадян, і поціновувачів мистецтва, і науковців.

Метою статті є розглянути становлення та розвиток натюрморту як жанру живопису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджень натюрморту як жанру науковцями є немало. Це питання ґрунтовно висвітлено в контексті загальної проблематики мистецтва. Так, дослідження теорії натюрморту Б. Р. Віппера дає уявлення про становлення та розвиток даного жанру від витоків і до XX століття. І. Болотіна дослідила ґенезу натюрморту в контексті історії європейського живопису. Характеризуючи натюрморт з точки зору відображення речей, вона акцентує увагу на тому, що в різні історичні епохи натюрморт трактувався по-різному, разом з тим цей жанр мистецтва є соціально зумовленим. У теоретичних роботах Н. Волкова та С. Даніеля розглянуті деякі композиційні та колористичні закони натюрмортних полотен. Вивченням особливостей натюрморту займалися і інші мистецтвознавстві: В. Левінсона-Лессінг, І. Щербачева, Є. Фехнер, О. Гуляєва, В. Лучук, Г. Скрипник та інші.

Аналіз наукових публікацій, а також творів майстрів натюрморту дає підставу узагальнити: *натюрморт*, як частина композиції, зустрічається ще в античному мистецтві. Відомі давньоримські фрески і мозаїки датовані I століттям. Недаремно Віппер відзначає, що зображення предмету зібране із розрізнених шматків, виявляється ізольованим. Помітна деяка оптична роздрібненість. Предмети зображені плоскими, безтілесними, символічними, але виконанні легко, ніби повітряним пензлем. Поверхня стіни абсолютно знищує форму: особливо цікавить художника просвічування – вина крізь скло, скла крізь корзинку; але завдяки тому, що просторові відносини зовсім зникли, предмети не сприймаємо розміщеними один позаду іншого, а один – в іншому.

В Середньовіччі елементи натюрморту зображувалися в релігійних картинах. Образи речей продовжують зберігати декоративне та символічне звучання. Дослідження Віппера показують, що навчившись відтворювати поверхню предмета, митець не зображує її.

Подальшому розвитку натюрморту в живописі сприяє розвиток олійного малярства. Зображуючи атмосферу, спостерігаючи ефекти світла і властивості поверхні, олійний живопис природно знову звертався до проблем натуралізму, та, відповідно, ставав просторовим мистецтвом.

Історію натюрморту як жанру станкового живопису, відкриває «натюрморт» італійського художника Якопо де Барбарі (1504). Однак, як показали дослідження, поширення жанру натюрморту припадає на 2-у половину XVI - початок XVII століття. Цьому сприяли характерні для цієї епохи природничо-наукові схильності, інтерес мистецтва до побуту і приватного життя людини, а також сам розвиток методів художнього освоєння світу. У старих майстрів натюрморт ще мав філософське значення: предмети і рослини були виразниками певних ідей.

Віппер відзначає, що художники XVI століття зіштовхнулися із проблемою «оголення» предметів. Одним із таких любителів «зривання покров із предметів» можна назвати Пітера Арсена. Він із дивним захопленням зображує розрізані туші чи залишає на передньому плані розрізаний або очищений лимон.

Становлення італійського натюрморту варто поєднувати із ім'я Караваджо. Художник, не погоджуючись із загальноприйнятими уявленнями, сказав одного разу: «Натюрморт вимагає не меншої майстерності, ніж картина, і написати одну квітку нітрохи не простіше, ніж фігуру». Його реформи спричинили звернення художників до простих, «низьких» мотивів, що згодом і зумовили стилістичні особливості італійських живописців. Варто відзначити, що натюрморт починає змінювати своє місце розташування у картині: із стін і підлоги, предмети переміщуються на стіл, ближче до глядача [1].

Аналізуючи роботи Тиціана, Віппер відмічає, що навіть у тих випадках, де річ не приймає ніякої участі в дії і не могла мати ніякого символічного значення, їй все ж нав'язували символ, і вона повинна була уособлювати марноту і суєтність життя. Тут, у цих алегоріях сує суєт, венеціанський живопис безсумнівно поклав початок цілому відділу натюрморту, пізніше об'єднаному під назвою «Vanitas» [там же].

Наступний розвиток «Vanitas» отримав у Голландії. Першим натюрмортом вважається робота Якоба де Гейна. Традиційно центром композиції виступав людський череп. Ці роботи були, наче нагадуванням про тлінність людського життя, неминучу смерть.

Паралельно з цим жанровим напрямом розвиваються і роботи із зображенням квіткових букетів. Такі натюрморти деякі дослідники також називають «vanitas», так як у них також присутній песимізм на рахунок плинності часу.

У старих майстрів натюрморт мав символічне значення: предмети і рослини вибиралися і використовувалися, щоб виразити і вселити певні ідеї, наприклад, тлінності земного існування. Життя квітки коротке: відквітла – і краса зів'яла, так відбувається і з людиною.

Особливе місце в історії натюрморту належить художникам Голландії. Різні регіони країни спеціалізувалися на різних видах натюрмортів: Харлем – «сніданки»; Утрехт – квіткові букети; Гаага – рибні натюрморти і т.д.

Головні риси натюрморту як жанру виробляються в харлемских «сніданках». Провівши аналіз робіт, можна зробити висновок, що достаток страв і посуду в ранніх роботах харлемских живописців нагадує про походження цього жанру від святкових столів, що зображувались на групових корпоративних портретах. Від показу цього достатку, здатного задовольнити апетит багатьох, жанр еволюціонував у бік скромного сніданку або закуски на одну персону, від святкової урочистості та порядку, ще не порушеного слідами бенкету – до інтимності і «мальовничого» безладу, вчиненому присутньою тут людиною. Творцями більш демократичного варіанту «сніданків» були харлемскі живописці В. К. Хеда та П. Клас. «Діючими особами» їх натюрмортів стали нечисленні і, як правило, дуже скромні за своїм зовнішнім виглядом предмети повсякденного домашнього побуту. Голландський художник зумів побачити за річчю людину, розгледіти в предметі суспільно-історичний зміст. Перевернутий келих, зіжмакана скатертина, недбало поставлена тарілка – ці прояви незримої присутності господаря відображають його індивідуальний смак, його спосіб життя [6].

Кухонні натюрморти не вимагали такого фантастично гладкого, шовкового написання, як сніданки, та і композиційно були не такі химерні – скатертин крохмальних можна було не стелити, скла і срібла не демонструвати, з начиння досить дошки, ножа, та якого-небудь блюда з глеком. Зате можна писати зелень і овочі, щільні риб'ячі тіла, строкатість необскубаної дичини тощо.

Гаага була відома своїм морським промислом, тому і не дивно, що саме тут розвиток рибних натюрмортів мав місце і був популярним у тогочасних митців. Дослідивши мистецтво цього часу, важливо виділити твори Пітера де Пюттера. Головною і майже єдиною темою його творчості було зображення риби. Проаналізувавши його творчість можна виділити два види риби зображувані художником: щука і окунь. Таке самообмеження на початку XVII століття було дуже сміливим кроком і свідчило про впевненість художника в тому, що обраний ним жанр буде мати успіх у голландців – нації рибалок та мореплавців. Морський вилов його учня, Абрахама ван Бейерена, включає крім риб, крабів, омара, устриць, черепашок, морських зірок. У пізній період творчості ван Бейерен звертається до теми «сніданків», але не в колишньому скромному, типовому для Класу і Хеди, а в розкішному і пишному варіанті, який характерний для другої половини XVII століття [там же].

XVIII ст. характерне різними варіантами «обманок» (trompe l'œil) з натуралістичним ефектом ілюзорності. Обманки прагнуть до строгої фіксації точки зору глядача. Не випадково

ідеальним об'єктом зображення в такому натюрморті вважається стіна і прикріплений до неї аркуш паперу або стільниця, на якій лежить акварель чи гравюра. Проаналізувавши роботи живописців слід також зазначити, що властива «обманкам» підвищена ілюзорність, збільшуючи «речову» реальність, зменшує просторову.

Видатними художниками цього жанру можна вважати Самуеля ван Хоогстратена, Корнеліса Норбертуса Гейсбрехта, Франсуа Фойсе. Майстри вміло використовували світлотінь, ретельно виписували фактуру предметів на таких натюрмортах, намагаючись зробити їх відчутно реальними. За допомогою світлових полисків передавався блиск скла, металу.

Наприкінці XIX століття речі стали зображати заради їх властивостей: «річ незалежна, що володіє своїм життям» або «річ у собі і для себе» [8]. Такі натюрморти несли більше емоційного, ніж матеріального, більше асоціативного ніж конкретного. Художники працюють у багатьох жанрах, втягують натюрморт у боротьбу естетичних і художніх ідей (Ф. Гойя в Іспанії, Е. Делакруа, Г. Курбе, Е. Мане і імпресіоністи у Франції, епізодично зверталися до натюрморту). Ф. Гойя лише одного разу звернувся до натюрморту, створивши цикл «12 кухонних картин». Голландці і фламандці зробили б з цього видовище, що збуджує апетит, Гойя ж робить щось трагічне, що виділяє запах вбивства.

Е. Делакруа відмітив, що, працюючи над натюрмортом, він завжди бореться з часом, прагнучи дописати квіти до того, як вони зів'януть. Проаналізувавши його твори, можна вивести схожість написаних ним натюрмортів із манерою письма імпресіоністів. Тому сприяє ще й те, що і Дега, і Ренуар, і Сезанн вчилися натюрморту саме у Делакруа.

Французький реаліст Гюстав Курбе сформулював у своїй творчості нову концепцію натюрморту. Безпосередність його контакту з природою і демократизм, що лежить в основі його творчості, повернули західноєвропейському натюрморту життєву силу, соковитість і глибину. Подальший розвиток реалістичний натюрморт отримав у творчості Едуарда Мане [9].

Дослідивши роботи художників, можна стверджувати, що обох цих майстрів об'єднувало подібне прагнення до найбільшого відтворення натури. Однак у розумінні завдань і можливостей натюрморту позиції художників значно розходяться. Там, де Курбе прагнув з пристрастю підкреслити вияв одвічних загальних законів життя, Мане через фіксацію зовнішніх і як би випадкових якостей намагався проникнути в важко вловимий індивідуальний характер предмета. Мане в натюрморті спрощує композицію. Ми ніколи не зустрінемо в нього перевантаженості або штучної багатогранності, які так любили його попередники. Але зате всі можливі матеріальні якості світу речей, є в тих двох-трьох предметах, якими він обмежується, відображені завжди з великим блиском і віртуозністю.

На відміну від Моне, у творчості Огюста Ренуара невелика кількість робіт у жанрі натюрморту: вони невеликі за розмірами і майже всі знаходяться в приватних колекціях. Ренуар любив квіти і писав їх з великою любов'ю. Ранні натюрморти, де панують квіти, написані в пастельних тонах.

У творчості імпресіоністів натюрморт не був настільки ж важливою темою, як у реалістів і Мане. Імпресіоністи створили свою концепцію натюрморту, як би мимохідь, перенісши на цей жанр принципи пленеру розроблені ними в царині пейзажу. Визнавши і в натюрморті активним початком лише світло і повітря, вони перетворили предмет у простого носія світлоповітряних рефлексів. Тому предмет починає втрачати свої об'єктивні властивості, контури його розпливаються, обсяг і маса втрачають свою матеріальну відчутність, навіть стійкість кольору. Ця дематеріалізація предмета в мистецтві імпресіоністів стала першим симптомом занепаду західноєвропейського натюрморту, хоча імпресіонізм, з його культом сонячного світла і виблискує чистими спектральними кольорами, вніс у цей жанр радісні, світлі, оптимістичні нотки. Імпресіонізм недовго був провідним напрямком у західноєвропейському натюрморті [8].

Першою реакцією на імпреоністичну концепцію зображення предметного світу були натюрморти Сезанна. У свій короткий імпресіоністський період він розгледів і спробував подолати слабкі сторони цієї течії. Сезанн повернув кольорам стійкий характер, відмовившись від надмірно нюансованого кольору імпресіоністів, надав предметам матеріальності. Будь-яка кольорова пляма в зрілих творах художника лягає чітко за формою предмета, про що свідчить його реальний колір, підкреслений контур і об'єм. Проте і в XX столітті окремі майстри наслідували манеру К. Моне [9].

З початку ХХ столітті натюрморт стає, свого роду, творчою лабораторією живопису. У Франції майстри фовізму (А. Матісс та ін.) йдуть шляхом загостреного виявлення емоційних і декоративно-експресивних можливостей кольору і фактури. До індивідуальних рис фовізму, як напряму в живописі, відносять насиченість мазка, упорядкований хаос простору, емоційність бачення сюжету. Насичений колір, зіставлення і комбінація різних художніх площин надавав їхнім роботам особливий художній магнетизм. Виразність і експресія характерні для всіх художників цієї течії, вони свідомо йшли від лінійної перспективи і звичної комбінації тіні і світла.

Матісс вірив, що завдання сучасного живопису – створювати втомленому, духовно виснаженому глядачеві гармонійне оточення, відволікати його від турбот і занепокоєння сучасного світу і допомагати розслабитися. Майстер не використовує світлотіньове моделювання предметів, він позначає предмети кольоровими плямами і обводить контуром. Лінія і колір – ось головне в його творчості.

Представники кубізму (Ж. Брак, П. Пікассо, Х. Гріс і ін.), використовуючи закладені в специфіці натюрморту аналітичні можливості, прагнуть затвердити нові способи передачі простору і форми. Мистецтво кубізму – це творення форм, які не тільки виступають як пластичні еквіваленти реальних об'єктів, а й мають власне фізичне існування і символічне значення. В цілому для кубізму є характерним прагнення геометризувати форму, але можливості геометризації різні художники використовували по-своєму, що помітно, наприклад, у творчості Пікассо та Брака. У Пікассо акцент ставиться на інтуїтивному, експресивному й емоціональному, Брак же прагнув до раціонального тлумачення форм і образів.

Робер Делоне (1885-1941) – французький графік і живописець, засновник мистецької течії орфізму як нової гілки абстрактного мистецтва. Орфізму притаманні і яскрава кольоровість, і кубічні зрушення форм. Введення вирізок з газет, етикеток в структуру картини представляє особливу техніку колажу. Колаж, введений в художній ужиток ще кубістами (Пікассо, Браком), швидко завоював визнання у майстрів різних напрямів аж до кінця ХХ століття. [10]

З початку ХХ століття і по сьогодні до жанру натюрморту звертаються художники різних напрямів. Вони експериментують з кольором, формою і простором. Кожен з них шукає власні виражальні засоби.

Дослідивши український живопис дійшли до висновку, що натюрморт використовувався в області етюду, або ж знаходив собі місце на периферії портрету, побутової картини та інтер'єру. Натюрморт рішучіше заявляє про себе лише на початку ХХ століття в творах П.Волокидіна, А.Маневича, А.Петрицького, Л.Крамаренка, В.Цветкової, відразу стаючи ареною експериментів з предметом та простором. Подібне ставлення до натюрморту помітне і наприкінці ХХ століття, після тривалого періоду панування зрілого, повнокровного реалізму.

Не маючи в Україні такої сталої традиції та розповсюдження, як пейзажний живопис, натюрморт не утворює виразних регіональних шкіл, хоча в ньому й виявляються загальні риси, притаманні художникам Західної України (підкреслена декоративність рішень), Києва (міцна реалістична школа), Криму (ефектна живописність), але більш значимими та цікавими видаються все ж індивідуальні пошуки майстрів.

Найбільш розповсюдженим видом українського натюрморту залишається зображення квітів. Художники постійно «говорять» про квіти; вони ставлять їх у вази, кидають оберемками на столи, наповнюють простір полотен невловимим, безперестанним рухом…

Висновки. Як бачимо, натюрморт є доволі цікавим як для художників, так і для глядачів, йому притаманні певні традиції, відповідні канони. В той же час саме цей жанр мистецтва дає можливість експериментувати, творити.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виппер Б. Проблема и развитие натюрморта / Борис Виппер, – СПб:«Азбука-классика», 2005 – 384с.
2. Болотина И. Проблемы русского и советского натюрморта: изображение вещи в живописи XVIII-XX веков: исслед. и ст. / Ирина Болотина; [вступ. ст. Д.В. Сарабьянова]. – М.: Сов. Художник, 1989.–189 с.
3. Історія українського мистецтва: у 5 т./ НАН України, ІМФЕ ім. Т. Рильського; голов. ред. Г. Скрипник; наук. ред. Т. Кара-Васильєва.– К., 2007. – Т. 5 : Мистецтво ХХ століття. – 1048 с.
4. Алпатов М.В. «НАТЮРМОРТ. Хеда /1594-1680/82/. Санк-Петербург. Государственный Эрмитаж». Режим доступу: http://www.smirnova.net/articles/srednee/143/

5. Гройс Б. Комментарии к искусству Б. Гройс. – М., 2003.
6. Кузнєцов Ю. Нарис-путівник «Голландський живопис XVII-XVIII століть в Ермітажі». Режим доступу: http://bibliograph.com.ua/kholland/8.htm
7. Лучук В. «Розвиток натюрморту в контексті трансформації системи «Людина–річ»». Режим доступу: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16968/62-Luchuk.pdf?sequence=1
8. Натюрморт. Режим доступу: http://smuzhka.blogspot.com/2013/01/blog-post_26.html
9. Натюрморт в імпресіонізмі. Режим доступу: http://blogs.privet.ru/community/impress/65986330
10. Роберт Делоне. Режим доступу: http://art-russia-europe.narod.ru/delone.html

Чортик М.

Науковий керівник –доц. Павлишин Л. Г.

САМОТНІСТЬ ЛЮДИНИ В СУСПІЛЬСТВІ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Самотність на колір біла,
Така, як Стіни палати,
Ти чуєш, як плачуть крила
У птаха, що вмів літати?.. [1]
А. Фешак

Актуальність проблеми. В сучасному швидкоплинному світі при динамічних і масштабних часових та суспільних змінах, особистість як духовний персонаж зі своїми потребами і проблемами часто не знаходить власного призначення. Вона губиться серед досягнень науки і техніки, які несуть за собою не тільки комфортніші умови, але й духовний нігілізм та занепад. Коли людина втрачає життєву активність, суспільство втрачає до неї інтерес. Поступово її відтісняють туди, де вона залишається наодинці з собою. І це не навмисна жорстокість, це — звичайнісінький закон буття, осмислити який, а тим більше змінити його неможливо через брак часу, через прискорений ритм життя, зрештою, через природний егоїзм молодого покоління.

Дана проблематика постає у працях К. – П. Сартра, М. Бердяєв, Д. Жирарден, А. Фешак, Р. У. Емерсона та ін. Ральф Уолдо Емерсон про людський егоїзм висловився так: «Наша черствість, наш егоїзм спонукають нас із заздрістю дивитися на природу, але вона сама буде заздрити нам, коли ми оговтаємося від недуг.» [2, с. 4]

Метою статті є з`ясування причин самотності та виявлення шляхів їх подолання. Людина, яку ігнорують у суспільстві, втрачає впевненість у цінності власної особи. Вона усамітнюється, замикається в собі. Знецінення, духовна ізоляція породжують відчай перед життям. Спробою уникнення відчаю є втеча від життя шляхом занурення в ілюзію або прагнення компенсувати духовний дискомфорт чуттєвими насолодами тіла. Тоді людина ще більше поринає у стан самотності, замкненості, смутку і тривоги.

Найважливішими причинами чи передумовами самотності на сьогодні є:

1. Втрата сенсу у житті (пошук сенсу життя – це пошук того, що складає основу людського життя, забезпечує людині стабільність, добробут, блага);
2. Смерть близької людини;
3. Розчарування, відчай;
4. Розлука, зрада коханої людини… Як сказала відома французька письменниця Дельфіна Жирарден: «Невірність як смерть — вона не знає нюансів.» [3, с. 7];
5. Втрата волі, інтересу, ідеалу, моральних цінностей у житті;
6. Втрата перспектив, невдачі у професійній діяльності;
7. Нездатність до міжособистісних стосунків, тяжіння до замкненості у спілкуванні;
8. Духовний екзистенційний вакуум;
9. Негативне самонавіювання;
10. Негативний вплив оточуючих на егоцентризм особистості.

Щоб краще зрозуміти сутність та зміст цих причин, варто звернути особливу увагу на саме поняття "самотність" як соціально-психологічне явище, емоційний стан людини, що пов'язаний з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми або зі страхом їх втрати в результаті вимушеної або наявної психологічної причини соціальної ізоляції.

Самотність поділяється на два типи: явну і неявну (приховану від оточення) самотність. Прикладом явної (але вимушеної самоти) служить історія Робінзона Крузо, який прожив на самоті 28 років. Це явище

виникає при дефіциті спілкування з людьми, людина хоче спілкуватися, але не може. Набагато частіше зустрічається самотність у неявній (прихованій від оточення) формі. Людина постійно знаходиться в оточенні інших, спілкується з ними, але в той же час відчуває себе відчуженою. Всі ці люди їй не потрібні, точніше вона не відчуває до них особливої любові і прихильності. Проблема неявної самотності дуже поширена серед підлітків і якщо вчасно не вирішується, то переходить і в стадію дорослого життя . Вона виникає через відчуття людини, що її ніхто не розуміє, немає душі, здатної оцінити її гідність. Такі люди вважають, що якщо вони не можуть знайти собі споріднену душу серед всіх цих людей, тоді навіщо вони взагалі потрібні. Тим самим вони свідомо прирікають себе на самотність.

Існують певні чинники, які можуть допомогти людині до певної міри уникнути самотності, а саме: співчуття, вміння допомогти іншій людині, акуратність, охайність, вміння організувати співпрацю (спільну діяльність), виняткова надійність і відповідальність, але також і владність, незалежність і самостійність. Прагнення та вміння керувати сприяють тому, що людей, які володіють цими якостями, більшість. І, навпаки, замкнуті, грубіяни, мовчазні, уперті, примхливі, емоційно нестійкі, неохайні, невдахи, жалісливі до себе, схильні до пригніченості, ті, що тримаються з людьми на відстані, брехливі, лукаві, ворожі до інших людей, – це переважно самотні люди. І, на жаль, вони кожен день оточують нас.

Взаємини у соціальному середовищі виявляються через спілкування, дефіцит якого сприяє появі проблеми самотності. Спілкування – необхідний спосіб узгодженої діяльності. Самотність здатна «вбити» людину. Статистика доводить, що самотні, овдовілі, розлучені люди значно частіше схильні до хвороб, ніж ті, у кого є сім'я. Інколи повна відстороненість від оточуючих є симптомом низки важких психічних захворювань.

Спілкування є природженою здатністю людини. Так, наприклад, немовля намагається налагодити контакт усіма доступними йому способами: посмішкою, плачем, своїми погано ще координованими рухами. Дитина, що навчилась розмовляти, не пропустить жодної можливості мовного спілкування. Вже в чотири роки дитина здатна поставити близько тисячі запитань на день.

Ще одна, не менш важлива, деталь. Народна мудрість каже: «Зустрічають по одежі, по розуму проводжають». Людина, що нехтує своєю зовнішністю, більшою мірою ризикує бути зневаженою оточуючими. Відомо, що вже в дитячому віці, починаючи з чотирьох років, гарна зовнішність забезпечує найбільшу популярність серед однолітків. Ця тенденція зберігається і в зрілому віці. Але якщо б стосунки між людьми обмежувалися лише поверховими контактами, то можна було б стверджувати, що краса – найкращий засіб досягнення успіху у спілкуванні та уникненні самотності. Проте в будь-якій чималій групі людей завжди знаходиться хто-небудь, кому найменш привабливий член групи здається найсимпатичнішим. Отже, небезпеки залишитися в повній ізоляції через зовнішність практично немає ні для кого.

Висновок. Самотність небезпечна тим, що її дуже часто не помічаєш, поки не залишишся наодинці з самим собою. Але самотність - не завжди зло. Є ситуації, коли людям (одним рідше, іншим частіше) просто необхідно побути наодинці з собою. І про проблему самотності можна говорити тоді, коли цей стан затягується всупереч вашому бажанню – іншими словами, коли від самотності людина починає страждати. Якщо людина позбавлена спілкування, необхідних життєвих вражень, у неї можуть виникнути проблеми і психологічного, і психіатричного, і соматичного характеру. Причина цього в нестачі спілкування та інформації, а тому потрібно людині навчитися долати прірву у стосунках з іншими, акумулювати свій внутрішній потенціал та природні задатки до соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. http://www.liveinternet.ru/users/2977360/post110202404/page1.
2. Ральф Уолдо Емерсон « Довіра до себе»/ Москва, 1900.
3. Жираден Д. «Афоризмы. Золотой фонд мудрости.» / Еремишин О. –М: Просвещение; 2006.

Мельничук Ю.

Науковий керівник – доц. Маркович М.Й

ФОРМУВАННЯ МАЛИХ ЛАДНШАФТІВ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми. Садово-паркові об'єкти України є невід'ємними компонентами архітектурного простору. Питання відновлення та формування ландшафтного середовища лишається одним із принципових і потребує від фахівця тактовного наукового вирішення. Враховуючи його багатогранність, слід особливо виділити важливість вирішення рекреаційного

аспекту, формування нових садів та парків, які відповідають сучасним соціально-економічним і архітектурно-планувальним вимогам. Для дизайнера, який працює в галузі проектування ландшафтів актуальним є питання вдалого вирішення загальної концепції об'єкта. Однак переважно ландшафтні проекти зводяться до розбиття доріжок на території та встановлення ліхтариків вздовж них, або проектант старанно підбирає рослинний ассортимент, забуваючи про головну мету свого проекту. Малі архітектурні форми в більшості проектних рішень не підпорядковуються стилю генплану та будівель, біля яких вони знаходяться. Тому питання створення та дотримання концептуальної ідеї проектування скверів та малих парків в міському середовищі очевидні. Актуальність дослідження полягає у науковому визначенні питань, що виникають при формуванні малих просторів і потребують фахового розв'язання.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Формування невеликого ландшафтного середовища має свої специфічні особливості. Так, сьогодні 'за умов територіального дефіциту міських площ можливим є формування малих ландшафтів (сад, сквер, бульвар). Міський сад, сквер, бульвар та інші елементи "живої" структури міста вирішуються, як правило, за принципами міського саду, в основі яких-планувальна організація невеликих ландшафтних територій. Міським садом прийнято вважати незначний за площею (від 0,5 до 10-20 га) природний ландшафт, побудований за законами композиції та пристосований для відпочинку міського населення [1 ст.3].

Міські сади поширені в групах житлових будинків мікрорайонів та громадських центрів. Формуванню невеликих за площею ландшафтних територій присвячено чимало наукових праць як у нашій країні, так і за кордоном. Питання історичного формування садових об'єктів більшою чи меншою мірою досліджували фахівці XIX століття А.Т.Болотов, А.А.Регель, В.І.Собачков, І.М.Снєгирьов, П.О.Шторух, О.А.Шишкін.

Окремі аспекти композиційно-планувальної організації історичних та сучасних міських ландшафтів висвітлювали у своїх працях Л.П.Александров, Н.І.Архипов, В.В.Бабуров, Е.С.Балашкіна, В.В.Бауліна, А.Н.Белкін, О.К.Блиновський, І.О.Богова, Ю.О.Бондар та інші.

Метою статті є огляд та аналіз проектів дизайну архітектурного середовища міського простору.

Виклад основного матеріалу. Ландшафтна композиція міського саду або скверу являє собою систему взаємозв'язків основних його елементів (рослин, рельефу, водойм, споруд та малих архітектурних форм), об'єднаних спільною просторовою ідеєю.

Що таке ландшафтний проект - благоустрій території з подальшим її озелененням чи частина архітектурного мистецтва? Сади та парки завжди були тісно повязаними із соціальним устроєм епохи, філософським світосприйняттям , з культурними та естетичними запитами суспільства , з побутом та укладом життя населення . Садове мистецтво поєднує в собі різні види мистецтв садівництво відповідно до кліматичних умов місцевості, архітектуру , живопис, поезію, музику, театр. Тільки вивчення взаємозв'язків явищ природи та життя людини у різні історичні періоди та намагання адаптувати вдалі прийоми з минулого у сучасному проектуванні допоможе вирішити проблеми садів та парків та створити відповідне комфортне середовище перебування в них [4.ст 5].

Для цього необхідно з підвищеною увагою ставитися не тільки до загальної планувальної композиції міських парків та скверів, а й до насичення їх відповідними функціями, як це можна спостерігати в минулих історичних епохах і як це відбувається сьогодні у Європі та світі. Хороше розташування місцевого скверу, це те, чим живиться мікрорайон, те, що формує його вартісність.

Найбільш успішні місцеві сквери переважно не зазнають конкуренції зі сторони інших відкритих просторів з найближчого оточення. Оскільки люди у містах ,з усіма їхніми зацікавленнями та обов'язками навряд чи можуть пожвавити чи зробити цікавішим безмежний простір місцевого узагальненого скверу. Для цього необхідно впровадити, наприклад, велику кількість торгових центрів, променад, ігрових майданчиків, парків та невизначених території та, щоб великий відсоток території залишиться незабудованим.

Ми вже можемо побачити, що міські райони з відносно великою кількістю узагальнених скверів, як наприклад Морнінгсайт Хайтс (Могпіп§зісІе Нei§Ьіз) або Гарлем (Нагіет) у Нью-Йорку, зрідка формують інтенсивні точки протягування громадськості у парках та підсилюють любов до них, так як це напротивагу роблять мешканці Північного Бостону (Возіоп ІМоііЬ ЕпсІ), які мають своє маленьке Прадо (Ргасіо) або мешканці району Грінвіч Вілледж (ОгєєшуісЬ Уі1а§е), які мають Вашингтон Сквер Парк (\¥азЬіп§1;оп 8циаге Рагк), або мешканці району Ріттенхаус Сквер

(КліїепНоизе £Циаге), які мають свій власний сквер [4.ст 17].. Найбільш улюблені місцеві сквери отримують перевагу завдяки відсутності інших паркових зон поряд.

Окремі якості дизайну можуть також самі по собі змінити ситуацію. Якщо метою узагальненого місцевого скверу, який претендує на те, щоб бути точкою притягання, це привернути увагу якомога більшої кількості людей з різноманітними розпорядками дня, зацікавленнями Складність формується різноманітністю причин, чому люди приходять до мікрорайонних парків. Навіть одна і та ж людина приходить з різних причин у різний час; деколи щоб змученою посидіти, деколи - пограти або подивитись на гру інших, деколи - почитати чи попрацювати, деколи - показати себе, деколи - закохатись, деколи - зустрітись з кимось, деколи - насолодитись динамічністю міста у прихистку, деколи - в надії на знайомство, деколи - щоб наблизитись до природи, деколи - щоб зайняти чимось дітей, деколи - щоб просто побачити, що пропонують і майже завжди - щоб бути у полі зору інших людей [б.ст 7].

Якщо ціле явище можна охопити одним поглядом, як хороший постер, і кожне місце у парку викликає такі ж позитивні емоції, як і кожне інше місце парку, середовище може стимулювати всі різноманітні використання простору та настрої. Тоді виникає причина повернутись у це середовище знову і знову.

Місцеві сквери - це інша форма використання території такого характеру. Для них найкращі центри мають набір функцій, призначених для мешканців. Достатня кількість прямого сонячного проміння та наявність затінку - ключові функції, які враховують люди. Тому питання планування, формування і реконструкції міських ландшафтів є одним з найважливіших народногосподарських завдань.

У міському ландшафті впродовж тривалого часу проблема декоративно- дендрологічного формування великих міст України була предметом вивчення лише істориків та етнографів.

У наукових працях О.І.Колесникова, робилася спроба дати відповіді на питання стосовно сучасного підходу до дендропроектування.

Висновки. Виходячи із вище сказаного можна підсумувати що в галузі проектної практики малі ландшафтні території не відзначаються виразністю і, як правило, позбавлені національних прикмет. Вивчення соціально-просторового середовища міста доводить історичну схожість і взаємозв'язок двох полярних поселенських структур - урбанізованої і рекреаційної, у них природний каркас стає стрижневим компонентом міської рекреації, а пішохідні маршрути характеризують їх як композиційну основу міських садів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дударець В.М. Формально-композиційні вправи з формоутворення // Українська академія мистецтва. Дослідницькі та науково методичні праці. Вип.І.-К., 1994. -С.40-41.
2. Дударець В.М. Окраса буття (Українське садове мистецтво)// Українська культура. - 1997. - № 3. - С. 30-31.
3. Дударець В.М. Монастирські сади // Українська культура. - 1997.-№ 8-9.-С. 34-35.
4. Дормидонтова В.В. История садово-парковьіх стилей (учебник) / В.В. Дормидонтова. — М. : Архитектура, 2003. — 98с. 3. Доронина Н.В. Ландшафтний дизайн: Вьібор стиля. Планировка и подбор растений. Дизайнерские решения / Н.В.Доронина. — М. : Фитон+, 2006. — 144с.
5. Немова Е.М. Стилистика сада / Е.М. Немова. — М. : Фитон+, 2001. — 280с.
6. Нехуженко Н. А. Основи ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектурьі / Н.А. Нехуженко. — СПб. : Нева, 2004. — 176с.

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Ковальчук Ю.

Науковий керівник – доц. Федорів І. О.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЙОЗЕФА ЮНГМАНА В КОНТЕКСТІ ЧЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

"Народ живе і виживає завдяки мові,
і якщо загине мова, загине і народ" Й. Юнгман

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. в Австрійській імперії, зокрема, на чеських землях розпочинається національне відродження в рамках загальноєвропейського руху визволення народів від середньовічних стереотипів. В основі чеського відродження були антигабсбурські настрої, які конкретно втілювались у засудженні ідеологами реформ австрійської влади, що проводились, не враховуючи надзвичайно важливого фактору: багатонаціональність держави. Основною метою визвольного руху було сформувати національну самосвідомість чеського народу, висвітлити його індивідуальність і багатогранність, закликати людей до відчуття патріотизму, зберігати та примножувати здобутки чеської культури. Оскільки цей процес був довготривалим, історики виділяють декілька етапів руху, в ході яких змінювалися методи й форми боротьби, програмні вимоги.

Перший етап пов'язаний із десятиліттям правління Йосифа II і завершився в середині 1790-х р., коли реакційний характер політики Відня посилився. Наступний, продовжувався до 1820–1830-х рр., відбулася переорієнтація національного руху, перехід від ідеології просвітницького типу до створення "національної ідеології". Останній, передреволюційний, етап – 30–40-х рр. XIX ст. У цей період, паралельно з великим розмахом національного руху відбувалася диференціація політичних сил, у процесі якої консервативному та ліберальному угрупованню суперечило демократичне та радикальне [11, с. 219; 14].

На нашу думку, важливість діячів цієї епохи не можливо переоцінити, адже тим, хто веде боротьбу за духовне та національне, неабияк важко на шляху здійснення власної мети. Процес формування чеської нації відбувався у важких умовах і саме вони визначили характер цього руху як демократичний. Для проведення активної, великомасштабної діяльності діячам відродження не вистачало прогресивної соціальної верстви, на яку можна було б покладатися. Чеські діячі не мали можливості розраховувати на підтримку національно свідомих політичних сил і їм не вистачало практики широкої наукової і культурної діяльності. Таким чином, на плечі лідерів було покладено велику відповідальність, яка передбачала не лише працювати на благо розвитку і збагачення духовного життя чехів, а й закладати основи, створювати передумови для національного життя.

В ідеології чеського відродження першочергову роль зайняло мовне питання. Когортою діячів було створено мовну концепцію нації, виходячи з переконання, що найбільшим багатством нації є мова. Ціле покоління діячів зосередило свою увагу й зусилля на мовознавстві, історії мови та літератури, фольклорі й славістиці. Проте вони не зупинилися лише на вивченні цих питань, для пошуку більш ґрунтовного тлумачення національної програми вони звернули увагу на праці з історіографії й філософії історії [5, с. 159; 12].

Одним з основних діячів руху та творцем першої програми національного розвитку був Йозеф Юнгман.

Народився майбутній вчений 16 червня 1773 р. в селі Гудлиці, неподалік чеських міст Кришвоклат і Бероун у сім'ї кріпаків із кршивоклатського помістя князів Фюрстенбергів. Коли хлопчику виповнилось 11 років, він закінчив гудлицьку школу й батьки віддали його на

навчання в бероунську. Нею керував католицький чернечий орден піарів. “Коли я вступив у німецьку школу піарів у Бероуні, – розповідав він, – я не вмів читати й писати по-чеськи, рахувати, співав у хорі, грав на скрипці й мав охоту до навчання”. Після закінчення бероунської школи батьки дали можливість хлопчику вивчати латинську мову у піарів.

Новий етап життя розпочався у 15-річному віці, коли Йозеф поїхав на навчання у Прагу. У 1788 р. його було прийнято в гімназію, у другий “граматичний” клас. Загальний гімназійний курс він пройшов не за 5 (як було прийнято), а за 4 роки. Особливу увагу в гімназії приділяли вивченню латинської, німецької та грецької мов, а також історії, географії, мистецтвознавству, арифметиці, геометрії, елементарній алгебрі.

У 1792 р. Й. Юнгман отримав атестат, який відкривав йому двері Празького університету. Тепер він мав змогу слухати лекції професора А. Мейснера, професора загальної історії І. Корнови, астронома А. Стрнада, математика С. Видри. Проте Й. Юнгман не лише навчався, тяжка доля примушувала його самостійно заробляти на життя приватними уроками. У ті часи не було великого попиту на репетиторів і домашніх учителів, тому за хороше місце необхідно було міцно триматися [7, с. 3–26].

Саме під час навчання на філософському факультеті у Й. Юнгмана прокинувся інтерес до рідної мови. У 1792 р. в Австрійській імперії відбуваються важливі зміни: помирає Йосиф ІІ, правителем стає Леопольд ІІ. За розпорядженням останнього, у 1792 р. при Празькому університеті було створено кафедру чеської мови та літератури. 13 березня 1793 р. перший професор чеської мови та літератури Празького університету, історик Ф. М. Пельцль розпочав читання курсу. Це було важливою подією в житті Праги.

У 1796 р., після закінчення факультету філософії, Й. Юнгман вступив на юридичний факультет. У “Записках” він пояснював свій вибір випадковістю, бо мати хотіла бачити його теологом, а медицина хлопця зовсім не цікавила. Залишалося лише зайнятися правом, тому що інших факультетів не існувало. Уже в 1797 р., окрім чеської мови, він вільно володів німецькою, англійською, французькою, а також італійською та іспанською. У першому томі “Збірка віршів та пісень” (1795 р.) з’являється художній твір Й. Юнгмана, чотирьохрядкова епіграма на чеській мові. Стало зрозуміло, що в майбутньому юристі народжувався справжній літератор. Під впливом цих ідей йшов процес формування національно-політичної свідомості Й. Юнгмана.

Згодом він дізнається, що гімназія міста Літомержіце оголосила конкурс на посаду викладача граматики, хлопець подав заяву. Із 11 кандидатів вибрали саме його. Уже з 1 червня 1799 р. Й. Юнгман став учителем. Працюючи в гімназії, потоваришував з одним із викладачів – І. Гайкою, поціновувачем музики та чеської мови. 18 листопада 1800 р. Йозеф Якуб Юнгман вступив у шлюб з 19-річною Іоанною Марією Євою Светецькою із Чернчіць.

Літомержіце, як частина північно-західних чеських міст, була вже сильно германізована, але все ж таки тут залишалися поціновувачі чеської мови. Одним із них був Й. Юнгман, котрий на власний ризик і страх безкоштовно викладав учням гімназії чеську мову. А в 1806 р. читав курс в місцевій семінарії. Однодумцями та помічниками в цій справі Й. Юнгмана були його учні – А. Марек, Й. Крамарж, Ф. Ветешнік. Ідеями Й. Юнгмана цікавилися деякі викладачі гімназії, зокрема Я. Тахеці, Й. Коубле.

Йозеф Юнгман розпочинає свою літературну та перекладацьку діяльність, яка згодом принесе йому велику славу та стане справжнім культурним надбанням чеського народу. У 1806 р. в першому журналі на чеській мові “Чеський глашатай” були опубліковані діалоги Й. Юнгмана “Про чеську мову”, в яких він сміливо закликав до боротьби за національні права чеського народу. Праця здійснила значний вплив на сучасників і висунула його в перші ряди визнаних ідеологів національного руху. Тоді ж у Й. Юнгмана з’являються задуми написати – “Чесько-німецький словник” та “Історію чеської літератури” [16; 17].

У 1810 р. молодий вчений висунув ідею створення спеціальної установи для видання книг на чеській мові, продовжуючи традиції діячів чеського Просвітництва останніх років XVIII ст. А через п’ять років він вразив сучасників ідеєю створення національної енциклопедії

чеською мовою [7, с. 27–36; 15, с. 137].

Поступово, з провінціального професора, Й. Юнгман перетворювався на діяча всенаціонального масштабу. Вже цілком сформованою особистістю з власними амбіціями та задумами, майбутній вчений хотів розширити межі своєї діяльності, в нього виникає бажання покинути провінціальне містечко й переїхати до Праги.

У 1815 р. він отримав запрошення на посаду професора другого гуманітарного класу Староміської гімназії. Наприкінці жовтня разом з дружиною та чотирма дітьми – сином Йозефом і доньками Іоанною, Анною та Катериною – Й. Юнгман прибув у Прагу, а з листопада вступив на посаду професора. Саме з цього часу Й. Юнгман розпочинає втілювати в життя всі свої творчі задуми.

Якщо говорити про внутрішній світ вченого та про його власне ставлення до життя, то варто сказати, що перш за все Й. Юнгман любив свободу й чесність. Для нього основним рушієм життя була думка. Вчений вважав, що кожен з нас бачить і пізнає світ по-своєму, тому може помилятися. Людина може удосконалити себе, тільки працюючи розумово й активно шукаючи різні дороги для вирішення чи вивчення будь-якого питання. Ніколи не варто зупинятися на досягнутому, потрібно завжди прагнути кращого. Й. Юнгман вважав, що будь-яка помилка в роботі – це не знак для припинення роботи, просто потрібно шукати нові шляхи, нові засоби й методи, підходити до вирішення питання зовсім з іншого боку. Особливо цікаво міркував Й. Юнгман про вченого. Науковець був прихильником самостійного та оригінального мислення. Вважав, що кожна людина, особливо науковець повинен звикати думатинезалежно. Адже не можливо досягнути успіху, продовжуючи думку інших. Ймовірно, що кожен свідомий науковець протягом всього свого життя живе саме цією думкою [7, с. 65–66].

Йозеф Юнгман чітко сформулював власну тезу про те, якою має бути влада. Деспотія, тиранія, тоталітаризм завжди були противниками розвитку інтелектуального життя людей. Коли в державі панують такі методи правління, на низькому рівні стоять питання філософії, історіографії і політичної науки. Навпаки, у відкритому і, в межах розумного, вільному правлінні відбувається розквіт наук, мови та всезагальний розвиток людини необмежений.

Учений не залишався осторонь католицької релігії та церкви. Зокрема, вважав, що божество – це створене людиною, фантастичне, ідеальне відображення людських відносин. Він часто критикував католицьку церкву та духовенство. Заявляв, що саме вона є гальмівним фактором у розвитку науки і з давніх часів від цього страждали генії. Науковець стверджував, що чеська культура, коли відвернулась від папства, славилася по усій Європі, а будучи під рукою діяльності єзуїтів переживала свої найгірші часи для розвитку мистецтва [6, с. 17–26; 7, с. 73–82].

Йозеф Юнгман стояв на позиції об’єктивного ідеалізму. Формою філософського втілення світової ідеї в її постійному розвитку вважав мову. Для нього це було не лише способом викладу думок, а й щось духовне, магічне. В Австрійській імперії відбувалося насадження німецької мови й, звичайно, дворянство підтримувало такий процес і активно брало в ньому участь. Це можна зрозуміти, бо дворянство, перш за все, хотіло жити стабільно й мати хороші стосунки з владою, а моральні та духовні сторони такого життя рідко цікавили заможну верству населення. Вагомою відмінністю між селянством та дворянством була мова. Й. Юнгман стверджував, що селянство, оберігаючи рідну мову, передаючи з покоління в покоління традиції та звичаї – є основною силою та опорою будь-якої нації. Учений закликав: “Не будемо соромитися селян – вони наші співгромадяни, наші брати. Якщо ми хочемо бути кращими за них, то будьмо ж для них прикладом” [6, с. 26–33; 8, с. 206].

Йозеф Юнгман упродовж усього життя вів активну діяльність, спрямовану на розвиток мови, наповнення скарбниці літератури, щоб не загубити коріння чехів серед інших народів. У 40-х роках XIX ст. ідеї вченого про мову, як прояв національного духу, були взяті до уваги радикальними демократами, які активно вивчали фольклор. Під час подій революції 1848–1849 рр., один із керівників чеських радикалів, Карл Сабіна звернув увагу побратимів на друге видання “Історії чеської літератури” Й. Юнгмана. К. Сабіна переконував сучасників, що ця книга справжній скарб

для чехів. Література завжди відображає життя нації, допомагає зрозуміти сучасникам як жило, чим цікавилося, які пріоритети та цілі ставили перед собою минулі покоління.

У 1816 р. учений підготував підручник "Словесність". Вихід книги був значною подією в культурному житті Чехії. У цей час Й. Юнгман продовжував працювати викладачем, студенти любили слухати його лекції. Він був талановитим наставником, адже гімназія випустила низку діячів чеської національної літератури [7; 14, с. 20].

На знак поваги до науковця, у 30-ті роки XIX ст. Й. Юнгмана двічі обирали деканом філософського факультету й ректором Карлового університету. У Празі навколо Й. Юнгмана об'єдналися прихильники вітчизняної культури. Найближчими його соратниками були Ф. Челаковський – один із засновників чеської літератури нового часу, поет і філолог Й. Камара [10, с. 358–361; 13, с. 13].

Йозеф Юнгман вважав своїм обов'язком боротися за розвиток рідної культури. Саме тому ініціює перетворення Національного музею в Празі, заснованого 1818 р., у центр національного руху. За участі вченого в 1830 р. при музеї була створена Чеська матиця, комісія з видавництва чеської енциклопедії і книг чеською мовою. Поступово навколо Матиці об'єдналося велике число чеських науковців і письменників, а членство в ній перетворилося в загальний обов'язок. Завданням установи було створення умов для дослідження богемської природи, історії Чехії та збереження мови. Князем К. Штернберком було розроблено статут організації, згідно з яким дійсним членом комітету міг стати представник будь-якого суспільного стану, якщо він проживав на території Богемської корони. Згодом було обмежено соціальний склад організації шляхом введення "майнового цензу". Його члени постійно зобов'язувались сплачувати внесок на утримання "Товариства патріотичного музею" у розмірі 10 злотих та кожен отримував можливість стати дійсним членом товариства за умови сплати одноразового внеску у розмірі 210 злотих. Через короткий час після заснування, Матиця стала епіцентром боротьби ідеологічних протиріч між австрославізмом та пангерманізмом [1; 2; 3].

Науковець часто розмірковував про майбутнє свого народу. З прикрістю усвідомлював, що селянство знаходиться на досить низькому культурному та соціальному рівні, пов'язував це з тяжкими умовами життя. Він був прихильником відміни боярщини й капіталістичного розвитку чеських земель, бо вважав, що для покращення становища необхідні перш за все економічні зміни. Й. Юнгман вірив, що пройде час і чеський народ буде жити в свободі та рівності. Науковець був переконаний, що при народженні всі люди рівні, а пізніше через вплив різних чинників, кожен здобуває різне становище. Рівність, писав він, полягає в тому, що всі люди рівні в своєму народженні й смерті, "рівні перед мудрим законом і судом", однаково повинні допомагати один одному, взаємно поважати, любити, бути чесним. У суспільстві, де панує рівність, панує свобода. Порушення свободи – анархія [7; 9, с. 396].

Хоча науковець був противником габсбурського панування над чехами, але про відокремлення Чехії від Австрії ніколи не говорив. Він був впевнений, що чехи зможуть здобути свою волю, об'єднавшись із іншими слов'янськими народами. Звичайно, це питання можна розглядати у двох аспектах – політичному (фактичне злиття народів у єдину державу) та мовному. Й. Юнгман мав надію на об'єднання слов'янських мов незалежно, яка мова чеська, чи польська буде покладена в основу. Ця радикальна й досить неординарна ідея залишиться у свідомості Й. Юнгмана до останніх днів життя. Якщо спочатку Й. Юнгман розглядав проект об'єднання у двох аспектах (політичному та мовному), то наприкінці життя чітко виділив, що він прихильник лише одного: об'єднання слов'янських мов в єдину слов'янську літературну мову [4; 7, с. 86–87].

Йозеф Юнгман ніколи не ставився зверхньо до інших націй. Навіть, коли на території чеських земель відбувався процес онімечення, вчений високо оцінював німецьку культуру, пропагував праці Й. Гердера, А. Віланда, Ґ. Лессінга, Й. Гете, Ф. Шиллера та називав їх людьми "високого духу".

Учений ретельно вивчав питання розвитку чеського народу, цікавився історією мови та культури. Науковець ввів нову періодизацію чеської літератури на давній, середній і новий періоди. Давній – від появи чеської літератури до початку XVII ст., середній – "епоха тьми", від

втрати Чехією незалежності в 1620 р. до шкільної реформи 1774 р. Новий період він пов'язував з першими кроками чеського національного відродження.

Говорячи про Й. Юнгмана, не можливо не згадати про його бібліотеку. Праці в ній були розміщенні не за критерієм приналежності до тієї чи іншої науки, розподілення робіт залежало від мови даної праці. Перший відділ – "богеміка" – включав матеріали на чеській мові. Наступний об'єднував книги і періодичні видання на російській та інших слов'янських мовах. У третьому блоці розміщені видання на латинській мові, в четвертому – на німецькій, а в останньому відділі зберігали книги на французькій, італійській та англійській мовах. Й. Юнгман зібрав у своїй бібліотеці твори та видання з різних галузей науки, серед яких книги з філології, історії, географії, філософії, педагогіки, точних та природничих наук. Проте найважливіше місце в бібліотеці займала художня література. Науковець цікавився історією, особливо минулим чеського народу, тому в бібліотека було багато вітчизняної літератури. Це не лише популярні роботи сучасників чи пам'ятки чеської історії, а й опубліковані джерела. Варто відзначити, що праць з філології було набагато менше, аніж з історії [7, с. 48–57].

Йозеф Юнгман цікавився також технічними та природничими науками, допомагав видавати книги. Ще в 1806 р., він писав, що чеські письменники і вчені відчувають великий брак мовних технічних термінів, тому приділяв увагу вивченню цього питання. Відомий той факт, що Й. Юнгман брав участь у роботі В. Седлачека над книгою з фізики й математики [7, с. 56].

У бібліотеці діяча, окрім книг, містяться комплекти основних чеських періодичних видань, альманахи та збірки першої половини XIX ст. Й. Юнгман був великим шанувальником Вольтера та зберігав 13 томів збірок його творів, виданих у Парижі 1835–1838 рр. Серед ілюстративних книг з філософії у бібліотеці Й. Юнгмана був твір англійського філософа-матеріаліста Ф. Бекона "Моральні і політичні досліди", перекладені німецькою мовою твори західноєвропейських авторів – Г. Бюргера, А. Мейснера, А. Данте, В. Шекспіра, Дж. Свіфта, О. Голдсміта [7, с. 59].

Йозеф Юнгман активно слідкував за розвитком новітньої філософії, сприяв написанню праць з філософії на чеській мові. У 1844 р. при його підтримці Чеський музей випустив книгу А. Марека "Основи філософії. Логіка. Метафізика". Й. Юнгман був одним із перших в Чехії філософів-діалективістів, хоча пояснював події з позиції об'єктивного ідеалізму.

Науковець цікавився питаннями розвитку польської літератури й визвольного руху польського народу, про це свідчить достатня кількість літератури польською мовою – це словники польської мови, праці присвячені фольклору, роботи польського історика права В. Мацієвського, книги діяча польського революційного руху XIX ст. І. Лелевеля. Й. Юнгман цікавився літературою інших слов'янських народів, зокрема, у бібліотеці досить широко представлена сербська література.

Класична римська та грецька література також мала місце у бібліотеці науковця, зокрема, це твори Вергілія, Овідія, Горація, Марціала, Цицерона, Димокрита. На базі своєї бібліотеки, використовуючи джерела, Й. Юнгман писав наукові праці, публікації, перекладав на чеську мову твори світової художньої літератури. У бібліотеці вченого знайдено його "Чесько-німецький словник", "Словесність", "Збірку творів в віршах і прозі", перекладені ним твори: "Втрачений рай" Д. Мільтона, "Атала" Р. Шатобріана. Бібліотека Й. Юнгмана вражає своїми масштабами, різноманітністю та цікавістю. Саме вона є підтвердженням ерудованості, далекоглядності та все розвиненості науковця [11, с. 222–232].

Уже в 1825 р. вийшло перше видання "Історія чеської літератури" Й. Юнгмана [16]. Працею Й. Юнгмана зацікавилися не лише люди, які розділяли думки вченого, а й ті, які намагалися зламати його любов до народу.

Йозеф Юнгман був самокритичною людиною. Про це свідчить й те, що свою працю "Історія чеської літератури" ніколи не вважав завершеною, до останніх днів працював над доповненнями і уточненнями[16]. В останніх рядках передмови до першого видання Й. Юнгман писав, що це лише початок, який потрібно продовжувати та удосконалювати. У 1847 р., завершений ним рукопис потрапив у типографію, але повністю робота була надрукована

лише на початку 1849 р., коли автора вже не було серед живих [7, с. 68–73; 11].

Серед числа людей, з якими співпрацював Й. Юнгман, були Ф. Челаковський, В. Ганка, В. Томек, Ф. Палацький. Окрім відомих науковців, у Й. Юнгмана було багато скромних і нікому невідомих помічників – вчителі гімназії, сільські проповідники та інші. У 1848 р., коли загострилося соціальне, політичне та національне становище у Чехії, Й. Юнгман уже було складно активно підтримувати суспільство. У віці 74 р. його не стало, похорони відбулися 17 листопада на Ольшанському кладовищі. Науковець – це приклад людини, яка завдяки власній праці змогла досягнути бажаних цілей. Незважаючи на походження із незаможної сім'ї, став гордістю своєї нації!

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевзюк Є. Ідеологія чеських будителів напередодні революції 1848 р. // Електронний ресурс. – [Режим доступу]: file:///D:/1/Ians_2012_9_4.pdf.
2. Бевзюк Є. Становлення та утвердження "Чеської матиці" як національно-просвітницького центру на землях Богемського королівства // Електронний ресурс. – [Режим доступу]: file:///D:/1/gileya_2013_72_38.pdf
3. Бевзюк Є. Участь австро-чеської аристократії та дворянства в організації та становленні "Чеської матиці" // Електронний ресурс. – [Режим доступу]: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/19567-Uchast_avstro-cheskoї_aristok/1.html
4. Дворнік Ф. Слов'яни в Європейській історії та цивілізації / Пер. з англ. – К. : Дух і Літера, 2000. – 528 с.
5. Клеванский А., Марына В., Мыльников А., Поп И. Краткая история Чехословакии. – М. : Наука, 1988. – 576 с.
6. Мыльников А. Культура чешского возрождения. – М. : Наука, 1982. – 176 с.
7. Мыльников А. Йозеф Юнгман и его время. – М. : Наука, 1973. – 158 с.
8. Никитин А. История южных и западних славян. – М., 1957. – 574 с.
9. Поршнев Б. Новая история. – Т.1 – М., 1964. – 567 с.
10. Санчук Г., Третьякова П. История Чехословакии I том. – М., 1956. – 415 с.
11. Сафронова А., Хевеш М. Антология чешской и словацкой философии. – М. : Мысль, 1982. – 407 с.
12. Трачевский А. Новая история. – СПб., 1907. – 480 с.
13. Удальцов И. Историография революции 1848 – 1849 гг. в чешских землях : новые чехословацкие исследования, (1950 – 1985). – М. : Наука, 1989. – 136 с.
14. Францев В. Очерки по истории чешского возрождения. – Варшава, 1902. – 476 с.
15. Хренов И., Недорезов А., Злыднев В., Кравцов Н. История, культура, этнография и фольклор славянских народов. VII Международный съезд славистов Варшава, август 1973 г. – М.: Наука, 1973. – 496 с.
16. Jungman J. Historie litteratury ceske // Електронний ресурс. – [Режим доступу]: http://books.google.com.ua/books?id=IVsBAAAAMAAJ&pg=PA639&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.
17. Jungman J. Slownjk česko-německý // Електронний ресурс. – [Режим доступу]: http://kramerius.nkp.cz/kramerius/MShowMonograph.do?id=25714.

Марчук І.

Науковий керівник – доц. Широкородюк Л. А.

НАВЧАЛЬНИЙ СТРЕС І ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Актуальність проблеми. У процесі навчання у вищому навчальному закладі студентам досить часто доводиться зіштовхуватись із періодичними, в ході сесії, або навіть інтенсивними й тривалими проявами різних стресоформуючих факторів, які супроводжуються перенапруженням фізичних і психічних сил, негативними емоціями, порушенням діяльності тощо. Найбільш характерним психічним станом, що розвиваються під впливом зазначених факторів у людини, є психологічний стрес. Тому проблема впливу стрес-факторів на діяльність студента є дуже важливою, оскільки впливає на результати навчання, визначає самооцінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема стресу широко досліджена зарубіжними та вітчизняними вченими, зокрема: Г. Сельє [1], Д. Майерсом [2], Р. Лазарусом [3], Л.О. Китаєв-Смиком [4], Ю.В. Щербатих [5], В. В. Суворовою [6] та багатьма іншими науковцями. Однак, незважаючи на наявність ґрунтовних наукових праць, дослідження навчального стресу і його вплив на успішність студентів залишається достатньо актуальним.

Метою даної праці є з'ясування причин появи стресу у студента, визначення негативних стрес-факторів та розроблення рекомендацій щодо попередження стресових ситуацій.

Постановка проблеми. Студентське життя є відповідальним, радісним цікавим періодом життя людини. Але водночас, воно наповнене складними ситуаціями, які викликають психологічний дискомфорт і психологічне перенавантаження, які пов'язуються із поняттям стресу.

Концепція стресу була розроблена канадським фізіологом Гансом Сельє в 30-х роках. Він визначив біологічний стрес як неспецифічну реакцію тіла на будь-яку дію звернену на нього. Він також говорив, що стрес - це «те, що прискорює процес старіння, проводячи нас через колотнечі життя»[1]. Це корисні визначення. Отже, стрес наносить шкоду нашому організму у відповідь на наш життєвий досвід. Причиною цієї шкоди є реакція нашого організму на події, а не самі події. Ганс Сельє зазначив, що сама подія, яка викликала стрес, називається «стресором».

У психологічній літературі поняття стресу розглядається з багатьох точок зору. Зокрема, як біологічну категорію стрес розглядає О.Боярчук і зазначає, що стрес, складне явище, властиве всьому живому – від найпростіших одноклітинних до Homo sapiens і є невіддільним від самого явища життя.[6, с 11-12] Це пояснюється тим, що життя — складна динамічна рівновага організму з навколишнім середовищем, воно неможливе без взаємодії із цим середовищем. При цьому неодмінною умовою нормальної життєдіяльності організму й збереження самого життя є підтримка сталості внутрішнього середовища, або гомеостаз. Таким чином, стрес — це стан порушеного гомеостазу, а стресори — це фактори, що викликають орушення гомеостазу. При цьому стресори можуть бути як зовнішні, або екзогенні (фактори навколишнього середовища, у тому числі інформація), так і внутрішні, або ендогенні, що формуються в організмі. На стресори організм відповідає стрес-реакцією, тобто адаптивним процесом, спрямованим на відновлення гомеостазу й збереження нормальної життєдіяльності. Таким чином, сам стрес і стрес-реакція за своєю суттю — процеси необхідні й певною мірою «корисні». Уявлення про «шкідливість» стресу пов'язане із патологічними явищами, які в дійсності виникають при надмірно сильних або тривалих впливах стресора, що призводять до ушкодження, а також при порушеннях роботи систем, що здійснюють стрес-реакцію й формують адаптацію. [6, с. 11–12].

Як зазначає В. Бодров,термін «стрес» використовується ,принаймні, в трьох значеннях. По-перше, поняття стрес може визначатися як будь-які зовнішні стимули або події, які викликають у людини напругу або збудження. Тепер у цьому значенні частіше використовуються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес може бути і суб'єктивною реакцією і в цьому значенні він відображає внутрішній психологічний стан напруження і збудження. Цей стан інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання (coping processes), які проходять в самій людині. Такі процеси можуть сприяти розвитку і вдосконаленню функціональних систем а також викликати психічну напругу. По-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на різноманітний шкідливий вплив [7, с. 3–4].

Незважаючи на значну кількість досліджень стресу, єдиної класифікації, здатної окреслити всі характерні риси окремих видів стресу, складено не було. В своїй монографії Л. Китаєв - Смик [3, с 30-43] звертає увагу на екстримальні ситуації і ділить їх на *короткочасні*, коли актуалізуються програми реагування, які в людині завжди «напоготові», і на *тривалі*, які вимагають адаптаційної перебудови функціональних систем людини. Ці перебудови можуть бути несприятливими для здоров'я . Короткочасний стрес – це прояв початку тривалого стресу. Під дією короткочасного стресу відбувається бурхливе витрачання «поверхневих» адаптаційних резервів і разом з цим початок мобілізації «глибоких». Якщо «поверхневих» резервів недостатньо для відповіді на екстремальні вимоги середовища, а темп мобілізації «глибоких» недостатній для компенсації адаптаційних резервів, що витрачаються, то людина може загинути. Тривалий стрес - поступова мобілізація та витрачання як «поверхневих», так і «глибоких» адаптаційних резервів [3, с 30-43]. Якщо розвиток процесу відбувається дуже швидко, а поверхневих резервів не вистачає, організм також може загинути, навіть маючи великий запас глибоких адаптаційних резервів. В основі протікання тривалого стресу лежать ті ж механізми, тільки менш інтенсивні. Тривалий стрес - це повільне, поступове витрачання як поверхневої, так і глибокої адаптаційної енергії. Цей вид стресу може проходити приховано, так що виявити можна тільки при спеціальному обстеженні. Якщо ж

організм не встигає підлаштовуватися до сильних екстремальних впливів, то зміни можуть призвести до розвитку соматичних або психічних захворювань. Сам стрес може переходити у хворобу, при якій періоди адаптації змінюються реадаптацією (реадаптація (лат. re - назад + adaptatio - пристосування) - відновлення реакцій організму, що сприяють пристосуванню до нових умов праці та побуту).

Студенти у період навчання у ВНЗ постійно адаптуються до різних форм проведення навчального процесу при цьому включаються фізіологічні, психологічні та соціальні механізми адаптації. Однак, у студентському житті не завжди все гладко. Бувають ситуації,які важко пережити і які викликають стрес.

Серед негативних проявів різних видів стресу у житті студента вагоме місце посідає навчальний стрес. Тобто стрес, який викликаний навчальними ситуаціями, навчальною діяльністю студента. Для визначення найбільш типових стресових факторів, які мають місце у житті студента ми провели анкетування.Результати анкетування представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати проведеного опитування

№ з/п	Стресоформуючі фактори	Оцінка впливу фактора, % від опитаних респондентів			
		Вагомий вплив	Помірний вплив	Незначний вплив	Відсутність впливу
1	необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу	56%	28%	12%	4%
2	усвідомлення неправильного вибору професії	48%	28%	12%	12%
3	невпевненість у своїх знаннях	40%	44%	16%	0%
4	тимчасова ізоляція від спілкування з рідними/ друзями проблеми	34.5%	31%	20.7%	13.8%
5	конфлікт у навчальній групі	29.6%	40.7%	14.8%	14.8%
6	невміння правильно організувати свій режим дня	28%	40%	28%	4%
7	сумісного проживання разом з іншими студентами	18.5%	44.4%	14.8%	22.2%
8	особистісні характеристики викладача	17.9%	14.3%	28.6%	39.3%

Інтерпретація результатів опитування. Результати проведеного опитування засвідчили, що найбільш вагомий вплив на стрес мають такі фактори як необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу (56%), небажання вчитися або усвідомлення неправильного вибору професії (48%), та невпевненість у своїх знаннях(40%). Найменший вплив мають такі фактори як проблеми сумісного проживання разом з іншими студентами(18.5%), особисті характеристики викладача (17,9%).

Перше рангове місце посів фактор стресу такий як *необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу* (56%). Імовірно,це відбувається внаслідок того, що студенти, особливо на першому курсі,не вміють ефективно працювати з текстом, здійснювати швидкий пошук інформації. Також, можна прослідкувати розрив між вимаганням пошуку, обробки інформації в школі та університеті. Невміння швидко шукати і засвоювати інформацію може залежати і від недостатнього рівня розвитку таких мислитель них операцій як узагальнення, систематизація, абстрагування.

Дотичною проблемою до 1го фактору появи навчального стресу ми вважаємо є невміння правильно організувати свій режим дня. Студентство, особливо у теперішній час, любить проводити багато часу у соціальних мережах, таким чином час витрачаючи нераціонально. З метою підтвердження цього факту, серед респондентів історично факультету було проведено

анонімне опитування «Скільки годин на добу ви витрачаєте на перебування в соціальних мережах?» і одержані такі результати:

1 - 2 години - 13.3%
2 - 3 години – 23,3%
3 – 4 години - 20%
4 - 5 годин 17,7%
6 і більше – 26,7%

Дані результати підтверджують нашу думку, про невміння студентами раціонально використовувати свій час. Але це в свою чергу ускладнює навчання і відповідно вводить в стрес. Тому ми рекомендуємо проводити менше часу в соціальних мережах і більш ефективно використовувати свій час, щоб він приносив не тільки задоволення але і користь.

Також слід зазначити, що за підрахунками, 64,4% опитаних респондентів проводять в інтернеті від 3 до 6 годин і більше. І лише 28% респондентів усвідомлюють, що не вміють використовувати свій час.

Фактор *усвідомлення неправильного вибору професії* (48%) посів друге рангове місце. Даний фактор впливає на мотивацію. Зрозуміло, якщо усвідомлюється неправильність вибору професії, то бажання вчитись згасає. Для усунення цього стрес фактору потрібно створити для себе необхідну мотивацію, або ж якщо твердо переконаний у неправильному виборі, шукати себе в іншій професії.

Досить важливим стресоформуючим фактором є *тимчасова ізоляція від спілкування з рідними/друзями* (34,5%). Причиною цього є те, що досить багато студентів під час навчання вирушають вчитись у інше місто. Відповідно вони «вириваються з звичної зони комфорту». І через відсутність підтримки близьких студенти відчувають певний психологічно-емоційний дискомфорт. Особливо гостро це переживають люди зі слабким типом темпераменту (меланхоліки), або ж неврівноважені холерики.

Не менш важливими є фактор *невпевненість у своїх знаннях* (40%) який є наслідком *необхідності прискореної оброки інформації в умовах дефіциту часу* який в свою чергу виникає, як вже раніше зазначалось, через те, то студенти більшість часу проводять в соціальних мережах(із 30 опитаних респондентів тільки 13,3% студентів «сидять» в соціальних мережах 1-2 години).

Тому, враховуючи результати нашого дослідження вважаємо за доцільне запропонувати у боротьбі із навчальними стресовими ситуаціями наступне:

Розробити систему пріоритетів у своїй роботі, в яку соціальні мережі не входять;

- оволодійте різноманітними техніками для прискореної обробки інформації (техніка швидкого читання, тощо);
- не намагатися робити багато справ одночасно: розпланувати свій день та виконуйте намічені завдання залежно від їх важливості, не робити усе в останню хвилину;
- для подолання невпевненості у своїх знаннях багато читайте, виступайте перед дзеркалом і за допомогою методу самонавіювання впевніться в своїх знаннях;
- якщо відсутнє бажання вчитись намагайтесь мотивувати себе, ставте перед собою певні цілі, і їх подолання надихатиме на подальші вчинки;
- намагайтеся знайти спільну мову з одногрупниками завдяки спільній справі, такій як похід десь разом на природу тощо;
- планувати короткі програми релаксації за будь-якими методиками: аутотренінг, медитація, молитва, дихальна гімнастика, фізичні вправи;
- не бійтесь іти на контакт із викладачем, питайтесь, просіть допомоги;

правильно харчуйтесь

Висновки. У ході нашого теоретичного дослідження проблеми стресу було окреслено поняття про стрес та його теоретичні основи. Для підтвердження певної гіпотези винекнення і впливу стресоформуючих факторів було проведене емпіричне дослідження. Результатом якого було визначенно найбільш типові стрес-фактори, які киникають під час навчальної діяльності. А саме: *необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу, усвідомлення неправильного вибору професії, невпевненість у своїх знаннях, тимчасова ізоляція від спілкування з рідними/ друзями проблеми, конфлікт у навчальній групі, невміння правильно*

організувати свій режим дня. Ці стрес-фактори в більшій мірі є суб'єктивними**.** Очевидно, що на виненекнення навчального стресу значний вплив можуть мати і певні об'єктивні причини. Імовірно це буде метою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Селье, Г. Стресс без дистресса. Електронний режим доступу [http://www.lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt_with-big-pictures.html]
2. Майерс, Д. Психологія / Д. Майєрс; пер. з англ. І.А. Карпіков, В.А. Старовойтова. - 3-е вид. - Мн.: "Попурі", 2008 – 848 с.
3. Лазарус Р. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження / / Емоційний стрес. / Под ред. Л. Леві. Л.: Медицина, 1970 – 104 с.
4. Китаєв-Смик Л.О. Психологія стресу./ Китаєв-Смик Л.О.М.: Наука, 1983, - 368 с.
5. Щербатих Ю.В. Психологія стресу і методи корекції./ Щербатих Ю.В. -СПб.: Пітер, 2006. – 256 с.
6. Біохімія стресу: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Боярчук ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 177 с.
7. Бодров В. А. Информационный стресс. / Бодров В. А. М.: ПЕР СЭ, 2004 - 382 с.

Балик О.

Науковий керівник – доц. Валіон О.П.

СПРАВА ДРЕЙФУСА ЯК СИМВОЛ БОРОТЬБИ ЗА ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ У ФРАНЦІЇ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Минуло понад століття після резонансної справи у Франції, яка викликала чималий інтерес світової спільноти. Багато держав Європи і світу, обрали демократичний шлях розвитку. Усі вони декларують, що в них дотримуються права людини і особистості, але на превеликий жаль справа французького капітана Альфреда Дрейфуса все ж залишається актуальною.

Якщо пильно проаналізувати ситуацію у світі, то стає цілком зрозуміло, що навіть найдемократичніші країни світу нехтують правами конкретної людини заради інтересів держави або інтересів певних політичних кіл, які не хочуть піддавати сумнівам службові репутації.

Попри те, що нині світ живе у XXI столітті, саме судова справа кінця XIX – початку XX ст. є особливо актуальною в схожих питаннях сьогодення. Для того, щоб такі справи не виникали, і, в свою чергу, не викликали обурення громадськості, будь-яка влада чи політична сила повинні об'єктивно оцінювати судові ситуації і діяти в межах закону попри особисті інтереси.

Висвітлення даної проблеми відображено у французькій і зарубіжній історіографії. Хоча до сьогодні немає ґрунтовної наукової праці, яка б комплексно розглядала справу Дрейфуса. Більшість досліджень лише фрагментарно її охоплюють. Зокрема, у монографії радянського дослідника Д. Пріцкера "Жорж Клемансо: політична біографія" епізодично аналізується роль Клемансо у контексті подій навколо справи Альфреда Дрейфуса.

Певну цінність для розуміння справи Дрейфуса мають розвідки з історії Франції. Зокрема, на нашу увагу заслуговує праця Е. Трейвуса "Ще раз про справу Дрейфуса". У розробці проблеми цікавим джерелом стали записки, власне, Альфреда Дрейфуса "Про арешт і перший допит", в яких автор детально розповів про звинувачення, методи психологічного тиску і допиту, а також процес арешту.

Метою дослідження є висвітлення, на основі використаних джерел і літератури сутності справи Дрейфуса, процесів, які викликала справа, а також її ролі у формуванні демократичного суспільства у Франції.

В історії кожного народу є сторінки, пов'язані з певними інцидентами, що випробовували на міцність його цінності й засади. У Франції останнє десятиліття XIX ст. було "заплямоване" судовою справою за неправдивим звинуваченням у шпигунстві офіцера Альфреда Дрейфуса, одного з небагатьох євреїв, які служили в Генеральному штабі Франції.

Навіть до нині немає одностайної відповіді на запитання: чи була в справі Альфреда Дрейфуса допущена помилка, чи він став жертвою махінацій французької служби розвідки? Як би це не було, але свого часу процес над капітаном Дрейфусом, який був звинувачений у шпигунстві на користь Німеччини, знайшов широкий резонанс серед світової громадськості.

Політична боротьба, пов'язана з цією справою, привернула увагу і вивела її за рамки юриспруденції.

15 жовтня 1894 р. Альфред Дрейфус був заарештований і відданий військовому суду за звинуваченням у державній зраді. Ось як описує Альфред Дрейфус свій арешт із спогадів: "…Паті піднявся, поклав мені руку на плече і голосно сказав: "Іменем закону ви заарештовані. Ви обвинувачуєтесь у державній зраді". Удар блискавки у мої ноги менше вразив би мене. Протестуючи проти настільки принизливого звинувачення, для якого ніщо в моєму житті не могло слугувати приводом. …Я зовсім не пручався, тільки вигукнув: "Візьміть мої ключі, обшукайте все в моєму домі, я не винен". Вони відповідали, що звинувачення є досить вагомими, але відмовились ознайомитися з ними. Мене привели у військову тюрму і помістили в камеру… Мене тримали в ізоляції, і будь-який зв'язок з рідними був заборонений. Мені не дали ні паперу, ні ручки, ні чорнила, ні олівця…" [3, с. 103].

19 грудня 1894 р. у Паризькій ратуші, поряд із в'язницею, відкрилося засідання військового суду. Дрейфуса судили військовим судом за зачиненими дверями. Адвокат, який захищав капітана Дрейфуса – Деманж будував захист, переважно на протиріччях, що містилися у висновках експертів, вказував на відсутність мотивів дій у обвинуваченого, як людина із заможної родини стверджував адвокат, він не потребував отримання грошей від німців.

Оскільки в обвинувачення не було жодних вагомих доказів, представники Генштабу посилались на військову таємницю – докази є, але їх не можна надати суду, щоб зберегти таємність. На винуватість Дрейфуса рішуче вказували начальник Генштабу Франції генерал Буадеффр, його помічник генерал Гонз, Паті де Клам, Анрі та ін. [2, с. 312].

Але, незважаючи на тиск генералітету, судді вагались. Тоді з відома військового міністра, слідчий таємно від усіх передав у кімнату судді незграбно сфабриковану фальшивку – записку, немов написану німецьким послом комусь у Німеччину: "Цей негідник Д. стає надто вимогливим". Цей "доказ" переважив шальки терезів на користь обвинувачення. Суд визнав Дрейфуса винним і засудив до розжалування та довічного заслання на Чортів острів біля Французької Гвіани. Не дозволили поїхати з ним його дружині, хоча закон це дозволяв. Приголомшений захисник Дрейфуса тоді заявив: "Засудження Дрейфуса – найбільший злочин нашого століття" [4, с. 333].

Намагаючись використати процес Дрейфуса в цілях посилення шовіністичних і реваншистських настроїв, військовий міністр Мерсьє 24 грудня 1894 р. вніс у парламент проект закону про смертну кару за державну справу. Діяч французького та міжнародного соціалістичного руху Жан Жорес рішуче виступив проти такого закону, оскільки його можна було використати і щодо соціалістів, звинувачуючи їх у зраді державних інтересів.

Палата обурено зустріла промову Жореса, звинувачуючи його у відсутності патріотизму, а Жан Барту – французький державний діяч і дипломат, звинуватив його у брехні, після чого викликав на дуель. Ніхто в дуелі не постраждав, але закон був прийнятий 437 голосами проти 85.

Зазначимо, що на захист Дрейфуса виступив також відомий французький письменник Еміль Золя, надрукувавши в пресі президенту Франції листа "Я звинувачую", в якому звинуватив армійське керівництво й уряд в тому, що вони приховують докази невинності Дрейфуса, а відтак, причетні до "однієї з найбільших несправедливостей століття". За таку пропаганду Золя змушений був емігрувати до Англії.

Між тим у дворі військової школи біля Марсового поля в Парижі Дрейфус 5 січня 1895 р. зазнав громадянської страти: з нього зірвали військові нагороди і відзнаки, над ним як символом ганебної честі зламали шпагу. Дрейфус вигукнув, звертаючись до солдатів, що невинний, прославив Францію та її армію. У відповідь 20-тисячний натовп, який зібрався, вигукував: "Смерть!" та інші антисемітські гасла.

Справа, про яку, здається, одразу забули, бо більшість населення Франції не мали сумніву щодо того, що Дрейфус зрадник, наприкінці 1896 р. несподівано повернулася у новому і скандальному напрямку [1, с. 54].

У березні 1896 р., через 18 місяців після арешту Дрейфуса розвідка переглянула свої архіви і знайшла лист без дати, який рік чи два тому фон Шварцкоппен адресував своєму італійському колезі, військовому аташе підполковнику Паніццарді. Тоді Італія входила до Троїстого союзу разом із Німеччиною й Австро-Угорщиною, і спецслужби цих країн обмінювалися інформацією. У ньому

йшлося: “Надсилаю вам 12 планів Ніцци, які мені передав для вас цей мерзотник Д.”. Як свідчить Шварцкоппен, це певний Дюбуа, агент німецької та італійської розвідок.

З цього випливало, що саме останній є німецьким агентом, який написав лист, після чого було засуджено Дрейфуса. Незважаючи на вирок, знайшлося багато людей, які сумнівалися у провині Дрейфуса. Міністр закордонних справ Ганато був проти порушення справи, але не зважився наполягати на цьому, займаючи подвійну позицію, будучи переконаним у відсутності провини, але не заявляючи про це публічно.

Після ретельно проведеного розслідування до кінця серпня 1896 р. не залишалося жодних сумнівів у тому, що Естергазі є до того ж автором листа, за якого Дрейфуса відправили на каторгу в Латинську Америку.

Кабінет міністрів був змушений прийняти рішення про проведення розслідування у справі Естергазі, а Генеральний штаб поспішив відкликати Пікара з Північної Африки для надання свідчень. До цього, перебуваючи в Лондоні, Естергазі повернувся в Париж і постав перед судом, оскільки був повністю впевнений у підтримці французького Генштабу.

Одночасне судове розслідування, що проводилося у справі Естергазі, перетворилося на фарс. Армія судила його 10–11 січня 1898 р. Комісія, очолювана одним із генералів, підтвердила, що проти Естергазі немає жодних доказів, і виправдала його. Його оголосили жертвою єврейських підступів. Голова суду заявив, що зі справою Дрейфуса покінчено назавжди, вирішувалося лише питання про те, чи винен Естергазі. Виправданий авантюрист був звільнений.

Травневі парламентські вибори 1898 р., на яких перемогли антидрейфусари, пройшли під знаком шовінізму і антисемітизму. Виступаючи 7 липня 1898 р. у новій палаті депутатів, військовий міністр генерал Г. Кавеньяк повідомив про три таємних документи, зокрема листи Папіццарді, в яких про Дрейфуса згадувалося у висловах, не залишаючи сумніву в його провині.

Генеральному штабу на підставі сфальсифікованих даних вдалося звинуватити Пікара в тяжкій службовій провині й звільнити з армії. Через деякий час військове міністерство звинуватило його в намірі “за допомогою інтриг замінити Дрейфуса іншим обвинуваченим”. Відтак, Пікара було заарештовано [4, с. 199].

Проте цей вирок став поворотним пунктом у справі Дрейфуса. Очевидна упередженість суддів, які виправдали Естергазі, викликала обурення багатьох громадян Франції. Тепер уже більшість була впевнена, що відбулася помилка, і Дрейфус невинний. У французькій і німецькій пресі з’явилася низка статей з цього приводу, громадськість розкололася на два табори: прибічників і противників Дрейфуса, тобто дрейфусарів та антидрейфусарів.

Відтак, справа Дрейфуса перетворилася в символ боротьби за справедливість, права людини, республіку й демократію.

У червні 1899 р. новий президент республіки Еміль Лубе призначив головою уряду прогресиста-дрейфусара Вальдекка-Руссо. Уряд провів рішучі заходи проти націоналістів. Тим самим вдалося стабілізувати політичну ситуацію. Але забезпечити справедливе рішення суду відносно справи Дрейфуса уряд так і не зміг. Лише в 1906 р. касаційний суд повністю реабілітував Альфреда Дрейфуса, якого повернули у Францію.

Таким чином, справа Дрейфуса (1894–1906 рр.) стала показовою для Франції і світової громадськості. Адже засвідчила, що доля людини з певного моменту, почала залежати не від наявності або відсутності доказів у справі, не від якості роботи контррозвідувальної служби, а від того, на чий бік схилиться громадська думка, яке з політичних угруповань буде переконливішим. Вона, зрештою, висвітила безсилля чесної людини перед безжальною військовою-політичною машиною. Для сучасників вона стала перевіркою особистої порядності, совісті і здорового глузду. У межах Франції, Європи і світу справа Дрейфуса була перевіркою практичної реалізації прав і свобод людини, боротьби за демократичні й республіканські цінності та ідеали.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Всемирная история: В 24 т. Т. 18. Канун первой мировой войны / Бадак А. Н. и др. – Мн.: Литература, 1996. – 528 с.
2. Карев Н. Политическая история Франции / Н. Карев. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1902. – 800 с.
3. Електронний ресурс [http://www.twirpx.com/file/695287/].
4. Садиков В. Хрестоматия по всеобщей истории государства и права / В. Садиков. – М.: ТК Велби, 2002. – 768 с.
5. Трейвус Е. Еще раз о деле Дрейфуса / Е. Трейвус // Новая и новейшая история. – 2008. – № 4. – 201-209 с.

Баран Б.

Науковий керівник – доц. Кіцак В. М.

ОСОБЛИВОСТІ БОРОТЬБИ УПА ПРОТИ ДЕПОРТАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ІЗ ЗАКЕРЗОННЯ

Окрему сторінку історії УПА становить боротьба її бійців на захист українського населення Закерзоння. Сам термін «Закерзоння» пов'язаний із початком ХХ ст. В грудні 1919 р. Верховна Рада Антанти рекомендувала Польщі як її східний кордон умовну лінію, що проходила через Гродно – Ялівку – Немирів – Брест-Литовський – Дорогуськ – Устилуг, на схід від Грубешова, через Крилів і далі західніше Рави Руської, на схід від Перемишля до Карпат. Давні українські землі Холмщина, Підляшшя, Надсяння, Лемківщина, які опинилися на польській частині лінії Керзона, з того часу отримали назву Закерзоння. Актуальність теми зумовлена необхідністю перегляду проблеми діяльності УПА та її ролі у боротьбі проти депортацій українців із території Закерзоння. У новітніх підручниках з історії України згаданій проблемі приділяється зовсім мало уваги. Поверхнево та дещо тенденційно досліджено це питання і в працях польських істориків.

Метою дослідження є об'єктивне висвітлення основних особливостей боротьби УПА проти депортації українців на Закерзонні впродовж квітня 1946 – по липень 1946 рр. З мети випливає низка наступних завдань:

- простежити основні напрямки діяльності УПА у цьому регіоні;
- проаналізувати способи й методи боротьби УПА проти депортації українців з Польщі;
- висвітлити спроби УПА щодо налагодження співпраці з польським націоналістичним підпілля у боротьбі проти нав'язаної комуністичним режимом Польщі депортації українців;
- розглянути реакцію місцевих властей, а також українського та польського населення щодо діяльності УПА на Лемківщині, Холмщині, Надсянні й Підляшші.

Об'єктом дослідження є зміни етнічного складу населення Закерзоння в 1944–1945 рр. внаслідок депортації українського населення.

Предметом дослідження є особливості боротьби УПА проти депортації українців із Закерзоння в 1944–1945 рр.

Історіографічною базою статті слугували праці таких авторів, як Володимира Сергійчука «Трагедія українців у Польщі» [1], «Український Здвиг. Закерзоння (1939–1947)» [2]; Петра Мірчука «Українська Повстанська Армія. 1942-1952. Документи і матеріали» у розділі «На Закерзонні» присвячений діяльності УПА на Холмщині, Підляшші, Надсянні та Лемківщині [3]; Юрія Киричука «Історія УПА» [4]; Юрія Судина «Закерзоння 1939-1947: Хроніка подій» [5]; Юрія Макара «Холмщина і Підляшшя в першій половині ХХ століття» [6]. Кожен дослідник лише частково висвітлив певні віхи запропонованої проблематики, тому на сьогодні немає цілісного наукового дослідження, в якому були б комплексно відображені всі аспекти боротьби УПА на Закерзонні. У згаданих вище монографіях ця проблематика розглядається дуже коротко й фрагментарно.

Бійці УПА) неодноразово ставали захист українського населення Закерзоння. Ці землі ще з часів появи слов'ян на історичній арені були заселені предками сучасних українців. Після загарбання цих земель Польщею у XIV ст. кількість поляків тут поступово зростала, проте, попри політичну й економічну домінацію, більшості населення поляки на Закерзонні не складали. Загалом мирні взаємини двох народів доволі часто переривались періодами гострої конфронтації.

На початку 1944 р. українсько-польські взаємини набули нової гостроти. Значною мірою це було пов'язане зі створенням і діяльність на Володимир–Волинщині, Ковельщині а також Холмщині та Грубешівщині польських військово-партизанських підрозділів. Їх основою були відновлена 27-ма Волинська дивізія Армії Крайова та Батальйонів Хлопських. Намагання поляків здобути на Волині «оперативний простір» зустріло збройний спротив УПА. На Грубешівщині весною – літом 1944 року бої між УПА та польськими підрозділами набрали фронтового характеру. Після відходу з території західноукраїнських земель радянсько-німецького фронту українсько-польське збройне протистояння на Волині почало швидко

зникати. На противагу цьому на українських етнічних територіях у Польщі процес переживав значне піднесення [4, с.19-20].

ОУН утворила підпільний Закерзонський край з долученням Перемишльської округи. При цьому відновлено роботу ВО «Сян», якому мали підлягати всі відділи УПА на території цього краю. Закерзонський край ділився на 3 округи, які існували в 1945-1948 рр. 3 квітня 1945 р. крайовим провідником тут стає Ярослав Старух – псевдо «Стяг», заступником крайового провідника стає Василь Галаса – псевдо «Орлан» Крайовим референтом військовим і головним провідником УПА у краї став Мирослав Онишкевич [2, с.185].

Від рук польських злочинних і військово-міліцейських формувань гинули цілі села. У селі Пісковичі загинуло 720 осіб, у селах Сочина та Березці 250 осіб, Любилиця — 200 осіб. Безумовно, в такій ситуації УПА повинна була стати на захист свого народу. Обставини, що склалися, змусили командування УПА створити на Закерзонні власну політичну та військово-організаційну структуру з трьох тактичних частин: «Бастіон», «Данилів», «Лемко», підпорядкованих ВО «Сян» [4, с.34-35].

Чисельність УПА в Закерзонському краї досягала 2 400 вояків, з відділами самооборони – до 3 тисяч. Тому 22 серпня 1945 року на нараді в міністерстві суспільної адміністрації за участю міністра Владислава Керника, начальника генштабу Війська Ппольського (далі ВП) генерал-полковника Корчіца та представників органів безпеки люблінського і жешувського воєводств прийнято рішення про застосування 3, 8 та 9 дивізій піхоти Війська Польського у переселенських акціях і знищення УПА, як єдиного захисника українського народу [5,с.36]. Отож 1 вересня 1945 року на територію Лісківського, Любачівського і Перемишилького повітів прибули дивізії ВП із завданням відселити українське населення з 50–ти кілометрової прикордонної смуги на територію УРСР.

Зазначимо, що 8 і 9 піхотні дивізії розпочали акцію 3 вересня 1945 року, а 3 дивізія – 6 вересня 1945 року. У випадку відмови українців від переселення командування військових підрозділів, задіяних в акції, мало наказ примусово відселяти їх у глибину Польської Народної Республіки (далі ПНР), де вони мали бути розселені в польських селах по 2-3 сім'ї. Географія діяльності піхотних дивізій не обмежилась лише територією згаданих повітів [2, с.436]. Спроба вирішити українське питання із застосуванням військ наприкінці літа – початку осені 1945 року зазнала невдачі. Намагаючись нейтралізувати польське військо, різні штаби УПА, ОУН поширювали серед солдатів та офіцерів чимало листівок польською мовою, де вказували на справжнє обличчя прокомуністичного режиму в країні, наміри Кремля стосовно українського та польського народів. Листівки застерігали, що безкарними грабунки та примус до переселення не будуть [1,с.187].

Тож армія ВП особливої загрози для УПА не принесла ці сили були досить значними, але не навчені й не готові до боротьби із добре організованою партизанкою УПА. Основний тягар боротьби з УПА у 1945-1946 рр. лягав на внутрішні війська Польщі, спецслужби і їх військові підрозділи, проте вони проявили себе тільки у грабунках сіл і знущанням над мирним населенням [6, с.187].

УПА із самого початку протидіяла переселенню, однак коли із осені 1945 року переселенська акція набрала характеру масової й примусової депортації, упівці почали активно протидіяти виселенню українців. Найбільш розповсюдженими засобами протидії депортації українського населення у 1944-1945 роках були підготовка та розповсюдження пропагандистської літератури, зокрема журнал «Перемога» - Регіональне видання Перемишльського куреня УПА, «Тижневі Вісті» - матеріали ідеологічно-політичного змісту, та короткі повідомлення із закордону, «Інформатор» – головний акцент: СРСР і місце української визвольної боротьби в контексті сил в Радянському Союзі і світі, «Лісовик» – журнал гумору і сатири, ілюстрований карикатурами" [2, с.247]. Все це розкидалось, роздавалось. Також варто відзначити неодноразове проведення мітингів, зборів, звернення до мирного населення, військових та підпілля з допомогою листівок-звернень. Більш радикальнішими методами боротьби було знищення комунікацій: «у ніч на 27 грудня УПА обстріляла з гармат передмістя Перемишля», пошкодивши міську водонапірну станцію. [5, с.139], 11 січня відділом УПА було здійснено напад на село Гочів знищивши два кілометри телефонної лінії та спаливши бюро гмінного уряду, що значно гальмувало роботу системи управління. Не одноразове

проведення диверсій як на залізницях, зокрема 29 грудня було спалено залізничний міст між станціями Загуж - Луковиця, було спалено мости обабіч м. Ліська та 10 жовтня на річці Сян в селі Постолові спалено дерев'яний міст завдовжки 120 метрів [6,с.188], так інших шляхах сполучення – дорогах та мостах. Також велася боротьба безпосередньо з переселенськими комісіями. Не менш важлива була і ліквідація задіяних у переселенській акції підрозділів Війська Польського. [8,с.141]. Також проводилися визволення і повернення додому переселенців, конвойованих поліційними підрозділами ВП до польсько-українського кордону: «Ніч на 31 березня відділ УПА здійснив акцію на залізничну станцію Залуж Сяніцького повіту», де перебувало багато українців, очікуючи на вивезення до УРСР [5,160].

Таким чином, можна стверджувати, що впродовж 1944-1945 рр. УПА змогло в значній мірі припинити антиукраїнську діяльність польського підпілля, яке було основним фактором, що змушував українців покидати Закерзоння. В значній мірі був дезорганізований рух залізничного транспорту через десятки знищених мостів і залізничних станцій. В тій чи іншій мірі із ладу було виведено мости й на шосейних дорогах. Все це дуже сповільнило процес депортації українців, проте не спинило його. В свою чергу ВП та поліційні формування РП не змогли організовано протидіяти УПА.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сергійчук В. Трагедія українців Польщі. / Володимир Сергійчук. – Тернопіль: книжково-журнальне видавництво „Тернопіль", 1997. – 440с.
2. Сергійчук В. Український Здвиг. Закерзоння (1939–1947). / Володимир Сергійчук. – К. : Українська видавнича спілка, 2004. – 840 с.
3. Мічкур П. Українська повстанська армія 1942- 1952 / Петро Мічкур. - Львів: Книгозбірня Просвіти, 1991. – 376 с.
4. Киричук. Ю. Історія УПА. / Юрій Киричук Тернопіль: книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1991. – 407 с.
5. Судин Ю. Закерзоння 1939-1947: Хроніка подій / Юрій Судин, Данило Судин. – Львів: СПОЛОМ, 2006. - 276 с.
6. Макар Ю.Холмщина і Підляшшя в першій половині ХХ століття / Юрій Макар. - Львів: Інститут Українознавства НАН України ім. І. Крип'якевича,2003. - 88 с.
7. Літопис УПА том 8 Нова серія „Волинь, Полісся, Поділля: УПА та Запілля (1944-1946) Документи і матеріали. / [ред. Й. Потічний.] Київ-Торонто, 2006. – 1620 с.
8. Літопис УПА том 16 Підпільні Журнали Закерзонської України 1945 – 1947 / [ред. Й. Потічний.] Торонто: Видавництво Літопис УПА, 1987. – 608 с.

Бойко Н.

Науковий керівник – доц. Ятищук О. В.

ТРАДИЦІЙНІ МОЛОДІЖНІ РОЗВАГИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ РОСІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ІГОР

Мета: Виявити і порівняти особливості та специфіку функціонування молодіжних забав в російській та українській традиційній культурі.

Завдання: проаналізувати стан наукової розробки означеної проблеми, розглянути соціокультурну основу дозвілля молоді російського та українського етносів.

Дослідженню молодіжних громад та форм їх дозвілля приділяли немало праць вітчизняних народознавців XIX-XX ст. В. Боршковський «Парубоцтво» как особая група в малоросийском сельском обществе»; М. Сумуова «Досвидки и поседелки»; В. Камінський «Парубоцькі громади»; О. Мазуркевич «Сільські молодіжні громади як школа етикетного виховання»; О. Кісь «Українська сільська молодь у дзеркалі гендерних відмінностей»

Російські молодіжні громади та їх дозвілля досліджували: Т. Беркштам «Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX- начала XX в.,

М. Громико «Традиционные нормы поведення и форми общения русских крестьян», Г. Базслов «Деревенская артель кулачних бойцов-рукопашников» та ін. У своєму дослідженні ми будемо опиратися на матеріали монографії

К. Логвинова «Традиционный жизненный цикл русских Водлозерья: обряды, обычаи и конфликты»[1].

Окремими групами у сільському соціумі, що мали власні інтереси, турботи, задоволення, права і обов'язки, були молодіжні громади. «Найпоширенішими формами спілкування молоді в Україні були вечорниці й довідки, які у холодну пору року проводилися у хатах, а у теплу – «вулиці», «музики», «ігрища» та забави. Як вказує О. Мазуркевич «Етикетні норми поведінки під час зустрічі молоді регулювалися моральними нормами. Вони не затримувались на вечірках до пізна, Особливо це стосувалося дівчат. [2, с.111]

Найбільшу радість молоді приносили розваги на природі. Ігри були парубоцькі, дівочі, дитячі, гуртові і навіть для одружених. В Україні найпоширеніші були перетягування шнурка, ходіння на палицях, стрибки, а також військові ігри [3]. Відомі з писемних джерел кулачні бої, що їх влаштовували хлопці з різних вулиць, на початку XVIII ст. були заборонені церквою, а у 1719 р. гетьман Іван Скоропадський видав спеціальний універсал [3]

У Росії ж кулачні бої продовжувалися до XX ст. Т. Бернштам у своїй науковій розвідці описує кулачні бої «групп молодежи с группами взрослых, как это имело место при прославлении Христа в Поморье при обходах домов на второй-третий день от Рождества» [4, с. 157]. Інший дослідник – К. Логинов - вказує, що «драка могла быть ожосточенной, вплоть до хватания за колы» [1, с.158]. На святкових гуляннях старше покоління не рідко робило «ставки» на представників своєї вулиці чи села. Варто сказати і про звичай Російської молоді соромити хлопців, що програли бійку, розвішуючи їх розірвані сорочки на вулицях села навпроти дому де вони живуть.

Окремо хочеться зупинитися на так званих «поцілуйних іграх», які були притаманні російській молоді і про які не знайшлося жодної інформації щодо побутування їх в українських молодіжних громадах. Наприклад це ігри «в голубків». Отаман (ведучий) викликав на переносну лавку хлопця який сідав лицем до стіни, потім садив дівчину спиною до хлопця. Після чого звучала команда «Гулі-гулі-раз» Якщо хлопець і дівчина повертали голови один до одного, то вони цілувались, якщо голови повертались в різні сторони хлопець поступався місцем іншому гравцю. Після цього все повторювалось.

Схожою була гра «По кружку ходить», знову ж по команді ведучого, хлопець піднімався з лавки та йшов до дівчини, сідав їй на коліна цілував та повертався назад. Дівчина яку він цілував піднімалася, підходила до лавки хлопців, і робила свій вибір. Далі поверталася на місце, а поцілований хлопець продовжував естафету [5, с. 39]

Варто сказати, що розваги української молоді були привязані до календаря, навідміну від російських. Святкові і недільні посиденьки молоді Росії іменувались як «бесіди», а у вівторок та четвер – «вечорами», «вечірками», «вечорухами» рідко «клубом». По суботах вечірки не влаштовували, оскільки «боялись Бога». Створювались хати-читальні бібліотеки, клуби, в яких молодь могла збиратись по вечорах безкоштовно. Святкові і недільні посиденьки присвячувались виключно розвагам, танцям та поцілунковим іграм. В свято та неділю молодь веселилась. А от в вівторок та четвер батьки давали дівчатам завдання прясти пряжу. На них дівчата ходили з своїм інструментом, а при поверненні до дому повинні були показати свій результат роботи. Хлопцям в будні дні теж давалось завдання. Вони сукали нитки для риболовних снастей або в'язали сітки. Ті з дівчат , які мали постійного кавалера, всаджувались на лавку, а хлопець сідав їй на коліна. Працювати при цьому було не дуже зручно, але цілуватись вони могли [1, с. 153].

Натомість в Україні розважались по святах. Однією з найрозповсюдженіших розваг молоді в Україні була колись так звана «Вулиця» - своєрідні вечерниці дівчат і хлопців просто неба. В вечері, як уже смеркало, першими на вулицю збиралися дівчата, зачинаючи співати. Співали різноманітні пісні. Прийшовши на вулицю, хлопці, як правило, не беруть участі в дівочих співах, а стають гуртом збоку і спостерігають за дівчатами. Але часом, як дівчата їм дуже надокучають своїми глузливими піснями, кидаються в дівочий гурт і ніби хочуть дівчат розігнати. Тут же, «на вулиці», дівчата виводили й хороводи - «кругові» та «ключеві». До кругових належали такі хороводи, в час яких одна з дівчат усередині утвореного товаришками кола зображувала рухами все те, про що вони співали. Після закінчення пісні дівчина ставала в коло, а на її місце виходила інша. До цього типу належали такі хороводи: «Перепілочка», «Подоляночка», «Король», «Нелюб», «Мак» та інші [6, с. 51-58].

В російських губерніях теж зберігся звичай «Вулиця». Ближче до вечора дівчата збирались в одному місці, формувались у колони та вирушали з піснями в іншу стороно. Тим часом, хлопці теж з піснями шли їм навпроти. Зустрічались вони зазвичай в центрі села, де на них чекали глядачі. Потім групи знову розходились. Так усе продовжувалось поки вони не обійшли село три рази [1, с.165].

Ще одну яскраву аналогію між двома етносами можна спостерігати під час святкування Покрови. Жителька с. Сумани, Житомирської обл. Серафим Охрімчук згадує, що до Покрови на вулиці гуляли, а після Покрови то уже до когось у хаты просились, винаймали велику у вдови або старих, і там збирались на вечоринки. Розраховувались хлібом, борошном, полотном. Обовязком хлопців було забезпечення господарів дровами [7]. В губерніях Росії теж винаймали приміщення, проте цим займались хлопці, плата за оренду відроблялась влітку на полях господарів. Обов'язоком дівчат, було прибирання, забезпечення дровами та харчами [1, с. 157]. Вечорниці тривали цілу зиму аж до Великого посту. Разом збиралася молодь тільки однієї вулиці або кутка. Чужі могли приєднатися лише з дозволу всієї молодіжної громади. Дівчата починали ходити на вечорниці років із 14–16, (як навчаться прясти, шити й вишивати). З-поміж себе вони вибирали отаманшу – дівчину, що керувала вечорницями і яка користувалась великим авторитетом. На вечорницях дівчата пряли, вишивали та плели. Хлопці могли приходити тільки тоді коли дівчата розходились по своїх домівках [7]. Їхні російські ровесниці «которые имели постоянного кавалера, занимаясь пряденяем, усаживались на прялки, а кавалер садился им на колени. Работать при этом, конечно, было не очень удобно, но целованыю и милованию это мало мешало» [1, с.161].

Отже, ігри і забави, спільні розваги були істотною складовою соціальної інтеграції. Можна сказати, що розваги української молоді були дещо соромязливішими, навідміну від наших сусідів. Адже в схожих традиціях простежується дещо інше моральне виховання. Деякі з них мали виробничу основу, включаючи розважальні елементи. Незалежно від цього вони мали на меті гуртування та забезпечення дошлюбного спілкування молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Логинов К. К.Традиционный жизненный цикл русских Водлозерья: обряды, обычаи и конфликты / К. К. Логинов. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. – 424 с.
2. Мазуркевич О.П. Сільські молодіжні громади як школа етикетного виховання/ О. П. Мазуркевич // Культура України. - 2013. - Вип.43. – С, 110-118.
3. 3.Николайчуу Ф. Универсал гетьмана Скоропадского о вечорницах, кулачных боях, сборищах под Ивана Купала и проч., 1719 года / Ф. Николайчук // Киевская старина – 1894 – Т.45. – С. 541-543
4. Бернштам Т. А Русская народная культура Поморя в XIX – начале XX в. / Т. А. Бернштам. – Л., 1983., - с. 323
5. Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских Крестьян/ М. М. Громыко. – М., 1986. – 306 с.
6. О. Воропай Звичаї нашого народу/ Воропай О., - Етнографічний нарис. - Т.2., - с. 51-58
7. http://litopys.org.ua/istkult2/ikult208.htm

Вовна К.

Науковий керівник – доц. Старка В. В.

СТАНОВИЩЕ СУДОВОЇ ПОЛІЦІЇ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ В СКЛАДІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА (1919 – 1939 РР.)

Переосмислення історичної спадщини України в контексті всесвітньої історії, що здійснюється сучасною вітчизняною історіографією, зумовило зростання зацікавленості проблемами українсько-польських відносин на різних етапах непростого історичного минулого обох народів та держав. Одним із таких важливих періодів є двадцятиліття між Першою й Другою світовими війнами. Саме тоді постала та функціонувала відновлена Польська держава – Друга Річ Посполита, у політиці якої Україна й українське питання займали вагоме місце.

Важливим елементом суспільного життя міжвоєнної Польщі виступала специфічна політика на території Західної Волині, Східної Галичини, інших етнічних українських земель, що входили до її складу. На тлі належного рівня вивчення окремих граней такої політики практично не з'ясованими залишаються питання діяльності на західноукраїнських землях польських органів внутрішніх справ,

зокрема державної поліції. Це стосується й Західної Волині, де з весни 1921 р. по осінь 1939 р. функціонувало Волинське воєводство. Дослідження діяльності тут польських поліцейських структур дає змогу розкрити їх роль у реалізації внутріполітичного курсу держави, наведенні й підтриманні правопорядку, вплив на волевиявлення населення під час виборчих кампаній, зусилля з нейтралізації опозиційних до влади сил тощо.

Розробка теми сприяє введенню до наукового обігу чималої кількості маловідомих матеріалів про тогочасну суспільно-політичну, соціально-економічну та національно-релігійну ситуацію в регіоні. Науковий аналіз теми дає змогу зіставити набутий польською державною поліцією досвід із реаліями діяльності й завданнями органів внутрішніх справ України на сучасному етапі.

Мета статті – охарактеризувати становлення, структуру, напрями й форми діяльності польської судової державної поліції на західноукраїнських землях в складі Республіки Польща (1919–1939 рр.).

Джерелознавчу базу дослідження становлять праці О.Разиграєва [4], [6], О.Білецької [5] та польського вченого П.Стшелецького [11]. Крім того, вагомий за обсягом і науковою значущістю масив документів із теми зберігається в Державному архіві Рівненської області (далі ДАРО), Державному архіві Львівської області (далі ДАЛО) та Центральному державному історичному архіві у м. Львові (далі ЦДІАЛ). Там містяться розпорядження, інструкції, листи та інші види письмових документів про діяльність повітових управлінь судової поліції, а також численних дільниць, що функціонували на територіях гмін. Невід'ємною складовою частиною статі стали публікації документів і матеріалів польською мовою,матеріали тогочасної періодики – часописів, устав і збірок „Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej", „Ustawa z 24 lipca 1919r. o Policji Państwowej", „Organizacja instytucji policyjnych w II Rzeczypospolitej 1918-1926. Wybór źródeł i dokumentów".

Як працювала поліція сто років тому? Хто міг потрапити в правоохоронці? Які справи вони розслідували й за ким стежили? Як розвивали агентурну мережу й скільки платили „стукачам"?

Слідча служба вперше згадується у статті № 7 закону „Про державну поліцію" від 24 липня 1919 р. де вказувалось, що слідчі відділи очолюють начальники кримінальної поліції котрі на теренах воєводства підпорядковуються коменданту округу [10].

Судову поліцію, в правових актах того часу називали слідчою поліцією, а в літературі кримінальною. Така поліція була організована в містах, які становлять самостійні адміністративні одиниці, в містах в яких діяли крайові суди і в містах в яких виникала на це потреба. Слідчі відділки входили в склад поліції відповідних міст, і на таку поліцію крім розслідування злочинів, покладались і обов'язки із запобіганням їхнього вчинення. Територіальні межі діяльності слідчих відділів і їх службових осіб співпадала з територіальними межами діяльності відповідного суду [8].

У вересні 1919 р. в Луцьку було створено управління слідчої поліції на чолі з інспектором Я. Пєтчаком , у жовтні – в результаті розформованого санітарного відділу з'явилася Луцька експозитура слідчої поліції під керівництвом „пшодовника" Ю. Добржанського; Особовий штат Луцької експозитури слідчої поліції складали: Ю. Добржанський (керівник), П. Ашовський (помічник) , Ю. Орловський (секретар), – А. Кліман, М. Троць, Є. Ашовський, М. Золомський („розвідники") [11].

Керівництво управління слідчої поліції регулярно інформувало владу Луцька та повіту про поточну ситуацію і складало рапорт з такими рубриками: вбивства, викрадення коней, крадіжки, лихварство, хабарництво, підпали, переховування військового обмундирування та зброї, арешти.

До складу поліцейського корпусу Волині входила слідча (кримінальна) поліція, яка була утворена наприкінці 1920 року. З 1 лютого 1921 року почали діяльність слідчі філії у Луцьку, Рівному, Острозі, Кременці, Дубно, Ковелі та Володимирі. Восени того ж року розпочалось укрупнення цих підрозділів на повітовому рівні. Цей процес проходив шляхом ліквідації одних підрозділів з одночасним збільшенням територіальних меж діяльності інших. У 1922 році на Волині функціонувало слідче управління при окружному управлінні поліції у місті Луцьку та чотири слідчі підрозділи при повітових управліннях у Луцьку, Рівному, Ковелі та Дубно. До

головних завдань кримінальної поліції належали: запобігання та розкриття злочинів, ведення слідства у справах вбивства, крадіжок, шахрайства, вимагання, лихварства тощо [4 , с. 32].

Розпорядження Головної команди (управління – авт.) державної поліції від 3 листопада 1919 р. „Про організацію слідчих управлінь" проголошувало створення при кожній окружній команді державної поліції слідчих управлінь, які у міру потреби мали право організовувати експозитури 4-ох рівнів: І-го у складі щонайменше 50 осіб, ІІ-го від 25 до 50 осіб, ІІІ-го від 10 до 25 осіб і IV-го від 3 до 10 осіб. Експозитури І–ІІІ-го рівнів у сфері організації, забезпечення, професійного вишколу особового складу та дисципліни підпорядковувались окружному коменданту, котрий здійснював нагляд над їхньою діяльністю. Натомість, експозитури IV-го рівня перебували у віданні повітових комендантів державної поліції [2, арк. 192].

Для керівництва та контролю за діяльністю теренових одиниць слідчої поліції 18 січня 1920 р. при Головній команді державної поліції був створений спеціальний IV-й реєстраційно-карний відділ (з 1922 р. – реєстраційно-пошуковий). Повноваження вказаного відділу охоплювали як слідчі управління (при окружних командах поліції), так і експозитури поліції (при повітових командах). Окрім організаційно-контрольних функцій зазначений підрозділ Головної команди державної поліції видавав „Слідчу газету" та „Списки розшукуваних осіб" [6, с. 91-92].

Зміни у внутрішній організації кримінальної поліції засвідчило розпорядженням Міністра внутрішніх справ від 4 січня 1922 р. „Про організацію слідчих управлінь" [3 , арк. 1–13]. Зазначений нормативно-правовий акт підтвердив функціонування слідчих управлінь при окружних командах державної поліції. Серед головних завдань даного підрозділу виділялось проведення слідства в справах надзвичайної ваги на вказівку воєводського поліційного керівництва, а також нагляд за діяльністю слідчої поліції на теренах службового округу. На теренах повітів функціонували низові підрозділи кримінальної поліції – слідчі експозитури. Слід зазначити, що розпорядження 1922 р. головним чином було спрямоване на зменшення кількості експозитур на теренах повітів шляхом об'єднання малочисельних слідчих підрозділів. Станом на грудень 1922 р. у Другій Речі Посполитій функціонувало 16 окружних слідчих управлінь та 55 експозитур. Чергова реорганізація кримінальної поліції відбулась 1924 р., внаслідок якої слідчі управління реорганізовувались у „кримінальні реферати" із збереженням попередньо закріплених повноважень. Слідчі експозитури на теренах повіту ліквідовувались взагалі, а їх функції передавались штату загальної поліції при повітових командах [6, с. 92].

Повноваження слідчої міліції в основному були передбачені в Кримінально-процесуальному кодексі Польщі 1928 року. Крім того Розпорядженням Міністра Внутрішніх справ від 4 січня 1922 року „Про організацію слідчих відділень", була затверджена Інструкція „Inwigilacyjna", якою на слідчі відділення покладались завдання запобігання, виявлення злочинів, затримання винних осіб і доведення їхньої вини. Такі завдання слідчі відділення виконували насамперед за допомогою контролю, який здійснювався шляхом:

– спостереження (загального і індивідуального);

– переслідування (безпосереднє і опосередковане);

– розшук (локальний, регіональний, державний).

Загальне спостереження здійснювалось слідчою поліцією за допомогою патрулювання на вулицях, театрах, ринках і в інших місцях скупчення людей, а також за особами, які вже притягалась до відповідальності і не мають постійного місця праці. Індивідуальне спостереження також здійснюється службовими особами слідчих відділень і стосувалось конкретно підозрюваних осіб у вже вчиненому злочині, або злочинові який готується, і про який є такі відомості. Таке спостереження здійснюється таємно, щоб підозрювана особа не дізналась про це. Працівники слідчої поліції здійснювали таке спостереження без форменого одягу і пристосовувались до місцевості, перебираючись в ролі поштаря, лакея, сторожа, продавця. Спостереження здійснювалось також в приміщеннях. Особи, що здійснювали спостереження могли допитувати інших осіб, брати до уваги донесення, в тому числі і анонімні, для цього вони мали знати мову регіону, а також єврейський жаргон [8].

Переслідування, відповідно до вищезгаданої інструкції також здійснювалося уповноваженими особами слідчого відділення. Безпосереднє переслідування здійснювалось пішо, кіньми, з допомогою інших засобів, залежно від місцевості за особами, які втекли з під варти. А опосередковане переслідування полягало в отриманні інформації про особу, що розшукується, за допомогою запитів

через телефон, пошту чи окремого кур'єра. Таке переслідування здійснюється з особливою швидкістю, і до тих пір поки таку особу не затримають.

Розшук здійснювався за особами, які переховуються від слідства, в невідомій місцевості, або коли особа злочинця ще невстановлена. Така дія потребувала об'єднання зусиль кількох відділків поліції. Залежно від обсягу території на якій здійснювався розшук, він поділявся на: 1) розшук локальний, в межах повіту; 2) розшук регіональний, в межах воєводства; 3) розшук державний, на території цілої Речі Посполитої і поза її межами [8].

Кримінально-процесуальний кодексом Речі Посполитої 1928 року, на слідчі відділення було покладено завдання проведення дізнання. Відповідно до ст. 241 КПК обов'язком поліції було запобігання втрати доказів і запобігання ухилення підозрюваного від слідства [9]. Для виконання таких функцій поліція мала право збирати речові докази, проводити обшуки особи і помешкань, допити осіб у відповідній справі. Такі дії поліція зобов'язана була оформляти відповідними процесуальними актами.

У 1938 р. відповідно до розпорядження Президента Польщі про вдосконалення судового процесу з метою посилення дієвості слідства поліції надавалися рівні права з прокуратурою [5 , с. 43].

Протягом 1920-х років найбільшим недоліком у слідчій практиці поліції була її недостатня оперативність та формалізм. У 1932 р. прокурор окружного суду в Гродно на з'їзді начальників слідчих відділів (у Вільнюс) вказав на недоліки, які чинили перешкоди в ефективному проведенні слідства. Передусім надто багато зусиль витрачалось на канцелярську роботу (складання докладних протоколів, звітів); до слідства залучалися службовці, які не були уповноваженими проводити дізнання; під час дізнання головна увага приділялась зізнанням свідків (вони часто змінювалися); недооцінювали речові докази, а це призводило до того, що суди часто навіть не могли встановити, чому в матеріалах справи опинився той чи інший речовий доказ, і справа „розсипалась"; дізнання не раз переходило із „рук в руки" і, отже, втрачалась відповідальність за його результат; слідчі відділи були перевантажені іншими видами роботи, внаслідок чого слідство не було ретельно проведено і передавалось до суду у недовершеному вигляді [7, арк. 55–57].

Крім того предметом пильної уваги слідчої поліції були політичні справи. Адже політичні процеси ставали постійним явищем суспільного життя міжвоєнної Польщі. Слід зазначити, що у кримінальному кодексі тогочасної Польщі не існувало поняття політичного злочину, так як це було у Радянському Союзі. Проте у внутрішній документації поліції застосовувався термін „антидержавний".

З 1921 року для розслідування політичних злочинів, а також для боротьби з особами і організаціями, які мали на меті зміну суспільно-політичного устрою шляхом революції (передовсім комуністи), а також з метою боротьби з українським національним рухом, який пропагував гасла визволення земель, на яких живуть українці, було утворено підрозділ слідчої служби [5, с. 43]. Формально такі служби підпорядковувались органам правосуддя, а фактично урядам воєводств.

Органами поліції при здійсненні дізнання були допущенні численні порушення засад кримінального процесу. При арештах польська поліція відзначалася брутальністю та застосуванням фізичних тортур щодо арештованих українців. Зокрема, вночі з 12 на 13 лютого 1924 року у львівській тюрмі було убито під час слідства учасницю української національно-визвольної боротьби Ольгу Басараб. Офіційна версія: самогубство [1, арк. 10 –21].

Найгучнішими політичними процесами, були „святоюрський" процес у Львові у 1922–1923 рр. (судовий процес над 39 комуністами, у тому числі над 26 учасниками конференції представників Комуністичної Партії Польщі і Комуністичної Партії Східної Галичини (КПСГ), яка відбувалася конспіративно 30.10.1921 в одному з будинків собору святого Юра у Львові), процес проти Біласа та Данилишина 1932 рр. (судовий процес над українськими націоналістами, учасниками збройного нападу на пошту в Городку), варшавський та львівський процеси проти С. Бандери та інших керівників ОУН у 1935–1936 рр. Всі вони відбувалися, як свідчать документи, із застосовуванням механізмів політичних провокацій, фальсифікацій, проведення безпідставних арештів та ув'язнень.

Отже, після відновлення незалежності польської держави, було зорганізовано міцний поліційний апарат, на який згідно з законодавством були покладені обов'язки забезпечення

суспільної безпеки, спокою та порядку. Судова поліція, як елемент системи державної поліції, становила потужний механізм з широкими повноваженнями, основним завданням, якої відповідно до нормативно-правових актів ІІ Речі Посполитій було проведення дізнання у кримінальних справах. Крім цього судова поліція в ІІ Речі Посполитій виступала засобом утвердження влади на західноукраїнських землях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Львівської області , – Ф. 1. – Оп. 52. – Спр. 285.– Арк. 10 – 21.
2. Державний архів Рівненської області , – Ф. 86. – Оп. 3. – Спр. 2. – Арк. 192.
3. Державний архів Рівненської області , – Ф. 86. – Оп. 3. – Спр. 114. – Арк. 1–13
4. О.Разиграєв. Державна поліція Волинського воєводства в охороні громадського порядку у 1919 – 1926 рр. // « Польські студії » № 4 (« Дух і Літера » № 23) – Київ, 2011, с. 32
5. О.Білецька . Правовий статус судової поліції на західноукраїнських землях в складі Республіки Польща 1921-1939 рр. // Вісник Львівського університету. Серія юридична. – 2012 р. – Випуск 55. – С. 39–45
6. О.Разиграєв. Організація діяльності Державної поліції Другої Речі Посполитої (1919- 1926 рр.) // Український історичний збірник. – 2011р.– Вип. 14, с. 89 – 102
7. Центральний державний історичний архів України, м. Львів . – Ф. 205. – Оп. 1. – Спр. 100. – Арк. 55 – 57
8. Organizacja instytucji policyjnych w II Rzeczypospolitej 1918-1926. Wybór źródeł i dokumentów. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: http://delta.lex.pl/pages/document/Organizacja-instytucji-policyjnych-w-II-Rzeczypospolitej-1918-1926-Wybor-zrodel-i-dokumentow/545864 (дата звернення 14.03.2015) – Назва з екрана.
9. Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 19 marca 1928 r. Kodeks postępowania karnego. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу : http://dziennikustaw.gov.pl/DU/1928/s/33/313
10. Ustawa z 24 lipca 1919r. o Policji Państwowej [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу : http://panstwowa.policja.pl/pp/akty-prawne/8,USTAWA-z-dnia-24-lipca-1919-r-o-Policji-Panstwowej.html (дата звернення 12.03.2015) – Назва з екрана.
11. Strzelecki W. Bezpieczecstwo na ziemiach Polski. Od kmiecia grodowego do granatowej armii. - Warszawa, 1934. - S.10

Гавур В.

Науковий керівник – проф. Алексієвець Л. М.

ГЕНЕЗА УКРАЇНСЬКО-ЯПОНСЬКИХ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН У НОВІТНЬОМУ ВИМІРІ

В умовах сучасних інтеграційних процесів сформувалась своєрідна світова комунікативна павутина, що охоплює собою безліч суспільних сфер діяльності: економічну, політичну, культурну тощо. Але дана система не є монолітною, чим пояснюються складні політичні процеси другої половини XX ст., коли низка народів виборюють незалежність та поступово починають налагоджувати контакти з провідними світовими державами. Саме до такої категорії належить і Україна, народ якої на протязі багатьох століть потерпав від іноземного гніту та не мав змоги утворити міцну державу, і лише з 1991р. виборов суверенітет та отримав змогу вести самостійну зовнішню політику. Відповідно, повноцінне входження в геоінтеграційний процес потребує часу і витримки зі сторони як України, так і світового загалу. Однак, Україна вже здійснила такі важливі кроки, як: входження в ГУАМ у 1997 р., а також асоціація із ЄС у вересні 2014 р., налагодження відносин із США та східноазійськими країнами. Вже понад 20 років Україна підтримує хороші відносини з Японією. Тут, зокрема, слід відзначити і поступове встановлення культурних зв'язків, створення іноземних культурних центрів як в Україні, так і українських – на території держав-партнерів, а також взаємну культурно-просвітницьку діяльність.

Актуальність статті полягає у тому, що країни, які, здавалось, кардинально різняться між собою – такі, як Україна та Японія, здатні проявляти глибоку взаємну зацікавленість, активно співпрацювати в культурній сфері, переймати одна в одної культурний досвід. Також, думка автора зводиться до того , що, намагаючись налагодити тісні взаємозв'язки з потенційною державою - партнером, у першу чергу слід усвідомити її культурний поступ задля подолання зайвих бар'єрів і підвищення ефективності відносин.

Питання українсько-японських культурних взаємин має закономірно фігурувати як одне із фундаментальних у системі двостороннього партнерства між обома державами. Основи даного дослідження ще у ХХ столітті заклав

І. Світ, його справу плідно і впевнено продовжують науковці І. Бондаренко, В. Резаненко, О. Хоменко, В. Рубель та ін.

Насамперед слід сказати, що в статті увага акцентується на партнерських відносинах саме у духовно-культурній сфері. Лиш подекуди присутня духовно-матеріальна сторона – радше як доповнення задля висвітлення цілісніщої панорами даного дослідження.

Культурні відносини між Японією та Україною набули розгортання задовго до отримання незалежності останньою. Ще у 1916 р. театральна трупа К. Кармелюка-Каменського «Товариство українських артистів» проводила турне по містах Токіо, Кобе, Камакура та Йокогама. А також слід відзначити діяльність казкара і поета В. Єрошенка в 20-х рр. ХХ століття [1, с. 24; 5]. Однак тісніші відносини – на рівні національному, почали зароджуватись через 17 років. Для їх появи існували певні передумови. У першій половині ХХ століття за часів Російської імперії, а згодом — Радянського Союзу мали місце хвилі еміграції певного контингенту українського населення на Далекий Схід (зокрема – на територію Маньчжурії, яка з 1932 р. де-факто підпорядковувалась Японії). Емігранти поволі консолідувались у відокремлені колонії. Значної уваги заслуговує офіційно створена у 1935 р. «Українська Національна Колонія в Маньчжурії» (інша назва – «Українська Національна колонія Харбін»), основи якої були закладені ще двома роками раніше.

Зважаючи на це розуміємо, що в далеких від батьківщини краях українцям необхідна була певна духовна опора. І таким суспільно-культурним ядром української еміграції на територіях – тоді ще Китаю, стало м. Харбін. З 1907 року розпочинає свою діяльність «Український клюб» – осередок аматорських театральних гуртків, що спромігся в наступні роки створити школу, гімназію та бібліотеку які, щоправда, в 20-х рр. були конфісковані. Однак його колишні діячі з допомогою інших українських організацій наполегливо вели переговори з місцевою адміністрацією щодо повернення майна клубу [1, с. 76, 96]. У 1926 р. була створена організація «Січ», де діяли три відділи, зокрема – культурно-освітній. У 1928 р. організація починає ідентифікувати себе як філія «Просвіти», а легальний статус отримує в 1930 р. – завдяки сприянню американського посольства в Китаї [15, с. 285–286]. У 1932 р. постала молодіжна культурно-громадська організація «Комітет Громадських уповноважених», до числа яких входили представники дрібних та менш впливових клубів [1, с. 118]. У 1928 р. у тому ж таки Харбіні, від редакції «Гун бао» почало друкуватись періодичне видання «Українське життя», роботою над яким займались журналісти Н. Покровський, І. Паславський, редактори В. Іванов та М. Головачов. За певних обставин, видання друкувалось лише рік (до речі, маючи тираж в 11-12 тисяч примірників у тиждень), однак згадки про нього залишились в історії [1, с. 83 – 85].

У 1931–1932 рр. Маньчжурія зазнає окупації зі сторони Японії, відбувається формування уряду штучно створеної маріонеткової держави Маньчжоу-го. Сюди на проживання прибуває доволі велика кількість японців, частину яких (для прикладу, пан Танака, котрого відзначає І. Світ), як і новий уряд цікавить причина проживання стількох українців на зовсім чужій для них території. Згодом, завдяки порозумінню української інтелігенції з новим урядом, впродовж 1932–1937 рр. в м. Харбін видається «Маньчжурський вісник», якому вдається висвітлювати українську проблему еміграції. А в 1935 році українці офіційно отримують дозвіл на створення вище названої «Української Національної колонії Харбін», таким чином ставши єдиним культурним ядром українців на Далекому Сході. Також японська адміністрація в Маньчжурії офіційним меморандумом від 15 листопада 1933 р. тимчасово повертає українцям (на імена діячів П. Яхна, І. Світа та П. Марчишина) в Харбіні майно «Українського клюбу» [1, с. 123–124]. Тоді ж поновлюється діяльність Українського Національного Дому (УНК), що діяв ще 15-а роками раніше на базі майна клюб'ян. Загалом слід сказати, що старання українських культурних діячів в Маньчжурії увінчались подвійним успіхом: завдяки їх діяльності українське населення усвідомило, що ще не забуте, а також місцеві жителі, зокрема представники японського контингенту отримали змогу ознайомитись з українською духовною культурою. Однак у кінці 30-х рр. діяльність суспільних організацій була поставлена в складне становище, особливо на початку Другої Світової війни, в основному – через жорстку цензуру.

Всередині 40-х рр., з приходом радянських військ на територію Маньчжурії, майже всі українські громадські та культурні діячі за можливості емігрували, здебільшого – в США.

Упродовж тридцяти наступних років між українцями та японцями на культурному фундаменті майже не спостерігалось взаємодії, за винятком того, що в 1954 р. при Хоккайдському університеті був заснований Інститут славістики. В основному взаємовідносини обмежувались діалогом «Радянський Союз – Японія», в рамках якого головною була політико-територіальна суперечка щодо Південних Курильських островів. Однак Харбінський період заклав основи майбутніх дружніх взаємовідносин між українцями та японцями.

За цих умов виникала потреба комфортної діалогової комунікації, яка піднімала питання укладання словників та транслітерації і транскрибування іноземних (в данному випадку – українських та японських) слів. З огляду на це зауважимо, що за період Маньчжурських взаємовідносин впливовішими були російська комуністична та японська політичні сили. Відповідно, вивчення російської та японської мов було прерогативою №1. Так як для українців ближчою була російська мова, вони здебільшого користувались системою транскрипції «кірідзі» Є. Поліванова, розробленою останнім ще у 1930 р. Система передбачала записування японських слів кирилицею [17]. Орієнтуючись на систему Поліванова, була складена більшість радянських російсько-японських словників. Однак, вже у 1944 р., стараннями А. Діброової та В. Одинця був укладений перший, так званий «Україно – ніппонський словник», що включав у себе близько 11 тисяч слів [9]. А вже в роки незалежності, за співпраці О. Бондаренка із японським лінгвістом Т. Хіно, у 1998 р. – випущений україно-японський словник, орієнтований на допомогу при вивченні як японської, так і української мов для студентів[8]. Також зусиллями вітчизняних дослідників М. Федоришина, О. Коваленка, В. Рубеля були запропоновані українські системи транскрибування та транслітерації японської мови [6, 7, 10]. Цю проблему в своїх роботах також досить детально висвітлили О. Бондар, А. Шпігунов, І.Бондаренко.

У свою чергу, транслітерацією української мови займається японський лінгвіст Х. Накадзава. У 2009 р. він вивів свою систему, якою зараз в основному і користуються поціновувачі української мови та літератури в Японії [20].

Окремої уваги в галузі літературного контексту питання заслуговують 60-і рр. ХХ ст. В Японії зароджується шевченкознавство. У 1962 р. пропагандист шевченкового слова Тейске Сібуя заснував у Токіо «Японське товариство вивчення Шевченка» (“Ніхон Сефусенко кенкюкай). У 1964 р. видавництво Кокубунся видало “Збірник поезій Шевченка. Як умру... З нагоди 150-річчя поета” за редакцією того ж Сібуя. Це було перше окреме видання Шевченкових творів у Японії. Збірка містить 26 віршів, написаних між 1839 – 1861 рр, у перекладах п’яти японських авторів — Кануске Комацу, Такаюкі Мураї, Хачіро Тадзава, Тейске Сібуя, Дзюндзі Кіносіта. У 1993 р. було опубліковане останнє, і напевне, найдовершеніше видання Шевченкових творів, котре виконала японський професор-славіст Йоцуко Фудзія [3].

У тих же 60-х рр. свою діяльність у напрямку японістики розпочинає І. Дзюб. До цього часу, І. Дзюб здійснив переклади художніх творів таких японських письменників і поетів, як: Ясунарі Кавабата, Рюноске Акутагава, Кобо Абе, Кендзабуро Ое, Сосекі Нацуме, Моріо Кіта, Харукі Муракамі. А в роки незалежності значний вклад в перекладанні японських творів на українську здійснили І. Бондаренко, Ю. Осадча, В. Рубель, В. Резаненко. Завдяки їхній роботі, українці мають змогу ознайомитись із фольклорними матеріалами, зокрема, японськими народними казками, приказками, прислів’ями, японською поезією та історичними хроніками [4, 5, 12, 13, 14, 16].

У 70-х рр. ХХ ст. Кіотська школа балетного мистецтва Тераді встановила зв’язки з Київським державним хореографічним училищем, завдяки чому учні київської балетної школи отримали змогу щороку проходити стажування в Японії, а японські вихованці – в Україні. Відносини особливо пожвавились опісля проголошення незалежності України.

Активніше становлення та налагодження стосунків між обома державами розпочалось у 1992 р. і з цього моменту діалог розвивався по висхідній лінії. В результаті, в Україні за останні 2 десятиліття створювались центри, що працюють у напрямку допомоги місцевим жителям у знайомстві та поглибленні знань щодо Японії, вивченні її духовно-культурних досягнень. Водночас, в Україні популяризуються японські бойові мистецтва, на кшталт кендо, дзюдо.

Події та процеси попередніх століть, що мали місце як в Україні, так і в Японії, в останні роки активно привертають взаємну увагу обох народів. Від самого початку розвиток україно-японських культурних відносин доволі повільно, але невпинно прямував по висхідній лінії. Цьому завдячуємо титанічним зусиллям українських та японських культурних діячів, а згодом – урядам обох держав, що спромоглись встановити між настільки далекими за територією проживання та різними за культурними засадами народами доволі тісні зв'язки. Стає зрозуміло, що існують передумови для створення великих культурних центрів у Японії та Україні, де представники обох національностей мали б змогу пізнавати культурні надбання одна одної, набутих з плином століть.

Регулярно відбуваються взаємні візити діячів, що проводять активну культурно-просвітницьку роботу, сприяють створенню освітніх програм, виводячи культурне партнерство України та Японії на якісно новий щабель. Спостерігається дуже толерантне ставлення щодо української та японської діаспори в Японії та Україні. Усі перераховані чинники свідчать про поступове налагодження та інтенсифікацію спільного порозуміння в галузі культури. І, як бачимо, це сприяє успіху на таких фронтах, як дипломатія та економіка.

Цікаво, а чи досягли б україно - японські відносини теперішнього рівня, якби не було людей, котрі самовіддано вивчали б мову, історію, народну ментальність та релігію, моральні переконання та етикет іншої країни, та не ділилися б з нами своїми здобутками? І це стосується не лише Японії, але й усіх країн, з якими Україна встановила або ж збирається встановити дружні відносини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Світ І. Українсько-японські взаємини 1903–1945. Історичний огляд та спостереження / Іван Світ. – Нью-Йорк, 1972. – 372 с.
2. Василь Єрошенко: український класик японської літератури. Мистецька сторінка [Електронний курс]. / Режим доступу: http://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=1056.
3. Хоменко О. Японські переклади творів Тараса Шевченка / Оксана Хоменко // Вісник. Східні мови та літератури. – Вип. 4. – Київ, 1999.
4. Іван Дзюб: «Без щирого зацікавлення держави просування літератури не відбудеться». Літакцент : [Електронний курс] / Режим доступу: http://litakcent.com/2011/12/12/ivan-dzjub-bez-schyroho-zacikavlennja-derzhavy-prosuvannja-literatury-ne-vidbudetsja/.
5. Бондаренко І. Японська література: Хрестоматія. / Упорядники: Іван Бондаренко, Юлія Осадча // – В трьох томах. – Том 1-3. – К.: «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2010-2012.
6. Федоришин М. Українська транскрипція японської мови / Мирон Федоришин. – Л.: «Львівська політехніка», 1994. – 34с.
7. Рубель В. Транскрибування японських слів засобами української мови: проблеми і пропозиції / Вадим Рубель // «Східний світ». – Вип. 4. – Київ, 2009. – С. 151—156.
8. Бондаренко І. Українсько-японський японсько-український словник. Навчальний словник японських ієрогліфів / Бондаренко І., Хіно Т. – К.: «Альтернативи», 1998 – 592 с.
9. Діброва А. Українсько-ніппонський словник / Діброва А., Одинець В., під ред. Ясуда Сабуро. – Харбін, 1944. – 267с.
10. Коваленко О. Система японсько-української практичної транскрипції. Фонетичний аналіз / Олександр Коваленко // Збірник наукових праць ННДІУВІ. – Т. XXIX. – Київ. – 2012. – С. 197-215.
11. Накадзава Х. ニューエクスプレス / 中澤英彦 // ウクライナ語. Українська мова. Діалоги. – 東京 – 白水社, 2009. – 頁 10–18.
12. Бондаренко І. Антологія японської поезії. Хайку. XVII–XX ст. Переклад з яп., передмова та коментарі / Іван Бондаренко. – К.: «Дніпро», 2002. – 365с.
13. Бондаренко І. Рьокан. Вибрані поезії / Іван Бондаренко – К.: «Грані-Т.», 2008. – 264с.
14. Бондаренко І. Антологія японської класичної поезії. Танка. Ренга. VIII–XVI ст. Переклад з японської, передмова та коментарі / Іван Бондаренко. – К.: «Факт», 2004. – 910 с.
15. Зуляк І. Міжнародна діяльність "Просвіти" у міжвоєнний період (1919–1939) / Іван Зуляк // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Вип.17. – Львів. – 2008, – С. 292-288.
16. Рубель В. Історія Середньовічного Сходу: Тематична хрестоматія: навч. посібник / Вадим Рубель. – Вид. 3-тє, доп. і перероб. – К.: Либідь, 2011. – С. 72-185.
17. Поливанов Евгений Дмитриевич и его система транслитерации «киридзи» [Електронний курс] / Режим доступу: http://leit.ru/modules.php?name=Pages&pa=showpage&pid=1047&page=2.

Горинчин О.

Науковий керівник – доц. Кіцак В. М.

СПЕЦИФІКА ФОРТИФІКАЦІЙ ТЕРЕБОВЛЯНСЬКОГО ЗАМКУ ЗБУДОВИМ ОЛЕКСАНДРОМ БАЛАБАНОМ В XVII СТ.

Більшість замків в Тернопільській області є недослідженими з точки зору військової фортифікаційної архітектури. Актуальність цього дослідження полягає в необхідності аналізу розвитку фортифікаційної архітектури в Україні на прикладі Теребовлянського замку та з'ясування рівня ефективності укріплень Теребовлянського замку, відбудованого Олександром Балабаном, як зразка нової європейської оборонної архітектури в XVII ст. Недослідженість Теребовлянського замку із архітектурно-фортифікаційної точки зору не дозволяє скласти повноцінне уявлення про розвиток фортифікаційного мистецтва Західної України. Вивчення теребовлянських фортифікацій дозволить з'ясувати роль Теребовлянського замку у захисті південних рубежів Речі Посполитої та їх оборонну ефективність.

Об'єктом наукового дослідження є розвиток української та європейської оборонної фортифікаційної архітектури на теренах Західної України в XVII ст.

Предметом дослідження є з'ясування специфіки відбудови Теребовлянського замку Олександром Балабаном.

Метою та завданнями дослідження є з'ясування конструктивних особливостей Теребовлянського замку XVII ст. у контексті розвитку європейського фортифікаційного мистецтва та дослідження міри ефективності цих укріплень під час бойових дій.

Тема розбудови укріплень Теребовлянського замку піднімалася науковцями неодноразово. Зокрема, слід згадати дослідження, Я. Пастернака, І. Герета, О.Купчинського, Б. Тимощука, М. Ягодинської, М. Ковальчука та ін. [4, с. 91-101]. Важливим є дослідження Теребовлянського замку, що було виконане в другій половині XIX ст. видатним істориком А. Чоловським [4, с. 102]. Цінність роботи полягає в тому, що при історико – архітектурному аналізі замку автор використовував архівні матеріали. Окрім тексту в книзі є малюнки і план Теребовлянського замку. А напередодні святкування 900-річчя заснування Теребовлі побачила світ книга «Теребовля – шлях через віки». Це науково-популярне видання Ігора Герети – знаного історика, археолога, члена НТШ. Один із розділів цієї книги відведений саме Теребовлянському замку. Багатий фактаж історичного дослідження базується на ряді маловідомих джерел. Це свідчить про старанну працю автора в архівах як України, так і Польщі, прагнення показати не лише науковим колам, а й широкому читацькому загалу Теребовлянський замок у новому ракурсі, у контексті світової історії [1, с. 4].

Основною візитною карткою Теребовлі є саме Теребовлянський замок. Руїни, що збереглися до наших днів, – це залишки замку Олександра Балабана – теребовлянського старости, який відбудував його у першій половині XVII ст.

Під час набігів турецько-татарських загарбників, основні бої точилися саме навколо замку. Через це сильних руїн зазнали оборонні стіни і необхідність відбудови замку стала нагальною. Саме цим і зайнявся в 1631 р. теребовлянський староста Олександр. У плані Теребовлянський замок має неправильну, видовжену і звужену на південь форму п'ятикутника, що повторює конфігурацію гори. Теребовлянський замок свого часу був одним із найбільш неприступних оборонних споруд. Він належить до кращих зразків оборонної архітектури України XVII-XVIII ст.

Під час перебудови площа нового замку була збільшена. Фундаменти нових стін, західної та східної, були закладені нижче старих стін. Подалася вперед і північна стіна фортеці. Тому подвір'я замку стало вище нижнього рівня оборонних мурів. Новий замок був нерегулярний у плані і складався з чотирьох стін та трьох оборонних башт: південної, північної та східної. Максимальна довжина фортеці складала-120 метрів, максимальна ширина – 65 метрів. Зверху він мав вигляд видовженого п'ятикутника, вершина якого замикалась овальною баштою-ронделем [1, с. 87].

Ворота замку облаштували в східній стіні у вигляді ренесансної арки з тесаного білого каменю. Знаходились ворота на висоті другого ярусу стіни (рівень замкового дитинця) і потрапити в замок можна було лише по дерев'яному підвісному мосту, який у випадку

небезпеки легко розбирався. Поруч воріт знаходиться вхід для піших, нижчий по висоті. Ворота замку прикривала східна вежа [2, с. 34]. Чотирикутна в плані, мала три яруси, товщина наріжних стін складала 4 метри. В центрі башти піднімався кам'яний квадратний стовп, що підтримував дах вежі. Східна вежа прикривала північну стіну, східну стіну та ворота фортеці.

Північна вежа шестикутна в плані, у три яруси. Товщина зовнішніх стін 5 метрів. Стіни, що звернуті до подвір'я замку мали товщину 1 метр. Північна вежа прикривала північну та західну стіну замку.

Південна башта – найпотужніша, значно виступає за лінію стін та має округлу форму. Стіни товщиною 4,5 метри, розділені на два оборонні яруси, бійниці розташовані у спеціальних нішах. Перекриття оборонних веж було дерев'яним, яруси були поєднані між собою дерев'яними сходами.

Задля покращення флангового вогню вздовж куртин ця башта була висунута вперед, що цілковито відповідало основним принципам тогочасної європейської фортифікаційної науки. Як і в інших тогочасних фортецях, висота цієї башти була значно нижчою, ніж це було б минулого століття. Обумовлюється це тим, що надто високі башти були дуже вразливі для артилерійського вогню і легко руйнувалися артилерією противника. Також були розширені отвори бійниць, щоб пристосувати їх для використання артилерії і міняти кут горизонтального наведення та збільшити сектор обстрілу. Висування дула назовні було абсолютно необхідним, тому що в противному випадку пороховий дим заповнив би всю внутрішність башти й зробив би неможливим подальше ведення прицільного вогню [6, с. 73-74; 7, с. 42]. Також висування гармат вперед давало більше місця, адже площа казематів була не великою. Це була типова середньовічна фортеця, придатна як для ведення фронтального так і флангового артилерійського та мушкетного вогню. Вдале розташування фортеці, висунутої на край гористого плато, зумовлювало недоступність її з трьох сторін. Ворог міг здобути замок тільки з північної сторони, де хребет прилягаючого узгір'я уможливлював йому доступ аж до самої брами і замкової стіни. Висота куртини, що прилягала до центральної башти була доволі невеликою, щоб зробити важчим пошкодження її артилерійським вогнем противника. Водночас мінімалізація висоти стін робила замок легким до здобуття з допомогою великої кількості легкоозброєної піхоти чи спішеною кавалерією. Тобто, основними родами військ Кримського ханства чи Османської імперії.

Стіни замку з зовнішньої сторони трьохярусні, та через те, що рівень замку піднятий, в середині стіни двоярусними. По всьому периметру у стінах прорізані бійниці. До них примикали криті бойові галереї. Західна та північна стіни товщиною 5 метрів. Східна стіна товщиною 2,5 метри. Стіни і башти мали багато бійниць, укріплених тесаним каменем; збудовані в два яруси, вони були зручні для ведення вогню з гармат і рушниць [3, с. 9].

Збереглися гнізда, в яких кріпилися балки деревяних настилів, а також ніші, де розміщувалися бійниці. Бійниці першого ярусу з двома-трьома схрещеними ходами мають значні розміри. Бійниці з одним ходом розташовані в усіх оборонних стінах.

Нерегулярний в плані замок, що мав еліпсовидну, квадратну та п'ятикутну вежі (мали внутрішні галереї) з урахуванням рельєфу місцевості він був практично неприступним.

На спорудження нового замку було витрачено 9000 золотих. По закінченні робіт сейм скерував ревізорів, які мали прийняти новобудову і визначити, "які кошти і працю вклав пан староста". Із документів ревізії довідуємось, що на території замку, ближче до східної стіни, зведено двоповерховий палац з квадратно тесаного каменю, критий ґонтом. У ньому були кімната з розмальованою піччю та дверима чудової столярної роботи, зала й кімнати з вікнами, оздобленими оловом. Під палацом обладнано чотири підвали; з четвертого мурований хід вів до п'ятого підвалу, а від нього — до шостого, призначеного для зберігання вин. Звідси йшов хід до сьомого підвалу [8, с. 5].

У дворі замку викопано глибоку криницю, а при воротах влаштовано хвіртку. Далі ревізійний акт повідомляє, що на території замку виявлено руїни монастиря або якогось старого замку, які заважали будівництву нової фортеці, і що на усунення їх пішло немало сил і коштів. Як уже було зазначено, були це залишки споруди давніх українських часів — найімовірніше, княжої святині.

У ілюстрації за 1664 р. теж описується стан фортеці. "Замок лежить на дуже високій горі, дорога до нього дуже крута, брама звідна. В дитинці є мурований будинок з гарними кімнатами і залами. Є другий будинок і мурована криниця (глибина 45 м). Було три вежі: перша — шляхетська, друга — наріжна, третя — коло брами, а в ній два підвали для зберігання книг гродських і земських та актів. Гармати: фортечні бронзові гармати — 3, одна з них пошкоджена, а в другій запал зірваний; гармати і мортира пана старости Казимира Маковецького — 3; 4 бронзові гармати пана Замеховського, теребовлянського вояка; бронзова гармата пана Людецького — 1; 1 — пана Каліновського; 1 — монастирська; 20 гайдуків і пушкар".

Штурм Теребовлянського замку завжди вели з напільного боку фортеці. Бо наближатися до фортеці з інших сторін було дуже важко, а підвезти туди облогову техніку – просто неможливо. Не можна було й розставити артилерію на другому березі річки чи яру – далекобійність тогочасних гармат була занадто малою. [5, с. 134] .

Таку тактику штурму активно застосовували війська Кримського ханства та Османської імперії. Використовували вони й нові методи підземно-мінної війни. Щоб провести підкоп під більш слабкі, захищені природними перешкодами стіни укріплень мисового типу, велась доволі довга мінна галерея, довжина якої залежала від специфіки місцевого грунту, часу і людських ресурсів загарбника [6, с. 76].

З огляду на невелику міцність тогочасних кам’яних фортифікаційних споруд розміщення гармат великого калібру на верхній частині куртини було неможливим, оскільки, погашення віддачі при кожному вистрілі артилерійської гармати призвело б до руйнування ними кам’яної кладки, скріпленої доволі не міцним піщано-вапняним розчином. Тому ставлячи та прив’язуючи гармати внизу замку, простіше було забезпечити погашення віддачі.

Таким чином, фортифікаційна структура, що виникла в Європі у XVII-XVIII ст. не повністю була використана Олександром Балабаном при побудові замку. Тому Теребовлянський замок, збудований Олександром Балабаном у 1630-1634 рр., не зовсім відповідав тогочасним новітнім досягненням фортифікаційної науки, проте, був максимально пристосований до місцевого ландшафту і специфіки ведення війни на даній території.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герета І. Теребовля. Шлях через віки / Ігор Герета. – Львів: «Каменяр», 1997. – 127 с.
2. Жарков С. В. Рицарские замки/ С.В. Жарков. – Мн.: Друк-С, 2006. – 176 с.
3. Ковальчук М. Теребовлянський замок // Микола Ковальчук. – Львів.: Галицька брама, вид. «Центр Європи», 1996. – № 10. – С. 9-11.
4. Куликівський А. Вони прославили рідну землю (на скрижалях історії) / Андрій Куликівський. – Львів – Теребовля, 1999. – 164 с.
5. Липа К. Під захистом мурів (з історії української фортифікації X- XVII ст.)/ Катерина Липа. – Київ: «Наш час», 2007. – 184 с.
6. Носов К. Русские крепости и осадная техника XIII – XVII вв. / Константин Носов. – Санкт-Петербург: «Полигон», 2002. – 176 с.
7. Яковлев В. В. Исторея крепостей / Владимир Владимирович Яковлев. – М., 2000. – 400 с.
8. Czolowski A. Zamek Trembowelski w 1551 r. / Aleksander Czolowski. – Lwow.: Notka wydawnicza, 1935. – 214 с.

Козюпа В.

Науковий керівник – доц. Валіон О.П.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРО ПРИЧИНИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ В США (1861-1865 РР.)

Якби це була війна за визволення рабів, мій меч належав би іншій стороні.
У. Грант

Громадянська війна в США 1861–1865 рр. залишається однією з актуальних тем в американській та світовій історіографії. Існує низка досліджень, присвячених найкривавішому конфлікту в історії Америки, в якому загинуло близько 650 тисяч осіб. Проте в питанні з’ясування передумов і причин Громадянської війни є чимало дискусійних аспектів, що потребують подальшого вивчення.

Актуальність вивчення проблем Громадянської війни у США 1861–1865 рр. також продиктована необхідністю виділити уроки, у тому числі і для нашої держави. Крім того, детальний аналіз конфлікту є надзвичайно важливим для історії США, оскільки саме ця війна визначила обличчя нинішньої Америки, хоча боротися за визнання результатів Громадянської війни довелося понад століття.

Стаття має на меті показати історичні передумови і причини Громадянської війни в США 1861–1865 рр., навести аргументи, що відміна рабства була не найголовнішою причиною розв'язання конфлікту, а їй передували інші, викликані різними чинниками. У роботі розкриємо специфіку американського характеру, соціальний склад населення Півдня і Півночі, причини зародження сепаратистських тенденцій у штатах.

Зауважимо, що на початку XXI ст. поширюється альтернативні бачення Громадянської війни і її причин. Спочатку ці дослідження мали науково-популярний характер, але поступово знаходили наукове підґрунтя. У 2003 р. в "Journal of American History" з'явилася цікава стаття професора історії Оберлінського коледжу Гері Корнбліха "Переосмислюючи прихід Громадянської війни". Автор робить висновок, що рабство було б скасовано мирним шляхом, а Громадянської війни вдалося б уникнути. Популярними стають дослідження, які показують що Громадянська війна була зіткненням двох різних культур, несумісних суспільно-політичних систем. Зокрема, відомою є робота Алана Невіса "Випробування Союзом". Прихильником альтернативних причин Громадянської війни в Росії є О. Бушков та його книга "Невідома війна. Таємна історія США".

Для розуміння причин Громадянської війни в США 1861–1865 рр., необхідно вдатися до аналізу історії США від утворення перших колоній.

У першій половині XIX ст. в Америці був широко розповсюджений термін "лінія Мейсона-Діксона" – умовна межа між рабовласницькими і вільними штатами, що характеризувала не лише цей поділ, а й показувала серйозні відмінності між Півднем і Північчю. Відтак, війна у США упродовж 1861–1865 рр. не була абстрактною усобицею, а, насамперед, громадянським конфліктом, викликаним національною специфікою, особливостями американського соціально-економічного і політичного укладу, зіткненням двох відмінних суспільно-політичних систем.

Наголосимо на відмінностях американської дійсності від європейської, що, зокрема, спостерігалися у зневажливому ставленні до центрального уряду. Адже всі нагальні питання, що цікавили середньостатистичного громадянина США, зазвичай, вирішувалися на місцевому рівні. На нашу увагу заслуговує погляд американців на державу: "А навіщо, власне, вона була потрібна? Дороги проводили міста, будинки будували городяни, вони ж замітали вулиці перед кожними дверима, каналізації не було, освітлення постачав місяць, електрики ще не відкрили, газової лампи не винайшли, залізниць не існувало, кораблі належали судновласникам, армія була зайвою, вбивцям тоді ще не надавали апартаменти і повний пансіон, їх просто вішали, суддівську братію оплачували громадяни, адже суддею міг стати будь-який чесний хлопець ... Де була ця держава, коли на селище напали індіанці? Де була держава, коли згорів цілий міський квартал? Де була держава, коли град побив урожай або почався падіж худоби? І що таке ця чортова держава?" [4]. Не тільки кожен штат, а й кожне містечко, кожен житель США відчували себе чимось на зразок суверенного утворення. Центральний уряд був чи не маревом, а, тому, не існувало і сильного державного апарату. Суддів і поліцейських обирали, власне, жителі американських міст, чиновники були нечисленними, надсилалися не з столиці, а призначалися місцевими муніципалітетами.

Із утворенням США почали заявляти не про суверенітет молодої республіки, а про суверенітет штатів. Перша американська конституція, "Статті Конфедерації й вічного Союзу", прийнята в 1777 р., урізала повноваження федеральної влади до мінімуму. 13 штатів отримали широкі права. Згодом, коли президент Джон Адамс запропонував укласти торговельний договір США з Великобританією, запитували: "Містер Адамс, ви маєте на увазі один договір або тринадцять?" [2]. Упродовж усієї історії штати намагалися проводити самостійну політику. Після прийняття Конституції США в 1787 р. і до нашого часу, в цей документ було включено лише 17 поправок. Проте штати часто переписували свої конституції. Врешті, поступово почали спостерігатися відмінності між південними і північними штатами. Цей процес

прискорила Англійська революція 1640–1660 рр., звістка про яку дійшла й до Америки. Зокрема, Нова Англія і Вірджинія миттєво опинилися на різних боках барикад. Мешканці Півночі, які складалися переважно із пуритан, і революцію, і царевбивство відверто вітали, знаючи, що в цих подіях величезну роль відіграли їх духовні побратими, англійські пуритани. Жителі Півдня, де проживало чимало дворян-роялістів навпаки підтримували Карла II. Всі торговельні відносини між Північчю і Півднем на певний час були перервані [1].

Ще з кінця XVII ст. американські штати були схильні до сепаратизму. Так, у 1660 р. штат Меріленд проголосив республіку. У 1784 р. жителі чотирьох західних округів штату Північна Кароліна заснували "державу Франклін", заявляючи не без певної логіки: якщо колоніям можна було відокремлюватися від Англії, чому "державі Франклін" не можна відокремитися від колоній? Вона проіснувала три роки, але потім самоліквідувалася. У 1787 р. жителі долини Вайомінг спробували відокремитися від штату Пенсільванія і створити власну незалежну державу, проте утворення функціонувало лише кілька днів. Зважаючи на вищевказані випадки, видатний політичний діяч США А. Гамільтон ще в 1787 р. зауважував про можливу майбутню війну між штатами. "Нерідко запитують, які спонукальні причини можуть мати роз'єднані штати для війни один проти одного? Повна відповідь на це питання: ті ж самі спонукальні причини, які в різний час занурювали в кров всі нації в світі. Територіальні суперечки завжди були одними з найсильніших джерел ворожості між націями. Можливо, більша частина війн, виникала з цієї причини. Вона діятиме і у нас". Крім того, Гамільтон передбачив і жорстокість, з якою вестимуться військові дії: "Війна між штатами в перший період їх окремого існування буде супроводжуватися куди більшими бідами, ніж зазвичай буває у держав, які давно мають регулярну військову силу. Війна тому виявиться безладною і грабіжницькою. Нещастя для населення, які опиняться в центрі подій, будуть відмінною рисою нашого способу ведення війни" [3].

Підкреслимо, що жителі південних і північних штатів недолюблювали одне одного. Зокрема, Південь називав уродженців Нової Англії торгашами, однак і на Півночі єдності не було. Штати не лише відбирали у центрального уряду якомога більше владних повноважень. Наприклад, представники Род-Айленду категорично відмовилися ратифікувати нову Конституцію. Сенат США у відповідь заборонив всім іншим штатам торгівлю з Род-Айленд. "Упертий штат" здався і Конституцію ратифікував. Зате Массачусетс, Коннектикут і Південна Джорджія, які відмовилися ратифікувати перші дев'ять поправок до Конституції, названі "Біллем про права", поставили свої підписи під ним лише в 1939 р.

Так історично склалося, що соціальний склад населення окремих регіонів США, теж був різним. На Півночі переважно концентрувався простий народ. У колоніях займалися полюванням, рибальством, дрібною торгівлею, купівлею хутра в індіанців, а також контрабандою. На Півночі виникло безліч дрібних фабрик, майстерень. Джентльмени їхали переважно на Південь. Не можна, звичайно, вважати, що жителі Півдня складалися лише з нащадків шляхетних панів. Простолюдини там теж були, причому деякі з них досягали високого статусу. З шести губернаторів Вірджинії у 1840–1861 рр. лише один був уродженим "джентльменом". Двоє з шести починали простими батраками у плантаторів, третій, син сільського м'ясника, був у молодості кравцем. І все ж Південь здавна вважався "землею джентльменів" [1]. Спочатку туди спрямувалися англійські дворяни. Згодом, коли в Англії почалася громадянська війна парламенту проти короля, в колонії вже заради порятунку життя втікало чимало дворян-роялістів. З часом до складу Півдня увійшли колишні французькі та іспанські колонії, що додало Півдню національної строкатості. Північ відрізнявся більшою однорідністю національного складу, який становили переважно англійці, менше – голландці і німці, тоді як генеалогія південців була набагато складнішою.

Вищезазначене дає підстави багатьом дослідникам стверджувати, що Південь був класичним представником селянської цивілізації, селянської філософії, селянського світогляду, а Північ становив міську цивілізацію. Зрозуміло, що між цими менталітетами існують серйозні відмінності. Американський філософ, професор Чиказького університету М. Коен зазначав: "Як правило, землеробські класи є надзвичайно консервативними за своїми поглядами і з недовірою ставляться до змін. Залежність від сезонних врожаїв робить їх економічно менш гнучкими, ніж міські купці. Постійний зв'язок з землею, вузькість суспільних інтересів, багаторічна прив'язаність до одного місця сприяють місцевому патріотизму, а не космополітизму,

властивому містам, схильним до впливу чужих доктрин. Залежність фермера від фінансових центрів, де він отримує гроші в кредит, і від промислових районів, де завершується виробництво товарів, викликає в ньому вперто ревниве ставлення до міста і недовіра до централізованого уряду, на яке він дивиться як на політичне знаряддя фінансистів. Фермер черпає свої ідеологічні гасла не з новітніх соціальних теорій, а із старої американської філософії природного права. Ця політична опозиція, відчуває недовіру до культурних впливів міста, тому в селі швидше поширюються нові матеріальні товари, вироблені в місті, ніж його ідеї" [5]. Загалом, наявність на Півдні рабства і його відсутність на Півночі, не було основною причиною ворожнечі, що закінчилася війною. Все було набагато складніше. Не лише переробка бавовни, але і вивезення її з Півдня знаходилися виключно в руках північан. Усі товари від побутових дрібниць ввозилися з Півночі і продавалося дорого. Про це писав один із жителів Півдня ще до Громадянської війни. "Починаючи від брязкальця, яким няня тішить вухо дитини, народженої на Півдні, до савана, що покриває холодне тіло небіжчика – все приходить до нас з Півночі. Ми встаємо з простирадлом, витканим на північних верстатах, і подушок, набитих пір'ям з Півночі, щоб помитися в тазах, зроблених на Півночі, витерти свої бороди північними рушниками і одягнутися в плаття, зроблене на ткацьких верстатах Півночі; ми їмо з північних тарілок, наші кімнати підмітають північними мітлами, наші сади окопуються північними лопатами…" [6]. Південні плантатори володіли рабами, але над ними панував Північ. Тому на Півдні ставилися до Півночі, якщо не вороже, то щонайменше з роздратуванням і неприязню. З Півночі надходили фінансові кризи, породжені міськими проблемами [1].

На нашу думку, війна, насамперед, була потрібна Півночі, щоб отримати доступ родючих земель Півдня, тоді як Конфедерація воювала за незалежність. Жителі Півдня відчували кожен штат окремою державою. Так, наприклад, коли в жителя південних штатів запитували: "Звідки він". Той відповідав: "З Вірджинії". Багато південців воювали за свої права, за збереження законів.

Аргументом на користь того, що питання рабства не було основною причиною війни, слугує наступна статистика. Із 8 млн білих, рабами володіли 384 тис. із них 77 тис. мали лише одного раба [3]. Тобто, рабами володіли близько 5%.

Ймовірно, основними причинами війни були протиріччя між менталітетом, укладом життя, моральними та політичними ідеалами населення північних і південних штатів, кожен з яких їх прагнув відстоювати, навіть силою зброї. До того ж відчутною була політична й економічна залежність Півдня від Півночі. Приріст населення північних штатів дозволив її жителям зайняти більшість місць у палаті представників і диктувати свою волю населенню південним штатам. Крім того, бажання Півдня, що володів розвиненою сільськогосподарської базою, не залежати від нав'язування економічної політики Півночі. З позиції південців, вони мали повне право розлучитися із залежністю від Півночі і будувати своє життя за своїми принципами та ідеалами. Завдання Лінкольна полягало у збереженні єдності Союзу.

Разом з тим, частина американських істориків вважає, що за загальним рівнем економічного і соціального розвитку південь США серйозно поступався капіталістичним північним штатам. Він перетворився в полоненого монокультури ("короля бавовни"), а це негативно позначилося на інших сферах і галузях економіки. На Півдні уповільнився процес урбанізації та індустріалізації, лише два міста південних штатів входили у 25 найбільших міст США. Відтак, зростав розрив між економікою північних штатів і південних рабовласницьких.

Таким чином, окреслені аспекти вкотре засвідчують дискусійний характер проблем причин Громадянської війни у США 1861–1865 рр. А її перебіг показує ціну, яку заплатили американці, борючись за свої прагнення й переконання, відстоюючи демократичні цінності й ідеали. Справді, ця війна вважається найкривавішою і найбільш руйнівною з усіх воєн, що велися на Американському континенті. Це була війна не на життя, а на смерть…

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бушков А. Неизвестная война. Тайная история США / А. Бушков. – С-Пб.: Олма Медиа Групп, 2008. – 576 с.
2. Джанда К., Берри Д., Голдман Д., Хула К. Трудным путем к демократии / К. Джанда, Д. Берри, Д. Голдман, К. Хула. – М.: Росспэн, 2006. – 658 с.
3. Федералист. Политические эссе А. Гамильтона, Д. Мэдисона, Д. Джея. М.: Весь мир, 2000. – 592 с.

4. Фернау И. Аллилуйя! История Америки / И. Фернау. – М.: Эвидентис, 2007. – 224 с.
5. Коэн М. Американская мысль / М. Коэн. – М.: Иностр. лит., 1958. – 20-21 с.
6. Маль К. Гражданская война в США 1861–1865 / К. Маль. –Минск: Харвест, 2002. – 592 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=RVmgUqv8ZcE

Паньків У.

Науковий керівник –Широкородюк Л.А

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

Актуальність дослідження. Практично кожна людина стає батьком або матір'ю, основними завданнями яких є виховання дітей, якість якого залежить від сформованості батьківських відносин. З появою дитини у сім'ї, чоловік і жінка усвідомлено або не усвідомлено здобувають нову соціальну роль - роль батька і матері. Саме від рівня усвідомлення батьками своїх нових обов'язків, залежить формування відповідального ставлення до виховання дитини.

Актуальність вивчення проблеми усвідомленого батьківства обумовлена гостротою демографічних проблем, які виникли у сучасному українському суспільстві. Спостерігається падіння народжуваності, є великою кількість сімей, що розпадаються. Збільшується кількість дітей-сиріт при живих батьках. Часто трапляються випадки жорстокого ставлення до дитини. Ще однією проблемою є недостатній рівень розробки програм соціальної та психологічної допомоги майбутнім батькам.

Для сучасної молоді пріоритетними цілями стають отримання освіти, професійні та кар'єрні досягнення, соціальна та економічна незалежність. Молоді люди не приділяють належної уваги підготовці до ролі майбутніх батьків. Як наслідок, вступаючи у шлюб та народжуючи дитину, молодь виявляється неготовою до виконання батьківських обов'язків, виявляється неспроможною створити належні умови для повноцінного розвитку своєї дитини.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що достатньо широко вивчають проблеми сім'ї та сімейного виховання А. Мудрик, А. Антонов, Н. Кузнєцова та ін. Питання формування готовності до материнств та батьківства досліджують Ю. Борисенко, І. Братусь, Л. Буніна, В. Брутман, Т. Веретенко, Н. Гусак, С. Котова-Олійник, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, Р. Овчарова, Л. Остапчук, Ж. Петрочко.

Метаю статті є з'ясування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства, виокремлення гендерних особливостей у питанні батьківства та виховання дітей, а також розробка порад для майбутніх батьків.

Перш ніж перейти до розгляду сутності усвідомленого батьківства, дамо визначення поняттю „батьківство".

У педагогічному словнику для молодих батьків знаходимо, що батьківство, в першу чергу, це батьки, тобто – це батько й мати своїх дітей, які мають усі юридичні і моральні права та обов'язки щодо їх матеріального забезпечення та організації освіти й виховання [1, с. 39].

Тут же наводиться таке визначення поняття батьківство – це кровне споріднення батьків з їх дитиною, яке визначається на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьками дитини, яка народилася поза шлюбом [1, с. 39].

За Р. Овчаровою, батьківство - це соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства [2, с.52]. Також батьківство, як надіндивідуальне ціле повинно включати в себе такі складові, як: 1) подружня пара, яка вирішила дати початок новому життю, та 2) сама дитина. На думку дослідниці батьківство являє собою відносно самостійну підсистему в системі сім'ї. Це обумовлено тим, що „…основним критерієм для виділення батьківства з навколишнього середовища служить її цільове призначення – це народження та виховання дітей" [3, с. 5]

За визначенням О. Безпалько, батьківство - процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей [4, с. 43].

Термін «усвідомлене батьківство» лише нещодавно почав входити у наукові словники педагогічної та соціальної галузі і його зміст ще остаточно не визначений. За визначенням В.

Кравця, усвідомлене батьківство – «…це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей»[5, с. 244].

І. Братусь вважає, що «усвідомлене батьківство» може бути визначене як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості [2, с. 50].

Так, на нашу думку, усвідомлення батьківства, крім бажання мати дітей, відображається ще й в осмисленні, у позитивному відношенні до тих нових обов'язків, до того нового життя, у яке вступають жінка та чоловік, які вирішили стати батьками.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробка зумовили подальший детальний розгляд даної проблеми.

Шлюб це не лише реєстрація стосунків і спільне співжиття, але і спільна відповідальність одне за одного і за народження та виховання дітей. Ми вирішили з'ясувати, чи є для сучасної молоді народження дітей невід'ємною частиною шлюбу, коли саме вони готові народжувати дітей і чи взагалі планують народжувати, яким бачать їх виховання? Що сьогодні молодь кладе в основу сім'ї, на чому будує стосунки?

У своїй праці «Гендерні аспекти усвідомленого батьківства» Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь зазначають, що психологічна готовність до сімейного життя юнацтва залежить від взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників і становить синтез взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-регулятивного і поведінкового. [6, с.57]

На думку авторів, мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності, усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї.

Когнітивний (пізнавальний) компонент визначається ними як наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки і психології, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї.

Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки і емоційних станів, а також усвідомлення юнаками та дівчатами сформованості таких якостей, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога тощо.

Поведінковий компонент включає соціально-психологічні вміння, особливості сценаріїв гендерної та сексуальної поведінки, специфіку самоорганізації життєдіяльності [6, с 57-58].

Аби визначити рівні сформованості кожного із зазначених вище компонентів психологічної готовності юнаків до сімейного життя ми вирішили провести соціологічне дослідження. У ньому взяли участь 35 студентів, серед яких є і дівчата, і хлопці. Вікова категорія опитуваних 18-20 років. І хоч за статистикою сьогодні шлюби в Україні «подорослішали», проте усі ми розуміємо, що насправді відносини, які потім переростають у сімейне життя, починаються набагато раніше.

Для того аби дослідити середній віковий показник для створення сім'ї перед респондентами було поставлено питання про оптимальний вік для початку сімейного життя окремо для обох статей. Юнаки в середньому вказали для дівчат вік 22 роки, а для них самих – 25; 60 % дівчат висловились про вік для них – 20 років, а 40% - 24 -25. Для хлопців більшість назвала цифру 24-25 років. Проте були і цифри 28-29 років. Отже, думки хлопців та дівчат щодо оптимального віку для створення сім'ї в більшості збігаються. Лише незначна частина опитуваних вказали на ранні та пізні шлюби. Такі думки свідчать про те, що молоді люди усвідомлюють, що створення сім'ї це серйозний і відповідальний крок, для якого потрібна і фізіологічна, і соціальна зрілість.

Враховуючи зміни в орієнтирах сучасної молоді, нам було важливо дізнатися чи збираються вони народжувати дітей одразу після укладання шлюбу. Усі учасники дослідження у відповідях тут були одноголосними, вказавши, що не збираються народжувати дітей одразу, адже спочатку потрібно пожити для себе. Аргументації позицій відрізнялися. Так юнаки висловилися про те, що спочатку потрібно «встати економічно на ноги». Дівчата говорили про

потребу «краще пізнати одне одного», «насолодитися стосунками», «звикнути»; 10 % опитуваних стверджували, що треба пожити для себе, бо «коли народяться діти то прийдеться жити для них і часу для себе вже не буде».

Отримані відповіді свідчать про те, що дівчата можуть виходити заміж не достатньо знаючи свого обранця, хоч період знайомства і «притирання» мав би передувати шлюбу. А юнаки допускають можливість створення сім'ї, будучи економічно залежними.

Щоб з'ясувати як обирає сучасна молодь свою другу половинку, за якими критеріями, що для неї головне учасникам дослідження було запропоновано вказати якості, які, на їхню думку, є пріоритетними при виборі партнера. Юнаки для дівчат обрали більш практичні якості, зокрема працьовитість і вміння готувати, багато респондентів відзначило ще зовнішність . Дівчата ж переконані, що юнаки в них цінують найбільше доброту, чуйність, багатий внутрішній світ, і лише незначна частина вказала на інтелект. Тобто хлопці обирають дівчат не зовсім так, як це уявляють самі дівчата. Такі ж розбіжності виявилися і у відповідях дівчат. Вони виокремлюють, звичайно, мужність, зовнішність, працьовитість але більшої уваги надають чуттєвості, вмінню вислухати. В той час чоловіки впевнені, що для жінок головне аби чоловік був красивим, сильним і добре заробляв. І дівчата, і хлопці визначили якості, які, дійсно, є необхідними для хороших стосунків і взаємовідносин у подружньому житті, а також для виховання дітей.

Надмірне звернення уваги чоловіків до своєї зовнішності і виокремлення її, як пріоритетної вказує, на певну фемінізацію опитаних чоловіків.

Однак, як і колись, чоловіки не байдужі до «жіночності» у жінках, а жінки мріють про «мужніх» чоловіків. Коли говорять про поняття «жіночність», то вкладають у його зміст наступні риси: доброта, сентиментальність, терплячість, привабливість, здатність до співпереживання, мрійливість, емоційність, вразливість. Мужність – це сміливість, стриманість, рішучість, впевненість у собі. [7, с.50]

Стаючи батьками молоді люди несуть відповідальність за виховання своїх дітей. Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить не лише від створення в ній належних умов, але і від обізнаності батьків щодо виховного процесу, його мети, методів впливу на дитину. Однак результати дослідження показали певну педагогічну неграмотність майбутніх батьків. Так, 60% молодих людей на запитання: які методи виховного впливу на дитину ви знаєте, зовсім не спромоглися нічого відповісти, замість відповіді поставили прочерк. Лише 40% зазначили про такі методи як заохочення, похвала, бесіди з дитиною. Однак серед них 10 % ще вказали про покарання і заборони.

Труднощі також викликало і питання про те, що робити, якщо дитина не слухає. Тут більшість анкетованих вказали на такі способи впливу як переконання, розмови з дитиною, проте значна частина або просто не відповіла на питання, або вказала такі способи як заборона комп'юра, телефона, навіть був варіан поставити дитину в куток. Варто зазначити, що караючи дитину ми вказуємо їй на те, що вона зробила неправильно, але покарання не вчить її чинити так, як потрібно.

На питання про можливість використання репресивних методів у вихованні 80 % респондентів висловилися негативно, і вказали, що не будуть використовувати їх у вихованні своїх дітей. Однак 20% допускають таку можливість, не називаючи конкретних ситуацій, в яких будуть використовувати такі методи.

Важливими для аналізу є думки з приводу того яких особистих якостей не вистачає зараз для того, аби стати хорошим батьком чи матір'ю. Більшість опитуваних вказала на те, що поки потрібно ще багато попрацювати над собою, аби бути хорошими батьками. Більшість виокремила відповідальність, як головну умову для народження дітей. Не було жодної відповіді, де б зазначалося, що людина на даний момент вже готова до батьківства. Такі дані є позитивною тенденцією, адже молоді люди, розуміючи свою неготовність до батьківства на даний момент, готові це змінити. Прагнуть виховувати в собі потрібні якості та вміння.

Зауважимо, що 3 % опитуваних вказали, що зовсім не збираються ставати батьками. Звичайно, цікаво було б дізнатися чому.

Останнє запитання стосувалося доцільності спеціальної підготовки для молодих батьків. Якісний аналіз відповідей виявив, що 70 % опитаних висловилися про необхідність такої підготовки, а інші відкинули це, вказавши, що потрібно спиратися на досвід попередніх

поколінь, вчитися всьому в процесі виховання, так як цього, нібито, вимагає природа. Проте така кількість студентів, які готові вчитися та набиратися досвіду, беззаперечно показує високий рівень свідомості серед молоді і їх певну соціальну зрілість, як майбутніх батьків. Враховуючи отримані дані і побажання респондентів, ми випрацювали пам'ятку порад майбутнім батькам.

«Пам'ятка майбутнім батькам»

Щоб виховати дітей, почніть виховання із себе.

Будьте чуйними! Любіть дитину такою, якою вона є.

Вмійте спілкуватися з дитиною.

Навчіться переконувати як словами, так і власним прикладом.

Пам'ятайте, що заборона і фізичне та вербальне насилля є неефективним способом виховання.

Пам'ятайте: щоб бути гарним батьком вам також потрібно бути гарним другом.

Хваліть дитину в кожному випадку ,коли вона цього заслужила, підкреслюйте успіхи.

Заохочуйте в дитині ініціативу.

Шануйте сімейні традиції, а якщо їх немає – створіть.

Якщо дитина зростає в розумінні і доброзичливості, вона вчиться знаходити любов у світі і бути щасливою.

Пам'ятайте, що дитина – джерело життя своїх батьків. Як у краплині води відбивається сонце, так у дітях відбивається вся організація життя сім'ї, працьовитість, духовне багатство й моральна чистота матері та батька

Висновки. Загалом, дослідження дало можливість з'ясувати готовність студентської молоді до батьківства. Розглядаючи психологічну готовність до батьківства як систему взаємообумовлених компонентів, які виокремили Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь. ми встановили недостатній рівень сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх батьків, адже значна частина молодих людей є ще в певній мірі педагогічно неграмотними і соціально незрілими. Проте ми побачили високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту у юнаків та дівчат. Зокрема, це позитивна мотивація шлюбу, розуміння того, що створення сім'ї - дуже серйозний крок, який вимагає великої відповідальності чоловіка і дружини; усвідомлене бажання мати сім'ю; бажання працювати над собою, виховувати потрібні якості, вчитися, здобуваючи досвід. Також був виявлений високій рівень сформованості емоційно-регулятивного і поведінкового компонентів. Варто зазначити, що виділені системні блоки особистісних характеристик перебувають в органічній взаємодії один з одним і лише у сукупності їх можна розглядати як своєрідну модель готовності молодих людей до створення сім'ї та до батьківства. Тому для того, аби допомогти молоді в майбутньому стати хорошими батьками і дати належне виховання своїм дітям, ми розробили для них пам'ятку із порадами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічний словник для молодих батьків. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348с.
2. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. - К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006.
3. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях: Навч. посіб./ О. В. Безпалько - К.: Логос, 2003. - С. 62.
5. Кравець В. П. Ґендерна педагогіка : [навчальний посібник] /В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
7. Уніят С., Широкородюк Л. Усе починається з кохання… - Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 80 с.

Табас Т.

Науковий керівник – доц. Валіон О.П.

РЕЛІГІЙНЕ ПИТАННЯ В ПОЛІТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НАПОЛЕОНА БОНАПАРТА

“Релігія - чудовий інструмент для утримання бідних людей у покорі”
(Наполеон І Бонапарт)

Імператор Франції Наполеон Бонапарт приділяв окрему увагу проблемам релігії у політичній діяльності. Це було зумовлено водночас і його власними інтересами, а також бажанням реорганізувати церковне життя у країні відповідно до нових історичних умов та потреб як духовенства, так і населення країни в цілому.

Досвід історії людства засвідчує, що релігія становить глибинну властивість людського духу, а релігійні пріоритети і нині продовжують відігравати значну роль у житті суспільства.

Тому вивчення відносин релігії та політики за правління Наполеона Бонапарта, сприятиме глибшому розумінню релігійного питання на початку XIX ст., виробленню моделі державно-церковних відносин, її еволюції у досліджуваний час.

Мета дослідження полягає у вивченні та систематизації матеріалів, які стосуються вказаної проблематики, а також у з’ясуванні особливостей релігійного чинника у внутрішній і зовнішній політиці Наполеона Бонапарта, його впливу на Європу в цілому.

Метою дослідження обумовлені **завдання**, зокрема:

- з’ясувати стан наукової розробки проблеми;
- проаналізувати місце католицької церкви у планах Наполеона І;
- визначити основні напрямки та характерні особливості релігійної політики діяча;
- показати взаємовідносини імператора із Папою Римським.

Здійснюючи історіографічний огляд дослідження, варто зазначити, що серед монографій та публікацій українських і зарубіжних науковців, відсутній широкий спектр спеціальних праць, які б відображали релігійний аспект у політичній діяльності Наполеона. Так, у статті К. Тарасюти “Релігійна політика Наполеона Бонапарта в Іспанії (1808–1814 рр.)” [5] зроблено спробу з’ясувати погляди імператора на роль і місце католицької церкви у подіях 1808–1814 рр. в Іспанії, а також розглянуто його реформаторську діяльність у сфері релігійного законодавства та заходи, спрямовані на організацію співпраці з іспанським духовенством.

Ґрунтовною працею, що частково відображає досліджувану тему, є книга Є. Тарле “Наполеон” [6]. Нашу увагу привернула розвідка “Корсиканець. Щоденник Наполеона в його власних словах” [2], де зібрано мемуари та записи імператора.

У листопаді 1799 р. до влади у Франції прийшла Директорія, що складалася із трьох консулів, на чолі з першим – генералом Бонапартом, який був вихований на ідеалах Просвітництва. У питанні церковної політики діяч був прихильником повного підпорядкування Церкви державі. Релігійність громадян і церковний порядок він вважав необхідними для Франції. Тому після десяти років революції, які знищили церковну організацію у Франції, Наполеон заклав нові підвалини відбудови ієрархічної структури Церкви [9].

У релігії Наполеон вбачав підставу соціального порядку, тому що релігія переносить на небо ідею рівності [1]. 28 грудня 1799 р. Наполеон оголосив свободу культів [9]. Крім того, він дозволив святкування недільного дня, багатьох священиків повернув із заслання, інших звільнив із в’язниць [7].

Ще під час Єгипетського походу Наполеон проявив свою релігійну терпимість, заявивши, що мусульманство має користуватися повною повагою, а мечеті та мусульманське духовенство – недоторканністю. Різними методами він запевняв арабів у своїй повазі до Корану та ісламу, проте рекомендував їм покірність Бонапарту, погрожуючи в іншому випадку жорстокою розправою. Отже, бачимо, що Наполеон використовував релігію як важіль впливу на підкорені народи [6, с. 77–78].

Тоді ж генерал Бонапарт замислювався про панування над Сходом і створення Східної імперії. Згодом, напередодні битви під Аустерліцем, коли Наполеон згадав Єгипетську

кампанію, він зауважив: “Так, якби я опанував Сен-Жан д’Акр, я одягнув би тюрбан; я одягнув би свою армію в широкі шаровари і зробив би з неї священний загін ... Я завершив би війну з турками при посередництві арабів, греків і вірмен. Замість перемог у Моравії я міг би стати імператором Сходу і повернувся б у Париж через Константинополь” [2]. Підкреслимо, що мрії молодого генерала були цілком реальні: чимало дослідників відзначають ту повагу і значний авторитет, які він здобув на підкорених землях у шейхів, не кажучи про решту населення.

Зокрема, Наполеон у своєму щоденнику від 26 квітня 1816 р. зазначив: “Так, після всього сказаного і зробленого, обставини можливо, могли привести мене до прийняття ісламу, і як говорила наша незрівнянна королева Франції: “Як Ви могли таке зробити!” Але мені довелося б занадто змінити себе, і стати щонайменше Евфратом. Зміна релігії, непрощенна заради особистої вигоди, цілком можлива, коли приносить величезні політичні плоди. Генріх IV справедливо зауважив: “Париж вартий меси”. Задумайтесь, – Східна імперія і, можливо панування над усією Азією, – питання тюрбана і пари мішкуватих штанів; і адже це дійсно могло принести результат. Константинополь є – Імперія. Той, хто володіє ним, може керувати цілим світом” [2].

До встановлення Консульства, стосунки із Римом були вкрай напруженими, в полон був захоплений Папа Пій VI, який помер у Валенсі. Його тіло впродовж двох років французи не дозволяли похоронити. Вважається, що воно було предметом торгу між Наполеоном та новообраним Папою Пієм VII при обговоренні конкордату [8]. 30 січня 1800 р. тіло Пія VI було поховане забальзамоване. За два роки рештки були переправлені до Риму [9].

5 червня 1800 р., за день перед битвою під Маренго, перший консул зібрав духовенство Мілану, щоб висловити свої погляди на католицьку, апостольську і римську церкву. “Без релігії людина може лише поневірятися в темряві; і католицька релігія – єдина, яка дає людині істинне і безгрішне пояснення його сутності і призначення. Суспільство без релігії схоже до корабля без компасу ... Я сподіваюся мати щастя подолання будь-яких перешкод, які могли б завадити до повного єднання між Францією і главою Церкви” [4]. Ці слова засвідчують той факт, що Наполеон висловив бажання докласти всіх зусиль до примирення Франції та Апостольської Столиці, що врешті, мало поєднати не лише Францію і папство, але насамперед “стару” Францію із Францією “революційною” [4].

Власне, Наполеона називають, якщо не переконаним атеїстом, то доволі байдужим до власного релігійного світобачення [6, с. 146]. Разом з тим, деякі дослідники змальовують його як християнина-католика [10]. Про свої релігійні переконання Наполеон говорив наступне: “Всі кажуть про те, що Бог є; це без сумніву. Але всі наші релігії, створені людьми. Людина не може поручитися за те, що робитиме в останню мить життя; але все ж я впевнений, що помру без сповідника. Звичайно, я далекий від атеїзму; і все ж я не можу, незважаючи на розум і, не будучи безчесним і лицеміром, вірити всім цим вченням. За часів Імперії, особливо після шлюбу з Марією Луїзою, було докладено чималих зусиль, щоб переконати мене йти в Нотр Дам для повного схиляння перед вірою, на зразок наших королів. Я категорично відмовився; моя віра не була настільки сильна для того, щоб принести мені якоїсь користі, і все ж занадто велика, щоб холоднокровно скоїти таке блюзнірство. Вища правда про те, хто я, звідки я прийшов і куди я йду, – поза мною і все ж у мені! Я, як годинники, що існують, але не знають, скільки часу вони показують. Я можу з’явитися на Божий суд і буду чекати його без побоювання. Я жив тільки заради слави, могутності Франції; цьому були віддані всі мої здібності, сили і час. Це не могло бути гріхом; навпаки, у цьому моя Сила!” [2].

Бонапарт ніколи не прагнув покладатися на допомогу вищої істоти і мислив розумом. В італійському аристократі графі Кьярамонті, який з 1799 р. став папою Пієм VII, Наполеон вбачав не наступника апостола Петра і не намісника Бога на землі, а пронизливого старого італійця, який, звичайно, охоче інтригував би на користь реставрації Бурбонів, за повернення церковного майна. Разом з тим, він боявся Наполеона тому, що майже вся Італія була зайнята французами, а після Маренго Рим і Папа Римський цілком перебували в руках першого Консула Бонапарта [6, с. 146].

13 вересня 1800 р. Пій VII повідомив французьким єпископам про переговори з урядом консула, в ході яких було чимало суперечностей. 19 травня 1801 р. Бонапарт навіть надіслав у Рим жорсткий ультиматум. Він погрожував перервати переговори, якщо Папа не прийме

проект протягом п'яти днів, у якому зазначалося, що Наполеон отримує право призначати єпископів на місцях. У люті він вказав, що з легкістю може вторгнутися в церковні держави ... або навіть навернутися в протестантство! [4].

І вже 15 липня 1801 р. за ініціативи Наполеона був підписаний конкордат між Францію та Апостольською Столицею, який мав чинність до 1905 р., ставши зразком для укладення конкордатів із іншими державами [3].

Конкордат містив визнання Апостольською Столицею Французької Республіки та ще сімнадцять статей. Зокрема, католицтво визнавалося релігією більшості французьких громадян, а його здійснення проголошувалось вільним і публічним із дотриманням приписів поліції. З метою повернення миру і єдності Церкви у Франції папа мав звільнити усіх дотеперішніх конституційних та неконституційних єпископів та призначити нових. Нові єпископи у порозумінні з цивільною владою мали здійснити новий поділ парафіяльної мережі. Таке явище було безпрецедентним в історії Церкви, як і позбавлення кафедр усіх попередніх єпископів. Іншим пунктом конкордату було зазначене зобов'язання єпископів і настоятелів парафій присягати на вірність Республіці, а після Служб Божих – молитися за успіхи Республіки і консулів [9].

Папа погодився із секуляризацією церковних земель, які знаходилися у власності держави. Єпископів мав призначати перший консул, а папа – затверджувати, тоді як настоятелів парафій – місцевий єпископ у порозумінні з державною владою. Держава мала утримувати єпископів і священиків. Єпископи мали права засновувати семінарії та кафедральні капітули, які б знаходилися на утриманні єпархій. Навчання релігії поверталось до публічних шкіл. Першому консулові надавались такі ж права щодо Церкви, які досі мав лише французький монарх.

Зауважимо, що конкордат був компромісом і не міг повернути Церкві того місця, яке вона мала до революції. Проте тепер Церква у Франції офіційно була відновлена, а Апостольська Столиця стала рівноправним партнером держави.

Конкордат позитивно вплинув на зростання авторитету Риму та послаблення тенденцій галліканізму у Франції. Замість 14-ти давніх митрополій і 85-ти єпархій було утворено 10 нових митрополій та 60 архієпархій та єпархій [9].

Проте уже після підписання конкордату Бонапарт видав документ ("Органічні статті"), що суперечив прийнятому між ним та папою, ставлячи повністю під державний контроль церковні справи [8].

Підпорядкування церкви державі свідчать і факти його діяльності в Іспанії. У політичних планах Наполеона щодо цієї країни католицька церква займала важливе місце. Основними напрямами релігійної політики Наполеона в Іспанії були: 1) визнання особливого статусу католицизму; 2) підпорядкування церкви державі; 3) рішуче переслідування духовенства, яке виступало проти нової влади [5, с. 195].

У 1802 р. Наполеон домігся обрання себе пожиттєвим консулом. У травні 1804 р. сенат проголосив у Франції спадкову імперію родини Наполеона, що легітимізував проведений плебісцит. На коронаційні урочистості Наполеон запросив Пія VII, який усупереч бажанню більшості курії прийняв пропозицію в надії домогтися скасування "Органічних статей" та повернути окуповані території Папської держави.

Згідно з домовленістю, 4 грудня 1804 р. під час коронації Наполеона імператорською короною, Папа мав помазати Наполеона та його дружину Жозефіну. Проте Наполеон вирвав корону з рук папи і сам поклав її на голову собі та дружині. Певними здобутками Пія VII у Парижі стали згода імператора на відновлення деяких чернечих об'єднань (що займалися вихованням, навчанням, опікою над хворими, місіонерською діяльністю), семінарії для закордонних місій та скасування республіканського календаря. Наполеон сподівався залишити папу у Франції – в Парижі чи Авіньйоні, зробивши знаряддям своєї політики. Проте папа перед виїздом до Франції, передбачаючи такий крок імператора, підписав зречення папського престолу у випадку, якщо він залишиться у Франції, що дозволило йому в квітні 1805 р. повернутися до Риму [9].

Після цього відносини Папи і Наполеона відзначалися напруженістю. Листом від 24 березня 1813 р. Бонапарт оголосив узгоджені статті конкордатом.

Безумовно, зв'язки Пія VII і Наполеона змінилися лише після поразки останнього під Лейпцигом у жовтні 1813 р. та його зречення від престолу в квітні 1814 р. [8].

Таким чином, використання церкви, її морального впливу для зміцнення своєї влади, а її матеріальної власності – для задоволення потреб війська та держави були основними важелями політичної діяльності Бонапарта у релігійній політиці. Наполеон убачав у релігії потужну суспільно-політичну силу, яка могла бути його союзником на політичній арені.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Е. Жестокий путь / Екатерина Андреева // Электронная библиотека нехудожественной литературы по русской и мировой истории "Библиотекарь". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://www.bibliotekar.ru/index.htm.
2. Бонапарт Н. Корсиканець. Щоденник Наполеона в його власних словах / Наполеон Бонапарт // Воєнно-історичний проект "Ад'ютант". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://adjudant.ru/lib/napSt_Helena_ru.htm#a9.
3. Конкордат: значение, цели, перспективы // Римско-Католическая Церковь Беларуси. – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://catholic.by/2/ru/news/interview/100804-interview.html.
4. Пинсмаль К. Наполеон и Церковь / Кристоф Пинсмаль // Биографический сайт "Наполеон Бонапарт". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://bonapartnapoleon.ru/cerkov-2-napoleon-i.html.
5. Тарасюта К. Релігійна політика Наполеона Бонапарта в Іспанії (1808–1814 рр.) / К. Тарасюта // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Вип. XXXIII. – Запоріжжя, 2012. – С. 192–196.
6. Тарле Е. Наполеон / Евгений Тарле. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Тарле Е. Маренго. Упрочение диктатуры законодательство Первого Консула 1800–1803 гг. / Евгений Тарле // Интернет-проект "1812". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://www.museum.ru/1812/library/tarle/part06.html.
8. Тепляков С. Четвертый враг Наполеона / С. А. Тепляков // Интернет-проект "1812". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://www.museum.ru/1812/Library/Teplyakov2/index.html.
9. Шевченко Т. Пій VII – бранець Бонапарта / Тетяна Шевченко // Богословський сайт "Релігія в Україні". – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://www.religion.in.ua/main/history/10666-pij-vii-branec-bonaparta.html.
10. Шляхов А. Наполеон I Бонапарт, император Франции / Андрей Шляхов // Нежная любов главных злодеев истории. – [Електронний ресурс]. – Дата опрацювання: 11.05.2015. Режим доступу: http://www.e-reading.club/chapter.php/1004905/9/Shlyahov_Andrey_-_Nezhnaya_lyubov_glavnyh_zlodeev_istorii.html.

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Юрчак Х.

Науковий керівник – доц. Бачинська Г. В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕРГОНІМІВ М. ТЕРНОПОЛЯ

З 90-х років XX ст. у вітчизняному й зарубіжному мовознавстві стрімко розвивається ергоніміка – наука про кількісно-значний сегмент онімного простору: назви різноманітних об'єднань людей у політичній, науковій, культурній, виробничій, торгівельній, банківсько-фінансовій та інших сферах, зокрема й найменування установ, організацій, закладів, підприємство тощо; тривалий час цей клас власних назв не був у полі уваги лінгвістів.

Ергоніми – це не лише результат діяльності суб'єкта, але й складова мови та мовлення, про що свідчить їх широка вживаність; водночас ергоніми є носіями екстралінгвальної інформації: суспільно-політичної, історичної, культурологічної тощо. Саме тому актуальним є розгляд сучасної ергонімії м.Тернополя.

Спостереження, проведені на Тернопільщині, дають підстави кваліфікувати українську ергонімію найчисельнішою ланкою серед усіх інших онімів, і ніяк не периферією. Кожен ергонім відзначається новизною. Новизна цього класу онімів, зумовлена тим, що ергоніми сформувалися на базі традиційних власних назв, передусім топонімів, антропонімів, а також певних лексико-семантичних груп апелятивів. Сучасна українська ергонімія – це новостворена ланка онімної лексики, яка, на відміну від традиційних онімів, називає не природні об'єкти, а штучні, створені людиною. Кількість таких об'єктів у сучасному житті невпинно зростає, а їх роль з кожним днем стає важливішою, що безпосередньо впливає на статус їх власних назв у національній онімній системі.

Місце і роль одиниць кожного з видів онімної лексики (в тому числі й ергонімів) в національній лексичній системі з'ясовується через призму функцій, які вони виконують. З цього приводу слушно висловилася А.В.Суперанська: «функція – це своєрідна служба імені, роль, яку воно виконує».

Для увиразнення рекламних можливостей ергонімів важливою є не лише його форма, а й семантика. Численні власні назви тернопільських підприємств на рівні онімної семантики містять найрізноманітніші назви-позитиви на зразок «Люкс», «Еліт», «Престиж», які ніяким чином не пов'язані зі сферою діяльності найменованого підприємства. Автори таких назв сподіваються, очевидно, на традиційно високі конотації серед тернополян.

Для частини ергонімів Тернополя притаманна характеристична, або інформаційна функція, завдяки якій власна назва може характеризувати найменоване підприємство. Найчастіше ергоніми м. Тернополя несуть інформацію про сферу діяльності підприємства, типу «Молоко», «Золото», «Все для ремонту», «Розетка», або його місце розташування «Нью Вінд» «Дружба», «На східцях», «Riverpool», «Аляска», «Сонячний». Частина досліджуваних назв вказують на власника «Медичний центр Стефана Хміля», «Елана», «Наталі», «У Василя».

Таким чином, українська ергонімія – це самостійна онімна підсистема, яка є одним із компонентів української ономастики. Українським ергонімам притаманні три функції: називна, рекламна, інформаційна.

Ергонімію можна назвати одним із найбільш соціальних шарів ономастичної лексики". О. Суперанська, досліджуючи ергонімію, виділяє особливості номінації в певні періоди історичного розвитку суспільства: післяреволюційні, післявоєнні роки, сучасність. Дослідниця зупиняється на детальному розгляді сучасних номінативних процесів, зокрема вказує на перенасичення англіцизмами й американізмами, що „не можна пояснити бідністю нашої мови", „однак саме іншомовні слова стають модними й престижними". На початку 90-х років XX ст. коло об'єктів, що отримали власні назви – ергоніми, помітно зросло, а власники-номінатори активно залучилися до процесу назвотворення для новостворених ергооб'єктів.

Ергоніми формуються на основі мови або мов, які функціонують на певній місцевості. Вони несуть у собі багато різноманітної інформації, підкреслюючи особливості того народу, на території проживання якого функціонує конкретна назва. Наші спостереження за ергонімією м.Тернополя показують, що на підставі джерела їх походження власні назви підприємств м.Тернополя, незважаючи на надзвичайну широту їх лексичної бази, можна поділити на такі групи:

1) ергоніми відонімного походження;

2) ергоніми відапелятивного походження.

Не менш вагомою і значущою частиною у складі джерельної бази сучасної ергонімії міста Тернополя є різні лексико-семантичні ряди апелятивів. Їх специфіка полягає в тому, що ці назви відбивають явища, які існують реально, риси того чи іншого реального об'єкта.

Серед однокомпонентних конструкцій такого типу можна виділити назви, які вказують на вид продукції, послуг або професійну скерованість об'єкта. Вони вживаються у формі однини і множини. Наприклад: "Книги", "Зброя", "Кока-кола".

Двокомпонентні конструкції представлені назвами, які включають два основних слова та єднальні ("Вікна та двері"), об'єктні ("Обмін валют", "Ремонт взуття") компоненти. Сюди відносяться ергоніми, в яких одна з частин назви уточнює, конкретизує послуги фірми чи галузь, в якій працює фірма, підприємство та деталізує їх галузеве призначення. Наприклад: "Агенція нерухомості", "Ательє реклами", "Юридична консультація".

До багатокомпонентних конструкцій аналогічно наведемо приклади: "Сервісний центр "Радіосистеми", "Центр мовних перекладів", "Центр оперативної поліграфії" та ін.

Ергонімний простір м.Тернополя – це система власних назв, що перебуває в постійній динаміці: з’являються найменування нових ергооб’єктів, деякі назви зникають разом із зникненням чи перейменуванням об’єкта.

На формуванні ергонімії м.Тернополя, крім мовних чинників, позначається низка екстралінгвальних: ергоніми акумулюють у собі духовні цінності певного історичного періоду, віддзеркалюють соціально-політичні прагнення соціуму, уподобання номінаторів тощо.

Ергонімія - це динамічна, відкрита система ономастичного простору, яка зазнає постійних якісних та кількісних змін у зв’язку з впливом екстралінгвальних чинників, зокрема соціально-економічних та політичних.

Сучасна ергонімія міста Тернополя – невід’ємна та органічна складова частина загальноукраїнської онімної системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бузинова З.И. Из истории развития русской эргонимии 20 – 30-х гг. (на материале названий промышленных предприятий) // Восточноукр. лингвист. сб.: Сб. науч. тр. – Вып. 5 / редкол.: Е.С. Отин (отв. ред.) и др. – Донецк: Донеччина, 1999. – С. 60 – 73;
2. Грушевская Ю.А. Трансонимизация антропонимов в рекламном тексте: социокультурный аспект // Наук. зап. Луган. нац. пед. ун- ту. – Вип. 4. – Т. 1. Сер. „Філол. науки”: Зб. наук. пр. [Структура представлення знань про світ, суспільство, людину: у пошуках нових змістів] / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – С. 62 – 72;
3. Григору О.П. Антропонімія художніх творів Л.Мартовича // Питання сучасної ономастики : Збірник Редкол.: І.М.Желєзняк, А.П.Корепанова, А.П.Непокутний та ін. – К.: Наук. думка, 1976. –с.159-162.
4. Грищенко Т. Про антропоніми, топоніми та інші власні назви (На матеріалі прози Михайла Стельмаха) – Урок української, 2003. – №3 – с.23.
5. Миколенко Т. Назви міських об'єктів у розмовному мовленні Тернополя // Наукові записки: Серія: Мовознавство. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – Вип. І (9). – Ч.1. – с.132-135.
6. Суперанская А.В. Лингвистический аспект ономастических исследований // Труды Самарканд. ун-та, 1976. – Вып. 284. – С. 5 – 12;
7. Українська мова. Енциклопедія / В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. – К.: Укр. енцикл. ім. М.П. Бажана, 2000. – 752 с.;

Шмира О.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ

Василь Сухомлинський – український педагог, публіцист, письменник, поет. Василь Олександрович, як ніхто інший у вітчизняній педагогіці, мужньо ставив і розв'язував проблему формування в молоді національного і естетичного світобачення, вважав, що у душі дітей мають увійти кращі народні традиції , бо не можна уявити народ без імені, без пам'яті, без історії. В дусі українських культурно-історичних традицій вчитель констатував, що мудрість є найважливішою прикметою людини. В його працях часто знаходимо вислови «мудра людська любов», «мудрість жити», «гідність – це мудрість тримати себе в руках». Педагог вміло формував у кожного вихованця вміння бути маленьким філософом, сприймати і усвідомлювати світ через красу природи. «Розумове виховання, – пише В.О. Сухомлинський, завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [3, с. 445].

Метою розумового виховання на думку видатного педагога і методиста Сухомлинського є забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їх пізнавальних здібностей і формування на цій основі наукового світогляду. Його зміст – система фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки. Ці знання мають бути систематизовані, постійно поповнюватися на уроці, факультативі, чи самостійно.

Розумове виховання, за переконанням В.О. Сухомлинського, досить складний педагогічний процес. Його не можна звести лише до нагромадження знань. Це було б просто навчання, а не розумове виховання. Розумове виховання охоплює всі сторони життєдіяльності дитини, це: засвоєння знань, які зібрало людство за всю історію свого існування; розвиток здібностей до пізнавальної діяльності і творчого мислення; формування наукового світогляду; включення дитини у чуттєво-практичну діяльність до перетворення світу і пристосування його до потреб і інтересів людини. Останнє має особливе значення у розумовому вихованні учнів. В.О. Сухомлинський підкреслював, що «...осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи» [2, с. 213].

Сухомлинський зауважив, що думка в дітей починає працювати, якщо їх повести у ліс, на луг, в поле, і там ставити дітям тисячу запитань «чому?», там чекати відповіді і добиватися її. Емоційна радість, спільне переживання краси, прагнення зрозуміти дають бажання пробудження думки. З точки зору Сухомлинського, діти повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. У зв'язку з цим він практикував у своїй роботі уроки думки. Це були уроки, які відбувалися на лоні природи, де дітям можна ставити тисячу питань. Пробудженню думки сприяло бажання зрозуміти природні явища, спостереження за ними. Сухомлинський вважав, що праця думки неможлива без дитячої творчості. Він залучав школярів до складання казок, творів, самостійного вивчення окремих тем.

Василь Олександрович вказував на те, щоб поступово привчати учнів до подолання труднощів, які зустрічаються в інтелектуальній праці, виховувати самодисципліну розумової праці. Дуже важливо створити у школі загальні умови цілеспрямованої праці, постійної розумової діяльності. Треба, щоб дитина трудилася не для отримання оцінки, а щоб нею керувало інтелектуальне почуття радості пізнання, тоді можна буде мати добрий результат. Готові істини, що подають дітям учителі не повинні завчати, а осмислювати: «Підміна думки пам'яттю, яскравого сприйняття, спостереження за сутністю явищ заучуванням – великий порок, який отупляє дитину, відбиває зрештою бажання вчитися» [2, с. 132]. Треба вчити дітей мислити.

Особливу роль у розумовому вихованні відіграють інтелектуальні уміння. Цьому сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькими (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.); порівняльними (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, складних явищ); на впорядкування мислительних дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов'язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в певний клас чи вид.

В. Сухомлинський вважав, що кожний учень за роки навчання у середній школі повинен обов'язково оволодіти такими загальнонавчальними вміннями:

1) спостерігати явища навколишнього світу;

2) думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися;

3) висловлювати міркування про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає;

4) вільно, виразно, свідомо читати;

5) вільно, досить швидко і правильно писати;

6) виділяти у прочитаному логічно завершені частини, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними;

7) знаходити книжку з питання, що цікавить;

8) знаходити в книжці матеріал, що цікавить;

9) робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання;

10) слухати вчителя і водночас стисло занотовувати зміст його розповіді;

11) читати текст і водночас слухати інструктаж учителя щодо роботи над текстом, над логічними складовими частинами;

12) написати твір – розповісти що бачить навколо себе.

Отже, Сухомлинський Василь Олександрович був прихильником осмисленого навчання, такого, яке залишається у пам'яті учня на довгий час, або й на усе життя. Педагог категорично проти системи заучування вивченого, адже це не змушує мозок працювати. Потрібно добре осмислити матеріал, зрозуміти його і тоді він залишиться надовго у пам'яті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 1.
2. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 3.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 4.
4. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 5.

Швець Ю.

Науковий керівник – Синоруб Г. П.

МАС-МЕДІА ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВШИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТНОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальність. У сучасному інформаційному просторі в умовах поліваріантності джерел інформації ведеться боротьба за увагу аудиторії. Особливо це спостерігається в суспільстві, яке потерпає від інформаційної війни. У процесі формування сучасного інформаційного простору особливу роль відіграють засоби масової комунікації, які у зв'язку з політичним піаром та аудиторним кластером формують конфліктне середовище. Мас-медіа відіграють важливу роль у розвитку, нейтралізації та перебігу подій конфліктної ситуації. Медіа спроможні надавати настроям людей негативного значення і зробити свій внесок у створення напруженості у суспільстві. Доречним і актуальним на сьогодні є дослідження ролі мас-медіа у формуванні конфліктних ситуацій та впливу на них.

Мета статті – проаналізувати роль мас-медіа у формуванні конфліктного середовища.

Засоби масової комунікації у сучасному суспільстві виступають могутнім інструментом у проведенні інформаційно-психологічних впливів. Більше того, конфлікти стають полем діяльності медіа, своєрідним простором для реалізації маніпулятивних операцій.

Український науковець М. Кондратюк зазначає, що комунікаційна сфера взагалі та медіа зокрема, завжди були активними учасниками збройних конфліктів. Засоби масової інформації, маніпулюючи думками аудиторії та пропагуючи певні ідеали, зумовлюють виникнення реакції своєї аудиторії, яка в подальшому й впливає на перебіг конфліктної ситуації. У наш час медіа відіграють все більшу роль як у вирішенні збройних конфліктів, так і безпосередньо в їх ході [2].

Дотримуючись журналістських стандартів, мас-медіа зобов'язані доносити до суспільства правдиву інформацію та формувати громадську думку. Вони ж, висвітлюючи певну проблему, мають змогу впливати на сприймання цієї інформації аудиторією. Відповідно, мас-медіа здатні утворити потрібну їм думку про подію, контролювати настрій людей, акцентувавши увагу на певних явищах.

Саме в умовах збройного конфлікту мас-медіа набувають важливого значення як ніколи. Факти, які висвітлюють медіа, акценти на певні явища чи аспекти протистояння формують думку аудиторії про конфлікт, стимулюючи до потрібної реакції. ЗМІ надають можливості перетворити маленький конфлікт на велике протистояння або, навпаки, – швидко нівелювати серйозну проблему. Саме від ставлення медіа до події, їхньої упередженості та заангажованості значною мірою залежить перебіг самого конфлікту [2].

Тому не менш важливим є те, як населення відреагує на факти та події, що висвітлюють медіа. В свою чергу, сприйняття аудиторією інформації, яку подають мас-медіа, залежить від типу її конфліктогенності. Розглянемо типологію аудиторії за вмінням переживати конфлікти в науковій доктрині.

Українська дослідниця Г. Синоруб у роботі «Особливості поділу медіа-аудиторії: комунікативно-психологічний аспект» зазначає, що за останні десятиліття різко зросла роль мас-медіа як чинника вивчення поведінки людей, в тому числі – рівня їхньої конфліктності: зміст, форма і динаміка повідомлень, які передаються мас-медіа, здійснюють помітний вплив на психічний стан людей, їхнє ставлення до оточуючих [4].

У праці дослідниці знаходимо типологію аудиторії за вмінням переживати конфлікти різних дослідників. На основі переконань науковця в галузі конфліктології – М. Пірен щодо значної кількості комбінацій особистісних рис, які утворюють різноманітні типи конфліктогенності аудиторії, виведено психогенні концепти аудиторії: агресивісти, скаржники, надто поступливі, песимісти, нерішучі, всезнайки. Продовжуючи ідеї дослідниці Т. Дуткевич щодо поєднання конфліктних якостей у характері людей, виокремлено типи конфліктних особистостей: демонстративні, ригідні, некеровані, педантичні, раціоналісти, безвольні. З посиланням на погляди вчених М. Мітчелла та Дж. Корра щодо особистісної мотивації людей класифіковано мотиваційні категорії аудиторії: активісти, контролери, конформісти, логіки. Дотримуючись думки науковця М. Обозова щодо характеристики конфліктогенного стану аудиторії, виведено відповідні варіанти поведінки за домінуючими якостями психіки, які проявляються в конфліктних ситуаціях: мислитель, співрозмовник, практик. Цікавою є теорія психоаналітика К. Юнга, за якою ми маємо можливість, враховуючи психологічні особливості індивіда щодо його інтересів до навколишнього світу, поділити аудиторію на екстравертів і інтровертів. Дотримуючись думки вчених Г. Ложкіна та В. Повякель щодо закономірностей залежності конфліктної поведінки аудиторії від стилю мислення, виділено синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний типи аудиторії [3].

В умовах збройного конфлікту не тільки мас-медіа виступають інструментом та потужною зброєю у проведенні пропаганди, а й політичний піар. Мас-медіа, у свою чергу, стають єднальною ланкою між громадськістю та політичним піаром, своєрідним інструментом встановлення необхідних зв’язків із суспільством. За допомогою медіа політичних піар застосовує інструментарій PR-технологій.

Одним із інструментів інформаційної війни є PR-технології, які застосовуються у всіх сферах діяльності. Вони дозволяють створювати маніпулятивні картини дійсності, за допомогою яких можна управляти суспільством.

Реалізуються політичні PR-технології під час збройних конфліктів найчастіше у текстах. Політичний текст в період інформаційної війни - не просто подієвий текст, а PR-текст, який виконує функцію організації комунікативного простору в режимі, сприятливому для об'єкта PR. Завдання PR-тексту – потрапити у фокус суспільної уваги, збалансувати позитивні і негативні висловлювання про об'єкт PR. Політичний текст має власну систему стилістичних, образних, риторичних засобів впливу. Ідеї та формальні засоби нерозривно пов'язані, і ми можемо говорити про особливий феномен політичного тексту – ідейно-стилістичному комплексі [1].

Отже, у сучасному світі мас-медіа виступають активними учасниками конфліктів, займають одне із ключових місць у появі, розгортанні та вирішенні конфліктних ситуацій. Медіа маніпулюють свідомістю аудиторії, мають вагомий вплив на виникнення реакції на певні події чи явища. Велику роль у протіканні та врегулюванні конфліктних ситуацій відіграє аудиторія мас-медіа, тип її конфліктогенності. Політичний піар у період збройних конфліктів також виступає засобом формування конфліктного середовища. Найбільш ефективним

інструментом інформаційної війни є PR-технології. Вони дозволяють створювати маніпулятивні картини дійсності, за допомогою яких можна управляти суспільством.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Золина Г. Д. Коммуникативные формы воздействия в информационной войне (Материалы СМИ периода нрузино-югоосетинского конфликта) / Г. Д. Золина, Н. П. Кравченко. // Вестник Московского университета. – 2009. – №5. – С. 138–147.
2. Кондратюк М. О. Інформаційна війна та роль мас-медіа в міжнародних конфліктах / М. О. Кондратюк // Вісник Харківської державної академії культури . – 2013. – Вип. 41. –- С. 108-113.
3. Синоруб Г. П. Поняття конфліктного наповнення діяльності мас-медіа в теорії соціальних комунікацій (контекст формування поведінки аудиторії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з соц. комун. : спец. 27.00.01 "Теорія та історія соціальних комунікацій" / Синоруб Галина Петрівна – Київ, 2009. – 13 с.
4. Синоруб Г. П. Особливості поділу медіа-аудиторії: комунікаційно-психологічний аспект / Г.П. Синоруб // Теле- та радіожурналістика . – 2013. – Вип. 12. – С. 239-243. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tir_2013_12_49.pdf.

Чупровська О.

Науковий керівник – Задорожна О.М.

СУЧАСНА ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ «МОВНА КАРТИНА СВІТУ»

Мова є національним мовним організмом, котрий розвивається у взаємодії з різними сторонами життя суспільства в цілому та кожного індивіда зокрема. Саме мова допомагає перетворити одержані окремими індивідуумами знання в колективне надбання, колективний досвід. Будь-яка мова є неповторним виразником і складовою культури людей, а також неповторним явищем, інакше не можна би було перекласти з однієї мови на іншу. Мовне багатство виражається не лише великою кількістю лексичних одиниць, але й смисловою насичесністю словника, не враховуючи навіть широкого спектра стилістичних параметрів слів. Варто зазначити, що у свідомості громадськості за певними мовами можуть закріпитися неофіційні їх характерні особливості. Наприклад, французька мова вважається мовою галантності та пафосного життя, німецька – науковою (філософічною), італійська є мовою мистецтва. Англійська ж мова є універсальною, мовою міжнародного спілкування, мовою технічних відкриттів виступає японська. Метою нашої розвідки є з'ясувати сучасний зміст лінгвістичного поняття *мовна картина світу*. Реалізація окресленої мети передбачає виконання низки завдань: опрацювати мовознавчу літературу, присвячену порушеному питанню, простежити етимологію досліджуваного поняття, описати типологію картин світу.

О.Б. Ткаченко вважає, що у сучасному житті постійно коливаються цінності окремих культур світу, разом із ними – ті мови, що втілюють відповідні культури. Ці процеси відбуваються завдяки деяким історичним обставинам, а також лінгвістичним особливостям, котрі, звичайно, не є тут на першому плані. Раніше дослідники розглядали відношення мови та її взаємодії з іншими мовами, мови і її зв'язку з різними етапами свого розвитку, мови і її структури, мови і суспільства, врешті решт, мови і людини. Але саме аналіз мови крізь призму мовної картини світу дозволить поєднати ці відношення в такій системі: «людина-світ-мова».До цього питання свого часу зверталися дослідники кінця XVIII–початку XIXст. Зокрема, І. Ризький, професор Харківського університету, у книзі «Введение в круг словесности» у 1806 році написав: «Як у рисах обличчя кожного не тільки народу, а й людини буває щось особливе й відмінне, так і в усякій мові є щось їй одній притаманне». Також у цій роботі професор звертав увагу на те, що мова і «бачення світу», котре відбите в мові різними народами, доволі своєрідне. Учений наголошував на своєрідності мотивації значення слів, а також на тому, що «один народ вражає такою, інший – іншою якістю…»[цит. за 1]. Роблячи висновок із цих слів, можна сказати, що поняття різних народів про одну річ можуть бути іншими з погляду точності, узагальненості та «своєї дії».

Та найбільш точно цей мотив відобразив дослідник В. Гумбольдт у праці «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода». Він наголошує, що «позначення окремих внутрішніх і зовнішніх предметів справляє більш

глибокий вплив на чуттєве сприймання, фантазію, почуття і через взаємодію цих явищ – на характер взагалі, оскільки в цьому випадку справді сполучаються природа і людина, справді матеріальна речовина з духом, що її формує»[6, с. 10]. Дослідник вважає, що саме у цьому національна своєрідність проступає найбільш чітко. В. Гумбольд пише, що людина, пізнаючи природу, сама виробляє своє внутрішнє сприйняття у відповідності до того, як співвідносяться один з одним її духовні сили. Саме це знаходить своє відображення в мові, тому що саме мова утворює нові поняття для слів.

В. фон Гумбольдт стверджував, що світ для людини постає саме таким, яким вона його пізнає відповідно до свого розвитку. Він вважав, що «людина думає, почуває і живе у мові». У зв'язку з цим можна визначити, що ***картина світу*** – це те, що йде від етносу взагалі чи від людини зокрема. Картина світу є результатом людського сприйняття, фантазій, процесів діяльності і думки. У такому випадку для людини всеосяжним предметом пізнання виступає Всесвіт як всеохоплюючий світ. Але світом і є та сама людина, коли говорити про її внутрішні переживання та розумову діяльність, яка є невіддільна від мови як способу організації інформації про сам світ. Тому феномен світу, який пізнає людина через мову, постає саме таким, який постає для неї мова.

Сучасні лінгвісти трактують термін «мовна картина світу» по-різному. Потрактувати суть цього поняття правильно можна тільки за допомогою системного синтезу реальної, наукової та концептуальної картин світу. Реальна картина світу є довколишнім світом, який представлений кожній людині, етнічній групі та суспільству однаково. Р. Кісь вважає, що реальна картина світу визначається як «сітка координат», через які людина сприймає навколишню дійсність та будує образ світу у своїй свідомості. Дослідник вважає, що модель світу в окремій культурі складається з таких універсальних понять як простір, час, зміна, число, причина та ін. Об'єктом дослідження філософів ставали осмислення реальної картини світу як системи уявлень людини. Система ця збудована за допомогою органів чуттів та осмислення особистого та суспільного досвіду і є базовим середовищем для наукової картини світу.

Наукова картина світу – це особлива модель наукових знань про світ, які отримуються суспільством на тому чи тому етапі розвитку. Таким чином, будь-яка епоха, народ чи індивід володіють своєю неповторною науковою картиною світу, окресленою часовими та інтелектуальними потребами. Її цінність перевіряється на практиці. Як цілісна система уявлень про світ, вона включає в себе як загальну картину світу у науковій сфері, так і картини світу різних наук (фізичну, біологічну, математичну, мовну). Як зазначає дослідниця В. Маслова, «в структурі загальнонаукової картини світу виділяють два основні компоненти – понятійний та чуттєво-образний. Понятійний представлений філософськими категоріями та принципами, загальнонауковими поняттями та законами, а також фундаментальними поняттями окремих наук. Чуттєво-образний компонент НКС є сукупністю наочних уявлень про об'єкти та їх функціонування (планетарна модель атома, образ Галактики)» [1, с. 39].

Так, наукова картина світу базується в основному на науковій формі людської свідомості. Проте варто знати, що її не можна зводити до редукованого образу світу, сформованого в одній із окремих дисциплін. Наукова картина світу стає цілісним образом світу тоді, коли він створений за допомогою всі форм свідомості: буденний, науковий, філософський, художній. Специфіка цього відгалуження картини світу полягає в тому, що вона відображає реальність за допомогою понять та ідей, властивих для певного етапу розвитку тої чи тої науки, і в той же час претендує на образ світу.

Концептуальна картина світу є засобом систематизації наукової картини світу у свідомості людини. Та концептуальна картина світу не є тільки системою понять про явища довкілля, а є і системою значень, втілених в ці явища за допомогою слова-знака і слова-концепту. В такому разі можна стверджувати, що загальнолюдська концептуалізація реальності включає в себе специфічні для кожної культури аспекти сприймання навколишнього світу. Всередині цих понять стоїть Людина як розумна істота, а також її уявлення про те середовище, в якому вона живе. Ця людина виступає вмістилищем внутрішнього або ірреального світу і сприймається узагальнено через опозиції людина/ людство, людина/етнос.

Як зазначає Л. Гонтарук, мова бере участь у двох процесах формування картини світу. По-перше, мовна картина світу формується за допомогою мови, а по-друге, сама мова є виразником і поясненням суті інших картин світу, котрі входять в мову через соціальну

лексику. Концептуальну модель світу вивчає філософська наука, представники якої протягом декількох століть створювали образ дійсності, пояснювали різні її аспекти, а також займалися пошуком першопочатку. Таким чином, в концептуальній картині світу зосереджена система уявлень про світ не тільки як результат мисленнєвого відображення дійсності, але і як чуттєве знання. Вони виражаються у формі концептів, причому спосіб концептуалізації світу є частково універсальним, а частково національно-специфічним для кожної мови. [2, с. 22].

Дуалістична єдність концептуальної картини світу з мовою зумовлена матеріалізацією картини світу (ідеального поняття) для сприйняття, вираження, розуміння, архівації, передачі досвіду. Е.Сепір вважає, що «реальний світ значною мірою несвідомо будується на основі мовних норм окремої групи людей», тому що ми по-різному сприймаємо різні явища через те, що таку форму вираження передбачають норми суспільства. [4, с. 135.]. При цьому дослідник вказує на те, що кожна мова має характерні особливості, які пояснюються історичним досвідом, рівнем освіченості народу та іншими факторами. Мовною картиною світу є вербалізований вплив названих критеріїв на концептуальну картину світу, яка є більш універсальним поняттям лінгвального образу дійсності, тому що однаково освічені народи мають спільну концептуальну картину світу, яка просто відображена різними мовами. Це пов'язано з тим, що саме мова є показником менталітету та світобаченням етносу, так званою його візитівкою.

Мовна картина світу концентрує в собі такі елементи: естетичні, моральні категорії, а також суб'єктивну оцінку дійсності. Саме мовна картина світу є своєрідним «архівом» культурних набрань того чи того народу. «Національна мова впливає на формування національної культури, адже саме вона надає творцям культури певний інструментарій» [5, с. 27].Сучасне мовознавство по-різному пояснює сутність мовної картини світу, то максимально наближаючи її до концептуальної картини світу, то визнаючи її своєрідність в окремо взятій мові. Протиставлення цих двох видів картин світу ліквідує відмінності між ними. Концептуальна картина світу є абстрактною категорією, в той час, коли мовна картина світу конкретизована в окремій мові. Концептуальну картину світу можливо вивчити тільки за допомогою мови.

Мовна картина світу – це сукупність уявлень про світ, які складаються із взаємопов'язаних мовних одиниць, котрі через систему мовних явищ і значень відбивають об'єктивний стан речей навколишнього світу і внутрішніх процесів психіки людини, тобто загальну картину світу. Мовна картина світу сприймається як загальнолюдський універсум, а також як національне мовне явище. Мовна картина світу складається з трьох явищ, які є принципово важливими і пов'язаними між собою. Це людина, світ і мова. При цьому варто зазначити, що з антропологічного погляду для характеристики мовної картини світу вихідною точкою є людина. Вона пізнає довколишній світ і створює засоби, котрі фіксують знання для передачі іншим людям, а також для власного пізнання. Таким чином, для побудови мовної картини світу ключовою виступає Людина.

Харківська дослідниця Л. Лисиченко виділяє декілька рівнів мовної картини світу: загальномовна картина світу; регіональна мовна картина світу, яка містить діалектні ознаки; соціальна (мовна картина світу, притаманна певним соцгрупам); індивідуальна мовна картина світу[7,с. 37].

«Мовна картина світу, властива певному народові, знаходить своєрідне відображення в індивідуальному мовленні, що залежить від багатьох культурно-історичних і психічних чинників», – пише Л. Лисиченко. Та варто знати, що це явище не лише індивідуальне, але й глибоко соціальне, тому що формуючими аспектами тут виступають політичний устрій, історичний досвід, рівень життя, релігійні та моральні критерії. С. Єрмоленко вважає, що саме мова є експлікатором народного менталітету, і, крім того, відображає світогляд окремої нації: «Універсальні загальні закони людського мислення не заперечують, а навпаки, підтверджують існування конкретних етнічних мовних картин світу, специфіку сприймання кожним народом навколишнього світу й відображення цього сприймання в певних комплексах понять та у відповідних психолінгвальних діях» [3, с. 191].

Розрізняють сучасну мовну картину світу й архаїчну. Ця архаїчність зумовлена динамічними процесами в суспільстві і у його свідомості, тобто за невеликий проміжок часу, та не обов'язково за століття. Тобто МКС не є незмінною, а еволюціонує в часі, тому що в ній відбувається пере інтеграція значень. Варто зазначити, що справді концептуальні картини світу змінювались дуже повільно, протягом століть. У зв'язку з розвитком суспільства впродовж останніх двох століть в мовній картині відбулися значні зміни, що є результатом змін в концептуальній картині світу. Зміни в

концептуальній картині світу, як ми розуміємо, шукають собі вираження в мовній картині, а насамперед у літературі. Аналізуючи зміст понять «мовна картина світу», і порівнюючи її з реальною, науковою і концептуальною, можна небезпідставно констатувати у них наявність спільної ознаки – зображення дійсності. При цьому принцип їх розрізнення є чітким і однозначним: складниками реальної картини світу виступають предмети дійсності, наукової – твердження, які не потребують доведення, концептуальної – концепти (поняття), а мовної картини світу – семантика слів.

Отже, мовна картина світу – це лінгвістичне явище, котре є продуктом багатовікового досвіду народу-мовця і має зв'язок з духовним життям людини, ментальністю етносу. Науковці простежують шлях формування мовної картини світу – шляхом переосмислення кожною етнічною спільнотою реальної дійсності та відображення цього досвіду засобами національної мови. Виділяють такі рівні мовної картини світу: загальномовна, регіональна, соціальна, індивідуальна. Перспективою наших досліджень стане вивчення специфіки індивідуальної мовної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апресян Ю. Д. Отечественная теоретическая семантика в конце XX столетия / Ю. Д. Апресян // Известия АН. Серия литературы и языка . – М.: Наука, 1999. – Т.58. – N4. – С. 39-54.
2. Етнолінгвістичні студії: [зб. наук. праць / під ред. В.Л. Конобродської]. – Житомир: Полісся, 2007. – 206 с.
3. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: стилістика та культура мови / Єрмоленко С. Я. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
4. Кочерган М. П. Загальне мовознавство [підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти] / Кочерган М. П. – К.: Видавничий центр „Академія", 1999. – 288 с.
5. Кочерган М. П. Слово і контекст: Лексична сполучуваність і значення слова / Кочерган М. П. – Львів : Вища школа, 1980. – 183 с.
6. Лисиченко Л. Багатозначність у мовній картині світу / Л. А. Лисиченко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Вип. 5. – Харків, 1998. – С. 10 – 21.
7. Лисиченко Л. А.Структура мовної картини світу / Л. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004 . – №5-6 . – С. 36-41.

Чеканова О.

Науковий керівник –Задорожна О.М.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕСПІВУ 43 ПСАЛМА ДАВИДОВОГО ТАРАСОМ ШЕВЧЕНКОМ

Поезія Тараса Шевченка – надзвичайно цінна для українського народу. У своїх творах Великий Кобзар показав, що наша мова може виражати найтонші порухи людської душі, що вона здатна обслуговувати різні соціальні сфери: побутову, наукову, і навіть релігійну. Мовотворчість великого Кобзаря виражає особливості життєдіяльності українців, виступає взірцем нормативності мови, збагачує жанрову систему сучасної митцеві літератури. Саме Тарас Шевченко започаткував традицію переспівування Псалмів Давидових, яку згодом підхопили Іван Франко, Ліна Костенко та інші письменники. Зауважимо, що майстри слова зверталися до Книги Псалмів у скрутні періоди української державності, коли національно свідомі громадяни зазнавали репресій з боку імперських режимів, коли вірити людям було небезпечно і єдиним джерелом справедливості ставав Божий суд. У такі скорботні часи полегшення приносять роздуми над текстом Святого Письма і постійна молитва. Шляхом молитви, покаяння, читання псалмів християни осягають Божий промисел, долають перешкоди, а душа сягає вічного блаженства. Сьогодні Україна знову витриває у скорботах: гостро відчуваємо брак миру, любові, єдності та порозуміння; тож і Боже слово, і Шевченкова наука особливо актуальні. Лінгвостилістичні параметри творів Кобзаря на біблійну тематику неодноразово ставали предметом вивчення українських учених [1; 3; 7 та ін.], проте скрупульозне дослідження процесу розуміння й інтерпретації авторським генієм тексту Святого Письма на матеріалі конкретного твору ще не було предметом наукового пошуку. Тому розглянемо специфіку інтерпретації тексту сорок третього Давидового псалма Тарасом Шевченком, тому обрана для дослідження тема є актуальною.

Метою нашої розвідки є лінгвоаналіз переспіву 43 псалма Давидового Тарасом Шевченком. Реалізація окресленої мети передбачає виконання таких завдань: порівняти

авторський переспів із прототекстом, діагностувати прихований зміст, закладений Шевченком у досліджувану поезію, виокремити та описати тропи та стилістичні фігури, які використовує Кобзар у своєму творі. Джерельною базою статті став сакральний текст 43 псалма Давидового та художній – стилізований переспів 43 псалма Тарасом Шевченком.

Зіставляючи рядки поезії Т. Шевченка з біблійним текстом, можна переконатись, що поет намагався залишити у своєму переспіві якомога більше образно-смислових конструкцій першоджерела. І коли Шевченко додає свої образні штрихи, то вони лише включають твір у контекст його поетичного світу, наповнюються характерним Шевченківським змістом. Категорія Правди, Вищої справедливості – це категорія із Шевченківської поетичної дійсності.

Сакральні образи не потребують якогось «літературного» облагородження, бо, як правило, вони є вищою мірою художніми. Т. Шевченко ніби оберігає опорні образи біблійного тексту і, якщо втручається в їхню структуру, то від того вони стають більш дохідливими і набирають при цьому українського національного колориту. Отож до інтерпретації оригінальних псалмів Шевченко підходить творчо. Одні перекладає дослівно, в інших зберігає основну думку, інтерпретуючи текст, але всі вони «українізовані»: насичені українським духом, народнопісенним стилем, поетичною лексикою та образами: *Розкрадають, як овець, нас / І жерут!... Без плати / І без ціни оддав єси / Ворогам проклятим*.

У процесі дослідження Шевченкового переспіву 43 Псалма Давидового ми виявили чимало стилістичних прийомів. Так, серед граматичних засобів хочемо звернути увагу на інверсію, чия роль у поезії передусім зумовлена прототекстом (інверсія – характерна ознака конфесійного стилю): *як рукою твердою Своєю розв'язав Ти наші руки і покрив землею трупи ворогів*. У цитованому фрагменті слова розставлено відповідно до їхньої ролі у вираженні змісту. Інверсія репрезентує Божу силу та могутність (*поборов Ти першу силу*), богобоязнь та богопокірність українців (*смирипася душа наша*), важкість становища нашого народу (*Покрив єси знову срамотою свої люде*). Помічаємо суголосність Давидової розповіді із подіями історії України (практика козацьких та гайдамацьких повстань) та констатуємо не лише особистісний мотив (який домінує у читанні псалмів), а й виразний громадянський зміст поезії. Водночас завдяки стилізації під релігійний текст Шевченків вірш і побачив світ, адже царська цензура скрупульозно оцінювала кожен твір Кобзаря.

Виразну стилістичну роль виконує фігура повтору. Повторювані фрагменти ословлюють головну ідею вірша, акцентують на важкому становищі народу: *Покинув нас на сміх людям… покинув нас яко в притчу*. Посилює зміст і контекстуальний синонім *оддав*, стилістичні параметри якого містять чимало імпліцитної інформації: по-перше, народнорозмовна форма показує адресанта наратії (українці), по-друге, за участі цієї лексеми автор порушує болюче для нього питання кріпацтва (*Без плати і без ціни оддав єси ворогам проклятим*). По-третє, показує рівність усіх людей перед Богом – прості люди теж звертаються до Всевишнього, він розуміє їхню мову, чує їхні молитви і карає їхніх кривдників.

Зауважимо, що в тексті повторюються не лише слова та вирази. Помітне стилістичне навантаження має багатосполучниковість. Так, повторення сполучника «і» виражає насиченість подіями, велику кількість проблем, які ліричний герой переживає одночасно. Кількісний аналіз частиномовної приналежності слів переспіву засвідчує, що найбільше у тексті дієслів та їхніх форм: дієприкметників та дієприслівників (*кивають сміючися, окрадені, замучені*). В такий спосіб автор вербалізує гноблення українського народу, показує, що цей процес постійний, системний, багатоаспектний. Водночас деякі однорідні члени речення, компонентами яких є дієслова, ославлюють велику силу Бога та торжество правди (*Розв'язав ти наші руки і покрив землю трупи ворогів… Поможи нам, ізбави нас…*). Цитовані контексти показують стилістичну роль **дієслова** – виражати динамічну ознаку стосовно діяча.

Як і прототекст, Шевченків переспів закінчується закликом до спасіння. Проте, на відміну від біблійного тексту, прохальна частина переспіву Кобзаря набагато більша. Основну стилістичну функцію тут виконують спонукальні речення. Необхідність активних дій з метою зміни суспільного устрою (повстання) виражає тавтологія (***Встань*** *же, Боже, поможи нам /* ***Встать*** *на ката знову!*). Поєднання названих стилістичних засобів служить для вербалізації відчаю ліричного героя і виправдане окресленою священнослужителями метою читання псалма

– під час зневіри і бідності. Саме ці почуття огорнули Шевченка наприкінці 1845 року під час подорожі на омріяну Україну.

Отже, лінгвістичний аналіз переспіву сорок третього псалма Давидового Тарасом Шевченком засвідчує семантичну близькість першоджерела і метатексту. Проте автор метафоризує філософський зміст сакрального твору і надає поезії виразної етномаркованої семантики, що екстраполює твір до громадянської лірики. Саме тому констатуємо оригінальне тлумачення Святого Письма крізь призму сучасних Кобзареві подій національної історії, непохитну віру в Бога, надію на Його милість для українців. Цю думку увиразнює і лінійний аналіз творів, написаних автором у грудні 1845 року («Кавказ», «Холодний Яр», «Заповіт»).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородін В. С. Т. Г. Шевченко і царська цензура: Дослідження та документи: 1840 – 1862 роки / В. С. Бородін. – К., 1969.
2. Баранник Д. Х. Цитата // Українська мова : Енциклопедія [вид. 3-є, зі змінами і доповненнями] / Д. Х. Баранник. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – С. 816;
3. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд Монографія / С. Я. Єрмоленко. – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.
4. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : [словник-довідник] / В. Жайворонок – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
5. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / Переклад о. Івана Хоменка. – К. : Українське Біблійне Товариство, 1992. – 352 с.
6. Словник української мови / [гол. ред І. К. Білодід]. – Т. 1 – 11. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
7. Сулима В. Біблія і українська література : Навчальний посібник / В. Сулима. – К. : Освіта, 1998 – 399 с.
8. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. / Т. Шевченко. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 1 – 6.

Січкарик І.

Науковий керівник – Задорожна О.М.

ТИПОЛОГІЯ І ФУНКЦІЇ БІБЛІЙНИХ ЦИТАТ У ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «НА ПОЛІ КРОВІ»

Цікавим явищем української літератури є драматична поема Лесі Українки «На полі крові». Основою для написання цього твору був біблійний текст, проте авторка пропонує оригінальний сюжет – інтерпретує євангельські події з точки зору Юди Іскаріота, пропонує своєрідні пояснення його вчинку. Потрапляючи в мовну тканину художнього твору, сакральний текст видозмінюється, виконує чимало змістотворчих функцій. Тому метою нашої статті є діагностика типології та функцій біблійних цитат у драматичній поемі Лесі Українки «На полі крові». Реалізація окресленої мети передбачає виконання низки завдань: знайти в тексті драматичної поеми біблійні цитати, визначити способи цитування, до яких вдавалася поетеса в процесі створення тексту, з'ясувати роль сакральних фрагментів для реалізації мети написання твору. Джерельною базою дослідження є драматична поема Лесі Українки «На полі крові».

Як вже було зазначено вище, прототекстом драматичної поеми Лесі Українки «На полі крові» є Біблія, проте сам твір має індивідуальні особливості, оригінальний сюжет. Знайома читачеві Євангельська історія продовжується, реципієнт отримує нову інформацію про Юду Іскаріота, про його походження, про стосунки з Ісусом. У цій поемі прототекст виступає в ролі базового компонента, від якого відштовхується і поетеса в процесі написання художнього твору, і читач під час інтерпретації авторського тексту.

У наш час, дослідники вже не трактують цитату як дослівне повторення певного тексту. Цитатою є не лише запозичення безпосереднього текстового уривка, а й «актуалізація (опертя на нього чи відштовхування від нього) функціонально-стилістичного коду, що репрезентує певний спосіб мовомислення або стилістичну, мовно-естетичну традицію (Н. Кузьміна, К. Козицька, І. Арнольд, Т. Смирнова, О. Селіванова, Т. Кальченко та ін.)» [5, с. 2]. Леся Українка використовує у своєму творі «На полі крові» цей стилістичних прийом, акцентуючи увагу на відомих кожному християнинові речах: «*бо знаю ж добре, чий він син і звідки, – / все ж я його вважаю за пророка*». Тобто, мається на увазі, що читач із відомого для нього джерела – Біблії – розуміє, що йдеться про Ісуса Христа, який був Сином Марії та Йосифа-теслі.

Стилізація (фр. stylisation) – свідоме наслідування творчої манери певного письменника, зовнішніх формальних ознак його стилю, певного фольклорного чи літературного жанру, стилю чи напряму[3, с. 385].Так, схожість твору до фрагменту житія, як конфесійного тексту, свідчить про прийом стилізації та про глибокі знання стилів та жанрів, розуміння стилістичних норм, законів текстотворення письменниці. Тобто,сюжет драми Лесі Українки «На полі крові» – індивідуально-авторська інтерпретація біблійної легенди про зраду Ісуса Христа Іудою, і є схожою до фрагменту з житія Юди. Як стверджує Павло Мірошниченко, «вселенськість цієї трагедії дає підстави авторці для погляду на особистість зрадника як на людину виняткову і з широким спектром знаковості рис власної вдачі»[4, с. 1].

У поемі всього дві дійові особи: дід-прочанин і Юда. В розмові між ними розкривається мерзенність вчинків останнього. Вся драматична поема побудована на діалозі. Прочанин-селянин попросив води у людини, яка працює на безплідному кам'янистому полі. Вступивши з нею в розмову, він довідується, що це і є зрадник Юда. Драматична поема побудована у формі діалогу, питання і відповіді в якому покроково розкривають причини, які спонукали Іскаріота піти на зраду свого вчителя, побачив огидну душу зрадника. Водночас Юда зображений як жертва (така семантика екстраполює до провідного літературного напряму творчості Лесі Українки – неоромантизму – зображення яскравої особистості на фоні сірої маси).

У перших же відповідях Юди – намагання залишитися невпізнаним Такий стилістичний прийом імпліцитно ословлює сором зрадника за скоєний вчинок. Через те він плутає правду з брехнею, то кажучи, що родом не з Єрусалима, то обстоюючи протилежне, часто перебиває прочанина запитаннями, силкуючись дізнатися, чи той не впізнав його. Далі почуття страху Юди поступається перед «понурим глузуванням», а потім і перед розмовою напівнатяками, загадками. Ці діалоги побудовані з допомогою таких видів цитування, як інтертекст, алюзія, трансформована євангельська розповідь, нетрансформовані, точкові цитати, синонімічний ряд та мовні знаки української культури. Розглянемо специфіку функціонування кожного виду цитат.

Отже наявність інтертексту, як співвідношення одного тексту з іншим, є діалогічною взаємодією текстів, що забезпечує перетворення сенсу в заданий автором:*«Не кращий анітрошечки! Любив він / вино і пахощі. Любив, щоб завжди / жінки йому вродливі слугували, – / вони за ним ходили цілим роєм, / а він їм дозволяв, щоб ноги мили / йому коштовним нардом і волоссям / розкішним, як буває у блудниць, / вони йому ті ноги витирали./ О, ти його не знав!»*(«На полі крові», Леся Українка). Тобто авторка вставляє біблійний текст у свій контекст, таким чином повністю міняючи первинне значення.

Також набуває іншого змісту, ніж у Біблії у творі Лесі Українки біблійна цитата (інтертекст): «*Ну й що ж? Він так проїхався по місту, / неначе для розривки римська пані, / щось побалакав там своїм звичаєм, / напався на дрібних купців при храмі, / та й знов до Лазаря свого вернувся / серед жінок розводить мляві жалі / про те, що він рокований на згубу, / що з друзями йому недовго бути… / А люд єрусалимський розійшовся / одурений і гнівний по домівках. / Ет, аж досада здумати, для кого / занапастив я все своє життя!»* («На полі крові», Леся Українка).

Помітно простежується у творі і алюзія – художньо-стилістичний прийом, натяк, відсилання до певного літературного твору, сюжету чи образу, а також історичної події з розрахунку на ерудицію читача, покликаного розгадати закодований зміст:*«… У Каріот?/ Просити хліба у тії голоти,/ Що з рук моїх добро моє посіла? / Щоб там собак на мене нацькували?/ Я ж знаю тих людей, – я зріс між ними»*(«На полі крові», Леся Українка).

Певна видозміна автором цитати, після якої вона набуває іншого змісту у контексті (трансформована євангельська розповідь) також присутня у поемі:*«Се так було. Я їздив раз по рибу/ до вас в Капернаум – о, теє місто /далось мені взнаки! Був торг великий,/ і люду назбиралось звідусіль./ Та тільки я наблизився до торгу,/ як люди раптом в інший бік сунули,/ покинувши весь крам. Дивлюсь: на кручі,/там, коло школи вашої, стоїть/ єссей чи назорей в одежі білій, / з волоссям довгим, і держить промову./ З цікавості пішов і я послухать…/ Ох, як він говорив! Який був голос!/ Я пригадав те, що давно забув…/ Згадав свою покійницю матусю,/ що я маленьким ще зостався без неї…/ Промовець говорив: «Ходіть до мене…/ я заспокою вас… я вас потішу…»/ І я незчувся, як ряснії сльози/ мене умили – я ж не був плаксивий! –/ мені здалося, що нема для мене/ рідніщого над сього чоловіка/ і не було на цілім божім світі…*(«На

полі крові», Леся Українка). Леся Українка висвітлює уривок з біблійної легенди про зустріч Юди з Ісусом Христом в іншому ракурсі, ніж це сказано у Біблії, з певною сатирою вона трансформує цитату у свою драматичну поему.

Натомість, нетрансформована теж присутня у творі. Така цитата є точною, тобто відповідає повністю цитаті з першоджерела (Біблії): «*Ось, пийте кров мою!/Ось, їжте моє тіло!»*(«На полі крові» Леся Українка), з біблійної легенди про Таємну вечерю. Зауважимо, що попри загальне семантичне тло поеми, образ Ісуса досить позитивний, що дає підстави констатувати ситуативність вчинку Юди та загальний позитивний образ Ісуса.

Точкова цитата *Ти навіть був-таки у мене в хаті / в Капернаумі, вкупі з тим пророком, / що се його розп'ято*(«На полі крові» Леся Українка)функціонує як згорнута до одного імені об'ємна інформація, яку читач знає і яка викликає асоціативні зв'язки (в даному випадку топонім Капернаум).

У драматичному етюді «На полі крові» Леся Українка використовує синонімічний ряд (*Господь Бог, Вчитель, Учитель, Месія, Син Божий*) усі компоненти якого функціонують у Євангелії як абсолютні синоніми – слова на позначення Третьої Особи Святої Трійці – Бога-Сина.

Цитати біблійного походження у драматичній поемі «На полі крові» слугують також мовними знаками української культури, тобто це такі мовноетикетні формули українства, як *Благослови Господь твою роботу, Нехай Господь тобі продовжить віку, Мій брате*(«На полі крові» Леся Українка). Названі текстові фрагменти мають водночас виразний конфесійний семантичний компонент.

Отже, у драматичній поемі «На полі крові» Леся Українка використовує такі видів цитування Святого Письма, як інтертекст, алюзія, трансформована євангельська розповідь, нетрансформовані, точкові цитати, синонімічний ряд та мовні знаки української культури. Біблійні фразеологізми та цитати з Біблії в поетичних творах Лесі Українки служать для надання мовленню урочистого, релігійного чи, часом, сатиричного звучання, тобто виступають стилістичним елементом у творенні художнього образу. Ці лінгвоодиниці – різноманітні за своїм складом як за значенням, так і за походженням та семантичною приналежністю. У поетичних творах Лесі Українки біблійні фразеологізми та цитати з Біблії зазнають різних видів трансформації, що свідчить про переосмислення й художнє опрацювання автором біблійних текстів та творчого введення висловів зі Святого Письма у свої твори.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біблія, або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Із мови давньоєврейської й грецької наново перекладена. / переклад проф. Івана Огієнка. – Українське Біблійне товариство, 2006. – 1375 с.
2. Леся Українка. Драматичні твори. – К.: Дніпро, 1989. – 760 с.
3. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови: Підручник /Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. — К.: Вища школа, 2003. — 462 с.
4. Мірошниченко П. Трагедизація міфа про зраду («На полі крові» Лесі Українки) // Слово і Час. – 2006. – №2. – 4 с.
5. Сюта Г. М. Біблійна цитата в українській поетичній мові ХХст. / Г. М. Сюта // Українська мова. – 2014. – № 3. – С. 17-26.

Ленько О.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГОМ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ

Мета статті: охарактеризувати роль педагога у процесі формування ціннісних орієнтацій учнів.

Термін «ціннісні орієнтації» досить часто вживається в філософії, соціології, психології і значно рідше в педагогіці, хоча ціннісні орієнтації належать до числа таких загальнонаукових понять, значущість яких безперечна для педагогічної науки.

Так, видатний педагог К.Ушинський визначав ціннісно-духовну сутність педагогічної професії як орієнтир на пізнання й розвиток особистості учня що можливо лише за наявності духовно-морального потенціалу вчителя. Учений стверджував, що "тільки особистість може

впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна виховувати характер". [4, с. 7]

Перш ніж опиратись на такі поняття, як «цінності» і «ціннісні орієнтації», нам потрібно зрозуміти для себе їх суть. Аналіз сучасної філософської літератури переконує в тому, що цінність є складним комплексним уявленням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини. Дивовижно, але за підрахунками вчених нині в літературі є більше ста визначень цінності, кожне з яких відображає багатогранність ціннісних явищ, можливість їх розгляду і аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського ставлення до світу. Так, сутність і структуру етично-моральних цінностей у системі сучасного українського виховання обґрунтували Т. Аболіна, І. Ващенко, О. Вишневський, О. В. Сухомлинська. В. Киричук та З. Карпенко з'ясовували чинники впливу на розвиток духовних цінностей особистості учня. Становлення й розвиток моральних цінностей старших підлітків та студентської молоді досліджували Г. Іванова, О. Рудіна, Е. Помиткін, а особливості морального розвитку особистості та механізми формування моральних цінностей – І. Д. Бех, В. Галузяк, А. Донцов тощо [5, с. 89].

Поняття «ціннісні орієнтації» філософський енциклопедичний словник, для прикладу, визначає як «найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань і такі, що відокремлюють значуще, істотне для певної людини від незначущого, неістотного». [2, с. 3] Ціннісні орієнтації є одним із важливих утворень, які суттєво впливають на механізм формування взаємин молоді в різних умовах її життєдіяльності, і, крім того, грунтуючись на потребах і стійких інтересах, вони є надзвичайно важливою ланкою у «будівництві», загартовуванні людського характеру. [1. с. 19] Крім того, варто ще виділити таке поняття, як «ціннісне ставлення», під яким розуміємо активне, суб'єктивне ставлення учня до різних сфер життєдіяльності – Природи, Культури, Людей, «Я». Саме у ціннісному ставленні як у формі свідомості виявляється нормативно-оцінне, вибіркове ставлення зростаючої особистості до навколишнього. Воно засвідчує, які саме цінності набувають для учня значущості, особистісного смислу [3, с. 152].

Формування ціннісних орієнтацій є складним і тривалим процесом. Очевидно, що передумови для виховання ціннісних орієнтацій закладаються в дошкільному віці, але саме формування відбувається в підлітковому. У цьому віці починає формуватись стійке коло інтересів, яке є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітків. Відбувається переключення інтересів з конкретного на загальне, зростає зацікавлення питаннями світогляду, релігії, моралі і етики. Розвивається інтерес до власних емоційних переживань і переживань інших людей. Мотиваційна сфера підлітків характеризується переходом від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності, джерелом якої є власні норми, ідеали, наміри, цілі. Основою мотивації у цьому віці стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває на стадії формування. Якщо в попередньому періоді зазначений вплив на виникнення цінностей мало виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. У підлітка певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак він ще не достатньо володіє засобами їх досягнення, а це сповільнює процес оволодіння нормами соціальної поведінки [6, с. 29].

Хочу навести приклад статистики, що її подає В.Коломієць у своїй статті [6]. Зокрема якісний та кількісний аналіз свідчить, що найбільш реалізованими для підлітків, як і хлопців, так і дівчат, є «допомога і милосердя до інших людей», «визнання і повага, вплив на оточуючих», «приємне проведення часу» та «любов». Низькі ранги були надані цінностям «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві» та «пізнання нового у світі». При чому така тенденція простежується у представників обох статей. Бачимо відмінності і при порівнянні цінності «любові» та «приємного проведення часу». Дівчата їм надають більшої значущості, хоча і хлопці їх не відкидають. Крім того, ще така цінність, як «пошук і насолода прекрасним» у хлопців отримала менший показник, тобто вона є менш реалізована в порівнянні з дівчатами.

Роль педагога у становленні в учнів цих та інших цінностей, безперечно, є дуже великою. При чому досвідчений педагог має справді розуміти, що розвиток і становлення морально-ціннісних орієнтацій підлітка має здійснюватись як залучення дитини до виховної самодіяльності, що розгортається під впливом виховання. Система таких виховних впливів проектується з максимальним

урахуванням психічних закономірностей та особливостей дитини [5, с. 91]. Крім того, ще варто зазначити, що у підлітків відбувається кореляція між інтелектуальною, пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами сприйняття. Це неодмінна передумова у вихованні морально-ціннісних орієнтацій, оскільки саме механізм емоційного переживання образів забезпечує перетворення й залучення суспільних моральних цінностей у систему індивідуальних моральних цінностей [5, с. 92]. Важливим засобом у цьому процесі є духовно-культурна спадщина людства, зокрема мистецтво, музика, що входять у духовну культуру особистості як внутрішнє джерело її розвитку і так званий регулятор зовнішньої поведінки підлітка. Особливу увагу хочу звернути і на твори художньої, як світової так і української, літератури, що відкривають можливість осягнення особистісних смислів та оцінок іншої людини як неодмінної передумови особистісного діалогічного спілкування та культуро-творчого розвитку особистості. Художній твір є тим безцінним джерелом, після прочитання якого у кожного учня виникають свої враження, формується власне ціннісне ставлення до нього, що створює передумови для розвитку ціннісних орієнтацій. Важливим видами навчальної діяльності учнів на цьому етапі, саме етапі сприймання художнього твору, є логіко-емоційне вживання в текст, відтворення образів, подій, розуміння вчинків головних персонажів. Вже на етапі аналізу художнього твору у свідомості учнів відбувається відображення цінностей, втілених у тексті, що на попередньому етапі вивчення твору відбувалося підсвідомо. Учні замислюються над тим, що для них у тексті цікаве, намагаються сформулювати загальне первісне враження від прочитаного. Тому твори художньої культури є незмінною складовою у навчальному процесі, що виховує в учнів позитивні уявлення, поняття, оцінки, певні переконання про моральні цінності. Крім того, вони поглиблюють та узагальнюють знання про морально-ціннісні значення явищ навколишнього світу і моральні стосунки між людьми, допомагають осмислити сутність ідеї і змісту цінностей добра, свободи, справедливості, милосердя, поваги, терпимості, любові тощо. Також художня література має здатність виховувати і розвивати доброзичливість, чуйність, чесність, працелюбність, милосердя, терпимість, готовність допомогти іншим, ввічливість, тактовність тощо. Як не дивно, але цей вид мистецтва є важливим аспектом у вихованні орієнтації на потребу духовної самореалізації у світі та втілення моральних ідеалів та цінностей у художньо-творчій діяльності учня. Крім того, художня література впливає і на розвиток умінь знаходити та аналізувати прояви морально-етичних норм поведінки через відображення їх у художніх творах, власних вчинках і навколишній дійсності, виховує певні рефлексивні уміння і навички.

Важливо звернути увагу і на методи виховного впливу, що є найбільш ефективним при вивченні того чи іншого твору. Власне методи опосередкованого навчання цінностей, що подаються не самі по собі, а в контексті змісту художніх творів як подія, вчинок, моральна колізія, соціально-моральне завдання за переконанням В. Драченка [5, с. 94] є найбільш доцільними при такому підході до виховання підлітка. Серед них він виділяє такі, як інформаційно-пізнавальні методи: диспути, керовані дискусії, що переносять сутність моральних формул на конкретні ситуації з життя підлітків; інтелектуальні аукціони тощо; сюжетно-рольові та комунікативні ігри; проблемно-дискусійні методи: діалогічна бесіда, міжрольове і міжособистісне спілкування, індивідуальні бесіди, доручення, творчі завдання, внутрішній діалог, символізація; діяльнісно-практичні методи: інтерв`ю, твори-роздуми, перекази з творчим закінченням на моральну тематику тощо.

Звичайно, можемо бачити, що майже всі ці методи спрямовані на розкриття і вивчення особистості підлітка. І їх ефективність напряму залежить від учня і від його співпраці з педагогом. Тут варто зазначити, що мова йде не лише про методи, спрямовані на виховання підлітка тільки через вивчення художніх творів. Проте, так чи інакше, можна стверджувати, що саме особистість вчителя і його дії є визначальними в організації та формуванні у школярів відповідних ціннісних орієнтацій.

Одним із шляхів розв’язання цієї проблеми є реалізація принципу ціннісної орієнтації у навчально-виховному процесі,що складається з декількох етапів. Так, на етапі сприйняття учень проявляє вже певну усвідомленість щодо важливості поданого матеріалу, виявляє співчуття до проблем суспільного життя і деякою мірою починає розуміти потреби інших людей. Далі учень проявляє себе ще активніше. Він виявляє більший інтерес до навчальних предметів і добровільне бажання виконувати вчительські завдання та доручення; самостійно, що є також дуже важливим, ознайомлюється з суспільними проблемами у класі та поза його

межами. Тобто відбувається так зване реагування. На етапі засвоєння ціннісної орієнтації підліток вже цілеспрямовано вивчає різні погляди стосовно тої чи іншої проблеми і формує власне судження на основі цього, переконливо відстоює свій ідеал. Після цього йде етап прийняття на себе відповідальності за свою поведінку, розуміння своїх можливостей, побудови певних життєвих планів, що грунтуються на власних здібностях, інтересах, переконаннях. Тобто в цьому випадку учень вже організовує свої ціннісні орієнтації. Ну і останнім кроком є запровадження ціннісних орієнтацій у діяльність, коли підліток здатний виявляти самостійність у навчанні, готовий змінити власні судження під впливом інших переконливих аргументів, стійко і послідовно організовує свої дії. Іншими словами, можна стверджувати, що на цьому етапі учень вже частково знає, що він хоче від життя. [4, с. 7]

Було б дуже добре, якби кожний педагог усвідомив всю важливість реалізації цього принципу у житті підлітка. І справді, вже можна привітати того вчителя, у якого учень перебуває хоча б на першому етапі. Це вже маленька перемога.

Отже, в теперішніх умовах, коли навколишнє соціальне й культурне життя не стимулює виявлення гуманізму, а навпаки, часто породжує жорстокість, зневіру, нетерпимість, перед нами постає питання: як у негуманних умовах виховати в особистості, зокрема і в підлітка, моральні якості, людяність і повагу до всього живого. Цінності і ціннісні орієнтації в цьому випадку є тими станами, явищами і процесами в довколишньому житті, які стають орієнтирами для людини, особливо значущим регулятором її життєдіяльності й поведінки. Вони гармонізують і інтегрують духовний світ індивіда; визначають цілісність, унікальність і неповторність особистості; регулюють поведінку і діяльність людини в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки. В. Сухомлинський у формуванні ціннісних орієнтацій учнів на перше місце ставив виховний аспект діяльності вчителя. Він усвідомлював самоцінність кожної дитини як особистості, що розвивається, і вважав, що учнів треба виховувати словом і особистим прикладом. І я не можу з ним не погодитись, адже поки школа існуватиме, доти й педагог стоятиме чи не на одній лінії з батьками у процесі виховання дитини і формуванні в неї того морально-ціннісного стержня, на який вона опиратиметься протягом всього подальшого її життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анненков В. Ціннісні орієнтації молоді на початку XXI століття [Текст] / В. Анненков // Професійно-технічна освіта. – 2007. - № 4. – С. 19-20.
2. Білецька І. Особистісні цінності як фундамент розвитку і становлення молодшого підлітка [Текст] / І. Білецька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2005. - №5. – С. 3-6.
3. Бордюк В. М. Теоретичні основи формування ціннісної системи старшокласників (життєтворчий аспект) [Текст] / В.М. Бордюк // Педагогічні науки : збірник наукових праць / редкол : Є. С. Барбіна, В. Л. Федяєва, В.В. Кузьменко та ін. – Херсон : ХДУ, 2007. – Вип. 45. – С. 149-154.
4. Денисенко В. Реалізація принципу ціннісної орієнтації у роботі педагога з молодшими школярами [Текст] / В. Денисенко // Початкова школа. – 2007. - № 3. – С. 7-8.
5. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків на творах світової художньої літератури [Текст] / В. В. Драченко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2007. - № 2. – С. 89-97. – Проблеми виховання.
6. Коломієць В. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій підлітків [Текст] / В. Коломієць // Магістр. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – Вип. 4. – С. 28-31.

Пискур І.

Науковий керівник – доц. Кушнір О. В.

МЕДІАВИСВІТЛЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ: ОСНОВНІ ПОМИЛКИ ВІТЧИЗНЯНОГО ТЕЛЕПРОСТОРУ

Актуальність теми зумовлена складним соціально-політичним становищем, що призвело до загострення військових дій у східній частині України. Медіа, виконуючи одне зі своїх основних завдань – відзеркалювати суспільні відносини та явища, виокремили новий спеціалізований інститут – військову журналістику. З проголошенням державної незалежності потреби у даній галузі журналістики не було, відповідно спеціалізовані професійні кадри в

українському медійному просторі не були затребувані. Саме тому є актуальним аналіз певного медійного продукту задля виокремлення стандартів журналістської у зоні бойових дій.

Мета публікації – проаналізувати медійний продукт на військову тематику, виокремити помилки, які допускають журналісти центральних телеканалів при її висвітленні, а відтак, окреслити основні правила подачі військової інформації та роботи у зоні бойових бій.

Проблемами функціонування військової журналістики та її практичої реалізації ставала об'єктом вивчення та дослідження багатьох спеціалістів. Зокрема Клименко А. К працював над теорією воєнних конфліктів, а правові основи були досліджені Солодченком, В. С., Алексеевим, Г. В.

Специфіка військової журналістики визначає нові принципи роботи медійників. Звичні ракурси зйомки та норми передачі інформації змінюються у військовій журналістиці. Адже журналістські помилки провокують порушення національної безпеки, розголошення тактичних точок та стратегічних планів, а це, в свою чергу, може коштувати життя військовим.

У сучасному міжнародному спілкуванні інформація набула нового значення, інформаційна війна як новітній вид ураження стала популярною. Часто супротивники створюють спецштаби для дослідження та аналізу інформації, в тому числі тієї, що передається у ЗМІ. Відповідно до результатів вони можуть використати інформацію на свою користь. Як зазначив військовий журналіст Ян Іванишин в інтерв'ю газеті «День», фактично не треба ніякої розвідки, більшу частину розвідувальної інформації можна дізнатися із відкритих джерел, зокрема переглядаючи деякі сюжети українських телеканалів [1].

Світові медіа працювали у гарячих точках, тому основні принципи висвітлення війни уже існують. Відкорегувати і пристосувати їх до українських реалій вдалось Інституту масової інформації, який розбив рекомендації на основі американського досвіду роботи журналістів в зоні бойових дій [2].

Основні помилки, що допускають ЗМІ при висвітлені бойових дій:

- Без згоди військових називають їхні імена, місця прибуття. Така інформація ставить під загрозу спокій та життя рідних солдатів.
- Подання в ефір точної кількості військової техніки, обладнання та бойових запасів.
- Повідомлення точних георафічних координат: розташування військових підрозділів або об'єктів.
- Оприлюднення інформації стосовно бойових опереційї., ефективності дій супротивника.
- Зйомка відеоряду із широким оглядом ландшафту, що дозволяє визначити дислокацію військових об'єктів.
- Показ відвертих відео померлих людей.
- Зйомка номерних знаків бойової техніки.
- Оприлюднення відеоряду, що демонструє рівень безпеки військових об'єктів.
- Згадування інформації про пересування військ та розгортання операцій.
- Повідомлення інформації про діяльність зі збору розвідувальних даних, де розкриваються їх тактика та методи.
- Обмеження щодо показу військовополонених, їх обличь та імен.
- Оприлюднення імен та фото загиблих до того, як повідомили про трагедію їх рідних.

Останнє правило продубльовано у редакторській настанові ВВС, у які йдеться: «*Коли вбито, поранено людей чи є зниклі безвісти, важливо, щоб, наскільки це практично можливо, їхні найближчі родичі не довідалися про цю новину від будь-якої з наших служб. Ми визнаємо, що якщо в наших повідомленнях не названі імена, то така новина може викликати непотрібне занепокоєння людей, чиї близькі родичі могли б виявитися втягненими в події. Проте ми вважаємо, що це не так погано, як страждання, завдані першим повідомленням імен на радіо, телебаченні чи в інтернеті. Нам слід якнайшвидше звузити сферу занепокоєння, не називаючи при цьому імен окремих жертв, наприклад, долучивши в разі авіакатастрофи такі подробиці, як назва авіакомпанії, номер рейсу, пункти відправлення і призначення, щоб не стривожити ще більше людей*» [3].

Це основні помилки, які допускають журналісти під час роботи у зоні військової операції. Такі нехтування часто можуть коштувати життя військовим, журналістам та створюють небезпеку для їх рідних.

Нерідко фатальні помилки допускають не лише непрофесіонали, а й журналісти

центральних телеканалів. Зокрема, було помічено ряд порушень норм роботи медійників у зоні бойових дій у наступних сюжетах:

У випуску «ТСН» від 20 червня 2014 р. (телеканал «1+1») журналіст записує стерд-ап на фоні озброєного військового, а далі повідомляє, де саме він знаходиться, доповнює розповідь кадрами ландшафту, де дислокуються військові. Також у сюжеті помітно зображення танка, на якому чітко видно номерне маркування. Переглянувши сюжет, ворог може зрозуміти, де розміщені військові, як вони озброєні, якою важкою технікою володіють.

Неетична демонстрація тіл загиблих з'явилась в ефірі того ж випуску «ТСН». У сюжеті про трагедію під Волновахою журналісти подали в ефір кадри з тілами загиблих українських військових.

Порушення під час висвітлення бойових дій було виявлено на телеканалі «СТБ». Новинна програма «Вікна» (ефір від 24. 01.2015 р.) відзняла репортаж із зони АТО, в якому було помічено декілька недоліків. По-перше, журналіст повідомив в ефірі, що один з блокпостів обстрілюється терористами, у тому ж сюжеті він вказав на вкрай важку ситуацію у даній зоні. Це, як відомо, є оприлюдненням ефективності дій супротивника. Також у сюжеті подано кадри озброєння української армії, широколандшафтні зйомки місцевості.

Подібну помилку допустив інформаційний телеканал «24». В ефірі випуску новин, у сюжеті про Донецький аеропорт (ефір від 24.01.2015), журналісти розкрили важке становище військових у деталях. Крім того, повідомили дислокацію нових артилерійських точок та пересування армії.

Телеканал «2+2» подав у ефірі програми «Спецкор» інформацію щодо ефективності дій супротивника. У сюжеті від 16 березня 2015 р. озвучено таке повідомлення: «Щодня є поранені та загиблі …».

Журналіст Андрій Цаплієнко, який працює кореспондентом у зоні АТО, крім вище зазначених принципів оприлюднення інформації на війні також додає три важливих правила:

Перевірка інформації: 10 лютого 2015 р. низка українських ЗМІ подала інформацію про загибель комбата батальйону «Львів» Ігоря Вольського. Пізніше з'ясувалося, що комбат не загинув, а отримав поранення. Це приклад того, що журналісти скористались чуткою як інформаційним приводом. У час кібер- та інформаційної війни перед оприлюдненням інформацію потрібно перевірити з 5 джерел. Недобросовісна робота журналіста може привести до поширення ворожої пропаганди або до інших наслідків.

При висвітленні фактів воєнних дій важливо уникати непорозумінь та двозначності. Згідно стандартів журналістики, не варто в сюжетах промовляти такі висловлювання, як «ваші, наші, наші бійці, ворог», натомість потрібно вживати вирази «українське військо, супротивник».

Працюючи у зоні бойових дій, потрібно пам'ятати, що помилка журналіста може коштувати життя. Це стосується не лише безпеки медійника, а й людей, що з'являються в сюжеті. На війні «смажені факти», рейтинги та принципи першості варто відкинути задля безпеки та збереження життя [4].

Отже, працюючи на території бойових дій, медійники зобов'язані дотримуватись певних правил. Висвітлення цивільного життя різниться від роботи зі специфічною військовою інформацією, неправильне, непродумане використання якої може призвести до людських жертв. Тому медіакритика зобов'язана слідкувати за сучасними, особливо військовими, інформаційними потоками у вітчизняному телепросторі та реагувати на випадки некоректного, неетичного, а значить, небезпечного оперування інформацією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іванишин Я. Як відродити військову журналістику / Я. Іванишин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.day.kiev.ua/uk/article/media/yak-vidrodyty-viyskovu-zhurnalistyku
2. IMI. Обмеження для журналістів у зоні АТО : про що писати не можна : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://imi.org.ua/safetyofjournalists/47057-8-pomilok-jurnalistiv-u-zoni-ato-infografika.html
3. Редакційні настанови БІ-БІ-СІ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://journlib.univ.kiev.ua/BBC_Guidelines_Ukr.pdf
4. Цаплієнко А. Андрій Цаплієнко : «Головне – ваше життя, а не репортаж чи камера» / А. Цаплієнко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/master_clas/andriy_tsaplienko_golovne_vashe_zhittya_a_ne_reportazh_chi_kamera/

Млиновська К.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

МЕТОД «ВИБУХУ» У ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Антон Семенович Макаренко – один із найвідоміших педагогів у світі. Актуальність його досвіду зумовлена тим, що на даному етапі розвитку суспільству особливо гостро відчуваються проблеми, пов'язані із соціальною комунікацією.

«Особливостями міжособистісного спілкування учнівського середовища на сучасному етапі розвитку суспільства є тенденція до розширення, загострення, зростання емоційного напруження, неприязні й агресії відносно іншої сторони конфліктної ситуації, погіршення комунікації, використання неприпустимих дій, що суперечать моральним нормам і правилам поведінки, застосування психологічного чи фізичного насилля. Тому вчитель-професіонал сьогодні має бути готовим до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі» [3, с. 74].

Особливої уваги заслуговує так званий метод «вибуху», який активно у своїй діяльності застосовував Макаренко.

Мета статті - обґрунтувати ефективність використання методу «вибуху» у діяльності сучасного класного керівника.

Даний метод полягає у впливі на особистість, який здійснюється за рахунок різкої активізації поведінки у процесі бурхливих емоційних переживань учня.

«Це емоційно насичений психолого-педагогічний вплив, спрямований на конкретного індивіда, може використовуватися у сучасному учнівському середовищі з метою спричинити сильне внутрішнє переживання особистості, на основі якого відбувається критичне сприйняття, переосмислення й усвідомлення своїх вчинків, що створює сприятливі передумови для перевиховання особистості.» [2, с. 333]. А. Макаренко відзначав, що великий потенціал «вибуху» у справі виховання особистості й колективу виявляється тільки за природних умов, а не в штучно створеному середовищі.

Педагог вважав, що перебудова внутрішнього світу особистості еволюційним шляхом є малоефективною і складною як для вихованця, так і для вихователя. При застосуванні методу «вибуху» особистість переживає «катастрофу всередині самого себе», їй ніколи розмірковувати, зважувати, розраховувати, хитрувати. Цей метод передбачає доведення до межі конфлікту особистості з колективом. При цьому чітко ставиться альтернатива: стати об'єктом критики колективу та залишити його, або змінити себе, завоювати повагу, авторитет. При несподіваному збігу обставин особистість стає перед конфліктною ситуацією і перед нею постає питання: як бути далі? Внаслідок цього виникає незадоволення своєю поведінкою, відраза до попереднього способу життя, визнання своїх недоліків та прагнення стати кращим. За наявності бажання й готовності індивіда до позитивних змін необхідно надати йому таку можливість, створивши умови, що сприяють особистісному зростанню.

Метод «вибуху» надзвичайно ефективний тоді, коли поведінка учня настільки хибна, що в його вчинках негативне явно переважає. Але його можна застосовувати лише в сильному, згуртованому класі. Прийомами створення методу є: доведення до абсурду негативної лінії поведінки підлітка та нагнітання негативних переживань до межі. Класному керівнику слід пам'ятати, що «вибух» тільки руйнує негативні якості та елементи діяльності, тому після нього йому слід застосовувати інші методи формування свідомості та поведінки.

Класному керівнику варто звернути увагу на те, які конфліктні ситуації можна вирішувати за допомогою цього методу. У класі досить часто виникають непорозуміння, але було б фізично неможливо доводити всі до «вибуху», створюючи постійно нездорову, нервову атмосферу. Це виправдано тільки тоді, коли весь клас підтримує позицію класного керівника. Серед усіх конфліктних ситуацій потрібно обирати найяскравіші та зрозумілі для всіх дітей.

Суть перевиховання полягає в тому, що місце старих уявлень, стереотипів, способів поведінки індивіда має зайняти позитивний досвід міжособистісної взаємодії. «Уся педагогічна діяльність А. Макаренка, пройнята любов'ю та вірою в дитину, ґрунтувалася на повазі до особистості й передбачала орієнтацію в процесі виховання на її позитивні якості.» [1, с. 231].

На думку А. Макаренка, що «вибуховий маневр» є дуже болісним та педагогічно складним і, використовуючи його, класний керівник вдається до певного ризику. Тому метод «вибуху» в педагогічній практиці варто застосовувати з метою зняття напруження, яке створює конфліктна ситуація. Деякі педагоги переконані, що вчитель не має права створювати конфлікти і застосовувати їх у дитячому колективі, проте інколи метод «вибуху» виявляється найбільш ефективним. Його успішність залежить від ефективного управління класним керівником учнівським середовищем і від розв'язання поставлених перед школярами завдань, і передбачає формування, розвиток і згуртування класного колективу, створення позитивного соціально-психологічного клімату, що сприяє продуктивній спільній діяльності.

Отже, для розв'язання конфліктних ситуацій сучасним класним керівником в учнівському середовищі доцільно і необхідно застосовувати метод «вибуху», оскільки він дає змогу не тільки довести їх до логічного завершення, а й сприяє мінімізації емоційного напруження, збереженню позитивного соціально-психологічного клімату, нормалізації відносин та забезпечує виховання особистості в колективі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Макаренко А. С. Прапори на баштах / А. С. Макаренко; [пер. з рос. О. І. Бандури]. – К. : Молодь, 1988. – 384 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко; [сост.: Л. Ю. Гордин, А.А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.
3. Порохня Л. А. Педагогічна спадщина А. Макаренка: Метод «вибуху» /Л. А. Порохня // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – 29(82). – 10 березня. – с. 74-75.

Миколишин Т.

Науковий керівник –Задорожна О.М.

ПОНЯТТЯ «СТИЛІЗАЦІЯ» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Однією із іманентних ознак художнього стилю учені називають наявність образних засобів мови – тропів та стилістичних фігур, що побудовані на переносному значенні мовних одиниць. Образні засоби мови викликають у свідомості читача додаткові асоціації, допомагають правильно зрозуміти задум автора. Найцікавішими з наукової точки зору образними засобами мови є стилістичні прийоми. В основі стилістичних прийомів лежать синтагматичні відношення, що виникають між стилістично різноякісними одиницями мови. Оскільки таких одиниць багато, то і стилістичні прийоми можуть бути різні: прийом стилістичної детермінації, інтердепенденція, констеляція тощо. Ми обрали для аналізу теоретичні аспекти найменш дослідженого в українському мовознавстві стилістичного прийому – стилізації. Мета нашої статті – на основі аналізу лінгвістичної літератури з'ясувати семантику поняття «стилізація». Реалізація окресленої мети передбачає виконання наступних завдань: простежити значення терміна «стилізація», окреслити змістотворчу функцію і проілюструвати прикладами кожен тип стилізації.

Дослідження засобів стилізації в художніх творах здійснювали чимало науковців (Т. Ткаченко [6], ОЗадорожна [1]), проте найбільш ґрунтовне теоретичне тлумачення цього терміна подають автори підручника «Стилістика української мови» [5]. Стилізація є одним із стилістичних прийомів мовлення. Л. І. Мацько називає стилізацією «всеохоплююче, свідоме насичення тексту ознаками певного стилю і жанру для створення відповідного стильового враження у читача» [5, с. 385]. Стосовно того, яку мету переслідує автор, стилізація може бути історичною, соціальною, фольклорною, етнографічно-діалектною, поетичною.

У науковій літературі розрізняють стилізацію двох типів: односпрямовану і контрастну. При односпрямованій стилізації всі прийоми добору й організації мовного матеріалу суголосні стилю і жанру твору, відповідають йому і, насичуючи текст, інтенсифікують якесь одне враження (піднесення, захоплення, здивування, зацікавлення тощо) [5, с. 385].

При контрастній стилізації спостерігається зіткнення мовних засобів різних стилів і жанрів, різних емоційних оцінок і семантико-функціональних забарвлень. Контрастну стилізацію автори використовують, як правило, для того щоб викликати в читача несподіване, сильне враження, досягти комічного ефекту, іронічної чи сатиричної конотації (наприклад,

діалог Возного з Наталкою у п'єсі І. Котляревського «Наталка Полтавка»). Основним прийомом стилізації є добір мовних засобів (переважно лексем) з постійними стилістичними конотаціями, що закріпилися як маркери в результаті стилістичної диференціації мови (емоційні стилістеми, неологізми, архаїзми, історизми , діалектизми, просторіччя, ділова лексика, терміни, екзотизми тощо) [5, с. 386]. У підручнику «Стилістика української мови» читаємо, що до прийомів стилізації належать наслідування, імітація, пародіювання, переспіви та переоповіді, використання мовних формул офіційно-ділового та наукового стилів у текстах художнього (транспозиція), специфічних жанрових ритмомелодійних структур (наприклад, з історичних дум, балад, казок) [4,с. 386].

Л. Мацько визначає текстотвірну роль стилізації таким чином: «Стилізація – зумисне спланована і реалізована автором побудова тексту з характерними мовними ознаками, що властиві певній історичній епосі, соціальному середовищу, літературному напряму, стилю, жанру, школі, індивідуально-авторській манері і які стають об'єктом мовної імітації» [5, с. 385]. Стилізація активізує певні мовні елементи і відповідно до цього може бути кількох видів: історичною, якщо відтворюються типові мовні риси певної історичної епохи; фольклорною, якщо використовуються фольклорні жанри і фольклоризми; народнорозмовною, якщо увиразнюються слова і вислови живої народної мови; соціальною, якщо відтворюється мова певної соціальної групи мовців; прозовою, якщо підкреслюється наслідування якогось жанру [5, с. 385].

Українська сучасна й класична література подає блискучі зразки художньої стилізації: історичної (П. Загребельний, І. Кочерга, Р. Іваничук, К. Басенко, Р. Іванченко, В. Малик, І. Білик, Л. Костенко), народнорозмовної (А. Головко, Гр. Тютюнник, У. Самчук), фольклорної (М. Стельмах, О. Довженко, А.Малишко), етнографічно-діалектної (Г. Квітка-Основ'яненко, М. Коцюбинський, В. Стефаник, М. Черемшина та ін.). Так, історичну стилізацію як художній прийом майстерно використав І. Кочерга у драмі «Ярослав Мудрий»:

*Сильвестр**: **Благослови, Господь, державний Київ**, що на горі над голубим Дніпром пильнує мир і всі труди людські, що їх живить земля своїм добром. **Благослови, Господь**, твоїх людей, Не забувай їх в радості і в горі, **оратая**, що в полі ниви оре, **строїтеля**, що камені кладе і розчином скріпляє найміцнішим, **списателя**, що праведним пером скарби словесні в книгу перепише… **Потщитесь**, браття, треба поспішати, щоб книги всі переписати нам, бо скоро князь повернеться із Чюді, де воював і города **воздвиг**, а повернувшись, зараз лее розсудить, чи **много** ми переписали книг. **прилежен-бо** і часто книги **чтяше.** Мов виноград у **золотую чашу** вино **словес** він проливає в світ* [4, с. 1].

Прикладом народнорозмовної стилізації може бути мова твору Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»: ***Та що ж то за дівка була! Висока, прямесенька, як стрілочка, чорнявенька, очиці, як тернові ягідки, брівоньки, як на шнурочку, личком червона, як панська рожа,*** *що у саду цвіте,* ***носочок так собі прямесенький з горбочком, а губоньки як квіточки розцвітають*** *і меж ними* ***зубоньки, неначе жарнівки****, як одна,* ***на ниточці нанизані****… усі груди* ***так і обнизані*** *добрим намистом з червінцями,* ***так що разків двадцять буде****, коли й не більше,* ***а на шиї… та шия ж білесенька-білесенька, от якби*** *з крейди* ***чепурненько*** *вистругана; поверх такої-то шиї на чорній бархатці, широкій,* ***так що пальця, мабуть, у два****, золотий* ***єднус*** *і у кольці зверху камінець червоненький…* ***та так і сяє!***[2, с. 5-6]. Народнорозмовна стилізація містить діалектизми, просторічні слова, зменшено-пестливі та згрубілі лексеми. Варіантом народнорозмовної стилізації є стилізація під дитяче мовлення, яка вносить у твір елементи наївності, щирості, як-от:

— *Цого сміється? — спитав здивований Гриць.*

— *Нічого, нічого. Може, хочеш іще?*

— *Ні, не хоцу. А сцо то таке?*

— *То ти того не знаєш? Отто дурний! Та то Єрусалим такий, то дуже добре.*

— *Ой, не дузе добле, — сказав Гриць* [7, с. 24].

Функція етнографічно-діалектної та фольклорної стилізації полягає у створенні колориту того чи іншого регіону України. Автори апелюють до названих видів стилізації з метою показати звичаї та обряди краю, відтворити колорит історичного періоду, зокрема: *Мені, мабуть, довіку буде сниться, як я стою, не піднімаю віч. А ті свати лопочуть про куницю, а та дурепа колупає піч!* [2, с. 17]. Водночас фольклорна стилізація в художньому творі спорадично вживається і з метою

ословлення вічних істин, насущних проблем особистості чи народу: *Полтаво! Засвіт встануть козаченьки. Ти припадеш їм знову до стремен. Так само засвіт встануть з полуночі. А ти за них, Полтаво, помолись. Лиш не заплаче свої карі очі та Марусенька, як було колись…* [3, с. 26].

Отже, стилізація – високохудожній прийом, котрим послуговуються найталановитіші майстри слова, адже цей засіб мовотворчості потребує від автора не тільки доброго володіння мовою, а й глибокого знання стилів та жанрів, їхніх специфічних рис, розуміння стилістичних норм, законів текстотворення, значення мовних одиниць у незвичних для них контекстах. За словами Л. І. Мацько, лише в такому разі автору вдається досягти мети стилізації — «відтворити ситуацію й умови подій, сформувати локальний і темпоральний колорити, охарактеризувати соціальні чи етнографічні типи персонажів, домогтися бажаного стилістичного ефекту» [5, с. 386]. Перспективою наших наукових студій стане дослідження релігійної стилізації, зокрема переспівів псалмів Давидових Ліною Костенко.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Задорожна О. Задорожна О. М. «Блаженний муж на лукаву не ступає раду» (Лінгвостилістичний аналіз переспіву першого псалма Давидового Тарасом Шевченком) / О. М. Задорожна // Дивослово. – 2014. - № 10. – С. 43 – 45.
2. Квітка-Основ'яненко, Г. Маруся [Текст] : повість / Г. Квітка-Основ'яненко. – К.: Дніпро, 1978. – 163 с.
3. Костенко Л. В. Маруся Чурай / Л. В. Костенко. – К. : Радянський письменник, 1979. – 170 с.
4. Кочерга І. Ярослав Мудрий / І. Кочерга. – Електронний ресурс. – Режим доступу до документа: http://www.ukrlib.com.ua/books/printzip.php?id=52&bookid=3
5. Стилістика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. — К. : Вища школа, 2003. — 462 с.
6. Ткаченко Т. В. Засоби стилізації розмовності в прозі Михайла Стельмаха : дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006. — 196 с.
7. Франко І. Грицева шкільна наука / І. Франко. – К. : Школа ТОВ, 2009. – 240 с.

Микичак С.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ДІЯЛЬНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СКАУТСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ ПЛАСТ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Найбільший банкрут в цьому світі - людина,
що втратила свій життєвий ентузіазм.(Метью Арнольд)

Світ, у якому ми проживаємо на даний момент, − складний. І те що, ми спіткали таку проблему, як занепад моральних принципів, є наслідком нашого національного занепаду. Чимало філософів, психологів та педагогів говорили про необхідність формування «морального стержня» особистості. Цей процес неможливий без засвоєння дітьми моральних цінностей, які дають можливість людині оцінювати дійсність та орієнтуватися в ній. Вони є складовою психологічної атмосфери як окремих колективів, так і цілих національних спільнот. Серед громадських організацій України саме Пласт велику увагу приділяє формуванню моральних цінностей особистості як громадянина. « Наш Пласт – це передусім рух молоді; це гра, що виховує добрих громадян і щасливих людей» [1, с. 8].

Мета статті – аналіз формування світоглядних орієнтирів та духовно-моральних цінностей особистості через Пластову методику виховання.

«Пласт» − скаутська організація України, мета якої сприяти всебічному патріотичному самовихованню української молоді на засадах християнської моралі та формувати свідомих, відповідальних і повноцінних громадян місцевої, національної та світової спільнот і майбутніх провідників українського суспільства. Щоб осягнути цю мету, Пласт розвиває духовні, розумові, соціальні і фізичні прикмети своїх членів; плекає серед молоді традиції її предків і передання та розуміння її історії, культури та національних традицій [2].

Мета Пласту досягається через «життя в Пласті»: тобто, згідно з пластовим світоглядом у щоденному житті, вдома і на сходинах, в церкві і у школі, в праці і в науці, в грі і в забаві. «Основою пластування, основою життя в Пласті є гра. Гра, яку молодь грає у своєму гурті під проводом провідників, згідно з точно окресленими правилами. Гра, а не забава. Гра, яка має всі елементи життя в організованому суспільстві. Пластова гра - передусім гра в суспільну

організацію з прицілом виробити у молоді снагу до творення спільнот, навчити їх форм організації та методів гурткової праці, прищепити молоді гурткову дисципліну, активність та охоту присвятитися для добра спільноти» [3, с. 1].

Важливо, за допомогою тих тез, які сформульовані в меті організації, юнак чи юначка можуть орієнтуватися на глобальних пріоритетах українського суспільства, що по суті і є одним з ключових аспектів моральних цінностей людини.

Пласт є організацією, яка не тільки раціонально заповнює дозвілля своїх членів, а й становить до них певні вимоги. Ці вимоги визначає пластова ідеологія: пластун повинен працювати над собою, над своїми знаннями і характером, щоб досягти певного ідеалу.

Ще один освітній засіб, що широко застосовується у програмі Пласту – служіння суспільству. Проекти та заняття, що відповідають цьому напрямку, виховують почуття відповідальності за світ, в якому живе дитина, забезпечують її можливість зрозуміти та поважати інші культури та способи життя та показують вплив, який має кожний індивід на своє оточення. Серед найпоширеніших активітетів – благодійні акції, збір коштів, медикаментів, іграшок, допомога сусідам, школам, лікарням, робота з соціально та матеріально неблагополучними групами, хворими, або людьми похилого віку, участь у громадських заходах, відновлення та догляд історичних пам’яток та ін. [4].

Тому, не менш важливою є самодисципліна пластуна. В організації використовується термін «пластова постава» − це спеціальні 14 точок пластового закону яких обов’язково повинен дотримуватися кожен член організації. Пластун є:

1) у своїх ділах словний, сумлінний, точний і ощадний;

2) у поведінці супроти інших справедливий, ввічливий, братерський, доброзичливий та зрівноважений;

3) для добра України і Пласту корисний, слухняний і здоровий;

4) для цілого оточення дбайливий про красу й завжди погідного настрою [5, с. 183-186].

Також пластун обов’язково повинен дотримуватися трьох головних обов’язків:

Бути вірним Богові і Україні.

Допомагати іншим.

Жити за Пластовим законом і слухатись пластового проводу [6].

Вірність Богу вимагає від нас не лише віри, але й відповідного морального кодексу. Пластуни виявляють її у вчинках, поводячись згідно з моральними правилами та проявляючи любов до ближнього. Вони дбають про інших в родині, в школі, гуртку; шанують все створене Богом: визнають гідність людини, дбають про добро інших створінь, піклуються про природу. Вони розвивають відчуття краси і дотримуються естетичних норм в своїй поведінці, мові, вигляді. Пластуни нікого не принижують.

Обов'язок *допомагати іншим* окреслює відношення пластуна до свого оточення, до людей і до природи. Не лише виконувати громадські обов'язки, але й творити добрі вчинки з власної ініціативи. Пластун повинен бути корисним членом спільноти, у якій живе. Практичне застосування цього обов'язку є у ідеї щоденного доброго діла, про що символічно пригадує вузлик на пластових відзнаках. Важливо, щоб воно виходило з доброї волі пластуна, щоб принесло комусь чи чомусь, людині, тварині чи рослині якусь користь і щоб для цього пластун приніс якусь жертву: час, зусилля чи річ.

Пластун повинен жити за *Пластовим законом*. Це обов'язок не лише знати пластовий закон, але й свідомо прагнути до ідеалу, який окреслений у ньому. Обов'язок *слухатись пластового проводу* показує, яке значення надає Пласт громадській дисципліні. Складаючи присягу з власної волі, юнак визнає силу законності, що панує у його громаді.

Таким чином, на основі Пластових пріоритетів формується особистість яка є суспільним лідером і будує своє життя на основі моральних цінностей сучасної людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Юрій Старосольський. Велика гра / Юрій Старосольський . – Мюнхен: Молоде життя, 1948. – 8 с.
2. Пластовий портал [Електронний ресурс]/Мета пласту//С.1. – Режим доступу до порталу.: http://www.plast.org.ua/about/goal/
3. Куцак О. Місце патріота в Пласті / О. Куцак // Свобода слова. – 2013. – 5 лип. – С.1.
4. Буклет: «Пласт» – 2009 р.

5. Олександр Тисовський. Життя в Пласті / Олександр Тисовський. – Торонто-Детройт: Головна Пластова Булава, 1961. – С. 183-186.
6. Пластовий портал [Електронний ресурс]/ «ІІІ головні обов'язки Пластуна». – Режим доступу до порталу.: http://www.plast.org.ua/about/ideology/3mainduties/

Маційовська О.

Науковий керівник – доц. Задорожна О. М.

ЯВИЩЕ СТИЛІЗАЦІЇ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

Основним завданням публіцистичного стилю є актуалізація уваги читачів до теми, порушеної журналістом. Потужним засобом зацікавлення реципієнта та способом інтелектуалізації публіцистичного тексту виступає цитата. Сьогодні мовознавці виділяють різноманітні види цитат: цитата-слово, цитата-ім'я, цитата-афоризм, цитата-актуалізація, цитата-стилізація. Сьогодні науковці активно працюють в царині дослідження феномену цитатності в художньому стилі (Л. Мацько [4], Г. Сюта [7], О. Задорожна [3]). Проте це явище активно функціонує і в інших стилях мови, зокрема і в публіцистичному. Саме тому дослідження специфіки вживання, ролі та змісту цитат у текстах публіцистичного стилю є актуальним. Джерельною базою розвідки стало текстове номерів газети «Вільне життя» за 2014 – 2015 рр., а також книги, видані редакцією до ювілеїв «Про себе, про друзів, про час. «Вільне життя» – 60 років», «Головна газета Тернопілля. «Вільне життя» – 70». Мета нашої статті – дослідити стилізацію як один з різновидів цитати, її види та функції у публіцистичному тексті. Реалізація окресленої мети передбачає виконання низки завдань: виокремити з досліджуваного масиву статей контексти, у яких автори вдаються до стилізації, з'ясувати види стилізації, наявні у публіцистичному тексті, діагностувати функції такого роду цитат у газетному дискурсі.

Стилізація є популярним видом цитування у публіцистичних текстах. Л. Мацько у підручнику «Стилістика української мови» подає таке визначення цього поняття: «**Стилізація** – це всеохоплююче, свідоме насичення тексту ознаками певного стилю і жанру для створення відповідного стильового враження у читача»[4]. Стосовно того, яку мету переслідує автор, стилізація може бути історичною, соціальною, фольклорною, етнографічно-діалектною, поетичною. Наприклад, у статті «10 злотих для близнят-сиріт» Ярослава Штокало-Пархомчук використовує етнографічну стилізацію – дотримується лексичних особливостей мовлення респондента: *Я — найстарший із них. Нас хрестили наступного дня, як тільки мами не стало,* ***вуйна татова*** *боялася, що й ми підемо за* ***ненькою*** *на той світ. Та воно майже так і сталося: невдовзі поховали Василька і Гриця. Залишився живим лише я. Тато одружився незадовго* ***по похороні****, мав двадцять два роки, можна сказати, ще* ***зеленим*** *був, не міг доглядати* ***грудних діток****. Але* ***вуйна*** *була мудра жінка. «Як візьмете їх із собою, радила, то* ***подейкуватимуть*** *люди, коли не виживуть, що мачуха не доглядала». Молоде подружжя хати не мало. Не те що біда була, а* ***бідося*** *чорна... А коли я вже один лишився, то мене мама таки забрала від* ***вуйни*** (ВЖ, 5. 03. 2014, с. 4). Такий стилістичний прийом дозволяє читачеві ідентифікувати походження героя статті, його невисокий соціальний статус тощо.

Мовознавці розрізняють стилізацію двох типів: односпрямовану і контрастну. При односпрямованій стилізації всі прийоми добору й організації мовного матеріалу суголосні стилю і жанру твору, відповідають йому і, насичуючи текст, інтенсифікують якесь одне враження (піднесення, захоплення, здивування, зацікавлення тощо) [4], як-от: стаття Лідії Ковалишиної «Як багато тих пенсіонерів» стилізована під народнорозмовне мовлення: *... І як їх позбутися? Що з того, що під час війни вони перемогли фашистів, що відбудували вщент зруйновану державу, що народили, виховали і вивчили теперішніх молодих? Зате нині настирливо мозолять очі усім на зупинках, у маршрутках, тролейбусах, на ринку. Всюди вони! По радіо майже щодня чуємо, як важко державі тих пенсіонерів годувати. Хоча не завжди зауважують, що пенсіонери в нашій державі є різні — елітні й прості. Елітні, будучи молодими, за радянської влади сиділи в райкомах, обкомах, різних комітетах і нині за це сидіння отримують гарні пенсії. Прості ж усе життя молоде пропрацювали на заводах, фабриках, у колгоспах вирощували врожаї, на будівництві з ризиком для життя зводили житло, вчителювали… Нині вони ледь зводять кінці з кінцями. Але ж на лобі не написано ні в одних, ні в інших, хто ким був* (ВЖ, 27. 08. 2014, с. 2). Лексикон та спосіб нарації статті

підпорядковано єдиній меті – показати некоректність ставлення значної частини суспільства (та й окремих посадовців до пенсіонерів), змусити задуматися над роллю пенсіонерів для сьогодення, над моральними та етичними законами українства.

При контрастній стилізації спостерігаємо зіткнення мовних засобів різних стилів і жанрів, різних емоційних оцінок і семантико-функціональних забарвлень [4]. Контрастну стилізацію журналісти використовують, як правило, для того щоб викликати в читача несподіване, сильне враження, досягти комічного ефекту, іронічної чи сатиричної конотації. Увиразнимо теоретичне положення фрагментом статті Остапа Стадника «Комбайнерка»: *«Де засмагали?» – почула ззаду приємний чоловічий тембр. «У полі, на жнивах, – відповіла, забувши, що Ліда веліла нікому не зізнаватися. «**На панщині пшеницю жала?**» – спробував пожартувати чоловік. «**Пшеницю, якщо ви знаєте, вже давно ніхто не жне. Для цього є потужні комбайни**». «То ви комбайнерка?» – обоє розсміялися* (ВЖ, .30 07. 2014, с. 4).

Основним прийомом стилізації є добір мовних засобів (переважно лексем) з постійними стилістичними конотаціями, що закріпилися як маркери в результаті стилістичної диференціації мови (емоційні стилістеми, неологізми, архаїзми, історизми, діалектизми, просторіччя, ділова лексика, терміни, екзотизми тощо). До прийомів стилізації належать наслідування, імітація, пародіювання, переспіви та переоповіді, використання мовних формул офіційно-ділового та наукового стилів у текстах художнього та публіцистичного (транспозиція), специфічних жанрових ритмомелодійних структур (наприклад, з історичних дум, балад, казок).

Стилізація потребує від автора не тільки доброго володіння мовою, а й глибокого знання стилів та жанрів, їх специфічних рис, розуміння стилістичних норм, законів текстотворення, значення мовних одиниць у незвичних для них контекстах. В такому разі автору вдається досягти мети стилізації – відтворити ситуацію й умови подій, сформувати локальний і темпоральний колорити, охарактеризувати соціальні чи етнографічні типи персонажів, домогтися бажаного стилістичного ефекту. Стилізація – зумисне спланована і реалізована автором побудова тексту з характерними мовними ознаками, що властиві певній історичній епосі, соціальному середовищу, літературному напряму, стилю, жанру, школі, індивідуально-авторській манері і які стають об'єктом мовної імітації. Стилізація активізує певні мовні елементи і відповідно до цього може бути кількох видів: історичною, якщо відтворюються типові мовні риси певної історичної епохи; фольклорною, якщо використовуються фольклорні жанри і фольклоризми; народнорозмовною, якщо увиразнюються слова і вислови живої народної мови; соціальною, якщо відтворюється мова певної соціальної групи мовців; жанровою, якщо підкреслюється наслідування якогось жанру. [4].

Майстерну стилізацію як прийом публіцистичного текстотворення використав Степан Костюк у статті «Оунівець із «Вільного життя»: автор подає лише біографічні факти (царина офіційно-ділового стилю – жанр досьє): *Наприкінці 1943 року П. Онищенка заарештували радянські органи. Доправили у Москву. «Трійкою» 1944 року засуджений на десять років виправно-трудових таборів (Колима). Прокуратурою СССР 1990 року реабілітований* (ГГТ-70, с. 105). У статті знаходимо лише «перехідні» публіцистичні конструкції (*Військовозобов'язаному П. Онищенку належало стати фронтовиком. Оскільки на обліку перебував у Тернополі, кілька днів діставався до нашого міста – зашкодило перерване транспортне сполучення. З'ясувалося, що військкомат евакуйовано на Схід. Пішки довелося діставатися додому* (ГГТ-70, с. 104). Фрагменти офіційно-ділового стилю покликані показати насичене подіями життя П. Онищенка, а публіцистичні «переходи» виражають ставлення автора до об'єкта мовлення, а також спрямовані на формування у читачів схожої з позицією автора думки про героя статті.

Виразним прикладом історичної стилізації у публіцистичному тексті є стаття Ганни Сенік «РАДИКАЛЬНА ПАРТІЯ: від Франка до Ляшка», вміщена у № 73 (15601) від 10. 09. 2014 р. У рамках передвиборчої кампанії одна із партій-кандидатів закцентувала на класичних традиціях, вагомих для українства чинниках та історично вмотивованих засадах діяльності лідера та членів радикальної партії.

Звичайно, що найбільше змістове навантаження містить заголовкова конструкція, зокрема її перша частина, що виділяється не лише семантично, а і синтаксично (головне

речення), і візуально (великі літери). У статті йдеться про те, що сучасний радикальний рух має давню традицію і є правонаступником Франкової ідеї: *Так, Русько-Українська Радикальна партія, яка була заснована Франком ще у далекому 1890-му, сьогодні переродилася у Радикальну партію Олега Ляшка, який вважає себе політичним спадкоємцем великого українського генія* (ВЖ, 10. 09. 2014, с. 3). Як бачимо, сама назва сучасної політичної сили є точковою цитатою, що апелює і до історичного минулого, і до подій сьогодення. Слово «радикальний» у кодифікаційній практиці має таку семантичну характеристику: «1. Прикм. до радикал 1[1]. *З усіх трьох галицьких (русинських) партій радикальна мені здається найпрогресивніша* (Леся Українка, V, 1956, 35); // Який дотримується поглядів, переконань радикалів. *Спєшнєв надто палка людина і, мені здається, надто радикальна. Він навіть говорить про повстання, про селянську революцію!* (Оксана Іваненко, Тарас. шляхи, 1954, 329); 2. Найбільш дійовий. *Інсулін є поки що єдиним радикальним засобом проти деяких психічних хвороб* (Наука і життя, 8, 1959, 32)» (СУМ, Т. 8, с. 428). Зауважимо, що така цитата має виразне смислове навантаження: по-перше, продовження Франкових ідей щодо національної та соціальної ідентифікації українського народу, а також щодо становлення міцних засад державності, необхідності сильного політичного лідера, котрий приведе український народ до «обітованої землі». По-друге, в сучасному суспільстві сьогодні маємо гостру потребу рішучих змін, вимагає радикальних (нових, рішучих, найбільш дієвих) методів перебудови. Саме на цих ідеях побудовано політичний портрет радикала початку XXI століття.

Виразним засобом стилізації є апелювання до біографічних фактів лідерів класичних і новочасних радикалів: *І Франко, і Ляшко неодноразово стикалися з інтригами і піддавалися тиску. Що й казати, навіть біографії у них на диво схожі. Франко деякий час працював у часописі «Правда», був заарештований за політичні погляди. Ляшко, працюючи в газеті зі схожою назвою «Правда України», боровся з кучмівським режимом, за що потрапив за ґрати. Співпадіння? Насправді історія повторюється. Так само як Іван Франко, Олег Ляшко сьогодні виступає за національну самостійність і проти зближення з Росією. Прикметно, що ці проблеми не втратили своєї актуальності за стільки років. Сьогодні, як і півтора сторіччя тому, є потреба у радикальних діях, на яких наполягали колишній та нинішній голова «радикалів»* (ВЖ, 10. 09. 2014, с. 3). Наведений текстовий фрагмент має глибоке змістове навантаження, вражає глибиною прихованого змісту і виступає добре продуманим піар-ходом. Постать Франка виступає вигідним «фоном» для описання діяльності очільника радикалів XXI століття: аудиторія читачів газети «Вільне життя» – галичани та мешканці прилеглих до Галичини територій, що з історичних джерел та розповідей предків знають історію визвольного руху на Галичині. Крім того, Ляшко порушує актуальні питання для жителів сільської місцевості, які складають левову частку і передплатників газети «Вільне життя», і електорату радикальної партії. Мовними засобами репрезентації насущних для сьогодення проблем є і акцент на журналістській діяльності обох лідерів радикалів (суть якої в з'ясуванні об'єктивного стану речей), і власні назви («Правда» та «Правда України»), що наголошують на схожій політичній ситуації в Галичині XIX та у всій державі загалом у XXI столітті – жага до правди внаслідок невиконання політичних обіцянок, корупції, приховання фактів, висвітлення дійсності з точки зору кожної соціальної одиниці та використання свідомих психологічних методів впливу на населення. Знов-таки прагматичність такої лінгвальної організації тексту не викликає сумнівів.

Стилістичним засобом вираження тотожності мислення Франка та Ляшка є цитати із виступу лідера новочасних радикалів: *Рядки із «Вічного революціонера» є для нас дороговказом, а заклик «Лупайте сю скалу» з «Каменярів» взагалі став для нас девізом на все життя. І не важливо, чого саме він стосується: скасування кріпацтва чи усунення кримінального – олігархічного режиму від влади* (ВЖ, 10. 09. 2014, с. 3); *Бо з нами Франковий*

[1] **Радикал** 1. 1. У капіталістичних державах — представник деяких лівобуржуазних політичних партій, які вимагають проведення демократичних реформ у рамках і в інтересах буржуазної держави. 2. Прихильник крайніх заходів, рішучих дій (СУМ, Т. 8, с. 428).

«Дух, що тіло рве до бою» (ВЖ, 10. 09. 2014, с. 3). Слова Івана Яковича безумовно актуальні в сучасному політикумі, проте функціонування їх в аналізованому публіцистичному контексті сприяє ословленню готовності Ляшка до активних дій з реформування суспільного ладу. Повтор конструкції *став для нас* (*є для нас*) засвідчує провідну роль поглядів Каменяра як для розробки стратегії і тактики діяльності радикалів, так і для формування життєвих орієнтирів свідомого громадянина своєї держави. Саме тому займенник *нас* вважаємо засобом ідентифікації рис радикала у свідомості кожного патріота (а якщо у нас спільні погляди – патріоти підтримають проукраїнську політичну силу, що має історичне коріння, визнаних авторитетів та людей, що готові працювати на благо народу).

Помітне стилістичне навантаження виконує мовноетикетна формула звертання, що функціонувала в часи запорізького козацтва, трапляється у Шевченковій творчості – називати лідера батьком (*тоді Батькові Франкові не буде за нас соромно!* (ВЖ, 10. 09. 2014, с. 3). В такий спосіб Ляшко називає себе сином і послідовником Великого Каменяра. Апелювання ж до моральних категорій (сором) ословлює правдивість та моральність діяльності очільника сучасних радикалів. Наші спостереження підтверджує індивідуально-авторська орфографія – слово Батькові написано з великої літери, щоб підкреслити авторитетність Франка у справі відродження Української держави.

Отже, у процесі аналізу доробку журналістів тернопільського видання «Вільне життя» ми з'ясували, що стилізація як форма цитування активно побутує у публіцистичних текстах. Нами зафіксовано історичну, етнографічну, народнорозмовну, та офіційно-ділову стилізацію. Кожна з них допомагає авторові статті реалізувати ту чи іншу комунікативну мету. Серед функцій стилізації можемо назвати передусім концентрацію уваги читача на об'єкті мовлення, формуванні ставлення читачів до особи, про яку йдеться у статті. Перспективою нашого дослідження стане вивчення інших видів цитат, що функціонують у періодичному виданні «Вільне життя».

ЛІТЕРАТУРА:

1. «Вільне життя» – номери газети за 2014 – 2015 рр.
2. Головна газета Тернопілля. «Вільне життя» – 70 / ред.-упоряд: Ліля Костишин, Михайло Кониськів, – Тернопіль, 2009. – 352с.
3. Задорожна О. М. Біблійна цитата у поетичній творчості Тараса Шевченка / О. М. Задорожна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : збірник наукових праць. Вип. 5. До 200-річчя від дня народження Т. Г. Шевченка та 25-річчя кафедри стилістики української мови – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 91 – 97.
4. Мацько Л. І. Стилістика української мови : [підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів] / Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
5. «Про себе, про друзів, про час. «Вільне життя» – 60 років» / автор – упорядник.: Любов Левицька. –Тернопіль: «Вільне життя» 1999. – 218с.
6. Словник української мови / І. К. Білодід (гол. ред) та ін. – Т. 1 – 11. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
7. Сюта Г. М. Функції цитати в поетичному тексті: теоретичні та практичні аспекти (І) / Г.М Сюта // Українська мова. – 2014. – №3. – С. 21-30.

Мазур Л.

Науковий керівник – доц. Задорожна О.М.

БІБЛІЙНА ЦИТАТА В ПОЕТИЧНІЙ МОВІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Мовотворчість Павла Тичини рясніє інтелектуальністю та багатством виражальних засобів. Такого ефекту автор досягає передусім завдяки цитатності. Майстерність автора полягає в умілому використанні фразем, образних конструкцій, цитат, символів української та світової культур. Водночас фіксуємо і стилізацію під сакральні тексти. Проте конфесійні тексти в радянські часи були заборонені атеїстичною ідеологією. Тому автор використовує цілу низку мовних засобів, з допомогою яких приховує релігійний зміст. Лінгвостилістичні особливості художніх творів на біблійну тематику неодноразово ставали предметом вивчення українських науковців [2; 5 та ін.], проте скрупульозне дослідження процесу розуміння й інтерпретації авторським геніем тексту

Святого Письма на матеріалі конкретного твору на тлі сучасних подій особливо актуальні. Метою нашої статті є аналіз специфіки функціонування біблійних цитат у поетичній мові Павла Тичини. Реалізація окресленої мети передбачає виконання низки завдань: виокремити з поетичного масиву Павла Тичини твори, у яких наявні біблійні цитати; простежити семантику сакральних текстових фрагментів, запропонувати коректну інтерпретацію відомих віршів, котрі хибно трактувала радянська ідеологія. Джерельною базою розвідки став сакральний текст Святого Письма та збірка поезій Павла Тичини «Золотий гомін».

Так, біблійний фрагмент *«Я є Альфа і Омега, початок і кінець», – говорить Господь* є основою вірша «Я утверждаюсь», стилізованого під біблійну історію хресного шляху Божого Сина. Падіння і піднесення, страждання заради спасіння інших, животворчі рани та перемога над смертю – ключові семантичні блоки поезії. Виразну стилістичну роль має триразовий повтор текстового фрагмента *Я єсть народ, якого Правди сила ніким звойована ще не була. Яка біда мене, яка чума косила! – а сила знову розцвіла* (ПТ-ЗГ, с. 255-256). Маскування сакрального змісту відбувається з допомогою апелювання до історичних фактів: одним із атрибутів влади російського монарха був перстень із вигравіруваними словами «Аз есмь в чину учимых и учащих ия требую» (Я вчуся і вчителів собі потребую). Оскільки найкращим учителем є досвід, то семантика падіння і підняття у поезії Тичини набуває нової соціальної інтерпретації. Для коректного тлумачення істинного змісту вірша зауважимо, що твір було написано 16 вересня 1943 року, коли автор перебував у Кремлівській лікарні. У цей час на території України точилися жорстокі бої, фактично вирішувалася доля нашої землі. Тому логічно, що глибоко віруюча людина (яким був Павло Тичина, і це засвідчують його ранні твори) в критичні моменти звертається до Бога за допомогою, розрадою та втіхою.

Репрезентантами сакрального змісту є властиві конфесійному стилю старослов'янізми *єсть*, *утверждаюсь*, а також християнські слова-символи *рани* (*нехай ще в ранах я – я не стидаюсь, із ран – нове життя заколоситься*), *кайдани* (*щоб жить – я всі кайдани розірву*), а також імпліцитна характеристика діянь Христа – *сіяю, крильми розгортаюсь* (зображення Спасителя на традиційних іконах Воскресіння), *тобі кладу я дошку гробову* (перемога над смертю), *я життям багатим розсвітаюсь* (перемога добра над злом, світла над темрявою).

Криваві дні революційного геноциду Павло Тичина художньо відтворив у поетичному циклі "Скорбна мати" (1918). Поет звертається до тієї постаті, котра для всіх людей втілює доброту і захист. Божа матір приходить в Україну не з ясною посмішкою, а із скорбно стиснутими устами, такою, якою вона була тоді, як розпинали її Сина. В образі Скорбної Матері Тичина традиційно для української літератури (такий художній прийом наявний у словосвіті Тараса Шевченка, Миколи Вороного та інших поетів) показує нам 3 постаті: покійну поетову матір, якій присвячено твір, Божу Мати та матір-Україну. Загалом твір стилізовано під біблійну історію, коли Марія тужить за розіп'ятим Сином.

Мати Ісуса ходить по полях де багато трупів і відчуває, що *Біль серце опромінив Блискучими ножами!* (ПТ-ЗГ, с. 51). За Біблією, Симеон-старець під час євангельської події Стрітення напророкував Марії, що її серце буде прошите ножем болю. Це було передбачення її трагедії – страшної смерті Сина, руки і ноги якого пробили залізом. Основну ідею поезії репрезентує релігійна мовно-етикетна формула, узята з біблійної оповіді про воскресіння Ісуса: *Христос воскрес, Маріє!* Такий художній засіб ословлює віру в перемогу добра над злом, в подолання злісного ворога, в торжество Божої сили.

Неоднозначний зміст має і стилізована розповідь про розп'яття Сина Божого: *Ідіте на Вкраїну, Заходьте в кожну хату – Ачей вам там покажуть Хоч тінь Його розп'яту* (ПТ-ЗГ, с. 52). В такий спосіб автор ословлює і глибоку релігійність, властиву українцям початку XX століття (на Україні в цей час в кожному домі була християнська атрибутика – ікони, хрест із розп'яттям), і всеохопність війни – ця трагедія спричинила страждання кожній родині. Доказом цієї думки є контекст, де одвічні біблійні символи (*Божа матір, Христос, хрест як символ страждання*) сплітаються із жахливими реаліями революційної доби: *Поглянула – скрізь тихо, Чийсь труп в житах чорніє...* (ПТ-ЗГ, с. 52).

У процесі опису сучасної поетові реальності автор ототожнює її із Євангельським періодом. Так, Павло Тичина зображує скорботу всього українського народу, показує зневіру населення щодо піднесення рідного краю: *Христос воскрес? - не чула, Не відаю, не знаю. Не*

буть ніколи раю У цім кривавім краю (ПТ-ЗГ, с. 52). Поезія складається з чотирьох віршів , кожний з яких починається повтором текстового фрагмента *Проходила по полю…* Трагічні символи передають агонію національного світу: блискучі ножі в серці Божої матері, розп'ята тінь її сина, її плач "сльозами" над даремною жертвою Христа. Немає спасителя в Україні. Божа матір знає, що чекає цей край у майбутньому. Пророчі слова «Скорбної матері» відгукнулись у майбутньому голодомором 1933, окупацією 1941-1944 рр., голодом 1946-1947 рр., Чорнобильською аварією 1986 р.

Отже, біблійна цитата в поетичній творчості Павла Тичини передусім засвідчує глибоку релігійність автора, його здатність звертатися до Бога, пам'ятати про нього навіть в період атеїстичної пропаганди. Водночас сакральне слово в досліджуваному поетичному дискурсі має виразну змістотворчу функцію. Зауважимо, що побутує воно найчастіше в громадянській ліриці. На нашу думку, це своєрідне прохання Господа про допомогу, про спасіння свого народу, а також звернення до українців із закликом мужньо витримувати усі соціальні негаразди, адже за страждання Бог дає достойну нагороду. Перспективою наших наукових розвідок стане аналіз біблійних цитат в інтимній ліриці Павла Тичини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранник Д. Х. Цитата // Українська мова : Енциклопедія [вид. 3-є, зі змінами і доповненнями] / Д. Х. Баранник. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – С. 816;
2. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд Монографія / С. Я. Єрмоленко. – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.
3. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / Переклад о. Івана Хоменка. – К. : Українське Біблійне Товариство, 1992. – 352 с.
4. Словник української мови / [гол. ред І. К. Білодід]. – Т. 1 – 11. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
5. Сулима В. Біблія і українська література : Навчальний посібник / В. Сулима. – К. : Освіта, 1998 – 399 с.
6. Тичина П. Золотий гомін / П. Тичина. – К. : Криниця, 2008 – 608с.

Баліцька Л.

Науковий керівник – доц. Заоборна М. С.

СОЦІОПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ВІТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Вітання – важливий інструмент соціалізації та елемент етикету. Воно є компонентом комунікації й реалізується у висловленнях, що виступають цілеспрямованими мовленнєвими діями. Тому є підстави для кваліфікації вітання як мовленнєвого акту та його розгляду в контексті прагмалінгвістики.

У цій площині вітання визначається як декларативний мовленнєвий акт, що реалізується з метою встановлення контакту між учасниками спілкування й виражається спеціалізованими та стандартизованими мовними формулами. Наприклад: *Доброго дня! Добрий вечір! Привіт!*

Успішність реалізації мовленнєвого акту значно залежить від комунікативних ситуацій, де він актуалізується. Вагомим чинником мовленнєвої ситуації виступає атмосфера спілкування, яку Бацевич Ф. С. визначає як «лінгво-психо-соціокогнітивні стосунки учасників комунікативного акту» [1, с. 237].

Атмосфера спілкування вивчається соціолінгвістикою – наукою, що вивчає проблеми, пов'язані із соціальною природою мови. В цій площині виділяються такі суспільні чинники атмосфери спілкування:

а) обставини, в яких відбувається спілкування (місце, час, події, тривалість спілкування, кількість учасників);

б) стани, в яких перебувають учасники спілкування (емоційний, психологічний, фізичний; типи характерів тих, хто спілкується);

в) міжособистісні стосунки учасників спілкування (міра знайомства, психологічна сумісність чи несумісність, наявність чи відсутність спільних інтересів і т. д.);

г) соціальний, культурний, освітній, інші статуси комунікантів, їх вікові відмінності та життєвий досвід;

ґ) ґендерний аспект, який пов'язаний із соціокультурними ролями чоловіка і жінки як особистостей.

Окреслені чинники впливають на добір мовних засобів для оформлення вітання в умовах конкретної комунікативної ситуації та визначають прагматичні різновиди вітання як мовленнєвого акту.

З огляду на обставини, в яких відбувається спілкування, можна виділити такі різновиди вітань:

1) нейтрально-побутове – вживається в повсякденному житті, характеризується тим, що може вживатися між добре знайомими, але частіше – між малознайомими людьми: *Добрий день! Доброго здоров'я! Здрастуйте! Доброго вечора! Вітаю! З неділею!* Наприклад:

Кайдаш з жінкою ввійшли у Довбишів двір. Недалеко од хати під грушею Мотря терла коноплі.

– ***Добридень, моя дитино! Боже поможи!*** *– промовила Кайдашиха до Мотрі тоненьким голосом.*

– ***Доброго здоров'я!*** *Спасибі! – обізвалася Мотря з садка, і її руки не переставали ворушити мечик терниці* (Нечуй-Левицький І.).

Або

– ***Добрий день!*** *– сказала дівчина до сусідки, що заходила в будинок.*

– ***Доброго дня!*** *– відповіла та* (приклад із життя).

У цьому випадку простежується нейтрально-побутове вітання, яке показує відмінність соціальних ролей учасників спілкування, стриманість у спілкуванні.

2) приватне – вживається між друзями, близькими та знайомими в невимушеній атмосфері: *Привіт! Хай! Здоров! Вітаннячко! Шануваннячко!* Наприклад:

– Як життя, друже? *– спитав Юрій.*

– ***Привіт!*** *Нормально, тільки от навчання замучило, – відповів студент, відриваючи погляд від книжки.*

– *А ти відпочинь, давно ж заслужив. Скільки я тебе знаю, ти завжди не дозволяв собі відпочивати* (приклад із життя).

Це приватне вітання, тому що комуніканти добре знайомі, близькі, на що вказує й звертання *«друже»*.

3) службове – вживається між працівниками на роботі, стосунки між якими офіційні: *Добрий день! Доброго ранку! Здрастуйте!* Наприклад:

– Добрий день*, Іванно Петрівно! – сказав усміхнений чоловік, що сидів за столом.*

– ***Добрий день!*** *– відповіла жінка, яка тільки що зайшла у кабінет.*

– Директор просив вас принести звіт про роботу.

– Так, я пам'ятаю про це, дякую (приклад із життя).

4) професійно-марковане – вживається представниками однієї професії. Наприклад:

– ***Бажаю здоров'я,*** *товариші офіцери! – вигукнув генерал.*

– ***Бажаємо здоров'я,*** *товаришу генерале армії України! – відповіли військові* (приклад із життя).

5) суспільне – реалізується перед масами на святах, мітингах, зібраннях: *Вітаю! Доброго дня! Доброго дня всім добрим людям! Всім-всім добрий день!* Наприклад:

– ***Доброго дня всім-всім****, хто сьогодні завітав на наше свято Першого Дзвоника ! – голосно сказала школярка із мікрофоном* (приклад із життя).

Вітання реалізується перед великою кількістю людей, тому воно суспільне.

6) побутово-господарське: *Дай, Боже, щастя! Боже, поможи! Боже, помагай!* Наприклад:

– Боже помагай*! – тієї ж миті привітався Варварчук із Кейваном і ступив у скошену траву під горіхом.*

Кейван підвів голову в зеленому капелюсі, мовчки усміхнувся у вуса, закручені догори, й відповів:

– Дякую. Боже, і вам помагай! *Щось давно тебе не видів межи людьми, вояче…– казав Грицько, не відриваючись від роботи* (Матіос М.).

7) релігійне – вживається людьми, які сповідують певну релігію: *Слава Ісусу Христу! Христос воскрес! Христос народився! Дай, Боже, щастя!* Наприклад:

– Слава Ісусу Христу! *– сказав священик, закінчивши літургію.*

– ***Слава навіки!*** *– відповіли всі присутні в церкві* (приклад із життя).

Вітання релігійне, його вживають християни.

8) національно-марковане – між представниками однієї національності. Наприклад:

– ***Слава Україні!*** *– пролунало над майданом Незалежності!*

– ***Героям слова!*** *– голосно відповіла мільйонна громада* (приклад із життя).

Щодо ґендерного аспекту, то варто зазначити, що мовні формули жінок і чоловіків відрізняються. «Чоловічі» вітання характеризуються стриманістю, лаконічністю. Інколи вітання чоловіків можуть бути фамільярними чи вульгаризованими. Наприклад:

Двері відчинилися, й до кімнати ввалився кремезний драб із круглою, мов більярдна куля, головою, а за ним ще двоє безманів, менших габаритами, але накачаних.

– Здоров, братан! *– вигукнув драб, ляскаючи мене по долоні* (Мосс К.).

«Жіночі» вітання позначені більшою частотністю звертань та уживанням емоційно забарвлених лексем із пестливими суфіксами. Наприклад:

– ***Привіт, Оленко****! – сказала дівчина, догнавши подругу!*

– О, ***привітик, Ірусику****! – відповіла та, здивувавшись, – Ти звідки йдеш?* (приклад із життя).

На практиці багато з мовних формул вітань вживається в різних прагматичних різновидах, тому що часто вони виконують тотожні функції.

Вітання характеризуються тональністю, якою вони передаються, саме тональність показує емоційний та психологічний стан комунікантів. З огляду на психоемоційну характеристику учасників спілкування виділяють:

1) вітання високої тональності: *Дозвольте Вас привітати! Низький уклін Вам! Прийміть низький поклін! Кланяюсь вам!* Наприклад:

Дівчина вийшла на сцену шкільного актового залу. Вона вже давно не була школяркою, але школа залишила в її пам'яті багато сонячних спогадів.

– Низький уклін вам, дорогі вчителі! *Ми дуже раді сьогодні бути присутніми на цій зустрічі, – сказала вона* (приклад із життя).

2) вітання нейтральної тональності: *Доброго ранку! Добрий день! Доброго дня! Добрий вечір! Здрастуйте! Вітаю!* Наприклад:

– ***Добрий день, Оксано Петрівно!*** *– сказала дівчина, підійшовши до жінки.*

– ***Добрий день, Лілю!*** *Я так давно тебе не бачила, – відповіла та* (приклад із життя).

3) вітання фамільярної тональності: *Вечір добрий! Здоров будь! Добривечір! Привіт! Салют! Хай! Вітаннячко! Шануваннячко!* Наприклад:

Карпо став за двором і сперся на ворота. Мотря вийшла з хати з глиняником у руках. Вона збиралася мазать червоною глиною припічок. Другий глиняник з білою глиною стояв коло порога.

– ***Будь здорова, чорноброва!*** *– сказав Карпо, не здіймаючи бриля і легенько кивнувши головою.*

– ***Будь здоров, нечорнобровий!*** *– обізвалась Мотря* (Нечуй-Левицький І.).

Важливо, що різні за тональністю вітання увиразнюються й диференціюються звертаннями, які є специфічними для кожної комунікативної ситуації. Наприклад:

– Б'ю чолом тобі*, витязю-Львове!*

– Б'ю чолом вам*, камінні левове!*

– Уклін вам*, завулки, проспекти, майдани!*

– Уклін вім*, братове-львів'яне* (приспів пісні «Чолом тобі, Львове», слова Богдана Стельмаха, музика Юрія Ількова).

Це вітання високої тональності, тому тут ми маємо і відповідні звертання, що характеризуються високою піднесеністю, урочистістю.

Загалом суспільні чинники передбачають який саме тип вітань має бути використаним у тій чи іншій ситуації. Однак відчувається брак конкретних досліджень, присвячених цій проблематиці, що відкриває перспективи для нових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: Монографія. – Львів: ПАІС, 2010. – 336 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С.Бацевич. – 2-ге видання., доп. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене: — К.: Видавничий центр «Академія», 2006. — 464 с.

Ленько О.

Науковий керівник – проф. Струганець Л. В.

НОРМАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ВСЕУКРАЇНСЬКИХ І РЕГІОНАЛЬНИХ ТЕЛЕКАНАЛАХ

Одним із важливих елементів сучасного життя, який активно реагує на суспільні процеси і віддзеркалює їх, є засоби масової інформації (ЗМІ). Обов'язок ЗМІ – не лише пропагувати прогресивні ідеї, але й високу культуру мови. Проте, на жаль, досить часто ці вимоги не дотримуються. Щоб покращити ситуацію, яка склалася, потрібно перш за все виокремити коло проблем, що потребують вирішення. Це зумовлює **актуальність** нашого дослідження. **Метою** нашої розвідки є аналіз рівня дотримання норм сучасної української мови на всеукраїнських та регіональних телеканалах.

Питання нормативності мови на телебаченні не є новим. Специфіку мови телебачення, історичні, функціональні та методологічні аспекти його розвитку досліджували такі науковці: О. Я. Гоян, І. М. Прожогіна, В. В. Гоян, О. О. Бєляков, С. К. Богдан, В. Г. Дончик, Т. В. Федорів, Ю. Г. Шаповал, Л. М. Городенко, Н. А. Гусак, Г. О. Денискіна, Н. Д. Іванова, Т. Ф. Іванова, М. М. Назаров, М. В. Малий, Н. А. Нікітіна, О. В. Семенова, О. М. Костюк, Т. М. Локоть, Л. Д. Поліщук, О. Ю. Скороходова, В. І. Шкляр, А. В. Яковець, Л. І. Конюхова [3]. Крім цього, можна виділити праці західних теоретиків масової комунікації: Р. Барта, Б. Бегдікієна, Ж. Бодрійяра, Дж. Гербнера, М. Горкгаймера, Ст. Холла, Дж. Лалла, Г. Лассвела, М. Маклюена та ін.

Як всі інші види людської діяльності, телекомунікація має свої особливості, чи не найголовнішою з яких є просторово-часова комунікативна ситуація, за якої учасники, користуючись мовою звуко-зорових образів, перебувають у символічному контакті, зв'язку. І. Я. Заліпська виділяє три типи телекомунікації: лінійний (монолог), інтерактивний (діалог) і трансакційний (полілог); вирізняє декілька видів спілкування: студійна робота одного ведучого, спілкування між ведучими та гостями студії, спілкування із додзвонювачами, спілкування через смс-повідомлення [3].

З грудня 2014 до квітня 2015 ми проводили дослідження рівня мовної культури у телепрограмах. Джерельною базою слугувала усна мова усіх учасників телекомунікації таких всеукраїнських телеканалів, як "1+1", "Еспресо TV", "СТБ", "Україна", "Інтер", "Перший національний", "5 канал", "М-1", а також регіональних телеканалів (зокрема у Тернопільській області): "TV - 4", "ТТБ" та "ІНТБ". Було охоплено близько сорока телепрограм різних типів: інформаційні ("ТСН", "ТСН. Особливе" на "1+1", "Вікна-Новини" на "СТБ", Новини" на "Інтері", "Провінційні вісті" на "TV-4", "Вісті ТТБ" на "ТТБ"), інформаційно-аналітичні ("Перша шпальта" та "Перша студія" на "Першому національному", "Межа правди" та "Соло" на "TV-4", "Зона ризику" на "ТТБ"), інформаційно-розважальні ("Сніданок з "1+1" на "1+1", "Зважені та щасливі 4", "Танцюють всі 7", "Х-фактор 5" на "СТБ", "Ранок" на "Інтері", "Старт-Up Show з NESCAFE 3В1" на "М-1", "Детанж" на "TV-4", "З голови до п'ят" та "Арт-терія" на "ІНТБ").

Для аналізу мовної культури обрали таку категорію, як нормативність мови, оскільки саме нормативності (правильності), за твердженням Н. Д. Бабич [1], підпорядковуються всі інші комунікативні ознаки: точність, логічність, багатство, різноманітність, чистота, доречність, достатність, ясність, виразність, емоційність. Визначальною особливістю нормативності (правильності) є дотримання норм, "історично усталених і соціально закріплених правил, обов'язкових для всіх носіїв літературної мови незалежно від соціальної, професійної, територіальної належності" [2, с. 6].

У процесі нашого дослідження рівня нормативності мови на телебаченні проаналізували дотримання мовних норм різних типів: орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, граматичних та стилістичних.

Виявлено, що серед порушень **орфоепічних** норм найбільш частотними є такі: вимова голосних звуків на російський кшталт: *рівень* ***канкуренції*** *зріс* (замість ***конкуренції***) (1+1, "Сніданок з "1+1", 12.01.15, 07:17); ***чернігівчяни*** *обурюються* (замість ***чернігівчани***) (Інтер,

“Ранок”, 26.01.15, 12:18); оглушення дзвінких: ***перемохти*** *себе він не зміг* (замість ***перемогти***) (Інтер, “Ранок”, 26.01.15, 12:25); вимова звука [г] замість [ґ] та навпаки: *вбивство* ***Ґеоргія Ґонґадзе*** (замість ***Георгія Гонгадзе***) (1+1, “ТСН”, 18.12.14, 19:30); *перебував у* ***виґнанні*** (замість ***вигнанні***) (5 канал, “Час новин”, 23.02.15, 17:05); неспрощення у групах приголосних: ***тижденева*** *перерва користі не принесла* (замість ***тижнева***) (Перший національний, “Про головне”, 21.01.15, 20:07); неправильне вживання *у-в, і-й: зустрінемось* ***у*** *Олександра Петровича (*замість ***в*** *Олександра*) (1+1, “ТСН. Особливе”, 05.12.14, 16:46); *писати і говорити* (замість ***й*** *говорити*) (Інтер, “Ранок”, 26.01.15, 12:16).

Досить багато було й порушень **акцентуаційних** норм: *Україна* ***пережи́ла*** *аж дві революції* (замість ***пережила́***) (1+1, “ТСН”, 18.12.14, 19:30); *суперечки розгорілись на* ***ба́тьківських*** *зборах* (замість ***батьки́вських***) (1+1, “ТСН”, 22.12.14, 19:35); ***вовняні́*** *шкарпетки* (замість ***вовня́ні***) (Інтер, “Новини”, 23.01.15, 22:05); ***почне́мо*** *робити* (замість ***почнемо́***) (Перший національний, “Про головне”, 23.01.15, 20:11); ***призве́ло*** *до наслідків* (замість ***призвело́***) (5 канал, “Час новин”, 23.02.15, 17:01); *в цьому* ***випа́дку*** (замість ***ви́падку***) (Еспресо TV “Вечірній Телеекспрес”, 10.01.15, 19:18); ***черго́вою*** *хвилею* (замість ***черговою́***) (TV-4, “Провінційні вісті”, 28.01.15, 16:05); *хочу поставити* ***запи́тання*** (замість ***запита́ння***) (ТТБ, “Зона ризику”, 30.12.14, 20:03); *наприкінці* ***чоти́рнадцятого*** *року* (замість ***чотирна́дцятого***) (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 22.01.15, 19:06); *дев’ятнадцять* ***мілі́метрів*** (замість ***міліме́трів***) (ІНТБ, “З голови до п’ят”, 06.01.15, 12:16); *не вживати* ***а́лкоголь*** (замість ***алкого́ль***) (ІНТБ, “З голови до п’ят”, 10.01.15, 12:27); *мають* ***захворюва́ння*** (замість ***захво́рювання***) (ІНТБ, “З голови до п’ят”, 10.01.15, 12:32); ***самого́*** *блокпосту* (замість ***само́го***) (1+1, “ТСН”, 26.12.14, 19:32); *поки* ***жи́ла*** *мати* (замість ***жила́***) (ІНТЕР, “Новини”, 26.01.15, 09:10).

Варто звернути увагу і на **лексичні** нормопорушення: *десять* ***процентів*** (замість ***відсотків***) (1+1, “ТСН”, 22.12.14, 19:49); *я* ***даже*** *не виїжджаю* (замість ***навіть***) (1+1, “ТСН”, 22.12.14, 19:51); *відбитки дитячих* ***лодонь*** (замість ***долонь***) (1+1, “ТСН”, 26.12.14, 19:54); ***зі своєї сторони*** *я б зазначив* (замість ***зі свого боку***) (Україна, “События”, 21.01.15, 23:06); *через десять днів* ***обратно*** *в бій* (замість ***назад***) (Інтер, “Новини”, 25.01.15, 12:18); ***начнемо*** *працювати* (замість ***почнемо***) (Перший національний, “Перша шпальта”, 15.12.14, 21;47); *він* ***вмішувався*** *в режисерські справи* (замість ***втручався***) (М-1, “Старт-Up Show з NESCAFE 3В1”, 26.01.15, 15:02); *зняти кошти в* ***любий*** *момент* (замість ***будь-який***) (ТТБ, “Зона ризику”, 30.12.14, 20:01); *знайти* ***примінення*** *цьому* (замість ***застосування***) (ІНТБ, “Новини”, 31.01.15, 10:15); *в* ***противному*** *випадку* (замість в ***протилежному***) (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 27.01.15, 19:07).

Виявлено також стилістично немотивовану тавтологію та невиправдане повторення слів: *по* ***можливості****, якщо таке* ***можливо****, просимо приносити гроші* (TV-4, “Провінційні вісті”, 26.01.15, 19:24); *на що треба* ***звертати*** *увагу при* ***зверненні*** *до суду* (ТТБ, “Зона ризику”, 30.12.14, 20:03); *вони* ***широко поширені*** *в Україні* (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 27.01.15, 19:06); ***кожен*** *раз* ***кожен*** *з них* (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 27.01.15, 19:15); стилістично немотивований плеоназм: з ***січня місяця*** *і до сьогодні* (Перший національний, “Перша шпальта”, 15.12.14, 21:45); *був виявлений до* ***години часу*** (TV-4, “Провінційні вісті”, 19.01.15, 19:06); *близько двадцяти* ***років життя*** (TV-4, “Провінційні вісті”, 17.01.15, 19:26); уживання слів та словосполучень, не властивих українській мові: *хочу* ***замітити*** (замість ***зазначити***) (СТБ, “Вікна-Новини”, 19.01.15, 19:25); ***ні в коєму разі*** (замість ***ні в якому***) (5 канал, “Час новин”, 23.02.15, 17:01); *тобі* ***не пасує*** (замість ***не личить***) (М-1, “Моя професія”, 20.12.14, 12:08); недоречне застосування іншомовних слів: ***хелоу*** *усім* (замість ***привіт***) (М-1, “Старт-Up Show з NESCAFE 3В1”, 23.01.15, 14:00); ***акумулювати*** *кошти і харчі* (замість ***накопичувати, збирати***) (TV-4, “Межа правди”, 27.01.15, 20:26); *була помітною його надзвичайна* ***патетичність*** (замість ***пристрасність***) (ІНТБ, “З голови до п’ят”, 06.01.15, 12:22); *вони почали* ***френдитись*** (замість ***дружити***) (М-1, “Поп-конвеєр шоу”, 12.12.14, 18:16).

Відхилення від **граматичних** норм – значний пласт мовних огріхів у телекомунікації. Серед них виокремлюємо такі: неправильне вживання відмінкових форм: *звідки по* ***нам*** *стріляли* (замість *по* ***нас***) (1+1, “ТСН”, 10.12.14, 19:38); *багато* ***рукавиців*** (замість ***рукавиць***) (1+1, “ТСН. Особливе”, 22.12.14, 16:48); *відомого українського боксера Володмира* ***Кличко*** (замість ***Кличка***) (СТБ, “Вікна-Новини”, 10.01.15, 12:16); *працювати* ***водійом*** (замість ***водієм***) (TV-4, “Провінційні вісті”, 28.01.15, 16:07); *передбачено* ***статтьою*** (замість ***статтею***) (ІНТБ,

“Новини”, 31.12.14, 14:25); неправильне утворення форм ступенів порівняння якісних прикметників та прислівників: ***самий найбажаніший*** *подарунок* (замість ***найбажаніший***) (1+1, “ТСН”, 20.12.14, 19:32); *цьогорічні абітурієнти* ***досвідченіші*** *минулорічних (*замість ***досвідченіші від (за)***) (TV-4, “Межа правди”, 30.12.14, 20:16); ***найбільш зрозуміліше*** *питання* (замість ***найзрозуміліше (найбільш зрозуміле)***) (TV-4, “Соло”, 28.01.15, 20:06). Крім того, періодично на досліджуваних телеканалах можна було почути неправильне утворення форм числівника: *з* ***шістдесяти*** *шістьма голосами* (замість ***шістдесятьма***) (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 27.01.15, 19:12); *за вартістю* ***п’ятиста п’ятидесяти*** *гривень* (замість ***п’ятисот п’ятдесяти***) (1+1, “ТСН”, 18.12.14, 18:33); неправильне утворення форм наказового способу дієслів: ***давайте говорити*** *приємні речі* (замість ***говорімо***) (Україна, “Ранок з Україною”, 21.01.15, 08:18); ***візьміте*** *кожен відповідальність на себе* (замість ***візьміть***) (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 27.01.15, 19:11); неправильне прийменникове керування: *дорога зроблена* ***згідно*** *проекту* (замість ***згідно з***) (1+1, “ТСН”, 18.12.14, 18:33); *о десятій годині вечора* ***по*** *київському* ***часу*** (замість ***за*** *київським* ***часом***) (Україна, “События”, 21.01.15, 08:10); ***на українській*** *розмовляти* (замість ***по-українськи*** *або* ***українською***) (TV-4, “Межа правди”, 30.12.14, 20:19). Серед недоліків помітили неправильний вибір відмінка керованого слова: *не звертають на це* ***увагу*** (замість ***уваги***) (ІНТБ, “Новини”, 05.02.12, 12:16); *завдала велику* ***шкоду*** (замість ***шкоди***) (ТТБ, “Вісті ТТБ”, 03.01.15, 19:15); *оволодіння* ***цих навичок*** (замість ***цими навичками***) (TV-4, “Провінційні вісті”, 29.01.15, 19:09); утворення неправильної форми сполучення іменника з числівником: *ці* ***двоє жінок*** (замість *ці* ***дві жінки***) (1+1, “ТСН”, 26.12.14, 19:45); *у бригаді* ***шістдесят двоє хлопців*** (замість ***шістдесят два хлопці***) (Інтер, “Новини”, 25.01.15, 14:07); ***півтори мішка*** (замість ***півтора мішка***) (TV-4, “Межа правди”, 27.01.15, 20:34), *ціни піднялись у* ***два з половиною раза*** (замість ***два з половиною рази***) (Інтер, “Ранок”, 26.01.15, 07:16).

Порушення стилістичних норм було менш частотним. До такого типу мовних недоглядів віднесли уживання слів одного стилю в тексті іншого: *такі* ***всесвітньо гучні*** *справи привертали увагу...* (замість *такі справи, що* ***викликали всесвітній резонанс****, привертали увагу…*) (1+1, “ТСН”, 16.02.15, 16:52); *жителі села сприйняли її (новину)* ***з усім серцем*** (замість ***щиро***) (Перший національний, “Про головне”, 29.01.15, 20:22); *більше опадів синоптики… на найближчі дні не* ***пророкують*** (замість ***передбачають***) (1+1, “ТСН”, 30.12.14, 19:33); *а ще ялинка, яка* ***гепнулася****, може порвати електродріт* (замість ***впала***) (1+1, “ТСН. Особливе”, 18.12.14, 16:55); уживання мовних штампів: *окремі* ***норми*** *вказаного законопроекту* ***підлягають відхиленню*** (замість ***норми... потрібно відхилити*** (***вимагають змін***)) (ІНТБ, “Новини”, 07.02.15, 12:18); *нинішні слухання* ***в силу*** *різних причин* (замість *нинішні слухання* ***з*** *різних причин*) (TV-4, “Межа правди”, 27.01.15, 20:28); *служби* ***накладають стягнення*** *в розмірі* (замість ***штрафують***) (Україна, “Ранок з Україною”, 21.01.15, 07:48); невиправданий добір граматичних варіантів слів (діалектних, просторічних, жаргонізмів): *не треба* ***паритись*** *щодо цього* (замість ***перейматись*** *цим*) (М-1, “Старт-Up Show з NESCAFE 3В1”, 26.01.15, 15:07); *будь-якою ціною старались* ***вибити з нього*** *правду* (замість ***дізнатись у нього***) (Еспресо TV, “Вечірній Телеекспрес”, 13.01.15, 19:17); *не будуть за нього* ***впрягатись*** (замість ***заступатись***) (М-1, “Поп-конвеєр шоу”, 12.12.14, 18:11); ***звиняйте****, як то кажуть, але що ж поробиш* (замість ***вибачайте***) (1+1, “Сніданок з 1+1”, 26.01.15, 07:17).

Отже, проаналізований матеріал засвідчив численні порушення літературних норм у сучасній телекомунікації. Мовні огріхи допускають і ведучі програм, і гості студії, і респонденти, у яких журналісти брали інтерв’ю. Слід пам’ятати, що вдосконалення культури власного мовлення є одним з головних обов’язків кожного свідомого громадянина держави. Тому проблема нормативності української мови охоплює не лише мас-медіа, а й інші галузі людської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : [навчальний посібник] / Н. Д. Бабич . – Львів : Світ, 1990 . – 232 с.
2. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови : [навчальний посібник] / Г. Волкотруб. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 255 с.
3. Заліпська І. Я. Комунікативні ознаки української мови у прямому радіо- і телеефірі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / І. Я. Заліпська; НАН України, Ін-т укр. мови. – К., 2013. – 20 с.

Крутиголова С.

Науковий керівник – Лаврін Г. З.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Актуальність дослідження. Дистанційне навчання за своїми характеристиками і деякими організаційними моментами є найбільш близьким до заочного навчання. Але має істотні, навіть зовні помітні відмінності. Наприклад, йому властивий вільний часовий графік при початку навчання й у процесі навчання. Є розширені можливості спілкування з викладачем із застосовуванням засобів інформаційних технологій. Спеціалізовані комплекси засобів навчання використовуються, насамперед, для ефективної самостійної роботи й ін.

Мета дослідження. Дослідити дистанційну освіту у фізичному вихованні.

Виклад основного матеріалу. О.О. Андрєєв відзначає, що дистанційна освіта органічно вписується в систему безперервної освіти й відповідає принципу гуманістичності, відповідно до якого ніхто не повинен бути позбавлений можливості вчитися з причини бідності, географічній або тимчасовій ізольованості, соціальній незахищеності й неможливості відвідувати освітні установи в силу фізичних недоліків або зайнятості виробничими або особистими справами [2, с. 20].

На основі аналізу науково-методичної літератури й особистого досвіду Клопова Р. В. пропагує застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання й спорту на дистанційних курсах: "Плавання з методикою викладання", "Олімпійський та професійний спорт", "Рухливі ігри", "Теорія та методика вибраного виду спорту "Плавання"", "Вступ до спеціальності та інформаційна культура студента", "Інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті", "Методика викладання фізичного виховання у вищих навчальних закладах", "Вступ до спеціальності та інформаційна культура студента" (http://sites.znu.edu.ua/do) [5, с. 40]. Дистанційні курси представляють всі цикли навчального плану підготовки фахівців. Це обумовлено надзвичайною актуальністю використання дистанційного навчання для спортсменів високої кваліфікації, які навчаються у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю, та беруть активну участь у двох-трьох разових в день тренувальних заняттях, часто перебувають на навчально-тренувальних зборах і змаганнях, у місцях географічно віддалених від вищого навчального закладу й не мають можливості регулярно відвідувати навчальні заняття, перебуваючи на індивідуальному графіку навчання.

Основними особливостями розробки дистанційних курсів для професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання й спорту, які повинні бути враховані під час розробки є:

- реалізація принципу наочності з використанням інформаційних технологій. А саме, включення в дистанційний курс спеціально підготовленого навчального відео, анімації, звуку, графічних зображень (створення уяви про структуру рухової дії, вивчення частин й елементів рухової дії);
- реалізація автоматизованого поточного, етапного, підсумкового самоконтролю й контролю рівня знань з використанням інформаційних технологій для зменшення часових витрат на проведення контролю рівня знань і забезпечення можливості самостійного проходження самоконтролю студентами.

Отож, застосування сучасного навчального відео, графіки, навчальної анімації, мультимедійних анатомічних атласів у дистанційних курсах підвищить якість засвоєння знань предметів медико-біологічного блоку. Застосування мультимедіа дозволить підвищити швидкість надання інформації в більших обсягах, полегшить доступ до інформації, мобільність (через різноманітні компактні носії та Інтернет), швидкість відновлення навчальної інформації.

Бойко А.М. зазначає, що для викладача у порівнянні з традиційним навчанням, планування та опрацювання відомостей для документування є більш складним процесом. Такий курс вимагає більшої гнучкості, детальнішого опрацювання змісту, ретельнішого планування підтримки студентів.

Оскільки для успішного навчання різним руховим діям (фізичним вправам) необхідний зворотній зв’язок між двома суб’єктами навчально-виховного процесу, на практичних заняттях в ігрових, гімнастичних залах, плавальних басейнах є можливість проектувати зображення монітора комп'ютера на великий екран за допомогою, наприклад, рідкокристалічного чи іншого проекційного пристрою. При цьому відбувається одночасна двостороння передача

відеозображення, звуку і графічних ілюстрацій, що дає можливість на відстані, але візуально спілкуватись викладачу і студенту, який виконує ту чи іншу вправу. Все це можна спостерігати одночасно у двох вікнах на екрані кожного монітора абонентів. Таким чином, наявність програм відео-інтернет-конференц-зв'язку створює можливість оперативно вносити корективи в навчально-виховний процес.

Також, досвід іноземних країн засвідчує важливість і можливість створення ефекту присутності викладача при використанні дистанційних форм навчання, що може посилити співпрацю викладача та студента, продукувати групову обстановку під час вивчення курсу та генерувати відчуття, наче студенти та викладач знаходяться разом у віртуальній аудиторії. Але, щоб створити дистанційний курс з ефектом присутності, важливо враховувати чотири види взаємодії між викладачем і студентом: суб'єктну взаємодію (відчуття особистої і психологічної присутності в нашій свідомості), об'єктну взаємодію (психологічне і фізичне відчуття присутності в іншому місці), соціальну взаємодію (відчуття співіснування з іншими в online-середовищі) і взаємодію з навколишнім середовищем (наявність технічного доступу до мережі Інтернет та дистанційного курсу). Ці види взаємодії впливають на навчання і базуються на змісті курсу і режимах присутності, до яких відносять: реалізм (близька відповідність між реальним і віртуальним світом); імерсія (ілюзорне сприйняття через віртуальну реальність); режим залучення (особиста та інтерактивна взаємодія з іншими).

Висновки. Отож, студенти відчувають присутність викладача у тому випадку, коли вони думають, відчувають та поводяться взаємозалежно. Для цього викладачеві у рамках названих видів взаємодії, потрібно періодично, але обов'язково у визначений час, спілкуватися зі студентом засобами електронної пошти, а за необхідності і стільникового чи телекомунікаційного зв'язку у режимі дійсного часу. Як результат, досягається ефект присутності викладача під час проходження студентом дистанційног курсу. Як видно з процесу дослідження, хоча окремі аспекти фізичного виховання можливо забезпечити дистанційно, проте для повноцінного викладання фізичного виховання необхідна присутність викладача чи інструктора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антипина О. Н. Дистанционное обучение на основе интернет-технологий / О. Н. Антипина // Высшее образование сегодня, 2003. – №4. – С. 51-54.
2. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Бойко А.М. Передумови створення дистанційного курсу "Інформатика" у ВНЗ фізичної культури / А. М. Бойко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. - Вип. 11 (18). - С. 116-120.
4. Гуревич Р. С. Інформаціно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: Планер, 2005. – 336 с.
5. Кадемія М. Ю. Досвід застосування сучасних засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі ВПУ №4 м. Винниці: навч. посіб. для пед. працівників ПТНЗ, загально освіт. шкіл, ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти / М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – Вінниця : ВДПУ, 2006. – 256 с.
6. Клопов Р. В. Практичні аспекти розробки і застосування дистанційних курсів у вищій фізкультурній освіті / Р. В. Клопов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2013. – Вип. 112(3). – С. 39-43.
7. Лобачев С. Л. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект / С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин. – М., Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 1998. – 104 с.
8. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [Монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
9. Теория и практика дистанционного обучения : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
10. Тимошенко О. В. Особливості організації дистанційної форми навчання майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України / О. В. Тимошенко // Вісник

Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. - 2014. - Вип. 118(2). - С. 237-242.

Кравчук І.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ЦЕРКВА В ШКОЛІ, ЧИ ШКОЛА В ЦЕРКВІ? ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ У СВІТСЬКІЙ ШКОЛІ

Вся історія людства, побудована на боротьбі релігійності та атеїзму. В різні часи це проявлялося по-своєму. Попри постійні твердження, що релігія є відображенням прагненням слабкої первісної людини знайти пояснення тому, що діється навколо, не можна заперечити, що релігійні заклади завжди залишалася центрами освіченості.

Цікавими є слова американського педагога, психолога та письменника Дейла Кагнегі: «Дуже важливим обов`язком,що покладається релігією, завжди була вимога: «Люби ближнього свого…» Саме людина, котра не проявляє інтересу до свого ближнього, зазнає величезних труднощів в житті й завдає величезної шкоди іншим. Саме серед таких особистостей формуються всі невдахи» [1, с. 340]. Одним з найбільших досягнень релігії є те, що вона вимагає від віруючих постійної відповідальності за свою поведінку, тим самим стимулюючи підсвідомий контроль над самим собою. Релігія є відмінною системою в самовдосконаленні і формуванні особистості наближеної до ідеалу.

Мета статті – проаналізувати вплив церкви на виховання дітей у сучасному суспільстві, визначити доцільність релігійного виховання у світській школі, охаратеризувати аспекти виховного потенціалу християнської моралі.

Певною мірою церква є найдосконалішим зразком педагога. Це пояснюється тим, що дитині потрібно прищепити також моральні цінності, як чесність, відповідальність, послужливість, скромність, правдивість, любов до ближнього, повагу до інших, вміння вести діалог, бажання до взаємодопомоги, співчуття до страждання, тощо. Релігійні засади якраз найкраще пропагують всі ці якості.

У світській школі педагоги щоденно звертаються до формування Людини. Релігійне виховання, спрямоване на той же результат, є куди ефективнішим, бо воно має набагато більшу як мотивувальну силу, так і дієвіший ідеал.

Дитина ніколи не виховується нейтрально. Соціум завжди має великий (і часто негативний) вплив на її формування як особистості. Церква корегує особистість, спрямовуючи її увагу на потрібні речі і дає поняття про добро і зло, вчить розрізняти їх, і, що не менш важливо, аналізувати.

Орієнтація не на земне, дочасне, а на вічне життя є визначальною рисою виховної системи християнства. Християнські ідеали та мораль вимагають від людини праці і самовдосконалення. Якраз такі ідеали виховання пропагують світила педагогіки – виховання працею, виховання в праці.

Найбільш згубним для популяризації християнської виховної системи є відмежування школи від церкви. Адже першочерговим завданням школи є не освіта молоді, а виховання високоморальних та національно свідомих громадян. Релігійне вчення є фундаментом виховання взагалі, його теоретичною базою, тому національне виховання не може претендувати на першість по відношенню до релігійного виховання.

Звісно, можна стверджувати, що релігія, зокрема християнство, є чимось нав`язаним, насильно втовкмачується в свідомість людини для контролю нею. Немало видатних педагогів продовжують працювати в цьому напрямку, утверджуючи право вибору людини, тобто можливість виховуватись і виховувати без релігійного втручання. Водночас, беззаперечним є те, що ще однією невід`ємною частиною українського національного виховання є народність. А її багато в чому можна асоціювати з релігією як визначником виховання. Навіть у В. О. Сухомлинського, педагога радянської, антирелігійної доби, основою світогляду та педагогічної творчості стали народнохристиянські елементи світобачення українців. Вчений говорив про те, що необхідно займатись моральним вихованням дитини, навчати «вмінню відчувати людину». Сухомлинський вважав, що «непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві і ранній юності, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість

доступні розумінню дитини лише при умові яскравої наглядності, очивидності моральної суті того, що вона бачить, робить, спостерігає» [1, с. 254]. Високо цінуючи народність у виховання, і підкреслюючи необхідність релігійного виховання ще з юних літ, Сухомлинський сприйняв християнство саме через народну мудрість, тож, не в теорії, але на практиці став ближче до християнських,а не комуністичних ідей.

Потрібно посилювати морально-етичне виховання школярів шляхом залучення педагогічних можливостей релігійної традиції. Діти повинні знати християнську культуру країни, в якій живуть. Таким чином можна поєднувати релігійне виховання із національним.

Починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку, педагог поступово вводить дітей у світ національних духовних цінностей. Основним завданням школи повинно бути вивчення і збереження наступності культурних та релігійних традицій українського народу; посилення морально-етичного виховання школярів, виховання любові до людини, Батьківщини, оточуючого світу, будь-якої форми життя. У дітей необхідно формувати усвідомлення себе і свого життя через призму вищих цінностей моралі, гуманістичної етики; стверджувати своє справжнє «Я», того, що є людина і якою має бути. Завдяки такому підходу дитина зрідниться зі світом і відчуватиме його своїм.

Зважаючи на сучасну ситуацію в Україні, воєнні дії, економічну кризу та песимістичні настрої в суспільстві, варто звернути увагу на потенціал релігійного виховання. У щоденному житті маємо безліч факторів, які несуть із собою жаль і смуток. Без віри і впевненості в кращому подолати це все вкрай важко. Християнство ж є завершеною цілісною системою поглядів, дотримання яких дає можливість прожити з чистою совістю та легкістю у свідомості як один день, так і все життя.

Таким чином, релігія як одна із найважливіших складників людської культури має особливий вплив на дітей і молодь. Християнська етика несе і втілює в собі те найблагородніше, що має бути властиве в душі, серці, думках і вчинках кожної порядної людини. Тому традиційне українське християнське виховання учнів вдома та в стінах школи лише сприятиме формуванню їхніх особистостей. Саме завдяки релігійним стандартам, релігійним методам і, взагалі, завдяки присутності релігії в вихованні виростає здорова і свідома ЛЮДИНА.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тхоржевська Т. Д. Православне виховання в історії педагогіки України / Тетяна Дмитрівна Тхоржевська . – 2-ге вид., доп. та перероб . – Київ : – Фенікс, 2008 . – 360 с.
2. Єржабкова Б. Діалог культур. Книга перша / Бланка Єржабкова: –Кременчук: Про-Графіка, 2011. – 220 с.
3. Вознюк А. П. Християнське виховання молоді / А. П. Вознюк. – К: Просвіта. – № 4. – 2003. – С. 19–22.

Кадиляк Ю.

Науковий керівник – проф. Палихата Е. Я.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Мова – це величезне надбання людства, найпотужніший засіб спілкування. Мова і культура тісно пов’язані між собою. Культура мови це – сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання. Із культурою мови тісно переплітається поняття «культура мовлення», що означає лінгвістичну науку, «яка вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [2, с. 8].

В україністиці проблемою культури мови займалося чимало науковців. Серед них Б. Антоненко-Давидович, Н. Д. Бабич, А. П. Коваль, Е. Я. Палихата, М. М. Пилинський, Л. М. Полюга, В. М. Русанівський, Л. В. Струганець, Є. Д. Чак, І. Г. Чередниченко.

Актуальність обраної теми зумовлюється важливістю систематичної роботи вчителя-словесника над підвищенням культури мовлення учнів у процесі навчання рідної мови в середній школі, а також недостатньою розробленістю цього питання в українській

лінгводидактиці. Звідси мета дослідження – виробити методику формування культури мовлення учнів основної школи.

Навчання культури української мови можливе лише на основі дотримання психологічного розвитку мислення учнів підліткового віку, їхньої уваги, пам'яті, умінь бачити і сприймати мовні факти, явища в їх діалектичній єдності. Підлітками вважаються індивіди віком від 10-11 до 14-15 років. Цей період є надзвичайно складним етапом психічного розвитку [1, с. 128], тому це потрібно враховувати під час формування в них культури усного мовлення

Особливого розвитку досягає мовлення підлітків, наймогутніший засіб їхнього пізнавального розвитку. В цьому віці вони починають цікавитись правилами вживання тих форм мовлення, які викликають труднощі у написанні чи висловлюванні, легко сприймають нестандартні або неправильні форми мовлення у своїх батьків, вчителів, знаходять порушення мовленнєвих правил у газетах, книжках. Мовні дії дітей стають більш контрольованими, зменшується кількість зайвих вставок, розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до писання віршів, збагачується словниковий запас, нагромаджується досвід активного використання різноманітних мовних категорій. Навчання в школі стає тим фактором, що якісно змінює напрямок мовленнєвого розвитку. Процес виконання завдань потребує звернення до словників і довідників. У них підлітки уточнюють значення слів і фразеологізмів, складні акцентуаційні та орфоепічні випадки, удосконалюють знання і вміння зі стилістики продукувати монологічні, діалогічні (трилогічні) та полілогічні тексти. Відзначимо, що підлітки часто відходять від мовної норми, користуючись сленгом – варіантом розмовного мовлення, часто експресивного, який не збігається з мовною нормою. Саме тому уроки культури мовлення в основній школі є важливими. Вони сприяють правильному засвоєнню мовних знань і контролюють процес усного мовлення [5, с. 162].

В основі навчання культури мовлення в школі лежать загальнодидактичні принципи і закономірності, що зумовлюють доцільний добір методів і прийомів, забезпечують належний рівень засвоєння учнями навчального матеріалу та формування комунікативної компетенції. Вони виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Щодо методів, то доречно використовувати класифікацію І. С. Олійника: метод усного викладу вчителем матеріалу; метод бесіди; метод спостереження учнів над мовою; метод роботи з підручником; метод програмованого навчання – забезпечує постійний зв'язок при вивченні матеріалу; метод вправ [3, с. 61-80], а також суто ті методи, які є власне мовленнєвими: метод діалогування, комунікативний метод тощо. На підвищення ефективності впливає продумане використання засобів. До них належать дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, які забезпечують успішну навчальну роботу на уроці.

Державним документом, який визначає обсяг і зміст знань, умінь і навичок із мови, що їх мають одержати учні за час навчання в середній школі є програма з української мови [4, с. 18]. Навчальний матеріал з української мови розподіляється у 5-9 класах відповідно до рівнів мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної компетентностей учнів основної школи.

Аналіз підручників з української мови для основної школи показав, що теоретичний матеріал, спрямований на формування культури мовлення містить мало вправ, які формували б комунікативні якості мовлення, культуру мовлення за допомогою мовленнєво-етикетних форм.

Особливістю мовного матеріалу є те, що його засвоєння потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, розвиток яких досягається тренуванням. Ця роль відводиться методу вправ, суть якого полягає в тому, що «вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення умінь і навичок» [3, с. 77]. Вправи – невід'ємна частина вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення.

Для методики викладання культури мови велике значення має система тренувальних вправ. Термін «система» є широковживаним у науковій літературі. Система – це сукупність об'єктів, яка розглядається, як єдине ціле. Можна вважати, що обґрунтованою є класифікація В. О. Онищука, в основі якої лежить дидактична мета кожної вправи, ступінь самостійності і творчості учнів під час її виконання.

Готуючись до вивчення нового матеріалу, необхідно актуалізувати раніше набуті знання й уміння. У цьому можуть допомогти підготовчі мовні вправи. Їх дидактична мета – забезпечити пізнавальну і психологічну підготовку до побудови текстів. Наприклад, під час

вивчення лексикології учням можна запропонувати прочитати текст і визначити лексичні значення виділених слів, дати можливість попрацювати зі словником; у процесі вивченням морфології запропонувати поставити назви істот у кличному відмінку тощо.

Вступні вправи проводяться для побудови реплік, речень з опорою на вивчений мовний матеріал. Вони допоможуть глибше усвідомити поняття і правила, виробляти творчі уміння.

Далі йде етап тренування. Він сприяє закріпленню мовних умінь і навичок. Підвищується ступінь трудності їх виконання, вищим стає рівень самостійності в роботі. Тренувальними є вправи за зразком, за інструкцією і за завданням. Можна запропонувати побудувати певні елементи тексту, дібрати власні приклади.

Популярними є вправи за інструкцією. Вчитель визначає послідовність роботи і прийоми виконання, але точного зразка не дає. Сюди належать різні види роботи зі словниками, завдання на добір синонімів, антонімів, робота над орфоепічними та акцентуаційними помилками, виконуються різного типу порівняльні завдання [3, с. 58].

Складним видом тренувальних вправ вважаються вправи за завданням. Вони проводяться тоді, коли учні в основному оволоділи потрібними прийомами знаннями, частковими уміннями і можуть застосувати їх під час укладання фразових і діалогічних єдностей. «Учитель чітко формулює завдання і мету роботи, визначає відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції і послідовність їх застосування учні визначають самі» [3, с. 58]. Наприклад, при вивченні теми «Відмінювання числівників» учням пропонується використати їх у монологічному чи діалогічному уривку тексту. У процесі цієї роботи формуються й удосконалюються мовно-мовленнєві вміння і навички.

До завершальних вправ належать проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, а з метою перевірки – контрольні вправи. Перші – передбачають застосування набутих умінь і навичок у нових умовах, другі – є перевіркою набутих знань, умінь і навичок. Це не лише різні види диктантів, а й перекази і творчі роботи.

Вправи і завдання з мови – це важлива частина у засвоєнні й удосконаленні, формуванні умінь і навичок. Виробити необхідні знання і вміння може лише випробувана система завдань, при якій важливими є варіювання умов, посилення ступеня трудності, науково обґрунтована послідовність.

Отже, основне завдання шкільного курсу української мови полягає у формуванні культури мовлення учнів основної школи, тобто в забезпеченні вміння змістовно і грамотно (на всіх рівнях – орфоепічному, акцентуаційному, лексичному, фразеологічному та стилістичному) обмінюватися думками. Для цього також потрібно враховувати психічні особливості учнів: увагу, пам’ять, мислення, уяву тощо. Важливим є добір комунікативних вправ, спрямованих на вироблення мовно-мовленнєвих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Марінушкіна О. Є. Настільна книга шкільного психолога / Авт.-уклад. О. Є. Марінушкіна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 288 с.
2. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: Навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі : Навч. посібник / В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 439 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова для шкіл з українською мовою навчання: основна школа (5 – 9 класи) / Г. Т. Шелехова, М. І. Пентилюк, В. І. Новосьолова, Т. Д. Гнатович, Н. Б. Коржова, К. В. Таранік-Ткачук. – К.: Перун, 2012. – 65 с.
5. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.

Жолинська М.

Науковий керівник – доц. Панчук Г. Д.

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАФОР У ПОЕЗІЇ ОКСАНИ ПАХЛЬОВСЬКОЇ

Серед різноманітного і багатопланового комплексу засобів виразності тексту метафорі відведена особлива роль. Метафору почали досліджувати ще в античні часи, і відтоді вона

цікавить філософів, логіків та літературознавців. Метафора є засобом значення відчуттів, які не передаються раціональним шляхом. У метафоричному переносі ми бачимо ознаку, яка надається змісту художнього образу. Таким чином метафора аналогічна логічному наголосу, що задає позицію суб'єкта і предиката художньої думки, бо визначає провідні і конотаційні теми. Внаслідок такого уподібнення виявляється сутність та значення метафори для художнього процесу. Поетика – це мистецтво поезії, теорія словесності і літератури [1, с.7]. О. Потебня вважав, що поезія генетично споріднена з мовою, бо слово містить у собі «таємницю» мистецьких творів. Основною функцією поезії, на думку О. Потебні, є пізнання [3, с. 333]. Хоча в давні епохи звертали увагу на подвійну функцію метафори, що знайшло образне втілення у фразі Цицерона: «Спочатку одяг придумали, щоб захищати себе від холоду, потім стали одягатися, щоб прикрасити і облагородити тіло; так само і метафора, породжена необхідністю, отримала розвиток заради насолоди» [4, с. 11]. У цих рядках підкреслюється дві функції метафори: служити для називання об'єктів, які не мають власних найменувань, і стимулювати образні уявлення про них.

Митець у метафорі передає свій індивідуальний творчий світ, своє, властиве тільки йому образне бачення світу, явищ, предметів, коло ідей, зацікавлень, свій лексичний світ, не схожий на інший. Помітним, оригінальним та мало дослідженим явищем є творчість Оксани Пахльовської. Її поезії притаманна багата метафоричність, що свідчить про індивідуальні знаки мистецького стилю авторки. Джерелом нашого наукового дослідження послужила збірка Оксани Пахльовської «Долина храмів».

Мета статті – охарактеризувати структурні особливості метафори у поезії Оксани Пахльовської.

Актуальність дослідження – незважаючи на великий інтерес до явища метафоризації та значну кількість робіт, присвячених метафорам різних типів, проблема структурної організації метафоричних сполук, які призводять до витворення оригінальних поетичних картин, не набула ще достатнього розв'язання. Тому вважаємо, що дослідження поезії О. Пахльовської збагатить відомості та розширить уявлення про метафоричні особливості ідіолекту поета.

Предметом нашого дослідження є різні структурні типи метафор, тобто прості, складні та ускладнені метафори у поезії Оксани Пахльовської. До простих метафор відносяться ті, у яких семантичне ядро складається з двох компонентів:

а) двох іменників: *«**Чоло весни** високе і круте»* [2, с. 105], ***Втома дороги і голос погоні*** [2, с. 124], *На **карті смутку** контури стирались* [1, с.130];

б) іменника, дієприкметника та прикметника: *«Тополі піраміда́льні»* [2, с. 54], *«Як срібні птиці, вилітають / Ще **неприборкані** слова»* [2, с. 66], «…**земля, закутана** в асфальти [2, с. 11], «І, може, ця *застуджена* весна» [1, с. 133], «***Скелястий* ранок**, сірі береги» [1, с.147];

в) іменника та дієслова: *«**Вклонився вечір** сонячному дню»* [2, с. 137], *«**Розсуне ніч** завіси пурпурові»* [2, с. 159], *«**Пливе** із лісу **стежка** пурпурова»* [2, с. 39], «Моя **душа** ***тулилася*** до слова» [2, с. 72], «***Майбутнє озирається** крізь нас»* [2, с. 10], *«**Світ** навколо **дивиться** ворожий»* [2, с. 115], *«Що **сниться літу** в цю вечірню пору?»* [2, с. 146].

До складних метафор ми відносимо ті, у яких один із компонентів семантичного ядра метафоризується двічі, тобто входить до складу двох семантичних ядер. Такі метафоричні структури складаються не менше, ніж з трьох компонентів. У поезії О. Пахльовської складні метафори посідають друге місце за кількістю після простих, наприклад: «…***де вічність говорить з душею лісів –, / сама ж і оплакала мертві дерева, / де атомний подих на глицю осів***» [2, с. 7], ***Руйнуй, царице , Січ! Хай стогнуть ці пороги / Руйнуй, царице, Січ / Хай плаче ця струна / Гіркого краю чорні перелоги / розвіє в дим державна борона*** [2, с. 18], ***Душі не вміли безчестя прощать / Де ті обличчя, де зроду світилась / смерті й любові вогненна печать*** [2, с. 19].

Серед складних розрізняємо метафори, які виражені формою «іменник + дієслово + іменник в орудному відмінку»: ***«Світ похитнувся зоряним шатром»*** [2, с. 23], ***«Крило століть підбите вже морозом»*** [2, с.30], ***«Мороз над ними / блиснув срібним перснем»*** [2, с. 64], ***«Обізветься тірольським іодлем / над проваллями горя душа»*** [2, с. 78], ***«Долина Храмів… О моя долина! / Які ти сни розказуєш вітрам?»*** [2, с. 83].

Другий тип складних метафор – це модель «дієслівна метафора + генітивна метафора»: ***«Од свічки болю слово засвітить / Найменша квітка, сказана у слові, і та ніколи вже не облетить»*** [2, с. 10].

В ускладнених метафоричних структурах відбувається розгортання одного чи обох компонентів образу. Так, в метафорі *Сонце озирнулось на льоту* («Сутеніти рано почало») словосполучення *сонце озирнулось* ускладнюється завдяки уточненню *на льоту*, що розвиває, посилює семантику дієслова *озирнулось*. Крім того, це уточнення повертає семантиці цього дієслова пряме значення, підкреслюючи ефект неочікуваної сполучуваності слів *сонце озирнулось.*

Значна кількість метафор ускладнюється обставиною, що надає більшої емоційної насиченості, образної завершеності поетичному тексту, наприклад: «***Вночі*** *з руїн фортеця підвелася»* [2, с. 8].

Часто метафорична структура ускладнюється завдяки означальній функції прислівника, який семантично залежить від обох компонентів ядра, а синтаксично від метафоризуючого дієслова, наприклад: «*Вже дерев'яні пальці кореневища* / ***Задумливо*** *у темряві сплелись»* [2, с. 112].

У поезії О. Пахльовської ускладнені метафори досить продуктивні, вони допомагають відкрити більші стилістичні можливості для створення індивідуально-авторських метафоричних образів та виступають у поезії автора у формі словосполучень «дієслово + іменник»: *Світ навколо дивиться ворожий (*«Сутеніти рано почало»), *Вам синю* ***ковдру*** *поправляє смерть (*«Лелека»).

У ході дослідження ми виявили багатокомпонентні метафоричні структури. Вони підкреслюють різнорідність добору авторкою граматичних моделей для вираження індивідуально-авторських смислів. Серед них виділяємо такі структурно-граматичні моделі, де розгортання образу відбувається за допомогою конструкцій з двома і більшою кількістю метафоричних дієслів, що стосуються одного підмета, який інколи може поширюватися епітетами: ***«Мінялись тіні в заростях доби / Віки ішли, віки ставали димом»*** [2, с.15], ***«Та музика оплакувала / І знов до бою звала ще живих»*** [2, с. 17].

Звертається Оксана Пахльовська і до ***метафоричних епітетів***, які, виконуючи свою переносно-зображальну функцію, створюють емоційний настрій, увиразнюють почуття: ***«неторканий смуток»*** [2, с. 68], ***«причаєний подих»*** [2, с. 68], ***«сріблястий голосок»*** [2, с. 87], ***«похмурі персні»*** [2, с. 93], ***«тополі пірамідальні»*** [2, с. 97], ***«гарячим пензлем»*** [2, с. 134], ***«крилаті хуртовини»*** [2, с. 147], ***«гіркого поля»*** [2, с. 149].

Нова смислова інновація утворюється за допомогою порівнянь, як-от: «*І пам'ять роду – як старий кобзар – йде до людей, хитаючись, наосліп»* («Чорнобильські села»), «*Гніздечко – як жарина»* («Ліси над Прип'яттю»), «*Душа на мить притихла і прозріла – мов цілий світ очима обвела»* («Щось відбулося, зрушилось…Не знаю»), «*Душа – мов ніч, розшарпана вітрами»* («Маяк»).

Розгортання метафоричного образу у поезії О. Пахльовської може охоплювати і найвищий щабель синтаксичної структури – текст загалом, де художній образ створюється різними типами метафор, насичений лексикою різних стилістичних шарів. До такої структури можна віднести поезію «Далекий обрій. Вохра. Бірюза»: *Далекий обрій. Вохра. Бірюза. / Розбилось небо золотим розрядом. / в тобі любов ходила, як гроза / над молодим і обімлілим садом. // То говорила голосом води, / то обривалась в темряві струною, - / він був, той сад, ще зовсім молодий. / Гроза його минула стороною. // Він пам'ятає тінь її крила – / гроза ніде з дороги не звернула, / а лиш за плечі мовчки обняла / і тільки в очі тихо зазирнула. // Бо їй було багато тисяч літ. / А в нього ледве прокидалось листя. / Напівживий, він їй дивився в слід. / І розцвітав. І плакав. І молився* [2, с. 114]

Розгляд метафоричних структур у поезії Оксани Пахльовської дозволяє зробити висновки щодо ролі різних типів синтаксичних конструкцій у творенні поетичних образів. На структурному рівні метафорика авторки репрезентована дво-, три-, чотири- та багатокомпонентними моделями метафор, може охоплювати також текст загалом. На граматичному рівні утворення метафоричних образів здійснюється дієслівною, іменниковою та прикметниковою формами, які характеризуються різною частотністю та продуктивністю у поезії О. Пахльовської.

Розглядаючи метафору у художньому процесі, ми робимо висновок, що найважливішою характеристикою метафори є її поетика. Найпродуктивнішими структурними типами метафор у

поезії письменниці є прості, що складаються з двох іменників, іменника, дієприкметника та прикметника, іменника і дієслова; складні, серед яких поширеною формою є «іменник + дієслово + іменник в орудному відмінку» та модель «дієслівна метафора + генітивна метафора». Третє місце відведено ускладненим метафорам з обставиною, означальною функцією прислівника, а також ті, які виступають у формі словосполучень «дієслово + іменник». Як бачимо, збірка поезій О. Пахльовської «Долина храмів» дає цілий арсенал метафор для дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. О поэтическом искустве / Аристотель, под. ред. Ф. А. Петровського. – М. : Гослетиздат, 1967. – 183 с.
2. Пахльовська О. Долина храмів: Поезії. – К. : Видавництво «Радянський письменник», 1988. – 166 с.
3. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 615 с.
4. Телия В. Н. Метафора в языке и тексте // Отв. Ред. В. Н. Телия. – М., 1988. – 250 с.

Волошин І.

Науковий керівник – доц. Кучма Н. З.

«ПОЕЗІЯ ЛІНИ КОСТЕНКО У ПОЛЬСЬКІЙ РЕЦЕПЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ВИСТУПІВ Б.БАКУЛИ)»

Ліна Костенко посідає почесне місце в українській літературі другої половини XX – початку XXI століття. Вона здобула його завдяки своїй незламній волі, послідовній позиції, радикальним експериментам, стилю життя, сміливості вперто відстоювати справедливість та вмінню говорити на повний голос про болюче. Письменниця не намагалася наслідувати славетних попередників, а творила свій стиль, а тому завжди була «сумлінням нації». Магія особистості та сила таланту поетеси ще з 60-х років XX століття привертали увагу критиків та науковців, що прагнули розгадати таємницю її генія.

Творчість Ліни Костенко стала основою багатьох досліджень й праць науковців, критиків та істориків: Л. Сеника, В. Базилевського, Г. Клочека, В. Брюховецького, Р. Гром'яка, А. Макарова, М. Жулинського, М. Ільницького, І. Денисюка, Г. Кошарської, М. Кодака, Т. Барабаш, В. Моренця, О. Никанорової, В. Панченка, В. Саєнко, Т. Салиги, Е. Соловей, К. Фролової, Л. Таран та інших. Перелік прізвищ перевищує сотню позицій. Ці оцінки різні як за якістю, так і за кількістю, як за глибиною аналізу, так за обсягом аналізованого матеріалу.

Такий пласт критичних та наукових публікацій, безумовно, потребує узагальнення та систематизації. Тому **мета статті** – окреслити особливості рецепції творчості української поетеси.

В основу поняттям «рецепція» ми вкладаємо два тлумачення:

1) сприймання читачем (реципієнтом) художнього твору, читацька співтворчість;

2) наукове сприймання й осмислення художніх творів (рецептивна естетика)» [2, с. 326].

У дослідженні увагу акцентуємо на літературно-критичних працях. Це зумовлюється тим фактом, що категорія рецепції охоплює не тільки запозичення окремих елементів, а й окреслює в цілому сприйняття творчого доробку письменника національною літературою, сюди також можна віднести як внутрішні зв'язки, так і зовнішні, зокрема, літературно-критичні та наукові публікації у фахових виданнях, в періодичних та неперіодичних виданнях, дисертації, монографії, а також відгуки непрофесійних реципієнтів.

Творчий шлях поетеси не був рівномірним, тому її життя ми умовно ділимо на чотири періоди: період «хрущовської відлиги», час «духовної еміграції», відродження, період незалежної України. Різна насиченість публікацій зумовлена як естетичними, так і суспільно-історичними чинниками.

Рання творчість Ліни Костенко не була належно поцінована сучасниками. Причиною стало те, що вона не відповідала соцреалістичним вимогам тогочасної влади. Ідеологічно заангажовані радянські критики у своїх відгуках не визнавали її поезії, як щось високе, часто навіть критикували й висловлювали пряме нерозуміння написаного. Тільки після виходу третьої збірки «Мандрівки серця» (1961) про неї заговорили як про справжню поетесу.

Належне місце віддали такі письменники й літературознавці: М. Коцюбинська, В. Симоненко, Ю. Лавріненко та Є. Маланюк.

Визнання таланту поетеси спровокувало ряд інших проблем:

- переслідувань з боку влади;
- особлива увага цензури до її текстів;
- намагання підпорядкувати її творчість радянським канонам.

Амбіції та незламна позиція Ліни Костенко не дозволили їй відступитися, а результатом став другий період творчості – час «духовної еміграції» (1961 – 1977). Уже в ці роки її можна було назвати всеукраїнською (!) поетесою, і свідченням цього було не тільки те, що її всі визнавали і з нетерпінням очікували чогось нового, не тільки те, що критики в один голос захоплювалися нею, але й те, що на неї почали писати пародії та епіграми, які, певною мірою, свідчили про намагання наслідувати поетесу (наприклад: Іван Глинський у пародії «Серце кинеш і... засмієшся» – на уривок з поеми «Чайка на крижині»).

Вона творила щось нове, нетипове та авангардне, але, водночас, безжальне і максимально критичне щодо влади та тодішнього режиму. А це означало, що її пориви в будь-який спосіб необхідно було придушити або ж підпорядкувати, а ні одне, ні інше зробити не вдалося.

Починаючи з 1961 року Ліну Костенко гостро критикували, був навіть знятий з плану фільм за сценарієм поетеси «Дорогою вітрів». У 1963 році зняли з друку збірку віршів «Зоряний інтеграл», а книжку «Княжа гора» наказали зняти з верстки. Це стало образою для неї, тому в українських виданнях вона публікувала поезії рідко. Та це не означає, що літературній діяльності прийшов кінець. Вона публікувала свої вірші в журналах Чехословаччини та газетах Польщі.

У 1977 році з виходом збірки «Над берегами вічної ріки» повертається й поетеса. В третій період її творчості ми знайомимося також із збіркою «Неповторність» (1980), «Сад нетанучих скульптур» (1987), «Вибране» (1989) та романом у віршах «Маруся Чурай» (1979). У пресі, фахових виданнях одну за одною починають публікувати літературно-критичні статті С. Соложенкіна, М. Ільницький, А. Макарова та О. Никанорова.

Рецепція її творчості переживає певний переломний період, який базується на новому підході до розуміння її творчості. Основна увага акцентується на художньо-естетичних критеріях.

Окрім літературно-критичних публікацій та рецензій на творчість Ліни Костенко почали видавати монографії (В. Брюховецький (1990), Е. Соловей (1998), захищати кандидатські дисертації (В. Біляцька (2000), Г. Маковей (2003), Р. Мариняк (2005) та докторські щодо її творчості (С. Барабаш (2004). Також були написані навчально-методичні посібники, авторами яких були С. Барабаш («Душа прозріє Всесвітом очей») та Г. Клочек («Ліна Костенко. Навчальний посібник-хрестоматія»).

Об’єктом костенкознавчих досліджень стали інтимна поезія, історіософські, екзистенційні, культурологічні, релігійні, натурфілософські мотиви, інтертекстуальність, філософська проблематика тощо [3].

Сьогодні творчість Ліни Костенко розглядається у кількох аспектах: лінгвістичному, літературознавчому та філософському. Поряд із традиційними підходами (В. Біляцька, В. Брюховецький, М. Ільницький, Г. Клочек, М. Слабошпицький, О. Таран та ін.) в костенкознавстві активно використовується поетика експресивності (Г. Кошарська), архетипний метод із залученням компаративістського (Р. Мариняк), міфопоетика (Д. Козій, В. Саєнко, Т. Салига, І. Фізер, А. Яковець), феміністична інтерпретація (О. Забужко, Г. Кошарська, Г. Маковей), семіотичний метод (Т. Коляда, Н. Онищак,), концептуально-аналітичний, який ґрунтується на іманентній інтертекстуальності та синтезі мислення, герменевтичний та психологічний аналіз (С. Барабаш, І. Пономаренко); аналіз на філософських засадах екзистенціалізму та кордоцентризму (О. Ковалевський) тощо [3].

Вже в третій період творчості Ліни Костенко була відома не тільки в Україні, але й за її межами. В 1989 році опублікована на замовлення квартальника Soviet Ukrainian Affairs [5] (Лондон) розмова з поетесою. В своєму інтерв’ю авторка підтвердила, що не буде відступати від своєї позиції та перебудовуватися під бажання влади. Свої тексти вона зорієнтовувала на кращу частину народу, до якої відносила тих, що уособлювали українську націю.

Англія – не єдина країна, яка визнавала творчість Ліни Костенко та публікувала переклади її творів й статті про неї. В цей ряд можна додати такі держави як: Франція, Німеччина, Польща, СРСР (сьогодні – Росія), Чехословаччина (Чехія), Югославія (Сербія) та інші.

Початок 90-х років XX століття ознаменувався розпадом СРСР, а отже і зменшенням радянського впливу та розвитком вільної думки й відродженням тих талантів, які не змогли придушити. Ми говоримо про розвиток України як держави і, в свою чергу, про її поетів, яких до цього часу різними способами намагалися знищити якщо не фізично, то морально. Починають виходити літературно-критичні праці (Краснова Л. «Грані поетичної майстерності Ліні Костенко» (1995), Саєнко В. «Поетична культурологія Ліни Костенко» (2005), Панченко В. «Поразка – це наука …» (2010), в яких критики проводили цілковите переосмислення літературного процесу, розвивалося розуміння творчості не як частини ідеології, а як надзвичайно важливої складової сфери естетики.

Розпочалося своєрідне вибачення перед літературними діячами, яким до цього часу не відводили належного місця. Не стала винятком і Ліна Костенко. В 1992 р. отримала Почесну відзнаку Президента України, а 1994 року нагороджена літературною премією ім. Ф. Петрарки за книгу «Інкрустації», яка була видана італійською мовою. Наступна нагорода – Орден князя Ярослава Мудрого V ступеня в 2000 році. Недавно, 2012-го року, отримала відзнаку «Золотий письменник України». Також вона відмовилася від звання Героя України. Це лише невеличкий список тих відзнак, які отримала поетеса впродовж існування незалежної України і ніхто не сумнівається, що він міг бути набагато більшим, якби вона цього захотіла, але Ліна Костенко не ставила собі за мету визнання.

У період незалежної України було видано збірку «Інкрустації» італійською мовою, роман у віршах «Берестечко» (1999), перший прозовий роман поетеси «Записки українського самашедшого» (2010), збірки «Гіацинтове сонце» (2010), «Річка Геракліта» (2011) та «Мадонна перехресть» (2011).

До сьогоднішнього дня в різних українських виданнях публікуються статті про Ліну Костенко. Значний розвиток її творчості представлений й закордоном. Професор Познанського університету ім. Адама Міцкевича Богуслав Бакула опублікував статтю «Історія і поезія» [1] в якій яскраво аналізує сприйняття її творчості. Він розповідає про неї не тільки, як про поетесу, але й як про авторку кіносценаріїв, кваліфікованого перекладача польської лірики, зокрема поезій Марії Павліковської-Ясножевської. Богуслав Бакула період заборони творів поетеси називає покаранням за оборону прав людини та прав культури на існування, тобто він називає її тим вогником, який мав стати прозрінням для народу і який так намагалася погасити радянська влада. Критик вважає, що вже перші три збірки – «Проміння землі» (1957), «Вітрила» (1958) та «Мандрівки серця» (1961) поставили її в один ряд з такими постатями, як Іван Драч, Микола Вінграновський, Дмитро Павличко.

Поезія Ліни Костенко промовляє до читачів мовою інтертекстуальних зближень і зв’язків. Її тексти наповнені персонажами з інших відомих та близьких читачам творів («Балада моїх очей», «Ван-Гог», «Маруся Чурай»). Та, не зважаючи на те, що ми вже знайомилися з ними раніше, вона відкриває їх для нас по-новому. Саме завдяки такій особливості її творчої манери читачі не можуть насититися її поезіями:

«Коли земля в холодну ніч загилена
і вітер в зорях тягне горяка, –
у полі, між козацькими могилами,
мій Дон Кіхот шукає вітряка» [4, с. 176].

«Узагальнення досвіду ліричного суб'єкта з тяжінням до європейської середземноморської, античної, ренесансної, барокової традиції поєднане в поезії Ліни Костенко з мистецьким чаром Тараса Шевченка, як і Анни Ахматової та багатьох інших уславлених майстрів слова. Але духовна потреба контакту з найсвітлішими традиціями і найкращими творами не затуляє для неї їх не раз двозначного статусу, поступового вдосконалення разом з сильною ідеологізацією культурних вартощів» [1, с. 43].

На переконання професора Бакули «поетеса пильно простежує шкалу традиційних художніх систем, супровідні їм сподівання читача, виразність і ефект впливу мистецтва. Ліна Костенко є традиціоналісткою у тому сенсі, що обстоює в поезії моральні цінності, що захищає

право на кохання, мрію, право на власну творчу дорогу… Поезія Ліни Костенко чутлива до фальшу, декларативності, котурнів, порожньої ідеологічності віршованого слова… Структура, на її переконання, перестала бути спроможною виражати ідеї, вона має поступитися життєвому матеріалові, особистому досвідові. Таке переконання визначило напрями поетичного мислення, передусім схиляло до наступальності й критики, що призвело, на жаль, до вимушеного мовчання, викликаного її підходом до актуальних сучасних проблем та пошуками джерел індивідуальної і колективної само тотожності» [1, с. 43].

Такою представив поетесу Богуслав Бакула польській публіці. Він зміг проаналізувати тонкощі її манери написання та передати їх якнайкраще, щоб зацікавити тих, хто ще не знайомий з творчим доробком цієї особистості.

Ліна Костенко переконана, що поезія є важливим чинником існування народу і постійно стояла на цій позиції. Однією з основних рис її творчості є протистояння холодному технологізмові та глухоті епохи, яка наступила. Поетеса протягом всього життя відстоювала право на власну індивідуальності в чому її підтримали багато критиків, а особливо читачів, адже це і стало визначною рисою її творчості.

Ми можемо з впевненістю сказати, що Ліна Костенко стала відомою не тільки в Україні, але й за її межами. Критика, яку публікують в інших країнах значною мірою збігається з українською. Уповільнення для її визнання спричиняє також й те, що немає гідного критика та перекладача, який зміг би так само високо підняти творчість поетеси закордоном, якою вона вже є в Україні. На нашій рідній землі поезія сама здобула визнання. Їй непотрібні жодні відгуки літературознавців, адже читачі й самі відчувають і тягнуться до того, що для них близьке, але для світу справжнє відкриття її поезій все ще попереду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бакула Б. Історія і поезія : [про творчість Л. Костенко] / Богуслав Бакула; з пол. пер. М. Ільницький // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 42 – 45.
2. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. / П. В. Білоус. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 336 с.
3. Дисертації та автореферати України. Криловець Н. В. Філософська поезія Ліни Костенко // http://eprints.oa.edu.ua/1690/1/Krylovets.pdf
4. Костенко Л. В. Вибране. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.
5. Римарук І. «Пройти через усі болі й укріпитись духом» : [Інтерв'ю з Ліною Костенко] / Ігор Римарук // Сучасність. – січень 1990. – Ч. 1. (345). – С. 113 – 117.

Водвуд В.

Науковий керівник – доц. Бачинська Г.В.

ХРИСТИЯНСЬКІ ІМЕНА В ОСНОВАХ ПРІЗВИЩ СЕЛА ШУМЛЯНИ ПІДГАЄЦЬКОГО РАЙОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Прізвище – «оформлена офіційними документами родова назва людини, яка приєднується до її імені і яку людина одержує після народження або вступу в шлюб та, як правило, передається нащадкам і вказує на спорідненість» [4,с.32] .

Мабуть, кожну людину, свого часу цікавило питання про те, звідки походить її прізвище і що воно означає. Прізвища наші мають досить цікаву історію, адже з'явилися не на порожньому місці, а внаслідок найрізноманітніших життєвих ситуацій. Зокрема, в українській ономастиці відомі випадки, коли до імені для відрізнення однієї людини від іншої, які могли мати одинакові імена, додавали вказівку на батька або ж на її походження (наприклад: *Ахілл син Пелая, Анаксімандр із Мілета*). Згодом виникають прізвиська, які влучно давали людям для характеристики домінуючої риси характеру, виду діяльності, манери поведінки, зовнішності тощо. Представникам вищих верств суспільства (князям, власникам маєтків та великих землеволодінь) прізвиська здебільшого давалися за назвою населеного пункту, що був місцем їхнього проживання. Досить часто і простим людям прізвиська давалися за місцем проживання: *Лісовий, Гайовий, Степовий* тощо [4,с.32-33].

У статті розглядаються прізвища, які походять від християнських імен.

Мета статті – охарактеризувати й проаналізувати сучасні прізвища села Шумляни Тернопільської області Підгаєцького району, в основі яких є християнські імена.

Завдяки працям багатьох мовознавців, зокрема таких, як Ю.К.Редько, П.П.Чучка, І.Д.Фаріон, С.Є.Панцьо, Г.Д.Панчук, І.І.Ільченко та багато інших, які досліджували прізвища України загалом та окремих її регіонів, можна зробити висновки про те, що прізвища, мотивовані чоловічими та жіночими іменами становлять, порівняно із прізвищами топонімічного й апелятивного походження, значну групу. Тому й не дивно, що відіменні прізвища займають особливе місце у багаточисельному українському словнику та є численними в різних етнографічних регіонах України. Село Шумляни Тернопільської області Підгаєцького району не становить винятку. При чому, в основі більшості прізвищ відіменного походження – саме християнські імена.

Із запровадженням християнства на Русі церквою вводиться загальний обов'язок хрестити кожну новонароджену дитину, даючи їй християнське ім'я. У зв'язку із цим, у побут східних слов'ян поступово входять імена, канонізовані церквою і внесені у святці або календарі. Кожне ім'я у святцях припадало на чітко визначений день року. Це були імена різних старо- і новозавітних святих, християнських подвижників. Церква суворо забороняла давати дітям при хрещенні колишні традиційні слов'янські автохтонні імена. На українському мовному ґрунті християнські імена зазнали відповідної фонетико-морфологічної адаптації і давно вже не сприймаються як запозичені, наприклад *Остапенко ‹ Остап ‹ Євсафій, Охріменко ‹ Охрім ‹ Єфрем* та ін. [1,с.81].

«Християнськими особовими власними іменами є латинські, давньоєврейські чи давньогрецькі варіанти, які виникли на Русі після прийняття християнства та давалися під час хрещення» [1,с.81]. Вони переважно адаптувалися і функціонують у різних фонетичних, морфологічних і словотвірних різновидах.

Аналіз прізвищ села Шумляни дає підстави стверджувати, що найбільша кількість досліджуваних прізвищ утворена від імен *Костянтин, Григорій* та *Роман*. Непопулярними або маловживаними були такі імена, як *Прокіп, Мелентій, Терентій* та ін. Все це певною мірою пов'язано зі станом іменника епохи виникнення цих антропонімів: якщо ім'я було широковживаним, то й прізвища від такого імені зустрічаються часто.

У сучасних прізвищах досліджуваного села знайшли своє відображення такі чоловічі християнські імена (у дужках подаю кількість прізвищ, утворених від цих імен та їх структурних варіантів*): Костянтин (51), Григорій (14), Павло (10), Роман (9), Данило (6), Іван (5), Хома (5), Панас (4). Менш поширеними на території села були імена Тимофій (3), Кузьма (3), Кіндрат (2), Дмитро (2), Степан (2), Семен (2)*. Від імен *Петро, Терентій, Мелентій, Сидір, Прокіп*, утворено всього по одному прізвищу. Відповідно, від цих імен утворилися такі прізвища: *Костецький, Костів, Гриняк, Пащак, Романів, Данилюк, Данилович, Івасюта, Іванишин, Хомчин, Хомко, Дмитерко, Тимкович, Стецький, Семенів, Петришин, Терещук, Мелешко, Сидорчук, Прокопів*. Від таких імен, як *Кіндрат, Кузьма* та *Панас* походять й відповідні прізвища.

Щодо прізвищ, мотивованих жіночими іменами, то варто зазначити, що їх число, порівняно із тими, які походять від чоловічих імен, в рази менше: *Марущак (3) ‹ Марія, Катерняк (1) ‹ Катерина, Фаїна (1) ‹ Фаїна*. Незначну кількість жіночих імен в основі прізвищ відзначають більшість дослідників української антропонімії. Цей факт підтверджує поширену думку, згідно з якою такі прізвиська одержували у випадках, коли жінка рано залишалася вдовою і ставала головою сім'ї або коли їх отримували нешлюбні діти. За спостереженнями Ю.К.Редька «прізвища, утворені від жіночих імен, могли отримати не лише діти, а й чоловіки, якщо дружина була багатша за нього або більш знатного роду, або переважала особистими якостями – розумом, енергією тощо» [4,с.36]. М.І.Сенів пояснює нечисленність жіночого іменника у першу чергу тим, що «церковні календарі, якими користувалися священики при виборі імені, наводили їх неповно, подаючи лише імена найбільш популярних святих» [5,с.11]. Наявність жіночих імен в основах прізвищ можна пояснити їхньою популярністю на території с. Шумляни в часи становлення прізвищ. Важливо зазначити, що імена Марія та Катерина були поширені в різні часи й у інших регіонах України, про що свідчать такі дослідники, як Ю.К.Редько, С.А.Лебеденко, Н.І.Сенів, П.П.Чучка, С.В.Шеремета. Виняток становить ім'я Фаїна, яке вважається рідкісним.

Отже, власні імена людей, зокрема християнського походження – важливе джерело для творення українських прізвищ. Відіменні прізвища с.Шумляни – це численна та розмаїта група антропооснов, що становить значну частину від загальної кількості всього фактичного матеріалу. Дослідження прізвищ нашої території, мотивованих християнськими іменами, виявило перевагу чоловічих варіантів над жіночими, що зумовлено традицією именувати по батькові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Близнюк Б.Б. Церковно-християнські чоловічі імена в основах сучасних гуцульських прізвищ // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – І (13). с. – 81-86.
2. Кравченко Л. Прізвища Західної частини Полтавщини, утворені від християнських імен // Наукові записки. Серія: Мовознавство.—Тернопіль:ТДПУ, 2003. – Вип. І. с. – 45-48.
3. Панчук Г.Д. Антропонімія Опілля. Матеріали для спецкурсів та спецсемінарів (методичні рекомендації).— Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.—2001.—195 с.
4. Редько Ю.К. Сучасні українські прізвища. – К., 1966.—214 с.
5. Сенів Н.І.Основні способи і засоби ідентифікації жінки в писемних пам’ятках української мови XIV-XVIII ст. // З історії української лексикології.—К., 1990. – с 11-13.

Вишинська М.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ВПЛИВ ХРИСТИЯНСТВА НА ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Ми живемо в складний час, коли більшість засобів масової інформації пропагують блуд, розбещеність і насильство, а християнські ідеали чистоти й цнотливості піддаються систематичному висміюванню. Думка, що розвиток розумових здібностей «як бонус» формує і високі моральні якості дитини, не має жодних підстав. Можна зустріти високоосвічених людей, але цілком бездуховних. З іншого боку, зовсім неосвічену, але високодуховну людину. Тому перед сучасної українською школою стоїть завдання не лише дати освіту дітям, але й сформувати їхній «моральний стержень», спираючись на традиційну для нашого світогляду християнську мораль.

Мета статті – охарактеризувати перспективи впливу християнства на виховання сучасних українських школярів.

Про необхідність виховання дітей згідно із християнськими чеснотами говорили провідні українські педагоги.

Філософ-мислитель Григорій Ващенко вважав, що лише на основі християнства можна побудувати таку виховну систему, яка своїм корінням сягає глибини віків і може пробудити до життя те незнищиме, що закодоване в духовних генах людського роду, і оживляє клітини людської душі, понівечені духовним геноцидом комуністичної виховної системи. Християнське виховання намагається дати дитині духовне спрямування, щоб вона могла вистояти перед різними спокусами і йти у житті правильним шляхом. А для цього потрібно, щоб вона з дитинства не тільки знала правила поведінки, але й мала внутрішню цілісність, яка робила б зрозумілими для неї різноманітні прояви добра і зла. «Риси моральної людини розкриті в Євангелії, в посланнях апостолів, в творах Отців Церкви. Відбиті вони, як показано вище, і в наших традиціях. Завдання школи полягає в тому, щоб ці традиційні ідеали відновити і пристосувати до сучасності і тих завдань, що ставить перед нашим народом історія. Особливу велику увагу треба звернути на виховання у нашої молоді патріотизму на християнських засадах. Крім того, школа має виховати у молоді гуманність, чутливе відношення до людини не лише на словах, а й ділах» [7, с.184-185].

Постійна реалізація моральних ідеалів у повсякденному житті веде до утвердження віри в Бога. Професор Д. Бурко зауважував: «До чеснот треба людину привчати змалку практичною працею, діянням. В іншому випадку це буде тільки сіра теорія. Коли такі учні напхані самими теоретичними міркуваннями опиняються серед життєвої дійсності, потонуть при першій спробі в житейському морю» [8, с. 119].

Будь-яке відірване від релігії виховання – чи то родинне, чи то шкільне – має на меті тимчасові життєві цілі, пов'язані з потребами сім'ї, суспільства або держави. Так, наприклад, сучасна американська школа побудована на принципі «вільного виховання», а система виховання у тоталітарних країнах намагається зробити людину слухняним знаряддям державної політики. Як у першому, так і в другому випадку істинне виховання відсутнє, оскільки тут його метою є не сама людина та її найвище благо, а інтереси держави або суспільства. Політичні обставини змінюються, змінюються й педагогічні принципи, а діти стають жертвами шкільних експериментів.

Інша справа – релігійне виховання, яке дбає про духовний розвиток особистості, що ґрунтується на вічних Божественних принципах. Тут мета християнського виховання не змінюється в залежності від політичних або філософських віянь, а ґрунтується на Божественному одкровенні. Тому у справі виховання дітей потрібно керуватися не модою, не вимогами держави, а словом Божим. Минають століття, змінюються суспільні умови, а природа людської душі залишається незмінною.

Школа допомагає Церкві в євангелізації. Декларація про християнське виховання зазначає, що важливою функцією є творення особливої атмосфери у шкільній спільноті, оживленій євангельським духом свободи і любові, де кожний прямує до нового творіння у Христі, де знання про світ, життя і людину, які вони отримують у школі, осяяній вірою.

Збереження та поглиблення духовності в навчальних закладах, зокрема у школах, значно залежить від богопосвячених осіб, які проводять у них релігійне виховання. Присвячуючи себе праці у такій спільноті, вони будують оточення, вкорінене у євангельських чеснотах правди і любові. Віддаючись щиро, із завзятістю, богопосвячені особи вносять у школу досвід відносин із Богом.

Такий взаємозв'язок школи та церкви реалізується через залучення дітей до різноманітних програм церковних та громадських організацій, а також через відвідування духовними особами шкіл, уроки християнської етики.

Звісно, батьки мають право вибрати для своїх дітей інші способи виховання, але робота буде гармонійною, якщо вони підтримають співпрацю школи та церкви. Адже призначення людства не обмежується лише земним життям, а сягає вічності. Тому і виховання учнівської молоді повинно допомогти йому мати цю головну мету перед очима і знати, як її досягти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко, Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків: Т.1 / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – С. 184 – 185.
2. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України: зб. наук. пр. / [голов. ред. В. М. Жуковський]. – Острог, 1997. – С.119
3. Вихрущ А. В. Основи християнської педагогіки / А. В. Вихрущ, В. М. Карагодін, Т. Д. Тхоржевська. – Тернопіль: Освіта, 1999. – С. 105 – 128.

Бондар О.

Науковий керівник − Решетуха Т.В.

ВИСВІТЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯ «УКРАЇНСЬКА ПРАВДА»)

Актуальність дослідження зумовлена широким обговоренням питання про те, як вирішувати соціальні проблеми переселенців та яким інструментом при цьому виступають ЗМІ.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей висвітлення соціальної проблематики переселенців засобами масової інформації та частоті висвітлення теми у всеукраїнському електронному виданні «Українська правда».

У зв'язку із складною політичною ситуацією в Україні велика кількість родин терміново змінили своє місце проживання. Десятки тисяч людей змушені були покинути свої домівки і тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави.

Потрібно розрізняти два терміни: «біженець» і «переселенець». У законі України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» подається таке визначення: «Біженець − особа, яка не є громадянином України і внаслідок цілком обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання,

національності, громадянства (підданства), належності до певної соціальної групи або політичних переконань, перебуває за межами країни своєї громадянської належності та не може користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися цим захистом внаслідок таких побоювань, або, не маючи громадянства (підданства) і перебуваючи за межами країни свого попереднього постійного проживання, не може чи не бажає повернутися до неї внаслідок зазначених побоювань» [1].

У Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» подається таке визначення цього поняття: «Внутрішньо переміщена особа, або вимушений переселенець – це особа, яка покинула або залишила місце постійного проживання у результаті, або щоб уникнути, негативних наслідків збройного конфлікту, окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини, внаслідок стихійного лиха, голоду, епідемії чи надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру» [2].

У Статті 5 Проекту Закону України «Про вимушених переселенців» визначаються права та обов'язки вимушених переселенців. Вимушений переселенець має право:

— на отримання одноразової грошової допомоги на кожного члена сім'ї, в розмірах, які визначаються Кабінетом Міністрів України;

— отримання направлення від місцевого Міністерства на проживання в центрі тимчасового розміщення вимушених переселенців;

— сприяння у забезпеченні їх проїзду, перевезення багажу до місця тимчасового поселення в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України;

— проживання в центрі тимчасового розміщення вимушених переселенців, отримання харчування за встановленими нормами і користування комунальними послугами відповідно до порядку, що визначаються Кабінетом Міністрів України;

— медичну допомогу та забезпечення лікарськими препаратами для медичного застосування;

— самостійно вибрати місце проживання на території України, в тому числі в одному з населених пунктів, запропонованих йому Міністерством;

— переведення активів, перевезення рухомого майна, продаж, здавання в оренду та обмін нерухомого майна, що залишились за попереднім місцем проживання.

Вимушений переселенець зобов'язаний дотримуватися встановленого порядку проживання в центрі тимчасового розміщення вимушених переселенців [3].

«Українська правда» − це всеукраїнське інтернет-видання, засноване 16 квітня 2000 року. Серед іншого, пріоритетними тут є соціальні проблеми, яким відведена окрема сторінка «Українська правда. Життя».

За січень-грудень 2014 року тут опубліковано 71 матеріал, де порушено проблему переселенців. Кількість матеріалів різниться кожного місяця. Практично у всіх публікаціях йдеться про кількість переселенців із зони АТО та Криму (Рис. 1).

Тематика публікацій досить різноманітна, проте можемо виокремити певні тенденції (Рис. 2). Найбільше матеріалів містять статистичні дані про кількість переселенців, їх склад, місце переселення тощо. В деяких матеріалах звертається увага на те, що тепер буде з цими людьми, адже вони залишаються без житла, без роботи і без будь-якої підтримки. Багато матеріалів про прийняття Верховною Радою України закону, що визначає статус переселенців. Є матеріали, в яких порушується житлове питання, а саме розбудова модульних містечок. Не останнє місце займає тема волонтерства. Є суміжні матеріали. Наприклад, про безробіття переселенців, або безробіття людей, що перебувають на захоплених територіях.

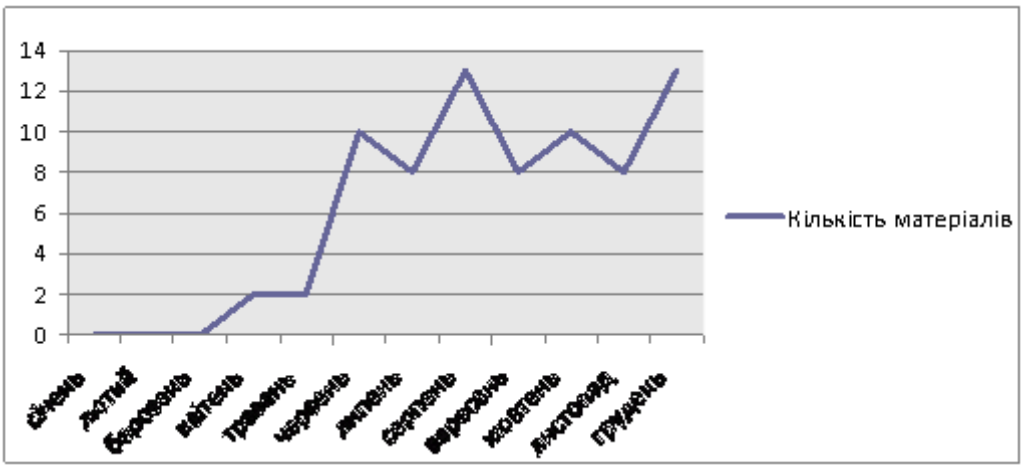

Рис. 1. Діаграма 1. Динаміка висвітлення проблеми переселенців впродовж 2014 року

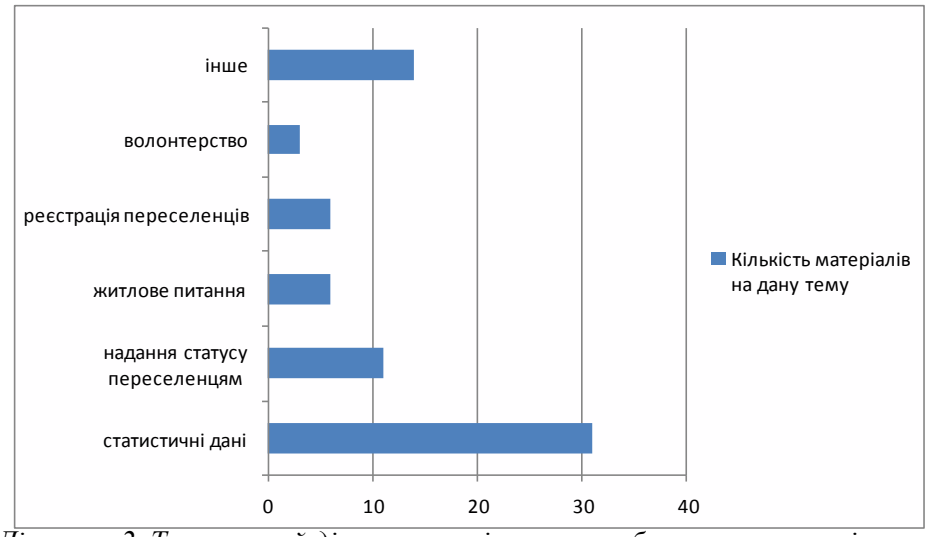

Рис. 2. Діаграма 2. Тематичний діапазон висвітлення проблеми переселенців впродовж 2014 року

Журналістська етика займає не останнє місце при висвітленні проблем переселенців. Найпоширенішою помилкою журналістів є змішування понять внутрішній переселенець і біженець. По-перше, називаючи внутрішніх переселенців “біженцями” у таких ситуаціях, як теперішня українська, журналіст цим вказує, що не вважає окупований Крим чи частину Донецької та Луганської областей територією України. По-друге, називання внутрішніх переселенців “біженцями” може вводити і аудиторію, і самих переселенців в оману [4]. На щастя, журналісти «Української правди» є компетентними і не допускаються таких помилок.

Не можна відокремлювати внутрішніх переселенців від громадян України. У них такі ж права, що і в інших громадян. На жаль, це правило інколи порушується, оскільки до переселенців спостерігається дещо негативне ставлення: «Заступник Кличка нагадує переселенцям, що Київ не безрозмірний» (22.07.2014 р.), «Раді пропонують визнати втікачів з Донбасу переселенцями» (03.06.2014 р.).

Проблематика внутрішніх переселенців може використовуватися у політично-пропагандистських цілях. Важливим є використання інформації, зокрема цифр, лише з перевірених джерел. У матеріалах «Української правди» якщо й говориться про кількість переселенців то завжди є посилання на достовірне джерело: «Більше 50 тисяч українців вимушено покинули свої домівки − ООН» (27.06.2014 р.), «Із зони АТО виїхали майже 70 тис. людей – РНБО» (06.08.2014 р.).

Тематичний діапазон висвітлення проблем переселенців є широким. Ця проблема є тільки вершиною айсберга, адже за нею ховаються багато інших проблем, не менш важливих.

Про людей, які вимушено покинули свої домівки, потрібно писати, дотримуючись певних правил і найголовніше – керуючись законодавством.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» (Закон від 08.07.2011 р. №3671-VI. Редакція від 30.05.2014 р. Підстава 1251-18). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3671-17
2. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (Закон від 20.10.2014 р. №1706- VII. Редакція від 27.03.2015 р. Підстава 245-19). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18
3. Проект Закону України «Про вимушених переселенців» [Електронний ресурс]. –Режим доступу: http://khpg.org/index.php?id=1397592025
4. Вигнанці у власній країні (про що варто пам'ятати, висвітлюючи у ЗМІ проблеми внутрішньо переміщених осіб) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://noborders.org.ua/docs/faq/vyhnantsi-u-vlasnij-krajini-pro-scho-varto-pamyatata-vysvitlyuyuchy-u-zmi-problemy-vnutrishno-peremischenyh-osib/

Баліцька Л.

Науковий керівник – проф. Вільчинська Т. П.

СЕМАНТИЧНА ПРИРОДА КОНЦЕПТУ «СЛОВО» В УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ПАРЕМІЯХ

Прислів'я та приказки завжди були своєрідними накопичувачами народного досвіду. За допомогою них люди намагаються передати наступним поколінням певні вказівки, поради і табу щодо різноманітних сфер діяльності. Вони завжди зберігали культуру етносу, його моральні принципи, а також служили своєрідними рекомендаціями для представників тієї чи іншої професії. Багато з них апелює до народу з метою забезпечити його добробут та процвітання. Прислів'я та приказки належать до паремій, що репрезентують когнітивні процеси у свідомості людини.

Когнітивні механізми є об'єктом вивчення різних гуманітарних наук, однією з яких є ***лінгвістична концептологія (лінгвоконцептологія)***, що виникла на стику лінгвокультурології та когнітивної лінгвістики наприкінці 90-х рр. [2, с. 79]. Центральним поняттям лінгвоконцептології є ***концепт*** як ментальний та інформаційний феномен, що належить свідомості людини чи групи людей та відображається в їхній мові. Утворюється концепт завдяки явищу ***концептуалізації*** як одного із процесів когнітивної діяльності людини, що полягає в осмисленні й упорядкуванні результатів її внутрішнього рефлексивного досвіду й уявлень про об'єкти, явища дійсності та їхні ознаки [6, с. 403].

Метою статті є аналіз лінгвокультурної природи концепту «слово» в українських та англійських паремія, зокрема його семантики, що визначає актуальність дослідження.

Матеріалом аналізу послужили українські й англійські прислів'я і приказки.

Основним вербалізатором досліджуваного концепту в українській мові є лексема *слово*, що вживається на позначення: 1) мовної одиниці, що є звуковим вираженням поняття про предмет або явище об'єктивного світу; 2) мови, мовлення; 3) висловлювання, фрази; 4) обіцянки виконати що-небудь; 5) прилюдного виступу, промови де-небудь; 6) жанру літературного твору у формі ораторської розповіді; 7) літературного тексту до вокального твору [1].

В англійській мові їй відповідає номен *word*, семантична структура якого включає такі ЛСВ: 1) a single unit of language which means something and can be spoken or written / окрема мовна одиниця, що має значення та може бути омовленою або написаною; 2) a thing that you say; a remark or statement / те, що говоримо; коментар чи висловлювання; 3) a promise or guarantee / обіцянка або гарантія; 4) a piece of information or news / певна інформація, новини; 5) the Bible and its teachings (the Word also the Word of God) / Біблія та її вчення (Слово Боже) [10].

Проведений аналіз засвідчує, що подібні тлумачення різною мірою об'єктивуються в українському й англійському фольклорі, презентуючи лінгвокультурну природу концепту «слово».

Як полісемантична одиниця аналізований концепт об'єднав у своїй структурі низку концептуальних смислів, з-поміж яких виділяється «слово як мовна одиниця»: ***Слова*** *– полова,*

а праця – диво [4, с. 91]; *Більше діла – менше* ***слів*** [4, с. 107]; ***Слово*** *до слова – зложиться мова* [4, с. 108]; *Найкраще в роботі* ***слово****: «Готово!»* [4, с. 105]; *Краще переконувати* ***словами****, ніж кулаками* [5, с. 50]; *Як овечка: не мовить ні* ***словечка*** [5, с. 60].

Відповідно в англійських пареміях: *Written* ***word*** *remains* [9, с. 485]*; All* ***words*** *are pegs to hang ideas on* [8, с. 7]*; Actions speak louder than* ***words*** [8, с. 2]*; One picture is worth ten thousand* ***words*** [8, с. 215]. Також в англійській мові реалізується такий смисл «слово як комбінація звуків»: ***Words*** *are but wind* [9, с. 484]*;* ***Words,*** *like feathers, are carried away by the wind* [9, с. 485].

До поширених у семантичній структурі концепту «слово» як в українській, так і в англійській пареміології належить смисл «слово як спосіб вираження думки», наприклад: *Не пиво диво: дивній* ***слово*** [7, с. 331]; *На* ***словах****, як на цимбалах* [4, с. 156] та *A gentleman's* ***word*** *is his bond; A man's* ***word*** *is as good as his bond* [8, с. 99]; *There's many a true* ***word*** *said in jest* [8, с. 264]. Існують прямі еквіваленти таких прислів'їв у двох мовах: *Осла пізнати по вухах, вола — по рогах, а дурня — по словах* [5, с. 71] та *Tell an ox by his horns, but a man by his word* [9, с. 465]*; Язик на кінець світу заведе* [7, с. 503] і *He who has a tongue in his head can travel all the world over* [9, с. 470].

Ще одним компонентом у структурі концепту «слово» є «те, що дорівнює висловленню, фразі»: *З панами не сідай їсти, з панами и не говори багато: сказав* ***слово****, та й мовчи; хто що говорить, ти слухай* [7, с. 94]; *Йому* ***слово****, а він — сто* [5, с. 86]. Концептуальні ознаки, які конкретизують цей компонент увиразнюють конотації:

— пересторогu: *Як* ***слово*** *не поможе, то и кий не дошкулить* [7, с. 197]; *Умний слова побоїться, а дурневі й батіг не допоможе* [4, с. 86];

— прохання: *Добрі діти доброго* ***слова*** *послухають, а лихі – й дрючка не бояться* [4, с. 121];

— похвали: *Нащо та й шаноба, як добреє* ***слово*** [7, с. 564];

— осуду: *Обпік мене тим* ***словом****, не треба й вогню* [5, с. 57]; *На другого промова, а о собі ні* ***слова*** *дошкулить* [7, с. 427];

— підлабузництва: ***Слова*** *ласкаві, та думки лукаві* [5, с. 85]; *І від солодких* ***слів*** *буває гірко* [4, с. 107]; ***Словом****, як листом стеле, а ділом, як голками коле* [4, с. 154].

— ввічливості: Від красних слів язик не відсохне [5, с. 52].

В англійському фольклорі також об'єктивується подібний смисл (*To one who understands,* ***few words*** *are needed* [9, с. 484]), проте його конкретизує помітно менша кількість концептуальних ознак, як-от:

— підлабузництво: *Fine* ***words*** *dress ill deeds* [9, с. 484]*; Saint's* ***words*** *and a cat's claws* [9, с. 484]*;*

— осуд: ***Word*** *hurts more than a wound* [9, с. 484]*; Words cut more than swords* [8, с. 484]*; Hard* ***words*** *cut the heart* [9, с. 484]*;*

— ввічливість: *Cool* ***words*** *scald not a tongue* [9, с. 483]*; Speak kind* ***words*** *and will hear kind answer* [9, с. 484];.

Одним із компонентів у семантичній структурі концепту «слово» є «обіцянка, клятва»: *Казав пан: «Кожух дам», – та* ***слово*** *його тепле* [4, с. 37]; *Давши* ***слово*** *– держись, не давши – кріпись* [4, с. 106]; *Вола в'яжуть мотуззям, а людину –* ***словом*** [4, с. 107]; *Тепле ваше, паноньку,* ***слово*** [4, с. 95]; *Хто ламає* ***слово****, той віру ламає, той душу ламає, той Бога ламає* [7, с. 338].

Він також експлікується і в англійському фольклорі, наприклад: ***Words*** *bind men* [9, с.484], хоч і рідше, ніж в українському.

Концепт «слово» в українських прислів'ях та приказках реалізує також смисли «те, що асоціюється з молитвою, благословенням» (*Куля мине, а* ***материне слово*** *не мине* [7, с. 416]) та «те, що відповідає куту зору» (*Дурень багатий, так і* ***слово*** *його в лад* [4, с. 42]), чого не спостерігаємо в англійських пареміях.

Варто зазначити, що в українській та англійській народній мові експлікуються різні концептуальні ознаки, пов'язані з мовною діяльністю. Багато з них об'єктивується за допомогою епітетів, що разом з іменем концепту формують розгорнуті атрибутивні синтагми як номени концепту. Ці епітети зазвичай виражаються прикметниками, прислівниками, рідше іменником з прийменником і апелюють до різноманітних сфер життя людини.

Дуже часто у фольклорі (як українському, так і англійському) слово набуває характеристик, які людина сприймає за допомогою органів чуттів: зору, смаку, дотику та

інших. Наприклад: *Від* ***солодких слів*** *кислиці не посолодшають*; *Від* ***теплого слова*** *і лід розмерзається*; ***Гостре словечко*** *коле сердечко* [5, с. 53]*; Говорить* ***прямо****, а робить криво* [4, с. 155] та ***Hard words*** *break no bones* [8, с.114]; ***Words*** *are* ***silver*** *and silence is golden* [9, с. 453]*;* ***Big words*** *seldom go with good deeds* [9, с. 483]*;* ***Hard words*** *cut the heart;* ***Soft words*** *win hard hearts.* ***Sweet words*** *butter no parsnips* [9, с. 484].

Атрибути моральної поведінки також нерідко виступають і кваліфікаторами слова, наприклад: ***Добре слово*** *краще, ніж готові гроші* [5, с.54]; *Вода все сполоще, тільки* ***злого слова*** *ніколи* [5, с. 53]; ***Щире слово****, добре діло душу й серце обігріло* [5, с. 60] і *There's many a* ***true word*** *said in jest* [8, с.264]*;* ***Cool words*** *scald not a tongue;* ***Fair words*** *break no bones* [9, с. 483]. ***Good word*** *for a bad one is worth much and costs little;* ***Good words*** *without deeds are rushes and weeds.* ***Kind word*** *is never lost* [9, с. 484].

До дискрипторів слова належать і ті, що вказують на того, хто говорить: ***Слово панське*** *не* ***циганське*** [7, с. 95] або *A* ***gentleman's word*** *is his bond*; *A* ***man's word*** *is as good as his bond* [8, с. 99]; *From the mouths of* ***babes*** *come* ***words*** *of wisdom* [8, с. 219]; ***Saint's words*** *and a cat's claws* [9, с. 484].

Окремі з атрибутів слова реалізують естетичну оцінку: ***Гарно*** *пише, та брехнею дише* [4, с. 157]; *Від* ***красних слів*** *язик не відсохне* [5, с. 52] і ***Fine words*** *butter no parsnips.* ***Fine words*** *dress ill deeds* [9, с.484].

Конкретизаторами концептуальної семантики слова виступають лексеми, пов'язані з формою його існування (написане/сказане): ***Сказаного*** *і сокирою не вирубаєш* [7, с. 564]; ***Written word*** *remains* [9, с. 485].

Зазначимо, що, оскільки ментальність українців більшою мірою, ніж англійців, визначають такі риси, як емоційність, експресивність, наша мова є багатшою на атрибутивні характеристики, що супроводжують концепт «слово». Відтак, в українських прислів'ях та приказках виділяємо ще низку концептуальних ознак, що виражають відношення слова до:

— рослинних понять (*Хоч і яшна луста, та* ***пшеничне*** *слово* [7, с. 566]);

— манери говорити: мова проста/складна (*В кого калитка товста, в того мова* ***проста*** [7, с. 566]);

— розумових здібностей (***Мудру*** *річ приємно й слухати* [5, с. 56]; *Або* ***розумне*** *казати, або зовсім мовчати* [5, с. 52]; ***Дурний*** *язик — голові не приятель* [5, с. 54]); ***Мудрій*** *голові досить дві* ***слові*** [7, с. 281].

— земного (матеріального) і надприродного (*Голос* ***людський*** *– голос* ***Божий*** [7, с. 476]; *Слово* ***святе*** [7, с. 473]);

— свого і чужого (***Рідна*** *мова — не полова: її за вітром не розвієш* [5, с. 57]; *Вір своїм очам, а не* ***чужим*** *речам* [5, с. 75]).

Деякі із цих атрибутів експлікуються і в англійській мовній традиції, проте по-іншому. Зміст таких паремій виявляється дуже близьким до того, що об'єктивується в українських прислів'ях та приказках, але атрибуту як такого в них немає. Наприклад, прислів'я, що характеризують мову розумної людини: ***Word*** *is enough to the wise* [9, с. 484]*;* ***Word*** *to the wise is sufficient* [9, с. 485].

Зіставний аналіз концепту «слово» в українській та англійській пареміології засвідчив, що в українській мовній традиції досліджена концептуальна одиниця характеризується розгалуженішою системою концептуальних смислів, увиразнених численними дескрипторами, ніж в англійській. Натомість в англійській мові концепт «слово» нерідко реалізує семантику, зумовлену особливостями світобачення англійців

У статті ми торкнулися лише одного аспекту в дослідженні концепту «слово», зокрема його семантики; тоді як інші характеристики цього концепту (аксіологічні, асоціативні тощо) потребують ґрунтовного дослідження, що й визначає перспективність подібних розвідок, особливо на матеріалі різних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічний тлумачний словник української мови: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://sum.in.ua
2. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С.Г.Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – С. 79-95.

3. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
4. Народ скаже, як зав'яже. Українські народні прислів'я, приказки, загадки/ [упоряд. Н. С. Шумада]. – К.: Веселка, 1973. — 229 с.
5. Прислів'я, приказки, загадки / [уклад. Є. Г. Орлова]. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 191 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
7. Українські приказки, прислів'я і таке інше / укл. М. Номис, упоряд., приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка. – К.: Либідь, 1993. – 768 с.
8. Manser M. H. The Facts On File dictionary of proverbs. 2nd Revised edition.– Checkmark Books, 2007. – 499 p.
9. Margulis A. Holodnaya A. Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings. McFarland & Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina, and London, 2000. – 487 p.
10. Oxford Learner's Dictionaries: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/word_1?q=word

Амборська У.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

НОВІ ТИПИ УРОКІВ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасному швидкоплинному та швидкозмінному світі потрібно приділяти велику увагу кожній особистості вже із раннього дитинства. Тому, школа у процесі становлення індивідуальності, розвитку культури та інтелекту дитини займає чи не найважливіше місце. А у школі урок, як відомо, є основною ланкою організації навчання.

Різні педагоги у різні часи намагались створити ідеальну класифікацію типів уроків і брали за основу різні його ознаки. Проте зараз у педагогічній науці найбільш поширеною є класифікація В. Онищука, в основу якої покладено дидактичну мету та місце уроку в загальній їх системі.

Оскільки змінилося суспільство і перед людиною ставляться все вищі вимоги, то у школі стає недоцільно використовувати «готові» одноманітні, стандартні уроки. А на зміну їм мають приходити нові типи організації навчального процесу. Тому зараз у педагогічну науку ввійшло нове поняття «нетрадиційного», «нестандартного» уроку.

Мета статті – проаналізувати нові типи уроків сучасної школи і охарактеризувати їхню роль в інноваційній діяльності вчителя.

«Нетрадиційний урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру, це неординарний підхід до викладення навчальної дисципліни»[1, с. 1].Звісно, такий тип уроку не можна використовувати протягом усього навчального процесу.

О. Чернишов [4] виділяє такі групи нестандартних уроків:

1. Уроки у формі змагань та ігор. До них відносяться турніри, конкурси, дуелі, КВК, вікторини, різні типи ігор.

2. Уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці. Сюди входять дослідження, інтерв'ю, репортаж, відгук, рецензія, винахідництво, «мозкова атака».

3. Уроки, засновані на нетрадиційній організації навчального матеріалу. Це може бути урок мудрості, одкровення і т.п.

4. Уроки, що нагадують публічні форми спілкування. Сюди належать прес-конференції, аукціони, мітинги, дискусії, діалоги,телемости та ін..

5. Уроки-фантазії. До них можна зараховувати уроки-казки, уроки майбутнього, уроки-сюрпризи та ін..

6. Уроки, засновані на імітації діяльності установ та організацій. Сюди відносимо суд, цирк, трибунал, слідство, учена рада, бюро, редакційна рада.

Н. Капранова [2] виділяє два найважливіші аспекти нетрадиційного уроку:

1) мотиваційно-цілепокладальний, який полягає у тому, що результатом уроку має бути не заданий обсяг вивченого матеріалу, а ті знання, уміння і навички, які учні засвоїли і набули під час цього уроку і зможуть їх самостійно застосовувати та реалізовувати у житті;

2) діяльнісний, котрий передбачає, що школярі на занятті повинні самі розв'язувати всі проблеми, які постають перед ними у процесі навчання.

Тому і не дивно, що форма навчання із такою розрядкою більше подобається дітям, ніж урок із суворо встановленим режимом роботи.

Нетрадиційний урок має свої плюси та мінуси. Серед *позитивних аспектів* – оригінальність, актуальність, великі можливості для пошукової та індивідуальної діяльності учнів, реалізація міжпредметних зв'язків, застосуваннясучасних технологій, активне спілкування школярів одне з одним та з учителем, усунення перезавантаженості учнів.

До негативних аспектів можна віднести те, що нестандартні уроки проводяться рідко, дітьми під час такого заняття засвоюється невелика кількість матеріалу.

Сучасний, творчий, майстерний та інтелектуальний педагог зможе зробити цікавим та неповторним кожне заняття. Адже, необов'язково, щоб весь урок містив у собі нетрадиційні елементи. Досить виділити лише декілька хвилин класичного уроку для інтелектуальної гри, невеличкої дискусії, цікавинки, інтриги, нестандартного завдання чи пояснення матеріалу новим оригінальним методом і такий урок буде виглядати сучасно та захоплююче. Це дасть можливість школярам засвоювати нові знання, формувати уміння і навички, розширити взаємодію із вчителем, сприятиме організації взаємодопомоги між однокласниками, самовихованню і самонавчанню дітей, що є важливим етапом у формуванні предметних і життєвих компетентностей людини.

Таким чином, нетрадиційні уроки, хоч і не можуть повністю замінити «класичних», повинні зайняти місце у діяльності кожного сучасного педагога. Учитель отримає можливість ефективно організовувати розумову діяльність учнів, враховувати їх вікові особливості та індивідуальні можливості, навчати школярів володіти собою, своїм емоційним станом. Відповідно, удосконалиться навчально-виховний процес загалом, підвищиться успішність та зацікавленість класу, зросте інтелектуальний потенціал кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давидюк О. Нетрадиційний урок як засіб розвитку пізнавальної активності учнів/ О. Давидюк // Шкільний світ. – 2013. – №11. – С. 1-4.
2. Капранова М. Н. Як підготувати сучасний урок/ М. Н. Капранова// Педагогічна майстерня. – 2013.– №12. – С. 16-20.
3. Рибіна М. В. Яким я уявляю сучасний урок/ М. В. Рибіна// Завучу. Усе для роботи. – 2011.– №7-8. – С. 30-37.
4. Чернишов О. Сучасний урок: синтез традицій та інновацій/ О. Чернишов// Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – №12.– С.24-28.
5. Шило Л. В. Нестандартний урок – ефективна форма організації занять/ Л. В. Шило// Педагогічна майстерня. – 2014. – №9. – С. 21-25.

Свіжінська Ю.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ

Як зазначав Юрій Рева, «навчальний педагогічний процес у свідомості учителя повинен виступати як процес управління пізнавальною діяльністю учнів, а в свідомості учнів – як співтворчість з учителем і своїми товаришами в здобутті знань, умінь та навичок» [2, с.29]. Ця думка підкріплена роками взаємодії педагогів та учнів, але не завжди процес був успішним на всі 100%. Формування в учнів відповідального ставлення до навчання є складним механізмом, що частенько функціонує із різними «неполадками», які вчитель повинен вчасно усівати, щоб «навчальна машина» знову ідеально працювала.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи стосовно формування в учнів загальноосвітніх шкіл України відповідального ставлення до навчання.

З погляду Т. Денисенко, «вчасне та адекватне заохочення активізує особистість, зміцнює її віру у власні сили, надає нових імпульсів для діяльності» [1, с. 10]. І справді – будь-яке зацікавлення викликає в учня стимул до праці, але у тому навчальному напрямку, в якому йому зручно діяти. Потрібно також створити ситуацію успіху, «у результаті якої дії людиною, призводять до почуття задоволення за свої досягнення, гордості за свою правду, самоповаги» [1, с. 10].

Як писала Н. В. Тарапака, щоб було сформовано відповідальне ставлення в учнів до навчання, «педагогу слід замислитися над тим, чи добре він обізнаний з інтересами своїх учнів, чи знає він про те, що цікавить їх саме зараз і про що цікавитиме завтра?» [3, с. 7]. Це можна реалізувати, якщо створити в класі атмосферу довіри й творчості, у якій інтереси проявляються природно. «Учитель покликаний полегшувати процес учіння, створювати атмосферу взаємної довіри, живого спілкування. Оволодіння новими знаннями має здійснюватися в атмосфері радості, захопленості, емоційного комфорту» [3, с. 7].

Під час організації навчально-виховного процесу учителі-практики виявляють кілька причин, які провокують формування невисокого ступеня відповідального ставлення школярів до навчальної праці. Серед них важливе місце займає недооцінка педагогами виховних функцій навчання, невміння урахувати в процесі навчальних і позакласних занять індивідуально-психологічні особливості школярів (неуважність, невміння мобілізувати свою увагу й організовуватися для роботи, недисциплінованість, відсутність звички систематичної розумової праці). Шкільна практика свідчить про те, що відповідальне ставлення до навчання обумовлене характером педагогічного процесу, його організацією й умовами, у яких він протікає. Ступінь відповідальності учнів підвищується, коли вони беруть активну участь в організації своєї навчальної праці, у відборі раціональних методів роботи, у контролі й обліку її результатів, якщо в процесі занять вони опановують способами самостійної роботи і прийомами розумової діяльності.

Формування відповідальності школярів до виконання навчальних обов'язків відбувається шляхом розвитку соціально значущих мотивів, до яких належить бажання вчитися на совість, інтерес до знань, потреба в них.

Таким чином, щоб сформувати в учнів відповідальне ставлення до навчання, сучасний український вчитель повинен вивчити:

1) мотиви, інтереси, потреби учнів у здобутті знань;
2) пізнавальні можливості та здібності школярів;
3) вольові риси характеру дітей;
4) соціально-побутові умови, у яких проживають його вихованці;
5) реальні навчальні досягнення учнів.

Формування відповідального ставлення до навчання у школярів відіграє важливу роль в їх підготовці до самостійного життя, тому що навчання – провідна діяльність учня і від того, як він її реалізовує, буде залежати його подальше життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. ДенисенкоТ. В. Система стимулювання освітньої діяльності [Текст] / Т. В. Денисенко // Управління школою : Науково-методичний журнал. − 2010. - № 3. − С. 10-15.
2. Рева Ю. Співтворчість учителя та учнів як умова розвитку відповідального ставлення до навчання / Ю. Рева // Рідна школа : Щомісячний наук.-пед. журнал. – 02/2005. – № 2. – С. 29-32.
3. Тарапака Н. В. Взаємодія вчителя й учня в навчально-виховному процесі [Текст] / Н. В. Тарапака // Управління школою : [практ. методики та технології упр.] . − 2010. − № 16/18. − С.4-8.

Масна У.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Сучасне суспільство перейшло на інформаційну стадію розвитку. Це спричинило принципові зміни, насамперед, саме у тих сферах, що пов’язані з соціалізацією особистості та її підготовкою до успішної інтеграції у навколишнє соціальне середовище. Такі зміни вимагають і нового підходу до освіти. «Важливими стають не знання людини самі по собі і навіть не вміння їх застосовувати в тій чи іншій ситуації, а вміння самостійно здобути потрібну інформацію, відповідно до змін опановувати нові навички та здібності, в межах нової загальносуспільної ситуації змінювати свою життєву програму розвитку» [2, с. 2]. Відповідно, в освіті перевага надається оптимальним для певного віку дітей, нестандартним, інтерактивним формам навчання, чільне місце серед яких посідає гра.

Мета статті – охарактеризувати ігрові технології навчання, які застосовуються в сучасній українській системі освіти.

«Навчальна технологія – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, що характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми та засоби)» [2, с. 3]. Інноваційні навчальні технології спрямовані на поглиблення та застосування набутих знань, створення умов, щоб кожен школяр зміг відчути свою значущість і реалізуватись, розвиток інтелектуального рівня, наполегливості учнів, виховання здатності самостійно примати рішення. В. С. Кукушин [5] стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор.

Поняття «гра» в педагогічній літературі трактується по-різному. Перш за все, це засіб фізичного, розумового та морального виховання дітей. «Гра – це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого і розгортається у репрезентації якихось ситуацій, смислів, станів» [3, с. 42]. «Гра буде більш успішною, якщо кожен з її учасників буде знати мету, яку необхідно досягти при виконанні певної ролі» [1, с. 4]. Варто зауважити, що гра як засіб спілкування, навчання, та накопичення життєвого досвіду є складним соціальним феноменом. «Складність визначається різноманіттям форм гри, способів участі в ній, партнером та алгоритмом проведення гри. Соціокультурна природа гри очевидна, що робить її незамінним елементом навчання» [5, с. 3].

Ігрові технології у навчальному процесі використовуються для того, щоб мотивувати школярів. «Матеріал на уроках не завжди цікавий, є занадто ускладнений, тому на таких заняттях помічаємо пасивність, втому, недисциплінованість, байдужість. Щоб зацікавити вихованців, треба намагатися знайти такі форми подачі та засвоєння матеріалу, які б викликали у дітей інтерес до поглиблення знань» [4, с. 25].

Важливим в ігрових технологіях навчання є право учнів на помилку як засіб розвитку дитячої уяви, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, збагачення словниковий запас. «Гра – це іскра що запалює вогник допитливості, зацікавленості та вимагає концентрації уваги учнів, напруження їх сил» [2, с. 5]. Будь-яка навчальна гра включає три основні етапи:

1) підготовчий (формулюється мета, підбирається навчальний матеріал, розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування);

2) безпосереднє проведення гри;

3) узагальнення, аналіз результатів.

Серед ігор, які використовуються у навчальному процесі сучасної української школи, вчені-педагоги виділили чимало типів та видів. Зокрема, Н. О. Вєтлугіна [2] запропонувала таку класифікацію:

1. *Творчі ігри*, під час яких добре розвиваються творчі здібності дітей, що дає їм можливість відображати навколишню дійсність. Головна особливість творчої гри – наявність уявної ситуації, в якій дитина має можливість брати участь в різних подіях, виконувати будь-які ролі.

2. Рухливі ігри – для розвитку руху.

3. *Дидактичні ігри*, за допомогою яких розвиваються відчуття, діти засвоюють лічбу і розвивають мовлення. Дидактична гра як форма ігрового навчання має сенс тоді коли дитина не бачить очевидну мету гри, а вона прихована за ігровою цікавою дією.

Отже, гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для школярів. Вона сприяє розвитку творчого потенціалу кожного майбутнього члена сучасного українського суспільства. Саме використання ігрових технологій дає можливість системі освіти виконати основне соціальне замовлення – формування творчої індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белікова І., Шухніна Н. Ігрові проектні технології / І. Белікова, Н. Шухніна // Трудове навчання. Шкільний світ. − 2009. − № 12. – С. 3-4.
2. Булигіна О. Д. Ігрові технології: шляхи забезпечення умов для інтелектуального, соціального і морального розвитку молодших школярів / О. Д. Булигіна // Початкове навчання і виховання. – 2009. − №19-2. – С, 2-21.

3. Василенко А. М. Використання ігрових технологій у методичній роботі ДНЗ / А. М. Василенко // Таврійський вісник освіти. – 2005. − № 1. – С. 41-47.
4. Котенко В. Застосування ігрових і мовленнєвих технологій на уроках рідної мови / В. Котенко // Сучасна школа. Український шкільний світ. – 2010. − № 9. – С. 25-27.
5. Кукушин В. Ігрові технології на уроках / В. Кукушин // Відкритий урок. − 2006. − № 11-12. – С. 3-9.

Мар'яш В.

Науковий керівник – доц. Задорожна О. М.

ПОНЯТТЯ «БОЖА МАТИ» ЯК СКЛАДОВА ОБРАЗУ МАТЕРІ В ПОЕТИЧНІЙ МОВІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Мовна картина світу Тараса Шевченка – невичерпне джерело лінгвістичних студій. Науковців приваблює простий і водночас насичений глибокими образами спосіб викладу інформації, багата тропеїчна система, спектр стилістичних фігур. Сьогодні вже сформована ціла методика дослідження поетичного дискурсу Кобзаря (С. Єрмоленко, А. Мойсієнко, М. Шевченків (Пастух), О. Задорожна та ін.). Проте кожна людина по-своєму інтерпретує Поетове слово, котре (як засвідчили сучасні події в Україні) завжди актуальне.

Мета нашого дослідження – проаналізувати поняття «Божа Мати» як складову образу матері в поетичній мові Тараса Шевченка. Реалізація окресленої мети передбачає виконання низки завдань: виокремити з поетичного масиву Кобзаря контексти, в яких наявний образ Богородиці; простежити семантичне наповнення та конотативне значення вербалізаторів цього поняття.

У словосвіті Тараса Шевченка, як і будь-якого християнина, неодмінним складником образу матері виступає поняття «Божа Мати». Семантична близькість понять зумовлена спільним фрагментом дійсності – народженням. У однойменній поемі «Марія» Шевченко називає основну роль Богородиці для християн: *Що в мир нам Бога принесла* («Марія»). Водночас ця метафорична конструкція містить виразний українознавчий компонент – дієслово *принесла*, що вживається у звичній для мовної картини світу українців імпліцитній формі називання народження – бузьки принесли. Разом з тим Кобзар акцентує на тому, що Друга Особа Святої Трійці упродовж багатьох століть вже існувала, і саме Марія стала своєрідним «провідником» Христа у світ людей. Віряни східного обряду (до яких належав і Шевченко) сприймають Богородицю і як жінку, яка народила Спасителя-Ісуса, і як матір усіх скривджених і пригноблених (особливо сиріт і вдів), і як небесну заступницю усіх людей (оскільки Месія на хресті віддав увесь люд в особі святого Івана під опіку Марії). Названі аспекти значення поняття «Богородиця» повновартісно функціонують у поетичній мові Тараса Шевченка.

Образ Божої Матері витворюють лише позитивно оцінні семантичні одиниці, які ословлюють сердечні переживання за долю Сина. Наприклад: *І серце, мерзло і пеклось* («Марія»). Поет застосовує цікавий стилістичний прийом – змішування стилів: для вираження високого змісту (почуттів Богородиці) автор послуговується народно розмовними лексемами (*мерзло, пеклося*). Таким чином Тарас Шевченко реалізовує мету свого твору – показує, що Марія переживає за свою дитину, як і будь-яка мати; свідома того, що це люди завдали Йому страждань, стали причиною Його смерті, проте приймає кожну людину, заступається за усіх, молиться за нас: *Святая мати всюди йшла, Його слова, його діла – Все чула, бачила і мліла. І мовчки трепетно раділа* («Марія»). Водночас використання народно розмовної лексики виразно репрезентує ще одну авторську інтенцію – Богоматір заступається за кожну людину незалежно від її соціального статусу (не тільки за панів, але і за кріпаків), і кожному стражденному (а найбільше в українському суспільстві страждали невільники) Вона воздає милості. Водночас органічне змішування стилів є високохудожнім авторським засобом, який робить поезію Кобзаря близькою і зрозумілою і для неосвічених селян-кріпаків, і для інтелігенції.

Як бачимо, у творах Кобзаря на релігійну тематику чимало старослов'янізмів. Такий стилістичний прийом потрактовуємо різноаспектно. По-перше, старослов'янізми – іманентна ознака конфесійного стилю, із якого взято образ Марії. По-друге, уведення старослов'янської лексики до мовної тканини Шевченкових творів виражає відому із біографії обізнаність поета із релігійною літературою (а в середині XIX століття існували лише старослов'янські переклади

богослужебних книг, Святе Письмо було перекладене П. Кулішем на українську мову аж у 1872 р.). По-третє, вміле оперування старослов'янською лексикою показує освіченість автора, рівень його грамотності.

Мовний образ Богородиці містить сему «страждання». Дослідження Шевченкових творів репрезентує частотність метафоричних конструкцій, складниками яких є дієслова *плакати, ридати, страждати, гинути*: *І в* **путь Марія нашвидку збиралась**. *Та* **тяжко плакала, ридала** («Марія»). Названі образні засоби мови у тексті часто виділені логічним наголосом і виступають смисловим центром фрази, а то й цілого вірша. Такий підхід імпліцитно ословлює всеохопну любов Марії – вона не знала спокою ні фізичного (постійно перебувала в дорозі), ні морального (хвилювалася за Сина), проте в образі Святого Івана взяла всіх людей (котрі стали причиною страждань її Дитини) під опіку і дотепер щодня молиться і заступається за них.

Констатуємо, що Тарас Шевченко часто працював у жанрі віршованої молитви. Цікаво, що вірші такого типу рясніли біблійними епітетами, сталими конфесійними виразами: *Святая сило всіх святих – Пренепорочная, Благая!* («Марія»). Водночас нестягнені форми прикметників та різнотипні повтори возвеличеної релігійної лексики надають художньому твору особливого високого звучання і змісту, увиразнюють потребу, силу та важливість молитви рідною мовою.

Отже, поняття «Божа Мати» у мовосвіті Тараса Шевченка наповнене традиційним для концептуальної картини світу українства змістом: і як жінка, яка народила Спасителя-Ісуса, і як матір усіх скривджених і пригноблених (особливо сиріт і вдів), і як небесна заступниця усіх людей. Водночас у процесі ословлення Богородиці автор використовує мовні одиниці із семами «страждання», «любов», «милосердя», «прощення». Перспективою нашого дослідження стане поняття «Україна» як складова образу матері в поетичній мові Тараса Шевченка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вічний як народ : сторінки до біографії Т. Г. Шевченка : навч.посібник / авт.-упоряд. : О. І. Руденко, Н. Б. Петренко. – К. : Либідь, 1998. – 272 с.
2. Єрмоленко С. Я. Нариси з укранської словесності : стилістика та культура мови / Єрмоленко С. Я. – К. : Довіра, 1999. –431 с.
3. Кульчицький О. Світовідчуття українця / О. Кульчицький // Українська душа. – К. : Думка, 1992. – С. 48-66.
4. Мойсієнко А. К. Слово в аперцепційній системі поетичного тексту. Декодування Шевченкового вірша : [монографія] / Мойсієнко А. К. – К. : Сталь, 2006. – 304 с.
5. Росовецький С. Біблійні мотиви у творчості Шевченка / С. Росовецький // Теми і мотиви поезії Тараса Шевченка / Ю. Барабаш, І. Дзюба, В. Пахаренко, О. Боронь та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – С. 344-372.
6. Шевченко Т. Г. Кобзар. Повна ілюстрована збірка / передм. І. Дзюби / Т. Г. Шевченко. – Харків : Книжковий клуб « Клуб Сімейного Дозвілля», 2011. – 720 с.

Юзва Х.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ НА ПРИКЛАДІ МОЛОДІЖНОГО ТАБОРУ «ОАЗИС»

Релігійне виховання – важлива складова духовного розвитку дитини. Сьогодні йому надають занадто мало уваги, вважаючи, цим повинні займатися батьки дитини. «Сьогодні, як ніколи, актуальним є донесення та впровадження у практику виховання в родинах принципів християнської моралі» [1, с. 113].

Що стосується релігійного виховання у школах, то можна сміливо сказати: воно «кульгає». Єдиний спосіб так чи інакше навчити дитину азів катехизації – стимулювати відвідування уроків християнської етики, але не у всіх школах на цей предмет виділяється потрібна кількість годин. Тож уся відповідальність лягає на плечі батьків та церкви. «Основні орієнтири цього процесу – формування духовних цінностей і моральних переконань, визначення життєвих пріоритетів, пошук власних шляхів успіху, розуміння важливості постійного вдосконалення своїх знань і вмінь та головне – слугування українській землі і людям у форматі застосування християнських принципів» [1, с. 114].

Мета статті – аналіз тих аспектів релігійного виховання сучасних підлітків, які забезпечуються релігійними організаціями, зокрема, у молодіжному таборі «Оазис».

«Передусім слід відзначити, що вся робота з питань релігійного виховання проводиться спільно з церквою, представниками Марійських дружин, громадськими організаціями, товариствами, державними установами, релігійними громадами, відділами освіти, відділами охорони здоров'я, молоді та спорту, а також із працівниками редакцій місцевих газет та радіо» [3, с. 130]. Поширеною помилкою є переконання багатьох батьків, що мала дитина ще не здатна сприйняти та зрозуміти біблійні істини. Насправді церковні організації готові працювати із різними віковими групами неповнолітніх. «Вихованця треба вчити набувати вищих морально-духовних цінностей у процесі свого життя, тоді його слова і діла стануть справжнім мірилом цієї особистості» [2, с. 7]. Найменших готують до Першого Святого Причастя, вивчають з ними основи катехизації. Для старших діток є Марійські дружини та дитячі спільноти. Незважаючи на це, для великої кількості дітей повноцінне релігійне виховання починається саме у підлітковому віці: влаштовуються щосезонні табори, щороку організовуються фестивалі.

Найбільш відомими спільнотами для підлітків є «Обнова» та «Українська молодь – Христові». Вони допомагають не лише розвиватися духовно, а й знаходити нових друзів, займатися творчістю та розвивати в собі лідерські якості. Окрім цікавих конференцій, як про духовне так і про життєве, на спільнотах організовують вечірки чи молитовні вечори.

Фестивалі допомагають згуртувати підлітків та, крім цього, донести духовність і до інших людей. В місті Чортків щороку проводиться християнський фестиваль «Твоє майбутнє». Там підлітки та молоді люди демонструють те, над чим працювали останній рік. Флешмоби, яких вони навчились на таборах, пантоміми та сценки. Також кілька разів виступав гурт «Кана».

Християнські табори тепер є в кожному місті, де є спільнота. Це може бути табір на вихідні («Веселі канікули з Богом») чи щось масштабніше (від 10 днів). Останні кілька років проводиться з'їзд християнської молоді Тернопільщини. Поки що найбільш «людним» за кількістю молоді, яка приїхала, був 2014 рік. Більше, ніж півтисячі підлітків приймали участь у з'їзді. Захід проводився протягом 2-х днів. У програмі були цікаві конференції, малі групки, ігри, флешмоби, пантоміми та, звичайно, вечірка.

Якщо говорити про повноцінні табори на 10 днів, то їх є багато. Деякі проводяться по парафіях. Але є і табори, які об'єднують різні парафії. Один з таких – «OASIS». Неважливо, православний ти, римо-католик чи греко-католик. Якщо ти хочеш проводити більше часу з Богом – тобі на OASIS. Цей табір заснував брат Петро Куркевич у 1996 році. Вперше табір був проведений у цьому ж році в місті Красилів, що на Хмельниччині. На Тернопільщині – у 2008 році в місті Чортків. Тепер OASIS розширився: табори проводяться як в Україні (найбільше - Красилів, Закарпаття, Чортків), так і закордоном – у Білорусії, Латвії та Литві. Кожних 3 роки відбувається GLOBAL OASIS, куди приїжджають підлітки навіть з інших країн. Вік учасників: 13-18 років. Відповідальною за табори OASIS в Україні є сестра Евеліна. Табори відбуваються щосезонно. Насичена цікава програма захоплює з головою. Там є все: від змістовних та пізнавальних конференцій до вечірок. Діти мають можливість не просто відпочити, а й зрозуміти, що таке справжня спільнота, як це – жити разом з іншими, шанувати один одного, вміти поважати думку інших, часто навіть жертвуючи своїми інтересами і амбіціями.

Прикладом табору для підлітків-християн є OASIS. Діти можуть не просто гарно провести час, але й краще зрозуміти себе і стати на крок ближчими до Бога. Релігійне виховання здійснюється шляхом участі таборовиків в різноманітних іграх («Твістер», «Монополія», «Фруктова корзина») цікавих обговорень на духовні та світські теми, вивчення духовних та національних пісень. Відпочинок поєднується з духовністю не випадково, адже, пропагується в OASIS тільки духовно здорова і сильна людина здатна на творення великих і шляхетних діянь.

Таким чином, мета християнського виховання не змінюється залежно від політичних або філософських віянь, а ґрунтується на Божественному одкровенні. Тому у релігійному вихованні підлітків церковні організації керуються не модою, не вимогами держави, а словом Божим. Століття проходять, суспільні умови змінюються, а природа людської душі залишається тією ж.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонець М. Християнські принципи виховання: азбука використання / М. Антонець // Психологія і суспільство. – 2012. – № 3. – С. 113-118.
2. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія України. – 2007. – № 1. – С. 5-27.
3. Грицик М. Християнське виховання / М. Грицик // Позакласний час. – 2013. – № 9/10. – С. 130-131.

Кадиляк Л.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Процес становлення та розвитку Української держави неможливий без духовного відродження та пробудження національної свідомості кожного українця. Сучасна молодь закладає підвалини народної ідеології майбутнього, усвідомлюючи себе частиною нації, співставляючи свою діяльність з інтересами суспільства. Тому громадянський і національний патріотизм є одним із найголовніших завдань виховної роботи української загальноосвітньої школи сьогодні.

Формування патріотизму відбувається у дитячі (переважно шкільні) роки. Тому становлення справжнього патріота України, майбутнього будівника нашої держави здійснюється через систему знань. Відповідно, неабияке значення має зміст дисциплін, які вивчаються у навчальному закладі. Особливе місце у закладенні фундаменту національно настроєної свідомості відіграють гуманітарні дисципліни. Шкільні предмети математичного чи природничого циклу не є національно спрямованими. Проте українська мова, література чи історія України розкривають особливості етносу, фольклору, природи , екології рідного краю.

Мета статті – аналіз сучасного патріотичного виховання українських дітей засобами гуманітарних дисциплін.

Як зазначає Ю. Бондаренко,« Національне виховання – це формування в учнів продуктивних для національного розвитку України суспільно-політичних, духовно-культурних та морально-психологічних орієнтирів, поєднане з процесом включення школярів у систему ідентифікаційних зв'язків зі своїм народом» [1, с.22].На думку М. Вишняка[2], патріотизм в учнів треба формувати системно та поетапно. Можна чітко виокремити три етапи становлення свідомого громадянина своєї держави:

1)дошкільне виховання та початкова освіта, в процесі яких закладаються основні моральні та світоглядні цінності;

2) шкільна освіта, коли формуються особистісні моральні та духовні цінності, формуються знання, уміння для самостійного життя;

3) вища освіта, коли обирається громадянська позиція і вдосконалюються набуті знання, уміння й навички.

В. Довбищенко та О. Ковальчук вважають, що національне виховання у молодших класах повинне здійснюватися засобами українознавства, яке «має бути не просто складовою частиною кожної дисципліни, а стрижнем усієї навчальної та виховної роботи в школі»[3, с.85].

На думку науковців, повинні входити:

— мистецтво слова (тобто український фольклор, українська література);

— музика і співи (українські народні пісні);

— образотворче мистецтво (українське народне малярство);

— художня праця(українські народні ремесла, вишивка, тощо);

— українські народні танці, театралізовані «дійства» [3,с.85]

Такий предмет варто запровадити у початковій школі, коли розвиток дитини повинен здійснюватись засобами народного мистецтва, різними видами усної народної творчості. У середніх класах особливе місце посідають такі гуманітарні дисципліни, як історія України, українська мова та література.

М. Вишняк виділяє основні виховні цілі вивчення української мови: «формування морально-етичних навичок поведінки, розвиток почуття любові до рідної землі, поваги до українського народу, цікавості до його мови, культури, літератури, звичаїв, традицій»[2 , с.26].

Головна роль у виховному процесі належить саме педагогу, який «повинен бути високо свідомим громадянином України, її патріотом»[2 , с.26].

Засобом формування національної свідомості також є уроки української літератури, які виконують не тільки освітню та естетичну функцію, але й виховну. Література є могутнім джерелом знань та пам'яті народу, вона містить в собі безмежні грані охоплення простору багатьох поколінь. Вона спирається на народну думку, тим самим впливає на свідомість учня. Ю.Бондаренко зазначає, що «патріотичне виховання на уроках словесності має здійснюватись на основі проблемного вивчення текстів, де однією з ідейно-тематичних домінант є активна і пасивна настанови до національного відродження»[1, с.23]. Результативність національного виховання не в останню чергу залежить від ступеня засвоєння художніх творів. Тексти повинні аналізуватися на різних рівнях:сюжетно-композиційному, жанрово-стилістичному, ідейно-тематичному та на рівні образів-персонажів. «Під час розгляду творів художньої літератури на сюжетно-композиційному рівні, учні найбільше залучаються до усвідомлення національно-політичних цінностей. Відтворення історичних подій, динаміка суспільних процесів поглиблюються на основі переживання школярами, при цьому ідентифікуються їхні зв'язки із рідним народом, як «складова національної самосвідомості»[1,с.25]. Так, адже змальовуючи історичні умови існування України під ярмом інших держав, її невільницький стан та описи злочинів окупаційних режимів, якими насичені тексти, автор дає можливість виробляти державницькі погляди в учня, усвідомити незламність духу справжнього патріота, який, незважаючи на репресії та неможливість буття, продовжує відстоювати позиції своєї країни. Протягом майже 20 століть перебування під владою Російської імперії поняття «батьківщина» всілякими способами намагались викорeніти із думки українця. Проте це неможливо, зважаючи на те, що під дією історичних та духовних процесів в Україні формувалась патріотично вихована інтелігенція, яка не зникає й до сьогодні, насаджуючи ідеал справжнього громадянина із своїми поглядами та переконаннями.

Отже, реалізація основних завдань патріотичного виховання стосується перш за все гуманітарного циклу дисциплін, який має для цього всі можливості. На уроках українознавства, української мови, літератури та історії України школярі глибоко переживають та усвідомлюють основні національно-політичні цінності. Проте, й інші предмети повинні містити інформацію про досягнення нашого народу, видатних українців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Ю. Урок літератури в системі національного виховання / Ю. Бондаренко // Рідна школа. – 1998. − № 9. – С. 22-26.
2. Вишняк М. Патріотичне виховання учнів за допомогою української мови та літератури: / М. Вишняк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 25-28.
3. Довбищенко В., Ковальчук О. Національне виховання: / В.Довбищенко, О.Ковальчук // Слово і час. – 1992. – № 6. – С. 84-87.
4. Єрмоленко С. Національна свідомість і виховання української мовної особистості: / С. Єрмоленко // Урок Української. – 2001. − № 11/12. – С. 9-10.
5. Макаренко, А. С. Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи / А. С. Макаренко ; за заг. ред. Є. Н. Мединського, І. Ф. Свадковського ; упоряд. І. Ф. Козлов. – К. – Х. : Рад. шк., 1947. – 281 с.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – 433 с.

Гладій А.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

МЕТОД «ВИБУХУ»: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Видатний педагог А. С. Макаренко залишив велику спадщину, до якої вже майже століття звертаються науковці-теоретики і педагоги-практики. Його друковані праці не є теоретичними здогадками чи логічними умовиводами, вони написані з життя, із власного педагогічного досвіду Антона Семеновича, що накопичувався методом проб і помилок у досить екстремальних умовах, коли треба було проявляти всю свою педагогічну майстерність та

рішучість. Макаренко здійснив успішний «дослід» масового перевиховання дітей-правопорушників, тому в його книгах значне місце займає проблема перевиховання.

Особливої уваги заслуговує метод «вибуху», який вперше виокремив і описав Антон Семенович. Він так висвітлював цей метод: «Вибухом я називаю доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості для будь-якої еволюції, для будь-якого змагання між собою і суспільством, коли руба поставлене питання – бути членом суспільства, або залишити його. Остання межа, крайній конфлікт, може виражатися в найрізноманітніших формах: у формах рішення колективу, у формах колективного гніву, осуду, бойкоту, огиди, важливо, щоб усі ці форми були виразними, щоб вони створювали враження крайнього опору суспільства» [1, с.349].

Метод «вибуху» взяли на озброєння і педагоги сучасної української школи. Звісно, зараз його використовують, та й трактують, дещо по-іншому, ніж в колонії імені Горького, яку заснував А. С. Макаренко.

Мета статті − обґрунтувати переваги та недоліки застосування методу «вибуху» у педагогічній діяльності сучасного класного керівника.

Метод «вибуху» є специфічним і малодослідженим. Він відноситься до методів стимулювання поведінки і його не слід плутати із заохоченням чи покаранням [3]. Цей метод передбачає сильний вплив на учня з боку вчителя. Перш за все йдеться про емоційну складову особистості дитини. Діагностуючи протиріччя, які виникають між поведінкою вихованця та власними вимогами до нього, педагог застосовує «вибух». Результатом має стати прийняття школярем висунутих вимог. Своєрідність методу в тому, що він сприяє позитивній діяльності вихованця і може гальмувати його негативні дії.

Щоб застосувати метод «вибуху» у вихованні, педагогові необхідно використовувати засоби, які є протилежними від тих, які він зазвичай застосовує і його дії мають бути зовсім неочікуваними для учня. Це потребує великої майстерності від вихователя, тому «вибух» використовується дуже рідко, у виняткових випадках. Частина вчителів взагалі не звертаються до цього методу впродовж всієї фахової діяльності.

«Вибух» може спрямовуватися на конкретну особу, або на колектив в цілому. Методика його застосування заснована на взаємній підтримці емоційного і свідомого проектування пропонованих змін. При цьому вплив колективу підсилює ефект, але не є обов'язковим.

«Вибух» допомагає дискваліфікувати конфліктний тип поведінки вихованця, але потім необхідно провести систематичну роботу з формування корисних звичок та навичок, позитивних якостей. Інакше можливе повернення до колишнього типу поведінки.

Варто пам’ятати, що не можна виокремлювати метод «вибуху» із усієї системи методів виховання, які забезпечують розвиток та становлення особистості. Також потрібно враховувати індивідуальність ситуації та особистісній підхід до кожного вихованця, адже одні й ті самі дії можуть вплинути на окремих людей по-різному. Метод «вибуху» − не підручний засіб, ним не можна зловживати, використовуючи для подолання всіх конфліктів, адже тоді постійна емоційна напруга негативно впливатиме на його учнів і може навіть зруйнувати класний колектив.

Перед застосуванням «вибуху» варто враховувати деякі недоліки цього методу :

1. Важко передбачити наслідки.
2. Якщо відносини у колективі крихкі і нестабільні, то ним складно керувати, що унеможливлює використання «вибуху» з позитивним кінцевим результатом.
3. Якщо не застосовувати допоміжні методи виховання, то «вибух» сам пособі не дасть довготривалого результату.
4. Не на кожного дія методу матиме свій вплив, тому необхідно враховувати індивідуальність учня та особливості ситуації.
5. Метод «вибуху» потребує від педагога великої майстерності та значних практичних вмінь, тому його не варто застосовувати педагогові-початківцю.

До переваг можна віднести:

1. «Вибух» дає поштовх до позитивних змін, переоцінки цінностей і зміни ставлення до навколишнього, після чого подальша виховна робота з учнем стає набагато продуктивнішою.

2. Після здійснення цього прийому, емоції перестають відігравати основну роль, учні усвідомлюють пред'явлені до них претензії.

3. Справжні причини конфлікту «виходять на поверхню», після чого можна визначити напрямок подальшої виховної роботи.

4. Припинення розгортання конфлікту. Ті на кого спрямований «вибух» не мають часу на роздуми і негайно реагують.

Попри свої недоліки, метод «вибуху» має й значні переваги і в руках умілого педагога він може посприяти швидкому вирішенню конфлікту, підготувати ґрунт для подальшого виховного процесу та налаштувати членів колективу на подальшу сумісну роботу, тому його використання класним керівником у школі є доцільним і в окремих випадках навіть необхідним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. Т. 7 / А.С.Макаренко. – К.: Рад.шк., 1955. – 499с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко ; [сост. : Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.
3. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с.

Філь О.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ

Одне із стратегічних завдань реформування освіти в Україні − формування освіченої, творчої особистості, яке можливе лише за умови наявності в школярів стійкого інтересу до знань, зацікавленості, що виникає в процесі залучення учнів до активної та самостійної діяльності. Сьогодні перед усіма школами стоїть питання: як навчати й учитися ефективно та успішно, не за рахунок домашніх завдань чи можливостей сім'ї, без поділу за здібностями, без репетиторів та індивідуальних занять. Вирішується проблема зацікавленості школярів до навчання, над якою працюють провідні педагоги та психологи сучасності.

Мета статті – характеристика основних способів виховання в сучасних учнів інтересу до навчання.

Кожен маленький учень із трепетом чекає початку занять у першому класі. На жаль, часто школярики розчаровуються і бажання вчитися зникає: важко, нецікаво. Це вкрай негативне явище, адже початкова школа відіграє особливу роль. Дитина «не тільки здобуває базові знання, без яких практично не можливе подальше навчання, але й формує уявлення про себе як особистість діючу, спроможну вибудовувати власні цілі та долати труднощі, що супроводжують досягнення цих цілей» [2, с. 138].

Помічено: у 30-40 % першокласників уже в перші місяці навчання значно знижується інтерес до школи. Причина такого становища – не стільки недостатня увага вчителів до мотиваційного боку навчальної діяльності учнів, скільки відсутність у них (а ще більше у батьків першокласників) психологічних знань про аспекти готовності дітей до навчання.

Найтиповіші причини пониження інтересу дітей до школи:

1) надміру завищені вимоги батьків;

2) невідповідність критеріїв оцінки діяльності школяра в сім'ї і в класі;

3) часті конфлікти з приводу навчання дитини.

Тому, одразу після повернення першокласника зі школи, батькам доцільно доброзичливо запитати: «Що сьогодні було на уроках?», «Що ти нового дізнався?», «Що найбільше сподобалося?», «А що виявилося складним?» та ін. «Такі бесіди допоможуть дитині зорієнтуватися у цінностях нового для неї шкільного життя, поставлять на перше місце учбову працю як найважливішу в школі» [4, с. 7].

І батькам, і педагогам не варто забувати, що добре навчаються учні, яким у школі цікаво, радісно. «До школи йдуть охоче, бо все зроблено: і задачі розв'язали, і правила вивчили, і зошити охайні. А вдома такі діти з гордістю розповідають, що виконали в класі важке

завдання, що залишились після занять допомогти товаришу, багато нового дізнались на уроках. Виростуть вони і працюватимуть також з охотою» [3, с. 61].

К. Д. Ушинський говорив: «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання» [3, с.61]. Тому, чим молодший вік, тим цікавіші вчитель повинен давати завдання. Особливу увагу варто звернути на ті, що максимально розвивають самостійність учня, пробуджують його думку. Звісно, школяреві має бути зрозумілою мета завдання. І тоді він зможе з інтересом виконувати дуже багато нецікавої, але потрібної роботи.

Викладання повинно бути захоплюючим − це один із принципів методики сучасного уроку. Однак, інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і, одночасно, захоплювати як своїм змістом, так і способом викладу.

Щоб виховати інтерес до навчання, учителю слід усіма засобами активізувати допитливість школярів. Для досягнення цієї мети значний ефект дає використання яскравої наочності, ігрових методів навчання. Однак, дітей треба поступово привчати до більш швидкого темпу навчальної роботи. «З цією метою слід включати учня у колективну навчальну діяльність із сильнішими учнями в ігри різних видів: рухливі драматизовані змагання, щоб дати змогу вихованцям виявити активність, а вчителю (вихователю) – позитивно оцінити їхню діяльність, заохотити, підбадьорити, створити сприятливі ситуації для осягнення успіху» [1, с. 16].

Відомо, що найкращий учитель той, хто пробуджує в учнів бажання вчитися. Щоб навчити дитину, треба не просто передати їй знання і вміння, а й викликати в неї інтерес, відповідну активність, пізнавальну чи практичну. Перш, ніж шукати шляхи розвитку інтересу школярів на уроках, варто дізнатися, що їх особливо цікавить. Інтерес є тією іскоркою, з якої згодом розгортається жадоба до пізнання нового. Тому виховання в учнів інтересу до знань являє собою важливу спонукальну силу до оволодіння основами наук.

Для цього в сучасній українській школі застосовуються як традиційні, випробувані часом (новизна навчального матеріалу, використання яскравих прикладів і фактів в процесі викладу нового матеріалу, історизм, зв'язок знань із долею людей, які їх відкрили, показ практичного застосування знань у зв'язку з життєвими планами і орієнтаціями учнів, оцінка усних відповідей і письмових робіт однокласників, допомога слабшим, участь у дискусіях і обговореннях, відстоювання власної думки, постановка запитань до своїх товаришів і учителів, створення ситуацій самоперевірки), так і нові, інноваційні (використання нових і нетрадиційних форм навчання, навчання з комп'ютерною підтримкою, рецензування відповідей товаришів, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій) шляхи та засоби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубалій Н. П. Виховання у шестилітніх позитивного ставлення до навчання / Н. П. Зубалій // Початкова школа. − 1987. − № 8. − С. 13-17.
2. Кондратенко Л. О. Уявлення молодих школярів про свою навчальну відповідальність / Л. О. Кондратенко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Сер. Педагогічні науки. Вип. 5 (44). − Полтава, 2005. − С. 135-141.
3. Костюк М. С. Формування в учнів інтересу до знань / М. С. Костюк // Початкова школа. – 1986. − № 3. − С. 61-62.
4. Осадько О. Ю. Формування у дитини емоційно-позитивного ставлення до шкільного навчання / О. Ю. Осадько // Початкова школа. − 1989. − №8. − С. 7-10.

Долішна Ю.

Науковий керівник – Сеньовська Н. Л.

РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЕМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ПРИНЦИПУ ЕМОЦІЙНОСТІ В НАВЧАННІ

Емоції можуть впливати на всі системи індивіда, зокрема, на сприймання. Давно відомо, що радісна людина сприймає світ крізь «рожеві окуляри». Той, хто страждає і сумує, тлумачить слова інших як критично-негативні. Одна й та сама емоція неоднаково переживається різними людьми, а також конкретним суб’єктом в несхожих ситуаціях. Навчання, як і будь-який аспект життя людини, теж «пронизане» різноманітними емоціями та почуттями. Зокрема, коли учень

справді зацікавлений, то хоче все досконало знати, а відчуваючи антипатію до якого-небудь предмету, намагається уникати його вивчення.

Мета статті − охарактеризувати вплив емоцій на результати навчання, проаналізувати принцип емоційності.

Безумовно, величезною у справі виховання та навчання є роль особистості педагога. Не стільки важливо знати методику, як мати велике бажання спілкуватися з учнями. Щоб фахова діяльність приносила лише задоволення і були результати, вчитель зобов'язаний керувати собою, своїми емоціями та почуттями, а також навчити цього своїх вихованців.

Цікаво, що «емоції − це безпосередня реакція на що-небудь на тваринному рівні (частина емоцій людини співпадає з емоціями тварин: наприклад, голод, спрага, лють), а почуття − більше продукт мислення, переживання, накопиченого досвіду і т.д.» [1, с.32]. Якщо власне емоції актуалізуються за наявності потреби і закінчуються після її задоволення, то почуття носять більш предметний характер, зв'язуються з ідеєю про якийсь конкретний об'єкт. Наприклад, людина не може відчувати почуття любові, якщо у неї немає об'єкта прихильності. Емоції та почуття людини впливають на навчання, гру, працю. Сприймання переживається емоційно, воно може змінювати свої якісні характеристики залежно від настрою, бажань, особливостей ситуації. «Протягом тривалого часу зберігалося уявлення про те, що приємне запам'ятовується краще, ніж неприємне. Проте останнім часом є дані, що і неприємна інформація надовго «застряє» у пам'яті людини» [2, с.106]. Таким чином, згідно з *принципом емоційності*, найдетальніше, найчіткіше і найглибше закріплюється у нервових центрах те, що переживається емоційно. Різноманітні переживання викликаються передусім змістом навчального матеріалу. Особливості «подачі» його вчителем, створення атмосфери емоційного комфорту теж визначають інтенсивність емоційного розвитку школярів. За визначенням Н. П.Волкової, «принцип емоційності навчання реалізується через жвавий, образний виклад матеріалу, мову учителя, його ставлення до учнів, зовнішній вигляд, використання цікавих прикладів, створення в учнів почуття виконаного обов'язку» [3, с. 274].

«Оскільки емоційність як особлива форма активності відіграє роль регулятора в пізнавальній, комунікативній, оцінно-ціннісній та інших видах діяльності, то можна з певністю стверджувати, що всі компоненти навчання сприяють формуванню і забезпеченню принципу емоційності» [5, с. 49].

Принцип емоційності передбачає формування в учнів інтересу до знань. Вчитель зобов'язаний виховувати в учнів почуття радості від успіху в навчанні і формувати в учнів почуття подиву засобами навчання.

При реалізації принципу емоційності навчання повинне бути спрямоване на особистісний, гуманістичний підхід у навчанні, що передбачає обов'язковість демократичних взаємин між педагогом та учнем. Вчителю слід при підготовці до кожного уроку придумувати способи підтримки в учнів позитивних емоцій, підбадьорювати учнів, постійно виявляти жвавий інтерес до них і їхніх справ, виявляти повагу. Якщо виникне якийсь конфлікт, то необхідно вирішити його спокійно, без грубих слів чи підвищення голосу. Щоб навчання не було нудним можна наповнювати його іграми, конкурсами, змаганнями (наприклад, позакласні заняття проводити на природі), а погану організацію роботи, одноманітні методи і прийоми навчання слід виключити. Для педагога дуже важливо стежити за емоційністю, образністю, виразністю, красою і чистотою своєї мови. Обов'язково враховувати самобутність кожної особистості, її соціальних, психофізіологічних особливостей, а відтак і рівня вияву емоційного стану. Також важливо приділяти увагу настроям і переживанням учнів, піклуватися про те, щоб вони отримували почуття успіху, раділи досягнутим результатам.

Отже, вчитель повинен засобами навчання формувати в учнів почуття подиву, розвивати емоційне (зацікавлене) ставлення до процесу і способів здобуття знань, формувати в кожного учня вміння володіти своїми настроями, контролювати свої емоції. Емоції пронизують мислення, пам'ять, уявлення, увагу. Недооцінка їх значення призводить до ідеалізованого уявлення про педагогічний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лук А. Н.Емоции и чувства / А.Н. Лук. − М.: Знание, 1972. − 80 с.

2. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку та виховання дітей/ М. П. Задесенець. − К., 1973. − 152 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001.– 576с
4. Педагогічна психологія: Навч. посіб. − К.:Академвидав, 2007. − 424 с. (Альма-матер)
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. − М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

Стасюк Н.

Науковий керівник – доц. Петришина О. І.

ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДІЄСЛІВ ГУМОРИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗОВИХ ТЕКСТІВ ОСТАПА ВИШНІ)

Прагмалінгвістика вивчає мовленнєве спілкування як прояв мовленнєвої діяльності – цілеспрямованого впливу один на одного (переконання, спонукання, запиту інформації) засобами мови. Для досягнення комунікативних цілей мовець та адресат використовують певні мовленнєві акти, зазвичай оформлені як речення, залежно від контексту й ситуації комунікативних ролей.

Становлення української школи прагмалінгвістики пов’язане з іменами П. В. Зернецького й Г. Г. Почепцова; плідні ідеї про специфіку мовленнєвих актів, дискурсу, комунікативних інтеракцій, імплікаційних значень містяться у працях Ф. С. Бацевича, Л. Р. Безуглої, В. І. Карабана, Т. А. Космеди, О. М. Старикової, І. С. Шевченко. Прагматичний компонент вербальної комунікації є визначальним у наукових студіях таких дослідників, як: І. М. Кобозєва, А. Ю. Маслова, М. М. Полюжин та інших.

Створення картини життя окремого суспільства в художньому творі передбачає використання в ньому «певного набору лінгвістичних маркерів, які ідентифікують описану епоху, класову належність персонажів, їх взаємостосунки залежно від комунікативної інтенції, обставин тощо» [4, с. 35]. У цьому контексті цікаво простежити, як «оживають» персонажі гумористичних текстів та їх мовлення.

Метою нашої статті є виявлення прагматичного потенціалу дієслів гумористичного дискурсу у прозових текстах Остапа Вишні.

У процесі вивчення й опису мовних явищ дослідники прагмалінгвістики висловлюють думку про те, що теорія мовленнєвого впливу потребує окремої, властивої лише їй системи прагмалінгвістичних одиниць, які могли б відтворювати регулятивні властивості мови як засобу впливу.

Окремі науковці звертають увагу на те, що між прагматичними одиницями мови, яка є певною ієрархічною системою, також спостерігаються системні зв’язки, що лежать в основі виділення прагмалінгвістичних одиниць, які в науковій літературі кваліфікують як прагмеми [4, с. 107].

У мовознавстві прагмеми розглядають як носії реальної прагматичної інформації. На думку дослідників (В. З. Панфілова, А. А. Уфімцевої та інших), у процесі комунікації прагмеми здатні набувати прагматичного забарвлення задля створення певної «заданості» мовленнєвого акту.

Різновидом прагмем є прагмалінгвістичні одиниці, яким властиві сталі прагматичні якості. Це, зокрема, наказові слова, емоційні вигуки, експресивні прагмеми, естетичні прагмеми.

У пропонованій праці розглядаємо функціонування прагмем у прозових текстах відомого українського письменника Остапа Вишні, оскільки вважаємо, що прагматичний потенціал як окремого слова, так і висловлювання залежить від багатьох чинників: способу подання думки, емоційно-психічного стану носія мови, специфіки його індивідуальних рис, особливостей міжособистісних стосунків, що власне і є характерною рисою мовлення персонажів художніх текстів.

У процесі дослідження прагматичних одиниць мови слід розглядати функціональну типологію словесних значень, підґрунтям якої є функціональний критерій, що «передбачає врахування комунікативних функцій слів, які<...>детермінують як типи будови словесних значень, так і власне функціональні типи значень слів» [3, с. 88].

Прагматичним є словесне значення, яке відображає емоційні поняття й визначеність для впливу на адресата. У мовній тканині творів Остапа Вишні представлені такі категорії прагматики, як емоційність та експресивність, що тісно пов'язані з категорією оцінки.

В аналізованих гумореcках виразно простежується творче зосередження на фольклорних традиціях, філософському осмисленні буття, використанні елементів народної сміхової культури. Вони реалізовуються передусім у дієслівних прагмемах, серед яких виокремлюємо кілька підгруп: 1) *дієслова, прагматичне значення яких міститься в самій семантиці слова*; 2) *дієслівні фразеологічні одиниці; 3) дієслова, які задля інтенсифікації прагматичної функції ґронуються в межах однієї репліки.*

Дієслівні прагмеми *першої підгрупи,* характеризуючись емоційно-експресивним забарвленням, відіграють вагому роль у твореннi комічних ситуацій. У народному мовленні активно функціонують дієслова ***пришкутильгати, вскакувати, пертися, сунути,*** у семантиці яких закладена негативна оцінка руху. У діалогах персонажів творів Остапа Вишні ці дієслова сприяють створенню комічних ефектів, оскільки самі ситуації, у які потрапляють персонажі, контрастують з аналогічними звичними ситуаціями реальноїдійсності. Кумедно звучить міркування хлопця, який роздумує над неможливістю служіння в армії: – *Та куди ви, хлопці,* ***претесь****?! – Куди, малий,* ***сунеш****? Тобі ще через два роки на призов* [2, с. 61].

Дієслова-експресеми містять інформацію про найрізноманітніші аспекти життя літературних персонажів (бездіяльність, недоречна мовчазність, небажання працювати, відсутність почуття міри, небажання спілкуватися з кимось, зверхнє ставлення до інших). У гумористичних текстах Остапа Вишні дієслівні характеристики персонажів, репрезентовані здебільшого просторічною лексикою, відзначені потужним виявом експресивності: *Кінець кінцем* ***остогидло*** *і географії, й історії* ***борюкатися*** *поміж себе за оті-о протоки* [2, с. 62] (бездіяльність); *Потім Муссоліні* ***заявив:*** *– Желаю правити* [2, с. 66] (відсутність почуття міри).

Негативно-оцінна семантика дієслівних прагмем визначає авторське ставлення до зображуваного. Варто звернути увагу на те, що Остап Вишня давав власну оцінку своїм персонажам, долучаючи в такий спосіб читачів до вдумливого осмислення прочитаного: ***Вигадають*** *нісенітницю й* ***базікають*** [2, с. 141]. Наведені дієслівні прагмеми сприяють також посиленню комічного ефекту, увиразнюють прагматику спілкування, реалізуючи в тексті різні оцінні настанови автора.

Другу підгрупу утворюють дієслівні прагмеми, що є лексико- семантичними компонентами фразеологічних одиниць. Їх особливість полягає в тому, що вони характеризуються найбільшою мірою вираження оцінки, яка, на думку Н. Д. Арутюнової, є «найяскравішим сегментом прагматичного значення» [1, с. 5]. Тож важливим є значення, якого дієслівний фразеологізм набуває в акті вербальної комунікації.

У процесі аналізу дієслівних фразеологізмів помітне місце посідає морально-етична оцінка, в основу якої покладене суспільне (колективне) уявлення про добро і зло, справедливість, чесність, порядність. Ці чинники формуються певними суспільними вимогами до людини: *Підходить, було, під оту мірку: – Права нога не «действует». З дитинства.* ***От щоб мені з цьогомісця не встати****, ще як мені шість місяців було, так сіно косив, а мені кіссям ногу перебито. Так з того часу й не «дєйствує»* [2, с. 60] (надмірне перебільшення*); А нам, вірнопідданим вашим, ох, як тяжко дивитися на володаря свого, що так гнеться під невдячним тягарем влади царственої…* ***Серце кров'ю обливається*** [2, с. 68] (іронічний вияв співчуття).

Використання Остапом Вишнею експресивно конотованих дієслівних фразеомоделей створює ситуацію живого народного мовлення, відбиває ментальні вподобання українців, зокрема, любов до гумору, дотепного жарту.

Ще одна особливість функціонування дієслівних прагмем у гумористичному дискурсі Остапа Вишні – це використання в одному реченні кількох дієслівних форм, що ніби «ґронуються», підсилюючи при цьому сенс думки, яка виконує маніпулятивну функцію щодо співрозмовника: *І* ***мастити****, й* ***стеклити****, й* ***крити, шити, ушивати*** [2, с. 104]. Такі прагмеми утворюють *третю підгрупу.*

Виражально-оцінний потенціал дієслівної семантики надзвичайно великий, оскільки дієслівна лексема може містити опис різних дій, станів, процесів, які відбувалися раніше чи

можуть відбуватися в майбутньому. У художньому текстотворенні дієсловам відведеноважливу роль – відтворювати динаміку, рух, розвиток, стан. Автор бере до уваги й надзвичайно багату синонімію дієслів. Остап Вишня особливо майстерно підійшов до використання дієслівної синонімії в мовній тканині художнього твору. У межах одного фрагмента нерідко поєднанодієслівні синоніми і створено ілюзію активного руху, надмірної дієвості, швидких змін, що викликає відповідні асоціативні картини в уяві читача: *Отак* ***подивився*** *б,* ***схопився*** *б зразу за ціпка, потім за «Станіслава», потім за лоба. А потім* ***почервонів****би, а потім* ***посинів,*** *а потім би* ***крикнув:*** *– Ввв… А потім би* ***впав****. А потім* ***захріп*** [2, с. 64]. У наведеному прикладі дієслова-синоніми посилюють гумористичний ефект, оскільки перед читачем постає образ дуже втомленого чоловіка, який не зовсім послідовний у своїх учинках, не розрахував власних сил, завзятість якого у цьому випадку виступає підставою глузування і комічності ситуації в цілому.

У творі «Головполітосвіта» за допомогою слів-синонімів дотепно висміяно Андрія, який любить танцювати і «польку», і «метелицю»: *Він і боком, і задом, і* ***вигинається****, й* ***виправляється****, й* ***присідає****, й* ***підскакує*** [2, с. 99]. Хоча хлопець не надто й вправний у танцювальному мистецтві, але все ж старається оволодіти ним. Дієслівні експресеми у цьому контексті увиразнюють відсутність танцювальної майстерності персонажа, формують комічневраження, яке складається від його недолугих рухів.

У мовленні головного персонажа твору «Походження світу» активно функціонують дієслівні синоніми, які забезпечують динамічне розгортання розповіді в контексті власного світосприймання:*Як* ***закрутилось-закрутилось-закрутилось*** *(хоч і* ***крутитись*** *не було чому), і* ***викрутилось*** *небо…* ***Викрутилось*** *і* ***повисло*** *вгорі, хоч і гори тоді не було* [2, с. 86]. За допомогою префіксів *за-, ви-, по-*, які розвантажують виправдану тавтологію, Остап Вишня не просто створює оригінальну картину природи, а представляє її в динаміці, акцентуючи увагу на власному сприйнятті швидкої зміни подій у природі.

Із гумором сприймається маленька дівчинка Лялька із твору «За дітей», яка бере у свого дядька газету і читає, трактуючи по-своєму зміст: *Не встигнеш додому прийти, миттю* ***тягне*** *з портфеля свіже число,* ***сідає*** *важно так і ніби якусь державну справу* ***вирішує****: поважно так* ***смакує*** [2, с.73]. За допомогою нагромадження дієслівних прагмем виражено весь спектр емоцій дитини, яка любить, однак ще не вміє читати; прислівники *важно,поважно* увиразнюють пародійність ситуації, коли дитина відтворює поведінку дорослих.

«Гронування» дієслів-синонімів іноді сприяє посиленню текстової напруги, емоційності, експресивності й викликає відповідний настрій у читача: *Отець на землю* ***впав, плакав і ридав*** [2, с. 106].

Передаючи ненависть до пролетарів, Остап Вишня використовує експресивно наснажені дієслівні синоніми, що сприяють нагнітанню негативних емоцій: *Ваші сіятельства й ваші превосходительства! Пролетар* ***розжився, розбух, тягне*** *з нас,* ***тягне*** [2, с. 67]. Семантика просторічних дієслів сама по собі забезпечує інтенсивність вираження зневаги до зображуваного соціального прошарку, а їх градація та виправдана тавтологія репрезентують виправдане обурення автора з приводу чиновницьких зловживань.

Отже, специфічне нанизування дієслівних форм у межах одного речення слугує стилістичним засобом створення сміхової ситуації, свідчить про виражальне багатство української мови. Експресивно й оцінно конотовані прагмеми в гумористичному дискурсі прозових текстів забезпечують динамічність розгортання сюжету, сприяють формуванню в читача емотивно-оцінної рецепції образів та подій. Прагматичний потенціал дієслів полягає у регулюванні впливу на слухача – посиленні або послабленні. Ця думка підтверджується в мовно-комунікативній організації гумористичного дискурсу прозових текстів Остапа Вишні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н. Д. Проблеми и категории прагматики / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресе, 1985. – Вьш. 16. – 504 с.
2. Вишня Остап Твори в 4 т. / Редкол.: І. О. Дзеверін та ін. – К. : Дніпро, 1988. – Т. 1: Усмішки, фейлетони, гуморески, 1919-1925 / [підгот. тексти, упоряд. і склав приміт. Ю. І. Цеков; Відп. ред. А.А. Дімаров]. – 308 с.
3. Киселева Л. А. Вопросы теории речового воздействия /Л. А. Киселева. – Л.: ЛГУ, 1978. – 242 с.

4. Мельников П. М. Историческая стилістика художественного текста / П. М. Мельников. – Алматы: Изд-во КазГУ им. Аль-Фараби, 2000. – 272 с.

Філь О.

Науковий керівник – Скуратко Т.М.

ПРОБЛЕМАТИКА ПОЕТИЧНОЇ ДРАМАТУРГІЇ ІВАНА ДРАЧА

Помітним явищем української літератури стали драматичні поеми І. Драча, які виросли з його лірики і кінодраматургії, синтезувавши в собі жанрову матрицю драми, ліро-епічної поеми та деякі прикмети кінодраматургії.

Драматичні поеми І. Драча («Дума про Вчителя» (1982), «Соловейко-Сольвейг» (1982), «Зоря і смерть Пабло Неруди» (1980)) становлять окрему сторінку творчості митця. У них вироблені і в основних своїх моментах сформульовані автором основні ознаки жанру, які визначають поетичну драматургію І. Драча своєрідним і помітним явищем сучасної української літератури. Митець зумів органічно поєднати жанрові ознаки ліро-епічної поеми та жанрову матрицю драми.

Першим твором поета у цьому жанрі була «Дума про Вчителя», яку І. Драч присвятив видатному педагогові В. Сухомлинському. «Дума про Вчителя» побудована на драматизмі почуттів героя, розкритті трагізму його життя, долі. Така проблематика зумовлює складну сюжетно-композиційну організацію тексту. Поема починається з експозиції, яка складається зі «Слова до читача», «Слова до режисера», «Слова до редактора», що вводять рецепієнта в художній задум митця [3; 54].

Отже, «Дума про Вчителя» – метафоричне втілення ідеї поєднання в образі Вчителя мужності, непримиренності в боротьбі з кривдою і безмежної доброти. Назва твору метафорична, об'єднує в собі образи А. Макаренка, Я. Корчака, Г. Песталоцці, Г. Сковороди. Загалом тематику поеми митцеві диктували проблеми буття етносу і людства. І. Драч майстерно зображує уявний світ у річищі поетики експресіонізму, що зумовило глибину метафоричного мислення митця. Цей художній дискурс увиразнюється сюжетно-композиційною організацією тексту, вмілим чергуванням часо-просторових координат драматичної дії, характером групування дійових осіб, прийомами моделювання художнього світу.

Значне місце у творчості Івана Драча також посідає поема «Соловейко-Сольвейг», в якій автор порушує питання морального обличчя, почуттів і помислів сучасника, пошуків творчої особистості, її шляхів до духовного вдосконалення. Для художнього втілення такого дискурсу поет вдається до умовних форм моделювання світу й людини, широко застосовує новітню поетику, зокрема аналепсиси, повертаючи героїв у минуле, відновлює події, що відбулися «тоді», раніше теперішнього часу. Такі наративи заповнюють «розриви» у часі і просторі. Митець прагнув до діалогізму з адресатом, спонукаючи його замислитись над часом і своїм місцем у світі.

В центрі поеми – внутрішній світ скульптора Марини Турчин, навколо якої експлікуються всі події в творі, однак кожна сцена розгортає нову картину людського буття середини XX століття, розкриває драматичні колізії життя дійових осіб. Сюжет поеми розгортається як ланцюг змальованих подій і як розвиток характерів, конфлікту, духовних шукань героїв, поет оперує цілісними «блоками-картинами» життєвого матеріалу і на цій основі розгортає сюжетну дію. Особливу поетику твору увиразнює сплав піднесеного і повсякденного побутового життя персонажів. З цією метою автор застосовує то оптику зовнішньої, то внутрішньої, то змінної фокалізації. Людські долі І. Драч зображує у своєрідному психологічному вимірі, висвітлюючи болісні рефлексії над смислом життя героїв.

Образи персонажів – яскраві, неординарні, кожен з яких має свою життєву історію, їхні долі химерно переплітаються, впливають одна на одну. Все це поглиблює художню візію і семантику, творить складний комплекс проблем, порушених у творі.

Найбільшим досягненням поетичної драматургії І. Драча є «Зоря і смерть Пабло Неруди», твір, що в підзаголовку має назву «Драматична поема, або Спроба сучасного літературознавства на чілійський лад». У центрі конфлікту – образ видатного чілійського поета-антифашиста, лауреата Нобелівської премії Пабло Неруди.

Художній час поеми торкається найважчих в морально-психологічному та творчому планах моментів життя митця початку фашистського перевороту, часу громадянського вибору Неруди. Головною ідеєю твору є відповідальність митця за свій народ, вплив його на хід історичного процесу, на формування морально-етичних цінностей людства.

Дійові особи в «Зорі і смерті Пабло Неруди» являють собою не індивідуалізовані характери, а велетенські образи-узагальнення, персонажі-символи.

Отже, талант І. Драча повністю розкрився у жанрі драматичної поеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драч 2006: Драч І. Ф. Поеми / упорядкув. та післямова А. Ткаченка; Передм. М. Жулинського / Драч І. Ф. – К.: Генеза, 2006. – 512 с.
2. Ільницький М. 1986: Ільницький М. Іван Драч: нарис творчості / М. Ільницький. – К.: Рад. письменник, 1986. – 221 с.
3. Каспрук 1973: Каспрук А.А. Українська поема кінця XIX – поч. XX ст. Ідеї, теми, проблеми жанру. – К.: Наукова думка, 1973. – 247 С.;
4. Копистянська Нонна 2005: Копистянська Нонна Хомівна. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. – Л.: ПАІС, 2005. – 368 с.
5. Літературознавчий словник – довідник 2006: Літературознавчий словник – довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 752 С. (Nota Bene);

Суржишин Н.

Науковий керівник – Скуратко Т.М.

ІДЕЙНИЙ ЗМІСТ ПОЕМИ ІВАНА ДРАЧА «СОЛОВЕЙКО-СОЛЬВЕЙГ»

Поема «Соловейко-Сольвейг» утвердила автора на позиціях драматичного поета. На думку М. Ільницького, «тут найвиразніше виявилась основна передумова драматичного мистецтва — уміння творити яскраві, виразні, складні і неповторні людські характери» [2; 148], у ній органічно поєдналися жанрові форми драми та ліро-епічної поеми.

За жанром, твір І. Драча – відцентрова поема. В її центрі – внутрішній світ скульптора Марини Турчин, навколо якої експлікуються всі події в творі, однак кожна сцена розгортає нову картину людського буття середини XX століття, розкриває драматичні колізії життя дійових осіб. Сюжет поеми розгортається як ланцюг змальованих подій і як розвиток характерів, конфлікту, духовних шукань героїв, поет оперує цілісними «блоками-картинами» життєвого матеріалу і на цій основі розгортає сюжетну дію. Особливу поетику твору увиразнює сплав піднесеного і повсякденного побутового життя персонажів. З цією метою автор застосовує то оптику зовнішньої, то внутрішньої, то змінної фокалізації. Людські долі І. Драч зображує у своєрідному психологічному вимірі, висвітлюючи болісні рефлексії над смислом життя героїв.

Сюжет відбиває певні етапи з життя Марини Турчин. Окремі сюжетні вузли моделюють взаємини Марини з персонажами твору (Михайлом Турчином, Іваном Савицьким, Петром, Наталкою, бабою Степанидою). Композиційно поема складається із прологу, двох частин («Весна з соловейком у пазусі», «Літо з сонцем у грудях») та епілогу. Варто зазначити, що сюжет поеми І. Драча вибудовується на зовнішніх та внутрішніх конфліктах. У центрі подій твору – образ Марини Турчин, світ її переживань, почуттів. За сюжетно-композиційною організацією поема «Соловейко-Сольвейг» є відцентровою, оскільки всі події обертаються навколо сорокарічної скульпторки, що зумовлює розгортання дії твору, з кожною сценою експлікуються драматичні колізії життя інших дійових осіб, розширюється і поглиблюється фікційна (уявна) картина світу.

Образи персонажів – яскраві, неординарні, кожен з яких має свою життєву історію, їхні долі химерно переплітаються, впливають одна на одну. Все це поглиблює художню візію і семантику, творить складний комплекс проблем, порушених у творі.

Своєрідність поеми вбачається у назві «Соловейко-Сольвейг». Із запису на магнітофонній стрічці, який звучить особливо урочисто, виконує функцію обрамлення драми, реципієнт дізнається, що «Соловейком-Сольвейгом» називав свою кохану Марину скульптор Михайло Турчин: *«Слухай, Марино, я тебе виліплю. Я тебе витворю, мій Соловейку! / Двадцять літ твого тіла, моя бездоганна Ассоль! / Двадцять зим твоєї білосніжності, моя Сольвейг*

жадана!» [1; 329]. Образ Соловейка-Сольвейг інтертекстуально розширює семантичне поле поеми. Автор переосмислює фольклорний мотив образу соловейка – символу весни, кохання, щастя, гармонії у житті персонажів. Окрім того, соловейко в міфології багатьох народів втілює творця світу, символізує повітряну стихію, а повітря, як відомо, легке й може проникати всюди. Птахи, за віруваннями наших пращурів, сполучають світ земний і небесний. В українській міфології цього птаха вважають «святим», «Божим», символом бога-громовика навесні, а також символом волі.

Отже, поет міфологічні уявлення українського народу про творця світу-соловейка синтезував у образі головної героїні Марини, яка наділена «святим», «Богом даним» талантом, яка є творцем художнього світу мистецтва, що єднає її з Михайлом, незважаючи на те, що він уже по той бік життя. Креативне начало зумовлює логіку характеру і поведінку жінки.

Найяскравішою сюжетною лінією є взаємини колишнього подружжя Турчин. Марина свято береже пам'ять про свого чоловіка, цінує його творчість. Образ Михайла, його колишні взаємини з Мариною автор розкриває за допомогою аналепсисів (спогади Марини про чоловіка), з яких ми дізнаємося про непрості відносини між колишнім подружжям, про складний, неоднозначний характер Михайла, його великий талант.

Образ Марини Турчин замальовується у розвитку: вона глибоко поважає і любить свого колишнього чоловіка Михайла («*Добрішої людини я не знала. / Він народив мене – я з ніг до голови його*» [1; 277]) і водночас бажає «звільнитися від його тіні», хоче сама утвердитися як художник, особистість («*Коли вже скину крила Турчина з своїх плечей?! Ненавиджу. Розбила б це погруддя!*» [1;284]).

Героїня постійно перебуває у внутрішньому конфлікті з собою, зі своїм «я». Феномен роздвоєння особистості митця неодноразово був об'єктом уваги в українській літературі (поети-романтики, І. Франко, Є. Маланюк). Проте І. Драч, продовжуючи традиції Лесі Українки, розкриває його по-новому: наділяє героїню прагненням до безсмертя у двох його модифікаціях – материнстві («*Я хочу засвітитись в слові «мати*» [1; 290]) й творчості. Для Марини творчість – вияв духовної могутності людини, яка вчить нас бачити і осягати, творити красу світу; материнство ж – це вияв любові, що приносить добро, радість, щастя, а митця підносить на вищий щабель духовності й творчості, надихає на прекрасне.

Завершення історії – записаний на магнітофонній стрічці голос-заповіт Михайла Турчина, який виліпить Марину юною, двадцятилітньою, а вона, у свою чергу, увічнить його образ. Отже, буденне в характерах, долях героїв сягає рівня символічного узагальнення. Усі сюжетні лінії поеми завершуються щасливо. Марині в ім'я любові не треба зрікатися творчості, очевидно, вона поєднає їх, і її нова майстерня сповниться, очевидно, новими художніми шедеврами.

Отже, у поемі спостерігаємо особливий сплав народних традицій, новітніх засобів і своєрідний підхід до них автора, художника слова. І. Драч порушує й розкриває надзвичайно важливі людинознавчі питання, як-от: вияву мистецтва слова, таланту і бездарності, пошуки творчої особистості, а до того ж значно модернізує, видозмінює природу цього традиційного жанру, який нехтує побутовізмом, тяжіє до романтичної окриленості, символічних картин та образів, філософських узагальнень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драч 2006: Драч І. Ф. Поеми / упорядкув. та післямова А. Ткаченка; Передм. М. Жулинського / Драч І. Ф. – К.: Генеза, 2006. – 512 с.
2. Ільницький М. 1986: Ільницький М. Іван Драч: нарис творчості / М. Ільницький. – К.: Рад. письменник, 1986. – 221 с.
3. Копистянська Нонна 2005: Копистянська Нонна Хомівна. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. – Л.: ПАІС, 2005. – 368 с.
4. Літературознавча енциклопедія 2007: Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т. 2 / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 624 с. (Енциклопедія ерудита)
5. Літературознавчий словник – довідник 2006: Літературознавчий словник – довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 752 С. (Nota Bene) Українка

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Рудик Ю.

Науковий керівник – доц. Чумак Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку перекладознавства все ще існує проблема розуміння сутності художнього перекладу. Для фахівців особливо актуальним є поглиблення знань у сфері дослідження художньої літератури, її засобів, функцій та відтворення складних одиниць мови.

Художній стиль — це насамперед стиль художньої літератури, який використовується в поетично-художній творчості. Провідним завданням художнього стилю є вплив на людську психіку, почуття, думки через зміст і форму створених авторами поетичних, прозових текстів. Художній стиль передбачає попередній відбір мовних засобів для створення літературних художніх текстів. У художньому стилі широко використовуються всі мовні засоби, увесь лексичний потенціал мови.

Тому переклад художньої літератури зажди був, є і буде актуальним заняттям. Художній стиль – мабуть, найбільш повно описаний з функціональних стилів. Разом з тим, навряд чи з цього можна зробити висновок про те, що він найбільш вивчений. Це пояснюється тим, що художній стиль – найшвидше розвивається з усіх стилів. Художній стиль не знає ніяких перепон на шляху свого творчого руху до нового, раніше невідомого. Більш того, новизна і незвичність вираження стає умовою успішної комунікації в рамках цього функціонального стилю.

Є випадки, коли перекладачеві потрібні не тільки знання, але й особлива майстерність. Письменник часто грає словами, і цю гру буває непросто відтворити. Особливо важко передати мовний образ персонажів. Часто втрати неминучі, і яскраве мовне забарвлення мимоволі доводиться приглушати. Недарма фольклорні, діалектні та жаргонні елементи мови визнають абсолютно неперекладними. Особливі труднощі виникають, коли мови оригіналу і перекладу належать до різних культур. Також розрізняються літературні традиції: європейцеві порівняння красивої жінки з верблюдицею здається безглуздим, а в арабській поезії воно досить поширене. Різні культури створюють чи не найбільше складностей, ніж різні мови. Ми можемо легко перекласти діалоги старших джентльменів чи підлітків, але складніше відтворити, наприклад, діалектний монолог ірландського селянина на українську мову або ж одеський жаргон на англійську.

Лінгвістичний принцип перекладу, перш за все, припускає відтворення формальної структури оригіналу. Однак проголошення лінгвістичного принципу основним може призвести до надмірної дослівності. Дослівно точний переклад не завжди відтворює емоційний ефект першотвору, отже, дослівна точність і художність виявляються в постійному протиріччі одне з одним. [1, с.95] Тому виходить, що до перекладача висувають дві вимоги:

1. Перекладений текст має бути максимально наближеним до тексту оригінального.
2. Сприйняття перекладу людиною іншої культури має бути максимально наближеним до сприйняття оригіналу людиною культури початкової.

Твори художньої літератури протиставляються іншим творам завдяки тому, що для них домінантною є одна із комунікативних функцій, а саме – художньо-естетична. Основною метою будь-якого художнього твору є здійснення певного естетичного впливу, створення художнього образу. Така естетична направленість відрізняє художнє мовлення від інших актів мовленнєвої комунікації, інформативний зміст яких є первинним, самостійним. [3, с.145] Стосовно перекладацької діяльності термін "інтерпретація" може мати кілька значень.:

1) як контекстуальна інтерпретація мовних одиниць,

2) інтерпретація за допомогою словників і довідників,

3) інтерпретація шляхом самостійного творчого акту перекладача з урахуванням описуваної реалії.

Засобами оформлення інформації в художніх перекладах є:

- Епітети
- Порівняння
- Метафори
- Авторські неологізми
- Повтори фонетичні, морфемні, лексичні, синтаксичні, лейтмотивні
- Гра слів, що базується на багатозначності слова чи пожвавлення його внутрішньої форми
- Іронія
- Імена і топоніми, «що говорять»
- Синтаксична специфіка тексту оригінала
- Діалектизми

Та все ж, всі елементи форми із міста не можна відтворити з точністю. З ними відбуваються певні трансформації:

–Деякий матеріал не передається, а просто відкидається.

–Деякий матеріал подається не в ідентичному оригіналу вигляді, а заміненим.

- Додається новий матеріал, відсутній в оригіналі.
- Адаптація.

Даний спосіб є доцільним у тому випадку, коли у мові перекладу не існує ситуації, про яку йде мова у вихідній мові. Її передають за допомогою ситуації, яка вважається їй еквівалентною. Це особливий випадок еквівалентності. Взагалі, адаптація – це пристосування тексту до рівня компетенції отримувача, тобто створення такого тексту, який читач зможе зрозуміти без сторонньої допомоги. Художня адаптація полягає у спрощенні образної системи і часто використовується, наприклад, для початкового знайомства зі складними літературними текстами. Адаптація тексту для носіїв іншої культури, тобто лінгвоетнічна адаптація має інший характер. Вона полягає не у спрощенні граматичного чи лексичного складу тексту, а у прийомах, спрямованих на полегшення сприйняття чужих культурних реалій чи мовних явищ. **[5, с.68]** Існує можливість того, що два тексти описують одну ситуацію, використовуючи абсолютно різні стилістичні і структурні засоби. Тоді мова йде про еквіваленцію. Класичним прикладом еквіваленції є ситуація, коли незграбна людина, яка забиває цвях вдаряє себе по пальцях – українською він скаже *«Ой»*, англійською вигукне *«Ouch»*.

Не варто намагатися передати кожну деталь оригіналу. Деякі перекладачі-початківці, перекладаючи художню прозу, перевантажують переклад деталями. В результаті – складні неоформлені фрази. Звичайно, варто намагатися передати всі відтінки тексту, але підкреслюючи суттєве, іноді навіть нехтують другорядним, щоб якнайяскравіше виділити основне. В Україні, як це не прикро визнавати, нині практично відсутня школа художнього перекладу. Та й статус перекладача в українському суспільстві низький. «*Насправді існує дрібка людей в Україні, які здатні перекладати на якісному рівні*, - зазначив **ZAXID.NET** Ілля Стронґовський. – *Окрім того, перекладами тут займаються ентузіасти. Якщо говорити про літературу світову, перекладену українською, то у нас є великі плями у періодах світової літератури*».

Висновок

Художній переклад, як поетичний, так і прозовий, - мистецтво. А творчість несумісна з буквалізмом. Тільки художня точність дає читачеві увійти в коло думок і настроїв автора, наочно уявити собі його стильову систему у всій її своєрідності, вона не прикрашає і не спотворює витвір автора. Б. Л. Пастернак у «зауваженнях до перекладів Шекспіра» висловився так: «... переклад повинен справляти враження життя, а не словесності».

В А. І. Купріна читаємо: «... для перекладу з іноземної мови мало її знати, хоча б й відмінно, а треба ще вміти проникати в глибоке, живе, різноманітне значення кожного слова і в таємничу владу поєднання тих чи інших слів».

Перекладачам, як і письменникам, необхідний багатосторонній життєвий досвід. Мова письменника-перекладача, як і мова письменника оригінального, складається зі спостережень над мовою рідного народу і з спостережень над літературною мовою в її історичному розвитку.

Тільки ті перекладачі можуть розраховувати на успіх, які приступають до роботи свідомо з думкою, що мова переможе будь-які труднощі, що перешкод для них немає. Індивідуальність перекладача виявляється і в тому, яких авторів і які твори він вибирає для відтворення на рідній мові.

Для перекладача ідеал - злиття з автором. Але злиття вимагає пошуку, вигадки, винахідливості, вживання, співпереживання, гостроти зору, нюху, слуху. Розкривати свою творчу індивідуальність, але так, щоб вона не заступала своєрідності автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бархударов Л.С. Мова і переклад М., 1975
2. Дюришин Д. Художественный перевод в межлитературном процессе. //Проблемы Особых межлитературных общностей. (Под общей редакцией Д.Дюришина) М., 1993. – 432 с.
3. Комиссаров В.К. Теория перевода. – Москва: Высшая школа, 1990г. – 253 с.
4. Крупнов В.Н. Практикум по переводу с английского языка, Москва: Высшая школа, 2005г. – 279 с.
5. Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман Теория и практика перевода с английского языка, Издательство литературы на иностранных языках, М., 1963. – 125 с.
6. Чуковський К.І. Високе мистецтво М., 1961
7. www. wikipedia.com

Григорчук Л.

Науковий керівник – доц. Притолюк С. А.

РЕЦЕПЦІЯ ТВОРЧОСТІ КРІСТИ ВОЛЬФ В ПРАЦЯХ С. П. МАЦЕНКИ (ФІСЬКОВОЇ)

Кріста Вольф – одна з найвидатніших німецьких письменників сучасності. Її твори позначили нове орієнтування літератури Східної Німеччини. Саме тому дослідницький інтерес до життя та творчості письменниці з кожним роком лише зростає. Як відомо, літературна взаємодія починається із ознайомлення і сприйняття однією літературою художніх надбань іншої, тобто з рецепції. Форми її – різноманітні. Однією з них є наукова рецепція. Чимало зарубіжних учених – *Й. Маґенау, Г. Барман, Ф. Баумер, С. Бок, К. Бюх, В. Енглер, А. Фінк, Е. Фінґер, С. Хільцінґер, Т. Гьорнік, В. Кротман, С. Лет, Г. Маузер, А. Штефан, С. Вільке, А. Гугнін, П. Гугіш, І. Млечина, Т. Мотильова, С. Ніколаєва, А. Русакова, Л. Симонян* та інші – досліджуючи творчість Крісти Вольф, відзначали у своїх працях велику цінність її літературної спадщини. Як влучно зауважив німецький літературний критик Й. Маґенау, «для жінок вона є прикладом природної жіночої самосвідомості і представницею гуманістичного «жіночого» раціоналізму. Для традиційних лівих вона – вчена Кассандра, чиї надійні застережливі звертання на рівні рефлексу супроводжує непривітний антикапіталістичний кивок головою. Для друзів літератури вона є своєрідним жіночим Генріхом Бьоллем Сходу, за міжнародним значенням і світовим визнанням серед німецьких сучасних авторів її можна порівняти хіба з Ґюнтером Ґрассом» [3, с. 13]. Літературознавець та критик Лев Копелєв без зайвих застережень вважає, що «романи, повісті та есе Крісти Вольф належать до найвизначніших і найкращих творів сучасної світової літератури» [1, с. 5].

Рецепція творчості Крісти Вольф у працях закордонних літературознавців свідчить про постійну присутність її письменницького доробку в сучасних літературознавчих студіях. Художня спадщина німецької авторки стала предметом наукових пошуків багатьох українських літературознавців, зокрема Г. Бітківської, М. Кудіна, Н. Мочернюк, А. Нямцу, П. Рихла та інших. Вагомим доповненням до наукового дискурсу є студії С. П. Маценки (Фіськової). **Метою нашої статті** є дослідження специфіки рецепції творчості Крісти Вольф у працях української вченої. Об'єктом вивчення є літературно-критичні статті, рецензії та наукові розвідки С. П. Маценки. **Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю ідентифікації та всебічного дослідження творчості Крісти Вольф на тлі культурно-історичного розвитку доби.

Аналізу творчості Крісти Вольф присвячені численні статті С. Маценки (Фіськової), що виходили до друку в наукових збірниках 1993-2006 років. До їх числа належать: *«Категорія пам'яті як сюжетно-формуючий компонент роману «Образи дитинства» К. Вольф» [13], «Трансформація часових планів у структурі роману «Образи дитинства» К Вольф» [15], «Метарівень у романі «Образи дитинства» К. Вольф» [14], «Діалогічність оповіді в романі «Образи дитинства» К. Вольф» [12], «Характер «конфлікту Боварі» у структурі жіночого образу за повістю «Роздуми про Кристу Т.» К. Вольф» [16], «Однозначність і багатозначність міфу в повісті «Кассандра» К. Вольф» [9], «Деміфологізуючий міф» (за романом К. Вольф «Медея. Голоси»)» [4], «Загублена між світами. До інтерпретації чужого часопростору в романі К. Вольф «Медея. Голоси» » [6], «Поняття наративного голосу» (на прикладі творів К. Вольф)» [10], «Естетика опору в новому автобіографічному проекті К. Вольф «Одного дня щороку» [5], «Автобіографічність як проблема ідентифікації у творчості К. Вольф» [3], «Спіраль як мисленнєва фігура та метафора тексту» (на прикладі творчості К. Вольф)» [11], «Ігрові форми ідіосинкразії у жіночому дискурсі К. Вольф» (за повістю «На власній шкурі»)» [7], «Міфологізація тіла в повісті Крісти Вольф «На власній шкурі» » [8]* та деякі інші.

Значна їх частина увійшла до монографії «Хронотопи свідомості. Про творчість Крісти Вольф», що стала підсумком багаторічних студій дослідниці. Її вихід у світ у 2007 році став знаковою подією в українському літературному просторі. Головне спрямування дослідження пов'язане з пошуками інтерпретаційних ключів до художньо-інтелектуального світу авторки. Книга складається із 17 розділів. Вони присвячені вивченню основних тематичних конфліктів у прозі письменниці, комплексу проблем, пов'язаних поняттями «пам'ять», «суб'єкт», «ідентичність», дослідженню часово-просторової організації творів, оповідної структури, образу автора, інтерпретації авторського концепту прочитання традиційних міфів, поясненню автобіографічності як способу пошуків ідентичності, висвітленню особливостей «жіночого письма», а також, спробі узагальнити та унаочнити все це через метафору «спіралі». Запропонований для розуміння художньо-інтелектуального світу Крісти Вольф принцип спіралі закладено також в основу структури самого дослідження: спіраль символізує інтерпретаційний шлях від особистісної проблематики, визначеної національними, історичними, соціопсихологічними чинниками, до відкритого діалогічного надісторичного типу мислення. У книзі окреслено особливості художньої манери письменниці.

У перших двох розділах розглядаються джерела творчості письменниці та автобіографічність її творів. С. Маценка стверджує, що «я/ самість/ ідентичність стають основною темою творчості К. Вольф. Вимога автентичності, правдивості, яку ставить перед собою письменниця, забезпечує вкорінення розказаного нею у власній життєвій історії…» [1, с. 34]. К. Вольф, розмірковуючи над німецькою історією, визначає свої художні задуми як прагнення описати пережите її поколінням у всіх його суперечностях, напруженнях і конфліктах [1, с. 35].

Наступні чотири розділи присвячені аналізу роману «Образи дитинства», зокрема досліджується питання трансформації часових планів та категорії пам'яті як сюжетного компонента. На думку С. Маценки, час і простір як категорії свідомості, об'єднані в єдиному авторському світогляді, створюють можливість аналізу та узагальнення. На основі аналізу функціонування свідомості, динаміки процесів мислення, спогадів, забування, відтворення вибудовується структура образу головної героїні та образу автора-оповідача [1, с. 79]. Авторка акцентує на діалогічності оповіді в романі «Образи дитинства», розглядає її як форму наратії, побудовану за принципом діалогу з неіснуючим співрозмовником, що призводить до діалогізації самого процесу мислення і мовлення. С. Маценка приходить до висновку, що Кріста Вольф відчуває свою епоху як великий діалог. Її роман – це висловлення тієї думки, що істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільними зусиллями шукають її в процесі діалогічного спілкування [1, с. 81 – 91].

VIII та IX розділи праці присвячені аналізу повісті «Кассандра», а саме: трансформації давньогрецького міфу у версії німецької письменниці. Використовуючи міфологічне «ядро», К. Вольф в алегоричній формі викриває злочинний механізм ідеологічної брехні, що ставав передумовою більшості великих військових конфліктів (зокрема й у XX ст.), і прагне на прикладі трагедії античної Трої застерегти людство [1, с. 101 – 123]. На думку дослідниці,

своєю «Кассандрою» К. Вольф переконливо доводить ефективність використання духовної спадщини минулих віків з метою відображення гострих конфліктів сучасності» [1, с. 144].

У наступних розділах розглядається роман «Медея. Голоси». Цей твір, за словами С. Маценки, «репрезентує такі особливості міфу, як представлення людини не як суб'єкта чи об'єкта конкретної соціально-історичної доби, а історичності людини взагалі. Міф описує екзистенційні умови нашого існування у світі, історичну долю людини, її часовість як кінцевість та минучість» [1, с. 31].

У XIII та XIV розділах літературознавець аналізує повість «На власній шкурі» авторка робить висновок, що К. Вольф «проектує історію вже колишньої НДР на життя своєї героїні і смертельна агонія країни, де вона сформувалась як індивідуальність, як письменниця, виливається в історію хвороби жінки, яка перебуває впродовж розповіді на межі життя і смерті» [1, с. 163].

У XV розділі С. Маценка зосереджує увагу на проблемі естетики опору в новому автобіографічному проекті К. Вольф «Одного дня щороку». Авторка описує художні особливості автобіографічного письма сучасної німецької письменниці та досліджує своєрідну форму автобіографічного зв'язку, яка робить можливою відмінність між світом тексту і світом реальності [1, с. 173 – 185].

Окремі розділи праці присвячені також концепції жіночого письма та дослідженню «спіралі» як мисленнєвої фігури та метафори тексту. С. Маценка наголошує: тема жінки є однією з наскрізних у творах К. Вольф. Роздуми про жіночність, жіночу ідентичність, функції жінки у суспільстві, її роль у культурі займають чільне місце в поетологічній програмі авторки – зазначає дослідниця. Концепція жіночого письма є частиною роздумів письменниці про творчий процес загалом [1; С. 186 – 196].

Характеризуючи творчий доробок німецької мисткині в цілому, Світлана Маценка резюмує: «Центральна ідея художньої концепції Крісти Вольф – дослідження індивідуума в процесі його розвитку, при цьому важливим є поняття правдивості, історичної свідомості, дослідження сучасності в її зв'язку з минулим. Вирішальне значення відводиться процесові написання: за його допомогою письменниця намагається вплинути на соціальні процеси, виробити новий досвід, отримати можливість по-новому ставитись до світу і самої себе, створити модель, яка б допомогла іншим людям» [1, с. 16]. Таким чином, тематичний комплекс, художній рівень творів Крісти Вольф, їх співзвучність із головними тенденціями розвитку європейської літератури надають їй статусу письменниці, яка на широкому матеріалі порушує загальнолюдські теми та ставить питання, від розв'язання яких залежить майбутнє сучасної цивілізації.

Отже, проаналізувавши дослідження С. П. Маценки (Фіськової), можна зробити **висновок**, що акцентовані в них аспекти не вичерпують перелік ракурсів вивчення творчості Крісти Вольф, а відкривають нові виміри для літературознавчих студій різного ґатунку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Маценка Світлана. Хронотопи свідомості. Про творчість Крісти Вольф. – Львів: ПАІС, 2007, – 236 с.
2. Magenau J. Christa Wolf. Eine Biographie. – Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2003. – с. 13 – 14.
3. Маценка С. П. «Автобіографічність як проблема ідентифікації у творчості К. Вольф» /С. П. Маценка// Слово і час. – К., 2006. – №10. с. 68 – 75.
4. Маценка С. П. Деміфологізуючий міф» (за романом К. Вольф «Медея. Голоси») /С. П. Маценка // Питання літературознавства: Наук. зб. – Чернівці: Рута, 2002. Вип. 8 (65). – с. 53 – 60.
5. Маценка С. П. «Естетика опору в новому автобіографічному проекті К. Вольф «Одного дня щороку» » /С. П. Маценка // Питання літературознавства: Наук. зб. – Чернівці: Рута, 2005. Вип. 12 (69). – с. 173 – 181.
6. Маценка С. П. «Загублена між світами. До інтерпретації чужого часопростору в романі К. Вольф «Медея. Голоси» » /С. П. Маценка // Іноземна філологія: Укр. наук. зб. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – Вип. 114. – с. 236 – 242.
7. Маценка С. П. «Ігрові форми ідіосинкразії у жіночому дискурсі К. Вольф» (за повістю «На власній шкурі») /С. П. Маценка // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2006. – Вип. 3. – с. 222 – 227.

8. Маценка С. П. «Міфологізація тіла в повісті Крісти Вольф «На власній шкурі» » /С. П. Маценка // Від бароко до постмодерна: Зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2006. – Вип. 10. – с. 111 – 116.
9. Маценка С. П. «Однозначність і багатозначність міфу в повісті «Кассандра» К. Вольф» /С. П. Маценка // Збірник на пошану проф. М. Гольберга. – Дрогобич: Вимір, 2002. – с.202 – 208.
10. Маценка С. П. «Поняття наративного голосу» (на прикладі творів К. Вольф) /С. П. Маценка // Вікно в світ. – К.: Національна академія наук України, Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка, Незалежний центр наукових досліджень зарубіжної літератури в Україні, 2003. – №3. – с. 121 – 128.
11. Маценка С. П. «Спіраль як мисленнєва фігура та метафора тексту» (на прикладі творчості К. Вольф) /С. П. Маценка // Наукові праці: Наук.-метод. журн. Філологія. – Миколаїв: Видавництво МДГУ імені П. Могили, 2006. – Т.59, вип.. 46. – с. 30 – 35.
12. Фіськова С. П. «Діалогічність оповіді в романі «Образи дитинства» К. Вольф» /С. П. Фіськова // Питання літературознавства: Наук. зб. – Чернівці: ЧДУ, 1998. – Вип. 5 (62). – с. 68 – 75.
13. Фіськова С. П. «Категорія пам'яті як сюжетно-формуючий компонент роману «Образи дитинства» К. Вольф» /С. П. Фіськова // Іноземна філологія: Міжвід. наук. зб. Львів: ЛДУ імені Івана Франка, 1993. – Вип. 105. – с. 143 – 152.
14. Фіськова С. П. «Метарівень у романі «Образи дитинства» К. Вольф» /С. П. Фіськова // Іноземна філологія: Міжвід. наук. зб. Львів: ЛДУ імені Івана Франка, 1996. – Вип. 109. – с. 143 – 152.
15. Фіськова С. П. «Трансформація часових планів у структурі роману «Образи дитинства» К Вольф» /С. П. Фіськова // Іноземна філологія: Міжвід. наук. зб. Львів: ЛДУ імені Івана Франка, 1994. – Вип. 107. – с. 143 – 152.
16. Фіськова С. П. «Характер «конфлікту Боварі» у структурі жіночого образу за повістю «Роздуми про Крісту Т.» К. Вольф» /С. П. Фіськова// Іноземна філологія: Укр. наук. зб. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 1999. – Вип. 111. – с. 301 – 306.

Козак О.

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ

В учительському колективі існує своєрідне поняття «важких дітей». В той час, коли одні учні піддаються навчально-виховному впливу з боку учителів, інші чинять їм супротив. Недостатнє розкриття коренів цієї проблеми у сучасному вихованні дітей, незрозумілість того, у чому її безпосередня причина – у самому вихованцеві чи у середовищі, в якому він перебуває – становили **актуальність** нашого дослідження. **Мета** і **завдання** нашої статті – з'ясувати та обґрунтувати чинники впливу на поведінку учня, його ставлення до навчання та на формування його особистості, а також прослідкувати взаємозв'язок між сімейним вихованням і навчальною діяльністю учня, розвитком його особистості.

З метою встановлення взаємозв'язку між сімейним вихованням і навчальною діяльністю учня, було проаналізовано праці педагогів пов'язані з розвитком дитини в сім'ї і її впливу на формування особистості. Вагому частину нашого дослідження становить проведене анкетування серед учнів загальноосвітніх шкіл, щоб визначити основні закономірності і причини низької успішності дітей. Також здійснено опитування учителів, задля встановлення взаємозв'язку між результатами навчальної діяльності учня і його сім'єю.

Формуванню гармонійного розвитку особистості дитини, а також питанням сімейного виховання присвячені праці видатних педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Неабияке значення у дослідженні цієї теми займають розробки сучасників О. Бутенко, І. Доброгаєвої, В. Прийменко і О. Бондарчук.

Загальновідомо, що основну роль у вихованні дитини займає сім'я, оскільки вона є необхідною умовою гармонійного розвитку її особистості, здобування знань та різних умінь. У процесі формування особистості дитини сім'я і школа повинні впливати одночасно, задля цілісного становлення індивіда як особистості. В той час, коли перед школою поставлене завдання давати знання і формувати світогляд дитини, свідоме й відповідальне ставлення до дійсності, до виховання, яке відбувається в межах сім'ї, забезпечує життєвий практичний досвід і формує різного роду моральні якості дитини.

З метою з'ясувати залежність успішності учнів від загальної атмосфери в сім'ї було проведено опитування вчителів молодших, середніх і старших класів загальноосвітніх шкіл міста Тернополя.

В результаті опитування (Рис. 1.) та аналізу відповідей педагогів молодшої школи можна ствердити, що атмосфера в сім'ї, ставлення батьків один до одного і до дитини, контроль з боку

батьків за навчальною діяльністю, неуважність щодо їхніх шкільних і особистих проблем мають очевидний вплив на успішність дитини в навчальному процесі, її зосередженість, вміння подолати труднощі. Більшість опитаних учителів стверджують, що чим молодша дитина, тим більше на неї впливають недоліки сімейного виховання, що проявляється у небажанні вчитися, відмові виконувати завдання, супроводжується також розсіяністю і неуважністю дитини.

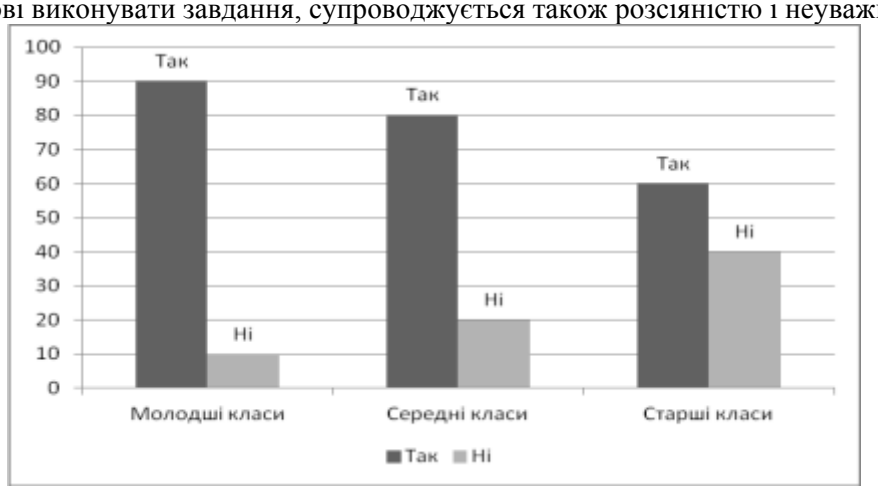

Рис. 1. Залежність успішності учня від стану в сім'ї

За словами А. Макаренка найкращі діти бувають у щасливих батьків [8]. Однак поняття «щасливої сім'ї» розуміється по-різному. До догляду за дитиною більшість відносять лише вирішення побутових проблем. Наявний дефіцит спілкування батьків і дітей в родинному середовищі. У багатьох сім'ях (48%) батьки приділяють спілкуванню зі своєю дитиною не більше п'яти годин на тиждень, тобто цього часу вистачає лише на те, щоб нагодувати та вдягти дитину [1, с. 7]. Тільки кожна третя сім'я вважає спілкування з дитиною такою ж необхідною справою, як й утримання дитини, і витрачає на це понад 10 годин на тиждень [1, с. 7]. Говорячи про велику роль сім'ї у вихованні дітей К. Ушинський підкреслював важливість доброзичливих взаємин між батьками й дітьми, взаємної поваги між ними, дружби, любові [9].

Батьки є прикладом для дитини, тому все, що відбувається у сім'ї відображається на формуванні дитини. А. Макаренко твердив: «Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, повчаєте чи караєте її. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте чи сумуєте, читаєте газету – все це має для дитини велике значення» [6; 7; 8]. Діти, які виховуються в неблагополучних родинах, більш схильні брати за взірець спосіб життя і поведінку, яку вони спостерігають вдома [1, с. 10]. Поведінку таких дітей характеризують постійні конфлікти з членами сім'ї, класом, учителями, відставання в навчанні [1, с. 10].

Для соціалізації, вміння і бажання здобувати знання в колективі важливим є склад сім'ї. Сприятливо на виховний процес впливають сім'ї, в яких декілька дітей [7, с. 338]. У великій сім'ї дитина звикає до колективу, набуває досвіду взаємного зв'язку [7, с. 338]. В Україні типовою є нуклеарна сім'я з невеликою кількістю дітей (52, 1 % з однією дитиною), із професійно зайнятими батьками, що підтримують здебільшого ділові контакти з родичами [2].

Дитина в батьках має бачити опору, тих, хто її підтримає, допоможе, а не кричатиме за певні труднощі і помилки. При проведенні анкетування серед учнів середніх загальноосвітніх шкіл міста Тернополя, на запитання «Що би ви змінили у поведінці батьків?» 20 % респондентів відповіли, що вони хотіли б, щоб батьки на них «менше кричали». Інші респонденти не продемонстрували потреби конкретних змін у поведінці чи ставленні батьків.

В. Сухомлинський радив пам'ятати про те, що дитина приходить до школи зі щирим бажанням старанно вчитися, але при появі труднощів у навчанні і покаранні з боку батьків і вчителів, її бажання вчитися зникає, вона озлоблюється і проти вчителя, і проти школи [12]. Успішність таких дітей у більшості випадків є низькою, а розумова праця ненависною.

Особливо негативно позначається на дитині неповна сім'я, що є поширеним явищем сьогодні, пов'язане з розлученнями, виїздом батьків за кордон [1, с. 8]. Відсоток сімей, в який

обоє батьків знаходяться за кордоном і не беруть активної участі у вихованні дитини, є доволі значним. За результатами опитування учителів виявлено, що успішність в навчанні таких дітей коливається від низької до середньої, але високої не спостерігається. Проблема еміграції батьків, що негативно позначається на процесі виховання дитини, стала особливо актуальною за останні 20 років.

Аналогічно негативний вплив має розлучення. Якщо батьки по-справжньому люблять своїх дітей, хочуть їх виховати якнайкраще, вони намагатимуться і свої взаємні незгоди не доводити до розриву і не ставити дітей у найскрутніше становище [6, с. 339]. При розлучені діти почуваються замкненими, ображеними, відмовляються від роботи в групах, легко ідуть на конфлікти; у них спостерігається певна недовіра до оточуючих, небажання висловлювати свої думки [4, с. 59].

Аналізуючи досвід сімейного виховання, А. Макаренко дійшов висновку: багато хто з батьків не розуміє значення свого авторитету для дітей [3, с. 36]. Серед основних видів авторитету розрізняють такі [3, с. 36]:

1. Авторитет пригноблення. При цьому діти виростають або затурканими, безпорадними, відплачуючи за пригноблене дитинство.

2. Авторитет чванства, коли батьки зарозумілі у ставленні до інших. Діти часто виростають хвалькуватими, не вміють критично ставитися до своєї поведінки.

3. Авторитет підкупу, коли слухняність купується. Дитина привчена до отримання вигоди, «викручуватися». На думку А. Макаренка це найбільш аморальний вид авторитету.

Справжній авторитет ґрунтується на любові, повазі до особистості дитини в поєднанні з високою вимогливістю до неї [3, с. 36].

Отже, очевидно, що для дитини батьки мають бути надійною опорою й підтримкою. Неадекватна реакція на певні поразки, негаразди дитини, зовсім не слугує стимулом для неї, а навпаки позбавляє бажання до самовдосконалення, в тому числі й досягнення певних результатів у навчанні.

Від байдужості до дитини іншою крайністю є надмірний контроль. Наслідком того, що великий відсоток сімей в Україні виховують лише одну дитину, є домінуюча гіперпротекція. Підліток – в центрі уваги батьків, які віддають йому масу сил і часу, в той же час позбавляють його самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони [5, с. 4]. Батьки не завжди поспішають заохочувати незалежність дитини [10]. Наслідком цього є своєрідна безпорадність і неготовність до самостійного життя.

За словами А. Макаренка, безмірна свобода для дитини є згубною, однак не можна залишати дитину без простору для своєї ініціативи й кмітливості [7, с.451]. Надмірна турбота викликає пасивність характеру, безініціативність. Чи переважатиме у дитини ініціативність значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до її волевиявлення, визначають і задовольняють її право на допитливість, фантазію, творчість [3, с. 33].

Причиною труднощів у навчанні можуть бути крайнощі виховного процесу, які чітко проглядаються у різних стилях виховання батьками дітей. Психолог Д. Баумринд виділив основні стилі виховання в сім'ї: авторитарний, опікувальний, потуральний, хаотичний, демократичний, кожен з яких впливає на дитину по-іншому [11, с.52 - 54]:

Авторитарний стиль виховання характеризується тим, що батьки виховують у дитини почуття відповідальності, але надмірні вимоги сприяють тому, що досягнення успіху стає основною метою, в той час, коли духовна сфера дитини страждає.

Опікувальний стиль виховання призводить до невпевненості дитини у своїх силах, постійне очікування невдачі.

Потуральний стиль виховання сприяє виникненню негативного ставлення до навчання.

Хаотичний стиль виховання характеризується непередбачуваними змінами батьківських реакцій, спричиняючи неадекватну самооцінку, невпевненість у собі, підвищену тривожність.

Демократичний стиль виховання є оптимальним для практики сімейного виховання, характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми і батьками, урахуванням їхньої думки, готовністю прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їхню самостійну діяльність, адекватним батьківським контролем [3, с. 36]. Успішність таких дітей в школі і рівень адаптації є високими.

Висновки. Отже, визначальну роль у вихованні сучасних дітей відіграють батьки, а відносини з ними в українських сім'ях значно впливають на гармонійність чи, навпаки, проблемність розвитку особистості дитини, її навчальну успішність. Зокрема, як засвідчили відповіді респондентів – учителів та учнів шкіл – пасивність батьків, відсутність їхньої допомоги і підтримки, або ж надмірний контроль з іншого боку, неповна сім'я здійснюють негативний вплив на дитину. Внутрішня сімейна атмосфера, віра батьків у сили власної дитини, любов і підтримка є необхідною основою гармонійного розвитку дитини й успішності на уроках. Зважаючи на наявність зазначених проблем у стосунках між батьками й дітьми, впливу різного роду труднощів на навчальну діяльність учнів у школі, **перспективи подальших досліджень** з проблематики сімейного виховання дітей вбачаємо у пошуку практичних рішень та актуальних способів вдосконалення методів виховання дітей у сучасній українській сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / укр.. ін. – т соц. досліджень, ін. – т дитинства. – к. : ЛОГОС, 2000. – 92с.
2. Батьків не обирають . . : Проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні / За ред. Ю. М. Якубової та ін.. – К. : АЛД, 1997.
3. Бондарчук, О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96с.
4. Ваштерштейн Дж. Келли Последствия развода родителей : переживания ребенка в период поздней латентности. М., 1990. – С. 365
5. Визначення типів неадекватного сімейного виховання у підлітків в роботі центрів соціальних служб для молоді. Вип. 2. – Т. : Лілея, 1995. – 18с.
6. Макаренко, А. Книга для родителей / А. Макаренко. – 6-е узд. – М. : УЧПЕДГИЗ, 1956. 358с.
7. Макаренко, А Книга для батьків / А. Макаренко. – том 4.: Київ 1954р. – ст.. 521.
8. Макаренко А. С. Методика виховної роботи /А.С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366с.
9. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського : [зб. статей]. – К. : ВИЩА ШК., 1979. – 339с.
10. Пєрну, Л. Я воспитываю ребенка [текст] : практические советы / Л. Пєрну. – М. : Панорама, 1992. 63с.
11. Прийменко, В. Вплив сім'ї на успішне навчання дитини / В. Прийменко // Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 52-55. – Школа і родина.
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К. : Рад. школа, 1972. – 243с.

ЗМІСТ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ 3

Іванців О. *Соціальна і науково-теоретична характеристика дітей груп ризику 3*

Танащук Ю. *Теоретичні підходи до розуміння інтернет-залежності серед школярів у діяльності соціального педагога 5*

Мешко Г. *Особливості самоактуалізації особистості в студентському віці 8*

Дубчак Ю. *Розвиток пізнавальних процесів у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри 11*

Гудяк Н. *Взаємозв'язок соціометричного статусу та особистісної тривожності в ранній юності 13*

Рибка В. *Готовність до професійного самовизначення учнівської молоді 16*

Поважна І. *Формування відповідального ставлення до материнства у студенської молоді 20*

Капуш О. *Психологічні особливості професійної мотивації майбутніх психологів 23*

Дунаєвський О. *Настільна рольова гра у інстументарії практичного психолога 26*

Джуган М. *Психологічні особливості емоційної сфери підлітків 28*

Данильчук К. *Розвиток образу-Я молодших школярів методами арт-терапії 31*

Кашецька С. *Вплив комп'ютерних ігор на психоемоційний стан підлітка 34*

Федун О. *Особливості взаємозв'язку суїцидальної поведінки та акцентуацій характеру у старших підлітків 37*

Пазірович Н. *Вплив стилів сімейного виховання на розвиток емоційної сфери дитини дошкільного віку 41*

Смаль О. *Психологічні проблеми статевої ідентифікації підлітків з неповних сімей: теоретичний вимір 43*

Форись А. *Психологічні умови розвитку емоційної саморегуляції у молодшому шкільному віці 46*

ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ 50

Білик Х. *Григорій Сковорода і роздуми про щастя людини (на основі літературних творів) 50*

Білик Х. *Популярна естрадна музика та їх вплив на емоційно-естетичний досвід старших школярів 51*

Галуненко Н. *Методи розвитку музичної пам'яті студентів музично-педагогічних спеціальностей 55*

Динька Н. *Благоустрій територій дитячих дошкільних закладів 59*

Машталір Н. *Відносна система сольмізації та її застосування для розвитку музичного слуху учнів початкових класів 61*

Чорна О. *Історія розвитку батику, як виду традиційних художніх тканин України 65*

Фугель Н. *Художньо-стильові особливості натюрморту 68*

Чортик М. *Самотність людини в суспільстві: причини виникнення та шляхи подолання 72*

Мельничук Ю. *Формування малих ландшафтів міського середовища 73*

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ 76

Ковальчук Ю. *Діяльність Йозефа Юнгмана в контексті Чеського національного відродження 76*

Марчук І. *Навчальний стрес і шляхи його подолання 81*

ЗМІСТ

Балик О. *Справа Дрейфуса як символ боротьби за демократичні цінності у Франції наприкінці XIX на початку XX ст.* 85

Баран Б. *Особливості боротьби УПА проти депортації українців із Закерзоння* 88

Бойко Н. *Традиційні молодіжні розваги: порівняльний аспект російських та українських ігор* 90

Вовна К. *Становище судової поліції на західноукраїнських землях в складі Республіки Польща (1919 – 1939 рр.)*....92

Гавур В. *Генеза українсько-японських духовно-культурних відносин у новітньому вимірі*....96

Горинчин О. *Специфіка фортифікацій Теребовлянського замку збудовим Олександром Балабаном в XVII ст.* 100

Козюпа В. *До проблеми про причини Громадянської війни в США (1861-1865 рр.)*....102

Паньків У. *Деякі особливості готовності студентів до усвідомленого батьківства* 106

Табас Т. *Релігійне питання в політичній діяльності Наполеона Бонапарта*....110

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ....114

Юрчак Х. *Характеристика ергонімів м. Тернополя*....114

Шмира О. *Василь Сухомлинський про розумове виховання* 116

Швець Ю. *Мас-медіа як один із найважливіших чинників формування конфліктного середовища* 117

Чупровська О. *Сучасна лінгвістична інтерпретація поняття «мовна картина світу»* 119

Чеканова О. *Лінгвостилістичний аналіз переспіву 43 псалма Давидового Тарасом Шевченком*....122

Січкарик І. *Типологія і функції біблійних цитат у драматичній поемі Лесі Українки «На полі крові»* 124

Ленько О. *Формування педагогом ціннісних орієнтацій учнів*....126

Пискур І. *Медіависвітлення бойових дій: основні помилки вітчизняного телепростору* 129

Млиновська К. *Метод «вибуху» у діяльності класного керівника* 132

Миколишин Т. *Поняття «стилізація» в українській Лінгвістичній літературі* 133

Микичак С. *Діяльність Національної скаутської організації України Пласт в контексті формування моральних цінностей сучасної людини* 135

Мацієвська О. *Явище стилізації у публіцистичних текстах* 137

Мазур Л. *Біблійна цитата в поетичній мові Павла Тичини* 140

Баліцька Л. *Соціопрагматичні параметри вітання в українській комунікації* 142

Ленько О. *Нормативність української мови на всеукраїнських і регіональних телеканалах* ...145

Крутиголова С. *Дистанційна освіта у фізичному вихованні* 148

Кравчук І. *Церква в школі, чи школа в церкві? Про доцільність релігійного виховання у світській школі* 150

Кадиляк Ю. *Формування культури усного мовлення учнів основної школи* 151

Жолинська М. *Структурні особливості метафор у поезії Оксани Пахльовської* 154

Волошин І. *«Поезія Ліни Костенко у польській рецепції (на матеріалі виступів Б.Бакули)»* ..156

Водвуд В. *Християнські імена в основах прізвищ села Шумляни Підгаєцького району Тернопільської області* 159

Вишинська М. *Вплив християнства на виховання сучасних українських школярів* 161

Бондар О. *Висвітлення соціальних проблем переселенців (за матеріалами інтернет-видання «Українська правда»)* 162

Баліцька Л. *Семантична природа концепту «слово» в українських та англійських паремія*х.... 165

Амборська У. *Нові типи уроків в інноваційній діяльності сучасного вчителя* 168

Свіжінська Ю. *Формування в учнів відповідального ставлення до навчання* 169

Масна У. *Ігрові технології навчання* 170

Мар'яш В. *Поняття «Божа Мати» як складова образу матері в поетичній мові Тараса Шевченка* 172

Юзва Х. *Релігійне виховання сучасних підлітків на прикладі молодіжного табору «Оазис»* ...173

Кадиляк Л. *Патріотичне виховання учнів засобами гуманітарних дисциплін* 175

Гладій А. *Метод «вибуху»: переваги і недоліки його застосування у педагогічній діяльності класного керівника* 176

Філь О. *Виховання в учнів інтересу до навчання* 178

Долішна Ю. *Реалізація вчителем сучасної української школи принципу емоційності в навчанні* 179

Стасюк Н. *Прагматичний потенціал дієслів гумористичного дискурсу (на матеріалі прозових текстів Остапа Вишні)* 181

Філь О. *Проблематика поетичної драматургії Івана Драча* 184

Суржишин Н. *Ідейний зміст поеми Івана Драча «Соловейко-Сольвейг»* 185

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ 187

Рудик Ю. *Особливості перекладу художньої літератури* 187

Григорчук Л. *Рецепція творчості Крісти Вольф в працях С. П. Маценки (Фіськової)*....189

Козак О. *Вплив сімейного виховання на навчальну діяльність учня* 192

ЗМІСТ....196

ББК 74.480.278
С.88

Студентський науковий вісник. — Випуск № 37 — 2015 — 198

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

Комп'ютерна верстка: **Процик Н.І.**

Здано до складання 11.02.2015. Підписано до друку 26.05.2015. Формат 60 х 84/16. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів – 17,.8. Обліково-видавничих аркушів – 17,82. Замовлення № 102
Тираж 100 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ДК №2043, від 23.12.2004.