

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

Інститут філософської освіти і науки
Інститут педагогіки та психології

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«АКАДЕМІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ»

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 5

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

2015

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

Г94

*Рекомендовано Вченою радою Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 9 грудня 2015 року)*

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Морозов І.В. – доктор культурології, професор кафедри менеджмента соціокультурної діяльності Білоруського державного університету культури і мистецтв.

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

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

Можейко М.О. – доктор філософських наук, професор, завідувача кафедрою методології гуманітарних наук Білоруського державного університету культури і мистецтв.

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

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

Уваркіна О.В. – доктор філософських наук, професор НПУ імені М.П. Драгоманова, вчений секретар університету.

Упорядники:

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

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

Барма О.А. – викладач кафедри менеджменту соціо-культурної діяльності Білоруського державного університету культури і мистецтв.

Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 5. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 226 с.

ISBN 978-966-924-168-9

У збірнику подано наукові статті за матеріалами IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (25-27 листопада 2015 р.)

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

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

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

ISBN 978-966-924-168-9

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Абдулгужин Алмас Вакилевич,
студент Стерлитамакского филиала БашГУ
almas.abdulguzhin@gmail.com*

*Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.*

Личность, как сущность человека, отличает его от всех других биологических видов. Известно, что человек становится личностью в процессе социализации: обретает речь, те или иные привычки и навыки в обращении с другими людьми. Все это делает его носителем социальных отношений. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности [1].

Важнейшим звеном в социализации личности является именно семья. Даже в тот период, когда в жизнь человека включаются такие институты, как детский сад, школа, университет; семья остается наиболее важным фактором для человека. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают отец и мать, на личность ребенка влияет и общая внутрисемейная обстановка, закладывающая основные черты в его личность.

Именно в семье человек получает свой первый опыт социального взаимодействия. Ребенок растет в семье, и с первых дней жизни учится жить в обществе, помогать и поддерживать, учится добру и взаимопомощи, а впоследствии так или иначе повторяет в своей семье все то, что было в семье родителей. В семье закладываются моральные нормы поведения и отношения ребенка к окружающим.

Семья помимо всего является и источником психологического здоровья детей. Взрослые не всегда понимают, каким же образом их личностные качества передаются их детям. Для большинства людей родители, а особенно это мать, остаются главными эмоционально близкими лицами. Изучением процесса социализации личности занимались многие ученые. Среди них такие, как Кон И.С., Ж.Пиаже, Петриченко Н.Г., Петровский А.В., Андреева Г.М., Рубинштейн С.Л., Ананьев Б.Г., и многие другие.

Семья выступает основным институтом воспитания личности. Важность семьи заключается в том, что человек проводит в ней большую часть своего времени от рождения и вплоть до взрослой жизни. Даже создавая свою собственную семью, человек ориентируется на семью, в которой он вырос.

Семья ассоциируется у человека с ощущением места, где его всегда ждут, любят и ценят. Семье отводится основная роль в формировании нравственных начал и жизненных принципов ребенка. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов. Она указывает границы идентификации, способствует появлению у личности образа своего «Я» [1].

Семья для ребёнка является и средой обитания, и обучающей средой. Влияние семьи особенно в начале жизни ребёнка существенно. По данным исследований, ее влияние отражается на ребенке больше, чем обучение в школе, влияние СМИ, общественных организаций, друзей. На основе этих исследований, мы можем сделать следующий вывод: успешность в формировании личности определяется, прежде всего, семьей. Чем лучше и сильнее семья влияет на воспитание, тем выше результат физического, нравственного и трудового воспитания личности. Иногда прослеживается прямое следствие: от того какая это семья зависит каким вырастет в ней человек.

Существуют три наиболее важных аспекта в воспитании. Первый аспект заключается в развитии способностей и интересов ребенка, передача детям накопленного опыта взрослыми членами семьи; содействие их физическому совершенствованию, укреплению здоровья и выработке навыков личной гигиены. Второй аспект заключается в постоянном воспитательном воздействии семьи на каждого своего члена в течение всей его жизни. И наконец, аспект третий заключается в постоянном влиянии детей на родителей и других взрослых членов семьи с целью самовоспитания и саморазвития последних.

Огромное значение имеют личный пример отца и матери, традиции семьи. Само общение в семье и ее общение с окружающими, уровень педагогической культуры матери и отца, распределение между ними обязанностей по воспитанию детей, взаимосвязь семьи со школой и общественностью.

Семейное воспитание непрерывно и устойчиво. И по этим показателям с институтом семьи не может сравниться ни один другой институт. Конечно же, семья влияет на детей в разные периоды их жизни по-разному. Сама жизнь в семье учит дошкольника, а затем и школьника очень и очень многому. Семья объединяет внутри себя людей разного пола, возраста, часто с разными профессиональными интересами. Это, в свою очередь, позволяет ребенку наиболее в полном объеме проявлять свои возможности.

Семья, являясь для ребенка некой малой моделью общества, оказывается важнейшим фактором в плане выработки системы социальных установок и формирования дальнейших жизненных

планов. В связи с этим, мы приходим к следующему: диапазон воздействия семьи на воспитание ребенка столь же широк, как и диапазон общественного воздействия.

Все большее значение придают коммуникативной функции семьи. Если семья уделяет выполнению этой немаловажной функции достаточное количество внимания, то это заметно усиливает ее воспитательный потенциал. Семья выступает неким посредником в контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством; и в организации внутрисемейного общения [2].

В настоящее время заметно возросла функция семьи по организации и проведению досуга и отдыха. По тому, как человек проводит свое свободное время, о человеке можно сказать очень и очень многое. Семейный досуг предполагает собой: совместный просмотр телепередач, встречи с родственниками, друзьями. А также посещение театров, концертов и кинотеатров; проведение отпуска; посещение парков, экскурсии, занятия спортом, в проведении праздников. Однако зачастую родители совершают немало ошибок: дети мало бывают на свежем воздухе, чересчур много времени проводят у экрана телевизора, или сидят за компьютером. Или же, что еще пагубно влияет на детей: родители недостаточно уделяют времени своим детям или вовсе не уделяют, ссылаясь на занятость, усталость. Как бы то ни было, так поступать с детьми нельзя. Несмотря на тяжелый рабочий график, усталость; родители должны найти время, чтобы побыть с детьми. Преодолеть эти ошибки, на мой взгляд, главная задача современной семьи.

Современная семья во многом отличается от семьи прошлых времен, отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются. В сознании людей преобладает мнение о том, что молодые люди должны как можно лучше узнать друг друга, прежде чем придут к важному и ответственному решению в своей жизни о создании семьи. Ведь от этого зависит будущее семьи, какой она будет, какие ценности она будет прививать молодой личности.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Реан А.А. Развитие и социализация личности в семье. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В XXI ВЕКЕ

*Агапов Максим Александрович,
студент, СФ БашГУ, г. Стерлитамак
agapov_10@mail.ru*

*Научный руководитель –
кандидат физ.-мат. наук Р. Р. Сафиуллова*

Глобальные проблемы, происходящие в современном обществе, охватывают все сферы его жизни. В наши дни развитие общественной жизни увеличили интерес к проблемам социального воспитания в образовательных учреждениях. Одной из социальных проблем воспитания является проблема системы воспитания. В течение последних лет задачи воспитания формулирует государство. Государство в поисках тех задач, которые нужно поставить перед системой воспитания. Но социальная проблема воспитания может быть решена только при участии всех сторон и индивидуальных ресурсов общества, таких как государственные структуры, педагоги образовательных учреждений, воспитанники, родители и т.д. К сожалению, в современных программах дошкольного воспитания ещё не особо точно определены задачи социализации. Когда-то новые образовательные стандарты были направлены на обучающие программы с использованием игровых действий, в которых главным типом детской деятельности дошкольника являлась игра. Но постепенно произошла подмена игрового типа деятельности на обучающую, что, в конечном итоге, не могло не сказаться на возрастном психологическом развитии ребёнка. Отсюда и происходит недостаточная способность к свободным действиям, трудности во взаимоотношениях с ровесниками. Так же одним из важных факторов социальных проблем воспитания является деятельность семьи, где формируется особая атмосфера, в которой ребёнок усваивает нормы и правила поведения и культуры. Традиционный конфликт между взрослыми и детьми сохраняется и на сегодняшний день. Родители вынуждены работать и зарабатывать деньги, а времени на воспитание детей как обычно не хватает. В связи с этим в России происходят тяжкие преступления в отношении детей. Поэтому так важно педагогам дошкольных учреждений найти те методы работы с родителями, которые помогли бы в решении проблем социальной адаптации детей. Подводя итоги по проблемам социального воспитания в дошкольном учреждении, можно понять, что необходимо обратить внимание на такой фактор – деятельность семьи как социальной системы.

Для ребенка семья – это среда, в которой создаются условия его психического, эмоционального, физического и интеллектуального развития. Одна из важнейших функций семьи – это воспитательная, которая заключается в воспитании детей и их самореализации. Самореализация в детях – отражение своего Я. Современные дети показывают, что поменялись ценности взрослых. Основные изменения произошли в замене таких ценностей, как послушание, трудолюбие, аккуратность, люди в большей степени стали ставить в центр материальные блага, думать о себе. Нынешнее общество изменилось так, что потеряло силу главенство отца в семье, роль матери в воспитании детей, подчинение детей родителям. Выявляется равенство в общении с детьми. Дети полагаются на свои принципы, что приводит к спорам со старшими, к неуважению родителей. Идет направленность на воспитание таких качеств, как независимость, самостоятельность и активность. Родителям тяжело справиться с современными детьми, так как они не имеют педагогического образования [1, с. 182].

Однако основная задача современного воспитания – это подготовить ребенка к будущей самостоятельной жизни, той которую предопределяет нам общество. А оно требует ориентации на такие качества, как самостоятельность и независимость. Но надо уметь их направлять в нужное русло. Исследования показали, что намного легче приспособляются к сегодняшней жизни те дети, чье воспитание носило демократический характер, чьи родители стремились привить своим детям более современную систему ценностей. Из-за изменений условий, современная семья переживает кризисы: экономические и социальные. Экономические заключаются в потере работы, в низком уровне оплаты труда и пособий, удорожании содержания ребенка в семье, медицинского обслуживания и прочие. Среди социальных причин больше всего встречаются такие, как алкоголизм, тунеядство, противоправное поведение одного или обоих супругов. Этому сопутствует низкий культурный уровень и негативный воспитательный потенциал семьи. Ребенок, растущий в такой семье, часто неуравновешен, эмоционально подавлен, у него складываются неадекватные принципы и стереотипы семейного и общественного поведения, отсутствуют образцы позитивного поведения членов семьи.

Невозможно не затронуть проблему техносферы, в которой живет современное общество. Через СМИ (интернет, телевидение, газеты) идет огромный объем информации. Зачастую информация агрессивная. Родители проводят время в социальных сетях и увлекают туда своих детей, так как ребенок воспитывается на примере своего родителя. Все свободное время взрослых проходит у компьютера, и ребенок не имеет представления о том, что можно вместо

сидения за компьютером шить, читать, рисовать, печь и т.п. Образ “хозяек” уходит в прошлое. Врачи рекомендуют детям проводить за компьютером от 10 до 20 минут в зависимости от возраста, а они сидят по 2,3 часа, а то и целыми сутками. А ведь рисование, лепка и другое, намного полезно в детском возрасте. Конечно, не нужно исключать полностью общение ребенка с компьютером, планшетом – нам время диктует их использование. Надо направлять общение с техникой на саморазвитие ребенка. Например, использовать игры и мультики, которые направлены на развитие мышления, внимания, памяти, творческих способностей ребенка [2, с. 97].

Воспитание в семье – это та же жизнь, и наше поведение и наши чувства к детям сложны, изменчивы и противоречивы. Отношения с ребенком, так же как и с любым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы.

Например, если родители во всем совершенны, знают правильный ответ на любой вопрос, то вряд ли они смогут осуществить самую главную родительскую задачу – воспитать в ребенке потребность к самостоятельному поиску, к познанию чего-то нового.

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существенную роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, мы мысленно обращаемся в тяжелый момент нашей жизни. Вместе с тем, чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, – это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Роль чувств, появляющихся между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей важна для поддержания самой жизни ребенка. А необходимость в родительской любви – поистине жизненно нужная потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Так, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека.

Список литературы:

1. Дидактика /пер. с нем./ под ред. И.Н. Казанцева М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – 287 с.
2. Седова Н.Е. Основы практической педагоги-М., 2008. – С.174.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Барма Олег Анатольевич,
*преподаватель кафедры менеджмента
социально-культурной деятельности
УО «Белорусский государственный
университет культуры и искусств»
г. Минск, Республика Беларусь
barma_oleg@mail.ru*

Современная система высшего образования Республики Беларусь, ориентируясь на общеевропейские образовательные стандарты, предусматривающие двухуровневую систему высшего образования, дифференцированные сроки обучения, переход от пассивного усвоения студентами информации к активному ее созданию, демонстрирует две противоположные, но параллельно развивающиеся тенденции. С одной стороны, поэтапное обновление образовательных программ с целью формирования квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, с другой – уменьшение аудиторных часов и перевод студентов на самостоятельный поиск, анализ, оценку профессиональной информации в рамках самостоятельной работы, осуществляемой как в контексте самообразования (что является целью образования, по мнению Конфуция), так и под непосредственным методическим руководством со стороны преподавателя. В «Положении о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей)» самостоятельная работа студентов (далее СРС) определяется как «вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т. д.) с использованием различных средств обучения и источников информации» [3]. Управляемая самостоятельная работа (далее УСР) определяется как целенаправленная деятельность студентов по выполнению предложенных преподавателям заданий и при его непосредственном методическом руководстве, с установленными сроками и формами контроля. Одним из важнейших аспектов УСР является заранее подготовленный преподавателем материал (аналитического характера) ориентирующего студентов на интенсивное освоение учебной дисциплины, апробация полученных знаний в практической деятельности. Кроме того, организация УСР

в учреждениях высшего образования обеспечивает активную «[...] роль обучающихся в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике» [3].

В контексте стремительного развития социокультурной сферы, ее влияния на биологические, экономические, политические сферы жизнедеятельности общества, а также интеграцию в с вое предметное поле медицинских, психологических, экономических технологий деятельности, на первый план выходит проблема фиксации имманентной природы изменений, происходящих в социально-культурной сфере, адекватное научное их описание и последующее изучение. Конечным результатом выступает процесс внедрения инноваций в практическую сферу через деятельность самого специалиста.

Если процесс апробации может быть полностью реализован в научно-методической работе преподавателя высшей школы, то процесс трансляции носит фрагментарный характер: за счет невозможности передачи большого объема информации от преподавателя к студентам в отведенные временные рамки учебного процесса. Перед студентом-менеджером ставится задача самостоятельного овладения необходимой суммой знаний и последующее ее использование в рамках профессиональной познавательной деятельности в целях профессионального саморазвития и самосовершенствования.

На сегодняшний день имеются методические наработки по организации УСП студентов в целом, и студентов учреждений высшего образования сферы культуры и искусств в частности [4, 5]. Все наработки носят практико-ориентированный характер, и отражают такие аспекты как: планирование, организацию, коррекцию, мотивацию, контроль УРС, и, что немаловажно – информатизацию (использование современных IT-технологий) позволяющих, как отмечает Е. Э. Политевич, студентам получать «доступ к самой разнообразной информации в любой точке планеты, обмениваться ею друг с другом [...] в режиме реального времени» [2, с. 391]. Так, интерес для организации УСП студентов-менеджеров социокультурной сферы представляют электронные информационные ресурсы, созданные или размещенные на сайтах профессиональных сетевых сообществ, отражающих актуальную информацию по направлению сообщества.

По оценке Т. И. Жуковой и В. И. Тищенко, «[...] создание и функционирование виртуальных сообществ, преодолевающих географические и межкультурные границы, востребовано различными социальными группами, которые остро ощущают потребность в расширении информационного поля для взаимодействия и творчества, целенаправленного времяпровождения и коммуникации» [1, с. 248].

Важным преимуществом сетевых сообществ, которое в тоже время иллюстрирует ключевое положение общества знаний, является политика открытого доступа к электронным вариантам трудов участ-

ников проекта, позволяющая потенциальному потребителю преодолеть барьеры, связанные с малым тиражом издательской продукции¹, отсутствием электронных копий изданий в ведущих научных электронных библиотеках (eLIBRARY.RU, КиберЛенинка и др.), зоной распространения изданий², политикой негосударственных издательств³.

Ориентируясь на классификацию виртуальных научных сообществ, приведенных в статье Т. И. Жуковой и В. И. Тищенко [1, с. 251–253], целесообразно рассмотреть использование электронных информационных ресурсов виртуальных сообществ практик⁴, каковым является сетевое сообщество «РОССИЙСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ».

«РОССИЙСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ» (<http://www.culturalnet.ru>) – интернет-проект Санкт-Петербургского отделения Российского института культурологии, виртуальная площадка для профессионального общения, неофициального взаимодействия ученых посредством работы в единой предметной области либо наличия общих интересов. Взаимодействие ученых на основе научной коммуникации позволяет решать проблемы, и на основе этих решений аккумулировать знания и способствовать их распространению.

Как отмечается организаторами данного сообщества, представленный проект нацелен на популяризацию наук о культуре, кооперацию и координацию научно-исследовательского потенциала ученых в области культурологии и смежных с ней областей, выработку единых подходов к решению вопросов, отражающих современные

1. Примерами такого барьера (являющегося в свою очередь результатом экономической нестабильности) может служить ситуация с изданиями практико-ориентированных пособий для работников сферы культуры, тираж которых не превышает более 300 экземпляров несмотря на востребованность профессиональным сообществом в них. Например: Касап, В. А. Патентно-информационная деятельность в библиотеке : учеб. пособие / В. А. Касап. – Минск : Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2010. – 106 с. – 100 экземпляров ; Макарова, Е. А. Технологии арт-менеджмента : пособие для работников культуры / Е. А. Макарова ; Государственное учреждение «Минский областной центр народного творчества». – Минск : Змицер Колас, 2014. – 146 с. – 280 экземпляров ; Макарова, Е. А. Организация концертно-зрелищной деятельности : пособие для работников культуры / Е. А. Макарова, С. Б. Мойсейчук, И. Л. Смаргович. – Минск : Змицер Колас, 2015. – 164 с. – 240 экземпляров.

2. Издания, отражающие региональный опыт исследования какой-либо сферы жизнедеятельности общества, очень редко представлены в фондах библиотек сопредельных регионов, стран, несмотря на востребованность в решении аналогичных вопросов в данных регионах, например: Гасанов, М. М. Поликультурная образовательная деятельность библиотек в системе патриотического воспитания учащихся : опыт монографического исследования / М. М. Гасанов, А. Р. Мирзаева, К. О. Омаров ; Дагестанский гос. ун-т. – Махачкала : Тетрабум, 2006. – 177 с. – 300 экземпляров.

3. Издательство LAP LAMBERT Academic Publishing (Саарбрюккен, Германия) осуществляет издание книг по мере поступления заявок от покупателей, что не дает свободного доступа к самим изданиям в рамках деятельности учебных библиотек по информационному обеспечению образовательного процесса в УССО, УВО.

4. Сообщество практики, или сообщество обмена знаниями (community of practice) – термин, введенный Этьеном Венгером – обозначает общественное образование, члены которого вовлечены в совместную деятельность, а онлайн-общение является необходимым условием их сотрудничества [1, с. 259].

культурные тренды. Достижение поставленной цели возможно посредством: публикации информации об ученых и распространению ее среди профессионального сообщества; объединения информации об ученых в единую базу данных и разработки специализированного поиска по личным и профессиональным данным предоставленным их владельцами; организации профессионального общения, в том числе в реальном времени; проведения интернет-конференций; публикации научных работ; организации интерактивных видеотрансляций научных мероприятий; работы с интерактивной «культурологической картой».

Для преподавателя интерес представляют персональные странички ученых, где наряду со сведениями о стране и населенном пункте проживания, учебных организаций, в которых осуществляют свою профессиональную деятельность ученые, присутствуют академические регалии, а также данные, позволяющие связаться с ученым (адрес кафедральной, персональной электронной почты, почтовый адрес). Кроме того, наличествует информация о сферах научных интересов, о научных проектах и программах, в которых принимали или принимают участие ученые, гиперссылки (на сайты учреждений образования, организаций, личные сайты или персональные странички в социальных сетях), а также файлы и публикации с возможностью полнотекстовой загрузки (каждый файл/публикация содержит библиографическое описание). Дополнительно, по усмотрению ученого, предоставляется краткая автобиографическая справка с биобиблиографической информацией.

Для преподавателя, владеющего информацией о персонализации предметной сферы, в рамках которой он осуществляет свою деятельность, не составит труда используя раздел «Персоналии» найти персональные данные ученого, ознакомиться с его последними работами, для того, чтобы включить их в список публикаций для самостоятельного изучения студентом в рамках УСР. Большинство ученых систематически обновляют персональную информацию, размечают библиографические данные или электронные копии своих работ. Размещая электронный вариант статьи/учебного пособия/монографии ученый, вне зависимости от вида документа, места и года его издания, типа издательства, материальных и трудовых затрат, тиража, содействует преодолению физического барьера между информационным продуктом и его реальным/потенциальным потребителем, как результат – удовлетворение информационной потребности последнего. Необходимо отметить, что если в начале своей деятельности сетевое сообщество объединяло в основном российских ученых, то сегодня можно фиксировать увеличение количества участников, представителей академической среды ближнего и дальнего зарубежья. Благодаря этому расширяется диапазон научно-исследо-

вательской деятельности и, что важно, возможность использования материала, отражающего противоположные точки зрения на предмет исследования по сравнению с отечественными учеными.

Предлагая студентам список работ, взятых с персональных страничек ученых, для самостоятельного изучения в рамках УСР по конкретной учебной дисциплине, преподаватель разрабатывает виды контроля (например, аннотирование, реферирование, разработка тезисных планов по каждой работе, написание эссе, рефератов или разработка слайд-презентаций), преподаватель тем самым формирует у студентов процесс пассивного потребителя информации. Необходимо, по мнению А. И. Степанцова, в рамках образовательного процесса «перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца» [4, с. 238], в этом случае студент выступает в роли инициатора потребления информации, и на основе полученных знаний создает новую информацию, отражающую его отношение к своей профессиональной деятельности, последнее позволяет говорить о новой роли преподавателя, в которой он выступает консультантом данного процесса.

По мнению автора статьи, используя самостоятельный поиск информации на сайте сетевого сообщества «РОССИЙСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ», студент формирует личностную программу информационного поиска, тем самым, методом проб и ошибок, находя необходимую информацию, последовательно изучая все разделы сайта, знакомясь с имеющимися информационными ресурсами. Как отмечает Е. Э. Политевич, «важно, чтобы каждый будущий специалист достиг определенной степени совершенства во всех возможных видах работы с информацией: ее поиске, получении, накоплении и переработке, создании на этой основе качественно новой информации, передаче, практическом использовании» [2, с. 391–392].

В рамках дисциплины «Работа с научной информацией», читаемой студентам второго курса специализации «Менеджмент социальной и культурной сферы», факультета культурологии и социокультурной деятельности учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», осуществляется обучения самостоятельному поиску научной информации по персональным страницам ученых в рамках вышеупомянутого интернет-проекта. Конечным результатом поиска является библиографический список по ранее заданным темам.

Работа с интернет-проектом начинается со знакомства с информацией, размещенной на главной странице сайта, а также с целью и задачами сетевого сообщества в разделе «О проекте».

Изучая интерфейс сайта, поисковый сервис, информацию о системе авторизованного входа и правила регистрации новых участников, а также сведения о выпусках научного рецензируемого электронного издания «Международный журнал исследований культуры»,

издательскую продукцию, создателями которой являются члены сообщества, или сведения об изданиях, в которых отражаются вопросы культуры и смежных с ней областей, студенты получают общее представление о целях сетевого сообщества, о формах и методах репрезентации научного потенциала в академическом пространстве.

Поиск информации осуществляется с помощью простого поиска по фамилии ученого (если студент знает персоналии ученых ведущих исследования по тематике его работы), с помощью расширенного поиска, с построением сложного запроса, включающего несколько поисковых элементов. Студенты обращают внимание на тематический поиск по таким полям как: «Дополнительные данные», «Дополнительные данные в сферах интересов», так как большинство ученых указывают не только приоритетные области своих научных исследований, но и предоставляют данные о своих увлечениях.

Использование раздела «Персоналии» способствует формированию у студентов знаний о субъектах образовательного процесса, возможных названиях структурных подразделений ведущих научно-исследовательскую работу, работу по подготовке кадров для сферы культуры и смежных с ней областях. С данным разделом связана культурологическая карта, отражающая географию участников проекта.

Для знакомства с научными периодическими журналами, публикующими материалы по теории и истории культуры, студентам предлагается обратиться к разделу «Журналы». В нем представлен список журналов, названия выпускающих издательств/организаций, данные о периодичности выхода, сведения о наличии электронных вариантов и условий доступа к ним в пределах Интернет-пространства, электронный адрес для контактов с издающей организацией, информация о включенности журнала в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук утвержденных Высшей аттестационной комиссией Минобрнауки России, международные библиометрические базы данных.

Непосредственное изучение персональных страниц позволяет студентам получить информацию о личности ученого, сфере его научных интересов, степени вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность, участии в научных проектах и программах, в качестве сотрудника или руководителя. Ознакомиться с конечным результатом интеллектуальной деятельности – списками публикаций и/или полнотекстовыми материалами, скачать их для последующего использования в учебной, научно-исследовательской деятельности.

Использование электронных информационных ресурсов сетевого сообщества «РОССИЙСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ», предоставленных учеными в рамках популяризации науки в целом, и своей научной

деятельности в частности, в рамках УРС позволит: во-первых, увеличить интерес студентов к изучению профессиональных дисциплин, путем выявления материала, отражающего их интересы как работников культурной сферы; во-вторых – сформировать профессиональные требования к себе как к специалисту, и к своей профессии, как к сфере реализации собственных креативных способностей; в третьих – сформировать критическое мышление, основанное на знаниях, умениях и навыках, полученных в рамках умственной деятельности и проверенных на практике; в-четвертых – сформировать у студентов исследовательскую компетенцию для дальнейшего профессионального саморазвития. Студенты, используя теоретический и эмпирический материал, полученный в процессе использования электронных информационных ресурсов сетевого сообщества «Российская культурология» в рамках УРС, смогут предложить преподавателю альтернативный путь изучения дисциплины, новое видение учебной проблематики, а преподаватель, в свою очередь, сможет выстроить процесс образования с использованием форм и методов УРС в соответствии с личностными предпочтениями студентов.

Список использованных источников:

1. Жукова, Т. И. Сетевые научные сообщества в Рунете: типология и практика / Т. И. Жукова, В. И. Тищенко // Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества : сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Н. Верченков [и др.] ; РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. – Москва, 2013. – С. 248–271.
2. Политевич, Е. Э. Информационная культура как условие формирования профессиональных компетенций учащихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования / Е. Э. Политевич // Культура: открытый формат – 2014 (библиотековедение, библиографоведение и книговедение, искусствоведение, культурология, музееведение, социокультурная деятельность) : сб. науч. ст. / Беларус. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск, 2014. – С. 391–395.
3. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) : [электронный ресурс] : утв. приказом Мин. обр. Респ. Беларусь, 27 мая 2013 г., № 405 // Республиканский институт высшей школы. – Электрон. данные. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/images/info/13/405/pol_sam_rab.doc. – Название с экрана. – Дата доступа: 15.01.2015.
4. Степанцов, А. И. Контроль самостоятельной работы студентов-заочников как часть обязательной работы преподавателей / А. И. Степанцов // Удасканаленне дзейнасці кафедраў па прафесійнай падрыхтоўцы спецыялістаў на факультэце завочнага навучання : матэр. навук.-метадыч. канф., Мінск, 2 лют. 2012 г. / Бел. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў ; [рэдкал. : Ю. П. Бондар (старш.) і інш.]. – Мінск : БДУКМ, 2012. – С. 238–242.
5. Шляхі павышэння эфектыўнасці кіруемай самастойнай работы студэнтаў : матэр. навук.-метадыч. канф., Мінск, 14 лют. 2008 г. / Бел. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў ; [рэдкал. : Р. А. Ровіна (адказны рэдактар) і інш.]. – Мінск : БДУКМ, 2009. – 218 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ

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

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

На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли на реалізацію компетенцій, які є складовими компетентісного підходу. Такий підхід є значущим і для Австрії, оскільки тільки такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити виробництво трудовим потенціалом, необхідним для забезпечення конкурентоспроможності економіки.

В індустріально розвинених країнах велика увага приділяється професійній компетентності як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці та покращення економічних досягнень.

У всіх країнах Європейського союзу професії вчителя також відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як новатор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу, дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Аналізуючи досвід різних систем освіти багатьох зарубіжних країн Н.М. Голота відмічає, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й освітніх технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація фахової підготовки педагога на компетентісний підхід та механізми його запровадження. Таким чином, особливу значущість для професійного успіху набувають особистісні якості та компетентність фахівця. Вимоги до результату вищої освіти формуються категоріями «компетенції», «компетентність» [1].

Диференціація (розрізнення) понять «компетенція» та «компетентність», на думку російських учених В.В.Краєвського та А.В.Хуторського, дозволяє зробити висновок, що компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями [3].

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [6].

У Великому словнику німецької мови як іноземної термін «компетентність» характеризується як здатність до дії, як уміння використовувати знання у практичній діяльності [8].

Сучасні дослідники визначають компетентність як здатність до виконання діяльності, що включає змістовний компонент (знання) і процесуальний (уміння та навички). На думку вчених (І. Зимньої, О. Пометун), «... компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти розв'язувати її практично, тобто володіти методом (знання + уміння) її розв'язання». Формулу компетентності можна виразити сумою мобільності знання, гнучкості методу і критичності мислення [5].

Якпоказуєдосвід,сьогодніформуванняосвітніхцілейвідбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на її інтеграцію в міжнародні співтовариства. Зокрема, наприклад, одним з останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива «Освіта для всіх».

Компетентісний підхід у сферу освіти активно увійшов у країнах Європи на початку 80-х років (у США – у 70-х роках). Безперечно, серед науковців немає єдиного підходу у визначенні цього поняття і є певні розбіжності у підходах та розумінні зазначеного терміну.

Так, під поняттям компетентісний підхід у навчанні іноземних мов розуміють насамперед спрямованість освітнього процесу на формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції з формуванням в учнів іншомовної комунікативної компетенції й з одночасним формуванням базових компетенцій.

Отримання студентами системи знань, умінь та навичок спрямоване на формування їх професійної компетенції. Тому компетентність і шляхи її формування слід розглядати як результат навчання.

Відповідно професійну компетентність педагога розглядають як його особистісні можливості, що дозволяють йому самостійно і ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу.

Поняття «професійна компетентність» учителя виступає в якості провідного поняття відновлення та модернізації освітнього процесу.

Поняття «професійна компетентність» значно ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що включає всі сторони діяльності: освітню, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну тощо. Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому [2].

О.І. Огієнко зазначає, що система професійної освіти в Австрії, як і в багатьох інших європейських державах, спрямована на вирішення триєдиного завдання:

- Розвиток особистості, здатної реалізувати свій професійний та особистісний потенціал.
- Розвиток суспільства через усунення нерівності між громадянами.
- Розвиток економіки з урахуванням відповідності рівня підготовки фахівців вимогам ринку праці [4].

Уряд Австрії одним із перших розробив програму підготовки вчителів на основі компетентнісного підходу. Рішення використовувати навчальну програму для підготовки вчителів на основі компетентнісного підходу спрямоване на досягнення професійної компетентності, яка включає дискурсійну компетентність, лінгвістичну компетентність, соціально-культурну та стратегічну компетентності. Компетентнісно спрямовану навчальну програму слід використовувати у всіх підрозділах освіти: від початкової школи, середньої школи, старшої школи, професійно-технічного училища до вищого навчального закладу [7]. Австрійська шкільна система має за мету навчити молодь незалежному судженню та соціальному розумінню. Молоді студенти повинні заохочуватися до участі в економічному та культурному житті Австрії, Європи і всього світу [9].

Набуття професійної компетентності вчителя сприяє розвитку здатності вчителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Таким чином, в Австрії, як і в багатьох інших європейських країнах, з метою підвищення ефективності освіти на основі компетентнісного підходу удосконалили програму так, щоб навчальний план, нововведення та оцінка співвідносилися один з одним. Компетентністий підхід у професійній освіті також повинен містити навчальний компонент, щоб освітня програма не

набула іншої форми стандартизованого тестування. Компетентнісний підхід в Австрійській освіті є провідною педагогічною категорією, що передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують розвиток особистості, розвиток суспільства і розвиток економіки країни.

Список використаних джерел:

1. Голота Н.М. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системах освіти зарубіжних країн. [Електронний ресурс] / Н.М. Голота. – Режим доступу: www.psyh.kiev.ua/Голота_Н.М._Особливості
2. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О.А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10-16.
3. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
4. Огієнко О.І. Модульно-компетентнісний підхід у професійній освіті: європейський вимір. [Електронний ресурс] / О.І. Огієнко. – Режим доступу: lib.iitta.gov.ua/3056/1/ОГІЄНКО_О.І.7.pdf.
5. Панчук О.П. Компетентнісно-світоглядний підхід у сучасній освіті / О.П. Панчук // Частина II. Освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика як засіб прогнозування професійних якостей фахівця. – 2011. – С. 114-116.
6. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.oecd.org/edu/skills.../41529556.pdf
7. ICM Resource Packet #4. Teaching and Learning in a Competency-Based Curriculum. (2012). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.internationalmidwives.org/.../Model%20C
8. Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache (1998). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: <http://books.google.com.ua/books?isbn>
9. UNCAC Article 13. Thematic Complication of Relevant Information Submitted by Austria. Aware-Raising Measures and Education. (2014). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.unodk.org/...13_Awareness-raising

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕСТВЕ

*Бухарова Елена Азатовна,
СФ БашГУ, магистр, г.Стерлитамак
lina.murzakaeva@mail.ru*

*Научный руководитель –
доцент, к. ф.-м. наук, Сафиуллова Р.Р.*

Подростковый возраст – остро протекающий переход от детства к взрослости, когда выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, вызывающий характер его поведения по отношению к взрослым.

С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов:

- возрастает самостоятельность ребенка,
- более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми,
- значительно расширяется сфера его деятельности и т.д.

Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. В 12-14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Подростковый кризис связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и самовоспитанию. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания особо возрастают в силу замечаний учителей об отрицательных чертах их характера. Это приводит к агрессии и конфликтам. Подростки, как правило, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе как к детям, они хотят полного равноправия с взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют.

Для подростка важную роль играет общение. У подростков усиливается близость отношений и расширяется их круг общения и возникают личные отношения. В период отрочества наиболее значимо групповое общение, общение в компании своих ровесников ([2, с. 87]).

Общение со сверстниками – необходимое и важное условие становление личности подростка. Общение со сверстниками выступает фактором психического развития в подростковом возрасте, выделяемое в качестве ведущей деятельности этого периода. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной комфортностью к ценностям и нормам группы сверстников.

Согласно многочисленным исследованиям, психологические трудности, а также временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у подростков.

По мнению английского психолога М. Раттера, у некоторых подростков наблюдаются искажающие процесс нормального развития психические расстройства, которые требуют лечения, но не обязательно именно у психиатра. Можно заметить, что на агрессивное поведение может влиять не только психическая болезнь ребёнка, но и многие другие факторы: семейные конфликты, воспитание в детском доме, родительская жест ([1, с. 189]).

Основные причины трудностей в воспитании отдельных школьников связаны с неправильными отношениями в семье, с просчётами школы, изоляцией от товарищей, что приводит к дезадаптации и стремлению утвердить себя любым способом и в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин. Допустим, что ученик плохо учится из-за неурядиц в семье, а это вызывает пренебрежение к нему учителей и товарищей по школьному классу.

Формально во всех школах-интернатах для детей сирот есть свой свод определённых законов и правил, которых воспитанники должны придерживаться.

Однако, к сожалению, наше общество состоит из множества уровней, социальных организаций, групп и т.п., и не исключено, что среди воспитанников детских домов, учеников в школах, училищах тоже есть своя неформальная структура, представляющая собой многоступенчатую иерархию. Есть свои лидеры, вожаки, которые и были зачинщиками мелких непослушаний, драк, краж и в конечном итоге убийства ни в чем не повинных людей.

Люди всегда оказывали колоссальное влияние друг на друга, как положительное, так и отрицательное. Ведь именно в семье закладывается начало всем тем качествам, ценностям, которые лежат в основе формирования личности. Формирование личности происходит в процессе воздействия на неё социокультурной среды,

в которой протекает её жизнь. Социокультурная ситуация создает условия воспитания развивающейся личности.

Социализация - одна из сторон интериоризации присвоения социальных норм, норм человеческой культуры (Выготский Л.С.) происходит под влиянием многих факторов.

В социальной психологии выделяют следующие универсальные механизмы процесса социализации:

Традиционный – представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Такое усвоение происходит на неосознаваемом уровне в процессе запечатления господствующих стереотипов.

Институциональный – осуществляется в процессе взаимодействия человека с институтами общества, как специально созданными для социализации (ясли, детские сады, школы и др.), так и реализующими социализирующие функции параллельно со своими основными функциями.

Стилизованный – действует в рамках определённой субкультуры. Это комплекс ценностей, норм, морально-психологических черт и поведенческих реакций, типичных для людей определённого слоя, который создаёт конкретный стиль жизни той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы).

Межличностный – функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него людьми благодаря механизмам эмпатии и идентификации.

Рефлексивный – связан с внутренними переживаниями, в которых человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, нормы, стили поведения, свойственные различным институтам общества [2, с. 87].

Список литературы:

1. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 2004. – С. 189
2. Крутецкий В.А. Возрастные психологические особенности подростка // Советская педагогика. – 1970. – №1. – С. 87
3. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В.Петровского. – М., 1979. – С.98.

МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА К УЧЕБЕ

*Валеева Айгуль Флюровна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
aigul.valeeva.96@mail.ru*

*Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.*

В современном обществе интенсивно меняются социальные ориентиры. Этот процесс затронул и систему общего среднего образования. В период динамического обновления современной школы, внедрения инновационных технологий в процесс обучения педагоги сталкиваются с нежеланием детей учиться. В связи с этим основной задачей, стоящей перед учителем в средней общеобразовательной школе, является создание психолого-педагогических условий для развития мотивации учебной деятельности.

Учебная мотивация – проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей обучения. Наиболее значимыми для учащихся являются следующие мотивы: познавательные, коммуникативные, эмоциональные, саморазвитие, позиция школьника, достижения, внешние (поощрения, наказания).

С целью повышения мотивации учащихся учитель должен:

- учитывать возрастные особенности школьников;
- выбирать действия в соответствии с возможностями ученика;
- выбирать средства по достижению цели совместно с учащимися;
- использовать коллективные и групповые формы работы;
- использовать проблемные ситуации, споры, дискуссии;
- использовать игровые технологии;
- использовать нестандартные формы проведения уроков;
- создавать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества;
- создавать ситуации успеха;
- верить в возможности ученика;
- применять поощрения и порицания;
- формировать адекватную самооценку у учащихся;
- быть эмоциональным.

Процесс формирования мотивации должен стать значительной частью работы учителя. Только правильно организованная работа учителя на уроке может побуждать ученика учиться. Использование современных технологий на уроках повышает мотивацию обучающихся к изучаемому материалу, создавая благоприятную эмоциональную обстановку и углубляя знания. Заметно повышает мотивацию учащихся благоприятный и продуктивный микрокли-

мат на уроке. Его поддержанию на уроке способствует вовлечение в деятельность всех учащихся класса; создание нестандартных ситуаций; демонстрация достижений каждого учащегося на каждом уроке; умение хвалить любого ученика на каждом уроке, даже за малые достижения и успехи.

Значительное влияние на развитие мотивации учения могут оказывать родители. Для формирования положительной мотивации родителям можно опираться на следующие советы педагогов:

- интересоваться делами, учебой ребенка;
- помогать при выполнении домашних заданий в форме совета, не подавлять самостоятельность и инициативность;
- объяснять ребенку, что его неудачи в учебе – это недостаток приложенных усилий (что-то не доучил, что-то не доработал);
- чаще хвалить детей за их успехи, тем самым давать стимул двигаться дальше.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Васаженко Наталія Олексіївна,
аспірант Вінницького національного
технічного університету
srg_phoenix@yahoo.com

*Науковий керівник –
зав. кафедри БЖД,
д. пед. н., професор Кобилянський О. В.*

Повільне впровадження ринкових відносин в Україні пояснюється в першу чергу професійною та психологічною невідповідністю менеджерів і фахівців-економістів. Звідси випливає завдання необхідності підвищення професійної компетенції працівників цих категорій. А для цього потрібні принципово нові підходи до процесу професійної підготовки.

Основні недоліки сучасної професійної підготовки фахівців пов'язані з недостатньою практичною підготовкою, що призводить до низького рівня самостійності, побоювань відповідальності при прийнятті управлінських рішень, відсутності комунікабельності та навичок роботи в колективі. Здійснене Світовим банком дослідження

якості освіти випускників вищих навчальних закладів у пострадянських країнах (Росія, Україна, Білорусь) і розвинених країнах Заходу (США, Франція, Канада та інші) показало, що наші студенти показують дуже високі результати (9-10 балів) за критеріями «знання» і «розуміння» і дуже низькі – за критеріями «застосування знань на практиці», «аналіз», «синтез», «оцінювання» (1-2 бали). Студенти з розвинених західних країн продемонстрували діаметрально протилежні результати [4, с.89]. Таким чином, в нашій країні склалася ситуація, коли при надлишку випускників з вищою економічною освітою, роботодавці відчують гостру нестачу в компетентних практично орієнтованих фахівцях. У відсутності практичних умінь, навичок та компетенцій винні не вони, а існуюча орієнтована на знання система професійної підготовки. А компетенції у студентів формуються тільки в процесі практичної діяльності і заради їх майбутньої професійної діяльності.

Згідно Національної доктрини розвитку освіти, до складу пріоритетних напрямів державної політики входять особистісна орієнтація освіти, розвиток системи безперервної освіти і навчання протягом життя, інтеграція вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір. Ці принципи використовуються при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці фахівців у вищих навчальних закладах та при навчанні та підвищенні кваліфікації працівників і посадових осіб [3].

Аналіз застосування компетентнісного підходу у професійній освіті міститься в ряді зарубіжних і вітчизняних досліджень (В. Байденко, Н. Бібік, В. Кальна, А. Новиков, А. Овчарук, О. Савченко, С. Шишов та інші). Більшість дослідників в понятті «компетентність» виділяють такі якості, як інтегративний і творчий характер, висока ефективність результату, орієнтоване на практику освіту, формування мотивації самовдосконалення, академічна і трудова мобільність тощо.

При моделюванні системи безперервної економічної освіти скористаємося положеннями концепції економічної освіти в Україні [2]. Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократичного і правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Особливості професійно-економічної освіти визначаються вимогами до його кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, для якої професійні знання, вміння, навички та їх постійне оновлення складають основу самореалізації в економічній сфері суспільства. Економічна освіта у вищих навчальних закладах має на меті підготовку фахівців-економістів з сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями

їх практичного використання при вирішенні соціально-економічних проблем на базі постійної самоосвіти.

У сучасних умовах актуалізується питання професійної компетентності фахівців-економістів, які здатні творчо мислити, реально впливати на ефективність виробничих процесів, вміло розв'язувати нестандартні економічні та управлінські ситуації, вміти мобілізувати колектив на виконання складних завдань, самостійно приймати оптимальні рішення тощо. А основним засобом реалізації змісту освіти є педагогіка співробітництва та соціального партнерства, яка реалізується в освітньому процесі через безпосередній контакт студентів як з педагогами, так і між собою.

Отже, визначальним чинником у формуванні компетентності майбутніх фахівців є практична підготовка. У відповідності до положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, практика залежно від конкретної спеціальності чи спеціалізації студентів може бути навчальною, експлуатаційною, конструкторською, педагогічною, економічною, науково-дослідною тощо. Обов'язковою вимогою до визначення баз практики є їх відповідність сучасним вимогам до ведення фінансово-економічної діяльності, запровадження систем якості, управління охороною праці тощо. Але доступ сторонніх осіб до таких підприємств часто обмежений, тому студенти продовжують проходити практику на підприємствах, які сповідують адміністративно-командні принципи господарювання, будуються на традиційних формах і методах організації виробництва, а персонал не відповідає сучасним вимогам до їх компетентності.

З урахуванням цих обмежень, можна виділити дві основні форми організації виробничої практики [1]. Одна форма реалізується як складова господарської діяльності, а інша – квазіпрофесійна – може бути створена засобами моделювання з тією або іншою мірою подібності до умов реальної виробничої діяльності (віртуальне підприємство). Студенти економічних університетів, які проходять виробничу практику на підприємствах, мають практичну можливість ознайомитися з практичними аспектами своєї майбутньої діяльності і особисто переконатися в правильності вибору професії. Поспілкувавшись з керівниками практики на підприємстві, студенти можуть також оцінити свою майбутню роботу з точки зору матеріальної забезпеченості та стабільного існування в майбутньому. Як правило, після практики вони змінюють своє ставлення до навчання: стають більш зібраними, відповідальними, самостійними, а, ґрунтуючись на засвоєному досвіді, починають приймати виважені рішення. Сформовані у студентів основи професійної компетентності допомагають їм краще вчитися і бути більш впевненим у житті за межами університету.

Побудова відносин на віртуальному підприємстві базується на ідеях, компетентності та партнерстві студентів, які виступають у ролі співробітників певної бізнес-структури. Віртуальний характер роботи теж передбачає командну співпрацю і внутрішню мотивацію, що потребує постійної взаємодії між умовними працівниками та підрозділами для виконання відповідних завдань у межах віртуального підприємства. Отже, виникає потреба у моделюванні виробничого підприємства, яке становить єдиний господарський об'єкт, що складається з цехів, ділянок, відділів, лабораторій та інших підрозділів. Розрізняють загальну, виробничу й організаційну структури підприємства. Під загальною структурою підприємства розуміється комплекс виробничих та обслуговуючих підрозділів, а також апарат управління підприємством (технічний, економічний, оперативно-виробничий відділи, відділи зовнішніх зв'язків, кадрів, маркетингу та інші). За галузевою діяльністю підприємства поділяють на: підприємства промисловості, транспорту, будівництва, виробничої інфраструктури, соціальної сфери та сільськогосподарські підприємства; масштабами виробництва: малі, середні та великі; спеціалізацією: вузькоспеціалізовані (займаються тільки однією галуззю або виробляють один вид продукції); багатопрофільні та комбіновані (одночасно виробляють сировину та готову продукцію); сферою діяльності: підприємства матеріального та нематеріального виробництва сфери обслуговування й посередницькі підприємства.

Віртуальне підприємство реалізується як набір програмних модулів, розроблених відповідно до структури підприємства, що моделюється. Така модель забезпечує можливість підготовки та проведення навчального процесу і реалізації функціональних обов'язків будь-якої категорії користувачів за програмою тренінгу. Навчально-виробничий тренінг є сучасною освітянською технологією, яка призначена для оволодіння слухачами сучасних методів та прийомів прийняття управлінських рішень з питань загального та функціонального менеджменту, бізнес-планування, економіки, фінансів, бухгалтерського та податкового обліку, маркетингових досліджень, управління персоналом, опанування навичок проведення господарсько-фінансових операцій та виконання службових обов'язків на робочих місцях підприємства.

Висновки. Професійна та квазіпрофесійна діяльності в процесі практики надають можливості студентам не тільки вдосконалювати знання, уміння та практичні навички та підвищити кваліфікацію, але й сприяють формуванню професійних компетенцій, потрібних для вирішення проблем і завдань, з якими вони, молоді фахівці, зустрінуться на виробництві і в бізнесі. Багаторічний досвід комплексного застосування цих форм практичного навчання підтвердив

їх ефективність у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців-економістів та створенні кращих стартових можливостей на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Кобилянський О. В. Теоретико-методичні основи навчання безпеки життєдіяльності студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : монографія / О. В. Кобилянський. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 590 с.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта в Україні. – 2004. – № 6. – С. 4–5.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – № 60–61. – С. 1–5.
4. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

ЛІДЕРСТВО ТА ІМІДЖ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Вергун Денис Володимирович,
магістр політології,
аспірант Центру
гуманітарної освіти НАН України,
кафедра соціальної філософії і філософії історії

Проблема особистості та її ролі в історії у всі часи була однією з найбільш дискусійних у науці. Історія філософії донесла до нас певні етапи розвитку ідеї лідера [1]. Вона зародилася у культі героїв у міфах, образах різних богів, що ототожнювалися зі своїми земними відображеннями – вождями, монархами, правителями тощо. Трактатування феномену лідерства можна знайти вже у працях стародавніх мислителів. Пізніше аналіз даного феномену в тій чи іншій формі провадився багатьма філософами, які розмірковували щодо фундаментальних аспектів соціального та політичного життя суспільства.

На початку XXI ст. проблема лідерства набула міждисциплінарного характеру. Психологія досліджує особливості особи лідера, зокрема, стилі керівництва групою, якості, якими повинен володіти лідер, особливості сприймання жінки-лідера у групі, методи керівництва

групою. Соціологія розглядає лідерство в межах соціальної системи. У політології проблема лідерства розглядається, зокрема, щодо розробки легітимної процедури руху особистості до лідерства у структурі влади, розгляду оптимальних варіантів взаємодії лідерів із своїми послідовниками та опонентами, різними соціальними групами та суспільством загалом.

Особливого значення набуває розгляд феномену лідерства у його зв'язку із пануючою системою ідей, символів та цінностей, які складають фундаментальну основу суспільної свідомості, надаючи людям можливості орієнтуватися в різноманітті життя. Ці уявлення фокусуються на значущих характеристиках предметів чи явищ, або «суспільних» судженнях. Є певна необхідність осмислення цінності іміджу лідера у сучасному соціокультурному просторі. Дослідження функціонування іміджу визначається науковими та громадськими інтересами, зумовленими реаліями сучасного життя. Імідж як феномен культури, що відображає соціальну дійсність, є важливою частиною культурної парадигми суспільства і самовираження особистості. Вивчення технологій формування, структури і способів функціонування іміджу в суспільстві, сприяє виявленню загальних принципів його становлення і розвитку.

Проблема лідерства завжди привертала увагу мислителів. У рамках філософії Заходу образ філософів-правителів знайшов розвиток у діалогах Платона [6]. Моральні якості та цілі монархів були розроблені у рамках християнської патристики та схоластики. Розгорнутий аналіз образу правителя надав Н. Макіавеллі. Так чи інакше, ця проблема висвітлювалася у працях Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, Г. Гегеля, Т. Карлейля, Ф. Ніцше, З. Фрейда, Е. Фромма, Т. Адорно та ін. [3; 4; 5; 7]. У рамках філософських систем Сходу виняткове значення образу правителя надавалося конфуціанством, легізмом та даосизмом. Останньому належить логічне у рамках даної світоглядної системи висловлювання щодо того, що найкращим правителем є той, про якого його підданим мало що відомо. Існують численні теорії лідерства у сучасних напрямках суспільно-політичних дисциплін. Більшість сучасних теорій лідерства (реляційна, когнітивна та конструктивістська) уособлюють синтез своїх попередників: в них розглядається як лідер, так і його поведінка, ситуація, в якій має місце його діяльність, а також його відносини із послідовниками. Проте, аналіз іміджу лідера та лідерства є складним через багатогранність цього феномену; адже він включає у себе суспільний ідеал лідера (соціальний аспект), особисті внутрішні якості лідера (психологічний аспект), його ділові здатності (управлінський аспект) та ін. Сучасна практика дослідження іміджу багато в чому спирається на фундаментальні відкриття, зроблені соціологією та соціальною психологією

в минулому сторіччі. Одним з базових елементів в розумінні іміджу є теорія соціальних уявлень, розроблена в 60-х роках XX століття французькими соціальними психологами С. Московічі, Ж.-П. Кодола, Д. Жоделе. Прикладні аспекти проблем формування іміджу активно досліджуються у сучасній політичній технології та PR. Аналіз ступеня наукової розробки теми підводить до висновку, що попри існування значного масиву літератури, в якій більшою чи меншою мірою висвітлюються різні аспекти досліджуваної проблеми, стан її наукового осмислення не можна вважати достатнім.

Імідж – категорія універсальна, застосовна до будь-якого об'єкту або предмету соціального пізнання: людини (персональний імідж), організації (корпоративний імідж), соціальної позиції (імідж політичного діяча), професії (імідж юриста), освіти (імідж випускника Гарвардського університету), торгової марки, предмету (імідж діаманта) [8]. «Образ» виступає концептом та є основоположним й родовим стосовно інших понять, які його репрезентують. Під образом людини розуміється сукупність певних стереотипів поведінки, звички, погляди, що людина сприймає як самоочевидності, прагнення, соціальні, політичні й особистісні уявлення й настанови щодо того, якою людина має бути. Іншими словами, це набір психологічно-соціальних ролей людини. Образ людини містить у собі всі характеристики споріднених визначень, таких як обличчя, лик, личина тощо. Концептом образу визначаються зовнішні риси людини (зображення, імідж), її психофізіологічні, моральні та духовні характеристики (лик, обличчя), соціальні ролі й стереотипи (моделі) поведінки (личина, маска).

Соціокультурний підхід до іміджу як до образу, що формується цільовою аудиторією про певний об'єкт та враховує його символічні, міфологічні, стереотипні і соціально-рольові аспекти, є надзвичайно важливим. В умовах ринкової економіки, де зростає необхідність в «товарах» (послугах, спеціалістах тощо), позитивного іміджу потребує все більша кількість політиків, підприємців, бізнесменів, державних службовців та інших осіб, що прагнуть підвищити свою успішність в суспільстві.

Соціокультурний імідж, як і імідж взагалі, має інформаційно-семіотичну природу і є результатом комунікації. Традиційна схема комунікації по Р. Якобсону коли адресант (відправник), враховуючи контекст і користуючись кодом (мовою), формулює повідомлення (текст), яке передається адресату (одержувачу) у процесі інформаційного контакту, працює і при формуванні звичайного іміджу. При формуванні соціокультурного іміджу відбувається ускладнення соціально-комунікативної функції тексту. «Культурний текст», що складається навколо однієї і тієї ж особи або явища, може бути різним. Тому соціокультурний імідж нерідко формується неза-

лежно від зусиль самого носія іміджу або його найближчого оточення. У цьому процесі можуть брати участь різні соціальні інститути та соціально-політичні сили. Саме вони виконують функцію «перехоплювача» - ретранслятора і формують семіотичну оціночну сферу навколо діяча або соціального явища. Тому «соціокультурний імідж» - це поняття, що відображає рефлексію суспільства, що спирається на сприйняття діяльності тієї чи іншої особи (або групи) через ціннісні, змістові та знаково-символічні концепти, які формуються на підставі оцінок, що переважають у конкретному соціокультурному середовищі з яким ідентифікує себе людина в певний період часу. Так як соціокультурний імідж формується в процесі культурної комунікації, а однією з основних проблем комунікації є проблема розуміння, то саме своєрідність розуміння формує аксіологічні денотати соціокультурного іміджу та розуміння, знову-таки опосередковано, соціальної та культурної приналежності адресата. На формування соціокультурного іміджу значно впливають світоглядні установки та соціокультурні стереотипи, що сформувалися в певному культурному середовищі.

Формування соціокультурного іміджу може бути свідомим, цілеспрямованим. У цьому випадку ми маємо справу зі свідомим соціокультурним особистісним іміджем або з офіційним соціокультурним іміджем, на закріплення якого в суспільній свідомості «працюють» безліч агентів і соціальних інститутів. У першому випадку ми маємо справу з роботою іміджмейкерів, які наполегливо просувають в суспільну свідомість певні характеристики конкретної особистості. Поряд з офіційним соціокультурним іміджем, в масовій свідомості існує безліч міфологем, які складають своєрідну неофіційну частину соціокультурного іміджу. У більшості випадків, неофіційний соціокультурний імідж складається стихійно у відповідності з тими гносеологічними, аксіологічними, ідеологічними денотатами, які домінують в суспільній свідомості. Імідж як знак, як символ, впливаючи на свідомість і підсвідомість людини, змушує його діяти певним чином.

В цілому, необхідно відзначити тісний зв'язок, у якому імідж політичного лідера знаходиться із стереотипами суспільної свідомості. І свідоме формування іміджу лідера засобами політичної технології, і стихійне формування іміджу спирається на прийняті суспільством уявлення про ідеал лідера та про відповідність цього ідеалу ціннісній матриці, закладеної у основу конкретної культури. У той же час, вироблення суспільного ідеалу лідера є процесом історичним за своїм характером. Від початку він відповідає запитам своєї історичної епохи, але протягом історичного процесу зазнає трансформації, у якій ідеали попередніх епох не зникають без згадки, але у зміненому вигляді продовжують справляти свого впливу на вироблення ідеалу сучасності.

Дещо окремою характеристикою іміджу лідера, яка важко піддається формалізації є харизма. Поняття харизми було введено у наукову та філософську думку Е. Трьольчем та розвинуте у працях М. Вебера [2]. Вже етимологія слова «харизма» є промовистою, будучи пов'язаною із поняттями «божого дару», «помазання», «благодаті», що вказує на його надприродний характер. До властивостей харизматичного лідера відносять широке коло якостей, починаючи від здатності справляти вплив на оточуючих та закінчуючи особливим «фартом», долею – здатністю вести групу до цілі. Часто харизматичні якості трактуються як відображення у образі лідера суспільного ідеалу, або антиідеалу. Хоча у сучасній політичній технології панує технократична теорія харизми, відповідно до якої харизма є особливим складом невербальної поведінки, яку можна штучно імітувати, практика показує, що харизматичні якості, чи комплекс якостей особистості, є щонайменше виключно складними до штучного відтворення.

Імідж лідера, таким чином, є складним соціокультурним явищем, аналіз якого потребує врахування низки принципових аспектів, зокрема, соціально-комунікативного, аксіологічного, історичного, інституційного, технологічного. Окрему проблему становить дослідження харизми лідера, яке потребує методологічно складних соціально-психологічних та філософських підходів [8].

Список використаних джерел:

1. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К. : Основи, 2000. – 239 с.
2. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко; коммент. А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с. – (Социологическая мысль Запада).
3. Карлейль Т. Герой. Почитание героев и героическое в истории. / Томас Карлейль // Теперь и прежде / Сост., подгот. текста и примеч. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1994. – 415 с. – (Библиотека этической мысли). – С. 6 – 199.
4. Макиавелли Н. Сочинения: Государь / Пер. Муравьевой Г. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 2001. – 656 с. – (Серия «Антология мысли»).
5. Ніцше Ф. По той бік добра і зла. Генеалогія моралі. – Львів : Літопис, 2002. – 320 с.
6. Платон. держава / пер. з давньогр. Д. Коваль. – К. : Основи, 2000. – 355 с.
7. Фрейд З. Томас Вудро Вильсон. 28-й президент США : Психологическое исследование. / Фрейд Зигмунд, Буллит Уильям. – М. : Прогресс, 1992. – 288 с.
8. Gardner, H. (1995) *Leading minds : An anatomy of leadership*, N. Y., Basic Books, 416 p.

ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ТРУДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

*Выголовская Ксения, Санникова Ксения,
студентки ФГБОУ ВО Пермская ГСХА,
Россия. г. Пермь
hovanskaya@mail.ru*

*Научный руководитель –
канд. филос. наук Хованская А.В.*

Разделение труда на основании гендерных различий исходя из представлений о типично «мужской» и «женской» работе формирует-ся как социально, так и является результатом «естественных» качеств и способностей полов. Подобное деление представлено в большинстве известных обществ, однако его проявления и степени дифференциации социально и исторически относительно. В индустриальных обществах гендерное неравенство – в неоплаченном домашнем труде и оплачиваемом наемном, в разделении частной и публичной сфер. В доиндустриальных, особенно во многих безгосударственных обществах менее выражено разделение публичной и частной сфер, а в безгосударственных – по гендерному признаку [1, с. 23].

Преодоление неравенства в Западноевропейских странах и Советском Союзе понимались различно. Если в большинстве развитых Западно-европейских странах в середине прошлого столетия происходит массовый выход женщин на рынок труда, то в Советском союзе, напротив, намечается тенденция снижения «двойной трудовой нагрузки» женщин.

В 70-е годы XX века в Советском Союзе экономика страны стала испытывать хроническую нехватку трудовых ресурсов, особенно молодежи. Власти были обеспокоены низкой рождаемостью в стране, находя причину в большой занятости женщин в трудовой деятельности. Началась интенсивная разработка мер, которые позволили бы создать для женщин «наиболее благоприятные условия сочетания профессиональных и семейно-бытовых обязанностей». Начала складываться система социальной защиты женщины в виде льгот, пособий, отпусков по уходу за малолетними детьми и т.п.:

1971 г. – запрещение ночного, сверхурочного труда, направления в командировки беременных женщин и женщин, имеющих детей до трех лет, ограничение сверхурочных работ и направления в командировки для женщин, имеющих детей 3-14 лет.

1978 г. – расширение списка профессий, запрещенных для женщин.

1981 г. – женщинам, имеющим двух и более детей в возрасте до

12 лет, начали предоставлять дополнительные трехдневные оплачиваемые отпуска и двухнедельные отпуска без сохранения заработной платы.

1981 г. – введен частично оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком в возрасте до одного года.

1984 г. – утверждено положение о применении скользящего графика работы для женщин, имеющих детей.

Следует отметить, оплата труда женщин была ниже оплаты труда мужчин на 30–35 %. Более низкой была и квалификация женщин работниц.

В начале 90-х годов XX века в России стартовала государственная политика гендерного равенства, которая должна была содействовать наиболее справедливому распределению социальных ролей, обязанностей между мужчинами и женщинами, выравниванию трудовой нагрузки между ними, расширению практики использования трудовых льгот мужчинами. Среди задач данной политики – изменение «имиджа» работающих женщин, их конкурентоспособности на рынке труда, устранение дискриминации.

Первое десятилетие политика проводилась достаточно энергично, однако, зачастую она имела декларативный характер. Страна активно участвовала в международной деятельности, ратуя за установление гендерного равенства. Были реализованы поправки в Трудовой кодекс РФ. Нормы трудового права были приведены в соответствие с требованиями Конвенции МОТ № 156 1991 г. Материнский отпуск по уходу за малолетним ребенком становится родительским [2, с. 283, 292].

С точки зрения защиты индивидуальных и коллективных прав женщин имеет важное значение деятельность Международной Организации Труда (МОТ). Созданная в 1919 г. еще в рамках Лиги Наций, в 1946 г. МОТ становится первым специализированным учреждением ООН. В ее нормотворческой деятельности значительное место отводится защите основных прав человека в области труда, а именно права на труд, на ассоциацию, права на свободу от дискриминации в трудовых отношениях (в том числе и по гендерному признаку), права на свободу от принудительного труда, обеспечению занятости и борьбе с последствиями безработицы, регламентации условий труда и отдыха, социального страхования и социального обеспечения трудящихся [3, с.24–27].

Тем не менее, на современном этапе, практически во всех развитых государствах сохраняется деление профессий на типично «мужские» (и высокооплачиваемые) и типично «женские» (низкооплачиваемые). В основе такого деления причины отнюдь не объективного, а гендерного, дискриминационного, по отношению к женщинам, характера. Например, в США среди врачей преобладают мужчины.

Профессии врача является наиболее высоко оплачиваемой. В России, странах СНГ, среди врачей преобладают женщины. Их оплата труда, как и всех работников бюджетной сферы, проходит по весьма низким ставкам [4, Р. 552].

Дисбаланс в вопросах равноправия полов (гендерного равенства) по причине традиций, религии и обычаев долгие годы был характерен и для Западной Европы. Частично такая ситуация сохраняется и поныне. Если, например, в Дании с середины 70-х годов XX в. и был принят ряд законов, призванных обеспечивать равные права и возможности мужчин и женщин, то их действие не распространяется на Фарерские острова и Гренландию [5, р.6].

В странах Востока, напротив, находим примеры равенства мужчин и женщин в области трудовых (и не только) прав. В Иране в конце 1980-х годов женщинам были предоставлены, наравне с мужчинами, права на получение образования, на качественное медицинское обслуживание; рабочие места не только в традиционных «женских» сферах, но и в экономике и политике. Следует отметить, что иранские женщины стремятся получить хорошее образование (большая часть студентов в вузах страны – женщины), работать на престижных должностях наравне с мужчинами. Безработица среди иранских женщин составляет не более 12 %.

Есть и иные иллюстрации наличия и равенства, и неравенства в одной стране. Так, большинство женщин в Египте не работают и материально полностью зависят от мужа, находя смысл жизни в семье, воспитании детей, однако, Каир живет иной жизнью. Там женщины на протяжении многих лет борются за свои права, успешно их реализуя. Они стремятся получить хорошее образование, иногда за рубежом, - уезжают в Европу или США. По возвращении египтянки занимают престижные должности, имеют высокооплачиваемую работу.

В Индии главное предназначение женщины – стать матерью. Тем не менее, индианки низкого социального статуса работают с мужчинами наравне, заняты на тяжелых работах [6].

В России удельный вес женщин с высшим и средним профессиональным образованием выше, чем мужчин на протяжении последних десятилетий. Несмотря на более высокий уровень образования, оплата труда женщин ниже. Это связано, прежде всего, с традиционной концентрацией женщин в низкооплачиваемых отраслях народного хозяйства (бюджетной сфере), хотя они предполагают занятость специалистов имеющих высшее или среднее профессиональное образование, подразумевают непрерывное совершенствование профессиональных навыков [6, с. 235-247].

Неравенство в сфере социально-трудовых отношений, в сфере оплаты труда иллюстрирует и экономическое и социальное неравенство, поскольку заработная плата – одна из главных составляющих доходов населения.

Тем не менее, в «Отчёте о глобальной конкурентоспособности», ежегодно публикуемом Всемирным экономическим форумом (ВЭФ) [7]¹, сказано, что гендерная структура рынка труда является конкурентным преимуществом России. По этому показателю она занимает 41 место среди 148 стран [8, с.19]. По соотношению оплаты труда мужчин и женщин - 83 позицию среди 133 государств. Заработная плата российских женщин составляет 63% от заработной платы мужчин [Там же].

Библиография

1. Большой толковый социологический словарь: Т.1.- М.: АСТ: Вече, 1999. – 544 с.
2. Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация / под ред.: В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшникова. - М.: ГУ ВШЭ, 2008. – 576 с.
3. Аметистов Э.И. Международное право и труд: Факторы имплементации междунар. норм о труде. - М.: Международные отношения, 1982. – 272 с.
4. Schnorr G. The Influence of ILO Standarts and Practic in the Federal Republic of Germany // ILR., 1974. - Vol. 100, №6. - P. 552.
5. The Periodic Report by the Government of Danmark on the implementation of the Convention on the Elimination all Forms of Discrimination Against Women. Copenhagen, 1993. - P. 6.
6. Попов А.М. Гендерный анализ российского рынка труда // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2014. - №3(33). – С. 235-247.
7. The Global Competitiveness Index 2015–2016: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/the-global-competitiveness-index-2015-2016/> (Дата обращения 19.11.2015)
8. World Health Statistics 2013 [Текст]: стат. сб. – Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2013. – 168 с.

1. В исследовании ВЭФ представлены два индекса, на основе которых составляются рейтинги стран: Индекс глобальной конкурентоспособности (Global Competitiveness Index, GCI) и Индекс конкурентоспособности бизнеса (Business Competitiveness Index, BCI). Основным средством обобщенной оценки конкурентоспособности стран является Индекс глобальной конкурентоспособности (GCI), созданный для Всемирного экономического форума профессором Колумбийского университета Ксавье Сала-и-Мartiном (Xavier Sala-i-Martin) и впервые опубликованный в 2004 году. GCI составлен из 12 составляемых, одним из которых является «Эффективность рынка труда».

КОНЦЕРТ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ АУДИТОРИИ

*Гайкевич Дарья Михайловна,
магистрант Белорусского государственного
университета культуры и искусств
squirrel1990@rambler.ru*

*Научный руководитель –
кандидат педагогических наук Макарова Е.А.*

Непрерывные изменения в социуме, процесс глобализации, расширение инфорационно-коммуникативных технологий в сфере общественной жизни – все это приводит к возрастанию значения сферы досуга и рекреации, где человек имеет возможность не только возобновлять утраченные жизненные силы, но и реализовывать свой творческий потенциал, самосовершенствоваться.

Досугово-рекреационная сфера является одной из доминирующих в нашей жизни и оказывает решающее влияние на внутренние силы человека. При переходе западной цивилизации от модерна к информационному обществу произошло становление такого самостоятельного направления гуманитарного знания, как теория досуга (досуговедение). Важно отметить, что концертно-зрелищные программы являются одним из наиболее востребованных и популярных видов досугового развлечения в современном мире, поскольку они удовлетворяют потребность человека в отдыхе и развлечении.

По мнению авторов пособия «Организация концертно-зрелищной деятельности», концертно-зрелищная программа – это одна из наиболее универсальных и всеобъемлющих форм культурно-досуговой деятельности, разыгрываемая перед публикой, обращенная ко всем способностям чувственного восприятия, допускающая в известных ситуациях непосредственное вовлечение публики в сценическое действие самой жизни, где каждый индивид выступает одновременно и как актер, и как зритель.

Далее исследователи отмечают, что первоначально концертному зрелищу был свойственен соревновательный характер. В процессе эволюции из соревнования отдельных музыкантов концерт превратился в разнохарактерный вид представления»[1].

Если говорить о функциях концертных программ, то одной из основных можно выделить рекреационно-развлекательную функцию, которая максимально способствует полноценному отдыху лю-

дей, восстановлению их физических и духовных сил, обеспечивает смену впечатлений, положительный эмоциональный настрой, снятие напряжения и усталости.

Изучению досуга и его функций уделяло внимание множество ученых. Так, Ж. Дюмазедье значительное внимание уделял компенсаторной функции досуга как средству снятия напряжения, обусловленного профессионально-трудовой деятельностью, возобновлению сил от физической, психологической, моральной и интеллектуальной усталости, что дает право говорить о возрастании ее роли в период становления «цивилизации досуга» [2].

По словам известного американского психолога Дж. Келли, одна из особенностей рекреации – ее связь с восстановлением духовных и физических сил, т. е. этой деятельности должна предшествовать иная, после которой и необходима рекреация. Также ее важным элементом исследователь считает социальную организацию, утверждая, что различия между сферой досуга и рекреации заложены в сфере социального [3].

Американский ученый М. Каплан вводит понятие «взрыв возобновления сил», которым обозначил увеличение свободного времени в связи с сокращением рабочего дня. Улучшение качества жизни, как считает ученый, позволило американцам проводить релаксационный, созерцательный отдых для наслаждения [4].

По мнению многих авторов, без реализации рекреационной функции, у многих людей может неизбежно наступить состояние стресса, депрессии, психической неуравновешенности, переходящее в устойчивые болезни.

Концертные программы как вид рекреационного досуга способствуют достижению оздоровительного и восстановительного эффекта. Будучи вовлеченным в рекреационный досуг, человек получает возможность развивать свои творческие способности, участвовать в процессе социализации. Биологическая сторона этого явления обеспечивает восстановление функций организма человека после профессионального труда, оптимизирует состояние здоровья, освобождает от напряжения и стресса.

Рассматривая концерт как о средство эмоционально-психологической разгрузки, следует отметить, что музыкотерапия является одним из главенствующих компонентов при процессе релаксации. Общеизвестно, что музыка способна устанавливать общее настроение, придавать окраску образам, развивать фантазию и мышление, расслаблять. При прослушивании музыки, человек ассоциирует слуховые ощущения с собственными переживаниями, с состоянием и процессами внешнего мира. Исследования доказывают, что восприятие музыки ускоряет сердечные сокращения, повышает темп респирации, выявлено усиливающее действие музыкальных

раздражителей на пульс, дыхание в зависимости от высоты, силы звука и тембра. Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью усвоения ритма.

Музыкотерапия получила распространение в США после Второй мировой войны, когда она успешно применялась при лечении эмоциональных расстройств у ветеранов. Л.С. Брусиловский отмечает, что музыка обладает разным эффектом по своему воздействию, что мелодичная музыка обеспечивает седативный эффект, классическая музыка способствует снижению агрессивности, усиливает чувство психологического благополучия; а музыка ритмичная, энергичная, с умеренным темпом и динамикой является тонизирующей при восстановительной сосудистой терапии, в том числе при нарушении мозгового кровообращения [5]. Поэтому правильный выбор музыкальной программы – ключевой фактор музыкотерапии.

Н.А. Фудин, О.П. Тараканов и С.Я. Классина исследуя музыку как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом, фиксировали, что непосредственно музыка влияет на состояние студентов перед экзаменом и на эффективность выполнения ими тестовых заданий. Они также установили, что определенные музыкальные произведения улучшают самочувствие, снижают психоэмоциональное напряжение, нормализуют вегетативный тонус и повышают эффективность деятельности испытуемых [6].

Это связано с воздействием музыки на определенные отделы головного мозга, а классическая музыка способствует расслаблению и умиротворению, в то время как динамичная музыка дает огромный прилив сил. В обоих случаях мы можем с уверенностью сказать, что музыка обладает способностью настраивать человека на определенный лад, так как в первые секунды восприятия создается настроение. Яркий тому пример – формат концертной программы. Это может быть вечер классической музыки с участием симфонического оркестра, это может быть рок концерт, несущий заряд энергии или же шоу поп звезды с элементами различных видов искусств. У каждого вида концертной программы будет своя целевая аудитория с индивидуальными предпочтениями и ожиданиями. Люди склонны искать в музыке то, что отражает их внутреннее состояние в определенный момент или же наоборот то, чего им не хватает.

Анализ результатов названных исследований позволяет утверждать, что человек современного общества имеет потребность в концертно-зрелищных программах, несущих положительные эмоции и заряд бодрости. Концертные программы могут и должны способствовать релаксации и рекреации, выполняя как развлекательную и познавательную функции.

Можно заключить, что концертные программы являются средством снятия эмоционально-психологической нагрузки аудитории, содействуют нормализации психологического состояния человека, улучшают его настроение в случае высокого эстетического уровня исполняемых произведений и соответствующего мастерства участников концертных программ. Важно помнить, что концерт – это всегда «публичное действие, рассчитанное на определенную аудиторию, организованное в соответствии с программой, выстроенной по законам сценической драматургии и режиссуры»[1].

Список используемых источников:

1. Макарова, Е.А. Организация концертно-зрелищной деятельности: методическое пособие для работников культуры / Е.А. Макарова, С.Б. Мойсейчук, И.Л. Смаргович – Минск: ГУК «Минский областной центр народного творчества», 2015. – 170 с.
2. Дюмазедье, Ж. На пути к цивилизации досуга / Ж. Дюмазедье // Вестн. МГУ. – 1993. – № 1. – С. 83–88.
3. Kelly, J. R. Leisure Identities and Interactions / J. R. Kelly. – L., 1982.
4. Kaplan, M. Leisure: theory and policy / M. Kaplan. – New York, 1958. – P. 22.
5. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / по ред. В.Е. Рожнова. – М., 1985.
6. Фудин Н.А., Тараканов О.П., Классина С.Я. Музыка как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом. Физиология человека. 1996; 22 (3): 99–107.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

*Галяга Альона Сергіївна,
студентка Інституту педагогіки і психології
НПУ імені М. П. Драгоманова
kucynya_12@mail.ru*

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

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення. Воно супроводжує усі розумові процеси людини. Розвиток і діагностика мислення найбільш актуальна тема в суспільстві, оскільки від правильності перебігу розвитку мислення та своєчасної його діагностики залежать в майбутньому

здібності людини. Процес мислення забезпечує нам можливість виходу за межі чуттєвого, розширює межі та глибину нашого пізнання, відображає суттєві зв'язки й відношення між предметами, через відоме веде нас до невідомого.

Як зазначав Г. Сковорода, мислення—необхідна умова щастя, що дає кожній особі велику насолоду, пробуджує смак до прекрасного та великого, позбавляє людину лінощів і нудьги [4, с. 138].

Про мислення дитини можна говорити з того часу, коли вона починає відображати деякі найпростіші зв'язки між предметами й явищами, правильно діяти відповідно до них. У процесі навчання удосконалюється й здатність школярів формулювати думки і виробляти умовиводи. До підлітків приходить вміння правильно міркувати, обґрунтовувати й доводити те чи інше положення в більшій мірі впевнено й правильно.

Вивчення розвитку мислення в підлітковому віці має велике практичне значення. Вивчення шляхів розвитку мислення дитини представляє цілком зрозумілий практичний психолого-педагогічний інтерес. Головним у розвитку мислення в підлітковому віці є той факт, що підліток переходить до нової і вищої форми інтелектуальної діяльності—до мислення поняттями.

Мета—виявити основні закономірності розвитку та діагностики мислення в підлітковому віці.

Вивченню загальних психологічних закономірностей процесу мислення та дослідженням особливостей розвитку мислення в психології займалися: Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, Ж. Піаже, П. Блонський, А. Брушлінський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Н. Талізін, Б. Теплов. Специфіка мислення в підлітковому віці пов'язана з тими психофізіологічними змінами, які відбуваються в цей період.

Підлітковий вік—це стадія онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю, яка характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. Вікові рамки цього періоду 10-15 років. Перехід від дитинства до дорослості складає основний зміст і специфічну відмінність всіх сторін розвитку в цей період: фізичного, розумового, морального, соціального. Важливість підліткового віку визначається й тим, що в ньому закладаються основи і намічаються загальні напрями формування моральних і соціальних установок особистості.

Занурюючись в соціальне середовище, підліток, невпинно трансформує свої вищі психічні функції й властиву йому систему знаків. Ця обставина змінює мислення. У підлітковому віці, насамперед, продовжує розвиватися теоретичне мислення. Використовувані в молодшому шкільному віці операції стають формально-логічними операціями. Підліток може достатньо легкоабстрагуватися від кон-

кретного, наочного матеріалу й розмірковувати словесно, а також він вже може будувати гіпотези, перевіряти або спростовувати, що свідчить про пріоритетний розвиток у нього логічного мислення [3].

Підлітки, виявляють здатність оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних завдань. Стикаючись з необхідністю вирішити задачу, яка для них є новою, в більшості випадків підліток прагне використати різноманітні підходи до її вирішення, намагаючись знайти найбільш ефективний з них. Ці здібності виникають не самі по собі, а формуються й розвиваються в процесі шкільного навчання, при оволодінні знаковими системами, прийнятими в багатьох сучасних науках. Таким чином, однією з найбільш істотних особливостей підліткового віку є те, що в процесі навчання дитина освоює на логічному рівні всі розумові операції.

Для мислення підлітків характерна здатність аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки й логічні протиріччя в абстрактних судженнях. Завдяки цьому у дітей підліткового віку відзначається виникнення інтересів до різноманітних абстрактних філософських проблем, у тому числі до релігійних, політичних, етичних. Підлітки починають міркувати про ідеали, про майбутнє, набувають нового, більш глибокого й узагальненого погляду на світ, так у них відбувається становлення світогляду, що безпосереднім чином, звичайно, пов'язано з інтелектуальним розвитком, крім того, що підліток оволодіває дорослою логікою мислення.

Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здатностей:

- враховування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язку проблеми;
- продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу;
- об'єднання й розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом.

Однак не всі підлітки й дорослі здатні мислити на рівні формальних операцій. Наприклад, перед новими проблемами у нетипових ситуаціях вони часто використовують конкретні судження замість припущень. Психологи пояснюють це недостатнім для формально-операційного мислення рівнем розвитку інтелекту підлітків. Серед них, однак, немає одностайності у поглядах на особливості інтелектуального розвитку в підлітковому віці.

Прихильники інформаційного підходу вважають, що на відміну від молодшого школяра, інтелектуальний розвиток підлітків включає:

- більш ефективне використання таких механізмів обробки інформації, як збереження її в пам'яті, перенесення в іншу ситуацію;
- формування складніших стратегій для різних типів розв'язування інтелектуальних, мислинневих завдань;

- ефективніші способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;

- розвиток виконавських функцій більш високого порядку, зокрема планування, прийняття рішень; значно вища гнучкість у виборі методів реалізації усіх функцій із широкої бази сценаріїв [1].

Занурюючись в соціальне середовище, підліток невпинно трансформує свої вищі психічні функції й привласнює систему знаків. Ця обставина змінює мислення. Саме з цього приводу Ж. Піаже писав, що «соціальне життя трансформує інтелект через вплив трьох посередників: мови (знаки, змісту взаємодії суб'єкта з об'єктами інтелектуальні цінності) правил, запропонованих мисленню (колективні логічні або дологічні норми)». У цьому випадку привласнюються соціальні відносини виробляють нові можливості мислення [2, с. 213].

У підлітковому віці, з 11-12 років, виробляється формальне мислення. Підліток може розмірковувати, не пов'язуючи себе з конкретною ситуацією; він може, відчувачи себе легко, орієнтуватися на одні лише загальні посилення незалежно від сприймають реальності. Іншими словами, підліток може діяти в логіці міркування. Підліток може зробити гігантський за своєю якістю стрибок – він починає орієнтуватися на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне. Завдяки своїй новій орієнтації, він отримує можливість уявити все, що може трапитися, – і очевидні, й недоступні сприйняттю події. Тим самим підвищується ймовірність того, що він розбереться в тому, що дійсно відбувається. Підліток стає здатним не тільки представляти різні можливі шляхи перетворення даних для емпіричного їх випробування, але може й логічно витлумачувати результати емпіричних проб. Те, наскільки швидко підліток здатний вийти на рівень теоретичного мислення, визначає глибину осягнення ним навчального матеріалу й розвиток його інтелектуального потенціалу. Насправді багато підлітків продовжують залишатися на рівні конкретного мислення. Це може бути обумовлено індивідуальним розвитком: через деякий час підліток подолає цей рівень. Але для когось це може здаватися межею розвитку. Причин, що пояснюють затримку або зупинку в розвитку, набагато більше, ніж передбачуваних Ж. Піаже комбінацій: це і різні соціальні умови, й генетичні особливості, й внутрішня позиція самого підлітка. Комплекс причин обумовить прагнення до розвитку, пошук радості від рефлексії на свої (і чужі) розумові дії або байдужість зовнішня й внутрішня до мислення як форми розумової активності. В останньому випадку згасає й значимість освітньої навчальної діяльності для підлітка. Він може зайняти пасивну позицію й по можливості просто нічого не робити. Але, замучений совістю, шукатиме докладання своїх сил в іншій діяльності.

Таким чином, особливості розвитку мислення в підлітковому віці полягають у наступному:

- йде подальший розвиток теоретичного мислення;
- окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру;
- формується здатність аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки й логічні протиріччя в абстрактних судженнях;
- розвивається логічне мислення;
- формується здатність самостійно готувати усний виступ, вести міркування, висловлювати думки й аргументувати їх.

Важливою ознакою розвитку мислення, що розкривається саме в підлітковому віці, є схильність до експериментування, яка полягає в небажанні все приймати на віру. Підлітки виявляють широкі пізнавальні інтереси, пов'язані з прагненням усе самостійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань, думок. На останньому рубежі цього вікового періоду таке бажання дещо згасає, з'являється більше довіри до досвіду інших, яка ґрунтується на раціональному ставленні до її джерела. Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність, гнучкість.

До загальних ознак творчого характеру мислення належать:

- 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних;
- 2) велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;
- 3) сприйнятливості до проблем, чутливості до суттєвого;
- 4) здійснення розумових дій доцільно, а не випадково;
- 5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;
- 6) гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи «бар'єр минулого досвіду»;
- 7) здатність самостійно відкривати нові знання тощо.

Самостійність мислення підлітка реалізується в умінні самостійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу

поведінки. Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо воно не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи. Нерідко підлітки відчують труднощі в процесі мислення, недостатню розвиненість таких мислинневих операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. А засвоєння ними понять часто є неглибоким. Зосередженість на деталях, дрібних фактах заважає виокремити головне й зробити необхідні узагальнення. Іноді їм не вистачає критичності в оцінюванні власної розумової діяльності, наприклад, у них рідко виникають сумніви щодо якості написаного твору чи іншої виконаної ними роботи. Тому часто неохоче сприймають пропозиції ще раз обдумати виконане завдання.

Важливою ознакою розвитку мислення, що розкривається саме в підлітковому віці, є схильність до експериментування, яка полягає в небажанні все приймати на віру. Підлітки виявляють широкі пізнавальні інтереси, пов'язані з прагненням усе самостійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань, думок. Під кінець підліткового вікового періоду таке бажання дещо згасає, з'являється більше довіри до досвіду інших, яка ґрунтується на раціональному ставленні до її джерела. Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

Отже, можна зазначити, що розвитку мислення підлітків сприяють сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді.

Знаючи це, небайдужий педагог поступово ускладнюватиме завдання, створюватиме все нові проблемні ситуації, прийняття рішення в яких потребуватиме все глибших, складніших, самостійних міркувань.

Список використаних джерел:

1. Матюшкін А.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні / Матюшкін А.М. – М., 1972. – 208 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 264 с.
3. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В.М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: 2010. – 352 с.
4. Чернишов В.В. Вчення Г. Сковороди про особистість любомудра-благовісника / В.В. Чернишов // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – 2006. – № 7 – С. 136–141

ПОСТМОДЕРН ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНА ЕПОХА

*Гасюк Богдана Тарасівна,
аспірант КНУКІМ
danace@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. мистецтвознавства, доцент,
зав. каф. суч. хореографії КНУКІМ Бігус О.О.*

Постмодернізм – основний напрямок сучасної філософії, мистецтва і науки. Перші ідеї постмодерністського спрямування актуалізувалися в кінці 60-х років і були пов'язані з критичною рефлексією соціокультурних та філософських контекстів сучасної цивілізації. У буквальному сенсі слова «постмодернізм» – це те, що слід за сучасною епохою, за модернізмом, і пов'язано з осмисленням стильових змін в європейській художній культурі. Але тільки в 80-х роках термін «постмодернізм» вкорінюється і набуває статусу загальноновживаного поняття [7].

Цей напрям – продукт постіндустріальної епохи, епохи розпаду цілісного погляду на світ, руйнування систем – світоглядно-філософських, економічних, політичних [2].

Постмодернізм з'явився результатом заперечення заперечення. У свій час модернізм відкинув класичне, академічне мистецтво і звернувся до нових художніх форм. Проте після безлічі років сам став класикою, яка призвела до заперечення традицій модернізму і виникнення нового етапу художнього розвитку в образі постмодернізму, який проголосив повернення до передмодерністських форм і стилів на новому рівні [4].

Постмодернізм – це насамперед особливе світосприйняття, духовний стан, що характеризує кризову епоху. Для цього стану характерні відчуття розчарованості, розгубленості, відчаю, вичерпності буття. Постмодернізм не лишає жодних надій, він засвідчує кризові моменти у розвитку суспільства й людини, які «перебувають на самому краю прірви». Далі вже йти нікуди. Людині, що опинилася на її краю, відкривається зовсім в іншому ракурсі життя і смерть, саме існування, яке й підводить її до цього жахливого стану. І оскільки будь-який реальний крок може стати останнім, лишається зробити подумки лише крок у напрямку до себе, зазирнути в самого себе, поглянути на себе і світ з позиції цієї крайньої межі. І той погляд, який усвідомлюється як «останній», бо далі вже йти нікуди, відкриває всю неприховану правду неупорядкованого й досі належно не влаштованого людського життя, позбавленого високої мети, духовного смислу [5].

Постмодернізм являє собою скоріше умонастрій, інтелектуальний стиль. Як тип ментальності постмодернізм – це гіперрефлексія, що виникла в умовах релігійно-філософського вакууму, дискредитації ідеологічних концептів, тотального релятивізму, надвиробництва предметів одномоментного споживання. Як творча установка постмодернізм являє максимум інтелектуально-ігрового, евристичного, рефлексивного, деструктивного і мінімум змістостворюючого, етичного, естетичного, конструктивного [8].

Сформувавшись в епоху переважання інформаційних і комунікаційних технологій, найсучасніших технічних засобів масових комунікацій – телебачення, відеотехніки, комп'ютерної техніки, постмодернізм зосередився не на відображенні, а на моделюванні дійсності шляхом експериментування з штучною реальністю – відеокліпами, комп'ютерними іграми, диснейвськими атракціонами. Ці принципи роботи з «іншою реальністю» поступово просочуються у балет [3].

Теоретичні знання, широкі можливості вибору для кожного індивіда, постмодернізм несе на собі печатку плюралізму та терпимості, в художньому прояві вилилися в еклектизм. Його характерною особливістю стало об'єднання в рамках одного твору стилів образних мотивів і прийомів, запозичених з арсеналу різних епох, регіонів і субкультур. Художники використовують алегоричну мову класики, символіку давніх культур і первісних цивілізацій, створюючи на цій основі власну міфологію, співвідношену з особистими спогадами автора. Твори постмодерністів являють собою ігровий простір, у якому відбувається вільний рух смислів – їх накладення, перетікання, асоціативний зв'язок. Але включивши у свою орбіту досвід світової художньої культури, постмодерністи зробили це шляхом жарту, гротеску, пародії, широко використовуючи прийоми художнього цитування, колажу, повторення [4].

Постмодернізм – це насамперед особливе світосприйняття, духовний стан, що характеризує кризову епоху. Для цього стану характерні відчуття розчарованості, розгубленості, відчаю, вичерпності буття. Постмодернізм не лише жодних надій, він засвідчує кризові моменти у розвитку суспільства й людини, які «перебувають на самому краю прірви». Далі вже йти нікуди. Людині, що опинилася на її краю, відкривається зовсім в іншому ракурсі життя і смерть, саме існування, яке й підводить її до цього жахливого стану. І оскільки будь-який реальний крок може стати останнім, лишається зробити подумки лише крок у напрямку до себе, зазирнути в самого себе, поглянути на себе і світ з позиції цієї крайньої межі. І той погляд, який усвідомлюється як «останній», бо далі вже йти нікуди, відкриє всю неприховану правду невпорядкованого й досі належно не влаштованого людського життя, позбавленого високої мети, духовного смислу [5].

Постмодернізм являє собою скоріше умонастрій, інтелектуальний стиль. Як тип ментальності постмодернізм - це гіперрефлексія, що виникла в умовах релігійно-філософського вакууму, дискредитації ідеологічних концептів, тотального релятивізму, надвиробництва предметів одномоментного споживання. Як творча установка постмодернізм являє максимум інтелектуально-ігрового, евристичного, рефлексивного, деструктивного і мінімум змістостворюючого, етичного, естетичного, конструктивного [1].

Вперше термін «постмодернізм» згадується у 1917 р., але поширився він лише наприкінці 1960-х рр. спершу для означення стильових тенденцій в архітектурі, спрямованих проти безликої стандартизації, а невдовзі – у літературі та малярстві (поп-арт, «новий реалізм», хепенінг та ін.)[2].

Популярності постмодернізму сприяли міркування філософів Ж. Дерріди, Ж. Батая, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко. Постмодерністи, завдяки гіркому історичному досвідові, переконалися у марноті спроб поліпшити світ, втратили ідеологічні ілюзії, вважаючи, що людина позбавлена змоги не лише змінити світ, а й досягнути, систематизувати його, що подія завжди випереджає теорію. Прогрес визнається ними лише ілюзією, з'являється відчуття вичерпності історії, естетики, мистецтва. Реальним вважається варіювання та співіснування усіх (і найдавніших, і новітніх) форм буття. Принципи повторюваності та сумісності перетворюються на стиль художнього мислення з притаманними йому рисами еkleктики, тяжінням до стилізації, цитування, переінакшення, ремінісценції, алюзії. Митець має справу не з «чистим» матеріалом, а з культурно-освоєним, адже існування мистецтва у попередніх класичних формах неможливе в постіндустріальному суспільстві з його необмеженим потенціалом серійного відтворення та тиражування [2].

Узагальнюючи все вищесказане можна визначити особливості постмодернізму:

- Характеризується колективним позасвідомим, міфологією, пропагандою культу незалежної особистості.

- Постмодернізм намагається поєднати різні філософські релігії і культури, твори відзначаються надмірною ерудованістю.

- Постмодерністи сприймають реальне життя як театр абсурду, апокаліптичний карнавал, у якому людина втрачається, перетворюючись на маску, маріонетку.

- Постмодернізму властивий ігровий стиль. Постмодерністи обігрують старі класичні і неокласичні зразки творів, пародіюють, трагедіюють здобутки літератури попередніх епох.

- Поєднання, гібридизація різних стилів (класичного, сентиментального, натуралістичного, гумористичного). У художні твори включаються наукові трактати, звіти.

- Сюжети постмодерністичних творів — це алюзії на сюжети творів минулих епох.

- Іронічність і пародійність — характерні ознаки стилю постмодерністів.

- Постмодерністи висунули високі вимоги до митця – аж до відмежування від навколишнього життя. Вони відмовилися від традиційних способів характеристики, причинно-наслідкових зв'язків, вдаються до складної метафоричності, домінування суб'єктивного досвіду над суспільним. Постмодерністи створили образ оповідача, який, представляючи різні історії, події, акцентує на суб'єктивності, відносності оцінок, ілюзорності життєвої реальності [6].

Список використаної літератури та джерел:

1. Володіна Е. Джон Ноймайер: 40 лет во главенемецкогобалета. Офіційний сайт телеканалу DeutscheWelle. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.dw.de>

2. Государственный академический Большой театр России. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.bolshoi.ru/en/persons/people/497/>

3. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття. Навч. Посібник. – К.: Т-во «Знання», 2002. – 214 с.

4. Московский академический Музыкальный театр. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://stanmus.ru/>

5. Тарасов Б. інтер'ю «Для меня важно все, что связано со Станиславским». Щоденна всеросійська газета «Новые Известия». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newizv.ru/culture/2007-02-01/62370-horeograf-dzhon-nojmajer.html>

6. Ференц Н.С. Основы литературоведства: підручник / Н. С. Ференц. – К.: Знання, 2011. – 431 с.

7. HamburgBallettJohnNeumeier.[Електроннийресурс]. Режим доступу: <http://www.hamburgballett.de/d/neumeier.htm>

8. <http://russian-bazaar.com/ru/content/30272.htm>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

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

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

Уява є невід'ємним компонентом творчої діяльності. Її дослідження є актуальними, оскільки вміння неординарно мислити, творчо вирішувати поставлені завдання цінуються у сучасному суспільстві.

Дану проблему вивчали психологи: Л.С. Виготський, В.У. Давидов, Е.І. Ігнатєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, В.А. Крутецький, Т. Рібо, К.Г. Паустовський та інші. На їх думку уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння дітьми нових знань, але й є умовою творчого перетворення знань, що є у дітей, сприяє саморозвитку особистості, тобто в значній мірі визначає ефективність навчально-виховної діяльності.

Сьогодні соціальні, політичні, технічні, наукові, екологічні умови мають невід'ємний вплив на розвиток особистості, зокрема на розвиток її психічних пізнавальних процесів, в тому числі – на уяву. Перед сучасною психологією постає завдання, що направлене на більш глибоке вивчення уяви і процесу її розвитку з урахуванням сучасних новоутворень людства й умов його розвитку. Уява, як і решта пізнавальних процесів, формується протягом всього життя людини, але найбільш стрімкий розвиток цього процесу спостерігається саме в період дитинства.

Метою нашого дослідження є з'ясування особливостей розвитку уяви в молодшому шкільному віці.

Визначення уяви і виявлення специфіки її розвитку — одна з найбільш складних проблем в психології. Згідно з даними А.Я. Дудецького існує близько 40 різних визначень уяви, однак питання про її сутність і відмінності від інших психічних процесів досі залишається дискусійним.

Л. Рубінштейн підкреслював, що уява — особлива форма психіки, яка може бути тільки у людини. Вона безперервно пов'язана з людською здатністю змінювати світ, перетворювати дійсність і творити нове.

Людина як суб'єкт діяльності, не тільки споглядає й пізнає світ, а й змінює, перетворює його, створює щось нове. Але для того, щоб

втілювати ці перетворення в зовнішньому світі, необхідно вміти здійснювати це в думках. Саме це й забезпечує наша уява.

Уява протиставляється процесу наслідування та імітації, виникає з потреби людини передбачити, пояснити, заглянути в майбутнє, щоб якось вплинути на нього. У самому широкому сенсі, під уявою розуміють будь-який процес, що протікає в образах. Проте образи уяви відмінні від образів пам'яті й сприйняття, тому що вони представляють собою щось нове, те, що ще не існувало в дійсності. Тому виникає необхідність позначити уяву в більш вузькому сенсі. На думку С.Л. Рубінштейна уява – це відліт від минулого досвіду, це перетворення дійсного та породження на цій основі нових образів, що є продуктами творчої діяльності та прообразами для неї [1]. Разом з тим, образи, створені в уяві, завжди спираються на реальні образи сприйняття й пам'яті, Л.С. Виготський зазначав, що зв'язок уяви з дійсністю полягає в тому, що кожне створіння уяви завжди будується з елементів, взятих з дійсності й тих, що містяться в попередньому досвіді людини» [2].

До створення нових образів людину спонукають різноманітні потреби, які постійно породжує діяльність, які з'являються з розвитком знань, ускладненням суспільних умов життя, потребою прогнозувати майбутнє. Створення образів уяви завжди пов'язане з певним відхиленням від реальності, виходом за її межі. Це значно розширює пізнавальні можливості людини, забезпечуючи їй здатність передбачувати та витворювати новий світ як середовище свого існування.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6 – 11 років, які навчаються у 1 – 4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їх стосунки з ровесниками й дорослими, особистісне психічне життя й психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу й самопізнання, відкривають нові власні можливості й перспективи [3].

Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). У формуванні творчої уяви велику роль відіграють їх спеціальні знання. У початкових класах збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії.

Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає змін. Спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими й чіткішими. У 1 – 2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєві), а в 3–4 – зосереджують увагу

на значно більший їх кількості, серед яких переважають суттєві. На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет (наприклад, опора на картинку при описі чи розповіді), далі розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленого створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя, прочитаною книгою).

Завдяки розвитку здатності керувати своєю розумовою діяльністю уява дитини теж стає керованішою, а її образи пов'язуються із завданнями, які ставить перед молодшим школярем зміст навчальної діяльності.

Уява в молодшому шкільному віці є надзвичайно бурхливою, яскравою. Зростає вимогливість дитини до образів уяви. Зростає швидкість утворення образів фантазії.

Індивідуальні особливості уяви яскраво проявляються в процесі творчості. Важливо, що для розвитку уяви необхідно створювати людині умови, при яких виявляються свобода дій, самостійність, ініціативність, розкутість.

Доведено, що уява найтіснішим чином пов'язана з іншими психічними процесами (пам'яттю, мисленням, увагою, сприйняттям), обслуговуваними навчальною діяльністю.

Основні питання, які в цій сфері все ж можуть виникнути перед дитиною й вчителем на початку навчання, стосуються зв'язку уяви та уваги, здатності регулювати образні уявлення через довільну увагу, а також засвоєння абстрактних понять, які уявити й представити дитині, як і дорослій людині, досить важко.

Старший дошкільний і молодший шкільний вік кваліфікуються як найбільш сприятливі, сенситивні для розвитку творчої уяви, фантазії. Ігри, розмови дітей, відображають силу їхньої уяви, буйної фантазії. У розповідях, розмовах, реальність і фантазія нерідко змішуються й образи уяви можуть в силу закону емоційної реальності уяви переживатись дітьми як цілком реальні. Переживання їх настільки сильні, що дитина відчуває необхідність розповісти про це. Такі фантазії (вони зустрічаються й у підлітків) нерідко сприймаються оточуючими як брехня. У психологічні консультації нерідко звертаються батьки і педагоги, стривожені подібними проявами фантазії у дітей, які вони розцінюють як брехливість. У таких випадках психолог зазвичай рекомендує проаналізувати, чи переслідує дитина своєю розповіддю якусь вигоду. Якщо ні (а найчастіше буває саме так), то ми маємо справу з фантазуванням, придумуванням історій, а не з брехнею. Таке придумування історій для дітей нормально. Дорослим цих випадках корисно включитися в гру дітей, показати, що їм подобаються ці історії, але саме як прояви фантазії, своєрідна гра. Беручи участь в такій грі, співчуючи й співпереживаючи дитині, дорослий повинен чітко позначати й показувати їй грань між грою, фантазією й реальністю.

Основна тенденція, яка виникає у розвитку дитячої уяви — це перехід простого довільного комбінування уявлень до комбінування логічно аргументованого.

Спостереження показують, що добре відомі події дитина прагне зобразити правдиво, як буває в житті. У багатьох випадках зміна дійсності викликається незнанням, невмінням складно, послідовно зобразити події життя. Реалізм уяви молодшого школяра особливо яскраво проявляється в доборі атрибутів гри. У старших дошкільнят вже відбувається відбір матеріалу для гри за принципами зовнішньої схожості. Молодший школяр також виробляє строгий відбір матеріалу, придатного для гри. Відбір цей проводиться за принципом максимальної близькості, з точки зору дитини, цього матеріалу до справжніх предметів, за принципом можливості виробляти з ним справжні дії.

Внесені в ході гри дітьми молодшого шкільного віку поправки до ситуації, образам надають грі й самим образам уявні риси, все більш і більш наближають їх до реальної дійсності.

Діти молодшого шкільного віку не позбавлені фантазування, що знаходиться у розладі з дійсністю. Фантазування такого роду грає ще значну роль і займає певне місце в житті молодшого школяра. Але, тим не менше, воно вже не є простим продовженням фантазування дошкільника, який сам вірить у свою фантазію, як в дійсність. Школяр 9 — 10 років вже розуміє «умовність» свого фантазування, його невідповідність дійсності.

З віком роль фантазії, відірваної від дійсності, слабшає, а реалізм дитячої уяви посилюється. Однак реалізм дитячої уяви, зокрема уяви молодшого школяра, треба відрізнати від іншої його риси, близьких, але принципово інших.

Реалізм уяви припускає створення образів, що не суперечать дійсності, але які не обов'язково є прямим відтворенням всього сприйнятого в житті.

Уява молодшого школяра характеризується також іншою рисою: наявністю елементів репродуктивного, простого відтворення. Ця риса дитячої уяви виражається в тому, що у своїх іграх, вони повторюють ті дії та положення, які вони спостерігали у дорослих, розігрують історії, які вони переживали, які бачили в кіно, відтворюючи без змін життя школи, сім'ї та ін. Тема гри — відтворення вражень, що мали місце в житті дітей; сюжетна лінія гри — відтворення баченого, пережитого й обов'язково в тій же послідовності, в якій воно мало місце в житті.

Проте з віком елементів репродуктивного, простого відтворення в уяві молодшого школяра стає все менше й менше, а все більшою мірою з'являється творча переробка уявлень.

Згідно з дослідженнями Л.С. Виготського, дитина дошкільного віку та молодшого шкільного може уявити собі набагато менше,

ніж доросла людина, але вона більше довіряє продуктам своєї уяви й менше їх контролює. У молодшому шкільному віці дитина у своїй уяві вже може створювати найрізноманітніші ситуації. Формуючись в ігрових заміщеннях одних предметів іншими, уява переходить і в інші види діяльності.

У молодшому шкільному віці вперше відбувається поділ гри та праці, тобто діяльності, що здійснюється заради задоволення, яке отримує дитина в процесі самої діяльності, спрямованої на досягнення об'єктивно значущого і соціально оцінюваного результату. Розмежування гри та праці, в тому числі й навчальної праці, є важливою особливістю шкільного віку.

Уява в молодшому шкільному віці є вищою й необхідною здатністю людини. Разом з тим, саме ця здатність потребує особливої турботи в плані розвитку. А розвивається особливо інтенсивно у віці від 5 до 15 років. І якщо в цей період уяву спеціально не розвивати, в подальшому настає швидке зниження активності цієї функції.

Разом із зменшенням здатності людини фантазувати, збіднюється особистість, знижуються можливості творчого мислення, гасне інтерес до мистецтва, науки й т. д.

Молодші школярі велику частину своєї активної діяльності здійснюють за допомогою уяви. Їх ігри – плід буйної роботи фантазії, вони із захопленням займаються творчою діяльністю.

Коли в процесі навчання діти стикаються з необхідністю усвідомити абстрактний матеріал і їм потрібні аналогії, при загальній недостатності життєвого досвіду, на допомогу дитині теж приходять уява.

Однак, фантазія, як і будь-яка форма психічного відображення, повинна мати позитивний напрям розвитку. Вона має сприяти кращому пізнанню навколишнього світу, саморозкриттю та самовдосконаленню особистості, а не переростати в пасивну мрійливість, заміну реального життя мріями. Для виконання цього завдання необхідно допомагати дитині використовувати свої можливості уяви у напрямі прогресивного саморозвитку, для активізації пізнавальної діяльності школярів, зокрема розвитку теоретичного, абстрактного мислення, уваги, мови й творчості. Зокрема художня творчість дозволяє дитині в найбільш повній формі розкрити свою особистість. Вся художня діяльність будується на активній уяві, творчому мисленні. Ці функції забезпечують дитині новий, незвичайний погляд на світ.

Отже, уява є одним з найважливіших психічних процесів і від рівня його розвитку, особливо у дітей молодшого шкільного віку, багато в чому залежить успішність засвоєння шкільної програми. Адже уява безперервно пов'язана з людською здатністю змінювати світ, перетворювати дійсність і творити нове.

Список використаних джерел:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Навчальний посібник. 2-ге видання, доповнене («Академвидав»), 2011. – 368 с.

ПИТАННЯ ЧИСЕЛЬНОСТІ ВІЙСЬК АРАБСЬКОГО ХАЛІФАТУ ТА ВІЗАНТІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У БИТВІ ПРИ РІЧЦІ ЯРМУК (636 р.): ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

*Димидюк Дмитро Андрійович,
студент Львівського національного
університету імені І. Франка,
dymydyuk_da@ukr.net*

*Науковий керівник –
доц. Овсінський Ю.В.*

Експансію арабів у VII ст. можна вважати однією з найвагоміших подій у світовій історії. Мусульмани змогли захопити половину території Візантійської імперії, тим самим послабили її на століття, і повністю анексувати одну з найсильніших імперій світу – Сасанідський Іран, лише протягом чверті століття, що викликає певне захоплення і здивування у багатьох істориків.

У статті аналізується історіографія арабо-візантійського протистояння, а саме проблема чисельності військ воюючих сторін. Спробуємо прослідкувати, як протягом десятиліть змінювалися концепції та теорії стосовно чисельності військ воюючих сторін та на основі отриманих даних зможемо робити висновки про соціально-економічне становище обох держав.

Пророк Мухаммед (580–632) своїми релігійними проповідями і завоюваннями зміг до 632 р. підкорити більшість племен Аравійського півострова, тим самим створити нову державу – Арабський Халіфат [7, с. 80-86]. Консолідація бедуїнських племен під владою однієї людини – халіфа, дало змогу розпочати арабські завоюван-

ня, метою яких було не тільки грабунок, але і поширення ісламу на весь цивілізований світ та контроль над східними торгівельними шляхами з Індією («Шлях ладану») [12, с. 85]. Ослаблення Візантії та Сасанідського Ірану, через недавню ірано-візантійську війну (602–628), лише сприяли цьому.

Сама арабська експансія розпочалася в роки правління першого праведного халіфа – Абу-Бекра (632–634), але грандіозних розмахів вона набула в часи халіфа Омара (634–644). Поразка ромеїв у битві битви при р. Ярмук (серпень 636 р.), дозволила арабам до 640 р. окупувати майже весь Близький Схід та Єгипет. Після цієї поразки, втікаючи з Сирії, імператор Іраклій (610–641) крикнув: «Прощавай, о Сиріє! Яка ти прекрасна земля, для нашого ворога», розуміючи те, що Сирія, для ромеїв, вже втрачена назавжди [3, с. 157]. Якщо через арабську експансію ромеї втратили пів-країни, то для Ірану ситуація була набагато гірша. Араби змогли розбити перське військо в битві при Кадисії (637 р.) і до 651 р. захопити весь Сасанідський Іран [14, с. 219–222]. Опісля цих фактів постає логічне питання – як арабські воїни зуміли перемогти дві наймогутніші імперії в світі і не тільки захопити, але і втримати ці нові землі?

Питання чисельності військ арабів і ромеїв є доволі дискусійним, адже точних даних немає. Ми можемо довіряти арабському історичу IX ст. Аль-Белазурі, який пише, що в битві при р. Ярмук арабське військо мало близько 24 тисяч воїнів, адже ці дані схожі на реальні. З цією версією погоджується німецький історик початку XX ст. Ганс Дельбрук [8, с. 133–134], який вважає, що чисельність арабського війська, яке завойовувало Сирію, було близько 20–25 тисяч воїнів. З цією думкою погоджується і сучасний англійський орієнталіст Х'ю Кеннеді [13, с. 68–69].

Що ж стосовно чисельності ромейського війська, то серед дослідників побутують різні версії, адже арабські джерела (зокрема Аль-Белазурі та інші історики) називають фантастичне число ромейських військ, близько 200 тисяч воїнів, що є повною нісенітницею, адже арабські хроністи такими числовими порівняннями хотіли показати доблесть мусульман у протиборстві з іновірцями [3, с. 143].

Історики-позитивісти кінця XIX ст. часто на віру сприймали те, що пише в джерелах, і рідко коли критично їх оцінювали. [9, с. 28–30] Тому, більшість дослідників того періоду вважали, що ромеї мали на порядок більшу армію, ніж араби. Зокрема, російський орієнталіст Микола Медніков та голландський арабіст Михаель де Гус стверджували, що насправді візантійська армія нараховувала близько 90 тисяч вояків [4, с. 113]. Такої самої думки дотримувался німецький орієнталіст Август Мюллер вважаючи, що ромейська армія у битві при р. Ярмук могла нараховувати 80 тисяч солдат [17, с 706–708].

Проблема полягала в тому, що більшість дослідників покликалися на арабські джерела, які часто перебільшують чисельність ромейських воїнів. Як приклад, можна вказати бій при м. Муті в 629 р., який був незначною прикордонною сутичкою, але джерела стверджують, що проти тритисячного війська мусульман билися 100-200 тис. ромеїв [10, с. 6]. Більш альтернативна версія є у Себеоса, вірменського історика VII ст. який говорить, що вся армія ромеїв, напередодні битви біля р. Ярмук, налічувала приблизно 70 тисяч солдатів [11, с. 118].

Радянські історики другої половини XX ст. добилися певних успіхів у дослідженні цього питання, хоча комплексної праці чи окремих публікацій з даної тематики так і не було опубліковано. Ба більше, частина істориків й надалі активно підтримували здобутки своїх попередників-позитивістів.

У радянському сходознавстві найбільшого успіху добилася Ніна Пігулевська. Дослідниця вважала, що арабське військо чисельно було більшим за візантійське. Як доказ, вона наводить факт з джерел [3, с. 143-145], що участь в арабських завоюваннях брали всі дорослі члени общини і часто на війну вони брали своїх жінок та дітей, а отже логічно, що арабів було більше ніж ромейських солдат. До того ж ромеї втратили майже все своє військо у боротьбі з Сасанідським Іраном (602-628 pp.) [12, с. 85-87]. Зовсім протилежну теорію ми зустрічаємо у Х. Кеннеді, котрий вважає, що не всі арабські солдати йшли на війну, а лише бедуїни та частина професійних воїнів общини. Лише після завоювання певної території араби зі сім'ями почали масово переїздити на нові землі [13, с. 68-69]. З сучасних російських істориків, даним питанням ґрунтовно займається професор Олег Большаков. У своїй працях дослідник доводить, що вся армія ромеїв, яка воювала проти арабів, нараховувала 45-50 тисяч воїнів, зазначаючи, що не всі підрозділи одночасно брали участь у бойових діях [5, с. 67].

З другої половини XX ст. західні історики стали більш критично оцінювати історичні тексти та шукати інші джерела інформації, які змогли б створити цілісну картину історичної події. [9, с. 56-57]. Перші ґрунтовні дослідження з даної теми зробили американські історики-візантиністи: Уоррен Тредголд та Вальтер Кейгі. Вони, окремо один від одного, дійшли до висновків, що арабське і візантійське військо приблизно було однаковим по чисельності (від 18 до 30 тисяч солдат) [22, р. 300-307], а можливо й військо візантійців було меншим за арабське [19, р. 39-41, 130-132].

Беручи до уваги чисельний склад ромейського війська ще часів Юстиніана I (150 тис.), а також враховуючи той факт, що ромеї недавно вели кровопролитну війну з персами (602-628 pp.), ми вважаємо, що чисельність ромейського війська, яке брало участь в обороні Сирії було приблизно рівним з арабським, а можливо й меншим за нього. Доказом цього є згадка в Сирійській анонімній хроніці (псевдо Захарія-

Мітіленського), в якій говориться, що чисельність візантійського війська, в битві на річці Ярмук, становила 30 тисяч воїнів [1, с. 281].

Вершиною досліджень арабо-візантійських воєн у VII ст., стали праці англійського історика Девіда Ніколя. У своїй монографії «Ярмук. 636 р. Арабське завоювання Сирії», автор на основі різних джерел пробує довести, що чисельність військових контингентів у битві при р. Ярмук, була приблизно однаковою, хоча загалом у Сирії ромеї мали більше військ, ніж араби, але не всі військові підрозділи візантійці могли виставити одній битві. Окрім того, він один із перших в історіографії висловлює думку, що араби мали нічим не гірше військове спорядження ніж ромеї. [21, р. 35-37, 40-44] Особливу увагу він звертає на маневрених арабських вершників (на конях та верблюдах) завдяки яким, араби й могли наносити стрімкі удари на фланги ромеїв та розстроювати їхні ряди. [21, р. 50-55, 77-80].

Якщо припустити, що чисельність арабської та візантійської армій, у битві при р. Ярмук, була приблизно однаковою, тоді стає зрозуміло, чому ромеї програли цю битву. Консолідація бедуїнських племен навколо нової релігії – Ісламу [12, с. 85], чисельне піше військо лучників та маневрені вершники на верблюдах або конях, могли з легкістю оточити ворога, або зайти йому у тил й розбити його [18, с. 116-118]. Чому ромеї мали таку малу армію – це вже інше питання, яке заслуговує окремого дослідження. Лише зауважимо, що нещодавня війна Сасанідського Ірану і Візантійської імперії (602-628 рр.) [16, с. 15] та релігійні утиски монофізитів у Сирії та Північній Африці [6, с. 64-72], були одними із чинників, які призвели до занепаду Візантії та її армії, чим і скористалися араби. [20, р. 42-43].

Зауважимо, що поміркована податкова політика арабів щодо підкореного населення, а саме введення лише двох податків: джиз'ю (поголовний податок) і харадж (поземельний податок) [2, с. 19-42] та релігійна і культурна віротерпимість сприяли тому, що вони не зустрічали опору з боку місцевого населення. В Мединській конституції (договорі між євреями і мусульманами Ясрибу), підписаній Мухаммедом, пише, що: «Релігія у євреїв своя, у мусульман – своя» [15]. Такі ж договори були підписані з жителями всіх міст, які здалися арабам, де дуже широко регламентувалися культурні і релігійні права жителів міст, та встановлювалися низькі податки. (прикладом є договір халіфа Омара з жителями Єрусалиму) [1, с. 285-286]. Араби йшли на ці кроки адже розуміли, що 20-30 тис. армією втримати такі великі території майже не можливо. Тому потрібно проводити таку політику, яка б була кращою за політику їхніх попередників.

Як бачимо, з кінця XIX ст. до початку XXI ст. істориками було розроблено ряд теорій та концепцій з даного питання. Еволюція мислення та критичний огляд джерел сприяли появі нових досліджень та теорій з цього питання. На сьогоднішній день в історіографії домінує

думка, що кількість арабо-візантійських військ була приблизно однаковою, і коливалася в межах 18-30 тисяч солдат з кожної сторони. Така кількість військового контингенту свідчить про посилення молодой держави – Арабського халіфату, та про послаблення Візантійської імперії, яка на той час переживала гостру економічну кризу, через ряд зовнішніх та внутрішніх чинників. Вважаємо, що саме завдяки вищепереліченим чинникам та співпадінню ряду геополітичних факторів, араби змогли здобути такий великий успіх на теренах Близького Сходу, Передньої Азії та Північної Африки.

Список використаних джерел:

1. Анонимная сирийская хроника 1234 г. // Византия и Иран на рубеже VI и VII веков / Нина Пигулевская – Москва, 1946. – С. 281, 285–286.
2. Ахмед ибн-Яхья Белазури. Книга завоевания стран. // Хрестоматия по истории халифата / Сост. Л. Надирадзе; – Москва. 1968 – С. 19–42.
3. Ахмед ибн-Яхья Белазури. Книга завоевания стран [IX ст.] // История средних веков. Хрестоматия. Пособие для учителей. / Сост. В.Е. Степанова, А.Я. Шевеленко. – Москва, 1969. – С. 143-145, 157.
4. Беляев Е. Арабы, ислам и Арабский халифат в раннее средневековье. / Евгений Беляев. – Москва, 1966. – 280 с.
5. Большаков О. История Халифата: в 3т. / Олег Большаков. – Москва, 1993. – Т. II. – 229 с.
6. Бубенок О. Евреи и арабы Палестины и Сирии в конце VI – начале VII в. // Східний світ. – № 1 – К., 1999. – С. 56–77.
7. Всеобщая история Вардана Великого [XIII ст.] / [пер. Н. Эмина]. – Москва, 1861. – С. 80–86. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/rus11/Vardan/frametext2.htm>
8. Дельбрюк Г. История военного искусства в рамках политической истории: в 4 томах. – Т.3. – Средневековье / Ганс Дельбрук. – Санкт-Петербург, 1996. – 450 с.
9. Зашкільняк Л. Сучасна світова історіографія / Леонід Зашкільняк. – Львів, 2007. – 312 с.
10. Ибн Исхак. Книга жития посланника Аллаха [VIII ст.] // Палестина от завоевания ее арабами до крестовых походов по арабским источникам. Православный палестинский сборник. / [под ред. Н. Медникова]. – Т. 17. – Вып. 2. – Санкт-Петербург, 1897. – С. 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Arabien/Mednikov/Tom_I/1.phtml?id=523
11. История императора Ираклия. Сочинение епископа Себеоса [VII ст.] / под. ред. К. Патканьяна. – Москва, 1862. – С. 118. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/rus10/Sebeos/frametext3.htm>
12. История Ирана с древнейших времен до конца XVIII века / [под ред. В. Струве]. – Ленинград, 1958. – 392 с.
13. Кеннеди Х. Великие арабские завоевания / Хью Кеннеди; [Пер. с англ. Г. Соловьевой]. – Москва, 2009 – 424 с.
14. Колесников А. Завоевание арабами Ирана. / Алий Колесников – Москва, 1982. – 270 с.
15. Конституция Медины [622 рік]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.worldislamlaw.ru/archives/126>

16. Крымский А. История арабов, их халифат, их дальнейшие судьбы и краткий очерк арабской литературы. / Агатангел Крымский – Москва, 1903. – 564 с.
17. Мюллер А. История ислама: От доисламской истории арабов до падения династии Аббасидов / Август Мюллер; [Пер. с нем]. – Москва, 2004. – 911 с.
18. Разин Е. История военного искусства: в 3-х т. / Евгений Разин – Санкт-Петербург, 1999. – Т.2. История военного искусства VI–XVI вв. – 656 с.
19. Kaegi W. Byzantium and the Early Islamic Conquests / Walter Kaegi, 1992. – 327 p.
20. Nicolle D. Romano-Byzantine Armies 4th–9th Century. / David Nicolle. – London, 1992. – 49 p.
21. Nicolle D. Yarmuk 636 AD. The Muslim Conquest of Syria / David Nicolle – London, 1994. – 93 p.
22. Treadgold W. A History of the Byzantine State and Society / Warren Treadgold – Stanford, 1997 – 1020 p.

СУЧАСНИЙ СТАН ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Довганич Анастасія Василівна,
студентка НПУ ім. М.П.Драгоманова
dovganich.nastya@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд.філолог. н., доцент Воловенко І.В.*

Гостра увага до проблеми пізнавального інтересу в дітей старшого дошкільного віку з боку вчених і практичних психологів стала проявлятися у зв'язку з розробкою питання активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання. Реалізація цього важливого завдання, на думку вчених, можлива лише за умови стимуляції пізнавального інтересу, який визначає дитину як суб'єкта різних видів діяльності. Проблема вивчення у старших дошкільників пізнавального інтересу та пов'язаних з ним психологічних утворень – пізнавальної потреби, пізнавальної активності, пізнавальної спрямованості та пізнавальної самостійності широко досліджувалась багатьма вченими (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Усова та інші) [1].

Для діагностування пізнавальної активності дітей дошкільного віку було застосовано педагогічне дослідження в ДНЗ з дітьми старшої групи «Сонечко», в ході якого використано такий методичний інструментарій:

— спостереження за пізнавальною діяльністю старших дошкільників (за критеріями В. Суржанської [3], Р. Ігнатової [2]);

— опитувальник «Рівні розвитку пізнавальної активності дошкільників» (за матеріалами О. Сушенцева [4]).

Для розробки критеріїв для *спостереження за пізнавальною діяльністю старших дошкільників* було проаналізовано саме визначення пізнавальної активності дітей, що розуміється як активність, що формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника, ініціативою, самостійністю дитини, інтересом та оригінальністю [3, с. 8].

Для опрацювання результатів було використано методи кількісного та якісного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, табличного й графічного представлення даних.

У відповідності до названих критеріїв у роботі В. Суржанської [3] було сформульовано характеристики рівнів розвитку пізнавальної активності старших дошкільників:

- «репродуктивно-наслідувальний» (низький),
- «репродуктивно-виконавчий» (середній),
- «конструктивно-виконавчий» (високий, оптимальний, зважаючи на вікові та психофізіологічні можливості дітей),
- «творчий» (дуже високий).

Крім того, у ході педагогічного спостереження за поведінкою дітей під час занять та у вільний час було приділено увагу аналізу показників, за якими можна виявити пізнавальну активність дошкільників (за матеріалами Р. Ігнатової [2]):

I. Різноманітні прояви, що характеризують розумову (мислительну) активність дітей:

а) питання (запитання) як результат активного і глибокого пізнавального процесу;

б) намагання вихованців за власним бажанням, а не за вказівкою педагога;

в) зосередженість мимовільної уваги;

г) характер процесу діяльності;

II. Емоційні прояви дітей, які можна зафіксувати в процесі спостереження:

а) мовні реакції, обмін думками із сусідами по парті;

б) особливі емоційні післядії;

в) адекватність реакцій на події, що відбуваються в групі [2, с. 78-79].

Відповідно до вказаного маємо змогу виділити високий, середній та низький рівень наявності показників розумової та емоційної складової пізнавальної активності дошкільників.

На основі напрацювань О. Сушенцева [4] був розроблений *опитувальник для педагогів-вихователів*, які мають оцінити рівні сформованості готовності дітей до пізнавальної активності та прояви пізнавальної їх самостійності.

Перший критерій - готовність дошкільника до пізнавальної діяльності. При цьому варто виходити з того, що готовність як складне психологічне утворення включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, емоційно-вольовий, оціночний. Оцінювання здійснюється за 10-бальною шкалою щодо проявів сформованості всіх компонентів готовності дітей до пізнавальної діяльності. Найвищий рівень сформованості певного показника оцінюється в 10 балів, найнижчий – 1 бал [4, с. 10].

Другий критерій - пізнавальна самостійність. За цим критерієм педагогам так само пропонується оцінити рівень її прояву серед дошкільників (від до 10 балів) за такими компонентами, як:

- внутрішня (особистісна) готовність до самостійної пізнавальної діяльності;

- операціональна готовність до самостійної діяльності (здатність планувати свою діяльність, розробляти алгоритм досягнення цілей, дотримання визначеної цілі та виконання поставлених завдань), активність у проявах самостійної пізнавальної діяльності.

На основі аналізу вказаних критеріїв визначаються три рівні прояву пізнавальної активності (як інтегрального показника):

- репродуктивний рівень (низький),
- продуктивний (середній)
- творчий (високий) [4, с. 10-11].

Зауважимо, що дітям з порушенням опорно-рухового апарату дуже складно підтримувати високі показники пізнавального розвитку, тому наявність незначної кількості дітей з цими показниками є досить оптимальним проявом. Звісно ж до високих показників розвитку пізнавальної активності варто прагнути всім дітям, однак здійснювати це потрібно у межах їх можливостей, не перенапружуючи інтелектуальні та фізичні можливості організму дитини. Тому вихователь має приділяти увагу не тільки активному розвитку пізнавальної сфери дітей з порушеннями, а й забезпечувати комплексну підтримку дошкільника, м'яко спрямовуючи його до всебічного розвитку.

Загалом, у ході спостереження за пізнавальною діяльністю дітей визначено труднощі формування пізнавальної активності старших дошкільників. Так, у більшості опитуваних дітей пізнавальна діяльність супроводжується такими труднощами, як:

- складність включення в роботу;
- низький інтерес до нової невідомої діяльності;
- труднощі утримання інструкції в пам'яті;

- наявність у пам'яті неповних, неточних уявлень;
- повільний темп працездатності, переключення з одного завдання на інше;
- низький рівень самостійності;
- тривожність (посмикування пальців, скуйовдження волосся, маніпуляції з олівцем);
- не здатність діяти без інструкції або вказівки дорослого;
- мовленнєва пасивність у виділенні основного;
- слабка волева регуляція поведінки.

За даними спостереження за дошкільниками у ході занять та під час вільного часу за критеріями Р. Ігнатової [2], було відзначено рівні прояви таких компонентів пізнавальної активності дітей, як:

- розумова
- активність
- емоційні прояви

На основі цих результатів варто наголосити на потребі проведення психологічної роботи з опитаними дітьми з метою розвитку у них пізнавальної активності. Визначені особливості прояву пізнавальної активності дошкільників дозволяють стверджувати про недостатність їх розвитку, а також наголосити на потребі проведення психологічної розвивальної роботи з ними, спрямованої на активізацію пізнавального розвитку дітей за допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с. (серия «Библиотека всемирной психологии»).
2. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2004. – Вип. 18. – С. 73–80.
3. Сушенцев О. Є. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. – Інститут педагогіки АПН України / О. Є. Сушенцев. – К., 2010. – 17 с.
4. Терещенко І. Проблеми інформатизації дошкільної освіти / І. Терещенко // Дитячий садок. – 2011. – № 3. – С. 23-25.

ПОДРОСТКОВЫЙ АЛКОГОЛИЗМ. ПРИЧИНЫ, ОСОБЕННОСТИ: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

*Дубкова Алёна Александровна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
prusak2free@yahoo.com*

*Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.*

В современном российском обществе, так же как и во многих странах мира, проблема алкоголизма остается актуальной. Особо опасным является алкоголизм подростков и детей. Это можно отнести к отклонению от норм, установленных в обществе. Также, это можно назвать угрозой для всего социума. Иначе, это отклонение – есть девиантное поведение. Девиантное поведение – понятие и социальное, и психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. Гипотезы о причинах данного поведения различны. У многих учёных на это свои взгляды. Кто-то считает, что это поведение повлечёт за собой тюремное заключение, изоляцию, кто-то считает, что это результат конфликта между культурными нормами. Возраст с 9-11 до 14-15 лет принято считать самым трудным. Именно тогда происходит переход от детства к зрелости. С позиции социологии ясно, что алкоголизм – это форма девиантного поведения, характеризующаяся патологическим влечением человека к спиртному и последующей деградацией личности. Детский и подростковый алкоголизм – проблема, не волновавшая общество тридцать лет назад. Но сейчас на улице часто можно встретить подростка в состоянии алкогольного опьянения. Некоторые группы людей считают, что детский алкоголизм касается только трудных детей и подростков, но эта проблема чаще всего поражает все социальные слои общества. Доступность алкоголя, нарушение законов о распространении алкогольных напитков, - все это также является причиной детского и подросткового алкоголизма. Исследователи выделяют несколько степеней пьянства у подростков: эпизодическое редкое; эпизодическое частое; систематическое. Последние поколения подростков считают пиво – развлечением, а само его употребление – проявлением мужских качеств. В России статистика детского алкоголизма неутешительна. Трое из четырёх подростков употребляют алкоголь. На вопрос «а что дальше?» - никто из подростков ответить не может. Алкоголизм формирует-ся глубоко в подсознании, когда в семье ребенка отмечают праздники.

Каждый праздник сопровождается алкоголем. Но в сознании ребенка уже формируется модель, что алкоголь – это атрибут веселья. Также, серьёзная проблема – окружение ребёнка: знакомые, друзья, товарищи, для которых самое главное развлечение – алкоголь. Создается ложное представление, что подростки, которые употребляют алкоголь, табачные изделия, становятся более независимыми, взрослыми и «крутыми».

Употребление алкоголя является огромным стрессом для организма ребёнка. В тот период, когда формируется эндокринная, половая и нервная системы, попадание яда может оказаться критическим. У подростков нет фермента, расщепляющего спирт, именно поэтому дети привыкают к алкоголю намного быстрее взрослых. Также спиртное влияет и на нервную систему. Возможны такие отклонения, как слабая память, неусидчивость, упадок в учёбе и т.д. Социальная дезадаптация у подростков наступает быстрее, чем у взрослых. Они быстро теряют интерес к учебе или работе. Обычно дети, употребляющие алкоголь уходят из дома, прогуливают учёбу, бродяжничают, совершают противоправные поступки. Подростки и юноши в возрасте от 14 до 18 лет испытывают как корыстную, так и насильственную мотивацию противоправного поведения. Подростковые правонарушения – это такие правонарушения, как угон автомобиля, кража (одежда, деньги, сладости, сигареты, алкоголь, техника). Одна из более значимых причин такого поведения – «погружение» подростками в своё окружение. Родители и школа в такие моменты теряют контроль над ребёнком. Родителям уже труднее донести до ребёнка ценности жизни, так как подросток считает, что знает всё лучше взрослых. Нормы, существовавшие во времена родителей, обесценились. Часто тому виной сами родители. Проблема нарушения поведения детей и их социальной дезадаптации растёт с каждым годом. Многие родители уверены, что они сами должны дать попробовать алкоголь ребёнку, чтобы он «учился пить». Таким образом, общество само готовит детей к тому, что в будущем им придется выпивать. Отсюда многие взрослые считают, что лучше научиться делать это как можно раньше. Следовательно, развивается детский алкоголизм.

Статистика подросткового алкоголизма в России такова:

- родители, дающие детям попробовать алкоголь в возрасте до 10 лет в 62% случаев.
- употребляющие алкоголь подростки, учатся на «двойки» (76%), на «тройки» (21%) и «хорошо» (3%).

Мы видим, что данные показатели ведут к «спайиванию» молодежи. В связи с чрезмерным употреблением алкоголя, подростку угрожают следующие факторы:

1. Беспорядочная половая связь, которая приводит к: — истощению и ослаблению половых функций до детородного возраста;

— нежелательной беременности (аборт, проблемы с женским здоровьем, нежеланные дети); — венерическим заболеваниям;

2. Нарушение работы желудочно-кишечного тракта;
3. Болезни печени, ослабление её функций;
4. Сбои и непоправимые изменения в работе эндокринной системы;
5. Повышенная восприимчивость к инфекционным, воспалительным и вирусным заболеваниям (туберкулезу, циститу, гепатиту);
6. Сбои в работе сердечно-сосудистой системы;
7. Патологическое изменение состава крови;
8. Эмоциональные, психические расстройства;
9. Падение нравственности, честолюбия, трудоспособности;
10. Пропадают любые желания и стремления.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что алкоголизм угрожает развитию общества в первую очередь. Алкоголизм затрудняет процессы адаптации, социализации, интеллектуального, духовного, нравственного развития подростков, что не может не сказаться на следующих поколениях.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ «ФІЛЬМ – ТЕСТ» РЕНЕЖИЛЯ У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРИСТОСОВАНOSTІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

*Дудко Олександра Володимирівна,
студентка НПУ ім. М.П. Драгоманова
aleksandra-dudko@mail.ru*

*Науковий керівник –
кандидат пед. наук, доцент Ханзерк Л.О.*

Актуальність дослідження. Складні соціально-економічні умови, в яких реформується сучасна освіта, вимагають посиленої уваги науковців та практиків до вивчення соціальної пристосованості дітей. Важливою ознакою таких реформ є запровадження інклюзивної освіти яка все активніше обговорюється у суспільстві. Можливості навчання дітей з різними особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітніх закладах загострюють проблему соціальної пристосованості дітей.

На нашу думку, вивченню окресленої проблематики може слугувати відома проєктивна методика Рене Жилья (ReneGille)

«Фільм – тест». Вона добре зарекомендувала себе у роботі з дітьми з умовно нормативним розвитком 5-6 років і традиційно отримати інформацію про ставлення до оточуючих людей і способів їх взаємодії; виявити широкий спектр особистісних проявів дитини, тощо[5].

Дану методику не можна віднести до числа чисто проєктивних методик, вона представляє собою форму перехідну між анкетною та проєктивним тестом. Саме через це, дана методика має велику перевагу над рядом інших методик. Вона може бути використана як інструмент глибинного вивчення особистості, а також її можна використовувати задля потребуючих вимірів і статистичної обробки результатів.

Наше дослідження показало, що згадана методика має значну діагностику цінність для вивчення розвитку дітей з окремими особливостями психофізичного розвитку (діти епілептики, діти із затримкою психічного розвитку, спектром уатистичних порушень, мовленнєвими вадами) [1;3].

Як підкреслюють дослідники, доцільність тесту Р. Жия зумовлена простотою і схематичністю діагностичного матеріалу методики. Вони рекомендують її як чудовий матеріал для організації бесіди і взаємодії з дитиною. На противагу традиційним запитанням бесіди « Як тебе звати?», «Скільки тобі років?» і т.д. дитині пропонують подивитися не зовсім звичайні, але цілком зрозумілі картинки і просять показати пальцем « на який стілець він скоріше б всього сів», « серед яких дітей ти хочеш знаходитись» [5].

Клінічні досліді застосування проєктивних методів у роботі з дітьми та дорослими показують, що труднощі інтерпретації зустрічаються не тільки у зв'язку з інтелектуальною недостатністю, але і при різних емоційних порушеннях і психологічних конфліктах. Ці емоційні відхилення можуть бути як одна з причин, так і наслідком порушень міжособистісних відношень. Порушення формування міжособистісних відносин дитини бажано виявити і коригувати якомога раніше, так як вони можуть негативно відобразитись на адаптації дитини в дитячому садку, а особливо, в школі, перешкоджати гармонічності формування його психіки, сприяти розвитку у нього неврозу [2,с.23].

Не зважаючи на вказівки дослідників щодо доцільності використання методики у діагностиці розумово відсталих дітей, ми не знайшли матеріалів, які б ґрунтовно підтверджували цю думку. Тому наш науковий інтерес направлено на можливості використання методики у діагностиці даної категорії дітей.

Враховуючи особливості розвитку розумово відсталих дітей які зумовлюють їх соціальну пристосованість/не пристосованість, завищена самооцінка, що поєднується з неусвідомленим комплексом меншовартості, безпосередність, відкритість, навіюваність, відсутність опору щодо втручань у власний внутрішній світ, тощо.

Ми маємо на меті дослідити діагностичні можливості використання тесту Жилия у роботі з цією категорією дітей. Підґрунтям для цього слугують положення науковців про те, що наочність результатів обстеження за методикою сприяє адекватному розумінню взаємин у системі «дорослий- дитина». А це, у свою чергу, полегшує вироблення стратегії допомоги дитині та її батькам і подальшому продуктивному розвитку.

Окрім цього характеристика стимульного матеріалу методики полегшує її інтерпретацію, що дуже важливо для розумово відсталих дітей. Адаптований варіант методики «Фільм – тест» складається з 42 завдань, які представляють собою 25 карток з коротким текстом, який пояснює зображувальну подію, ситуацію та запитання адресованим респонденту, а також 17 чисто текстових завдань. Зміст карток різний, на них може бути зображена сім'я яка сидить за столом, або в кімнаті великого будинку(в гостях), чи на природі за містом, або на прогулянці, також може бути зображено група дітей, які грають в гру, або слухають розповідь дорослих, які сваряться через щось, також другі життєві ситуації, які актуальні для дитини в яких приймають участь дорослі [5].

Малюнки достатньо схематичні, незначні деталі та деталі обличчя упущені, що полегшує ідентифікацію дитини з тим чи іншим персонажем, дозволяє передбачити у нього будь-який емоційний вираз обличчя.

Методика Р. Жилия дозволяє описати достатньо широке коло соціально-психологічних характеристик дитини. Насамперед, це показники, що характеризують конкретно- особистісні відносини дитини з іншими людьми: матір'ю, батьком, дідусем, бабусею, братами та сестрами та іншими родичами, другом (подругою), учителем (вихователем).

Також, характеризуючи особливості самої дитини, які проявляються в різних його взаємовідносинах. Ступінь допитливості дитини, прагнення до спілкування у великому колі дітей, прагнення до лідерства в групі, відгородженість від інших, а також особливості поведінкового реагування на фрустрацію в ситуаціях взаємодії. [4]

Отже, проєктивна методика Рене Жилия може бути використана для глибинного визначення психологічних характеристик дитини та відношення до людей, що її оточують. Саме адаптований матеріал дає змогу вивчити учнів тільки з умовно нормативним розвитком, але й з окремими особливостями психофізичного розвитку (діти епілептики, діти із затримкою психічного розвитку, спектром аутистичних порушень, мовленнєвими вадами).

Список використаних джерел:

1. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – С.58.

2. Гиляшева И.Н., Игнатъева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. Методическое пособие. Серия: Выпуск 7, М., «Фолиум», 1994. – 64 с.

3. Кисова В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. СПб.: Речь, 2006. – С. 101-103.

4. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 25-30

5. Осницкий А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «Фильм-Теста» Р. Жия// Вопр.психологии.1997.№1. – С.18-19.

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕЛЕФІЛЬМУ

*Жеребко Олександр Петрович,
аспірант Київського національного
університету культури і мистецтв,
e-mail: television@i.ua*

*Науковий керівник –
д. філос. наук, проф. Безклубенко С.Д.*

На сьогоднішній день проблема українського телефільму обумовлена низкою чинників, які варто враховувати під час глибокого аналізу зазначеного явища. У дослідженнях С. Безклубенка, Є. Глущенко, Н. Капельгородської, Ю. Косача, М. Мащенко, Ю. Морозова оголошеними чинниками є характеристика дефініції «український телефільм», яка нами визначена як продукт діяльності телемитців, який створений на основі специфічних рис телебачення з метою задоволення потреб українського суспільства; особливості становлення, проблеми розвитку українського телефільму минулого століття, специфічні риси. Б. Коноплев, В. Толмачева акцентують увагу на особливостях виробництва українського телефільму з часів його зародження. Проте малодослідженою залишається проблема етапів становлення українського телефільму та їх характеристики. Тому, мета дослідження: визначити та висвітлити основні етапи становлення українського телефільму.

Аналіз результатів дослідження дозволив визначити такі етапи становлення досліджуваного явища: перший етап (50-60 рр. XX ст) охарактеризований як етап зародження українського телефільму; другий етап (70-80 рр. XX ст.) – період консолідації; третій етап (90-ті р. XX ст. – поч. XXI ст.) – період націоналізації українського телефільму.

Як зазначає Ю. Косач, із виходом перших українських телефільмів («Щасливчик», автори сценарію, режисери М. Казневський, Я. Перов, Київська студія телебачення, 1956 р. та «Вогнений поїзд», автор сценарію Б. Силаєв, режисер В. Бутков, Харківська студія телебачення, 1959 р.), український телефільм, як окреме явище, пройшов школу учнівства у кінофільму. Оскільки певна частина творців телефільмів – кінематографісти, які прийшли в телебачення з кіно, принесли не тільки свою майстерність, а й свої уявлення про фільм, забуваючи, що телефільм має свої специфічні ознаки, одна з яких – зв'язок із іншими видами мистецтва, суспільною функцією [3].

У період зародження (50-60-ті рр. XX ст.) в українських телефільмах мало фіксуються зовнішні яскраві події, концентрація уваги зосереджена на розкритті внутрішнього світу героїв, підкреслюються риси характеру людини, акцентується увага на деталях, які поглиблюють їх психологічні характеристики. Визначальними у створенні телефільмів стають спроби вторгнення у життя людини, спроби показати неповторність долі, справжність почуттів, думок [6]. Звідти піднімаються питання монтажу та композиції кадру, його освітлення, прагнення до крупних планів. З'являються телефільми цілком або переважно монтажні [2; 3; 6]. Засоби художньої виразності, притаманні кінофільму, стають спільними і для телефільму: монтаж, ракурс, рух камери (на'їзд, від'їзд, панорування, розділові знаки), затемнення, розфокусування, темп, ритм. Принцип звернення у глядацьку залу, введений ще у 30-ті роки XX ст. Д. Вертовим, став визначальною ознакою телефільму [3]. Прикладом можуть бути такі стрічки як: «Вічний вогонь» (автор сценарію, режисер В. Хмельницький, Київська студія телебачення, 1962 р.), «Тривожна даль» (автор сценарію, режисер В. Бутков, Київська студія телебачення, 1963 р.). У зазначених телефільмах акцент робиться на розкриття внутрішньої глибини характеру героїв, уникаючи зовнішньо ефективних сцен, події на екрані розгортаються повільно, увагу зосереджено на окремих деталях поведінки за допомогою крупних, середніх планів зйомки, м'яких монтажних переходів [3]. У зазначений період характерною є поява багатосерійності телефільмів. Прикладом може бути двосерійна стрічка об'єднання «Телефільм» Київської студії художніх фільмів ім. О. П. Довженка «В місто прийшла біда» (автор сценарію О. Мільчаков, режисер М. Орлов, 1968 р.), в якій автори прагнули відновити реальні життєві факти, відтворити драматичні події боротьби [4].

Період консолідації (70-80 рр. XX ст.) відзначився постановою «Про заходи подальшого розвитку радянської кінематографії», в якій зазначалося, що телефільм прирівнюється до кінофільму та важливим завданням кіностудій є створення художніх фільмів на замовлення телебачення. Ю. Косач наголошує, що головні тенденції розвитку телефільму сприяли забезпеченню телевізійності, реалізації

у стрічках «живої» ефірної передачі, що спрямовувало авторів відшукувати нові жанри, розробляти нову стилістику [3].

Наголошений період характеризується все більшою появою у телефільмах образів реальності, в результаті чого народжуються художньо-документальні, художньо-публіцистичні телефільми; розширенням жанрових особливостей українських телефільмів, багатосерійних; зверненням телемитців до сучасності та сучасної тематики. Прикладом можуть стати такі стрічки: «Варчина земля», 1969, «Секретар парткому», 1971, «Всього три тижні», 1972. Ці телефільми зосереджують увагу глядача на боротьбі за нове ставлення до праці, за почуття відповідальності, підносячи на екрані тему величчя трудової людини, становленні особистості, звертаються до громадсько значимих проблем, що глибоко турбують кожен людину і суспільство. В деяких телефільмах з'являються риси детективності та різні жанрові ознаки: трисерійна стрічка «Назад шляху немає» (автор сценарію І. Болгарін, В. Смирнов, режисер Г. Ліпшиць, 1971 р.), шестисерійний телефільм «Як гартувалася сталь» (автор сценарію О. Алов, В. Наумов, режисер М. Мащенко, 1973 р.) [3]. У процесі виробництва на зміну телефільму, знятому на кіноплівку, в цей період приходить застосування техніки відеозапису та відеомонтажу. Проте, як зазначає Н. Капельгородська, технічних прогрес не допоміг і перша половина 80-х рр. XX ст. відзначилася творчою кризою у виробництві телефільмів: відбувся відтік творчих кадрів, викликаний сприйманням телефільму як фільму «другого сорту» (низький середній бюджет телефільму, короткі терміни виробництва, відсутність потиражних доплат знімальним групам, відсутність рецензування) [2]. Але попри всі перепони з'являються на екрані такі телефільми як: «Зашморг» (режисер О. Гойда, 1983), «На кручі» (автор сценарію В. Сосюра, Ю. Аліков, режисер М. Літус, 1985), «Версія» (автор сценарію І. Менджерицький, Б. Антонов, режисер А. Бенкендорф, 1986), «Наклеп» (автор сценарію І. Менджерицький, Б. Антонов, режисер А. Бенкендорф, 1987) тощо [2].

Етап націоналізації у розвитку українського телефільму (90-ті р. XX ст. – поч. XXI ст.) відзначився спочатку практичною відсутністю виробництва телевізійних фільмів, яка обумовлена була нерозвиненістю телеіндустрії та відсутністю системи фінансування. Така ситуація була пов'язана з боротьбою української держави за незалежність та відображала події у суспільстві, що характеризувалися переходом від керованої до саморегульованої системи. Проте деякі телемитці, не чекаючи фінансової допомоги від меценатів, працюють над створенням національних українських телекартин: «Царівна» (автор сценарію В. Лебедева, режисер С. Турянська, 1994), «Сад Гетсиманський» (режисер Р. Синька, 1993). Обставини змінювалися і друга половина 90-х рр. XX ст. відзначилася

модернізацією телевізійної галузі, зосередження на потреби телеаудиторії [5]. В означений період телефільм поступово завоює тверді позиції в національній культурі, з'ясувалося, що стрічки можуть бути різноманітними, несхожими, зі слабкими та сильними сторонами, деякі вдалим, інші – сірими та малопрофесійними. Серед жанрів домінує багатосерійний телефільм, де вирішальну роль грає великий план, що відображає авторський задум, драматургію, перетворюючи портрет на комплексне поєднання гри виконавця з усім світловим та колористичним вирішенням кадру, де слово несе особливе смислове навантаження [2]. Тематика українських телефільмів була зосереджена на інтересі до минулого, яке замовчувалося або спотворювалося при висвітленні подій історії та явищ національної культури: трагічні наслідки антиукраїнської політики Імперії, голодомор, національно-визвольна боротьба 1941–1954 рр. у Західній Україні, наслідки репресій, чорнобильського лиха, ритуали, національні вірування тощо. Наголошені теми сюжетів телефільмів були реалізовані у таких стрічках як: «Загибель Чорноморського флоту» (режисер В. Живолуб, 1995), «Доміно Кагановича» (автор сценарію та режисер С. Дудка, 1994), «Проводжала мати сина» (режисери Л. Мужук, М. Джинджиристий, 1993), «Жінки з вулиці Бабин Яр» (режисер В. Георгієнко, Л. Мужук, 1992) [1.]. На початку 2000-х рр. все частіше телемитці звертаються до зйомки пригодницьких творів, забезпечуючи тим самим успіх своїм екранним творам: «День народження Буржуя» (автор сценарію Ю. Рогоза, режисер А. Матешко, 2000), «Критичний стан» (автор сценарію В. Гриньок, режисер А. Матешко, 2002) тощо [2].

Таким чином, аналіз багатопланової літератури дозволив нам охарактеризувати основні етапи становлення українського телефільму: зародження, консолідації, націоналізації.

Список використаних джерел:

1. Брюховецька Л. Найцікавіша історія в Європі. Екранні версії / Л. Брюховецька. – К.: Задруга, 2014. – 493 с.
2. Капельгородська Н. Український телефільм в контексті вітчизняної культури ХХ століття / Н. Капельгородська, Є. Глушенко. – К.: Авді, 2003. – 160 с.
3. Косач Ю. А. Український телевізійний фільм / Ю. А. Косач. – К.: Наукова думка, 1976. – 140 с.
4. Машенко Н. П. Диалоги о многосерийном телефильме / Н. П. Машенко, Ю. З. Морозов. – Киев: «Мистецтво», 1986. – 132 с.
5. Усенко Ю. В. Становлення та розвиток українського телебачення як засобу масової комунікації: автореф. дис... канд. іст. наук: 17.00.01 / Ю. В. Усенко / Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2006. – 20 с.
6. Юровский А. Я. Телевидение – поиски и решения: Очерки истории и теории советской тележурналистики / А. Я. Юровский. – М.: Искусство, 1983. – 215 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

*Жиле Людмила Іванівна,
аспірант Вінницького національного
технічного університету
zhileliudmila@gmail.com*

*Науковий керівник –
д. пед. н., професор Кобилянський О.В.*

В умовах інтеграції України до Європейського та світового освітнього простору особистість, щоб гідно жити в сучасному суспільстві, повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Школа має допомогти учням оволодіти інноваційними технологіями, що спрямовані на формування інформаційної та комунікаційної культури, підвищення рівня пізнавальної, регуляційної, самоосвітньої та соціальної активності особистості, що забезпечує динаміку розвитку життєвих компетентностей учнів. Адже, в майбутньому вони повинні набути професійну компетентність, навички взаємодії як зі своїми колегами, так і з партнерами-представниками іноземних підприємств з урахуванням національно-культурної специфіки носіїв цієї мови. При цьому, використовуючи сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій та традиційні джерела інформації, вони також повинні вміти знаходити і відбирати потрібну інформацію, в тому числі професійного і соціокультурного характеру, критично її оцінювати і використовувати в освітніх, професійних і особистих цілях, що вимагає здатності працювати з інформацією як рідною, так і іноземною мовою.

Удосконалення інформаційних технологій займає важливе місце серед численних нових напрямків розвитку освіти. Важлива роль нових інформаційних технологій в освіті полягає в тому, що вони не тільки виконують функції інструментарію, що використовується для вирішення окремих педагогічних завдань, але й надають якісно нові можливості навчання, стимулюють розвиток дидактики і методики, сприяють створенню нових форм навчання. Для того щоб, гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в інформаційних сферах діяльності. Проблема доцільного й педагогічно виваженого використання хмарних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах набула всеукраїнського масштабу внаслідок упровадження національного проекту «Відкритий світ», кінцевою метою якого є «подолання освітньої нерівності

і забезпечення найвищого стандарту освіти у кожному куточку України» за рахунок створення єдиного навчально-інформаційного простору для вчителів, учнів та їх батьків [2].

Застосування хмарних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах надає можливості вирішити проблему комп'ютеризації навчально-виховного процесу, яка залишається актуальною для більшості шкіл України. Проблема в останній час загострюється у зв'язку з тим, що уроки з іноземної мови запроваджені з першого класу, а інформатики – з другого. Крім того, значна частина шкіл є фізико-математичними та гуманітарними гімназіями, де процес навчання без застосування сучасних інформаційних технологій буде неефективним.

Тому, вирішенням даної проблеми є забезпечення кожного учня індивідуальним мобільним пристроєм типу ноутбук, нетбук, планшет тощо, проблеми адміністрування якого будуть мінімізовані за рахунок побудови навчального процесу із залученням хмарних технологій. Крім того, дані технології нададуть змогу для покращення не тільки навчальної, але й виховної роботи. Питанням побудови електронного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах із використанням хмарних технологій присвячені дослідження Г. Джил, Н. Дзямулич, С. Литвинової, І. Пліш, Д. Регети та інших.

У більшості з проаналізованих матеріалів, мова йде про побудову навчального процесу на основі так званих загально-навчальних (або міжпредметних) хмарних технологій, використання яких не залежить від специфіки навчального предмета, а саме: технології он-лайн-розробки електронних навчальних матеріалів у загальноприйнятих форматах – графічні зображення, текстові документи, електронні таблиці, електронні презентації (Microsoft Office 365, документи Google), а також он-лайн-тренажерів та систем он-лайн-тестування; технології он-лайн-зберігання електронних навчальних матеріалів: Drop Box, Vox, Google Drive, сайти Google, Диск, Облако@mail.ru, Slide Share тощо; технології управління навчанням: Google Open Class, Moodle, конструктори освітніх Інтернет-порталів.

Аналітики Gartner Group вважають, що протягом 5-7 років більша частина інформаційних технологій переміститься в хмари, а обсяг ринку хмарних обчислень досягне 200 млрд. доларів у 2015 році. На сьогоднішній день головними постачальниками хмарних обчислень є компанії Amazon, Microsoft, Google, IBM, HP, NEC та інші [4, с. 107].

Для побудови хмари використовують одну з трьох базових моделей: програмне забезпечення як сервіс, платформу як сервіс, інфраструктуру як сервіс. Найчастіше освітні установи використовують модель хмари «програмне забезпечення як сервіс». Використання цієї моделі не вимагає від освітньої установи створення власного сервера і його обслуговування, дозволяє уникнути економічних та організаційних витрат і дає можливість встановлювати власні

додатки на платформі, що надається провайдером послуги. Кращими прикладами такого підходу є системи Google Apps for Education і Microsoft Live@edu, що надають як засоби підтримки комунікацій, так і офісні додатки, такі, як електронна пошта, електронні таблиці, додатки для обробки текстів тощо [5]. В даний час у світовій практиці реалізуються чотири моделі розгортання хмарних систем: приватна, публічна, гібридна та суспільна хмари. В освітніх установах приватна хмара використовується для надання сервісів всередині однієї установи, а публічна – передбачає розгортання інфраструктури з необхідним програмним забезпеченням і надання механізмів доступу до них за межами інфраструктури установи.

На сьогодні недостатньо опрацьовані технологічні та дидактичні аспекти застосування хмарних технологій в освітньому процесі [1, с. 58]. Отже, потрібно виділити деякі недоліки хмарних технологій: необхідність постійного підключення до мережі, обмеження функціональних властивостей програмного забезпечення в порівнянні з локальними аналогами, проблеми з перенесенням програмного забезпечення в хмару, відсутність вітчизняних провайдерів хмарних сервісів (Amazon, Goggle, Salesforce тощо зосереджені в США) і, відповідно, проблеми з безпекою даних на віддаленому сервері, відсутність вітчизняних та міжнародних стандартів та недосконалість законодавчої бази застосування хмарних технологій, що визначає права та обов'язки сторін.

Однак, незважаючи на всі сумніви, хмарні технології мають безумовні перспективи. Доказом того, що це не тимчасове захоплення, а новий шлях розвитку високих технологій, є наступний факт: хоч би якими не були суперечності між Microsoft, Apple і Google, наскільки б не різнилися погляди їх топ-менеджерів щодо перспектив розвитку індустрії та потреб користувачів, вони майже одночасно почали впроваджувати хмарні технології у свої розробки й не збираються відмовлятися від них у найближчому майбутньому. За підрахунками авторитетної International Data Corporation (IDC) до кінця 2015 року до 60 % усіх інформаційних ресурсів людства буде зберігатися у хмарах [3].

Без застосування інформаційних технологій заняття з іноземної мови вже не відповідають вимогам сучасної школи, адже, ці технології: дозволяють ефективно організувати групову і самостійну роботу учнів на занятті, сприяють удосконаленню їх практичних навичок і умінь, дозволяють реалізувати особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання, підвищити інтерес до занять з іноземної мови, активізувати пізнавальну діяльність учнів тощо. Комп'ютерні технології надають багато можливостей для розвитку на уроках з іноземної мови творчого потенціалу учнів: підвищують ефективність навчання, креативність, допомагають створити більш продуктивну атмосферу, збільшують їх зацікавленість у новому матеріалі.

Висновки. Однією з складових систем хмарних технологій навчання шкільним предметам є загально-навчальні та вузькоспеціалізовані хмарні технології. Використання хмарних технологій при вивченні іноземної мови дозволить вирішити щонайменш дві важливі проблеми сучасної школи: забезпечення рівного доступу учнів та вчителів до якісних освітніх ресурсів як на уроках, так і у позаурочний час та, відповідно, організацію електронного навчання за принципом «один учень – один комп'ютер» без перевантаження комп'ютерних класів та системного адміністратора школи. Практичне застосування хмарних технологій дозволить реалізувати вчителям іноземної мови у своїй професійній діяльності принцип навчання протягом життя та підвищити професійну компетентність, адже світ постійно змінюється, змінюються вимоги до підготовки учнів.

Список використаних джерел:

1. Газейкина А. И. Применение облачных технологий в процессе обучения школьников / А. И. Газейкина, А. С. Кувина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 55–59.
2. Офіційний сайт національного проекту «Відкритий світ» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.educom.ua/>.
3. Перспективи розвитку ринку хмарних обчислень в Україні: переваги та ризики: Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.niss.gov.ua/articles/1191/#_ftn2
4. Сейдаметова З. С. Облачные сервисы в образовании / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 9. – 105–111.
5. Gillam Lee. Cloud Computing : Principles, Systems and Applications / Nick Antonopoulos, Lee Gillam. L. : Springer, 2010 (Computer Communications and Networks).

ПОНИМАНИЕ – ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПРЕДЕЛ РЕЧИ

Журавель Александр Дмитриевич,
аспирант НПУ имени М. П. Драгоманова
juravel_od@ukr.net

Научный руководитель –
д. псих.наук, проф. Приходько Ю. А.

**«Понимание – это особый способ жизни и мышления,
искусство жить на собственном основании»**

Актуальность постановки проблемы в нашем исследовании сопряжена с практическими задачами современной глубинно-ориенти-

рованной психотерапии. Также наше исследование подкреплено герменевтическими основаниями интерпретации феномена понимания. При этом это не способ упрощения или противопоставление существующему паттерну понимания, как попытка понимать текст и раскрывать его смысл вложенным в него автором, а способ, прагматическая сторона которого раскрывает свою сущность вне этого узкого подхода. Мы говорим о понимании не только написанного или сказанного, но и о понимании действий человека, его переживаний. При этом, понятными или непонятными, но требующими размышления и истолкования, могут быть поступки как наши собственные, так и других людей.

Феномен понимания определяет смысл и безусловную ценность как человечества в целом, так и личной жизни человека. И в том, и в другом «случае» понимание определяет движение к истине и стратегию саморазвития. Человек и человечество развивается (или может развиваться), только понимая смысл собственного существования, собственной жизни и собственной смерти (предельнейшая возможность[1]). Понимание, таким образом, является условием бытия собой, условием личного успеха в любой сфере деятельности.

Анализ современных исследований и публикаций решаемой нами проблемы приводит нас к специфическим основаниям процедуры понимания, как предела речи субъекта:

- это расшифровка значения языковых и речевых практик субъекта (использование в них знаков, символов, метафор, метонимий) и вообще постижение смысла культуральных формообразований;

- понимание, как специфический способ бытия человека в мире, который рассматривается в фундаментальной онтологии и философии Поля Рикёра [2], Е. Гуссерля [3], в психоанализе З. Фрейда [4], в экзистенциальной психологии С. Братченко [5] и Д. Леонтьева [6], как экзистенциал, как основной модус бытия, как проект, как усмотрение возможностей существования, как понимание бытия возможностей.

Главные условия понимания – наличие подлинной проблемы и готовность мыслящего к изменению собственного сознания. Подлинная проблема – это фактический и, разумеется, экзистенциальный предел мышления. Подлинная проблема открывает мышлению его трансцендентное и показывает понимание в качестве выбора мыслящим себя в пределе возможности. Проблема делает человека человеком, поскольку посредством таковой он выбирает не наличествующую возможность быть в мире, но себя самого независимого от мира по способу бытия.

Любое понимание символично, поскольку символ – это непосредственная связь причины мышления с его действительностью. Символическая функция реализует самого человека в качестве такой связи. Символический порядок – это мир согласованных между собой непосредственно данных связей. Символ – действителен и не отражает, но создает порядок [7].

Появление символа буквально творит в человеческих отношениях порядок нового бытия [8, ст.313].

Этот символический порядок бытия понимается нами, как организующая сила языка, непосредственно его упорядоченность в способности субъекта формулировать и формировать предпосылку мыслить себя на собственных основаниях, выходить на экзистенциальный предел мышления, изменять собственное сознания и, таким образом, подлинно реализоваться, а значить, бытийно пространствовать.

Опираясь на собственный профессиональный и личностный опыт, мы констатируем факт: бытийно пространствовать возможно в разомкнутости духовного мира, в его раскрытости обладать свободой осуществления, как пишет М. Хайдеггер, это осуществления способа забегания вперед [1, ст. 90-95]. Таким образом, это структурно создает возможность принципиальной незавершенности бытия. И только так возможны изменения, развитие (структурно заложена предыдущая заданность направления изменений), свобода воли, творческое вдохновение, сознательный выбор, любовь и ответственность [9, ст. 4].

Следует заметить, что в рамках эмпирического исследования, произведенного на базе Института педагогики и психологии, Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, в кооперациональном семинаре глубинно-ориентированных подходов: «Понимание – экзистенциальный предел речи», нами были смоделированы определенные терапевтические рамки, где участники семинара путем драматерапевтической имажинативной техники осуществляли раскрытость личностного существования в узнавании себя, обнаружении себя, находили одновременно и свое прошлое и свое бытие-в-мире.

При этом мы утверждаем, что технику нельзя ни понять, ни правильно применить до тех пор, пока не будет правильно понята лежащая в ее основе концепция. Инструментальной составляющей таковой концепции нам послужил опыт формулирования вопросов для понимания собственного онтологического плана. Таким образом, участники семинара осуществляли стратегию поиска возможности артикулирования нового бытия для себя. То есть, когда они ориентированы в поле языка и подчинены функции речи, то концепция получает свой подлинный смысл.

Формулирование участниками семинара фундаментальных вопросов для понимания себя, своей жизни, своих поступков, суть каких в акте высказывания, исключить социокультурную аналогию ответа (не осуществлять стратегию поиска социально одобряемого подбора, а зиждиться на онтологических основаниях) – это и есть концептуальные основания, когда смысл еще не распознан, но уже деконструктивно интенционален.

Как же построить вопрос, чтобы не редуцировать к социальной аналогии отвечающему? Как избежать не только в вопросе, но и впоследствии в ответе ресентиментального движения? Для этого мы подготовили почву, что без лишнего пафоса можем назвать, как пространство истинной проблемы – условия бытия собой, место проблематизации – понимания в качестве выбора мыслящим себя в пределе возможности. И предлагаем некоторые варианты методологических вопросов (априорные основания размыкания и структурная заложенность заданности направления изменений, а значит, отвечая на вопрос можно обрести свободу осуществления):

- Что является фундаментальным условием возникновения человека и его основной способности – понимания?

- Служит ли понимание исследованию дефицитов человеческого существования?

- Саморазвитие – это форма понимающего себя существования или же это собственная форма понимания?

- Как управлять собственным пониманием и пониманием другого?

Сама по себе форма, как вопроса, так и вопрошания, если вы сами попытаетесь их себе сформулировать или же отвечать, автоматически вас отсылает в область символа (артикулирование субъектом и есть символизация): вступает «Я» субъекта, его существо, признание. Даже если формулирование будет метафорическим, а путем эмпирического исследования мы это подтвердили: в некотором смысле метафорическим является любое использование слова [8, ст.311 – 323], [10]. И любая попытка поставить под сомнения или опровержения этого утверждения открывает для субъекта речевую ловушку: ему никогда не выйти за пределы мира символа [8, ст.313].

В конечном счете, нам следует отталкиваться от самого акта речи [11]. Само по себе вопрошание уже есть предпосылкой, базой, основой понимания. Ведь в самом вопросе, как нам показывает З. Фрейд, акт речи, то есть передача желания, может давать о себе знать через все что угодно, лишь бы это «что угодно» было организовано в символическую систему [12, ст.288-298].

Понимание речи происходит с помощью речи, ведь она в процессе артикулирования приоткрывает и отсылает нас в определенную «потусторонность» субъекта, и она всегда является другой речью, более глубокой. Речь как таковая имеет место в структуре семантического мира – мира языка. Речь никогда не ограничивается единственным смыслом, а слово – единственным употреблением. За всякой речью что-то стоит; всякая речь выполняет несколько функций, имеет несколько смыслов. Позади того, что в дискурсе сказано, существует то, что имелось в виду, а позади этого «имелось в виду» есть еще другое, и так до бесконечности – если только не прийти к убеждению, что речь обладает созидательной функцией [8, ст.318].

Понимание как экзистенциальный предел речи в свете нашего эмпирического исследования и использовании драматерапевтической техники построения вопроса и есть предпосылка ответа, ведь задать вопрос для понимания – это уже стратегия понимания. Это нам напоминает бутылку Клейна, где вход и является выходом. Определенное замкнутое пространство, что в драматерапевтической имажинации есть вхождение в вопрос, как формулирования ответа. Другими словами, драматерапевтическая техника построения вопроса – это вопрос с пониманием субъекта, что именно он его ставит, он реализует свое желание, а не реализует стратегию удовлетворения желания другого. Это соприкосновение внутреннего и внешнего мира субъекта, как усмотрение возможностей существования, как понимающие бытие возможностей, а значит это способ выталкивания себя в бытие для себя и в бытие в себе.

Список литературы:

1. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Библихина. — Харьков: «Фолио», 2003. — 503, [9] с. — (Philosophy).
2. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И.С. Вдовиной. — М.: Академический Проект, (Философские технологии), 2008. — 695 с.
3. Гуссерль Э. Идея феноменологии: Пять лекций / пер. с нем. Н. А. Артеменко; вступ. ст. и коммент. И. И. Мавринского. — СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2008. — 224 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного: СПб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение» 1990. — 448 с.
5. С. Л. Братченко Экзистенциальная психология глубинного общения Уроки Джеймса Бюджентала. Москва: «Смысл», 2001. — 197 с.
6. Леонтьев Д. А. О предмете экзистенциальной психологии // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. — М.: Смысл, 2001.
7. Смулянский А. Лакан-ликбез. Акт высказывания и речевой акт [Электронный ресурс] / А. Смулянский, 2013. / Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=C8PPGUR0I8c>.
8. Лакан Ж. Работы Фрейда по технике психоанализа (Семинар, Книга I (1953/54)). Пер. с фр. М. Титовой и А. Черноглазова (Приложения). М.: Издательство «Гнозис», Издательство «Логос». 2009 (1-е изд.: 1998). — С. 311 – 381.
9. Гребінь Л.О. Деякі аспекти психодинамічної діагностики актуального рівня функціонування структури особистості. // Форум психіатрії і психотерапії. Том 7, Львів, 2012. — 35 с.
10. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. СПб, издат. «Азбука-классика», 2007. — 288 с.
11. Смулянский А. Лакан-ликбез. Год 5 Лекция 3 Акт высказывания и его пространственная форма. [Электронный ресурс] / А. Смулянский, 2014. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=mxsjGSESA-8>
12. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд [пер. с нем.] / ред. Л.И. Пилявская. — К.: «Здоровья», 1991. — 384 с.

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКДАСНИКІВ

*Зінченко Ярина Анатоліївна,
студентка Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
yarisia.ua@gmail.com*

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

Професійне самовизначення є важливим процесом в житті кожної людини, що передбачає орієнтацію особистості у професійно-трудовому середовищі, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала. Невдале професійне самовизначення і недостатня самореалізація можуть стати причиною багатьох психологічних та життєвих проблем. Випадковий вибір професії призводить до низької продуктивності праці, помилок в роботі, незадоволення і пригніченого стану людини. Тому важливо щоб професійний вибір був усвідомленим, відбувався з урахуванням інтересів, здібностей людини.

Проблему професійного самовизначення досліджували Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. К. Маркова, С. Л. Рубінштейн, Є. О. Клімов, М. С. Пряхніков, С. М. Чистякова, Є. І. Головаха, П. А. Шавір, М. Р. Гінзбург, П. Ф. Лазарсфельд, Ш. Бюлер, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, А. Маслоу. Дослідженням гендерних стереотипів займалися І. Клецина, Д. Маєрс, Д. Хартлі, Ш. Берн, С. Бем. Серед українських вчених гендерна проблематика висвітлюється в працях О. Вілкової, Н. Лавріненко, О. Стрельник.

Ранній юнацький вік є сенситивним для життєвого та професійного самовизначення, «усвідомлення свого місця в майбутньому, народження життєвої перспективи» [1, с. 212]. Центральним новоутворенням особистості у ранній юності виступає психологічна готовність до життєвого самовизначення, складовою якого є професійне самовизначення – процес прийняття рішення про вибір професії.

Є. Клімов, професійне самовизначення розуміє як побудову образу бажаного майбутнього, усвідомлення мети, своїх особистісних якостей, свого місця в системі міжособистісних відносин, в результаті чого суб'єкт набуває готовності до вибору професії, обдумування, проектування варіантів професійних життєвих шляхів і буде особистий професійний життєвий план, з усвідомленням того, що це саме його вибір, а не його змусили обрати ту чи іншу професію [2, с. 27-28].

Важливу роль в психологічній готовності до самовизначення відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей, уявлення про своє реальне і бажане Я, рівень домагань, оцінка своєї гендерної приналежності, інтроспекція та особистісна рефлексія.

Н. Пряжников, підкреслює важливість знаходження особистісного сенсу в майбутній професії та в самому процесі професійного самовизначення [3, с. 17], а головну мету професійного самовизначення вбачає в поступовому формуванні у клієнта внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, коригувати і реалізовувати перспективи свого розвитку: професійного, життєвого, особистісного [3, с. 43].

Успіх професійного самовизначення в першу чергу залежить від активної життєвої позиції суб'єкта професійного самовизначення, готового нести відповідальність за свою професійну долю, від адекватної самооцінки людиною своїх індивідуально-психологічних якостей, можливостей та їх зіставлення з вимогами тої чи іншої професії; усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин, саморегуляції поведінки, спрямованої на досягнення мети.

Професійне самовизначення передбачає наявність професійного плану, який включає в себе: уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії); наявність перспективної професійної мети (мрії), узгодженої з іншими життєвими цілями; наявність найближчих професійних цілей; усвідомлення ієрархії професійних інтересів; знання кола професій, які відповідають особистим можливостям та інтересам; розробка шляхів досягнення мети та реалізації окремих компонентів професійного плану.

На практиці вибір професії не завжди обумовлюється здібностями людини, часто старшокласники обирають професію спираючись на підтримку ровесників або піддаючись впливу родини чи засобам масової інформації; наслідуючи пануючі думки, стандарти, стереотипи, традиції, підкорюючись авторитетам, принципам, установкам. Крім того на вибір професії впливає мода, престижність, популярність. Часто обирається не стільки професія, скільки образ і стиль життя [3, с. 29]. Обираючи професію, насправді людина може обирати діяльність, яка скоріше дозволить їй займати керівну посаду, або добре заробляти.

На вибір професії у значній мірі впливають гендерні стереотипи – стійкі, загальноприйняті уявлення людей про роль та місце жінок і чоловіків в суспільстві. Гендерні стереотипи є дуже стійкими, адже формуються з раннього дитинства в процесі соціалізації. Часто гендерні стереотипи діють як соціальні норми [4, с.39], які визначають, чим мають займатись чоловіки, а чим жінки.

І. Клецина [5, с. 436], вирізняє кілька груп гендерних стереотипів. До першої групи відносяться стереотипи маскуліності/фе-

мінінності – різні соціальні уявлення, думки, установки, що характеризують чоловіків і жінок за допомогою певних особистісних якостей і соціально-психологічних властивостей, в яких відображені уявлення про мужність і жіночність. Жінкам зазвичай приписуються такі якості, як пасивність, залежність, емоційність, конформність, скромність, терпимість, а чоловікам – активність, незалежність, компетентність, агресивність. С. Бем в 70-х рр. була запропонована концепція андрогінії – поєднання маскулічних і фемінічних рис в індивіді.

Друга група гендерних стереотипів пов'язана з закріпленням певних соціальних ролей в сімейній та професійній сферах в залежності від статі. Жінкам, як правило, в якості основних приписуються сімейні ролі (матері, домогосподарки, дружини, «берегині сімейного вогнища»), а чоловікам – професійні.

Третя група гендерних стереотипів відображає відмінності в змісті праці. Згідно з традиційними уявленнями жіноча праця носить виконавський, обслуговуючий характер, а чоловікам приписується творча, керівна робота. Через це поширеною є думка про існування так званих «чоловічих» і «жіночих» професій. Крім того існує «вертикальний» поділ праці, що виражається в тому, що керівні посади в переважній більшості займають чоловіки, а діяльність жінок має підлеглий характер.

Гендерні стереотипи можуть негативно позначатися на самореалізації як жінок так і чоловіків, виступати бар'єром у розвитку індивідуальності, затримувати розвиток тих якостей, які не відповідають даному гендерному стереотипу. Гендерні стереотипи впливають на самооцінку, сприйняття оточуючих, вибір професії, і взагалі на поведінку людини, вони можуть сприяти тому, що юнаки виявляють більшу зацікавленість в науково-технічних дисциплінах, а дівчата більш схильні до сфери мистецтва чи обслуговування.

Гендерні стереотипи ускладнюють професійне самовизначення, оскільки під дією нормативного тиску люди намагаються відповідати гендерним ролям, щоб отримати соціальне схвалення і уникнути соціального несхвалення. Наслідуючи стереотипам, школярі можуть обрати професію, яка відповідає соціальним очікуванням, проте не відповідає індивідуально-психологічним особливостям особистості. Тому професійна орієнтація полягає в спрямуванні особистості на самостійний, свідомий вибір професії, спираючись на свої внутрішні ресурси, зокрема здібності, потреби, мотиви, бажання, життєві цілі з врахуванням вимог обраної професії. Усвідомлення своїх індивідуально-психологічних якостей та інтересів дозволяє особистості бути більш продуктивною та успішною в будь-якій сфері життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович – М: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов - М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Николай Сергеевич Пряжников – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Меган Берн - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Клецина И.С. Гендерная психология / Ирина Сергеевна Клёцина - СПб.: Питер, 2009. – 496 с.

ЗАВИСИМОСТЬ ВЫБОРА КАРЬЕРЫ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЧЕЛОВЕКА

Иванова Юлия Дмитриевна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
Yula-ivanova96@mail.ru

Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.

Каждый человек хочет достичь определенных высот и успехов в профессии. Однако не каждому это удаётся. Почему? Я поставила перед собой следующий вопрос «Влияет ли психологический тип старшеклассников на выбор карьеры?» и выдвинула следующую гипотезу: психотип человека влияет на выбор карьеры и на карьерные успехи.

Целью исследования является изучение влияния психологического типа человека на выбор его карьеры, а его предметом – карьера и психологический тип старшеклассников. Объект исследования – обучающиеся 10-х и 11-х классов МОБУ Гимназия №3 города Мелеуза Республики Башкортостан РФ.

Данное исследование проводилось среди 77 учащихся 10 – 11-х классов. Для исследования были использованы следующие методики: анкета «Карьера старшеклассников», психометрический тест (С. Диллинджер) [1][2]. Результаты исследования и обсуждение полученных результатов.

ДЕВУШКИ 10-11 КЛАСС

	1-е место	2-е место	3-е место	4-е место	5-е место
квадрат	1	10	13	16	10
треугольник	9	16	14	7	4

	1-е место	2-е место	3-е место	4-е место	5-е место
прямоугольник	0	5	9	17	19
круг	18	11	10	5	6
зигзаг	22	8	4	5	11

Выяснилось, что среди девушек 10-11 классов преобладают зигзаги-22; круги-18. Треугольник на первое место поставили 9 девушек, квадрат всего 1 девушка. Прямоугольник, из девушек, никто не выбрал.

Комбинации

1-ая \ 2-ая	квадрат	треугольник	прямоугольник	круг	зигзаг
квадрат	-	0	1	0	0
треугольник	2	-	1	5	1
прямоугольник	-	-	-	-	-
круг	5	6	-	-	7
зигзаг	3	10	3	6	-

Фигуры	Какой вы видите свою карьеру?	Какую цель вы преследуете, выбирая данную карьеру?	Что вы будете делать, чтобы достичь желаемой ступени в карьере?	Что больше всего будет влиять на рост вашей карьеры?	На что вы способны пойти, чтобы достичь своей карьерной цели?
квадрат	в	-	а	в	На многое, но в пределах разумного
треугольник	в	а	а	в	Упорствовать, хорошо работать
прямоугольник	-	-	-	-	-
круг	а/б	а/б	а	в	На многое, но в пределах разумного, дополнительно учиться
зигзаг	а/б	а	а	в	Пожертвовать личной жизнью, хорошо работать

Работать руководителем хотят следующие комбинации: квадрат-прямоугольник (1), треугольник-квадрат(2), треугольник-прямоугольник(1), треугольник-круг(5) и треугольник-зигзаг(1). Работать заместителем руководителя хотят следующие комбинации: круг-квадрат(5), круг-треугольник(6), зигзаг-квадрат(3) и зиг-

заг-треугольник(10). Просто работником хотят быть круг-зигзаг(7), зигзаг-прямоугольник(3) и зигзаг-круг(6).

Выбирая данную карьеру треугольник-квадрат(2), треугольник-прямоугольник(1), треугольник-круг(5), треугольник-зигзаг(1), круг-квадрат(5), круг-треугольник(6), зигзаг-треугольник(10), зигзаг-квадрат (3), зигзаг-прямоугольник(3)и зигзаг-круг(6) хотят получать большую зарплату. Больше общаться с людьми хочет круг-зигзаг(7).

Чтобы достичь желаемой ступени в карьере все фигуры(50) будут упорно работать. Для зигзага это странно, обычно работа для него не в радость, это творческий человек. Скорее всего, в подростковом возрасте мы склонны преувеличивать наши желания и возможности. Так же все опрашиваемые (50) ответили, что на рост их карьеры более всего будет влиять профессионализм в деле.

Для достижения карьерной цели квадрат-прямоугольник(1) и круг-зигзаг(7) готовы пойти на многое, но в пределах разумного. Треугольники(9) согласны работать сверхурочно. Круг-квадрат(5) и круг-треугольник(6) готовы дополнительно учиться. Зигзаг-квадрат(3) и зигзаг-треугольник(10) согласны пожертвовать личной жизнью, а зигзаг-прямоугольник(3) и зигзаг-круг(6)обещают хорошо работать.

ЮНОШИ 10-11 КЛАСС

	1-е место	2-е место	3-е место	4-е место	5-е место
квадрат	2	2	12	6	5
треугольник	6	10	3	4	4
прямоугольник	1	4	2	11	9
круг	7	8	6	3	3
зигзаг	11	3	4	3	6

Выяснилось, что среди юношей 10-11 классов преобладают зигзаги-11; круги-7. Треугольник на первое место поставили 6 юношей, квадрат-2. Прямоугольник выбрал всего 1 юноша.

Комбинации

1-ая \ 2-ая	квадрат	треугольник	прямоугольник	круг	зигзаг
квадрат	-	1	1		
треугольник		-		3	3
прямоугольник			-	1	
круг	2	4	1	-	
зигзаг		5	2	4	-

Фигуры	Какой вы видите свою карьеру?	Какую цель вы преследуете, выбирая данную карьеру?	Что вы будете делать, чтобы достичь желаемой ступени в карьере?	Что больше всего будет влиять на рост вашей карьеры?	На что вы способны пойти, чтобы достичь своей карьерной цели?
квадрат	а/в	а	а	в	На всё
треугольник	в	а	а/в	б/в	На многое
прямоугольник	б	а	а	в	На всё
круг	а/в	а	а	в	На всё
зигзаг	б	а	а	б/в	Почти на всё

Работать руководителем хотят следующие комбинации: квадрат-треугольник(1), треугольник-круг(3), треугольник-зигзаг(3), круг-квадрат(2), круг-треугольник(4). Работать заместителем руководителя хотят следующие комбинации: прямоугольник-круг(1), зигзаг-прямоугольник(2), зигзаг-круг(4), зигзаг-треугольник(5). Просто работником хотят быть квадрат-прямоугольник(1), круг-прямоугольник(1). Выбирая данную карьеру все вопрошающие(27) хотят получать большую зарплату. Чтобы достичь желаемой ступени в карьере все фигуры(27) будут упорно работать.

По мнению комбинаций квадрат-треугольник(1), квадрат-прямоугольник(1), треугольник-зигзаг(3), круг-квадрат(2), круг-треугольник(4), прямоугольник-круг(1), круг-прямоугольник(1) и зигзаг-треугольник(5) на рост их карьеры будет влиять профессионализм в деле. Однако, треугольник-круг(3), зигзаг-прямоугольник(2) и зигзаг-круг(4) считают, что большее влияние окажут личностные качества.

Квадраты(2), прямоугольники(1), круги(7) и зигзаги(11) готовы пойти на все, для достижения своей карьерной цели. А треугольники(6) даже указали, что согласны «идти по головам».

По результатам исследований стало ясно, что для того чтобы выбрать себе профессию, в которой можно достичь определенных результатов, необходимо знать особенности своего внутреннего мира. Зная тип своей личности, можно планировать профессиональный рост. Проведя исследование, я выяснила, что психологические особенности личности влияют на то, какую карьеру он себе выбирает, т.е. моя гипотеза подтвердилась. Таким образом, я пришла к следующим выводам:

1. При выборе профессии необходимо хорошо знать свои личностные особенности.

2. Психологический тип оказывает больше влияние на выбор карьеры.

3. Существуют гендерные различия при планировании будущей карьеры.

4. Юношеский возраст накладывает свои особенности на планирование будущей карьеры.

Литература:

1. Л.Д. Столеренко «Основы психогеометрии»/ Ростов-на-Дону, Феникс, 2000.
2. Интернет-сайт <http://testoteka.narod.ru/pm/1/16.html>

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ПОДРОСТКОВ

Ишбулдина Фаягуль Ахмадиевна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
Fayagul97@yandex.ru

Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.

Компьютеры вошли в нашу жизнь стремительно. С их появлением возникло очень много новых проблем в подростковой среде, одна из которых – компьютерная зависимость. На сегодняшний день дети младшего, среднего и старшего возрастов имеют компьютерную зависимость. Это выражается тем, что ребенку не терпится сесть за компьютер, он не находит себе места, не может ничем другим заняться. Надо сказать, что эта проблема нуждается в лечении, так как могут быть отрицательные последствия.

Само название «компьютерная зависимость» появилось совсем недавно, в 1990 году. Тогда динамично начала прогрессировать компьютерная промышленность. Термин определяет то состояние человека, при котором он просто не может прожить без данной машины, проводя перед монитором все свое свободное время. Причиной, благодаря которой может возникать компьютерная зависимость, являются недостаточное внимание со стороны родителей и сверстников, заниженная самооценка, а также неуверенность в себе и в своих возможностях. Находясь в виртуальном мире, человек почти никогда адекватно не контролирует время реальное, нередко опаздывает. Ребенок начинает постоянно пропускать уроки.

Немалую проблему составляет тот уровень агрессии, который может возникать в процессе компьютерной игры. Если у подростка что-то не удастся, возникает буря эмоций, постепенно дестабилизируется и расшатывается психика. Это все ребенок переносит и в мир реальный, общаясь таким образом со своим ближайшим окружением: родителями и друзьями. Повлиять на будущее может и то, что в компьютерной игре рано или поздно подростку все всегда удастся. Ребенок может решить, что и в реальной жизни все так легко получается. А это опасно последствиями и сильным разочарованием во взрослой реальной жизни.

Следует заметить, что зависимость от компьютерных игр разнообразна. Так, на сегодняшний день это интернет-зависимость и игромания. В свою очередь, зависимость от компьютерных игр делится по типам игры. Так, это ролевые игроманы, когда человек смотрит в игру глазами своего героя; стратегические игры, которые менее опасны, однако, опять же, готовы втянуть ребенка в свой мир; неролевые игры, такие как различные головоломки, аркады, флеш-игрушки. Особо опасными и в виртуальном мире являются азартные игры, ведь часто они вытягивают много денег с игроков.

Компьютерная зависимость, как правило, возникает у детей, чьи родители часто не бывают дома, а ребенок просто предоставлен сам себе. По статистике, больше зависимых подростков среди мальчиков, а что касается возраста, самый опасный – 12-15 лет.

Компьютерная зависимость может повлечь за собой отрицательные последствия. У ребенка может нарушиться зрение и обмен веществ. А также со временем может нарушиться и психика. Подружившийся с компьютером ребенок не умеет и не хочет общаться, а значит, он будет обречен на одиночество. Сколько же времени ребенку можно провести перед компьютером, при этом не вредя психике и здоровью? Определенных ограничений во времени нет, важно только то, чтобы компьютер не отрывал от немаловажных дел. Главная задача родителей – научиться распоряжаться им. Превратить необходимый атрибут современной жизни в доброго друга и помощника. Излечить компьютерную зависимость у ребенка поможет ближайшее окружение. В первую очередь это родители, которым и необходимо вытащить своего зависимого ребенка в реальный мир из этой паутины. Но этого ещё мало, нужно чтобы все окружающие, друзья, одноклассники участвовали в этом. Окружающие должны дать понять ребенку, что он не одинок, что в реальной жизни намного интересней, нежели в виртуальной. А для этого нужно организовать интересные встречи, новые знакомства, поездки, праздники, вечеринки. Ребенок в итоге сам должен понять, признать что он болен, что у него зависимость. И только тогда лечение будет адекватным, а результат будет видимым.

Литература:

1. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом// Мир семьи. – 2004. – № 13-17с.
2. Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием»// Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 56-58.
3. Якушина Е.В. Подростки в Интернете//Педагогика. – 2001. – № 4. – С.21-25.

CELE I ZADANIA POLITYKI WOBEC RODZINY W POLSCE

mgr Danuta Kędziorska,
doktorantka
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
vdanka@wp.pl

Rodzina polska przeżywa kryzys oraz boryka się z trudnościami związanymi z funkcjonowaniem w społeczeństwie. W związku z tym konieczne jest zapewnienie ze strony państwa odpowiedniej pomocy. Celem polityki prorodzinnej jest silna oraz odporna na negatywne wpływy zewnętrzne rodzina. Dlatego wyzwaniem w tym zakresie jest pomoc w uzyskaniu samodzielności finansowej, poprawa warunków mieszkaniowych. Ważne jest także przygotowanie dzieci i młodzieży do pełnienia funkcji rodzinnych i społecznych oraz zahamowanie negatywnych trendów społecznych.

1. Pomoc rodzinom w uzyskaniu samodzielności finansowej

Polityka podatkowa wywiera znaczny wpływ na sytuację rodzin. Znajduje ona odzwierciedlenie zarówno w kondycji materialnej gospodarstwa domowego jak i w poziomie świadczeń społecznych. W podatku dochodowym od osób fizycznych funkcjonuje szereg rozwiązań o charakterze prorodzinny. Proponowane rozwiązania polegają na zwolnieniu od opodatkowania niektórych dochodów oraz w odliczeniu całości lub części wydatków, które zostały poniesione na określone w ustawie cele, od dochodu lub podatku. Odliczenia od dochodu obejmują m. in. darowizny na cele naukowe, oświatowe, pomocy społecznej, działalność charytatywno - opiekuńcza oraz na związane z budownictwem mieszkaniowym dla samorządu terytorialnego. Odliczenia od podatku dochodowego obejmują np. wydatki na dojazd dzieci do podstawowych, zawodowych i średnich szkół publicznych i niepublicznych, wydatki na odpłatne kształcenie w szkołach wyższych, wydatki na zakup gruntu lub

prawa wieczystego użytkowania pod budowę budynku mieszkalnego, czy też wydatki na remont i modernizację budynków i lokali mieszkalnych [4, s. 77-79].

Innym równie istotnym rozwiązaniem prorodzinnym jest możliwość wspólnego rozliczenia podatku [4, s. 79-80]. Ulgi oraz zwolnienia prorodzinne mają miejsce również w przypadku rozliczenia podatku od spadków i darowizn. Członkowie najbliższej rodziny mają prawo korzystać w najszerszym zakresie z ulg oraz preferencji określonych w ustawie z dnia 28 lipca 1989 roku o podatku od spadków i darowizn [4, s. 80]. Niestety wszelkie działania prorodzinne są aktualnie zbyt skomplikowane, duża ilość ulg, zwolnień czy odliczeń czyni owy system nieczytelnym dla przeciętnego podatnika, tym samym bardzo często uniemożliwia korzystanie ze wszystkich dostępnych rozwiązań [4, s. 81].

Bardzo istotnym źródłem dochodów są świadczenia społeczne, stanowią one uzupełnienie dochodów, które gromadzi rodzina z innych tytułów. Do najważniejszych źródeł utrzymania należy zaliczyć: emerytury, renty, zasiłki dla bezrobotnych oraz zasiłki z pomocy społecznej. Inne świadczenia uzupełniające to świadczenia, które wspomagają macierzyństwo, wychowanie i kształcenie dzieci oraz świadczenia z tytułu sieroctwa. Do głównych możemy zaliczyć: zasiłki rodzinne, pielęgnacyjne, porodowe, macierzyńskie, opiekuńcze oraz wychowawcze [5, s. 47]. Osoby które borykają się z trudnością w związku z wyegzekwowaniu należnych im alimentów mają prawo korzystać z pomocy Funduszu Alimentacyjnego. Badania wskazują, iż liczba osób korzystających z tego rodzaju pomocy ciągle rośnie, możemy mówić również o wzroście wysokości przeciętnego świadczenia [5, s. 48].

Rodziny, które znalazły się w trudnej sytuacji mają możliwość uzyskania pomocy, oferowanej przez różnorodne świadczenia z pomocy społecznej. Wyróżniono świadczenia o charakterze pomocy pieniężnej oraz rzeczowej. Pierwszy rodzaj świadczeń udzielany jest w oparciu o kryterium dochodu oraz wystąpienia jednej ze wskazanych w ustawie o pomocy społecznej okoliczności[8]. Odstępstwem od tej zasady jest możliwość uzyskania renty socjalnej, która nie jest uzależniona od dochodu. Ta forma pomocy przyznawana jest tym, którzy są całkowicie niezdolni do pracy z powodu inwalidztwa, które powstało przed ukończeniem 18. roku życia oraz w sytuacji kontynuowania nauki przed ukończeniem 25 roku życia, a także inwalidztwa powstałego w czasie studiów doktoranckich lub aspirantury[6, s. 48-49]. Zasiłek stały przeznaczony jest dla jednostek, które nie podejmują pracy lub decydują się na rezygnację z niej w celu wychowania dziecka, które wymaga stałej opieki i pielęgnacji. Zasiłek stały wyrównawczy przeznaczony jest dla osób, które nie są zdolne do pracy z powodu inwalidztwa, lub wieku. Stanowi różnicę pomiędzy dochodem osiąganym a dochodem uprawniającym do świadczenia z pomocy społecznej [6, s. 49].

W 2003 roku dokonano zmiany systemu świadczeń rodzinnych. Stwierdzono, iż dotychczasowe rozwiązania są rozproszone oraz zróżnicowane co powoduje, iż świadczenia finansowe przyznawane są na podstawie różnorodnych kryteriów. Środki finansowe pochodzące z budżetu państwa, nie chronią polskich rodzin przed zagrożeniem ubóstwa. Wprowadzone zostały nowe formy pomocy m. in. pomoc finansowa z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego czy też pomoc rodzinie w rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego [9]. W związku ze sporą pomocą ze strony państwa oraz nakładami finansowymi przeznaczonymi na zasiłki i dodatki dla rodziny, można rzec, iż państwo stara się znacznie pomagać rodzinom w uzyskaniu chociażby samodzielności finansowej. Jednakże można również wnieść sporo zastrzeżeń związanych z uzależnieniem prawa do wszystkich świadczeń pieniężnych od kryterium dochodowego rodziny. W takiej sytuacji polityka prorodzinna nabiera cech polityki socjalnej [7, s. 94].

Polskie ustawodawstwo wyszło naprzeciw kwestii prokreacji rodzin, istotnym dokumentem, który chroni prawa kobiet oczekujących na dziecko jest kodeks pracy[2]. Dokument ten chroni kobiety m. in. przez wykonywaniem ciężkich prac szkodliwych dla zdrowia, daje prawo do płatnego urlopu macierzyńskiego, czy też możliwość korzystania z urlopu wychowawczego. (zarówno matka jak i ojciec dziecka). Powyższe rozwiązania legislacyjne dają szerokie możliwości poczynając od odpowiedniego wychowania dziecka, skończywszy na możliwości realizowania kariery zawodowej przez rodziców[7, s. 91-92].

Do istotnych działań państwa należy również zaliczyć: pośrednictwo pracy czy poradnictwo zawodowe oraz dopłaty dla pracodawców, którzy zatrudniają osoby bezrobotne [7, s. 130-131]. Szczególnie narażoną grupą w związku ze zjawiskiem bezrobocia jest młodzież oraz absolwenci. Brak doświadczenia zawodowego oraz dość wymagający rynek pracy powodują problemy szczególnie finansowe. Państwo stosuje w tym przypadku mechanizmy aktywizujące, które polegają na zastąpieniu zasiłków dla osób bezrobotnych na stypendia, które umożliwiają dalsze kształcenie oraz nabieranie umiejętności praktycznych. Powstało wiele różnorodnych programów zmierzających do uzyskania samodzielności finansowej. Działania mają umożliwiać nabranie pierwszego doświadczenia zawodowego oraz organizację staży i szkoleń. Istotnym przedsięwzięciem jest także tworzenie Biur Karier, których celem jest prowadzenie doradztwa zawodowego oraz możliwość zdobycia informacji o potrzebach rynku pracy[7, s. 133].

2. Poprawa warunków mieszkaniowych ludności

Obraz mieszkalnictwa pozwala konstatować, iż kwestia ta w Polsce jest problemem społecznym. Potraktowanie tegoż zjawiska jako problemu społecznego, wymaga od państwa podjęcia konkretnych działań oraz przyjęcie odpowiedniego kierunku w szeroko rozumianej polityce.

Podjęcia państwa do problemu mieszkaniowego były różnorodne, dość długo funkcjonowały uproszczone oraz niekiedy błędne poglądy. Uważano, że rynek mieszkaniowy powstaje samoczynnie (bez ingerencji państwa) oraz jest w stanie zapewnić wystarczającą ilość mieszkań. Mieszkalnictwo jest jedną z dziedzin bezproduktywnej konsumpcji. Pod wpływem tych i innych poglądów politycy nie przejawiali zrozumienia dla znalezienia odpowiedniej ścieżki rozwiązań problemu mieszkaniowego. W wyniku poszukiwań rozwiązania stworzono kompletnie nie realistyczny model wolnego rynku mieszkaniowego, który charakteryzował się przede wszystkim niekonsekwencją. Owy model promował tych którym udało się zdobyć mieszkanie wczesnej oraz starsza generacje Polaków, odbierał zaś szanse młodym pokoleniom. Szanse zdobycia mieszkania były uwarunkowane czynnikami niezależnymi od ludzi [7, s. 173-178].

Mieszkalnictwo jest problemem wielowymiarowym, często traktowanym jako kwestia resortowa. W wyniku zjawiska decentralizacji zadania w dziedzinie eksploatacji starych oraz budowy nowych mieszkań przekazano gminie. Jednakże ta najmniejsza jednostka samorządu terytorialnego przyjęła owy fakt dość negatywnie, co mogło wywierać wpływ na pozytywne działania zmierzające do poprawy warunków. Tłumaczono to argumentem, że państwo chce pozbyć się odpowiedzialności za niezaspokojenie potrzeb mieszkaniowych obywateli. Można rzec, iż prawdą jest to, że na poziomie lokalnym lepiej rozpoznawane są potrzeby obywateli. Przed polską polityką mieszkaniową stoją niebagatelnie ważne zadania. Do najważniejszych można bez wątplenia zaliczyć wyrównanie nieuzasadnionych różnic w dostępie do mieszkania. Należy również wziąć pod uwagę te rodziny, które nie są w stanie własnym wysiłkiem zapewnić sobie godziwych warunków do egzystowania [7, s. 179].

Występują trzy główne zasady polityki dotyczącej mieszkalnictwa: korzystanie z samodzielnego mieszkania należy do praw każdej jednostki a tym samym rodziny, zagwarantowanie tegoż prawa należy do zadań państwa, konieczne jest również wspomaganie sfery mieszkaniowej za pomocą środków publicznych. Jednakże należy również zrozumieć, -iż prawo zapewnienia mieszkania nie należy do obowiązku leżącego po stronie państwa, a jedynie jako powinność wkroczenia, wtedy gdy będzie wymagała tego sytuacja [7, s. 180; 5, s. 194].

Należy zaznaczyć, iż narastają dysproporcje między kosztami budowy mieszkań a dochodami ludności, mieszkania są za drogie i jest ich stosunkowo zbyt mało. Owy deficyt mieszkań wynosi 1,5 mln mieszkań, jednakże analizując zjawisko nie wglębiono się w sytuację współzamieszkujących gospodarstw domowych, czy też nie uwzględniono specyfiki wsi, gdzie ludzie mieszkają na ogół w domach jednorodzinnych co wiąże się ze wspólnym zamieszkiwaniem nawet trzech pokoleń [1, s. 194]. Jan Korniłowicz określa również, iż metoda określania potrzeb mieszkaniowych przez porównanie liczby mieszkań z liczbą gospodarstw

domowych jest niemiarodajna, powinna zaś stać się jednym z elementów owej oceny. Zaznacza, iż powinno się dążyć (biorąc pod uwagę stabilną sytuację demograficzną) do budowania mieszkań, które stanowiłyby 70 - 80 % liczby zawieranych corocznie związków małżeńskich [1, s. 194].

Rolą państwa jest koncentrowanie się na tym, iż młodzi ludzie, którzy zakładają rodzinę mieli ułatwiony dostęp do samodzielnych mieszkań. Liczba mieszkań powinna uzyskać takie rozmiary, aby możliwe było swobodne przemieszczanie się, ponieważ potrzebne są również mieszkania dla osób migrujących np. za poszukiwaniem pracy [14, s. 195].

Pomoc mieszkaniowa oferowana przez państwo zmierzająca do uzyskania własnego mieszkania ma dwojaki charakter. Pomoc pośrednia polega na zastosowaniu zwolnień mieszkaniowych, powstaniu systemu kredytów na cele mieszkaniowe. Pomoc bezpośrednia polega na powołaniu Krajowego Funduszu Mieszkaniowego, który posiada możliwość emitowania kredytów preferencyjnych dla inwestorów, którzy realizują mieszkania na wynajem, przy spełnieniu warunku umiarkowanego czynszu. Pomoc pośrednia państwa to z pewnością różnorodne ulgi podatkowe: ulga podatkowa dla inwestujących w mieszkania [10]. w tym ulga podatkowa z tytułu inwestycji mieszkaniowych czy też ulga podatkowa dla spłacających kredyty zaciągnięte do końca kwietnia 1992 roku przez spółdzielnie mieszkaniowe. Kolejną pomocą są kasy mieszkaniowe z ulgą podatkową z tytułu systematycznego oszczędzania, czy też kasy budowlane z dotacją w postaci premii gwarancyjnej [7, s. 181-182]

Do najważniejszych instytucji wspierających rozwój mieszkalnictwa w Polsce są: Krajowy Fundusz Mieszkaniowy, Towarzystwa Budownictwa Społecznego, czy też spółdzielnie mieszkaniowe. Owy system ulg podatkowych stanowi bardzo ważną pomoc dla rodzin, które chcą uzyskać własne mieszkanie, jest swoistym uzupełnieniem środków własnych czy też kredytów i pożyczek. Ulgi sprzyjające realizacji nowych inwestycji nakręcają koniunkturę gospodarczą, tworząc zapotrzebowanie na różnorodne materiały oraz usługi w zakresie budownictwa. Państwo wspierając grupę inwestorów ze środków publicznych, daje szansę na powstawanie większej ilości mieszkań dla rodzin.

Należy niestety zaznaczyć, iż pomimo tego, że państwo organizuje pomoc mieszkaniową poprzez proponowane ulgi podatkowe, nie możemy mówić o jednolitej polityce mieszkaniowej. Największe problemy stanowią ciągle zmieniające się przepisy dotyczące odpisów podatkowych na budowę mieszkań, stosunkowo wysokie kredyty na budownictwo znacznie ograniczają poprawę warunków mieszkaniowych w Polsce. Równie nie sprzyjającym zjawiskiem jest niewydolność organów administracyjnych związany z długim procesem decyzyjnym, czy też nieodpowiedni proces inwestycyjny związany ze złym unormowaniem prawnym. Coraz częściej nie tylko w sektorze mieszkalnictwa, ale w szeroko rozumianej polityce mamy do czynienia ze zjawiskiem korupcji,

która negatywnie wpływa na proces, a co za tym idzie pozytywnym efektem poprawy warunków mieszkaniowych w Polsce [14, s. 195]. W wyniku powyższych działań mamy do czynienia z systematycznie spadającą liczbą inwestycji budowlanych. Mieszkania stają się dostępne dla zamożnej grupy obywateli, którzy nie potrzebują pomocy państwa aby wybudować, czy dokonać zakupu mieszkania.

Analizując cele i zadania polityki prorodzinnej w Polsce dotyczą poprawy warunków mieszkaniowych należy również zająć się problemem z trudnością utrzymania mieszkań przez obywateli polskich. Uregulowania ze strony państw polegały na proponowanej pomocy finansowej m. in. przydzielana była pomoc na czynsz w mieszkaniach komunalnych, opłaty za mieszkania spółdzielcze czy też opłaty za gaz czy wodę. Wszelkie rozwiązania oraz informacje kto może otrzymać pomoc określa ustawa o najmie lokali i dodatkach mieszkaniowych z 2 lipca 1994 roku [11]. Wprowadzenie dodatków mieszkaniowych należy z pewnością do pozytywnych efektów polityki mieszkaniowej i rodzinnej w Polsce [7, s. 185].

Uregulowana również normatywnie kwestie problemu bezdomności [12]. Osoba bezdomna może ubiegać się o przydział mieszkania socjalnego, zadaniem gminy jest również zapewnienie osobom bezdomnym możliwości korzystania z lokali socjalnych lub zamiennych. Gmina również ma obowiązek objąć ochroną i pomocą osoby podległe eksmisji, kobiety w ciąży, czy też osoby obłożnie chore, emerytów i rencistów. Wszelkie działania mają na celu zapobieganie bezdomności oraz zahamowanie liczby osób bezdomnych. Istotnym krokiem realizowanym przez państwo jest utworzenie programu „Bezdomność” którego autorem jest Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Celem owego przedsięwzięcia jest wspieranie osób bezdomnych w wychodzeniu z bezdomności, kierowanie na leczenie osób które są uzależnione, pomoc w podjęciu pracy [7, s. 186].

Zadaniem państwa jest przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom niepełnosprawności, czy starości, celem jest jak najdłuższe utrzymanie osób w samodzielnym mieszkaniu, przy jednoczesnym zapewnieniu rodzinie wsparcia. Rozwiązaniami są idee „mieszkania bez barier”, czy też „mieszkanie na całe życie”. Podstawowym celem jest niwelowanie wszelkich przeszkód oraz barier, które wymuszałyby zmianę miejsca zamieszkania [7, s. 188-189]. Można rzec, iż państwo dostrzega problemu osób starszych i niepełnosprawnych, jednakże same unormowania prawne niestety nie wystarczają, należy konsekwentnie udzielać pomocy rzeczywistej, która będzie sprzyjać poprawie warunków mieszkaniowych owej grupy osób.

Kryzys w polityce mieszkaniowej, niewystarczająca liczba mieszkań, zwłaszcza dla młodych rodzin znalazły swe odzwierciedlenie w programie „Polityka prorodzinna państwa”. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż poprawa warunków mieszkaniowych znalazła się na 3 miejscu spośród 11 pozycji mających na celu przezwyciężenie problemu. Pomoc państwa w uzyskaniu mieszkania jest bardzo ważna, szczególnie w sytuacji znacznego

rozwarstwienia społecznego. Mamy do czynienia z sytuacją gdzie popyt na domy i mieszkania budowane za własne środki przyszłych właścicieli z drugiej zaś strony znajdują się niezamożne grupy, pozbawione szans na samodzielne mieszkanie. Obecnie problem polityki mieszkalnej państwa tkwi w pozbawieniu kompleksowości oraz braku poprawnej koncepcji budownictwa. Można wnioskować, iż model gospodarki mieszkaniowej musi opierać się na interwencjonizmie państwa. Taka sytuacja stwarza warunki zmierzające do zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych również niezamożnym ludziom, czy też młodym małżeństwom [7, s. 185].

3. Prorodzinna edukacja społeczeństwa

Jednym z celów polskiej polityki prorodzinnej jest także edukacja na rzecz rodziny. Skupia się głównie na przygotowaniu dzieci i młodzieży do pełnienia funkcji rodzinnych i społecznych oraz ma na celu hamowanie występujących w społeczeństwie negatywnych trendów. Prorodzinna edukacja społeczeństwa traktowana jest jako zespół przedsięwzięć, mających na celu kształtowanie konkretnych postaw oraz zachowań społecznych. Edukacja na rzecz tej najmniejszej jednostki społecznej wykorzystuje wyspecjalizowane instytucje oraz mass media. Do edukacji zatem przyczyniają się: szkoły, poradnie czy też organizacje pozarządowe. Wszystkie podmioty mają na celu wykreowanie w świadomości obywateli pożądaných wzorców zachowań.

Szkolnictwo polskie uwzględnia również wprowadzenie przedmiotu wychowania seksualnego do programu nauczania w szkole, co spotkało się z wieloma kontrowersjami. Zwolennicy takiego rozwiązania akcentowali niedostateczną wiedzę młodzieży na temat planowania rodziny oraz świadomego rodzicielstwa. Przeciwnicy stwierdzili, iż obowiązek i prawo w tym zakresie należy do rodziców. Krytykowano również nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli a także nieprzystosowane treści w podręcznikach. Reasumując w 1999 roku wprowadzono do programu nauczania wychowanie do życia w rodzinie. Przedmiot jest obligatoryjny dla szkół, jednak nadal nieobowiązkowy dla uczniów [7, s. 277; 3, s. 241-242]. Wprowadzenie przedmiotu w zakres nauczania było odpowiednim krokiem, jednakże zgodnie z badaniami przeprowadzonymi zajęcia nie odbywały się systematycznie, brakowało również odpowiednio wykwalifikowanej kadry.

Odpowiednie przygotowanie dzieci i młodzieży do życia rodzinnego jest niebagatelnie ważnym zadaniem polityki prorodzinnej państwa. Aktualna edukacja społeczna oraz istniejące negatywne trendy społeczne są nieprzychylnie dzieciom oraz rodzinom z dziećmi. Równie ciekawym zjawiskiem jest obraz polskiej rodziny w mediach. Bardzo często dziecko ukazywane jako bariera a wręcz przeszkoda w realizacji kariery zawodowej. Media przedstawiają obraz polskiej rodziny jako jednostki zagrożonej rozbiemem, upadkiem, często z problemem występującej przemocy. W środkach masowego przekazu brakuje również przedstawienia rodziny

wielodzietnej jako daru oraz szczęścia. W zamian przedstawia się je jako rodziny gdzie panuje bieda, występują problemy wychowawcze. Ważnym zadaniem jest zmiana takiego nastawienia mediów, społeczeństwa, a tym samym podniesienie rangi rodzin wielodzietnych[7, s. 278].

Edukacja na rzecz rodzin to także wspomaganie funkcjonowania rodziny. Mariola Raćław – Markowska wymienia zadania edukacyjne, których celem jest poprawa funkcjonowania tej najmniejszej jednostki społecznej. Pierwszym zadaniem jest edukacja elit lokalnych, a mianowicie odpowiednie dostosowanie oferty środowiskowej do rodziny oraz jej problemów. Drugim jest edukacja elit rządowych, która polega na informowaniu o kondycji polskich rodzin oraz konsekwentnie prowadzonej polityki prorodzinnej. Ostatnim zadaniem jest edukacja profesjonalistów, czyli osób które codziennie zajmują się pomocą rodzinie [3, s. 244].

Wyżej wymienione zadania powinny być realizowane za pomocą różnorodnych kampanii medialnych, akcji społecznych mających na celu propagowanie pożądanych postaw społecznych. Należy również zaznaczyć, iż środki masowego przekazu spełniają dwie funkcje. Z jednej strony ukazują obraz polskiej rodziny gdzie panuje przemoc i występują inne problemy. Z drugiej jednak strony propagują informacje i zagadnienia związane z tą najmniejszą jednostką społeczną, społeczeństwo dostrzega jak bardzo ważna jest wspólnota rodzinna[7, s. 279-280].

Głównym elementem wychowania jest zapewnienie lepszego startu młodych osób w dorosłe życie. Propagowanie postaw aktywności społecznej, przedsiębiorczej oraz zaradności życiowej to dobre remedium na problemy chociażby bezrobocia w przyszłości. Podsumowując należy zaznaczyć, iż odpowiednie ukształtowanie młodego pokolenia Polaków w przyszłości przyniesie oczekiwane rezultaty, a przede wszystkim sprawi, że rodzina będzie synonimem powodzenia oraz satysfakcji życiowej.

Bibliografia:

1. Kornilowicz J., Zmiany sytuacji mieszkaniowej w latach 1991- 2000, Sprawy Mieszkaniowe, z. 4, Warszawa 2001.
2. Kodeks Pracy art. 180.
3. Raćław - Markowska M., Edukacja na rzecz rodziny jako obszar działań w celu poprawy warunków powstawania i funkcjonowania rodzin, w: red. D. Graniewska, Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne, Warszawa 2004.
4. Raport o sytuacji polskich rodzin przyjęty przez Radę Ministrów dnia 21 lipca 1998 roku, Warszawa 1998.
5. Nieciński W. , Kwestia mieszkaniowa, w: Rajkiewicz A., Supińska J., Książkowski M. (red.), Polityka społeczna, Katowice 1998.
6. Stelmaszuk Z. W., Pomoc dzieciom i rodzinom w środowisku lokalnym. Debata o nowym systemie, red. Raćław - Markowska M. , Warszawa 2005.
7. Szyszka M., Polityka rodzinna w Polsce 1990-2004, Lublin 2008.

8. Ustawa z dnia 29 listopada 1990 roku o pomocy społecznej, Dz. U. z 1993 r. Nr. 13, poz. 60 z późn. zm.
9. Ustawa o świadczeniach rodzinnych z 28 listopada 2003 roku(Dz. U. z 2003 r., nr 228, poz.2255).
10. Ustawa o podatku dochodowym od osób fizycznych z 1991 roku,; Dz. U. z 1993 r., poz. 416 z późn. zm.
11. Ustawa o najmie lokali i dodatkach mieszkaniowych z 2 lipca 1994 roku, Dz. U. z 1994r., nr 105, poz. 509.
12. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. Dz. U., z 1990r., nr 64, poz. 414.;
13. Ustawa o ochronie praw lokatorów, mieszkaniowym zasobie gminy i o zmianie Kodeksu cywilnego z dnia 21 czerwca 2001 roku, Dz. U. z 2001 roku, nr 71, poz. 773.
14. Zrałek M., Mieszkalnictwo w kontekście poprawy warunków powstawania i funkcjonowania rodziny oraz stanu zdrowia ludności, w: red., Graniewska D. , Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne, Warszawa 2004.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Кирпа Альона Миколаївна,
студентка НПУ імені М.П. Драгоманова
kirpa.alona@mail.ru

*Науковий керівник –
к. пед. н. Строганова Г.М.*

Сьогодні триває реформація освіти і разом з тим – упровадження в освітній процес нових технологій, методів прийомів і засобів, метою яких є вдосконалення процесів навчання в школі, сприяння активній і безпроблемній роботі з учнями підліткового віку. У сучасній школі метод гри є малопоширеним. Можливо, тому, що деякі вчителі вважають його малоефективним, а його використання потребує ретельної підготовки і забирає багато часу.

Вивченням методу гри займалися багато педагогів, психологів і методистів. Специфіці педагогічного керівництва іграми дітей присвячені науково-практичні пошуки видатних педагогів К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка, А. Усової та ін. Розробкою теорії гри та впливом навчальної гри на учнів займалися талановиті психологи такі, як: Д. Ельконін, Я. Коменський, Л.

Виготський, З. Фрейд, М. Монтессорі та ін. Проблеми вживання ігор на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті низкою методистів: А. Арсірієм, В. Бадером, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караманом, М. Пентилюк, Т. Чумак, П. Щербанем та ін.

Актуальність теми полягає в тому, що існують багато думок щодо визначення методу гри та віднесення його до певної категорії, але, на жаль, не всі дослідження є ґрунтовними і переконливими. Існує низка наукових праць, які потребують переосмислення і детального вивчення питання.

Метою дослідження є аналіз ефективності використання ігрових методів під час вивчення морфології на уроках української мови.

Гра – це складне, багатогранне явище, яке неможливо однозначно трактувати. Навчальна гра може тривати від кількох хвилин до цілого уроку й може використовуватися на різних етапах, а також у позакласній роботі. Будь-яка гра включає три основні етапи:

- підготовчий (формулюється мета гри, відбирається навчальний зміст, розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування тощо);
- безпосереднє проведення гри;
- узагальнення, аналіз результатів.

На відміну від розвивальних, навчальні ігри мають певні істотні характеристики та сталу структуру. До основних взаємопов'язаних компонентів гри належить (за В. Коваленком, П. Підкасистим): ігрова задумка, правила, ігрові дії, дидактичні завдання (пізнавальний зміст), обладнання, результат гри. У світовій педагогіці гра розглядається як будь-яке змагання між граючими, дії яких обмежені певними умовами (правилами) та спрямовані на досягнення певної мети (виграш, перемога, приз тощо). У сучасній школі, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в таких випадках: як самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета; як елемент більш загальної технології; як урок або його частини (введення, контроль); як технологія позакласної роботи.

Ігрові методи навчання відрізняються від інших тим, що гра:

- відомі, звичні й улюблені способи діяльності для людини будь-якого віку;
- ефективні засоби активізації навчального процесу;
- мотиваційні за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вимагає від учнів ініціативності, творчості, уяви, цілеспрямованості);
- надають змогу вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок;

- багатофункціональні, їх вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;
- переважно колективні, групові форми роботи, в основі яких знаходяться змагання;
- мають кінцевий результат;
- мають чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат.

Урок з реалізацією ігрових методів вимагає спеціальної попередньої підготовки. Необхідно обговорити коло питань та способи проведення. Повинні бути заздалегідь розподілені ролі. Це стимулює пізнавальну діяльність учнів. Мають бути різноманітні обов'язкові атрибути гри; обов'язкова констатація результатів гри; компетентне журі. Головне – повага до особистості учня, не зняти інтерес до гри.

Використання ігрових методів на уроках вивчення морфології сприятиме ефективності засвоєння навчального матеріалу, активізуватиме процес сприймання, розвиватиме інтерес до вивчення частин мови тощо. Вчитель має пам'ятати про особливості і труднощі підліткового віку. До учнів цього віку потрібно обережно ставитись та обирати ігрові методи, спираючись на особливості їхнього віку і індивідуальні можливості. Треба використовувати такі ігрові методи, які будуть їм цікаві та допоможуть краще сформувати навчальні уміння та навички. Головне, що вчитель має запам'ятати – гра має залишатись навчальною, в ній обов'язково мають бути правила і цих правил всі гравці повинні дотримуватись. Саме за таких умов урок буде ефективним і цікавим.

На уроках української мови широко застосовують лінгвістичні, граматичні, дидактичні ігри. Цінність їх у тому, що тут без втручання вчителя відбувається навчання дітей: вони розрізняють ознаки предметів, описують їх, диференціюють видові й родові ознаки, порівнюють, виділяють частину від цілого, складають ціле з частин, вилучають «зайві» предмети.

Лінгвістичних ігор, можна використовувати для кращого осмислення матеріалу інтелектуальні ігри. Наприклад, у 6 класі провести урок з теми «Іменник як частина мови» у формі КВК. Це дасть змогу учням покращити свої логічні вміння і навички, розвиватиме пізнавальний інтерес. З урахуванням своєрідного віку учнів, учитель за допомогою такої гри досягне активної співпраці на уроці, розвитку комунікативних вмінь і навичок тощо. Суть гри полягає в тому, вчитель групує учнів на команди і протягом уроку вони змагаються між собою. Серед конкурсів може бути такий: «Змагання капітанів». На дошці зображений кросворд, двом учням (відповідно капітанам своїх команд) потрібно зійти сходинками, розгадавши кросворд. До поданих іменників дібрати синоніми. Кожне правильне дібране слово оцінюється 1 балом. Кросворд складається з 10 слів.

Ігрова діяльність сприяє створенню пізнавального мотиву, посилює працездатність; виробляються автоматизм дії, виховується серйозне ставлення до предмета, реалізуються ідеї співробітництва, змагання, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну.

Відомо ще багато інших прикладів ігрових технологій на уроках української мови. Названо основні, які ефективно застосовуються на уроках вивчення іменника, за допомогою яких учні активно взаємодіють один з одним, в них стимулюється пізнавальний інтерес, максимально досягається навчальна мета уроку.

Отже, можна дійти такого висновку, що сьогодні вчитель повинен активно використовувати на своїх уроках ігрові методи. Учні будуть ефективно засвоювати навчальний матеріал та активно взаємодіятимуть один з одним. Це допоможе уникнути різних проблемних ситуацій на уроці. Уроки, на яких будуть реалізовуватися ігрові методи, також сприятимуть розвитку навичок комунікації, критичного мислення, вміння знаходити спільні рішення. З метою активізації уваги учнів, підвищення рівня мотивації, полегшення праці школярів, зацікавлення їх навчальним матеріалом доречно використати на уроці навчальну гру.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо у поглибленому дослідженні методу гри та його застосування на уроках української мови.

Список використаних джерел:

1. Кислинська І.І. Аналіз використання ігрових методів навчання у процесі пізнавальної діяльності студентів / І.І. Кислинська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/NIEK_2006/Pedagogica/17563.doc.htm
2. Кукшин В. Ігрові технології на уроках / В. Кукшин. – [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/759/>
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Мельничук І.М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі / І.М. Мельничук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_4/10mimvzn.pdf
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16650214/pedagogika/sut_zmist_metodiv_navchannya#616
6. Овраменко О.Б. Особливості освітніх ігор як модернізаційного механізму технологій навчання вищої школи / О.С. Овраменко, С.Б. Кузікова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/17918/1/4.pdf>
7. Охредько О. Ігрові методи навчання / О. Охредько // Директор школи. – 2010. – № 31. – С. 22 – 24.
8. Саюк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення / В. Саюк // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 18 – 20.

9. Симоненкова Т.П. Інтерактивні технології навчання на уроках української мови / Т.П. Симоненкова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzsp/2011_5/bygch/21.pdf

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Крупник Зоряна Ігорівна,
*здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти
Міжрегіональної академії управління персоналом
ms.zorja@mail.ru*

*Науковий керівник –
д.пед.наук, професор Чернуха*

Актуальність формування відповідального ставлення до здоров'я полягає у тому, що здоров'я підростаючого покоління є інтегральним показником соціального благополуччя, важливим складником забезпечення стійкого розвитку – бажаної перспективи й мети для кожної країни та світової спільноти. Цілком закономірним є те, що одним із найголовніших завдань є навчання особистості відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої суспільної й індивідуальної цінності. Здоров'я громадян – це стратегічний ресурс кожної держави, запорука розвитку міжнародної спільноти в цілому. Саме тому особливого значення у сьогоденні реаліях набуває стан здоров'я підростаючого покоління, особливо у тих дітей, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Як свідчать соціально-педагогічні дослідження провідних фахівців, зокрема, О. Безпалько, Н. Зимівець, В. Оржеховської, Т. Федорченко, основними принципами формування відповідального ставлення до особистого здоров'я та здорового способу життя дітей центрів соціально-психологічної реабілітації, на нашу думку, є принцип партнерства, що потребує координованої діяльності всіх зацікавлених суспільних і економічних секторів, недержавних організацій, місцевої влади, промисловості та засоби масової комунікації, а також принцип пристосування цієї діяльності (проектів, програм, заходів, окремих ініціатив) до умов та можливостей таких реабілітаційних центрів.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо міжнародну практику формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації для ґрунтового розуміння міжнародного досвіду з цього актуального питання. Зокрема, у країнах Європейського Союзу дитяча безпритульність розуміється по-різному. Це поняття в себе включає не лише дітей, що не мають постійного житла, але й малозабезпечених громадян маргінального складу.

Цікавим нам видається досвід Бельгії, адже там розрізняються три групи «дітей вулиці»:

- «діти вулиць» протягом більшої частини дня, які жебракують, працюють на вулиці, прогулюють школу;
- діти, які втекли з дому;
- псевдопостійні «діти вулиці», що живуть вдома, але вулиця є середовищем їх постійного місцеперебування.

У Швеції дітей, що не контактують з батьками, проводять більшість часу в тимчасових приміщеннях та на вулицях, називають «покинутими».

Як стверджує політика цієї країни, то елементом добре знаної «шведської моделі» економічного розвитку є пріоритетні питання збереження здоров'я підростаючого покоління і особливо незахищених верств населення.

В Італії стосовно дитячої безпритульності вживається термін «неповнолітні групи ризику». У Великобританії осіб вулиці в залежності від віку називають:

- «юні втікачі» – діти до 18 років, які пішли з дому чи виховної установи;
- «молоді бездомні» – особи, які не мають роботи та постійного місця проживання;
- «ті, що сплять на вулиці» – підлітки та молодь, які не мають постійного притулку та ночують під мостами та в місцях різних вуличних будівель.

У Греції, Туреччині, Угорщині, Хорватії «дітьми вулиці» називають переважно романське населення та дітей біженців.

Водночас, досить цікавим та вартим уваги є досвід функціонування дитячих омбудсменів у Російській Федерації, яка детально вивчила світовий досвід щодо цього питання та заснувала на регіональному і місцевому рівнях різні моделі цього інституту.

Підставою запровадження в Росії омбудсмена із захисту прав дитини стало прийняття парламентом РФ федерального закону «Про основні гарантії прав дитини в Російській Федерації» та прийняте Міністерством праці Російської Федерації спільно з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) рішення щодо організації і підтримки пілотного проекту з введення інституту Уповноваженого з прав дитини в ряді найбільш ефективно діючих в інтересах дітей регіонів.

Метою запровадження омбудсмена із захисту прав дітей у країнах Європейського Союзу є сприяння пріоритетності політики щодо дітей та підлітків, підвищення організаційного рівня виконання федеральних, регіональних і місцевих законів та інших нормативних актів, публічно-правова інформаційна діяльність у сфері прав дитини.

Основними завданнями Уповноваженого з прав дитини є забезпечення гарантій державного захисту прав і свобод дитини; розвиток і доповнення існуючих форм і засобів захисту прав дитини; координація діяльності державних органів і громадських організацій в цій сфері; всебічне сприяння відновленню порушених прав дитини; формування єдиного підходу до політики охорони прав дітей; підготовка пропозицій з удосконалення федерального, регіонального та місцевого законодавства з прав дитини і приведення його у відповідність з міжнародними стандартами.

Безперечно, заклади соціального захисту у провідних країнах Європейського Союзу відповідно до мети і завдань своєї діяльності, володіють потужним потенціалом щодо забезпечення прав дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Проте їх функціонування значно оптимізується, можливості зростають, якщо змістову основу соціально-захисної діяльності притулків для дітей та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей становитиме професійна комплексна допомога бездоглядній та безпритульній дитині.

Таким чином, системність, комплексність та цілісність процесу формування відповідального ставлення до здоров'я у контексті аналітичного огляду міжнародного досвіду забезпечується дотриманням принципів, пріоритетних напрямів діяльності та логічної послідовності його здійснення.

Список використаних джерел:

1. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у юних хортингістів / О.О. Єжова // Хортинг у фізично-духовному розвитку особистості : збірник наукових праць. – К., 2014. – № 1. – С. 10 – 20.
2. Моніторинг і оцінка діяльності з формування здорового способу життя / [О. М. Балакірева, О. О. Яременко, Р. Я. Левін та ін.]. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2005. – 152 с. (Формув. здорового способу життя молоді).
3. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2004. – № 7. – С. 11–12.
4. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения, 1980, т. 2, с. 149.
6. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища [Текст] : монографія / Т. Є. Федорченко ; Ін-т пробл. виховання Акад. пед. наук України,.- Черкаси : Чабаненко, 2009. - 357 с.

ПСИХОСИНТЕЗ ПРО СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

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

В концепції психосинтезу для аналізу суб'єкта діяльності в онтогенезі можна виокремити два ключових поняття: свідоме Я та субособистість.

Свідоме Я (особистісне Я, Его) – це той компонент внутрішнього світу, який в академічній психології прийнято називати самосвідомістю. Іноді свідоме Я розуміють як центр самосвідомості, як почуття «Я», відокремлене від тіла, емоцій, бажань, думок та прийнятих рішень. Для аналізу свідомого Я ми виділяємо дві його сутнісні ознаки – самосвідомість та здатність до самоактивності. У зв'язку з цим, найбільш вдалим терміном, на нашу думку, було б поняття «усвідомлююче Я» або «суб'єктне Я», однак в літературі прижилось словосполучення «свідоме Я».

Субособистість – це напівавтономна частина особистості, яка, організувавшись в минулому навколо незадоволеної потреби і ставши досить складним утворенням несвідомого, прагне до незалежного існування. Для свого самовираження субособистості використовують такі «інструменти» як наше тіло, емоції, мислення. Активізація будь-якої субособистості супроводжується певними тілесними відчуттями, мовленнєвими звичками, відповідними емоційними станами та думками. Субособистості можуть утворюватись в різному віці і закріплюються через регулярне повторення і підкріплення в поведінці. Кожна субособистість має свої характеристики, власний стиль прояву та властиву їй мотивацію, яка відрізняє її від інших [1].

На думку М. Боришевського, найскладнішою формою активності людини є самоактивність, оскільки суб'єкт активності виступає одночасно її об'єктом (вчений мав на увазі особистість). Це процес поєднання в одній особі Я як суб'єкта та Не-Я як суб'єкта активності, яка «репрезентована у тому самому суб'єкті Я» [2, с. 215]. З позицій психосинтезу слова видатного українського психолога можна зрозуміти так: Не-Я – це субособистість, яка є об'єктом впливу Я, а також суб'єктом активності (наприклад, певної стереотипової поведінки в міжособистісних стосунках). Отже, Я – це суб'єкт активності, яка здійснюється у певних субособистісних моделях. Мова йде не про два суб'єкта активності, а про два рівні самоактивності.

В академічній психології суб'єктом діяльності, як правило, вважають особистість як цілісне утворення з усіма її компонентами. Представники концепції психосинтезу вважають навпаки: суб'єктом діяльності може бути як один із компонентів особистості (субособистість), так і свідоме Я. Розглянемо це положення на прикладі так званого «вікового психосинтезу», про який згадує І. Стригін на основі теоретичного аналізу англomовних праць [3].

Наприклад, дошкільник, який включений у гру як провідну діяльність є її суб'єктом як Я. Саме в цей віковий період формується субособистість, яку ми умовно назовемо Дитина, що грається. Окрім неї, в індивідуальному несвідомому дошкільника формуються субособистості Дитини, що плачуть, радіє, сумує, любить батьків чи тварин, ображається тощо.

В молодшому шкільному віці час від часу колишній дошкільник може «повертатись» до субособистості Дитини, що грається, тобто переживати її цілком реально. При цьому школяр може свідомо дезидентифікувати себе у грі і поза грою, наприклад, в умовах навчання, коли формується нова рольова субособистість. Обидві субособистості (Дитина, що грається і, наприклад, Серйозний учень) можуть усвідомлюватись по-різному: оскільки провідною діяльністю є учіння, то субособистість учня часто сприймається як Я (за межами навчальної діяльності ця субособистість може і не виражатись взагалі). Так само суб'єкт поступово розрізняє свою різну поведінку і емоційний стан у спілкуванні з ровесниками, батьками, вчителем, хоча його здатність до рефлексії тільки-но формується. З'являються нові субособистості, змінюється значення первинних. Наприклад, з батьками школяр може ідентифікувати себе як маленьку дитину чи навпаки – як дорослого і серйозного члена сім'ї. Школяр як Я частіше ідентифікує себе з субособистістю учня і все більше розототожнює себе із субособистістю дошкільника, що пов'язано зі зміною провідної діяльності та соціальної ситуації розвитку.

У підлітковому віці первинні вікові субособистості (дошкільника та молодшого школяра) дезидентифікуються легше, а свідоме Я «зливається» в інтимно-особистісній діяльності з новою субособистістю – «Я уже дорослий». Вона, як відомо, має лише атрибутивні характеристики дорослості. При цьому посилюється її полярна протидія з «дитячими» субособистостями, яка долається в наступному віковому періоді.

В ранньому юнацькому віці протягом вибору професії потенційно формуються субособистості Студента, Майбутнього професіонала тощо. Лише в період зрілої юності та на початку ранньої дорослості, коли активно розвивається процес особистісного та професійного самовизначення, здатність до розототожнення стає

навичкою, що має самотерапевтичне значення. Саме в цей період, за К. Юнгом, здійснюється індивідуація як внутрішня самореалізація цілісної особистості.

Кожен з нас може за допомогою спогадів пережити асоціативний стан, коли свідоме Я ототожнюється з вище названими субособистостями, що сформувались у попередньому досвіді – в періоди дитинства, підліткового віку та юнацтва. Образно кажучи, ми можемо уявно стати дітьми, підлітками чи юнаками, переживаючи реальні почуття та стани. При цьому ми усвідомлюємо, що ми – дорослі, але «всередині нас», у несвідомому, – дитина, підліток, юнак тощо. За допомогою технік психосинтезу ця навичка дозволяє нам так само дезидентифікувати себе із актуальними субособистостями дорослості (масками), щоб усвідомити себе як Я.

Перевага будь-якої субособистості (постійне ототожнення з нею), в який би період онтогенезу вона не була б сформована, призводить до психологічних труднощів особистості, пов'язаних, насамперед, з низьким рівнем волі. Водночас внаслідок свідомого чи несвідомого психосинтезу саме домінуюча субособистість може стати ресурсною для самореалізації. У цьому процесі головною є трансформація «проблемних» субособистостей.

Якщо діяльністю (як і поведінкою) постійно керує субособистість, це призводить до психологічного розщеплення особистості (сплітінгу несвідомого). Якщо будь-яка діяльність детермінується Я, то особистість стає цілісною, коли її дії (за С. Рубінштейном – «елементи діяльності») стають самодетермінованим проявом метадіяльності Я, що спрямована на управління субособистостями. Саме в різних, а іноді й суперечливих, діях цілісна особистість виражає свою вимушену множинність – субособистості. Ось чому психосинтез активно застосовують в саоменеджменті, коли Я управляє особистістю.

Аналізуючи психічну типізацію за К. Юнгом в контексті «вікового психосинтезу», Р. Ассаджіолі писав: «Немовля повністю замкнуте, повністю занурене у свої органічні відчуття. Згодом дитина стає все більш екстравертованою і спрямовує свій інтерес до зовнішнього світу. Підліток повертається до інтроверсії, коли пробудження енергії, почуттів та емоцій створює проблеми та кризи, що зосереджує його інтерес на собі. Згодом, як правило, інтроверсія знову поступається місцем екстраверсії, коли молода людина і дорослий беруть участь у відносинах з іншими (міжособистісних і соціальних), особливо в професійній діяльності. Зрілість і старість характеризуються особливим поверненням до інтроверсії у супроводі відчуження та скорочення інтересу до зовнішнього світу, а також тенденцією до внутрішнього життя, споглядання і неупередженого спостереження» [4] (переклад наш – Є.К.).

Зміна спрямованості самоактивності людини протягом онтогенезу, про яку згадував Р. Ассаджіолі, свідчить, що свідоме Я – це динамічне утворення, яке здійснює адаптативну, рефлексивну та самоствердно-перетворювальну функцію в процесі подолання протиріч між провідною діяльністю та соціальною ситуацією розвитку. Самореалізація передбачає, що ці функції мають прогресивний характер.

Отже, «віковий психосинтез» можна розглядати як самореалізацію в онтогенезі, яка безумовно має свої кризи та стабільні періоди (вони вичерпно досліджені у віковій психології). Якщо це поняття буде уведено в психологічну термінологію, то навряд чи воно стане синонімічним до терміну «індивідуація» за К. Юнгом, який означає, що перша половина життя – це особистісна адаптація до зовнішніх умов (утворення масок-субособистостей), а друга – рефлексивне пізнання внутрішнього світу (осягнення Самості). З вище наведеного нами описового припущення видно, що протягом онтогенезу свідоме Я розвивається як суб'єкт діяльнісної активності з прогресивною зміною навичок ототожнення, самоототожнення та розототожнення. В ідеалі у зрілої особистості ці навички стають звичками.

Список використаних джерел:

1. Кучеренко Є. В. Субособистість як структурно-динамічний компонент несвідомого в практиці психосинтезу / Кучеренко Єгор // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 32. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 140 – 146.
2. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : моногр. / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
3. Стрингін І. Альтернатива виживанню. Введение в психосинтез / ИванСтрингін. – М.: PubMix, 2014. – 170 с.
4. AssagioliR, JungandPsychosynthesis/ Roberto Assagioli // PsychosynthesisResearchFoundation. Issue No.19 (1967). Режим доступу: <http://www.psykosyntese.dk/a-162-print/>

СМИСЛ ПРОФЕСІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Ларін Дмитро Ігорович,
магістр практичної психології,
практичний психолог ДНЗ №40 м.Києва
larin-00@mail.ua*

Сучасні освітні послуги, особливо у системі вищої освіти, все більше орієнтуються на розвиток особистості студента, намагаючись забезпечити формування в останнього необхідних професійно важливих якостей (здатностей), а також вмінь та навичок майбутньої трудової діяльності.

Актуальність теми полягає саме у з'ясуванні смислів професії психолога, що виступають рушійними силами у побудові здорової професійної «Я-концепції» майбутніх практичних психологів. В нашому магістерському дослідженні ми зосередили увагу на смислотвірні складові професійної діяльності майбутнього фахівця [4].

Розвиток «Я-концепції» майбутніх психологів є динамічною структурою, яка змінюється у часі, а тому, саме смисл професії відіграє ключову роль у побудові «Я-концепції» професіонала з позицій осмисленості у вирішенні екзистенційних питань [2];[4];[5].

Смисл – надзвичайно широке поняття, яке представлене в теоретико-концептуальному арсеналі багатьох гуманітарних наук: філософії, мовознавстві, соціології, культурології, психології [1].

У контексті нашого дослідження представляє інтерес поняття «смысл профессии», що відображає зміст особистісного смислу через вибір суб'єктом стратегії поведінки в межах певної професійної діяльності особистості [8];[9]. Смисл професійної діяльності розкривається через особистісний смисл та розглядається як стрижнева основа професійної діяльності як один з найважливіших чинників її успішності.

З метою виявлення впливу смислу професії на «Я-концепцію» у майбутніх практичних психологів застосовувались такі психодіагностичні методики: «Ієрархія системи смислів професійної діяльності студентів- майбутніх психологів» Дж. Крамбо (адаптована Д.А. Леонтьєвим) 2. «Типи професій психолога» (ТПП) Є.Кучеренка; «Образ «Я» психолога» Є.Кучеренка.

З метою дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості нами застосовано тест «СЖО» Дж. Крамбо та Л.Махолик.

База емпіричного дослідження: Інститут педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова. Після підготовчого етапу ми прове-

ли емпіричне дослідження з використанням методів тестування та опитування. Вибірка студентів складає 86 респондентів Інституту «педагогіки і психології» спеціальності «практична психологія», до якої увійшли студенти 2, 4 та 5 курсів («ОКР» «Спеціаліст» та «ОКР» «Магістр»).

При здійсненні тестування «Дослідження ієрархії системи смислів професійної діяльності студентів-психологів» Д. Леонтєва, ми отримали первинні результати в якому приймали участь 86 респондентів. Результати подані у таблиці 1

Таблиця 1.

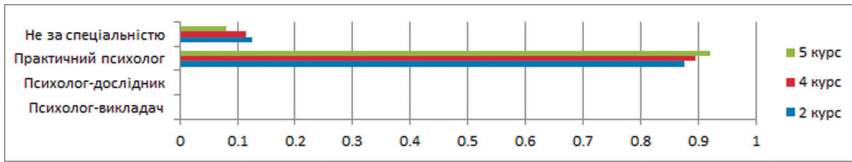
(ТИПИ) СМИСЛІВ ПРОФЕСІЇ	Розподіл студентів (у %)								
	2 курс			4 курс			5 курс		
	Домі- нуючі	До- сить вагомі кате- горії сми- слів	Слаб- ко вияв- лені	Домі- нуючі	До- сить вагомі кате- горії сми- слів	Слаб- ко вияв- лені	Домі- нуючі	До- сить вагомі кате- горії сми- слів	Слаб- ко вияв- лені
Альтруїстичні	62,6	87,7	9,3	17,2	13,7	58,9	44,0	36,0	12,0
Екзистенційні	12,5	31,2	15,6	92,8	71,8	6,8	48,0	20,0	40,0
Гедоністичні	9,3	71,8	43,7	24,1	55,0	44,7	56,0	16,0	9,0
Самореалізації	18,7	28,1	65,	86,0	82,5	20,6	76,0	68,0	16,0
Статусні	15,6	9,37	68,7	82,5	68,8	3,4	32,0	52,0	8,0
Комунікативні	6,25	59,3	25,0	82,7	65,3	17,2	60,0	68,0	28,0
Сімейні	6,25	50,0	78,1	27,5	37,8	41,3	12,0	24,0	92,0
Когнітивні	53,1	34,4	37,5	30,9	79,1	13,7	28,0	72,0	48,0
Всього (абс. кількість) 86 осіб	32 особи			29 осіб			25 осіб		

«Система життєвих смислів студентів - практичних психологів (n=86)

Отже, із загальної кількості проранжованих виборів смислів можемо прослідкувати динаміку у виборі «альтруїстичних мотивів (62,6% на другому курсі) з значним його зменшенням до 44,0% (на 5 курсі), а також відсутності «гедоністичних» мотивів на 4 курсі та з їх вибором на 5 у 56,0% респондентів. Зменшення вибору на користь «альтруїстичним» смислам свідчить про переоцінку значення свого місця у професії. Отже, серед 86 респондентів до 5 курсу смислова сфера особистості зазнає значних змін, які в подальшому слугують орієнтиром у спеціалізації майбутньої професії.

Результати дослідження образу ідеального «Я» засвідчили, що жоден з 2, 4 та 5 курсу з респондентів не обрав варіант спрямування професії «викладача психології» та «психолога-дослідника», це може свідчити або про суто практичне спрямування студентів, або про повну незацікавленість у викладацькій та дослідницькій сфері.

Рис. 2.



*Типи професії в образі ідеального «Я»
майбутніх практичних психологів (n=86)*

За результатами дослідження можна констатувати, що не залежно від курсу – 89,5% студентів обрали тип професії «практичний психолог».

З метою дослідження реального «образу-я» студентів у магістерському дослідженні застосовано методику Є. Кучеренка «Образ-я» практичного психолога. (таб. 3)

Таб. 3.

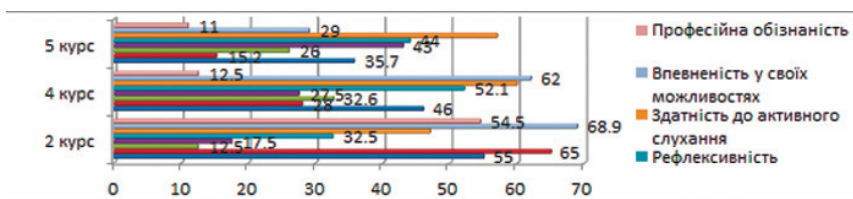
Типи образу ідеального «Я»	Розподіл студентів (у %)		
	2 курс	4 курс	5 курс
Адекватний	6,5	11,0	6,1
Узгоджений з особистісними можливостями	16,0	14,0	19,93
Узгоджений з власною компетентністю	7,5	22,5	25,0
Узгоджений з когнітивними можливостями	19,76	11,62	17,44
Спрямований на особистісні можливості	13,4	11,4	7,14
Спрямований на власну компетентність	9,0	14,0	16,26
Спрямований на когнітивні можливості	2,3	0,0	1,16
Неузгоджений з особистісними можливостями	9,3	10,46	3,48
Неузгоджений з власною компетентністю	6,97	4,65	0,0
Неузгоджений з когнітивними можливостями	1,1	0,0	0,0
Невизначений	38,37	16,27	12,79
Всього (абс. кількість) 86 осіб	32 особи	29 осіб	25 осіб

*Типи образу ідеального «Я»
у професійному самовизначенні практичних психологів (n=86)*

Протягом обрахунку даних за результатами виконання у деяких респондентів виникали труднощі, пов'язані з неможливістю визначити тип образу ідеального «Я» (переважно студенти 2 курсу), серед шести когнітивних якостей респонденти обирали 3, які вважали розвинутішими.

Можна зазначити прогресію до зменшення даного відсотку студентів з невизначеним типом ідеального образу «Я» відповідно до 5 курсу (з 38,37 до 12,79%). Це може свідчити про формування типу ідеального «Я» з набуттям професійного досвіду. (Професійно важливі якості в образі ідеального «Я» студентів подані у Рис. 4).

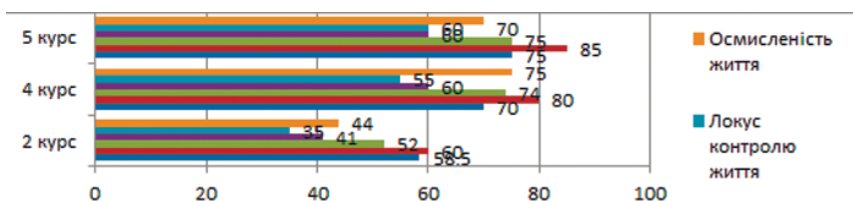
Рис. 4.



Професійно важливі якості в образі ідеального «Я» майбутніх практичних психологів (n=86)

За результатами тесту «Смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва отримані результати було груповано у субшкали: ціль в житті; процес життя, результат життя; локус контролю — Я; локус контролю життя; загальний показник — осмисленість життя. (результати подані у Рис. 5).

Рис. 5.



Результати тесту «СЖО» Д.Леонтьєва майбутніх практичних психологів у % (n=86)

У нашому випадку цілі в житті мають більш усталений характер, особливо на старших курсах реально демонструючи перспективу у майбутнє, зокрема і професійного (70,0 та 75,0% відповідно). Осмисленість таким чином усвідомлюється на високому рівні.

Це в свою чергу вказує на самостійний вибір при обранні професійного шляху.

Результативність життя або задоволеність самореалізацією респондентами (студентами ІПП) ми отримали високі показники, особливо у 4 та 5 курсів. «Локус контролю - Я - господар життя» Середній показник демонструє 2 курс – 35,0% та високий 4 та 5 курси – 55,0 та 60,0%.

Отже, результати тестування студентів ІПП, спеціальності «практична психологія» за вище перерахованими методиками можна стверджувати, що в деяких респондентів виникали труднощі, пов'язані з неможливістю визначити тип образу ідеального «Я» (переважно студенти 2 курсу), це дає нам підстави для здійснення психологічної корекції смислів професії як чиннику розвитку «Я-концепції» майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ.ред. Б.Г. Мерешяков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войкунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
3. Ларін Д.І.,Затворнюк О.М. Роль потреб у професійному становленні студентів-практичних психологів // [Матеріали міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, Україна, 2-3 березня 2012 р]. – Львів: «Львівська педагогічна спільнота». 2011. – С. 33-35.
4. Ларін Д.І. Сучасні перспективи у працевлаштуванні практичного психолога: міфи чи реальність? // [Сборник тезисов по материалам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и практики в XXI столетии» 09-10.02.2015, Великобритания, г. Лондон]. / Коллектив авторов – Лондон 2015. – Т1. – С. 44-48.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х тт. / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320с.
6. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, №6. – С. 13 – 28.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під керівн. В.Б. Шапаря]. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.

ELEMENTY KULTURY LUDOWEJ – ŹRÓDŁEM DO ODKRYCIA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI

Lachowska Anna,
*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy
aniajanowko@wp.pl*

Kultura ludowa jest wpisana w historię ludności zamieszkującej obszar, na którym występują tożsame elementy wiążące ze sobą przedstawicieli danej społeczności. Mając na myśli kulturę ludową, mamy na myśli wszelkie przejawy działalności społeczności lokalnej tak na przestrzeni minionych wieków, jak również współczesną wspólnotę lokalną, która kultywuje i upowszechnia zdobycze uzyskane przez minione pokolenia, a jednocześnie mimowolnie wpływa na kształt tej kultury obecnie. Kultura ludowa to pozostałości po naszych przodkach, wyrosła ona z codzienności życia i doświadczeń mających wpływ na jej rozwój, w tym, a nie innym kierunku. Materialne i niematerialne dziedzictwo przodków obserwować możemy w tym, co po nich pozostało: gwarze, kuchni regionalnej, wyrobach rękodzielniczych, legendach oraz zwyczajach związanych z celebracją świąt i uroczystości wynikających z roku kalendarzowego itp. – dających nam świadomość przynależności do danej wspólnoty, a także możliwość odkrywania własnej tożsamości [2, s. 12; 3, s. 31, 37-38].

Posiadanie dziedzictwa regionu jest niezmiernie ważnym elementem w poszukiwaniu własnej tożsamości i poznaniu tego wszystkiego, co wpłynęło na taki, a nie inny kształt mentalności oraz system wartości ludzi zamieszkujących dany teren przekazywanych przez wcześniejsze pokolenia. Podkreślić należy również, że na kształt kultury ludowej miały również znaczenie zawirowania historii, których poznanie może uświadomić nam akcenty kładzione na pewne sfery kultury, w jakiej zostaliśmy wychowani [3, s. 37].

Podkreśla się znaczenie dziedzictwa kulturowego pozostawionego przez minione pokolenia i jego wpływu na poszukiwanie siebie, zwracając jednak uwagę, iż tradycja ludowa wymaga pielęgnowania i kultywowania, aby nie zanikła – jednocześnie pamiętając, że my jesteśmy również częścią tej kultury, którą pielęgnujemy, ale jednocześnie i przekształcamy dodając części samych siebie. Ważne zadanie przypada w udziale osobą prywatnym, organizacją i stowarzyszeniom, które podejmują działania w zakresie promowania kultury regionalnej i stawiają sobie za cel upowszechnienie wiedzy na ten temat. Duża rola przypada również w udziale administracji terenowej oraz szkole prowadzącej edukację regionalną na tyle atrakcyjną by zachęcić

uczniów do aktywnego uczestnictwa w przedsięwzięciach i projektach promujących dziedzictwo kulturowe oraz zaszcześcić w nich miłość do „małej ojczyzny”. Uczestnikami kultury powinny być młode pokolenia, gdyż to one są dalszym przekaznikiem zdobyczy przodków [1, s. 44-46].

Kultura ludowa jest niezmiernie bogata zarówno pod względem treści jak i formy, dlatego też jej przejawy mogą stać się atrakcyjne dla członków wspólnoty lokalnej. Aktywizacja mieszkańców tak młodych jak i starszych powinna przejawiać się na różnych płaszczyznach dostosowanych do wieku. Przejawy tej aktywności można upatrywać w działaniu zespołów ludowych, które aktywnie uczestniczą w życiu społeczności poprzez prezentację regionalnej muzyki, prezentacji tańców oraz śpiewie pieśni i kolęd [3, s. 40-45].

Kultywowanie regionalnych obyczajów jest elementem, który łączy ze sobą pokolenia. Znamienną rolę dogrywają tutaj zwyczaje związane z obchodami - Bożego Narodzenia, Wielkiego Postu oraz Wielkanocy, które są okazją do spotkań członków rodziny w różnym wieku oraz podzielenia się wspomnieniami i tradycjami z młodszym pokoleniem oraz uczestnictwa młodzieży w takich przedsięwzięciach jak jasełka, kolędowanie, śmigus dyngus. Inne obyczaje związane są z rytmem roku - należą do nich między innymi: dożynki, darcie pierza, wodzenie niedźwiedzia, topienie marzanny czy noworoczne psoty. Kultura ludowa to również zwyczaje związane z ważnymi wydarzeniami w życiu rodziny, do których należą narodziny dziecka, zawiązanie sakramentu małżeństwa czy śmiercią członka rodziny. Towarzyszą im także wierzenia ludowe oraz przesady [3, s. 46-52, 56-57].

Innym przejawem kultury ludowej są pozostałości natury materialnej, do których zaliczamy wyroby rękodzielnicze, rzeźbę, malarstwo będące przejawami twórczości artystów lokalnych, budowlańsko-architektoniczne elementy widoczne w budownictwie regionu. Duch minionych czasów widoczny jest również w przydrożnych kapliczkach i krzyżach mających chronić przed złem lub stanowić dziękczynienie za otrzymane łaski. Świadczą one zarówno o kulturze materialnej jak i duchowym znaczeniu dla ludzi zamieszkujących dany teren [1, s. 44; 3, s. 59-70; 93-96].

Również pozostałości po wytwórstwie dawnych zawodów stanowią swoisty element historii lokalnej. Należą do nich zachowane do dziś ręcznie robione garnki, misy, wyroby tkanin czy koronkowe serwety i ręcznie haftowane stroje [3, s. 85-89, 96-98].

Kultura materialna zwana również duchową oraz kultura niematerialna jest reliktem dziedzictwa kulturowego pozostawionego przez przodków. Niepielegnowane przejawy kultury duchowej ulegają niekiedy zapomnieniu na skutek zaprzestania kultywowania ich form poprzez następne pokolenia. Należy jednak podkreślić wciąż rosnące zainteresowanie tym wszystkim, co zostawili nam w spadku nasi przodkowie. W poszukiwaniu a właściwie odkrywaniu na nowo

dziedzictwa minionych pokoleń można upatrywać chęci powrót do korzeni, przynależności i odszukiwania własnej tożsamości [4, s. 17].

Parki etnograficzne, muzea, festiwale ludowe, przeglądy pieśni i tańca, lokali i restauracji gdzie podawana są potrawy wywodzące się z tradycyjnej kuchni regionu – są to miejsca gdzie możemy spotkać się z dziedzictwem danego regionu, w których możemy poznać różnorodność, a zarazem odmienność jednej kultury ludowej od innej [3, s. 104, 123]. Są to też doskonałe miejsca, aby zaprezentować odwiedzającym to wszystko, co miało wpływ na ukształtowanie danej społeczności lokalnej oraz poznanie, choć w części, dlaczego dana społeczność mogła zostać ukształtowana w określony sposób. Natomiast uczestnikom danej kultury pomoże zrozumieć samych siebie, poznać się na nowo i odpowiedzieć sobie na pytanie, kim jestem? – tj. odnaleźć swoją tożsamość [4, s. 16-17]. Jest to niezmiernie ważne w czasach komputeryzacji i cyfryzacji, która z jednej strony daje bardzo dużo możliwości w dziedzinie upowszechniania informacji na temat więzi lokalnych, lokalnej historii z drugiej jednak strony wykorzystana niewłaściwie może oduczać życia w wspólnotcie często doprowadzając do zamknięcia się, na świat zewnętrzny.

Kultura ludowa jest wartością samą w sobie, stanowi przejawy życia i twórczości naszych przodków, którzy jakoby w niepisanym testamentcie pozostawili nam swoją spuściznę. Sprawia, iż wspólnota lokalna ma nie tylko poczucie więzi wynikające ze wspólnego dziedzictwa kulturowego, ale ma również, a może przede wszystkim świadomość siebie - świadomość swojej tożsamości, świadomość swojej historii.

Bibliografia:

1. Dyczewski L., Ożywić dawną i stworzyć nową kulturę lokalną i regionalną, [w:] Regionalizm, Kultura, Kościół, red., Aleksander Kociszewski, Anatol Jan Omelaniuk, Władysław Pilarczyk, Ciechanów 1998.
2. Jędrysiak T., Turystyka kulturowa, Warszawa 2008.
3. Jędrysiak T., Wiejska turystyka kulturowa, Warszawa 2010.
4. Kozołub L., Kultura regionalna a tożsamość kulturowa, [w:] Regionalizm, kultura i oświata regionalna, red., Bogdan Cimała, Jolanta Kwiatek, Opole 2010.

ВПЛИВ КІНЕМАТОГРАФА НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*Лученко Валерія Ярославівна,
студентка Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка*

*Науковий керівник –
Складан А.А.*

Існує межа, що відрізняє дорослого від дитини, розділяючи їх світи. Втілюється ця межа у рисі, яка починає поступово зникати приблизно в 11-13 років у дівчат і в 13-15 років у юнаків. Кінець перетворення завершується приблизно в 21 рік. Між цими двома періодами відбувається маса подій, які в подальшому визначають все життя людини. Жага пошуку, безліч експериментів, історій, теорій, помилок і драматизму – все це супроводжує підлітковий вік. В цей період людина намагається здійснити ривок і вийти, вистрибнути за рамки тих норм, які вже переросла. Крім того, абсолютно очевидно, що цей період життя людини є складною кризою, яку неможливо порівняти ні з якою іншою за все життя.

Основна функція молодості – випробувати себе на міцність. І дійсно, індивід прикладає чимало зусиль, щоб отримати досвід і знання, які необхідні йому заради виживання в майбутньому. Як і для досягнення успіху.

Що йому заважає? Відсутність навичок (які він поки що не знайшов), деяка ворожість і безглуздість власного тіла (в силу гормональних змін) і розвиток сутності – характеру, який, як і всяке дорослішання, супроводжується стражданням.

Але в момент, коли учень готовий, приходить вчитель. Підліток (свідомо чи ні) шукає шляхи для порятунку. Він прагне до розвитку у всіх його проявах. І бажає досягнути відповідь на те питання, якого ще навіть немає. Це може виражатися в декадентському настрої, безлічі прочитаної літератури, кілометрах переглянутих стрічок, божевільних вечірках та інших спробах випробувати щось нове. Горезвісний юнацький максималізм – тобто «все або нічого» – підводить підлітка до небезпечної за своєю суттю віри в ідеал. Не знайшовши в собі нічого подібного, підрастаюча особистість починає свій пошук абсолюту.

Де шукати ідеального героя, який долає труднощі, є самодостатнім, харизматичним і успішним. Тобто, має все те, що підліток досі не має? Фантастичне співвідношення: «реальний» юнак і герой кіно. Останній озброєний всім – від бездоганної посмішки до сяючої

шкіри. Кожен шов на його чорній рукавичці виглядає ідеально. Кожен його рух наповнений елегантністю й впевненістю, адже тисячі разів відпрацьований перед дзеркалом. Навіть на червоній доріжці ніхто не величний в тій мірі, як екрані. Ми бачимо обман, але все ще прагнемо бути обдуреними [2, с. 55].

Кінематограф є есенцією літератури, гри і музики, що дозволяє повністю захопити увагу людини. Ми можемо кинути книгу, не дочитавши її або перемкнути трек, але мало яка людина вийде з кінозалу до того, як згасне екран і ввімкнеться світло. Гарвардський психолог, Хьюго Мантенберг, ще на початку XX століття, висловлював думку про те, що гра кадрів є більш переконливою формою для відображення образів мислення, у порівнянні з письмовими текстами [4].

Все починається в кінозалі – з моменту, коли підліток залишається наодинці з екраном і своїми думками. Ніщо не здатне його відволікти. Кінотеатр – це маленький закритий світ, де ніщо не смикає безтурботну (або відкинуту) підростаючу дитину. Приватність, як деяка ступінь інтимності, що супроводжує показ фільму, підкуповує манить до себе. Режисер відкриває душу за розумною ціною і водночас – розважає. Дарує можливість згаяти час і відволіктися. Прожити чуже життя, стати частиною чогось більшого.

Навіть реклама, що була почута нами уві сні, має свій вплив на підсвідомість людини. Чого тоді чекати від фільмів, переглянутих цілеспрямовано? Хоча кінематограф й починає здавати позиції, його вплив на поведінку і хід думок сучасної людини неможливо заперечувати. Зокрема, К. Корбут вважає, що «кіно говорить з несвідомим більш прямо» [4].

Ми поповнюємо словниковий запас і набуваємо нових звичок. Все більше підлітків (і не тільки) починають цікавитися наукою, мистецтвом і модою завдяки кіно. Нерозумно було б заперечувати і негативний фактор: неякісні або хибно сприйняті стрічки можуть наштовхнути людину на жакливі вчинки. Історія знає численні імітаторів вигаданих персонажів, що сіють зло у кінореальності.

Відомі й історії про підлітків, які розстрілювали цілі аудиторії. У те, що винен у цьому саме кінематограф, складно повірити. Але побічно або прямо він вніс свою долю. Бо як мистецтво кіно розширює межі дозволеного. Приклад: до появи Марлен Дітріх, у 30-их роках, використання помади вважалося прерогативою вуличних жінок. Але після – надбанням кожної модної дами: від домашньої господині до королеви. Так чому ж підліток, який побачив, як кіногерой забирає життя своїх ворогів, не може відчувати в собі натхнення зробити те ж саме? Підтвердженням того є факт існування реальних бійцівських клубів, створених після прем'єри «Бійцівського клубу». А так само маніяків, наприклад Джеффа Дамера, який черпав своє натхнення з перегляду «Зоряних воєн» в компанії ще живих жертв.

Але кінематограф не є зерном зла, з якого готується прорости квітка. Аж ніяк, він лише підживлює того, хто має в собі потенціал. Буде це потенціал творця або руйнівника - це несуттєво. Дослідник Олег Яронсон, у своїй книзі «Метакіно», на прикладі фільмів Андрія Тарковського пише про «афект спільного буття», котрий виробляється не самим мистецтвом, не його образами, а відчуттям себе в спільноті тих споживачів цієї «образності» [1, с. 113].

Успіх у майбутньому багато в чому залежить від кінематографічних уподобань у підлітковому віці. Адже саме в цей період життя людини починається формування життєвих цілей, а уподобання в одязі виконують функцію залучення уваги осіб протилежної статі. Як і взагалі, всі вчинки людини. З якогось чарівного моменту, моменту усвідомлення підлітком власної суті, він більше не може зробити що-небудь «просто так». Кожен ковток повітря здійснюється задля задоволення потреби у власній значущості і втамування статевого потягу.

Кіногерої говорять про те, про що не говорять вголос. Для підлітка вони стають чимось на зразок невисловленого забороненого бажання. Людина обожнює сні, тому що в них можна робити що завгодно. Подібно до сну, кінематограф є альтернативною реальністю, в якій підліток може задовольнити свою спрагу пізнання ідеалу. Образи, які особливо зачепили нейрони в мозку, впливають на нашу поведінку, певний стиль і спосіб мислення. Вигадані персонажі хвилюють глядачів тому, що немає нічого приємнішого, аніж побачити в (звичайно, величному) герої власні риси. В кіноіндустрії це називається «зв'язка з глядачем».

Як підліток може наблизитися до цієї ідеалізованої версії себе? Він не може прожити чуже життя. Він так само не може існувати у світі ілюзій. Але він здатний балансувати між вигаданим собою і собою реальним. І тут він починає наслідувати.

Як не дивно, наслідування є парадоксальним шляхом до успіху. Ця техніка застосовується в багатьох різновидах мистецтва. Наприклад, у літературі, письменник-початківець наслідує манери письма визначних класиків, щоб у майбутньому віднайти власний стиль. Це невід'ємна частина розвитку – залишати потрібне, а все інше відкидати.

Всі ми - наслідувачі. Але в підлітковому віці, настільки ніжному, крихкому і складному для усвідомлення, це особливо значимий тип поведінки.

Ми продовжуємо копіювати ідеальних людей з кіноекранів. Різниця лише в тому, ХТО це робить, в залежності від рівня духовного і соціального розвитку.

Людина, яка сповнена любові до себе, свого тіла і розуму - завершена особистість, єдиний вектор розвитку якої - вперед і вгору, - вийде з кінозалу, маючи в собі частинку Джеймса Бонда.

«СЕЛФІ» ЯК ПРОЯВ РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗАСОБАМИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ

**Мамченко Тамара Сергіївна,
Гмиря Ігор Владиславович,**
студенти НПУ імені М.П.Драгоманова
tamachenkotamara@yandex.ru

*Науковий керівник –
канд. психол. наук, доц. Кузнецова Л.М.*

Сьогодні неймовірною популярністю користуються соціальні мережі, а багато сторінок в них буквально заповнені автопортретами користувачів, тобто «селфі», а також знімками того, що вони сьогодні купили, у що одяглися, що з'їли протягом дня. Так, останні досягнення цивілізації стали передумовою для найпотужнішою спалаху егоїстичних настроїв у суспільстві, і це викликає тривогу. Чи не є всі ці нескінченні «селфі» провісниками куди більш серйозних змін вже в самій особистості сучасної людини?

За визначенням Оксфордського словника – «селфі» (англ. selfie – сам, себе) – різновид автопортрету, що полягає у фотографуванні самого себе (іноді за допомогою дзеркала або палиці для «селфі»). Термін набув популярності в першому десятилітті ХХІ ст. завдяки розвитку вбудованої функції фотоапарату мобільних пристроїв. Оскільки «селфі» найчастіше виконується з відстані витягнутої руки, що тримає апарат, то зображення на фото має характерний ракурс і композицію – під кутом, трохи вище або нижче голови [3].

Отже, «селфі» – це фотографія особистості, яку вона робить самостійно. На нашу думку, «селфі» – це маніфест бажання людини звернути погляд на себе, але при цьому побачити себе не зсередини, а збоку – через камеру. Такий погляд має свої особливості: людина через нього зводить себе до тілесного, фізичного вигляду. Але справа в тому, що, як правило, цей цілісний фізичний вигляд природним чином доступний спогляданню іншим людям, але не індивіду, який робить «селфі». Раніше, щоб отримати свою фотографію, потрібно було обов'язково когось просити сфотографувати. «Селфі» в цьому сенсі фундаментально змінює погляд на себе, ставлення до себе, властиве традиційній культурі. Через «селфі» людина не намагається передати іншому те, що сама думає про світ і про себе, це не філософське поглиблення в буття. Навпаки: «селфі» – це зовнішній погляд на власну сутність, якій, взагалі-то, властивий духовний вимір. Але особистість його перетворює в тілесне і тут же транслює іншим через соціальні мережі.

Що може спонукати особистість до постійного виготовлення все нових «селфі»? Тільки брак у наповненні своїх вроджених бажань. Адже сенс «селфі» – не тільки у викладанні своїх фото на загальний огляд, але і в отриманні зворотного зв'язку у вигляді схвалення або захоплення, тобто в отриманні уваги від інших людей. А це означає, що в житті цього індивіда уваги, визнання (і, якщо дивитися ще глибше, любові) катастрофічно не вистачає. Справа в тому, що базове почуття безпеки людина отримує, коли знає, що її бачать, її не забули, її люблять. Не отримуючи цього в достатній мірі, особистість відчуває неусвідомлюваний страх і починає усіма способами добиватись від оточуючих те, що їй потрібно. І якщо в колі сім'ї вона може істерити, плакати, провокуючи близьких на прояви почуттів, то в соціальній мережі індивід робить це через викладання чергової порції «селфі». Демонструючи себе, ми намагаємося довести іншим, що ми існуємо, що у нас все чудово. Особистість, яка страждає від нерозділеного кохання, заміщує серією постів про те, яке в неї яскраве і цікаве життя, свій біль та відчай. Піти в зоопарк, щоб зробити «селфі» з кенгуру, піти на концерт, щоб викласти новий пост, – життя на показ не таке просте, як може здатися.

Як же допомогти залежним від «селфі» індивідам? Звернімося до можливостей гештальт-терапії. Цей напрям психотерапії дозволяє людині відновити свою здатність встановлювати контакт з дійсністю і здійснювати творче пристосування до неї, що передбачає забезпечення визначення і відкидання. Це означає, що функція «Его» повинна бути здоровою, відновленою, очищеною в певній мірі від того, що їй заважає діяти (тобто від проекції, ретрофлексії, інтроекції, злиття) і гармонійно пов'язаною з іншими функціями в єдиному «self» – це дозволяє людині бути спонтанною і залученою в ситуацію дійсності. Так, компоненти «self» та його механізми вивчали Дж.Зінкер, Ж.-М.Робін, Г.Йонтеф, Дж.Бьюдженталь та ін.

У гештальт-терапії виділяють механізми пограничного контакту особистості та навколишнього світу, одним з яких є ретрофлексія. Зазначений механізм означає досвід, який починається як контакт з навколишнім середовищем, але повертається до самого організму, тобто суб'єкт робить собі те, що призначене було б довкіллю: наприклад, замість того щоб нападати, він буде бити себе по руці; замість того, щоб вкусити, гризтиме нігті [2]. Найчастіше суб'єкт не дозволяє собі проявити пряму агресію до істинних об'єктів, а звертає її проти себе, ніби його власний організм є навколишнім середовищем.

До діагностики механізму ретрофлексії у гештальт-терапії найкраще підходить методика «Шкала оцінки психічного болю» (авт. – Е.Шнейдман), що складається з наступних розділів:

1) шкали оцінки душевного болю у досліджуваного в момент опитування;

2) проективної методики (у вигляді наборів репродукцій картин чи історій, розглянувши або прочитавши які, респондент оцінює психічний біль, що відчувається персонажами, а потім вибирає одну з представлених на картинах ситуацій чи історій, яка могла б змусити його подумати про самогубство);

3) шкали оцінки найбільш інтенсивного душевного болю, колись пережитого досліджуваним;

4) списку окремих почуттів, з яких респонденту пропонується вибрати три або чотири, найбільш виражених в ситуації найсильнішого душевного болю;

5) шкали оцінки здатності витримувати душевний біль;

6) короткого опитувальника про історію суїцидальних думок і поведінки у досліджуваного;

7) розділу, відведеного для опису найсильнішого пережитого респондентом душевного болю і обставин, які його викликали [1, с.76].

Так, психологічна допомога особистості полягатиме, передусім, в усвідомленні себе через встановлення і підтримку відносин довіри, які виявляються серйозно порушеними, що призводить до самотності особистості. У найзагальнішому вигляді психологічна підтримка полягає в зверненні уваги на реальне існування шансу виходу за межі деколи грандіозної системи проєкцій, безсумнівного прийняття і схвалення відповідної дії значущим оточенням, а в результаті – поверненні клієнту крок за кроком відчуженої частини його почуттів, думок, бажань і цінностей. Основою такої допомоги може стати гештальт-терапевтичний діалог (в індивідуальній роботі), реальна взаємодія з групою або психодраматичні епізоди. Подібне експериментування відновлює причетність до життя, почуття цілісності і стимулює енергію змін.

Таким чином, можемо стверджувати, що «селфі»-залежність є серйозною загрозою повноцінному особистісному розвитку та гармонійному співіснуванню людини в сучасному суспільстві, і перспективним напрямом психологічної підтримки таких індивідів є групова та індивідуальна психотерапія засобами гештальт-терапевтичних психотехнік.

Список використаних джерел

1. Моховиков А.Н. Экзистенциальная боль: природа, диагностика, особенности психотерапевтической работы с клиентом / А.Н.Моховиков // I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. – М.: Смысл, 2001. – С.74-77

2. Робин Ж. Гештальт-терапия / Ж.-М.Робин // PSYLIB. – 2009.: [Електронний ресурс]: <http://psylib.ukrweb.net/books/robij01/txt02.htm>

3. Selfie // Oxford Advanced Learner's Dictionary. – 2014.: [Електронний ресурс]: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/selfie>

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗМІСТУ ТВОРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

*Марційчук Юлія Іванівна,
аспірант ХДАК
yuliya_i.m@mail.ru*

*Науковий керівник –
д. іст. наук, проф. Шейко В.М.*

Сучасні об'єкти мистецтва в своїй неоднозначності, відкритості, відсутності визначеної розв'язки узгоджуються з усією картиною світу. У постінформаційну добу використовувати характеристики впорядкованості для означення сучасних соціокультурних реалій нерелевантно. За аналогією це стосується і застосовування останніх в образотворенні. Змістом твору стає спосіб сприйняття світу і його оцінки. Мистецтво, синтезуючи й відтворюючи окремі, нагальні, істотні характеристики сучасної соціокультурної реальності, активізує епістемологічну діяльність суб'єктів.

Неоднорідність уявлень людей про стан речей в суспільстві уможливило розвиток різноманітних художніх форм (способів візуалізації). Втілення процесів візуалізації відстежуємо на прикладі візуального мистецтва. У цьому ключі твір мистецтва постає як результат культурного конструювання бачення. Візуальний мистецький об'єкт народжується у процесі кодування та декодування, комунікації та інтерпретації. При цьому глядачі, з точки зору С. Холла, є водночас і джерелом, і реципієнтом, і середовищем, звідки беруть початок ідеологічно навантажені повідомлення. Однак головне твердження автора полягає у тому, що поза ідеологічним впливом не існує соціальних феноменів, а особливості цього впливу залежать від соціокультурного контексту й характеру ідеології, яка домінує в суспільстві в конкретний історичний період [1]. Тому від специфіки культурного контексту залежить змістовне наповнення повідомлення.

Набуває значення «соціальна історія уявлення». Згідно з визначенням К. Гірца, це історія конструювання і деконструювання символічних систем у процесі осмислення індивідами й групами всього різноманіття, що має місце в суспільному житті [2, с. 52]. Тобто першочерговим є дослідження саме неоднорідності проявів тих факторів у різних частинах світу, завдяки яким візуальні мистецькі об'єкти, наповнені значеннями, стають важливими, для тих, хто їх створює чи володіє.

На наукові положення К. Гірца вплинули дослідження М. Баксандалла, котрий розробив поняття «period eye» (з англ. «око/погляд

епохи/періоду») як набір інструментів, з яким публіка підходить до комплексних візуальних стимулів, таких як картини [3, с. 38]. На перше місце виходять саме суб'єктивні інтерпретативні навички у вигляді розрізнення певних/окремих категорій, аналогій, шаблонів. Проте можливий такий варіант, коли досвід розрізнення, що є в суб'єкта-спостерігача не відповідає тому, який вимагає твір мистецтва. Така невідповідність з'являється через те, що необхідні можливості сприйняття у митця й глядача не вроджені, а сформовані в результаті життєвої практики та відповідного бачення світу. Для сприйняття мистецького твору глядач використовує зорові навички, проте в більшій мірі лише ті, які цінні в конкретному суспільстві. Через це візуальні здібності стають посередником для художника, оскільки, не зважаючи на професійні уміння, митець є суб'єктом суспільного життя і співпричетний до його візуального досвіду [3, с. 40]. Відповідно, концепцію «period eye» ініціюють представники культурно-історичної епохи, котрі безпосередньо є учасниками мистецьких процесів.

Сутність означеного «period eye» можна представити як сукупність культурно опосередкованих ментальних засобів, які обумовлюють становлення візуального досвіду, і за допомогою яких людина його впорядковує. Варіативність і культурна детермінованість інструментів впливає на освоєння суб'єктивних візуальних стимулів. В означеному процесі суттєвими є знання, доповнюючи ними дані отримані в результаті візуального сприйняття, а також установка, що уможливорює реагування так чи інакше на об'єкт (зокрема, твір візуального мистецтва), на який спрямований погляд.

Концепцію «period eye» як антропологічний аналіз візуальної культури сприйняв К. Гірц. Згідно з міркуваннями Гірца, мистецтво обговорюється за допомогою понять, обумовлених культурними інтересами, які воно може віддзеркалювати, ставити під сумнів чи описувати, але не створювати. При цьому такий аналіз пов'язує специфічні сили мистецтва із загальною динамікою людського досвіду. Для пояснення тез К. Гірц цитує Маттіса, котрий відзначає: «Я не в змозі відокремити своє переживання життя від способу, яким я його виражаю» [2, с. 33], підкреслюючи нероздільність образотворчих засобів і переживання буття, що їх одухотворяє. Критиці піддається позиція естетичного формалізму, що реалізується в структурно-семіотичному комплексі уявлень, тому що, на думку Гірца, є способом технічного обговорення мистецтва, коли причина естетичного впливу криється в формальних взаємозв'язках зображень, об'ємів, тіл. Відмова від прагнення піднести технічну складову мистецтва в процесі його обговорення, провокує розвиток іншого вектору розмови. Йдеться про те, щоб помістити мистецтво «в контекст усіх проявів суспільної думки й підтримуваної ними структури досвіду» [2, с. 33]. Спосіб вивчення тієї чи іншої форми мистецтва

полягає, за словами К. Гірца, у дослідженні чутливості. Аналогічні міркування знаходимо у Ж. Дерріда, котрий відзначає, що процес руйнування знаку супроводжується чуттєво-інтелектуальним задоволенням, що виникає в результаті гри в силовому полі художньої філософії, і як результат, перед нами постають не смисли, а афекти [4, с.407]. У сутність поняття «чутливість» Гірец вкладає не фізіологічний сенс. Автор називає її колективною формацією, коли значення речей формуються з так званих «рубців» (знаків, слідів), залишених на них людьми. Такі міркування протистоять позиції функціоналістів, згідно з якою твори мистецтва є функціонально виправданим явищем в суспільстві, тобто їхнє призначення полягає у формуванні соціальних відносин, підтримці соціальних правил, зміцненні соціальних цінностей. Інша точка зору зводиться до твердження, що твори мистецтва в меншій мірі направлені на те, щоб возвеличувати соціальну структуру чи поширювати корисні вчення.

Розглядаючи культурну й міжкультурну комунікацію відзначимо, що остання ініціюється культурними інституціями, які задають або ж намагаються задати типові, зрозумілі смислові рамки для відповідної аудиторії. Йдеться про співвіднесеність із загальними смислами, які вже циркулюють у суспільстві і є зрозумілими кожному. При цьому комунікація, на думку С. Холла, не обмежується функцією передачі повідомлення, а залишає місце для контексту та інтерпретації. Специфіка інтерпретації окреслюється через зв'язок із множинністю суб'єктного, тобто людського чиннику. Оскільки глядач володіє власними «смисловими структурами», які є культурно опосередкованими, виникає варіативність у сприйнятті й тлумаченні повідомлення. Відзначаючи таку неоднозначність у інтерпретації, С. Холл зазначає, що декодований зміст не завжди співпадає із закодованим, надаючи непередбачуваних характеристик певному об'єкту. Інколи така гра з невизначеністю змісту або з можливими протилежними його варіантами усвідомлено використовується авторами. Через це твір мистецтва, який відноситься до певного культурного періоду, є свого роду записом візуальної діяльності, для інтерпретації якої потрібні навички, як і для прочитання тексту, створеного в іншій культурі. У такому разі відкриваються не тільки особливості візуальної діяльності (наприклад, живопису), але характеристики суспільства, до якого належали її творці. З'являється потреба в усвідомленні характеристик носіїв сенсу, оскільки останні відіграють суттєву роль в суспільному житті. Засвоєння системи й конвенції репрезентації уможливорює функціонування суб'єкта в культурному просторі, як відзначає С. Холл. Йдеться про опанування кодів, які уможливають трансляцію понять та ідей через системи репрезентації, такі як мова, письмо, візуалізація, а також їх інтерпретацію в процесі комунікації, використовуючи ті ж самі системи [1, с. 22].

Отже, характерні концепції та ідеї знаходять втілення наприклад, у такій системі репрезентації як візуальні мистецькі об'єкти, представляючи певний смисл, тоді як за допомогою іншої системи репрезентації, досить часто мова йде про вербальну артикуляцію, постає інтерпретована аудиторією мережа значень. Тому процес інтерпретації може вибудовуватися аналогічним чином, створюючи культуру смислів завдяки спільній активності людей.

Таким чином, принципи сенсоутворення можна виділити на основі дослідження взаємодії візуального мистецького об'єкту з контекстом, що концентрує творчий і ментальний потенціал специфічних умов кожної культурно-історичної доби. Твори візуального мистецтва, які направлені на прояв імпліцитного світосприйняття, підтверджуючи зв'язок з усім сучасним станом культури, відповідають тому комунікативному дискурсу, який визначається як естетичний.

Список використаних джерел:

1. Hall S. Representation: cultural representations and signifying practices / Stuart Hall. — London: Open University, SAGE Publications, 1997. — 400 p.
2. Гирц К. Искусство как культурная система / Клиффорд Гирц / Пер. с англ. Д. Аронсона, под ред. А. Корбута // Социологическое обозрение. — Т. 9. — № 2. — 2010. — С. 31–54.
3. Baxandall M. Painting and Experience in Fifteenth Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style / M. Baxandall. — Oxford: Clarendon Press, 1972. — 165 p.
4. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук / Ж. Деррида // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. Косикова. — М.: ИГ Прогресс, 2000. — С. 407–420.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Муромець Вікторія Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
v.muromets@kubg.edu.ua

Реалізація європейських освітніх цілей, зумовлених глобалізацією усіх сфер сучасного життя, провідною домінантою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, неможлива без ґрунтового наукового дослідження тенденції розвитку загальних компетентностей особистості.

У контексті створення єдиного європейського освітнього простору йдеться про так звані трансверсальні компетенції [1], що базуються на знаннях, розумінні, здібностях і відносинах в сферах: громадянської культури, міжкультурної взаємодії, міжпоколінних відносин, соціальної відповідальності та розвинутої економіки в умовах глобалізації, заснованої на знаннях (здатність до безперервної освіти та самоосвіти протягом життя, академічної та професійної мобільності, готовність до участі у різних науково-дослідних проєктах (у тому числі міжнародних). У нашому розумінні, не тільки викладач вищої школи має оволодіти такими трансверсальними компетенціями, а й відповідно студенти другого магістерського рівня.

Як зазначає Національний експерт з реформування вищої освіти (проект Tuning, 2012) Юрій Рашкевич у своїй доповіді «Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм» виокремлює саме загальні (generic) компетентності, що презентуються через знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер. Саме ця універсальність загальних компетентностей здобувається у рамках певної навчальної програми, але зберігають свою вартість для довільної іншої програми, вважаються важливими певними соціальними групами (наприклад, роботодавцями, випускниками); повинні бути збалансовані із спеціальними компетентностями, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування [2].

Згідно результатів проєкту Tuning переліку компетентностей визначається переважно емпіричним шляхом із застосуванням методів опитування і консультацій із зацікавленими сторонами, зокрема, студентами, випускниками, роботодавцями та викладачами вищих навчальних закладів. За критеріями пріоритетності, поширеності та частоти вживання виявлено 30 найважливіших загальних компетентностей та специфічні компетентності в дев'яти предметних областях (ділове адміністрування, європейські студії, історія, математика, медсестринська справа, науки про землю, освітні науки, фізика, хімія).

Як свідчать дослідження Юрія Рашкевича [2] до загальних компетентностей відносяться наступні складові: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань). Розкриємо їх більш детально.

Ключові інструментальні компетентності представлено наступними складовими: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання: засвоєння основ базових знань з професії; усне і письмове спілкування рідною

мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; прийняття рішень.

До ключових міжособистісних компетентностей відносимо: здатність до критики та самокритики; взаємодія (робота в команді); міжособистісні навички та уміння; здатність працювати у міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з експертами з інших галузей; позитивне ставлення до несхожості та інших культур; здатність працювати у міжнародному середовищі; етичні зобов'язання.

Ключові системні компетентності представлені наступними складовими: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички і уміння; здатність до навчання; здатність пристосовуватись до нових ситуацій; здатність породжувати нові ідеї (креативність); лідерські якості; розуміння культури та звичаїв інших країн; здатність працювати самостійно; планування і управління проектами; ініціативність та дух підприємництва; турбота про якість; бажання досягти успіху.

Таким чином можна стверджувати, що вітчизняними науковцями і практиками у сфері вищої освіти визнано надзвичайно велику системоутворювальну роль вищезазначених загальних компетентностей незважаючи на дискусійний характер їх переліку. Подальшим питанням для вивчення цього питання є дослідження розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті реалізації управлінської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вельш В. Трансверсальность. Трансверсальный разум и разум вообще / Вольфганг Вельш // Культура у філософії ХХ століття. Матеріали ІV Харківських міжнародних Сковородинівських читань (30 вересня – 1 жовтня 1997р.) – Харків: Університет внутрішніх справ, 1997. – С. 22-33.
2. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: практичний довідник / Ю. М. Рашкевич. — Л., 2014. — 245 с.
3. <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychni-materialy.html>

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

*Мустафина Гульзифа Маратовна,
СФ БашГУ, студент, Стерлитамак
Gulzifa00@mail.ru*

*Научный руководитель –
доцент, к. ф.-м. наук Сафиуллова Р.Р.*

Семья – это важнейший институт социализации, самый основной социальный мир подростка, в котором он получает жизненный опыт, формирует характер.

Местоположение подростка в семействе изменяется в зависимости от его возраста. Чем меньше ему лет, тем больше он зависит от родителей. Когда ребенок становится старше, то его зависимость снижается. Растет его автономность, заметно уравниваются его права «уже подростка» с другими членами семьи.

В любом возрасте «человека» родители всегда будут для него примером. Не смотря на это, своим поведением, с малых лет, большинство людей подражают родителям. Эта взаимосвязь имеет большое значение для ребенка, и это влияет на формирование характера, его жизненной позиции, отношение к людям, на поведение и в целом на развитие личности.

Благодаря эмоциональной связи понимающие и любящие свои обязанности родители смалу формируют у ребенка правила поведения, учат человеческим ценностям, внушают, что нужно, а что нельзя делать. В процессе развития усваиваются эти запреты, наказания, взгляды так, что они становятся его собственными убеждениями, то есть подросток создает свою систему ценностей [1, с. 196].

На формирование негативного поведения подростка влияют личностные особенности, такие как: агрессивность, злость, зависть, высокий уровень враждебности и характер.

Родительское воспитание формирует характерологические особенности, мотивационную сферу личности, уровень агрессивности и враждебности, а также систему ценностей личности.

Особенностями, которые влияют на проявление делинквентного поведения, являются истероидная, гипертимная, паранояльная акцентуации характера.

У подростков существуют следующие виды делинквентного поведения: хулиганства, кражи, грабежи, вандализм, насилие и торговля наркотиками.

Одной из особенностей этого возраста может стать тревожность. Постоянное недовольство со стороны родителей учебой подростка повышает степень устойчивости тревоги. Если взрослых раздражают переживаемые им прежде временные трудности, то возникает страх сделать что-то плохо, не то, или же неправильно. Так же получится, если ребенок учится отлично, но родители хотят большего и предъявляют нереальные, завышенные требования. Выявлено, что жестоким наказаниям подвергаются дети с относительно высоким уровнем агрессивности, а недостаточный контроль и присмотр за детьми ведет к высокому уровню асоциальности, переходящее в агрессивное поведение. Иной раз родители непреднамеренно хвалят за агрессивное поведение или ругают за принятое в обществе поведение. Намеренное или ненамеренное, но подкрепление сильно влияет на становление агрессивного поведения. Э. Фромм определил качественное различие между отцовским и материнским отношением к подростку по признакам условность-безусловность и контролируемость-неконтролируемость. Любовь матери безусловна, дана от рождения, но неподвластна контролю со стороны ребенка, ее невозможно завоевать (или она есть, или ее нет). Любовь отца обусловлена тем, как оправдывает ребенок его ожидания, она управляема (отцовскую любовь можно заслужить, добиться активностью ребенка) (Фромм Э., 1998).

Каждый ребенок вправе быть любимым, но ему может быть отказано в этом, если родители не смогут научить ребенка быть в меру уступчивым и неагрессивным [2, с. 46].

Подростковый возраст является одним из самых сложных и непредсказуемых. Именно в этом периоде происходит перестройка всех ценностных ориентаций ребёнка. В значительном изменении самосознания появляется чувство взрослости. У подростков возникает желание если не быть, то хотя бы казаться взрослым. Появляется активное стремление к общению с ровесниками и только поэтому основным видом деятельности становится интимно-личностное общение. Но личностная нестабильность ведет к противоречивым поступкам и желаниям: подростки пытаются во всём походить на своих сверстников, пытаются выделиться в группах, часто меняют друзей. Именно из-за таких резких изменений в поведении и своего образа «Я», подростку нужно, чтобы рядом была его семья. Но главным при этом будет то, какой выберут стиль воспитания родители. Самое главное чтобы семья и близкие не оказались равнодушны и холодны к проблемам подростка, а принимали его таким, каков он есть, в противном случае это может привести к асоциальному поведению, отлучению от семьи, либо не пониманию подростком самого себя и своих окружающих.

Список литературы:

1. Психология подростка // под ред. А.А. Реана СПб.: изд-во ЕВРОЗ-НАК, 2003, – 432с.

2. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с./дидактика Я.А. Коменского. – С.95-99.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЬМИ

*Мухамадиева Алина Ильгизаровна,
магистр, СФ БашГУ, г. Стерлитамак
ilgizarovnaalina@mail.ru*

*Научный руководитель –
кандидат физ.-мат. наук Сафиуллова Р.Р.*

В наше время проблема речевой культуры является основной проблемой общества. Общество в котором мы живем нельзя считать здоровым так как современная молодежь часто употребляет не цензурную брань. На сегодняшний день русская речь находится в состоянии глубокого кризиса. С каждым днем нецензурная брань овладевает языком детей. Данная проблема является актуальной и изучена не досконально[2, с. 87].

Социальные перемены нашего времени приводят к расшатыванию традиционных литературных норм. Важнейшими доказательствами являются, расширение употребления нецензурной брани, сленга, заимствование англицизмов, появление новых слов, правописание которых не утвердилось и прочее. Поэтому проведение исследования, каким образом изменение языковых нормативов в социуме, связано с трансформациями общественного и индивидуального сознания и бессознательного, а также с проявлением тех или иных коммуникативных качеств будет довольно актуальным.

Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, основные составляющие, которые включает в себя ненормативная лексика — жаргон, сленг и мат. Говоря о культуре современной речи, следовало бы обращать внимание на все общество в целом, но в первую очередь проблема употребления нелитературных выражений касается несовершеннолетних. Одной из основных задач воспитания и образования является формирование у детей и подростков красивой и правильной речи.

Успех в какой-либо положительной деятельности молодого человека зависит от того, насколько полно он владеет нормами литературного языка, умело выбирает и использует языковые средства, способствующие достижению поставленных задач коммуникации, соблюдает этику общения в разнообразных коммуникативных ситуациях. Это и есть речевая компетентность, которая должна формироваться у современной молодежи и без которой невозможно представить общую культуру молодого человека [2, с. 87].

Понятие «компетентность» неотделимо от понятия «профессионализм». В основе этих качеств лежит правильная, яркая, эмоциональная речь, при помощи которой достигаются взаимопонимание между людьми, успешное общение с окружающими, профессиональный успех. Речевая компетентность придает уверенность в собственных силах, помогает правильно ориентироваться в любой жизненной ситуации.

Речевая компетентность содержит три составляющих компонента:

- нормативный компонент – это правильность речи, соблюдение норм литературного языка;
- коммуникативный компонент – выбор необходимых для поставленной цели языковых средств, помогающих выразиться точно, логично, образно;
- этический компонент предполагает применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях, то есть соблюдение речевого этикета.

Все нецензурные выражения являются ругательством и оскорблением. Их употребление в речи говорит о безнравственности, агрессивности, легкомыслии, неуверенности в себе, иногда и жестокости. Таким образом, складывается соответствующий имидж конкретного человека. Важно начинать работу по устранению нецензурной брани в речи в дошкольном возрасте. Однако главное не в том, чтобы устранить употребление нецензурной брани, а в том, чтобы донести до ребенка бесценность этих слов. У детей не должно быть мотивов и желаний в употреблении ненормативной лексики. Если же в детском саду не проводить такую работу, употребление нецензурной брани закрепится у ребенка как норма, и он перенесет это и во взрослую жизнь [2, с. 87].

Список литературы:

1. М. В. Королева // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 790-792.
2. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 98

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА БАЗІ МЕЗИНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ

*Наливайко Алла Євгеніївна,
Хмель Людмила Григорівна,
Мезинський національний природний парк,
с Свердловка, Чернігівська обл.
e-mail: mezinpark@gmail.com*

В останнє десятиліття проблемами екологічної освіти та виховання в нашій державі стали займатися природоохоронні установи. До них насамперед відносяться заповідники, національні природні парки, регіональні ландшафтні парки, природничі музеї. Вони є місцем впровадження формальної і неформальної екологічної освіти, а також самостійно організовують і проводять освітньо-виховну діяльність [4].

На Чернігівщині найбільшим об'єктом природно-заповідного фонду є Мезинський національний природний парк – площа 31035,2 га – в Коропському районі Чернігівської області, створений відповідно до Указу Президента України від 10.02.2006 [3].

Саме природоохоронні установи наділені функціями учбової, науково-дослідної, практичної та методичної роботи з учнівською та студентською молоддю і покликані формувати у людей активну природоохоронну позицію [2].

Нераціональне використання ресурсів та енергії – проблема бездержавних кордонів, як і більшість екологічних питань, котрі викликають занепокоєння людства сьогодні. Тому, заради нашого майбутнього, школярі повинні бути обізнані з проблем енергозбереження і можливості своєї участі в її вирішенні.

З метою закладення в учнів правил розумного і заощадливого використання природних ресурсів фахівцями Мезинського НПП підготовлено і 11 листопада 2015 р. апробовано з учнями 7-8 класів Свердловської ЗОШ I-III ст. захід на тему «Енергетика в сучасному житті».

У ході заняття екоосвітяни НПП нагадали школярам про Маленького Принца, якого створив великий французький письменник Антуан Сент-Екзюпері. Цей герой по-справжньому піклувався про свою маленьку планету. Так кожен пересічний громадянин може подбати про свою малу батьківщину.

Аналітика показує, що більше 30% виробленої електроенергії споживає населення. Ми провели опитування і з 20 учнів лише четверо відповіли, що дотримуються правила «йдучи з дому, вимикаю світло».

Далі представляємо схематичний план заняття.

Тема: «Енергетика в нашому житті».

Мета: в рамках Міжнародного дня енергозбереження привернути увагу підростаючого покоління до раціонального використання ресурсів та розвитку відновлюваних джерел енергії. Адже проблема енергозбереження набагато глибше, ніж може здатися на перший погляд. Економія енергії дозволить знизити забруднення навколишнього середовища.

Цільва аудиторія: учні 8-9 класів

Місце і час проведення: візит-центр Мезинського національного природного парку (с. Свердловка, Коропський р-н., Чернігівська обл.). Час проведення – листопад.

Тривалість: 45 хв.

Обладнання: ІТЗ, відеоколекція «Зеленого пакета», карта електроенергетики України, атласи.

Освітньо-екологічна концепція:

- без енергії сучасне життя немислиме, однак її виробництво негативно впливає на навколишнє середовище;
- формування вмінь розумно й ощадливо використовувати енергетичні ресурси;
- навчити дітей жити за правилом «Наше майбутнє – у наших руках».

Навчальні предмети: фізика, географія, людина і світ, екологія

Форми та методи: лекція, дискусія, «мозковий штурм», перегляд відеофільмів, творча лабораторія.

Структура заходу:

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань.

Прийом «Мозкова атака». Що ми знаємо про господарство України? Які галузі промисловості взаємопов'язані між собою?

III. Мотивація навчальної діяльності.

1. Соціогеографічний практикум.

Чи можемо ми жити без енергії? Які ви знаєте джерела енергії? Поясніть у чому відрізняються добові, сезонні коливання в споживанні електроенергії?

2. Задача. З'ясуйте, скільки коштує 1 квт/год електроенергії.

Подивіться на лічильник, та з'ясуйте скільки електроенергії використовується вашою родиною за добу, місяць?

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. Особливості галузі.

Електроенергетика – галузь господарства, що виробляє електроенергію і передає її по ЛЕП.

Заняття з використанням «Зеленого пакета». Розділ «Діяльність людини», тема «Енергетика» [5].

Запитання до учнів:

- Коли ви бігаєте, катаєтесь на велосипеді, звідки береться енергія?

- Які джерела енергії ви знаєте?

- Що ж буде сировиною для виробництва електроенергії?

2. Основні типи електроенергій.

Структура електроенергетики:

- ТЕС (сировина: вугілля, газ, мазут, торф);

- ГЕС (річкові системи);

- АЕС (споживач, уранові руди);

- нетрадиційні джерела: ВЕС, СЕС;

- ЛЕП (електронний транспорт).

Обговорення фільму з відеоклекції «Зеленого пакета» («Джерела енергії», «Відновлювані джерела енергії») [5].

3. Екологічні проблеми електроенергетики.

В Україні розроблена «Енергетична стратегія України на період до 2030 року», основна мета якої і пріоритет полягає в максимально ефективному використанні природних паливно-енергетичних ресурсів і наявного науково-технічного та економічного потенціалу ПЕК для підвищення якості життя населення країни.

Одним із важливих завдань стратегії – забезпечення екологічної безпеки та зменшення техногенного впливу на стан довкілля за рахунок впровадження нових технологій видобутку, переробки, транспортування і реалізації електроенергії та тепла, збільшення частки відновлюваних джерел енергії.

4. Енергозбереження.

Завдання. Складіть план економії тепла і поліпшення термоізоляції власного будинку.

Випереджаюче завдання на тему: «Енергозберігаюча електрична лампочка» (див. «Зелений пакет», тема «Енергетика») [5].

Відео колекція «Як економити електроенергію».

V. Узагальнення та закріплення знань.

Творча лабораторія

Придумайте рекламні оголошення для енергозберігаючих лампочок та принципи економного використання освітлювальних приладів.

Подібні освітні заходи (в рік понад 20) проводяться природоохоронними установами, що робить їх центрами по організації екологічної освіти та вихованню, цілеспрямованого впливу на світогляд, поведінку і діяльність населення.

Заняття, що зокрема проводяться фахівцями Мезинського НПП покликані комплексно вивчати ресурсне, біологічне та ландшафтне різноманіття й проблеми його збереження, формувати в учнів екологічну культуру, свідомість особистості і суспільства в цілому, почуття відповідальності людини для вирішення екологічних проб-

лем, глибоке розуміння ролі природно-заповідних територій, їх цілісного сприйняття як невід'ємної складової частини регіону, підвищення престижу цих територій у свідомості населення.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про природно-заповідний фонд України» № 2456-ХІІ від 16.06.1992 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua> (Офіційний сайт Верховної Ради України).
2. Положення про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України, затверджене наказом Міністерства охорони навколишнього природного середовища та ядерної безпеки України 21.09.98, №140 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0630-98> (Офіційний сайт Верховної Ради України).
3. Положення про Мезинський національний природний парк, затверджене наказом Міністерства охорони навколишнього природного середовища України № 150 від 30.03.2006.
4. Заповідна справа в Україні: Навчальний посібник./ За загальною редакцією М.Д. Гродзинського, М.П. Стеценка. – К.: 2003. – 306 с.
5. Зелений пакет <http://www.greenpack.in.ua/upload/uf/e3a/e3a298293c6a6e7740dce9de1effb246.pdf>

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗОШ № 65 М. ДНІПРОПЕТРОВСЬКА

Нємцева Тетяна Олександрівна,
аспірант Інституту проблем виховання НАПН України
nemtsevat@mail.ru

*Науковий керівник –
к.пед.наук, доцент Назаренко Г.А.*

У період суспільних трансформацій в Україні проблема виховання громадянської ініціативності потребує дослідження на нових теоретико-методологічних засадах. Взаємодія громадянського суспільства з органами державної влади передбачає верховенство закону, плюралізм в області ідеології, реальну свободу слова, друку, совісті, високий рівень політичної, правової та моральної культури. Тож актуальним та своєчасним є осмислення педагогічним колективом комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 65»

Дніпропетровської міської ради теоретико-методологічних засад громадянської ініціативності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у позакласній діяльності.

З огляду на взаємопов'язаність всіх компонентів досліджуваного феномену, педагогічний колектив дійшов висновку про необхідність їх одночасного формування у цілісному виховному процесі та спрямував свої зусилля на визначення оптимальних психолого-педагогічних умов підвищення ефективності виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

З метою виявлення рівня розвитку громадянської ініціативності старшокласників був розроблений опитувальник, що являв собою низку запитань, згрупованих у 3 блоки, які відповідали трьом критеріям сформованості цієї якості зростаючого члена громадянського суспільства. Це допомогло респондентам краще усвідомити проблематику опитування, у ході якого була використана велика група запитань про потреби, інтереси, почуття та наміри особистості у сфері життя громадянського суспільства, її оцінки різних явищ, а також пропозиції опитуваного стосовно даного аспекту.

Завданням першого блоку запитань було виявлення рівня сформованості когнітивного критерію громадянської ініціативності, тобто усвідомлення учнями старших класів основних питань становлення і розвитку громадянського суспільства в Україні, оцінка старшокласниками себе як членів громадянського суспільства. Сюди входили запитання про прихильність інтересам громадянського суспільства, демократичність, суспільну ініціативність, правосвідомість.

До завдання другого блоку питань входило з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію громадянської ініціативності, а саме переживання особистісно-позитивного ставлення до прояву громадянської ініціативності. Було звернено увагу на віру у спроможність громадянського суспільства впливати на органи державної влади для покращення життя громадян, готовність до проявів гуманістичної моральності, почуття громадянського обов'язку, громадянської мужності, толерантного ставлення до членів громадянського суспільства, піклування про довкілля, повага до праці на користь громаді.

Третій блок питань стосувався діяльнісно-практичного критерію, завдяки якому ми намагались виявити рівень реалізації умінь, навичок та досвіду ініціативної поведінки у громадянському суспільстві. Питання стосувались готовності до активних і самостійних дій у громадянському суспільстві; проявів громадянської відповідальності, реалізації принципів правомірної поведінки, особистої та національної гідності.

Застосування в дослідно-експериментальній роботі розроблених нами критеріїв і показників стало передумовою для визначення чотирьох груп старшокласників за рівнем сформованості у них громадянської ініціативності. Результати діагностики засвідчили, що високий рівень громадянської ініціативності мають

12 % старшокласників, середній – 34% (25 осіб) учнів старших класів, низький – 48% учнів, найнижчий – 0,5% з числа опитаних.

На основі узагальнення результатів було зроблено висновок про необхідність посилення уваги до виховання громадянської ініціативності у старшокласників, зокрема підвищення рівня знань старшокласників системи цінностей громадянського суспільства, розвитку у старшокласників здатності до самостійної та відповідальної поведінки у громадянському суспільстві, спроможності до прояву громадянської ініціативності. Ці положення були враховані у ході розробки функціонально-змістової моделі виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

Членами творчого колективу з питань розвитку учнівського самоврядування у контексті розвитку громадянської ініціативності була розроблена цільова програма «Одинадцять сходинок до успіху», а за допомогою членів творчого колективу з питань позакласної діяльності старшокласників розроблена програма «Сім днів на тиждень». Спочатку з'ясовано ставлення педагогів до самої проблеми виховання громадянської ініціативності за допомогою вивчення відповідей на запитання: Чи існує проблема виховання громадянської ініціативності у нашій школі? З якого віку, на Вашу думку, ця проблема стає актуальною? Чи потребує особливої уваги проблема виховання громадянської ініціативності в наш час і чому? Чим, на Вашу думку, можна мотивувати та стимулювати ініціативність?

Потім з'ясовано методи, якими оперують педагоги (словесного виховання; практична діяльність; виховання завдяки використанню новітніх технологій; приклад та мотивація та інші).

Більшість опитаних (60%) надає перевагу словесним методам виховання та груповим формам роботи (20%), і лише 15% звернули увагу на доцільність використання активних форм залучення старшокласників до практичної діяльності (використання новітніх технологій, особистий приклад видатних людей), а 5% респондентів заявили, що виховання громадянської ініціативності проходить на підсвідомому рівні і не потребує впливу педагогів. Лише 40% педагогів у своїх анкетах зазначили, що мають значний досвід такої діяльності і готові поділитись ним з колегами.

Результати діагностування готовності педагогів до виховання громадянської ініціативності актуалізували необхідність розробки системи методичної роботи, в якій були б розглянуті теоретичні основи виховання громадянської ініціативності старшокласників в умовах розвитку громадянського суспільства в Україні та шляхи взаємодії різних соціальних інститутів щодо формування цієї якості в учнів. Це було враховано під час моделювання методичної системи підготовки педагогів до виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

Підсумки реалізації педагогічним колективом школи стали підґрунтям для проведення з 1 грудня 2011 року розширеної педагогічної ради за темою «Основні завдання та зміст взаємодії інститутів громадянського суспільства у регіоні з проблеми виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності», на яку були запрошені члени Красногвардійської районної у місті Дніпропетровську ради, члени міської дитячої спілки самоврядування «Ніка», представники громадськості. Результатом спільної плідної роботи було внесення коректив до планування методичної і навчально-виховної роботи школи відповідно до завдань дослідно-експериментальної роботи і результатів діагностики.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. — М., 1997. — 331 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. — К.: Либідь, 2008. — 848с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — 376с.
4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
5. Кузнецова Т. В. Технологии реализации программно-целевого подхода к формированию личности в системе непрерывного социально-культурного образования / Т. В. Кузнецова. — М., 2009. -103с.
6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. — М.: Новые ценности образования: Культурные модели школ, 1997.

ВПЛИВ РЕЛІГІЇ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ (НА ПРИКЛАДІ ДЕСТРУКТИВНИХ СЕКТ)

Павліченко Ольга Анатоліївна,
студентка Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка
pavlichenko.olya@mail.ru

*Науковий керівник –
Складан А.А.*

На сучасному етапі розвитку людства, релігія є невід’ємною частиною світогляду будь-якого суспільства. Людина просто не може не вірити в когось або у щось. Взяти, приміром, тих же атеїстів, які

заперечують існування будь-яких «богів» або надприродних істот. І все ж вони вірять в те, що чогось не існує. Момент заперечення одних положень, автоматично означає віру в інші.

Психологія релігії вивчає людину вже як віруючу: її сприйняття цього світу, особливості мислення, почуття, структуру, розвиток – все це крізь призму віри.

Ще Тертуліан сказав, що наша душа за своєю природою християнка [4], і слідом за ним багато психологів (Віктор Франкл, Карл Густав Юнг) розглядали людину як апіорно релігійну істоту; в даному випадку релігійне розуміється як духовне взагалі. Передбачається, що у людини, на відміну від тварини, є не тільки матеріальні, але й духовні потреби як її енергоносії, що сприяють досягненню духовного задоволення.

Сучасні психологи вважають, що матеріальні і духовні потреби людини мають перебувати на однакових, за ступенем необхідності, рівнях. Згідно з теорією потреб Абрахама Маслоу, існує піраміда потреб людини, в якій нижчий щабель займають фізіологічні, а вершину – духовні пріоритети, проходячи при цьому шлях крізь потреби в безпеці, приналежності і любові, повазі, пізнанні і естетичних цінностях. Важливою умовою переходу на наступний щабель є задоволення потреб попереднього, а, значить, непослідовних «стрибків» бути не може [3]. Іншими словами, як можна міркувати про вище благо, якщо у людини елементарно нічого їсти?

Джерелом релігійності, на думку деяких дослідників (зокрема, З. Фрейда, К. Юнга, Е. Фромма, В. Франкла), є усвідомлення і переживання слабкості, страху і почуття загрози; переживання людиною власної обмеженості і граничності, екзистенційного і творчого неспокою, пов'язаного з виробленням цінностей і пошуком сенсу життя. Е. Фромм, дуже широко розумів релігію і релігійність, у своїй статті «Психоаналіз і релігія» [6], у зв'язку з цим, зауважив, що немає такої людини, у якої не було б релігійної потреби. Е. Фромм стверджував, що людина може поклонятися тваринам, деревам, невидимому Богу; вона може поклонятися предкам, нації, класу чи партії, грошам або успіху; її релігія може сприяти розвитку руйнівного начала або любові, пригнічення або братерства людей. Е. Фромм підкреслював, що питання не в тому, є релігія або ні, а в тому, якого роду ця релігія: така, яка сприяє людському розвитку, розкриттю власне людських сил, або яка ці сили паралізує.

Можна прослідкувати практичне втілення цих слів на прикладі співвідношення сучасних сект та традиційних релігійних напрямів. Під терміном «секта» ми розуміємо релігійні групи, які відділилися від основного релігійного напрямку і протистоять йому, вони мають свого засновника і особливе вчення [7].

Макс Вебер, у своїй роботі «Вибрані твори», дав дещо інше уявлення цього поняття: «Секта – це суспільство спасених, які праг-

нуть відокремитися і відгородитися від зовнішнього світу... Секта – союз людей, які отримали вищу релігійну атестацію».

Існують тоталітарні, деструктивні секти, які являють собою релігійні та нерелігійні об'єднання. Для них характерні авторитарні методи управління, обмеження прав людини для членів організації (у тому числі фінансове і духовне життя); їх діяльність становить небезпеку для життя і здоров'я громадян, вони практикують «промивання мізків» і «управління свідомістю» своїх послідовників.

Розглянемо кілька основних прикладів впливів релігії на людину. В першу чергу – це емоційна сфера. У процесі пізнання дійсності, людина тим чи іншим чином позначає своє ставлення до пізнаваних об'єктів: предметів, оточуючих людей, ідей, явищ, подій, до своєї власної особистості. Це відношення проявляється у формі емоцій [1]. Останні володіють рядом функцій. Перша – сигнальна. Її сутність полягає в тому, щоб подавати емоційний сигнал як реакцію на той чи інший вплив зовнішнього середовища або внутрішній стан організму. Відчуття дискомфорту або задоволення викликає у людини певні емоції. Ці емоції служать сигналом до дій по усуненню дискомфорту або сигналом до фіксації джерела задоволення [1].

У своїх екзистенційних пошуках, людина, звертаючись до релігії, усвідомлює і отримує відповідні духовні ідеали і установки, які перетворюють її життя. Характер цих змін залежить від релігійної групи, до якої вона включена. Вплив групи може носити як позитивний, так і негативний характер, тобто може бути конструктивним або деструктивним. Самі групові процеси, як такі, не несуть в собі деструктивізму. Деструктивний вплив залежить від певних умов існування групи [2]. Наслідком навіювання (нав'язування своєї віри, бачення світу і т.п.) на людину є її змінений стан свідомості – образ мислення (другий етап впливу релігії на людину).

Релігія має справу з конкретними речами, ситуаціями або людьми, в яких відкривається «буття як таке» і які стають для нас предметом «граничного інтересу» [5]. Тому третя емоційна функція – пізнавальна. Якщо людина зацікавлена в пізнанні чогось нового – вона шукатиме це. Емоції можуть як стимулювати, так і пригнічувати процес пізнання, що залежить від образу групи. Саме в ній і за її допомогою відбувається соціалізація особистості. Процес самоусвідомлення багато в чому залежить від якості груп, в які включена особистість: від змісту їх діяльності, рівня групового розвитку, форм впливу на особистість (конструктивних або деструктивних). Таким чином, можна сказати, що проблема «особистість і група» трансформується в проблему «особистість в групі». Деструктивний вплив на особистість певних факторів реально існує в умовах взаємодії людей, але ще не перетворює цю взаємодію у деструктивний культ. Будь-яка група може розглядатися в якості культу.

Це може бути релігійна практика, богослужіння; або ж невелике або вузьке коло людей, об'єднаних сильною прихильністю (відданістю) до певної мистецької програми, тенденції [2].

Деструктивність може проявлятися в наступному:

- тотальності і абсолютності впливу у формі контролю свідомості. Якщо говорити про НЕ деструктивну групу, то тут і група, і особистість, що до неї включена, обмінюються інформацією, в той час як протилежна (відповідно – деструктивна) група диктує свої правила і тримає все під своїм контролем. Не випадково деструктивні культи часто називають тоталітарними культами, сектами.

- у «примусовому переконанні», яке використовується в культі. Це може бути маніпулювання, обман. Людина поза культом має можливість протистояти маніпуляції. Якщо інформація вже закладена глибоко в голову і проростає дуже швидко, їй все складніше і складніше сприймати дійсність як правду, реальність. У групі все інакше, вона не до кінця усвідомлює, що з нею відбувається, тому не пручається ще більшому потягу.

- у цілеспрямованому використанні групових механізмів, але без оголошення цих цілей. Наприклад, групова сугестивність – людина беззастережно приймає ту чи іншу інформацію сприймаючи її як істину; так само задіяна система прийняття рішень, адже кожній групі потрібен свій лідер, який поведе її вперед, тільки у випадку подібних культів, він носить харизматичний і диктаторський характер.

І нарешті, наслідком впливу релігії на свідомість людини є характер її поведінки, що проявляється у всіх аспектах життя. Тут можна зробити декілька висновків:

- 1) гальмування (аж до пригнічення) багатьох психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення;

- 2) звуження спектру емоцій і почуттів, використання таких почуттів як вина і страх як способів маніпулювання членом культу. Присутні тільки «дозволені» емоції;

- 3) Втрачається самосвідомість, вже не існує власного «я». Навівається страх перед зовнішнім світом, «ворогами», світ ділиться на «ми» і «вони», проповідується ідея, що доктрина – все, особистість – ніщо і т.д;

- 4) І на останок – десоціалізація. Особистість соціалізується на основі норм культу. Для суспільства вона втрачена. Виникає відчуття, що люди йдуть у нікуди, зникають. У культі вони переживають і проживають не свій індивідуальний «досвід», вони переживають груповий «досвід» [2].

Таким чином, докультова поведінка людини настільки відрізняється від її поведінки в культі, що наче виникає розділення власного «я» на дві незалежно функціонуючі системи. Це скоріше реакція самозбереження в умовах психологічного тиску групи,

ніж звичайний психологічний захист. Знаходження в культі – безальтернативний спосіб життя людини, тому що світ обмежений, за культовими уявленнями, рамками культу. За його межами нічого гідного існуванню немає. Сумніватися в цьому постулаті «не дозволяється», сумніви переслідуються, але саме з сумнівів і починається «вихід» людини з деструктивного культу.

Список використаних джерел:

1. Дмитриева Н.Ю. Общая психология [Електронний ресурс] / Н.Ю. Дмитриева. Лекція № 5. Емоціональна сфера психіки. – Режим доступу: <http://www.e-reading.by/book.php?book=103658>
2. Ивахненко Д. А. Психологические механизмы влияния на личность в культе [Електронний ресурс] / Д. А. Ивахненко. // Журнал практического психолога. – М.:, Фолиум. 1996, № 5. С. 71-75. – Режим доступу: <http://kzbydocs.com/docs/3620/index-117214.html>
3. Маслоу А. Мотивация и личность [Електронний ресурс] / А. Маслоу // Перевод А.М.Татлыбаевой. – Режим доступу: http://www.e-reading.by/bookreader.php/37924/Maslou_-_Motivaciya_i_lichnost.html
4. Тертулиан О свидетельстве души [Електронний ресурс] / Тертулиан. – Режим доступу: http://www.tertullian.org/russian/de_testimonio_animae_rus.htm
5. Томпсон М. Философия религии / М. Томпсон. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 384 с.
6. Фромм Э. Психоанализ и религия [Електронний ресурс] / Э. Фромм. // Изд.: Сумерки богов. Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж. П. Сартр, – М.: «Политиздат», 1990, Пер. с английского А. А. Яковлева. – Режим доступу: http://5ka.biz/bibliotek/Psihol/Fromm_PsRel/index.html
7. Яблоков И. Н. Социология религии. / И.Н. Яблоков. – М.: Мысль, 1979. – 182 с.

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО РІВНЕНЩИНИ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ

Павлюк Марина Юріївна,
студентка Рівненського державного
гуманітарного університету
marinka365@bigmir.net

Науковий керівник –
канд. іст. наук, доц. Костюк Л.К.

З моменту здобуття Україною незалежності вже пройшло майже 25 років. За цей період відабулися ряд змін в усіх без винятку сфер суспільного життя українців. В тому числі, в сфері культури та мистецтва. Змінилася культурна політика, зникло поняття «цензу-

ри». Митці та решта діячів Рівненщини залучених у сфері мистецтва отримали право вільного втілення своїх поглядів та смаків. У зв'язку з цим набирають потужності вже знання широкому загалу художники, з'являються нові імена в образотворчому мистецтві, поживається виставкова та видавнича діяльність, виникають нові течії та напрямки. Усе це потребує вивчення, узагальнення та систематизації та рівні Рівного та області.

Дана тема досліджується і висвітлюється в чисельних статтях, публікаціях, монографіях, довідниках тощо. Зокрема, на законодавчому рівні питання мистецького життя регулює Закон України «Про професійних творчих працівників та творчі спілки»[4]. До аналізу мистецького життя Рівненщини звертались у своїх працях С.Виткалов («Культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності» [3] та «Культурно-мистецьке життя Рівненщини Рівненщини періоду державності незалежності України»[2]) та Б.Столярчук (енциклопедичний довідник «Митці Рівненщини», альманах «Митці Рівненщини: енциклопедичний довідник» [7]). Дані праці висвітлюють художній потенціал краю, його представників та їх творчі доробки. Доповнюють аналіз випущені каталоги, альбоми художників, зокрема, альбом «Живопис. Графіка» А. Мартиненка [1] та каталог «Текстиль. Батик. Гобелен» Т. Лукашевич [8].

На сучасному етапі образотворче мистецтво Рівненщини активно розвивається і пропагується. Художники знаходять все нові й нові шляхи популяризації свого продукту серед глядачів. Окрім вже знайомих форм діяльності, таких як виставка, аукціон, випуск каталогів та ряду інших, в образотворчому житті, як і в будь-яку іншу художню сферу, стрімко входить інтернет. Художники активно створюють свої веб-сайти та персональні сторінки у соціальних мережах, беруть участь у онлайн-аукціонах, спілкуються з шанувальниками своєї творчості та об'єднуються у спільноти разом із іншими митцями.

Образотворче мистецтво Рівненщини представляють відомі українському загалу імена. Олександр Гурістюк через релігійну та фольклорну тематику відкриває тему краси і душі, виражає свій протест проти системи. Його полотна цікаві та водночас суперечливі, що відображається в картинах «Голова сім'ї», «Крилатий фалос», «Ніч-коханка», «Новорічний годинник», «Свинський стіл». Свої картини в жанрах натюрморт, пейзаж, портрет в стилях сюрреалізм, імпресіонізм, реалізм створює талановитий Дмитро Литовка. Художниця Оксана Лобчук акцентує увагу людей на прекрасних речах, які ми часто не помічаємо за щоденною рутинною. Глибиною та образністю вражають твори «Перша зелень», «Щедра літо», «Масляна», «Перед дощем», «Весняний аромат» та інші. Метафоричність, експресивна візуалізація думки та внутрішнього діалогу, переосмислення звичного бачення відчувається у роботах Наталії Ларіної.

Як наголошує А.Чурікова, у Рівному простежується широке коло художників та митців у різноманітних проявах образотворчого мистецтва[10].

Поруч із сучасними та новими віяннями на Рівненщині діють осередки «класичної» мистецької діяльності. До таких ми можемо віднести діяльність Рівненської обласної організації Національної спілки художників України, що створена у 1989 році й діє до нині, налічуючи 39 професійних митців [6;9]. До складу Спілки входять такі потужні митці: Алевтина Єлсукова, Володимир Шолудько, Федір Жилінський, Ростислав Зв'ягінцев, Констянтин Литвин. У виставковій залі РОО НСХУ були представлені персональні виставки КасумаКасімова, Сергія Руднева, Віри Чернієнко, Олексія Литвина, ВячеславаПерети, Олександра Бобришева, Ольги Побережної, Миколи Ліханова та інших. Періодично організовуються тематичні виставки до Дня художника, до Дня Незалежності України та до Дня міста, сезонні «Зимовий вернісаж» та «Весняний вернісаж». В січні 2015 року відвідувачі виставкової зали ознайомились з роботами рівненських та житомирських митців в рамках культурно-мистецького проекту «Велика Волинь».

Рівненська державна дитяча художня школа є потужним мистецьким, естетично-виховним центром Рівного та області. Заклад було відкрито у 1959 році. У навчальній програмі передбачено вивчення живопису, рисунку, скульптури, композиції та історії мистецтв. Навчальний рік завершується обов'язковим пленером. Щорічно учні виборюють призові місця на всеукраїнських та міжнародних конкурсах (Німеччина, Франція, Росія, Аргентина, Індія, Австралія, Болгарія, Польща та ін.). Найкращі отримують стипендії міського голови. Випускниками цього закладу стали понад 3000 учнів, більша частина з яких так або інакше пов'язала своє життя з мистецькою діяльністю та продовжила навчання у мистецьких освітніх закладах Львова, Києва, Рівного, Харкова, Вижниць, Дніпропетровська та інших. Така характеристика потребує відповідності кадрів. Дисципліни викладають діючі художники, які окрім педагогічної діяльності, беруть активну участь у різного роду виставках та презентаціях. Рівненська дитяча художня школа є одним із найдавніших навчальних закладів естетичного виховання дітей у своєму регіоні, є базовою в області, а за контингентом та якісними показниками належить до кращих художніх шкіл України[5].

Важливою подією в художньому житті Рівненщини стало створення осередка, який об'єднав мистецьку інтелігенцію та дав відчутний поштовх розвитку виставкової діяльності краю. Йдеться про відкриття приватної галереї європейського живопису «Євро-Арт» в 2011 році. Це відіграло велику роль в становленні художнього простору Рівного та області, оскільки, вже тривалий час в Рівному

існує проблема відкриття державного художнього музею. На сьогодні даний заклад має чималий багаж організації виставкової діяльності. В стінах галереї презентувались полотна XIX-XX ст. західноєвропейських та українських художників зі світовою славою: В.Орловського, Д. Бурлюка, О.Новаківського, С.Шишка, Ф.Манайла, А.Коцки, Е.Ерба, Е.Контратовича, О.Шовкуненка, Т.Дезіре, Ж.Санта, а також, бельгійського художника Генрі Джозефа Пауельса, іспанського сюрреаліста Сальвадора Далі, німецького живописця, який тривалий час працював у Рівному Георгія Косміаді, титанів українського живопису Миколи Глуценка, Йосипа Бокшая, Альберта Ерделі та інших. Експозиція цих творів створює своєрідний приклад для наших митців та слугує посібником для учнів і студентів художніх навчальних закладів. Галерея постійно проводить змінні виставки та зустрічі українських та, зокрема, рівненських художників, з метою популяризації вітчизняного мистецтва.

Окрім цього, колектив галереї постійно шукає нові шляхи й методи роботи з творами мистецтва. В галереї «Євро-Арт» художники активно проводять лекції, майстер-класи з різних видів образотворчого мистецтва, презентують не лише полотна, а й книги. Активно залучається учнівська та студентська молодь. Тематика виставкової галереї постійно змінюється і доповнюється. Розширюються методи та форми роботи, залучаються нові ресурси, що роблять заклад передовим осередком мистецького життя Рівного та області.

Отже, проаналізувавши та дослідивши питання сучасного стану образотворчого мистецтва, його представників та їх творчого доробку, можна виокремити наступні тенденції. У сучасних умовах образотворче мистецтво Рівненщини стрімко розвивається, віддзеркалюючи усі позитивні й негативні тенденції в суспільстві, вибирає нові живописні віяння і крокує в ногу з часом тощо. Важливу роль в мистецькому житті краю відіграє Рівненська обласна організація Національної спілки художників України, яка об'єднує визначних художників краю, залучає їх до мистецького життя області через персональні та колективні виставки та через участь у численних міських та обласних проектах. Можливість навчання і розвитку молодих художників надає Рівненська державна дитяча художня школа. Культурно-мистецькою платформою для спілкування творчої інтелігенції слугує приватна галерея європейського живопису «Євро-Арт». Водночас, сфера образотворчого мистецтва для свого повноцінного функціонування потребує уваги з боку держави, а саме відкриття художнього музею та його достатнє фінансування.

Список використаної літератури:

1. Анатолій Мартиненко. Живопис.Графіка / Текст – В.Луц, фото – О.Харват. – Рівне, 2013. – 136 с.

2. Виткалов С.В. Культурно-мистецьке життя Рівненщини періоду державної незалежності України. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 «Теорія і історія культури». – Національний університет культури і мистецтва. – К., 2011.
3. Виткалов С.В. Рівненщина: Культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності: монографія / С.Виткалов. – Рівне: ПП ДМ, 2012.
4. Закон України «Про професійних творчих працівників та творчі спілки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/554/97-%D0%B2%D1%80>
5. Рівне АРТистичне [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rivneart.com.ua/>
6. Рівненська обласна організація Національної спілки художників України. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rivne.com.ua/catalogue/info.php?id=421>
7. Столярчук Б. Митці Рівненщини: енциклопед. слов. / Б.Столярчук. – Вид. 2-ге, доповн. і переробл.- Рівне: О.Зень, 2011.-386 с.
8. Тетяна Лукашевич. Текстиль. Батик. Гобелен. Каталог. – НСХУ.- Рівне. – 26 с.
9. Художники Рівненщини: альманах / Рівнен. обл. орг. Нац. спілки худож. України; авт. тексту, ред. і упоряд. Б.Столярчук. – Рівне: О.Зень : Рівнен. друк., 2008. – 100 с.
10. Чурікова Л.І. Проблеми розвитку образотворчого мистецтва на Рівненщині: результати соціологічного дослідження сфери художнього життя регіону / Л.І.Чурікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21CNR=20&Z21ID=soc_gum/kis/2009_2/5.pdf

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Падалка Роман Григорович,
викладач кафедри психології та педагогіки
Інституту педагогіки та психології
prhome@ukr.net

Аналіз екологічної ситуації довкола нас свідчить про те, що нинішня криза охопила мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Сутність такої кризи полягає не лише у відокремленні людини від природи і в конфлікті з нею, а у нашому нерозумінні або небажанні зрозуміти, що людство може вижити лише усвідомлюючи себе невід'ємною часткою природи. Для того,

щоб особистість була здатною розуміти проблеми довкілля, закони існування та гармонійного розвитку людини у біосфері необхідно формувати її екологічну свідомість починаючи з дитинства. Тому важлива роль у формуванні екологічної свідомості особистості належить початковій школі, яка є однією із перших ланок становлення людини і громадянина. Втім школа не повинна обмежуватись лише озброєнням учнів певними знаннями. Вона повинна виховувати активну життєву позицію дітей у ставленні до оточуючого середовища: розвивати навички екологічно доцільної поведінки, почуття відповідальності за стан довкілля, активізувати діяльність дітей щодо охорони та поліпшення стану навколишнього світу [Миронов, 2002].

Проте, як свідчать результати наукових досліджень, під час безпосереднього спілкування з природою відчуються недоліки життєвого досвіду взаємодії учнів з довкіллям. Однією з причин цього є «зростаюча відчуженість дітей (особливо міських) від природи, відсутність емпатійного ставлення до неї. Екологічні проблеми часто постають перед ними як абстрактні, віддалені від повсякденного життя» [Варакута, 1999]. Ось чому нині перед вчителями гостро постала потреба розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Дієвим засобом для цього може прислужитися психологічний супровід.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці у контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих сьогодні підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, можна стверджувати, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, спрямованих на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Щодо психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості, то його метою є збагачення знання дітей про природне середовище, розуміння ними особливостей взаємодії та взаємовпливу людини і природи, формування емоційно-ціннісного ставлення школярів до представників флори і фауни, розвиток морально-естетичних почуттів та переживань, породжених спілкуванням з природою, активізація прагнення та діяльності учнів щодо охорони та примноження краси оточуючого світу.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних завдань:

- формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;
- розвиток емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреб в альтруїстичному спілкуванні з нею;
- розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі;

- формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища

Психологічний супровід розвитку екологічної свідомості передбачає розвиток трьох її компонентів: 1) когнітивного (формування системи екологічних знань про взаємовідносини людини та природи), 2) афективного (формування та розвиток емоційно-ціннісного, відповідального та дбайливого ставлення до природи) та 3) поведінкового (формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища).

Метою розвитку *когнітивного компоненту* екологічної свідомості молодших школярів є вивчення природного середовища та особливостей взаємодії людини з ним, залежність життя людства від збереженості екосистем, тобто озброєння дітей екологічними знаннями, які нині набувають особливої актуальності.

Одним із структурних компонентів екологічної свідомості є *афективний*, який передбачає розвиток емоційно-ціннісного ставлення школярів до природи. Психологічний супровід розвитку даного компоненту має на меті розвиток вміння бачити і розуміти прекрасне в довкіллі та емоційно відгукуватися на нього, а також прагнення в міру своїх можливостей зберігати та примножувати красоту оточуючого світу.

Психологічний супровід розвитку третього, *поведінкового компоненту* екологічної свідомості передбачає формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища. Одним із засобів, що сприяють активізації природоохоронної діяльності є систематичне ознайомлення учнів з природою своєї місцевості, яке реалізується шляхом безпосередніх спостережень у природі.

Дієвим засобом розвитку екологічної свідомості молодших школярів є розвиток у них передусім допитливості, а згодом – стійкого інтересу до природи і на цьому ґрунті – відповідального ставлення до довкілля. Цей процес є складним і тривалим і найперша умова його результативності – вихід за межі навчання у школі. Адже якою б захоплюючою та цікавою не була розповідь дорослого й ілюстрації у книжці, неповторність навколишнього світу перед дитиною відкриється лише тоді, коли вона має змогу сприймати його безпосередньо. Добре відомо, що молодші школярі виявляють турботу передусім про ті об'єкти природи, про які вони знають і які вони бачили. Відсутність таких знань спричиняє у кращому разі байдужість, а часто, не усвідомлюючи наслідків негативного ставлення до навколишнього, діти завдають шкоди рослинам і тваринам.

Висновки. Таким чином, психологічний супровід розвитку екологічної свідомості молодших школярів реалізується у нерозривній єдності трьох її компонентів: когнітивного, афективного

та поведінкового. Когнітивний є частиною світогляду, загально-го пізнання світу, афективний розвиває почуття краси природи і стимулює природоохоронну діяльність учнів, поведінковий допомагає реалізовувати екологічні переконання на практиці, формує почуття відповідальності у ставленні до природи. Основними показниками рівня розвитку екологічної свідомості є розуміння школярами сучасних екологічних проблем, усвідомлення відповідальності за збереження природи, їх активна природоохоронна діяльність, розвинене почуття любові до довкілля, вміння бачити його красу та милуватися нею.

Список використаних джерел:

1. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 20-23.
2. Миронов Л.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах. – М.: Пед. общество России, 2002. – 360 с.

ПРАКТИКА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРНЫХ ИНДУСТРИЙ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Пархоменко Ирина Игоревна,
аспирант философского факультета
КНУ имени Тараса Шевченко
kafedra.eec.dep@gmail.com

*Научный руководитель –
д.филос.н., проф. Павлова Е.Ю.*

Современный украинский научный дискурс не рассматривает сферу культурного наследия в качестве индустрии. Однако становление экономических отношений в сфере культуры, высокий уровень доходности этой области в структуре национальных экономик, межотраслевое взаимодействие культурных институтов с разного рода учреждениями, а также возникающие сопутствующие позитивные эффекты, как-то: развитие инфраструктуры региона, в котором территориально размещен объект культурного наследия, создание дополнительных рабочих мест и т.д., определяют рассмотрение и изучение практики сохранения культурного наследия как тако-

вой, чье культурное производство имеет индустриальный характер. При этом изучение объекта исследования не должно сосредотачиваться сугубо в экономической плоскости, так как природа произведенного продукта в сфере культуры в целом не является однозначной из-за тех ценностей, которые содержатся в нем. Философско-культурологический аспект исследования заключается в изучении культурных ценностей объектов культурного наследия, которые, аккумулируясь, создают запас таких ценностей во временно-пространственном потоке, продуцируя при этом поток публичных и общих благ. Таким образом, создается особый вид капитала – культурный капитал. Накопленные культурные активы (ценности) определяют особенности культурного производства в сфере культурного наследия, детерминируя экономическую ценность произведенных продуктов.

К примеру, музей как культурный институт имеет основные средства производства в качестве тех объектов, которые являются частью представленных в нем экспозиций. Экономическая ценность таких объектов обусловлена содержащейся в них культурной ценностью, и отображена не только в их стоимости в случае купли-продажи вне музейной коллекции, но в рамках экспозиции в культурной институции, будучи представленной в цене на входной билет. Следовательно, можно определить экономическую составляющую изучаемого вопроса. Однако, культурное производство в социальном измерении продиктовано способностью музея в качестве специального института уникализировать объект, производя процедуру отбора объектов для экспозиции с целью его признания публичной аудиторией – посетителей и специалистов (представителей других культурных институтов). При этом, публичное признание может получить далеко не каждый объект, так как фонды музея содержат достаточно много объектов, которые только хранятся, но крайне редко выставляются. Соответственно, итогом процедуры отбора, произведенного узким кругом музейных специалистов, является принятие решения о привнесении такого объекта в основную экспозицию или нет. Если такое решение принято, то в глазах публики объект представляется как редкий, уникальный, старинный, обретая свою биографию. Такая биография в рамках музейной коллекции делает объект носителем коллективной памяти, в частности культурной. В культурологическом измерении производство памяти есть особенностью культурного производства в контексте практики сохранения культурных объектов. Производной от продуцирования коллективной памяти в сфере культурного наследия является идентичность.

Музей в системе культурных индустрий представляет национальный или региональный уровень институциональной структуры практики сохранения. Осознавая выход этой практики на международный уровень, обнаруживаем ту же схему культурного производства в социальном и культурологическом измерении.

Международная организация ЮНЕСКО является высшим институтом в индустрии сохранения культурного наследия, которая производит процедуру принятия решения о внесении объекта – номинации в Список мирового культурного наследия, следствием которой является принятие решения. Это решение инициирует ряд положительных эффектов для самого объекта, которые в совокупности означают специальные мероприятия в рамках охраны такого объекта: мониторинг о состоянии, осуществление практик по поддержанию его физического состояния (консервация, реставрация), популяризация и раскручивание с целью потребления в качестве посещения и узнавания, а также – образовательной деятельности. Объект культурного наследия, признанный в качестве шедевра мировой культуры, безусловно, является символом развития человеческой цивилизации и производит общее благо не только в качестве эстетического приобщения публики, но и той памяти о культуре как о творении рук человеческих, носителем которой он является. Производная идентичность в таком случае может терять локальный характер, так как, за частую, потребители, не являясь частью культурного региона, где этот объект был создан, соотносят себя с ним. Такое отношение во многом определяется социальным признанием публикой международной организации ЮНЕСКО и ее деятельности как объективной.

Таким образом, практика сохранения культурного наследия в системе культурных индустрий, исходя из особенностей культурного производства, может рассматриваться в контексте трех научных измерений: экономического, социального и культурологического. При этом статус культурного наследия, получаемый объектом, как видно из произведенного исследования, является социальным конструктом. В современном мире индустрия культурного наследия функционирует на международном и национальном уровне, создавая соответствующие рынки производства. Культурное производство в целом должно пониматься «культурным» в виду соотношения со сферой деятельности, а также – производимого продукта в культурологическом измерении – коллективной памяти.

Список использованной литературы:

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / Алейда Ассман; пер. с нем. Бориса Хлебникова. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 328 с.
2. Bourdieu Pierre. The field of cultural production; essays on art and literature / Pierre Bourdieu: edited and introduced by Randal Johnson. – UK, 1993. – 310 p.
3. Тросби Д. Экономика и культура/ пер. с англ. И.Кушнareвой; Нац. исслед.ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд.дом. Высшей школы экономики, 2013. – 256с.
4. Флиер А.Я. Культурные индустрии в истории и современности: типы и технологии. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Flier_Cultural-Industries/ (19.11.2015). – Загл. з экрану.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Пац Олена Василівна,
студент НПУ імені М.П. Драгоманова
olena.pats@mail.ru*

*Науковий керівник –
канд. пед. н., доцент Мордоус І.О.*

Теоретичний аналіз питання творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку та специфіки застосування засобів зображувальної діяльності у даному процесі дозволив спрямувати вектор практичного дослідження сучасного стану сформованості творчих здібностей у дошкільників. В ході вивчення теоретико-методологічних особливостей розвитку творчих здібностей дітей було розглянуто банк методик і для проведення практичного дослідження та обрано з них такі:

1) Методика «Домалюй» (модифікована методика Е. Торренса «Намалюй картинку») [1, с. 34-35];

2) методика «Творчі здібності» (О. Єлисеєв) [3, с. 371-372];

3) методика «Сонце в кімнаті» (В. Синельников, В. Кудрявцев) [2];

4) спостереження за поведінкою молодших школярів за схемою опитувальника креативності Д. Джонсона (для оцінки творчих здібностей дітей педагогами);

5) опитувальник креативності Дж. Резнуллі (оцінка креативності дітей педагогами) [4].

Вибірка дослідження включала 30 дітей старшої групи ДНЗ. З них 15 дітей дошкільного віку відвідують старшу групу «Сонечко», і 15 дітей відвідують групу «Калинка». Також до опитування було залучено 4 педагогів-вихователів, які працюють з опитуваними дітьми. Вік опитуваних дошкільників складав 5,5-6 років. Для опрацювання результатів було використано методи кількісного та якісного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, табличного й графічного представлення даних.

Методика «Домалюй» діагностує креативні мисленнєві тенденції старших дошкільників, їх особливості. Для успішного виконання даного завдання необхідні яскраві образні уявлення, активне володіння цим образним багажем психіки, вміння «перенести» образи пам'яті на наочний рівень.

Під час аналізу особливостей виконання дітьми завдань методики «Домалюй» було встановлено, що дітям дуже подобається малювати, вони захоплено намагалися відобразити нові, незвичні предмети чи події, базуючись на основі запропонованого контуру малюнка.

Після обробки результатів проведення даної методики зрозуміло, що за показником продуктивності (легкості) та варіативності зображених предметів та явищ у дітей переважають середні показники (40%). Близько третини опитуваних мають високий рівень прояву цих характеристик творчості (33,3% та 36,6% відповідно). За показником оригінальності образів спостерігається переважання низького рівня прояву творчих здібностей дошкільників (у 43,3%), що вказує на їх низьку схильність до створення незвичайних, не повторюваних малюнків всередині групи опитуваних. Ще 33,3% дітей мають середній рівень оригінальності зображуваних образів, і тільки для 23,3% дітей властивий високий рівень розвитку творчих здібностей (відповідно до їх вікової норми). Зрозуміло, що серед опитуваних дітей переважна більшість мають середній рівень прояву творчих здібностей (40%), що проявляється в продуктивності, варіативності та оригінальності зображених предметів та явищ. Також значна частина опитуваних мають низький рівень розвитку творчих здібностей (36,6%), що вказує на їх невисоку здатність до створення нового, придумування незвичних способів використання відомого, не здатність нестандартно підійти до вирішення завдання. Високий рівень творчих здібностей (відповідно до їх вікового розвитку) властивий для 23,3% дітей, і це є оптимальним показником прояву їх творчості, здатності до створення чогось нового, активізації пізнавально-творчого потенціалу.

Звертає на себе увагу той фат, що за узагальненим показником прояву творчих здібностей за *методикою Е. Торренса* зрозуміло, що по 40% хлопчиків мають середній і низький рівні сформованості творчих здібностей, і ще 20% володіють високим рівнем. Серед дівчаток переважним є середній рівень розвитку творчих здібностей (у 40%), ще 33,3% мають низький рівень їх прояву, а для 26,7% характерний високий рівень їх сформованості. Помітно, що переважаючим є середній і низький рівень розвитку творчих здібностей дітей – як хлопчиків, так і дівчаток старшого дошкільного віку. Високий рівень властивий тільки для 30% хлопчиків та 26,7% дівчаток, що вказує на потребу проведення розвивальної роботи психолога з дітьми для підвищення їх показників творчого мислення та уяви, що становлять основу для творчих здібностей дітей.

Методика «Творчі здібності» (О. Єлисєєв) мала на меті оцінку творчої уяви і швидкості процесів мислення за допомогою кількісного показника. Дитині пропонуються будь-які три слова в поєднанні, які раніше не були відомі опитуваному. Його завдання – якомога швидше написати найбільшу кількість осмислених фраз так, щоб в кожну з них входили всі три слова. Здійснюючи діагностику творчих здібностей за *методикою О. П. Єлисєєва* встановлено, що переважаючим є середній рівень прояву творчої уяви

та мислення дітей (40%). Переважна більшість дошкільників мають середній рівень розвитку творчої уяви та мислення (40%), однак досить значна частина мають низький рівень (33,3%). І тільки для 26,6% характерний високий рівень прояву творчих здібностей, що відображався не тільки у значній кількості запропонованих зв'язних речень із заданими словами, а й їх логічною наповненістю.

Методика діагностики універсальних творчих здібностей дошкільників «Сонце в кімнаті» (автори: В. Синельников, В. Кудрявцев) (Додаток В) мала на меті виявлення здібностей дитини до перетворення «нереального» в «реальне» у контексті заданої ситуації шляхом усунення невідповідності. За даними проведено методики «Сонце в кімнаті» (В. Синельников, В. Кудрявцев) було отримано наступні результати, більшість дітей мають низький і середній рівні розвитку творчих здібностей (по 40%), що відображаються в їх низькій здатності до творчої уяви та виправлення невідповідності зображення реальній ситуації. Тільки для 20% опитаних дітей властивий високий рівень розвитку творчих здібностей, що характеризує їх як здатних до вияву творчої уяви та мислення, готових до творчого вирішення проблемної ситуації.

Наступним методом, використаним у процесі емпіричного дослідження особливостей творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку було спостереження, в рамках якого використано опитувальник креативності Д. Джонсона. За допомогою визначених критеріїв креативності було опитано педагогів та організовано спостереження за навчальною та ігровою діяльністю дітей та сформовано загальну картину результатів щодо прояву їх творчих здібностей. Переважна більшість дошкільників мають прояви середнього і низького рівнів розвитку творчих здібностей (по 33,3%). Прояви високого рівня творчих здібностей дітей, що спостерігаються як в навчальній, так і в ігровій діяльності дошкільнят, властиві для 16,7% вихованців старшої групи. При цьому варто зазначити, що для 16,7% дітей властивий дуже низький рівень творчих здібностей, ці діти відрізняються значною ригідністю мислення, не цікавляться творчістю та створенням чогось нового, не приймають участь у загально групових видах діяльності, спрямованих на розвиток творчості дошкільнят.

За даними які були отримані помітно, що більшість дошкільників мають середній, низький і дуже низький рівні розвитку творчих здібностей, тільки незначна частина з них мають високий рівень творчих здібностей. Зважаючи на вказане, із дітьми слід провести розвивальну роботу, спрямовану на активізацію їх творчого потенціалу, розвиток творчого мислення та уяви, здібностей до створення нового і перетворення дійсного.

Далі проаналізуємо оцінку педагогами-вихователями рівня прояву творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

При цьому зазначимо, що вони відзначають переважаючий середній та низький рівень розвитку творчих здібностей дітей. Більшість дітей-дошкільників педагогами оцінюються як середньо здатні до творчості (40%). Ще 26,7% вихованців оцінюються педагогами з позиції низького рівня прояву творчих здібностей. Дуже низький рівень творчості проявляється у 13,3% дітей. А високий властивий тільки для 20% дітей. За даними зрозуміло, що переважаючими рівнями прояву творчості дітей, на думку педагогів, які працюють з ними, є середній та низький. Високий рівень творчих здібностей проявляється тільки у 20% дітей, при цьому більше у дівчаток (26,7% від їх загальної кількості), ніж серед хлопчиків (13,3% від їх загальної кількості).

На основі цих результатів варто наголосити на потребі проведення психологічної роботи з опитаними дітьми з метою активізації розвитку їх творчих здібностей. Визначені особливості прояву творчих здібностей дошкільників дозволяють стверджувати про недостатність їх розвитку, а також наголосити на потребі проведення психологічної розвивальної роботи з ними, спрямованої на активізацію творчого розвитку дітей, формування навичок їх пізнавально-творчої діяльності, розвитку творчого мислення та уяви, творчих здібностей.

Список використаних джерел:

1. Біла І. М. Творчість та її розвиток у дітей / І. М. Біла // Проблеми загальної та педагогічної психології: [Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України]. – [Т.ІІІ]. – К., 2001. – С. 31–37.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 435 с.
3. Методика «Творческие способности» / Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 371–372.
4. Туник Е. Е. Опросник креативности Дж. Рензулли: [Электронный ресурс] / Е. Е. Туник // Школьный психолог. – № 04/2004. – М.: Изд. Дом «1-е сентября». – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200400406>.

ФУНКЦИИ И ВИДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

*Петрова Оксана Игоревна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
Oksi.petrova2005@yandex.ru*

*Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент, Г.Г. Биккулова*

Учебный процесс обязательно включает контроль знаний и умений учащихся с целью обнаружения их достижений и успехов, а также возможных пробелов при изучении материала.

Контроль знаний и умений выполняет следующие функции:

- 1) контролирующую, заключающуюся в выявлении усвоения учащимися пройденного материала;
- 2) обучающую, которая состоит в совершенствовании и систематизации знаний и умений;
- 3) диагностическую, которая дает информацию о допускаемых ошибках, пробелах в знаниях и позволяет корректировать дальнейшие планы учителя для повышения качества обучения;
- 4) прогностическую, которая позволяет сформировать прогноз о наличии у учащихся определенных знаний и умений для изучения следующего учебного материала;
- 5) развивающую, которая способствует стимулированию познавательной активности учащихся и развитию их творческих способностей; Кроме того развивается речь, внимание, память, воображение, воля и мышление учащихся;
- 6) воспитывающую, которая состоит в формировании у учащихся ответственности за выполненную работу, дисциплины, аккуратности, честности.

Реализуя перечисленные функции на практике, контроль становится качественным и эффективным. Кроме того контроль должен проводится регулярно и быть объективным. Разнообразие форм контроля знаний способствует развитию различных способностей учащихся. К традиционным видам контроля знаний и умений относятся: устный или письменный теоретический опрос, самостоятельная или контрольная работы, тестовые задания, зачет, диктант, лабораторная работа.

Рассмотрим более подробно тестовые задания в силу их широкого применения в настоящее время. Тесты позволяют оперативно выявить знания, умения и навыки учащихся, а также понимание ими закономерностей, лежащих в основе изучаемых фактов. Это обеспечивается тем, что задачи и вопросы подбираются в ре-

зультате анализа материала и, следовательно, учитывают трудности усвоения и характер возможных ошибок. Проведение тестирования не требует много времени, а его результаты обрабатываются мгновенно, при этом можно сразу определить, какие разделы или темы не усвоены учащимися.

Однако среди положительных моментов тестирования есть и недостатки. Одно из них – это разработка качественной тестовой оболочки. Не менее трудоемким процессом является и составление самих тестовых заданий, так как они должны быть в большом количестве и тщательно продуманными. Данные, получаемые учителем в результате тестирования, хотя и включают в себя информацию о пробелах в знаниях по конкретным разделам, но не позволяют судить о причинах этих пробелов. В тестировании присутствует элемент случайности и отсутствует творческий подход к выполнению задания. Использование только тестирования для проверки знаний впоследствии приводит к поверхностному изучению дисциплины.

На решение тестовых заданий не должно затрачиваться много времени. Вопросы должны быть как теоретического, так и практического характера. Они должны способствовать выявлению понимания учащимися изучаемого материала. Тест более эффективен, если его вопросы содержат не менее четырех вариантов ответа, среди которых несколько верных.

Умелое владение учителем различными формами контроля знаний учащихся способствует повышению заинтересованности учащихся в изучении предмета, предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого учащегося.

ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ. МИКОЛА АНТОНОВИЧ ЗІНЧУК ТА ЙОГО СПАДЩИНА

***Понікаровська Наталія Андріївна,
аспірантка кафедри культурології
і медіа-комунікацій ХДАК, Харків
natapinta@gmail.com***

*Науковий керівник –
д. філос. наук, проф. Панков Г.Д.*

З проголошенням незалежності України в суспільстві постійно зростає інтерес до національної культури – фольклору, декоратив-

но-прикладного мистецтва, народних традицій. Культурогенез в Україні проходив у складних історичних умовах: залежність від Речі Посполитої, Австро-Угорської і Російської імперій; численні заборони української мови, серед яких «Валуєвський циркуляр» 1863 року [2, с. 429]. Після знищення козацтва у 1709 році і аж до початку національно-культурного відродження XIX століття суспільство розвивалось без повноцінної культурної еліти, що в свою чергу пояснює характер української культури – народний, традиційний, основними носіями якої були такі шари суспільства, як селяни і ремісники. Творена багатьма поколіннями, українська народна культура виступає віддзеркаленням соціальних, історичних і культурних процесів, містить в собі відповіді на питання сучасності про життя і думку минулих поколінь.

Одним із напрямів сучасних культурологічних досліджень є вивчення творчої і наукової спадщини діячів національної культури, і, з огляду на все вищезазначене, даний напрям вдається особливо актуальним. Поряд з такими відомими істориками, етнографами та дослідниками української культури, як М. С. Грушевський, Ф. М. Колесса, В. М. Гнатюк, В. В. Білий, помітне місце в царині фольклористики та етнографії займає постать видатного українського педагога, збирача казок і історика Миколи Антоновича Зінчука, творчій спадщини якого і буде присвячено дану нотатку.

М. А. Зінчук народився 7 березня 1925 року у селі Кошелівка на Житомирщині. Його життєвий шлях відображає всі труднощі і негаразди, що припали на долю українців у XX столітті: під час голодомору його родина покидає рідне село; у 1942 році він був вивезений на примусову працю до Німеччини; після численних спроб втечі був ув'язнений в концтаборі Флоссенбюрг, з якого на початку 1945 року був депортований у концтабір Дахау. Як пише у автобіографії про цей час сам М. А. Зінчук: «За той час і мій батько, і майже усі мої родичі по чоловічій лінії загинули на війні» [1]. Після визволення з концтабору він був тяжко хворим на туберкульоз і протягом двох з половиною місяців лікувався у шпиталі.

Після повернення на батьківщину працює в колгоспі і навчається на історичному факультеті Львівського педагогічного інституту, після закінчення якого влаштовується шкільним вчителем. Знайомство з видатним педагогом В. А. Сухомлинським і подальше з ним листування надихає М. А. Зінчука до написання декількох педагогічних статей. У 70-х роках, паралельно вивчаючи теорію фольклору, разом зі своїми учнями починає роботу по збору українських народних казок: «Ця робота стала основним змістом мого життя. Займався цим щодня, не залишаючи собі ні вихідних, ні свят, ні відпусток. Мої два сини на той час були вже дорослі, і я міг вже присвятити себе творчій діяльності. Поставив перед собою

мету створити унікальний багатотомник народних казок. Освоївши один терен, переміщався до іншого з тим, щоб охопити своєю працею якомога більшу територію України» [1].

Фольклористична спадщина М. А. Зінчука була видана у сорока томах під назвою «Українські народні казки», а саме казки: Гуцульщини (1 – 8 томи), Буковини (9 – 11 томи), Покуття (12 – 13 томи), Бойківщини (14 – 17 томи), Закарпаття (18 – 23 томи), Галичини (24 – 25 томи), Волині (26 том), Поділля (27 – 31 томи), Наддніпрянщини (32 – 35 томи), Кіровоградщини (36 том), Полтавщини (37 – 38 томи), Чернігівщини (39 – 40 томи). Казки і народні оповідання розподілено по тематичним напрямам – про тварин, чарівні, демонологічні тощо.

Опрацьовуючи зібрані тексти, М. А. Зінчук зберігає стилістичні особливості, залишає цікаві обороти діалектів і говірок, що можуть стати у нагоді при вивченні специфічних регіональних особливостей української мови. Наприклад, характерні для Закарпаття і Гуцульщини лексеми – «вуйко» (дядько, чоловік, пан), «був чоловік та й мав любаску» (коханку), «я сі нікого не бою» (я нікого не боюся); Бойківщини – «звідатися» (спитати), «цуравий» (обдертий), «куртий» (короткий), «нич» (нічого), «туй» (тут).

Фольклорні тексти, зібрані і упорядковані М. А. Зінчуком, є невичерпним джерелом вивчення української міфології і демонології. В них детально змальовані образи домовиків («Про домовиків», «Домовик у хаті»), чарівниць і чаклунів («Ворожбит Тарадуда», «Як колись хлопці дощі зупинили», «Як приходила відьма», «Відьма та її внучка», «Як відьму побачити», «Відьми на Лисій Горі», «Молочна відьма», «Як упізнавали відьом», «Як Вардзера град відвертав»), різноманітних міфологічних персонажів («Вовкун», «Лісна», «Парубок і лісна», «Лісовий чоловік», «Опир Гризун», «Водяник у хаті», «Лісовик і жінка»), уявлення про «нечисту силу» («Дідько в хаті», «Як перейшов парубка кіт», «Чортів міст», «Що воно за сила», «Що розкидало ватру», «Як до жінки нечистий ходив», «Бал у старому млині», «Чорна долина»), народні свята («В ніч на Івана Купала», «Квітка папороті», «Як на Івана, та на Купала», «На русальні проводи»), відомості щодо народного світогляду («Чи є життя на тому світі», «Про душу»).

Особливої уваги потребують легенди і оповідання, що розкривають народну думку щодо певних історичних подій: «Як хлопець визволив село від татарів», «Кінець панування турків», «Як закінчилася панщина», «Оповідання про Поліщука», «Про голод», «Голод», «Кровопролиття в Берлогах», «Як бандери м'ясо відбили», «Я був в УПА», «Про закриття церкви», «Україна буде», «Як палили книжки», «Війна і дитинство», «Війна у нашому дворі», «Як жінки у табір ходили», «В таборах», «За волю України», «Повернення додому», «Добровільне переселення», «Колгосп», «Про село у XX столітті».

Працею М. А. Зінчука захоплювались сучасники, а тепер поважають послідовники і прихильники. Автор його некрологу Василь Гринюк писав так: «Своїми хворими ногами Микола Антонович обійшов сотні гірських сіл, побував у кожному регіоні України, зустрічався з тисячами людей, які розповідали йому казки [...] Бувало, що його в дорозі надбували дикі звірі, збивали з ніг стрімкі потоки, лякала холодна гроза, ночував у колибах і на вулицях. Але Микола Антонович вперто ніс свій земний хрест – збирав те, що не вмирає, що свідчить про невмирущу душу нашого народу і його предвічну культуру».

Отже, фольклористична спадщина М. А. Зінчука являє собою унікальну збірку української народної творчості, справжню скарбницю думок, і є невичерпним джерелом для вивчення української мови, фольклору, ментальності, світогляду, історії. Разом зі своїми учнями та послідовниками він зібрав, упорядкував і літературно обробив більш ніж вісім тисяч фольклорних текстів. Його «географія» включає майже всі регіони України, а спадщина стане в нагоді як науковцю, так і батькам, що забажають познайомити дитину з неймовірним світом української казки.

Список використаних джерел:

1. Автобіографічний нарис М. А. Зінчука [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prolidne.org/folklore/Зінчук/> 19.11.2015 р.
2. Енциклопедія історії України: Т. 1: А-В / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: «Наукова думка», 2003. – 688 с.
3. Українські народні казки: Казки Гуцульщини: Книга 1 / Упорядник: М. Зінчук. – Львів: «Світ», 2003. – 384 с.
4. Українські народні казки: Книга 11. Казки Буковини / Упорядник: М. Зінчук. – Чернівці: «Прут», 2009. – 508 с.: іл.
5. Українські народні казки: Книга 13. Казки Покуття: Ч. II / Упорядник: М. Зінчук. – Тернопіль: «Богдан», 2005. – 512 с.
6. Українські народні казки. Книга 15: Казки Бойківщини. Ч. II / Упорядник: М. Зінчук. – Тернопіль: «Богдан», 2006. – 440 с.
7. Українські народні казки. Книга 18: Казки Закарпаття / Упорядник: М. Зінчук. – Тернопіль: «Богдан», 2007. – 424 с.
8. Українські народні казки: Книга 24. Казки Галичини / Упорядник: М. Зінчук. – Чернівці: «Букрек», 2009. – 500 с.: іл.
9. Українські народні казки: Книга 26. Казки Волині / Упорядник: М. Зінчук. – Чернівці: ТОВ Видавництво «Наші книги», 2009. – 432 с.: іл.
10. Українські народні казки: Книга 30. Казки Поділля / Упорядник: М. Зінчук. – Чернівці: «Букрек», 2010. – 424 с.: іл.
11. Українські народні казки: Книга 34. Казки Наддніпрянщини / Упорядник: М. Зінчук. – Вижниця: ТОВ ВПК «Черемош», 2011. – 479 с.: іл.
12. Українські народні казки: Книга 37. Казки Полтавщини / Упорядник: М. Зінчук. – Чернівці: «Прут», 2010. – 376 с.: іл.

ПОРТРЕТ УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА

*Попков Сергей Александрович,
студент Стерлитамакского филиала БашГУ
popkovserega@mail.ru*

*Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.*

Перед студентами рано или поздно встает вопрос о своей успешности. В обществе молодые люди обладают такими важными особенностями, как потребность в мобильности, самоутверждении, значимости для других. Некие представления об успешной жизни заключаются в том, что эти представления выступают в качестве механизма постановки жизненных целей, реальной оценки своих сил, желания совершенствоваться как личность в обществе.

Актуальность выбранной темы обусловлена темпами современной жизни. Еще с детства мы воображаем себя в будущем «непоследними» людьми в обществе, значимыми для общества. Но со временем наше представление меняется, и мы трезво оцениваем обстановку, появляется неуверенность, пропадает детский максимализм. Так что нас останавливает сделать свою жизнь лучше? Правильно, только мы сами, и навязанные нам принципы таких же неуспешных людей.

Цель данной работы состоит в обосновании проблемы реализации молодежи, в их успешности.

Раскроем понятия успешность и успешный человек. Успешность – это сочетание актуального уровня социально-значимых достижений и индивидуальных возможностей к усвоению значимой информации и выполнению деятельности. В нашем понимании, успешный человек – это человек способный реализовать заложенный в нем потенциал, осуществить свои возможности и мечты с пользой для себя и для близких.

Успешный же человек успешен потому, что делает все для того, чтобы преуспевать во всем. Так же успех – это состояние души и образ жизни. Ведь не каждый богатый человек может быть успешным.

Составляя портрет, каждый проецирует его на себя, представляя себя таким, каким бы хотелось видеть себя в дальнейшем. Что же отличает успешного человека от других людей? Успешный человек всегда бодр и энергичен, независимо от возраста, он излучает хорошее настроение и крепкое здоровье. Успешные люди знают, чего хотят от жизни, они планируют свои дела на день, неделю, месяц и годы, следуют четкому распорядку дня, время для

них главный атрибут в жизни. Успешных людей отличает четкая дикция, богатый разговорный запас, красивая жестикуляция. Успешный человек всегда смотрит открыто в глаза собеседнику, имеет свое мнение и не боится его высказывать. Он рассчитывает только на собственные силы. Трезво оценивает свои способности, ищет возможности для их развития. Верит в свой успех и транслирует эту веру другим.

Успешные люди свободно отказывают в просьбах, если считают эти просьбы неприемлемыми для выполнения, не комфортными. Не испытывают при этом какой-либо тревоги и напряжения. Уверенность в себе не покидает их даже в самых сложных ситуациях. Они знают, что даже при самых неблагоприятных обстоятельствах смогут трезво оценить ситуацию и адекватно себя вести. Они не будут сидеть, сложа руки, ожидая у моря погоды, а будут активно действовать, изменять сложившуюся неблагоприятную ситуацию или искать пути выхода из нее. Успешный человек наверняка не будет терять оптимизм при неудачах, он будет трудиться, стараться вновь и вновь, пока не добьется желаемого. Успешные люди берут ответственность не только за свой успех, но и за провалы.

Многие скажут, что это идеальный портрет, но мы считаем, что совершенствованию нет предела, и каждый может достичь своего идеала. Да, будет сложно, да, будут проигрыши, но надо вставать и пробовать снова и снова. Этот портрет можно дополнять и дополнять, все зависит от того, насколько целеустремлен человек.

Исходя из сказанного, логичным было бы привести формулу успеха:

$$y = \frac{(\text{цель} + \text{желание}) * \text{вера}}{\text{время}}$$

Откуда, очевидным является тот факт, что многое зависит в достижении успеха от временного фактора. Другими словами, чем меньше тратиться времени на достижение цели и желания, тем более значимым и весомым является успех.

Также, исходя из формулы видно, что многое зависит и от веры. Ведь когда человек верит в то, что у него все получится и не сомневается в своих силах и в своем успехе, вера его как будто толкает вперед, придавая уверенность в себе.

Приведем пример в словах великих русских писателей. Как сказал М. Горький: «Только человек, насыщенный верой в себя, осуществляет свою волю, прямо внедряя ее в жизнь». Поэтому же вопросу А. Чехов говорил: «Во что человек верит, то он и есть». Для большей убедительности приведем слова великого американского поэта и философа Р. Эмерсона: «Пока человек остается верен самому себе, все играет ему на руку – правительство, общество и даже солнце, луна и звезды».

Молодежь хочет всего и сразу, но это нонсенс, исключение и делаю по чуть-чуть, делаю все что в наших силах, мы приходим к результату. Это как лестница, чтоб дойти до конца, надо делать маленькие успешные шаги вверх.

Также хотела бы привести слова Генри Лонгфеллоу «Настойчивость – очень важный элемент успеха. Если вы достаточно долго стучитесь в двери, вы обязательно кого-то разбудите».

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ «МОБІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

Пятковська Юлія Вікторівна,
студентка IV курсу напряму «Культурологія»
Інституту філософської освіти і науки
НПУ імені М.П. Драгоманова

Розвиток технологій відкрив нові можливості отримання інформації, її засвоєння людиною і використання у буденному житті. Значний внесок новітні технології зробили для сучасної освіти, завдяки яким навчальний процес модернізувався і з кожним днем все більше відходить від радянських догматів. Поява новітніх гаджетів (мобільних пристроїв), серед яких виділимо планшети, ноутбуки, сенсорні дошки перетворило навчальний процес на цікаву і продуктивну форму діяльності.

Феномен «мобільної освіти» пов'язаний перш за все з розвитком сучасних технологій і гаджетів, які посідають важливе місце в житті суспільства, особливо серед молодого покоління, яке йменують міленіалами або поколінням «Me-Me-Me», що характеризується прив'язаністю до смартфонів і мережі Інтернет. Мобільна освіта розширила можливості навчального процесу, зробила його гнучкішим, такий тип навчання дає змогу вийти за межі стереотипу класової освіти. Сьогодні можна навчатись пересуваючись містом у транспорті і водночас слухати аудіо-лекції, переглядати онлайн-уроки або ж в цей час прогулюватись віртуальним музеєм.

Мобільна освіта відкриває нові можливості взаємодії між викладачем і учнем, що дає змогу поєднати в собі навчання як в межах класу, так і поза ним. Можливість навчання за допомогою мережі Інтернет дозволяє учню отримувати відповіді на свої питання

в будь-який час. Такий тип навчання передбачає обговорення викладачем і учнем навчального матеріалу, використовуючи гаджет. У цьому випадку роль вчителя змінюється у своїй функціональності з авторитета на співучасника [2, С.3]. Такий вид взаємодії зменшує відстань між викладачем і учнем, розширює можливості обміну знаннями, замінює традиційний навчальний процес, через те, що семінари стають електронними форумами, лекції електронними практикумами.

Розглядають можливості впровадження мобільних телефонів у навчальний процес [2, С.243-245]:

- мобільні телефони забезпечують доступ в мережу Інтернет на сайти з навчальною інформацією;
- мобільні телефони використовуються як засіб відтворення звукових, текстових, відео і графічних файлів, які містять навчальну інформацію;
- мобільні телефони дозволяють організувати навчання за допомогою використання адаптованих електронних посібників, навчальних курсів, які наповнені навчальною інформацією, навчальні посібники розроблені спеціально для мобільних телефонів.

Сучасні дослідження дозволяють виділити категорії мобільної освіти [2, С.243]:

1. Технологічна мобільна освіта – використання технологічних пристроїв для ширшого розкриття матеріалу та для демонстрації можливостей викладача.
2. Мініатюрне, але портативне електронне навчання – мобільні, безпроводні та портативні технології, за допомогою яких може відбуватись віртуальне навчання.
3. Освіта, пов'язана з аудиторією – технології використовують в класі мобільного навчання, прикладом можуть слугувати інтерактивні дошки, планшети.
4. Неформальне, персоналізоване навчання – технології використовуються для полегшення розуміння викладу матеріалу, наприклад завдяки показу відео.
5. Мобільне навчання – технології використовуються для підвищення продуктивності і ефективності мобільних співробітників, забезпечуючи їх необхідною інформацією
6. Сільська або розвиваюча мобільна освіта – технології використовуються для вирішення інфраструктурних задач, що дозволяє здобути навчання в будь-якій місцевості.

Аналізуючи категорії мобільної освіти, слід зазначити, що використання технологій дозволяє розповісти викладачу необхідний матеріал, підтверджуючи інформацію аудіо і відео ресурсами, що дозволяють демонструвати матеріал, використовуючи медіа проектори, всі ці засоби дозволяють зробити навчальний процес інтерактивним для учнів/студентів.

Значна увага приділяється науковцями до вивчення мобільної освіти, а саме яким чином можуть вливати мобільні пристрої на навчальний процес. Дослідники А.А. Федосєєва і А.В. Тімофєєва розглядають взаємодію мобільних технологій і освіти. Вони зазначають, що можливості сучасних комунікативних пристроїв розвинені на такому рівні, що дозволяють повноцінно працювати і різних професійних галузях – бізнесі, науці, освіті. Перспективним, на їхню думку, є використання мобільних пристроїв для дистанційного навчання. Єдиний недолік, які вони виділяють – це занадто малий екран, який потребує свого розширення. Мобільні пристрої забезпечують взаємодію учасників навчального процесу з різним ступенем інтерактивності і керуванням навчального процесу [4, С.69].

На думку Ellen D. Wagner [3, С.194], існує великий педагогічний потенціал мобільної освіти, який потребує детального дослідження. Мобільні пристрої, такі як смартфони, мають всі функціональні можливості для навчання і їхня популярність серед учнів/студентів досягла значного рівня. Мобільне навчання може відбуватись в будь-якому місці і в будь-який час. Вчений стверджує, що існує необхідність в педагогіці для мобільної освіти, яка б забезпечила наочну основу для мережевої освіти, а також окреслила б функцію викладача і студента.

Дослідження Арвіда Стає і Ліне Колас показали, що студенти хотіли б розширити можливості освіти, в даному випадку групи викладачів є засобом для досягнення цієї цілі [2, С.246]. Дослідники велику увагу приділяли розгляду функції викладача і зазначали, що викладачам необхідно серйозно віднестись до такого типу навчання, ретельно розробити систему уроку і завдань, для того, щоб освітній процес не втратив свою якість.

Проведені теоретичні дослідження В.А. Куклева дає підстави вважати, що електронне навчання дозволяє сформувати інформаційне суспільство, розвинути мобільне навчання, за допомогою якого відбудеться формування гнучкої освіти на основі нових можливостей мобільних телекомунікаційних послуг по доставці навчальних текстів, графічних матеріалів. Мобільна освіта надає нової окраски освіті, найбільш широко демонструє тенденції в освіті сучасної людини, забезпечуючи їй можливість доступу до інформації в будь-який час. Мобільна освіта надає можливість для реалізації особистісно-орієнтованого підходу на основі індивідуалізації і диференціації навчання.

Отже, сьогодні мобільній освіті приділяється значна увага серед дослідників, які стверджують, що навчальний процес, який використовуватиме один із засобів навчання, мобільний телефон зможе модернізувати освіту, розширити можливості засвоєння матеріалу учнем і сприятиме індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел:

1. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В.М. Вакуленко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 4. – С. 36–48.
2. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – №1. – С.241-252.
3. Груздев С.О. К вопросу о состоянии педагогической теории мобильного обучения / С.О. Груздев // ОНВ. 2010. – №6-92. – С.193-194.
4. Куклев В.А. Сушностные характеристики мобильного обучения / В.А. Куклев // Известия ВГПУ, 2009. – №01. – С.68-72.
5. Мобильное обучение, или mLearning [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://zillion.net/ru/blog/220/mobil-noie-obucheniie-ili-mlearning>
6. Сакович С.М. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании / С.М. Сакович // Социокультурные факторы инновационного развития организации: Материалы науч.-практ. интернет-конф.: Московский авиац. институт. – М.: 2009. – С. 65-70.

КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОЕКТИ У РАМКАХ КУЛЬТУРНОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Радчена Тетяна Федорівна,
*студентка кафедри культурології і музеєзнавства
Рівненського державного гуманітарного університету
tetyanka.rt@mail.ru*

*Науковий керівник –
к. пед. наук, проф. Виткалов В.Г.*

Зі здобуттям незалежності перед Україною постало головне завдання – якнайшвидше стати повноправним членом світової спільноти. Процес глобалізації триває і нині, а одним із кроків до неї є євроінтеграція України. В руках української влади опинилася можливість самостійно провадити зовнішню політику, а не механічно виконувати вказівки центральної влади. Звісно першочерговим завданням стала економічна революція, яка полягала у переході до ринкової економіки, позитивним фактором якої була її соціальна орієнтованість та залежність від суспільних запитів. У ширших масштабах це відкривало нові можливості для реалізації

громадських ініціатив, в тому числі культурно-мистецьких, із залученням європейського досвіду та інвестицій.

Питанню європейської інтеграції України присвячено ряд праць українських науковців – Т. Воронової, Г. Кривчика, Т. Шапаренко, І. Артьомова, Я. Любедевої, М. Зайцева. Однак центральною темою їхніх досліджень є економічна та політична євроінтеграція України. Однак Європейський союз – це не лише політико-економічна єдність, насамперед, це спільнота народів, істинно глибинний зв'язок котрих полягає у спільній культурно-історичній спадщині та віками сформованій громадянській свідомості та позиції. Фундаментальною основою європейської єдності є духовна складова та ціннісні орієнтири кожної окремої нації, як носіїв власної культури. Відтак, повноцінна інтеграція України в ЄС та приєднання до цивілізаційного простору Європи неможлива без її культурної інтеграції, яку ми сприймаємо, як входження українського мистецького середовища у європейський соціокультурний простір. В той же час, входження України в європейський цивілізаційний простір неможливий без інтеграції української культури в європейський культурний простір. Як зазначає М. Зайцев: «...будь-які політичні, соціальні та економічні події не відбуваються в соціокультурному вакуумі, в конкретно-наявних культурних контекстах» [2, с. 168]. Тим більше, прогалини у міжкультурній співпраці, що є практичним вираженням євроінтеграційних процесів, не можна компенсувати навіть при наявності найдосконалішої договірної та юридично-правової документальної бази в сфері економіки та політики.

Щодо нормативно-правової бази вивчення даного питання, варто назвати головні договірні документи, на базі яких здійснюється культурна політика євроінтеграції України: Угода про партнерство та співробітництво (16 червня 1994 р.), Плані дій Україна – ЄС (6 грудня 1996р.), Угода про асоціацію України та ЄС (27 червня 2014 р.). Ці документи не лише на юридичному, але й на духовному рівні є свідченням визнання європейськими народами права громадянського суспільства України на самовизначення, ідентифікацію себе частиною європейської спільноти народів, вищою спільною цінністю котрих є демократизм та особиста свобода.

Щодо передумов євроінтеграції України, тут неможливо уникнути фактор трудомісткого шляху України від національної залежності до політичної свободи. До основних передумов даного цивілізаційного вибору України віднесемо наступні:

- географічна спорідненість – саме в Україні знаходиться географічний центр Європи, Україна є першою за показником площі та п'ятою за чисельністю населення серед держав Європи, нині наша держава межує із чотирма країнами-членами ЄС (Польща, Румунія, Словаччина та Угорщина) [1, с. 7];

- світоглядна близькість – українці та європейці мають такі спільні цінності, як внутрішня свобода та демократизм, яку не покладають на вівтар жертовності перед аристократизмом чи бюрократією;
- суспільна готовність визнати особисту свободу та мистецько-творчий плюралізм верховним та пріоритетним показником сформованості та рівня співжиття українців; свідченням цього може слугувати Революція Гідності, адже українці виконали свою головну місію – здійснення адекватної реакції та живий процес волевиявлення.

В історичному процесі не вдалося уникнути такого стримуючого, гальмівного фактору, як відчуття власної меншовартості та незрілості здійснити власний однозначний вибір, що прививалося протягом 70-річного існування радянської держави усім союзним народам. Відтак культурна євроінтеграція в реальному житті впроваджується шляхом проведення різних заходів та проєктів: міжнаціональні обміни, Дні Європи в Україні та Дні української культури в державах-членах ЄС, культурно-мистецькі та освітньо-мистецькі програми, які і стали об'єктом дослідження у даній статті.

На сьогоднішній день в Україні проходять три програми міжнародного рівня: COMUS, «Інтеркультурні міста», «Культура і креативність» з ініціативи Програми «Східного партнерства» між Україною та ЄС. Ці проєкти фінансуються Європейським союзом. Метою таких програм є здійснення міжкультурного діалогу та обміну досвідом між європейськими державами та Україною. Крім того, у процесі реалізації заходів у контексті євроінтеграції України виникли дві наріжні проблеми: низька поінформованість населення про історію, природу та рівень життя у ЄС, можливостей, що з'являються у держави-члена ЄС та низька фахова підготовка культурних кадрів, виконавців культурної політики євроінтеграції. З цієї метою повсюдно відкриваються Європейські інформаційні центри та Євроклуби.

Програма «Інтеркультурні міста» має на меті поживлення міжкультурного діалогу, підвищення статусу та популяризацію історичних та туристичних міст на карті України та Європи. Лідером Програми стало місто Луцьк, у якому відбувся Форум інтеркультурних міст. Від початку реалізації програми до неї було приєднано 21 місто, що з'явилися на європейській карті.

Наступна програма – «Культура та креативність» – має на меті підвищити кваліфікацію українських працівників державних органів культури, спрямована на розвиток та підтримку культурного та креативного секторів, збільшення їхньої частки продукції у загальнодержавний економічний та соціальний розвиток. Адже протягом багатьох років європейські культурні та креативні сектори (кіно, фестивалі, радіо) демонструють швидші темпи розвитку, ніж виробництво та сфера послуг. Таким чином, планується поширити таку схему і в українській економіці, використовуючи досвід європейських країн.

Третій проект – COMUS (повна назва проекту – «Урбаністичні стратегії в історичних містах, скеровані громадянами»). Презентація та знайомство громадськості з міжкультурним проектом відбулися 17 вересня 2014 р. у Національній парламентській бібліотеці України. Метою даного проекту є відновлення та реставрація культурно значимих пам'яток в історичних містах України. Ефективність та суспільна значимість будь-якого проекту визначається оцінкою його населенням та експертною групою професіоналів. Саме тому на початковому етапі розробки та постановки завдань були присутні як представники громадськості, так і експерти з пам'ятко-охоронних питань. Для регулювання та конкретизації міжкультурної співпраці між Україною та ЄС/РЕ було підписано Меморандум про співпрацю. Відповідно до Меморандуму реалізація проекту планується до червня 2017 р. (30 місяців).

Метою даного проекту є здійснення базового бізнес-планування щодо реабілітації культурно-історичних пам'яток українських міст із залученням іноземних інвестицій та досвіду європейських партнерів. Серед малих і середніх містечок та міст, що подали заявку про участь у конкурсі, було обрано три пілотних міста – «ідеальне місто» Ренесансу Жовква (Львівської області), фестивалний центр Волині Луцьк та Маріуполь (Запорізька область). Обидва міста є вагомими за кількістю архітектурно-історичних пам'яток світового значення. Організатори проекту планують використовувати культурну спадщину як інструмент соціально-економічного вдосконалення міста в рамках загальної міської стратегії розвитку.

Свій внесок у ширше знайомство європейської спільноти з українською культурою, мистецтвом та історичним минулим та створенням позитивного іміджу України здійснює благодійний фонд «Firtashfoundation». За підтримки фонду у Кембриджському університеті відкрито курс україністики, на якому студенти вивчають українську мову та літературу. В рамках програми україністики також проходить щорічний фестиваль українського кіно. У рамках щорічного фестивалю Дні України у Великобританії, проводиться відкритий конкурс молодих художників, спільно з галереєю Саатчі, призовий фонд якого складає 75 тис. фунтів.

В Україні нині триває важливий етап культурної євроінтеграції, який представлений рядом культурно-мистецьких проектів, таких як: COMUS, «Інтеркультурні міста», «Культура і креативність». Основною метою таких проектів є здійснення ефективного міжкультурного діалогу. Саме покращення та вдосконалення інформаційно-комунікаційної сфери у двосторонньому порядку повинні стати першочерговими для виконання завданнями. Аби в результаті було подолано кордон між європейською та українською культурами та налагоджено рівносторонню продуктивну культурну співпрацю.

Список використаних джерел:

1. Артьомов І. В. Проблеми і перспективи входження України в Європейський Союз: навчальний посібник / І. В. Артьомов. – Ужгород: Ліра, 2007. – 384 с. (Серія “Євроінтеграція: український вимір”. Вип. 7).
2. Зайцев М. О. Цивілізаційний вибір України як проблема культурної взаємодії / М. О. Зайцев // Наукові записки, Серія «Філософія»: Видавництво Національного університету «Острозька академія» - Вип. 12. – 2013. – с. 166 – 175.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ І ПІДЛІТКАМИ

Ратєєва Вікторія Олександрівна,
здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти МАУП
ratviktoriya@yandex.ru

*Науковий керівник –
к.пед.наук,доцент Муромець В.Г.*

Перехід від індустріального до насиченого інформаційно-технологічного простору відкриває нові орієнтири у соціокультурному житті суспільства, що якісно змінює освітні потреби щодо підготовки та подальшої професійної діяльності сучасних фахівців. У вищій школі наразі ведеться активний пошук модернізованих форм та методів щодо ефективної підготовки практичних психологів з метою розвитку їхньої професійної компетентності. Саме тому оновлений зміст методичної підготовки практичного психолога має становити питання щодо саморозвитку та самоосвіти, подальшого засвоєння та вдосконалення професійних знань та умінь, які і становлять базис майбутньої професійної діяльності.

Особливості готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності з дітьми та підлітками полягають у подальшому розвитку умінь і навичок психологічного обстеження особистості, їх соціальних груп, моніторингу життєвих умов, проблем особистісного розвитку, встановлення психологічного діагнозу, визначення причин, що утруднюють розвиток, навчання та працю; здійснення психокорекційних заходів для усунення можливих

відхилень у психічному розвитку і поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки, формування адекватної соціальної позиції.

Як засвідчують дослідження Н. Пов'якель, підготовка майбутнього практичного психолога зорієнтована в основному на отримання студентами теоретичних знань, засвоєння спеціальних умінь та оволодіння техніками [5, с. 145]. Однак специфіка професійної діяльності майбутнього практичного психолога, передусім спрямована на надання психологічної допомоги іншим. Тому невід'ємною частиною у процесі практичної підготовки майбутнього практичного психолога до консультативної взаємодії з дітьми та підлітками є використання засобів естетотерапії.

На глибоке переконання О. Федій, саме естетотерапія, виступаючи одним із засобів професійної діяльності практичного психолога, постає необхідним компонентом формування самоосвітньої компетентності під час проектування і конструювання спеціалістом ефективної діяльності [8, с. 145].

Низкою вітчизняних і зарубіжних дослідників (Г. Бал, І. Бех, К. Мілютіна, С. Сисосєва, М. Чобітько) розроблено підходи до вивчення психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності, серед яких найбільш широко представлені особистісно-орієнтований та функціональний підходи.

Стає пріоритетним соціальне замовлення на практичного психолога, який володіє здоров'язбережувальними технологіями, здатний організовувати здоров'язбережувальний навчально-виховний процес та готовий розвивати здоров'язбережувальну компетентність учнів різними естетотерапевтичними засобами.

Наразі стає актуальним питання щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я шляхом залучення до освітнього процесу різних видів художньо-творчої діяльності у формі арт-терапевтичних методик, які ґрунтуються на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та зцілення. Цей психотерапевтичний напрямок включає в себе багато інших, таких як психотерапія, ігротерапія, психодрама, музикотерапія, танцювальна терапія, символдрама тощо.

На наше переконання, зусилля майбутніх практичних психологів, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах мають бути спрямовані на профілактику розвитку особистісних деформацій удітей та підлітків, девіантної поведінки, надання допомоги у подоланні різних життєвих криз, консультативної допомоги у розв'язанні гострих життєвих проблем та внутрішніх конфліктів тощо.

Для консультативної взаємодії з дітьми та підлітками, на переконання О. Федій, варто використовувати діагностичні методи, які представлені графічними тестами, рольовими іграми, моделюванням з використанням арт-засобів, які застосовуються з метою

отримання інформації щодо психологічного стану та рівня особистісного розвитку вихованця. До естетотерапевтичних засобів відносять також образотворчі приладдя й матеріали, що мають ще певний діапазон можливих способів дії з ними, стимулюють суб'єкта до різних видів діяльності, дозволяють керувати його активністю, що вимагає розуміння специфіки й осмисленого їх застосування залежно від ситуації, проблеми людини або групи. Для консультації дітей та підлітків, що пережили травматичні ситуації, слід використовувати матеріали, котрі відрізняються певними фізичними властивостями й дозволяють урізноманітнити форми маніпуляцій з ними під час роботи (змішування й розбризкування фарб, нанесення на поверхню пластиліну). Фарби провокують спонтанність в образотворчій діяльності, допомагають людині яскравіше й відкритіше виявити свої емоції, дослідити власні переживання. Пластилін, глина, спеціальне тісто найбільше підходять для роботи з агресією, болем, фрустраціями. Віддзеркалення негативних емоційних станів за допомогою певних маніпуляцій з пластичними матеріалами знижує вірогідність аутоагресії й насильницьких дій з боку самої дитини стосовно інших.

Отже, подальше наше дослідження полягатиме в обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх практичних психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності з різними категоріями населення.

Список використаних джерел:

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст] / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – с.
2. Братусь Б. С. . Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301, [2] с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: ЗАТ „Видавництво Пітер“, 1999.
5. Колотій, Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.М. Колотій; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2003. — 20 с.
6. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / [навч. посібник] / М.С.Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І.Кочергіна [за заг. редакцією М.С.Корольчука]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002. – 272 с.
7. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В.Хухлаева. – Академия; Москва; 2003. – 110 с.
8. Федій О. А. Естетотерапія [навч.-метод.посібник] / О. А.Федій. – Полтава, 2007. – 245 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

*Салахутдинова Гулия Забировна,
Курманова Миляуша Фанилевна,
СФ БашГУ, студенты, Стерлитамак
milyausha.fanilyevna@mail.ru*

*Научный руководитель –
кандидат физ.-мат. наук Сафиуллова Р.Р.*

Проблема обучения и развития всегда являлась одной из важнейших проблем педагогики. Основоположник научной педагогики Я.А. Коменский, изучал научные основы обучения, в качестве которых считал, что у каждого ребенка есть свои уникальные способности и они изменяются в процессе их возрастного развития. Эти же темы затрагивал и К.Д. Ушинский основоположник научной педагогики в России. В его наиболее известной книге «Человек как предмет воспитания» говорится об особенностях психологического развития ребенка в различные возрастные периоды. Ушинский считал, что обучение и воспитание является главным в развитии ребенка. Развитие и обучение детей всегда было актуальной проблемой и поэтому многие психологи, педагоги и ученые, поднимали эту тему. Позже это тема стала интересна и Л.С. Выготскому – известный советский психолог, автор многих публикаций. Он ввел понятие об уровнях развития ребенка. В первом уровне говорится о достигнутых ребенком развитиях. Это уровень интеллектуальных задач, которые ребенок способен решать полностью самостоятельно, без никакой помощи. Во-втором уровне говорится уже о совместно со взрослыми решении задач. Второй уровень выше первого, так как при помощи взрослого ребенок способен решать более сложные задачи.

Принципы обучения — это руководящие идеи, требующие к организации учебного процесса, выполнения нормативных правил. Правила возникают на основе многолетних опытов и вводятся в результате научного исследования учебного процесса. Поэтому принципы обучения имеют исторический характер, и они могут изменяться с течением времени.

Рассмотрим дидактический принцип доступности в обучении воспитании.

Как говорил И.И. Логинов: «предмет дидактики – это определение и формулировка закономерностей процесса обучения, а также конструирование более эффективного, чем существующие, процесса обучения». Дидактика является одной из частей педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения.

Основные задачи.

Основные задачи педагогики можно разделить на две основные виды. С одной стороны, это задачи, направленные на описание и пояснение процесса обучения и условий его осуществления; с другой – на разработку качественной организации данного процесса, новых обучающих программ и технологий [3, с. 68].

Изучение вопроса доступности обучения отразилось в трудах М. В. Ломоносова, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Анастасиева, В. П. Вахтерова, К. Д. Ушинского, К. В. Ельницкого. Для достижения доступности уровня обучения они считали, что важно не только разработка содержания, учебного материала, но и зависит от работы учителя. В дальнейших публикациях происходит рост содержания понятия «принцип доступности». Существует различные мнения исследователей о принципах доступности обучения. Одни считают, что доступность возникает из-за разных возрастов учащихся (И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев); другие – видят «доступность как критерий отбора содержания учебного материала» (А. И. Каиров), третьи, что доступность является также уровнем подготовки учащихся, т. е. запасом знаний и умений, которые важны для усвоения нового материала отведенного времени на его изучение (Н. А. Константинов).

Проблему доступности в обучении впервые поставил Я. А. Коменский, который и выдвинул важный дидактический принцип – принцип доступности и предложил решение проблемы, которое во многом не потеряло значения и сегодня. Сформулированные им правила доступности от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому – стали педагогическими аксиомами [1, с.95].

Автор хорошо раскрывает проблему толкования принципа доступности в учебнике «Дидактика» под редакцией И. Н. Казанцева (1959 г.). В этой книге подчеркнута мысль, о реализации принципа доступности обучения и говорится о том, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей учащихся, чтобы они не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок [2, с.57].

При слишком сложном содержании материала понижается мотивация на учение, быстро ослабевают сила воли, работоспособность и возникает чрезмерное утомление. Принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения должно быть облегченным, предельно элементарным. исследования показывают, что при упрощённом содержании снижается интерес к учебе, не развиваются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной жизнедеятельности. Слишком простое содержание обучения снижает его развивающее влияние. Именно в связи с этим Л.В. Занков (специалист в области дефектологии) в качестве одно-

го из принципов развивающего обучения сформулировал принцип обучения на высоком уровне трудности. При реализации этого принципа некоторые создатели программ и учебников не смогли найти оптимальную меру трудности и включили в школьное образование усложненные вопросы. Но это не означает, что принцип, выдвинутый Л.В. Занковым, ошибочен. Этот принцип важно реализовать на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало необходимых усилий и вело к развитию личности [4, с.21]. Для этого содержание заданий для учащихся должно не просто соответствовать реальным учебным возможностям учеников, а находиться в зоне их ближайшего (т.е. потенциального) развития, т.е. требовать от них раздумий, размышлений, но таких, которые они могут реально осуществить под руководством и при соответствующей помощи учителя.

Список литературы:

- 1) Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с./дидактика Я.А. Коменского с 95-99
- 2) Дидактика /пер. с нем.// под ред. И.Н. Казанцева М.: изд-во АПН РСФСР, 1959 -287 с.
- 3) Седова Н.Е. Основы практической педагоги-М., 2008-С.174.
- 4) Копнин В.П. Логические основы науки- Киев-1968 г. с 15-26

ПРОБЛЕМА НЕБУТТЯ У РОСІЙСЬКІЙ РЕЛІГІЙНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Складан Андрій Анатолійович,
викладач Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка

Від самого зародження філософської думки, основні інтелектуальні зусилля були зосереджені довкола досягнення і розуміння Буття, Сущого. Водночас, присутні і спроби осмислення Небуття та Ніщо (в якості способу існування Небуття), які, хоч і рідше опинялися у фокусі філософської медитації, були менш «популярними», але привертали увагу можливістю їх співвіднесення з Буттям. Таким чином, проблема розуміння Небуття постає як одна з універсальї культури та філософії.

Представники російської релігійної філософії по різному розглядали проблему Небуття. Важливою течією філософії ХХ століття стала православно-екзистенційна традиція філософування, яка торкалась проблеми Небуття.

Зокрема, російський філософ Микола Лосський у своїй книзі «Цінність і буття. Бог і царство Боже як основа цінностей» розглядає дихотомію добра і зла поряд з питанням Небуття: «Основне зло, зло егоїстичного себелюбства, є вільний акт діяча, що веде до свого роду антипреображенню його; отже, зло не є лише недолік добра, тільки неповнота його, тобто небуття. Зло є деякий особливий вид змісту буття – деякий *esse*, про який доводиться сказати, що воно – *male esse* на відміну від *bene esse*. Однак воно з'являється на світ не інакше як шляхом неправильного використання великого добра, саме вільної творчої сили, і при тому в гонитві за найбільшою положительною цінністю, саме обоженієм, однак на неправильному шляху» [4].

Володимир Лосський, продовжуючи лінію батька у пошуках трактування Небуття, писав, що якщо Бог є основною таємницею для людських думок, то інакшою таємницею, після Бога, є таємниця Небуття, «Ніщо», з якого Бог створив світ: «тварна ніщоїність настільки ж таємнича і немислима, як і Божественне «не є» негативного богослов'я» [3].

У «Нарисі містичного богослів'я Східної Церкви» Лосський аналізує явище творіння, говорячи, що не слід сприймати його у якості саморозвитку. Філософ вважає, що творіння є актом волі, а не актом природи. Для підкреслення й посилення аргументації цієї позиції автор цитує св. Іоана Домаскіна, який протиставляє створення світу й народження Слова: «...Народження (в Ньому) безпочаткове і вічне, так як воно є дія Його ества і походить із Його сутності, інакше б Народжуючий зазнав би змін, і був би Бог перший і Бог наступний, і сталося б примноження. Творіння ж у Бога, як дія хотіння, не співвічна Богу. Бо приведенне з небуття в буття не може бути співвічне Безпочатковому і завжди Сущому» [3]. Творіння, на думку мислителя, дорівнює акту, що має початок. А початок, у свою чергу, має на увазі зміну, перехід від Небуття до Буття.

Далі, аналізуючи погляди Григорія Нисського, автор зазначає, що «твар», яка є випадковою за своїм походженням, почала існування і існувати буде вічно, а отже смерть і знищення не будуть поверненням до Небуття.

Філософ пише, що створення світу є одним із пунктів нашої віри. Аналізуючи світогляд мислителів античності, В. Лосський наголошує, що матерія сама по собі ще не є Буттям, а є лише потенційною його можливістю, шансом чимось стати, це «не-буття», котре не тотожне абсолютному «Небуттю» [3].

Семен Франк, обґрунтовуючи проблему віри, говорив, що саме через неможливість знайти у емпіричній реальності ті якості, які приписуються Богу (вічність, абсолютне благо і т. д.), - потрібно зробити висновок про присутність Бога в нас. Адже саме наша незадоволеність світом, наша здатність помічати відсутність цих якостей, говорить про присутність Бога як вищої реальності. «В області духовної і абсолютної реальності ми маємо і все те, чого нам бракує, - бо, не маючи його, ми не могли б і усвідомлювати його відсутності. Весь трагізм позбавлення виростає сам в кінцевому рахунку з покою невидимого, неусвідомленого, прихованої власності» [11, с. 246]. Це теж спосіб буттєвості, буттєвості власне крізь призму якості відсутності.

Релігійний мислитель Володимир Соловйов піднімав питання співвідношення і розуміння Буття та Небуття: «Отже, початок всякого буття сам не може розумітися як буття; але воно не може також позначатися як небуття; під небуттям звичайно розуміють просту відсутність, позбавлення буття, тобто ніщо; але безумовно-сущому, навпаки, належить всяке буття, і, отже, йому ніяк не можна приписувати небуття в цьому негативному сенсі, або визначати його як ніщо» [8].

Далі Соловйов аналізує два початки, до яких відносить абсолютне як таке і першоматерію. Аргументує він це наступним чином: «Матерія всякого буття насправді не є ще буття, але вона не є вже й небуття, — це є саме безпосередня потенція буття. Обидва початки — абсолютне, як таке, і *materia prima* — відрізняються від буття, не суть самі буття, обидва також не суть небуття, а так як третьою між небуттям і буттям мислима тільки потенція буття, то обидва початки однаково визначаються як потенція буття» [8].

Таким чином, ми бачимо, що поняття буття для Соловйова не наповнене ніяким змістом, воно потрібне лише для можливості його протиставленню небуттю. Онтологія філософа базується на понятті сущого як позитивного прояву буття, а абсолютне начало носить в нього характер абсолютно сущого.

Василій Розанов постулював думку стосовно нескінченності світу, котрий, в свою чергу, наділений формою і миттєво припинив би своє існування за умови її втрати. Для Розанова, світ є реальним і підтвердженням цього є його проявлення у бутті, Буттю ж протистоїть Небуття. Форма та процес є найважливішими характеристиками Буття.

Буття потенційне слід розглядати як «форму існування в сьогоденні того, чому належить... здійснитися в майбутньому», інакше «довелося б припустити безпричинне виникнення предметів і явищ... самозародження буття в небутті» [7, с. 118]. Останнє припущення прийняти неможливо, тоді, згідно міркувань

філософа, необхідно визнати, що «те, що виникає... раніше існувало в прихованій формі». Тобто потенційне буття розглядається у якості «прихованого передіснування» [7, с. 118]. Потенційність буття є «містичний синонім абсолютного, божественного» [5, с. 21].

Павло Флоренський у книзі «Філософія культу» критикує поняття «небуття» за його пустий зміст, але запитує чи можливо обійтися без нього в релігійному мисленні?: «Небуття-позабуття, темрява зовнішня, тобто поза Богом, — п'ятьма ж, бо не просвічена світлом Істини-розумним — не визначена і не розпізнана — і по суті не може бути пізнана, і як не має в собі нічого розумного, — геєнна. Небуття у власному розумінні слова, граничне, — це останнє поза-буття, тобто буття поза Бога, у зовнішній темряві. А таке — є тільки негативне орієнтування на Бога. Відносно небуття – небуття на землі, — є виверження з церковного життя, поза-церковне, поза-культове буття, анафема» [10].

Микола Бердяєв розглядає проблему Небуття в роботі «Людина і машина». У передмові до неї, зазначається наступне: «З Безодні первинної свободи, за Бердяєвим, розкривається Бог, з неї ж розкривається і особистість людини. Небуття вільно погодилось на буття, і тому Бог всесильний лише над буттям, але безсильний перед Ніщо, перед свободою. Свобода передує добру і злу; вона - умова можливості добра і зла. Людина є дитиною Бога і дитя свободи — Ніщо, небуття, «меона». Творчість, згідно з М. Бердяєвим, завжди є перехід з небуття в буття, тобто творчість свободи. Вона протилежна детермінізму еволюції; світ не є закінчений, не є завершений, він продовжує творитися» [2].

Подібно до Володимира Лосського, Микола Бердяєв розглядає проблему існування зла, яке він вважає порушенням божественної ієрархії Буття, що породжене Небуттям: «Бог створив світ з нічого. Але також можна сказати, що Бог створив світ з волі. В основі творіння повинна лежати бездонна свобода, яка була вже до світотворення укладена в ніщо, без неї творіння не потрібно Богові. Бог всемогутній у відношенні до буття, але це не застосовується у відношенні до небуття. На початку був Логос, але на початку була і свобода. Зло є небуття, яке потрібно відрізнити від початкового ніщо. Але небуття є, і воно може мати величезну силу, силу брехні. Зло є виклад буття, карикатура буття, збочення і хвороба буття» [1]. Зло, за філософом, завжди носить негативний характер, воно не має власного царства, подібно до того як існує царство Бога. Зло є вбивцею буття і вбивцею самого себе [1].

Лев Шестов вважає, що область божественного - це «область чистого свавілля», «область чудесного», в якій по Його слову може бути скасована дійсність. Якщо Бог-хаос дає людині можливість необмежену, абсолютну духовну свободу, то Бог, який розуміється

як космос, навпаки, нав'язує свідомості індивіда ілюзію «необхідності» і «неможливості», перетворюючи світ людини на «долину плачу і печалі» [6].

Російський богослов Сергій Булгаков ставить у центр релігійної онтології вчення про Ніщо. Для нього це вчення визначає весь лад релігійної філософії і тому є ключовим моментом, що пояснює таке вдумливе ставлення до проблеми Ніщо і її розкриття. Для Булгакова важливо, що світ є результатом творіння, причому творіння з нічого. Еманация, на його думку, завжди логічно призводить до заперечення світу або як примарного буття, або як збиткового. Буття існує тільки в ніщо, пов'язане, визначене ним, і навпаки, адже: «все існуюче наскрізь пронизане діалектикою буття і небуття...» [9].

Отже, російська релігійна думка ХХ століття мала різноманітні погляди на проблему Небуття. Окремі представники, наслідуючи давніх отців Церкви, розглядали Небуття в дусі апофатичного богослів'я та відносили дане поняття до онтологічної проблематики, декотрі, розглядаючи категорію Небуття, віддавали перевагу морально-етичним проблемам, говорячи про те що Небуття це зло, інші намагались заперечити його, але все ж таки приходили до висновку, що без нього існування релігійної філософії неможливе. Не дивлячись на велику кількість відмінних поглядів на проблему Небуття в російській релігійній філософії, відслідковується лінія спроб не відходити від основ християнства та його світоглядних орієнтирів.

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н. Философия свободного духа [Електронний ресурс] / Н. Бердяев. – Режим доступу: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyayev/berdn006.htm>
2. Бердяев Н. Человек и машина. (Проблема социологии и метафизики техники) [Електронний ресурс] / Н. Бердяев. – Путь. – Май 1933. – №38. – С. 3-38. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Berd/ChelMash.php
3. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной церкви / В.Н. Лосский. – Режим доступу: <http://www.vchi.net/vlossky/>
4. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и царство Божие как основа ценностей [Електронний ресурс] / Н.О. Лосский. – Режим доступу: http://azbyka.ru/library/lossky_tsennost_i_bytie_05-all.shtml#44s
5. Пишун В.К., Пишун С.В. «Религия жизни» В. Розанова / В.К. Пишун, С.В. Пишун. – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 1994. – 208 с.
6. Порус В.Н. В. Соловьев и Л.Шестов: единство в трагедии свободы / В.Н. Порус. // Человек. Наука. Цивилизация: к семидесятилетию академика В.С. Степина – М.: 2004. – С. 679-694.
7. Розанов В.В. Уединённое. Сочинения / В.В. Розанов. – М.: Советская Россия, 1990. – 592 с.
8. Соловьев Вл. Критика отвлеченных начал [Електронний ресурс] / Вл.Соловьев. – Режим доступу: <http://www.kph.npu.edu.ua/!e-book/clasik/data/solovev/krit.html>

9. Тюхин Д. Г. Ничто, Бог и мир в философии С. Булгакова [Електронний ресурс] / Д. Г. Тюхин – Режим доступа: [<http://palomnic.org/filosofiya/fenomen/bulgakov/>]

10. Флоренский П.А. Собрание сочинений. Философия культа (Философское наследие) [Електронний ресурс] / П.А. Флоренский - 2004. – Режим доступу: <http://predanie.ru/lib/book/76747/>

11. Франк С. Л. Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии // Франк С. Л. Сочинения. – М.: 1990. – с. 364

ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ

*Сухарева Ірина Анатоліївна,
магістрант НПУ імені М.П. Драгоманова
irinka-suhareva@mail.ua*

*Науковий керівник –
к.пед.н. Строганова Г.М.*

Сучасний світ постійно оновлюється та змінює траєкторію цінностей, які є пріоритетними в умовах особистісного зростання. Інформаційне суспільство вимагає формування нового типу мислення, пізнання дійсності. Зважаючи на прискорені темпи трансформації явищ у Українській державі, педагогічна наука має забезпечувати «підготовку людей високої освіченості й моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку» [5], що активізує потребу пошуків альтернативних підходів до процесу навчання як необхідної ланки.

Прогресивною в сучасному світі є концепція ноосферної освіти, що ґрунтується на новітніх підходах осмислення традиційних явищ дійсності. Оскільки одне зі стратегічних завдань реформування освіти є «виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад» [2], доцільно застосовувати базові елементи новітніх освітніх концепцій у процесі вивчення української мови.

Тема не є новою, оскільки її розглядали у своїх працях вчені різних галузей, зокрема В. Вернадський, А. Ферсман,

П. Флорентійський, Н. Маслова, М. Гончаренко, Н. Кулікова, В. Стахевич та ін., однак дослідження процесу навчання української мови в умовах ноосферної освіти не виявлено, що зумовлює його **актуальність**.

Метою є аналіз принципів вивчення української мови в умовах ноосферної освіти в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів.

У світовому освітньому просторі поширення набула концепція ноосферної освіти, що розглядається як «серйозна робота над собою» [1, с.6]. Основи вчення заклав відомий учений В. Вернадський, що «поєднав еволюцію живої речовини зі світом неживої матерії, створивши тим самим загальну схему єдиного процесу розвитку матеріального світу» [3]. Хоча сам термін «ноосфера» в 1924 році вперше започинав Е. Леруа під час обговорення доповіді В. Вернадського про концепцію розвитку біосфери.

У сучасному науковому просторі ноосферна освіта розглядається як:

- еволюційно новий етап у розвитку освіти, який продовжує своє вдосконалення на сучасній науковій базі;
- системна технологія навчальної діяльності;
- нова педагогічна система ХХІ століття [1, с.6].

У умовах сучасної школи в Українській державі важко впровадити цілісну систему ноосферної освіти, тому пропонуємо варіант реалізації базових елементів на уроках української мови відповідно до основних принципів концепції.

У основі концепції ноосферної освіти лежить принцип *природовідповідності*, що є аксіомою педагогічної науки та виявляється в сукупності інших принципів. Оскільки вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах ґрунтується на особистісно орієнтованому та розвивальному підходах, що покликані допомагати формувати свідоме, здатне до самоосвіти молоде покоління та передбачають «забезпечення оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання і саморозвитку» [6], а тому вже є природовідповідним.

Принцип екологізації освіти означає «звернення до природних, властивих людині від природи, способів, методів і каналів сприйняття інформації» [4], що реалізується насамперед на уроках мовленнєвого розвитку, де учень абсолютно вільно та комунікативно доцільно може висловлювати власні думки, обираючи шлях індивідуального засвоєння певного матеріалу.

Наступним є принцип *системності* – загальнопедагогічний та засадничий у процесі вивчення будь-якого предмета, що відповідає концепції ноосферної освіти.

Дотримання принципу *гармонізації* можна проілюструвати на матеріалі програми з української мови, що містить чотири змістові лінії: мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну, які мають комплексну реалізацію на кожному уроці та відповідають триєдиній меті, що гарантує перехід до цілісної моделі навчання.

Процес вивчення української мови варто конструювати з урахуванням принципу *інструментальності*, що передбачає «можливість застосування знань, умінь, навичок у всіх сферах життя людини: особистій, міжособистісній, соціальній, універсальній» [4], тобто добирати технології, прийоми критичного мислення, нетрадиційні завдання, наприклад, редагування тексту з творчим завданням, перебудова простих речень у складні, заміна компонентів однієї структури тощо.

Доцільно комплексно реалізовувати й інші принципи ноосферної освіти в процесі вивчення української мови, щоб досягнути ефективного результату. Зауважимо, що *принцип випереджувального розвитку* означає орієнтацію на новітні здобутки науки та техніки, наприклад, використання медіа-уроку як сучасної продуктивної форми навчання. У такий спосіб актуалізується й реалізація *принципу інноваційності*.

На нашу думку, в процесі навчання української мови в старших класах важливо реалізовувати *принцип простоти пізнання*, тобто доступності для сприйняття та усвідомлення необхідної інформації.

Цікавим є синтез *принципів креативності та неманіпулятивності*, що передбачають вільне висловлювання думок учнів, виконання цікавих завдань, формування стійкої внутрішньої мотивації без будь-яких проявів зовнішнього тиску на особистість дитини.

На нашу думку, складною проблемою є реалізація новітнього *принципу Потенціальної Інтелектуальної Безпеки* (ПІБ), що базується на природовідповідності, самоорганізації інформації та інваріантності. У такий спосіб актуалізується поняття «символ», що стає головним засобом у процесі навчання. Спробуємо розглянути один з можливих шляхів інтерпретації цього принципу в межах української мови як шкільного предмета на прикладі теми: «Складні випадки вживання великої літери» (10 клас).

Орфограма «Велика літера» в межах означеної проблеми є символом, який має певне формальне та змістове вираження. Буква як графічний знак не несе ніякої семантики, але в поєднанні з певними лексемами та предметами позамовної дійсності виступає як елемент свідомості поколінь. Тому доцільне не лише механічне заучування правил, а й усвідомлене розуміння наповнення символу. Наприклад, для правильної реалізації орфограми в словосполучі «гордіїв вузол» учні мають виконати ряд мисленневих операцій. Зокрема, усвідомити зміст та зіставити його з поняттям «фразеологізм»,

проаналізувати історичний аспект, що вплинув на його формування та перехід присвійного прикметника у відносний, що безпосередньо впливає на правильне написання словосполучки. У такий спосіб відбувається «розгадка» мовного символу. Учитель має контролювати процес опрацювання інформації, задля уникнення сплутування понять та формулювання помилкових висновків.

Отже, вважаємо, що успішна реалізація принципів вивчення української мови в умовах ноосферної освіти в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів дає змогу вдосконалити, оптимізувати, інтенсифікувати процес навчання, а також виховувати національно-мовну особистість XXI століття, яка володіє новим типом мислення та набором навичок, що необхідні для повноцінного функціонування в інформаційному суспільстві.

Перспективність подальшого дослідження зумовлена необхідністю розробки системи методів та прийомів вивчення української мови в умовах ноосферної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко М.С. Ноосферное образование – ключ к здоровью / М.С. Гончаренко, Н.В. Маслова, Н.Г. Куликова. – М.: Институт холодинамики, 2011. – 124 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
3. Курик М. Ноосферна освіта у формуванні нової людини [Електронний ресурс] / М. Курик. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/367/>
4. Маслова Н.В. Общая характеристика концепции ноосферного образования [Електронний ресурс] / Н.В. Маслова. – Режим доступу: http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/maslovaN.htm#_Toc6293789
5. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України № 344/2013: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>
6. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профіль – іноземна філологія); художньо-естетичний напрям. Академічний рівень / Укладачі: Г.Т. Шелехова, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф. – К.: Грамота, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/

SPOJRZENIE NA DYSLEKSJĘ Z PERSPEKTYWY PEDAGOGA

*Justyna Sala-Suszyńska,
Doktorantka Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska
justyna.s.sala@gmail.com*

Wprowadzenie

W obecnych czasach problem dysleksji nie jest już tematem tabu. Jednocześnie jednak niski procent społeczeństwa naprawdę rozumie, z jakimi trudnościami borykają się dzieci z tą przypadłością. U uczniów z dysleksją rozwojową mogą wystąpić różnego rodzaju trudności w uczeniu się. Uzależnione są one od różnych dysfunkcji i ich konfiguracji. Aby nauczanie było skuteczne, dla ucznia z dysleksją rozwojową należy stworzyć optymalne możliwości wszechstronnego rozwoju przez stymulowanie rozwoju psychoruchowego, usuwanie dysharmonii i deficytów rozwojowych oraz związanych z nimi zaburzeń rozwoju emocjonalno-społecznego, a także podejmowanie działań profilaktycznych w tym zakresie. Dziecko takie wymaga otoczenia go terapią pedagogiczną. Stąd powinna wynikać głęboka troska o właściwą wiedzę nauczycieli na temat dysleksji i pracy z uczniem dyslektycznym oraz zapewnienie szerokich możliwości zdobywania takiej wiedzy. Współcześnie dąży się do tego, aby szkoła była przyjazna każdemu uczniowi, dba się o jakość usług edukacyjnych na jak najwyższym poziomie. Trafna i rzetelna diagnoza trudności edukacyjnych pozwala na ustalenie właściwych form i metod pracy z uczniem. Dlatego ważne jest, by umieć jak najwcześniej zauważyć takie problemy i właściwie je ocenić.

Pojęcie dysleksji rozwojowej

Termin dysleksja utworzony został z greckiego morfemu dys-, który oznacza brak czegoś, trudność, niemożność i słowa lexicos- odnoszącego się do słów (Brejnak, 2003, str. 15). Wnioskując z powyższego terminu można stwierdzić, iż dysleksja to deficyt w sferze języka, zwłaszcza materii pisanej (Jaworska- Biskup, 2008, str. 42).

Dysleksja rozwojowa to zespół specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Określenie rozwojowa oznacza, że jej symptomy występują na każdym etapie rozwojowym, a opisane trudności nie pojawiają się nagle i występują od początku nauki szkolnej. Powinno się je dostrzec już w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym, choć wówczas jeszcze zazwyczaj mówi się o ryzyku dysleksji. Określenie specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu podkreśla, że występują one u dzieci o prawidłowej inteligencji (Bogdanowicz, Bućko, Czabaj, 2008, str.8).

Wyróżnia się trzy współwystępujące formy specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu (Bogdanowicz, 2011, str. 25) :

1. **Dysleksję** - trudności w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu.

2. **Dysortografię** - trudności dotyczące opanowania poprawnej pisowni, popełnianie licznych błędów ortograficznych, mimo znajomości zasad pisowni i interpunkcji.

3. **Dysgrafię** - trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma.

Autorzy stosujący dwa lub trzy terminy na określenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu mają na celu dokładne wskazanie rodzaju zaistniałych trudności w nauce. Zaburzenia te najczęściej występują jednocześnie, zwykle stosuje się jeden termin. Najczęściej mówi się o dziecku z dysleksją, sygnalizując w ten sposób, iż ma się na myśli specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania, bez precyzowania, o jakie trudności chodzi (Brejnak, 2003, str. 17).

Z reguły mamy do czynienia z pewną konstelacją objawów, która jest uwarunkowana zaburzeniami określonych funkcji, co stanowi o danym typie dysleksji. Wyróżnia się ich wiele. Najczęściej są one wyznaczone przez zaburzenia prostszych funkcji leżących u podstaw złożonej czynności czytania i pisania. Dla przykładu według H. Spionek (1965) i M. Bogdanowicz (2000) wyróżnia się następujące typy:

- dysleksja wzrokowa uwarunkowana zaburzeniami rozwoju funkcji wzrokowych i wzrokowo-przestrzennych;

- dysleksja słuchowa uwarunkowana zaburzeniami rozwoju funkcji słuchowo-językowych;

- dysleksja mieszana (wzrokowa i słuchowa);

- dysleksja integracyjna uwarunkowana zaburzeniami współdziałania funkcji (Bogdanowicz, Bućko, Czabaj, 2008, str.8).

To wyjaśnia, dlaczego każde dziecko może mieć nieco inne objawy zaburzeń, problemy szkolne i wskazuje na potrzebę udzielania mu pomocy z uwzględnieniem jego indywidualnych, specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Intensywnie prowadzone badania nad dysleksją dowiodły, że zaburzenie to ma podłoże biologiczne. Może być spowodowane zmianami w centralnym układzie nerwowym, powstałymi na skutek nieprawidłowego rozwoju w okresie prenatalnym lub szkodliwym oddziaływaniem podczas porodu. Dysleksja jest również uwarunkowana genetycznie, skłonność do wystąpienia trudności może być więc dziedziczona.

Trudności ucznia z dysleksją

Wystąpienie dysleksji rozwojowej przede wszystkim zapowiadają objawy dysharmonijnego rozwoju psychomotorycznego lub fragmentarycznego opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych, głównie funkcji językowych i wzrokowych oraz funkcji ruchowych.

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są skutkiem opóźnienia w rozwoju funkcji: wzrokowych, słuchowo-językowych, motorycznych uczestniczących w realizacji złożonych czynności, do których należą czytanie i pisanie. Należy jednak dodać, że dysleksja niejednokrotnie współwystępuje z wadami wzroku, słuchu i zaniedbaniem środowiskowym. W tych przypadkach trudności dziecka są znacznie bardziej nasilone, niż gdyby były tylko spowodowane wadami wzroku i słuchu, zaś udzielenie pomocy, nawet niespecjalistycznej dawałoby bardzo szybką i trwałą poprawę.

Objawy dysleksji rozwojowej mają swoją dynamikę. Zmieniają się wraz z wiekami nowymi wymaganiami dydaktycznymi. Zależą od sprawności intelektualnej ucznia, czasu trwania terapii pedagogicznej oraz rozległości i głębokości zaburzeń funkcji odpowiedzialnych za trudności w czytaniu i pisaniu. Zmiany polegają na zmniejszaniu się lub ustępowaniu trudności w czytaniu przy pozostawianiu trudności z poprawną pisownią. Zanikają błędy specyficzne w pisaniu (mylenie liter o podobnym kształcie, gubienie znaków diakrytycznych, przestawianie liter, sylab, wyrazów itd.), a pozostają błędy ortograficzne. Intensywna terapia znacznie łagodzi objawy dysleksji. Te zmiany nie są jednak trwałe. Pod wpływem stresu, na przykład na sprawdzianie czy egzaminie, po dłuższej przerwie (np. wakacje), gdy uczeń nie czyta i nie pisze, liczba błędów zwiększa się. Mogą też pojawić się nowe symptomy, a ich skutki rozszerzają się na inne przedmioty szkolne. Trudności w nauce języków obcych, matematyce, geografii, chemii wskazują na dynamikę objawów dysleksji rozwojowej. Występowanie wielu symptomów powoduje nasilone trudności w nauce. Uczeń z dysleksją musi być czujny i nie przerywać pracy mimo wyraźnej poprawy. Dysleksja jest problemem całego życia (Bogdanowicz, Bućko, Czabaj, 2008, str.10).

Jak pomagać uczniom z dysleksją?

Dysleksja znajduje odzwierciedlenie w motywacji dziecka, ponieważ uczniowie zmagający się z tym problemem z uwagi na powtarzające się niepowodzenia oraz szybką męczliwość tracą zainteresowanie zadaniami dydaktycznymi. Ciągłe komentarze ze strony rodziców i nauczycieli negatywnie wpływają na samoocenę dziecka. Z jednej strony mały człowiek zмага się więc z własnymi trudnościami, blokującymi jego proces uczenia się, z drugiej musi radzić sobie z brakiem zrozumienia i cierpliwości ze strony otoczenia, skutecznie obniżającymi jego samoocenę. W związku z powyższym należy zapewnić dziecku indywidualny program dydaktyczny oraz stosowny do jego sprawności sposób realizacji. Nauczyciel powinien klasyfikować ucznia z dysleksją głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, a prace pisemne oceniać przede wszystkim na podstawie ich treści. Znając problem dysleksji, powinien ułożyć program terapii indywidualnej dla ucznia i współpracować z jego rodzicami. W sposobie oceniania uczniów

dyslektycznych powinien uwzględniać różnorakie czynniki wpływające na jakość pracy i docenia włożony wysiłek, a nie tylko uzyskany efekt. Ocena powinna dotyczyć przede wszystkim poprawności wypowiedzi ustnych i stronimerytorycznej prac pisemnych. Nauczyciel powinien rozumieć zachowania współtowarzyszące dysleksji takie jak nadmierna ruchliwość, trudności w koncentracji uwagi, brak systematyczności w działaniu, pochopność i pobieżność myślenia. Świadomy problemu nauczyciel i rodzic powinien pamiętać, aby nie stwarzać atmosfery zdenerwowania, napięcia, przymusu, wyśmiewania, lecz dążyć do spokoju i wzajemnego zaufania. Nie należy robić wymówek czy awantur, lecz rzeczowo wskazywać możliwości poprawienia błędów. Nauczyciel nie powinien przeciążać czytaniem i przepisywaniem, lecz dostosowywać ćwiczenia do możliwości dziecka. Rodzin nie może wyręczać dziecka w jego pracach, lecz zachęcać do samodzielnego ich wykonywania. Nie należy karać, zakazywać i straszyć, lecz nagradzać nawet za niewielkie efekty.

Zakończenie

Badania nad dysleksją, prowadzone w Polsce, wskazują, iż dotyczy ona aż ok. 15% populacji. Oznacza to, że średnio troje dzieci z każdej klasy doświadcza trudności w nauce czytania i pisanja. Łatwo więc wyobrazić sobie, jak wielkiej liczby dzieci dotyka ten problem. Zjawisko dysleksji staje się problemem społecznym, w związku z tym konieczne jest więc zwiększanie świadomości problemu zarówno wśród rodziców, ale również pedagogów i wszystkich osób towarzyszących dzieciom w rozwoju. Uczniowie z dysleksją rozwojową mają prawo do diagnozy, terapii, dostosowania form i metod nauczania oraz wymagań do ich poziomu. Wiąże się to zobowiązaniem nauczyciela, który w procesie edukacji powinien kierować się dobrem uczniów, troszczyć się o ich zdrowie, szanować ich godność osobistą oraz rozwijać w jaknajpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka. Jest to możliwy tylko wówczas, gdy nauczyciel podejmie trud poznania dziecka, a więc zarówno jego możliwości, jak i ograniczenia.

Literatura

1. Bogdanowicz K. (2011). *DYSLEKSJA A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH – Przewodnik Dla Nauczycieli I Rodziców Uczniów Z Dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.
2. Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008). *Modelowy system profilaktyki pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*. Gdynia: Operon.
3. Brejnak W. (2003). *Dysleksja*. Warszawa: Wydaw. Lekarskie PZWL.
4. Jaworska-Biskup K. (2008). *Dysleksja na lekcji języka angielskiego*. Chełm: TAWA.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕРШІ ДНІ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Тарасевич Олександра Віталіївна,
студентка 4 курсу Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка
Tarasevich-a@ukr.net

Науковий керівник –
Петренко Л.П.

У наш час навчання, виховання і розвиток особистості молодших школярів є одним з найважливіших завдань, які постають перед сучасним вчителем початкових класів, школою та державою. Вступ до школи – переломний момент в житті кожної дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з однолітками, новими видами діяльності. У першокласника має сформуватися усвідомлення свого нового статусу – школяра, учня. Діти люблять гратися і не люблять навчатися. В них потрібно сформувати потребу вчитися, а відтак – працювати. І дуже важливо, щоб у цей період, такий нелегкий для малюка, були поруч досвідчені, обізнані дорослі. Метою даної статті є висвітлення вікових психолого-педагогічних особливостей школярів на початку навчання в початковій школі.

Вивченням вказаної проблеми займалось немало вітчизняних і зарубіжних педагогів. Серед них: В.О. Сухомлинський, І.Д. Бех, Т.М. Яблонська, В.М. Тугай, Ш.О. Амонашвілі, О.В. Литовченко, С.Н. Грипич, І.В. Гриценко, О.А. Філіпп'єва, В.М. Поліщук, Л.В. Лохвицька та інші. Аналіз наукових праць сучасних українських педагогів і психологів дозволяє виявити різні особливості розвитку молодших школярів на початку вступу їх до початкової школи, а саме:

- Уява в молодшому шкільному віці є надзвичайно бурхливою, яскравою і некерованою;
- переважає мимовільна увага, яка досить активно розвивається;
- пам'ять мимовільна, але її обсяг, продуктивність, міцність та точність поступово зростають;
- мислення молодших школярів починає функціонувати на рівні конкретних операцій;
- відчуття та сприймання характеризуються високою гостротою зору та слуху, доброю орієнтацією у формах та кольорах;
- у мовленні відбувається свідоме вживання різних форм слів [3, 360].

В залежності від психологічної готовності дитини її у 6-7 років віддають батьки до школи. В цей час відбувається перебудова всієї системи стосунків дитини з дійсністю, змінюється її соціальне оточення (в ньому з'являються однокласники та вчитель) і тип провідної діяльності [2, 114].

Навчальна діяльність є провідною для дітей молодшого шкільного віку. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу роль – вчиться. Однак, ігрова діяльність, яка переважала в дошкільному віці, не зникає, а продовжує розвиватись. Вона використовується при проведенні уроків, під час ігор на перерві, прогулянки на свіжому повітрі, в групі продовженого дня тощо.

Під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку відбувається так звана криза семи років, основними симптомами якої є:

- втрата безпосередності поведінки (дитина починає думати перед тим, як діяти);
- прояви манірності поведінки, кривляння (демонстрація невластивих дитині якостей);
- симптом «гіркої цукерки» (приховування почуттів, що символізує появу внутрішньої оцінки)[4, 29].

У школяра починає виникати поняття соціального «Я», складаються певні уявлення про себе, самооцінка, формуються навички самоконтролю і саморегуляції, з'являється раціональна та емоційна оцінка результатів своїх дій, певне розуміння цінностей, моральних норм і ставлення оточуючих до себе.

Змінюється і денний режим учнів. Перший урок розпочинається о 8:30. Тривалість уроків в першому класі складає 35 хвилин. І лише на першому тижні навчання в школярів по три уроки на день (літературне читання, українська мова, математика), а починаючи з другого тижня їх навантаження збільшується практично вдвічі. Тому при складанні розкладу уроків вчителю першокласників необхідно враховувати динаміку розумової працездатності учнів протягом дня та тижня [5, 308].

Протягом дня слід чергувати навчальні предмети природничо-математичного і гуманітарного циклів з уроками фізичної культури, основ здоров'я, музичного та образотворчого мистецтва, трудового навчання. Навчальні предмети, що вимагають значного розумового напруження - мови, математику - доцільно ставити у розкладі другими і третіми уроками. Навчальні предмети, пов'язані з активною руховою діяльністю, а також предмети «Основи здоров'я», «Я і Україна», музичне мистецтво, образотворче мистецтво, трудове навчання можна проводити на четвертих уроках. Середу або четвер рекомендується планувати у розкладі як розвантажувальний день, слід проводити уроки з предметів оздоровчо-фізкультурного та містецького спрямування. А з метою уникнення перевантаження впро-

довж вересня - жовтня вчителю на четвертих уроках бажано використовувати інші форми організації навчального процесу: планувати проведення окремих навчальних занять у формі уроків-екскурсій, уроків-імпровізацій, уроків-ігор, уроків-театралізацій тощо. Для того, щоб запобігти стомлюваності учнів протягом уроку, вчителю необхідно проводити на п'ятнадцятій хвилині кожного з уроків фізкультхвилинку, що включає динамічні дихальні вправи, вправи для збереження зору, пальчикова гімнастика тощо. Також тривалість перерв між уроками для учнів першого класу має бути не меншою 15-ти хвилин, великої перерви після другого уроку – не менше 30-ти хвилин, або двох малих перерв по 20 хвилин після другого і третього уроків. Навчання школярів в першому класі має певні відмінності від процесу навчання у другому, третьому і четвертому класах. Наприклад, навчальні досягнення учнів 1 класу слід оцінювати вербально, домашні завдання в першому класі задавати не можна, ведення учнівських щоденників у 1 класі не рекомендовано та ін.

Паралельно з навчанням відбувається виховання і розвиток школярів, засвоєння ними моральних норм і правил поведінки: дитина оволодіває правилами поведінки в школі, більш точно і диференційовано розуміє норми поведінки вдома, в громадських місцях, виявляє підвищену увагу до моральної сторони вчинків, прагне дати їм моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе. Наприклад, учні вчать допомагати батькам по господарству, поступатися людям старшого віку місцем у транспорті, вітатися з усіма дорослими в школі, вставати, коли хтось заходить до класу, допомагати оточуючим у разі потреби тощо.

Вчитель несе відповідальність за безпеку життєдіяльності кожного учня на уроках, під час перерв, дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Тому для збереження та зміцнення фізичного здоров'я учнів, їх морального та громадянського виховання вчителю потрібно організувати активну співпрацю з батьками, медичними працівниками загальноосвітнього навчального закладу, шкільним психологом, вчителями-предметниками, вихователем групи продовженого дня тощо.

Крім цього, для учнів 1-го класу особлива увага має приділятися організації гарячого харчування, облаштуванню приміщень для організації рухливих ігор тощо.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновки: саме в молодшому шкільному віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності. При цьому слід урахувати, що всі етапи дитячого розвитку є цінними, що для збереження психічного здоров'я школярів не можна прискорювати перехід дітей з одного ступеня розвитку на інший. Тому перед сучасним вчителем початкових класів лежить велика відповідальність за життя і здоров'я школярів, поставлено

багато завдань по всебічному і гармонійному вихованню, навчанню і розвитку особистості першокласників. Вчителю потрібно демонструвати лише гарний приклад учням, бути для них авторитетом, ідеалом, взірцем для наслідування.

Список використаних джерел:

1. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / В. М. Поліщук. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін. – К.: Просвіта, 2001.– 416 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Т.В. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.Г. Видра – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
5. Канцедал М.Є., Кравцова О.М. Довідник класного керівника в запитаннях та відповідях / М.Є. Канцедал, О.М. Кравцова – Х.: Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 384 с.

МЕТОДИ БОРОТЬБИ З МАНІПУЛЯЦІЯМИ У СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

Титаренко Ольга Олегівна,
*студентка III курсу факультету іноземних мов
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Криворізький педагогічний інститут*

*Науковий керівник –
к. псих. наук, доцент Макаренко Н.М.*

У сучасному соціумі досить актуальною є проблема маніпуляції учнями, адже школа – це один із найстійкіших, соціальних інститутів, «генетична матриця» культури. Відповідно до цієї матриці формуються наступні покоління. Тому створення людини із новими, більш бажаними характеристиками, які б полегшили маніпуляцію її свідомістю, стає причиною принципіальних змін у системі освіти. Саме таке завдання постає перед нами, майбутніми вчителями.

Проблемі маніпуляцій свідомістю присвятили свої дослідження як вітчизняні, так і зарубіжні психологи. Але для початку, слід визначити тлумачення слова «маніпуляція». Корінь слова «маніпуляція» –

латинське слово *manus* - рука (*manipulus* - пригорща, жменя, від *manus i ple*-наповнювати). У словниках європейських мов слово тлумачиться як поводження з об'єктами з певними намірами, цілями. Звідси походить і сучасне переносне значення слова – уміле поводження з людьми як з об'єктами, речами [2].

Оксфордський словник англійської мови трактує маніпуляцію як «the behavior that control sorinfluences somebody/something, often in a dishonest way so that they do not realize it»[3] («акт впливу на людей або управління ними зі спритністю, особливо із зневажливим підтекстом, як приховане управління або обробка»). Мішенню дій маніпулятора є дух, психічні структури людської особистості.

Г.Шиллер стверджує, що для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною. «Успіх маніпуляції гарантований, коли об'єкт маніпуляції вірить, що все, що відбувається природно і неминуче. Для маніпуляції потрібна фальшива дійсність, в якій її присутність не буде відчуватися»[5].

Є.Л.Доценко в книзі «Психологія маніпуляції» розглядає таку особливість маніпуляції як психічний вплив: «Він не тільки спонукає людину, що знаходиться під таким впливом, робити те, чого бажають інші, він змушує його хотіти це зробити» [1].

Потреба у вивченні цілей, прогнозування можливих результатів маніпуляцій учнями, навчання методам протидії маніпуляціям у школах визначає актуальність даного дослідження для майбутніх працівників системи освіти .

Мета нашого дослідження – виявити відкриті та приховані методи маніпуляції учнями, визначити вік учнів, найбільш вразливий для маніпуляцій, навчити дітей методам протидії маніпуляціям..

З метою виявлення наявності маніпулятивного впливу у школі, ступеню його відкритості, визначення найбільш вразливого до такого впливу віку, нами проведено констатуюче дослідження з послідовним упровадженням роз'яснювальної роботи щодо запобігання деструктивним маніпуляціям. Було проаналізовано маніпуляції в системі «учитель-учень» під час навчально-виховного процесу у молодшій (1-4 клас), середній (5-8 клас) та старшій (9-11 клас) вікових групах однієї з загальноосвітніх шкіл міста. Всього було відвідано 15 уроків. В основу дослідження була покладена класифікація педагогічних маніпуляцій, розроблена В.П.Шейновим [4, с.147]

Аналізуючи отримані результати можна зазначити, що найбільша кількість (48%) маніпуляцій належить до категорії «Залишу після уроків весь клас» тобто погроза з перекладанням відповідальності за підтримання порядку з вчителя на учнів. Особливо подібна тенденція спостерігається у класах молодшої та середньої школи.

Достатньо велика кількість (28%) маніпуляцій належить до категорії «Донощик». Деякі вчителі привчають дітей доповідати, хто порушує встановлені правила (прогулює, лихословить, хуліганить, курить і т.п.). Донощиків заохочують. Мішенню впливу є бажання дитини отримати похвалу і підтримку старшого. Приманкою – заохочення і «особливі відносини» з вчителем. Найбільш яскраво даний вид маніпуляцій виражений на уроках учнів 5-9 класів.

19% усіх маніпуляцій підлягає під категорію «Улюбленці». Вчителю спокійніше, коли серед учнів є «свої», яких він підкупив тим, що більш лояльно ставиться до їхніх відповідей і письмових робіт. Певним чином, тут спрацьовує маніпулятивна техніка «правила взаємного обміну». Мішень впливу і приманка тут точно такі ж, як і в попередній маніпуляції. Згубність наявності улюбленців в тому, що діти (більшість з них) страждають від несправедливого ставлення до себе. А діти ставляться до несправедливості вкрай болісно. Із улюбленців же виростають підлабузники, які ще в дитинстві відчули блага від осіб, що володіють якоюсь владою. Найхарактернішим цей вид маніпуляцій виявився для вчителів (класних керівників) молодшої школи.

Найменше було використано маніпуляцію типу «Заниження оцінки» (оцінка ставиться не за знання, а за поведінку). Мішень впливу – бажання учня мати ту оцінку, яку він заслужив. Приманка – фактична неможливість опротестувати оцінку, адже розбір цього інциденту виставить учня в ще гіршому світлі – розкриє його «подвиги». Даний вид маніпуляції можна було спостерігати у класах як молодшої, так і середньої та старшої школи, однак у мінімальному відсотковому співвідношенні, якщо порівнювати із іншими вище зазначеними видами маніпулювання масами.

Також ми визначили, що явні маніпуляції у системі «учитель-учень» переважають на прихованими (72% і 28% відповідно). Пояснення даного феномену бачимо у тому, що вчитель, як правило, не володіє тонкощами маніпулятивного впливу, як правило використовує масове та оперативне маніпулювання (а не міжособистісне або стратегічне). Крім того, вчитель використовує такі маніпулятивні техніки впливу, які засновані на використанні нормативного впливу. Зважаючи на те, що у учнів переважає автоматична, стереотипна поведінка, кліпове мислення, вчителю у спілкуванні з ними можна не вдаватися до таких тонкощів як «застосування принципу контрасту», прийому «нога в дверях», письмові зобов'язання тощо.

Також можна зробити висновок, що загальна частота виявлення маніпуляції учнями є наступною: у молодшій школі – 52%, у середній – 31%, у старшій – 17%.

Найчастіше маніпулювання спостерігається у молодших класах, що можна пояснити і соціальною ситуацією розвитку, і підвищеною довірою учнів до вчителя, і недостатнім ступенем розвиненості у молодших школярів рефлексивності, аналітичності.

Підсумовуючи вище зазначене, можна говорити про маніпуляцію учнями як різновид соціально-психологічної маніпуляції масами. Маніпулювання масовою свідомістю – програмування думок і прагнень людей, їхніх настроїв і психічного стану. Мета – забезпечення такої поведінки, яка необхідна групі небагатьох власників засобів маніпуляції, що здійснюють такий вплив, переслідуючи свої особисті корисливі цілі. Це вид духовного, психологічного впливу, а не фізичне насильство чи загроза, але у системі освіти слід надавати перевагу конструктивним маніпуляціям.

У ході дослідження ми провели два майстер-класи із учнями 10-11 класів (загальна кількість учнів на момент проведення майстер-класів становила 25 осіб). Перший майстер-клас «Психологічні основи маніпулювання масами у школах» носив лекційний характер із елементами обговорення, на яких учням стало відомо, що собою являє маніпулювання як один із видів соціально-психологічного впливу. Також ми пояснили, що існує велика кількість способів уберегтися від маніпуляцій, але всі вони складаються із «переплетення» шести так званих базових захисних установок. А саме: *дистанціювання* (видалення себе за межі досяжності впливу агресора), *вигнання* (збільшення дистанції, видалення агресора), *блокування* (контроль впливу, встановлення перешкод на його шляху), *управління* (контроль впливу, що надходить від агресора, тобто, – підпорядкування собі іншої людини. Звичні способи використання таких захистів – скарги, плач, підкуп, способи спровокувати бажану поведінку), *завмирання* (контроль інформації про самого суб'єкта, її навмисне спотворення або скорочення) та *ігнорування* (контроль інформації про агресора, спотворене сприйняття агресора чи загрози з його боку).

На другому майстер-класі «Практика протистояння маніпуляціям», що проходив у формі тренінгу, ми провели діагностику за допомогою тесту «На скільки ти піддатливий до маніпулювання». Результати тесту виявились наступними: 38% учнів легко піддаються маніпуляції, 48% – загалом можуть протистояти маніпуляціям, однак за умови правильного підбору «ключа» можуть піддатися агресору, 14% – абсолютно стійкі щодо маніпуляцій із боку агресора. Також, на тренінгу ми моделювали ситуації протидії маніпулюванню у шкільному середовищі та вчилися знаходити оптимальний спосіб протистояння маніпуляції.

На жаль, межі статті не дають можливості повністю представити результати проведеної роз'яснювальної роботи. Це ми залишаємо для освітньо-кваліфікаційної роботи».

Список використаних джерел:

1. Доценко Є.Л.. Психологія маніпуляції: феномени, механізми і захист. / Є.Л.Доценко— М.: ЧеРо, Видавництво МДУ, 2000 — 344с.

2. Кара-Мурза С.Г. «Маніпуляція свідомістю»Електроний ресурс: / / www.kara-murza.ru/manipul.htm
3. СімсонДж.Оксфордський словник англійської мови / Дж.Сімсон, Е.Вейнер. - Кларендон Прес, 1989 – 1099 с.
4. ШейновВ.П..Маніпулювання свідомістю /В.Шейнов. . – М.:Харвест, 2010 – 768 с.
5. Шиллер Г. «Маніпулятори свідомістю»Електроний ресурс: / / [www. antiglobalizm.org / antiglob.html](http://www.antiglobalizm.org / antiglob.html)

НЕГАТИВНОЕ И ПОЗИТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ КОММУНИКАЦИИ

Файрузова Илюза Фаниловна,
студентка Стерлитамакского филиала БашГУ
miss.fajruzova-iliuza2016@yandex.ru

Научный руководитель –
к. ф.-м.н., доцент Биккулова Г.Г.

В наше время, всё большее значение приобретает Интернет. Уже буквально «с пеленок» дети внедряются в глобальные сети, не говоря уже о взрослых. Интернет окружает нас везде, дома, в учебных заведениях, магазинах и в любом месте, где бы ты не находился. Современные дети, подростки не представляют жизни без Интернета, без социальных сетей и всяких интернет-ресурсов. Но не является ли Интернет негативным для подростков? Какие существуют отрицательные стороны для подростков в Интернете?

В чем собственно состоит работа Интернета? Характеристик очень много, но самыми актуальными на мой взгляд являются: доступ к большому объему информации, который дает возможность находить ответы на любые вопросы(в самообразовании, учебе и т.д.); мы можем общаться с любым человеком в любое время с помощью электронной почты, социальных сетей, таких как Вконтакте, Одноклассники и т.д. А еще преимущества в том, что можно передавать графические рисунки, аудио, видео и т.п. Но наряду с положительными качествами всемирной паутины, актуальней становятся их отрицательная сторона. Особенно пагубно это для современных подростков. Исследователи считают, что появилась новая болезнь привязанности к Всемирной сети, схожая с зависимостью к алкоголю или наркотикам. Я считаю, ребенок сам не виноват в том,

что он привыкает к интернету. Ведь у них появляется стремление узнать больше. Затем, им становится интересно общаться со своими друзьями, знакомыми. Интернет очень богат различными цветами, дизайном, возможностями, быстрым поиском необходимой информации. В один клик можно узнать много нового и интересного о музыкантах, знаменитостях, о новостях друзей.

Вся проблема кроется в том, что люди пренебрегают истинным значением Интернета. Они воспринимают его не только как возможность пообщаться или получить нужную информацию. К сожалению, они чаще вовлекаются в сетевые игры, целыми днями проводят за компьютером, и тем самым приобретают острую зависимость от безобидных, казалось бы, развлечений. Самое печальное в том, что они настолько становятся интернет зависимыми, что иногда ради игры в клубах, могут пойти на грабежи и обманы, вплоть до продажи вещей из собственного дома. Это лишний раз доказывает что компьютерные игры разрушают психику подростка.

Также немаловажно затронуть проблему, связанную с общением в виртуальной сети подростков. Как правило, это замкнутые, не уверенные в себе, ошибочно полагающие, что интернет в силах перекрыть обычное, живое общение. В сети Интернета много сайтов, в которых не сложно наткнуться на не очень, мягко говоря, полезную страницу. Хотя в идеале, я считаю, такие страницы было бы правильно сделать доступными только для проверенных лиц. Бывает так неожиданно, когда набирая в поисковике предложение простого безобидного содержания, получить ссылку на страницу интимного характера, которую не следовало бы видеть детям.

Самыми частыми являются проблемы связанные с самочувствием ребенка. В частности из-за просиживания долгого времени перед компьютером появляются нарушения зрения и осанки и многое другое.

Итак, на сегодня Интернет является миром параллельный нашему, где много нужного для пользователей, но и есть очень много отрицательного. Человек, подключаясь к интернету впервые почти всегда имеет хорошее впечатление. Но оно весьма обманчиво! Понимание этого приходит лишь с течением некоторого времени. Чем больше мы просиживаем в интернете, тем больше замечаем отрицательные стороны. Вся беда в том, сто не все могут вовремя понять и осознать эти минусы. И адекватно определить негативное влияние мы не в состоянии. На мой взгляд, чтобы предотвратить проблему появления зависимости у детей, нужно правильно воспитывать. Категорически нельзя ругать, насильно отбирать гаджеты, а важно суметь правильно объяснить, почему это не совсем есть хорошо. Наша задача как педагогов состоит в грамотной организации досуга подростков так, чтобы максимально попытаться заинтересо-

вать ребенка в других полезных вариантах времяпровождения. Следует больше собирать их вместе с классом, придумывать интересные походы, создавать приятную, позитивную атмосферу. Я считаю, мы обязаны помочь нашим ученикам в период, когда их психика недостаточно развита, потому как любой из них может с легкостью поникнуть с головою в этот «сказочный» виртуальный мир, где стираются границы между полезным и вредным, где начинается самое печальное и страшное – деградация личности.

КУЛЬТУРА МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Хованская Анастасия Владимировна,
*доцент кафедры истории, социологии и права
ФГБОУ ВО Пермская ГСХА, канд. филос. наук,
Россия, г. Пермь
hovanskaya@mail.ru*

Ременникова Елена Юрьевна,
студентка ФГБОУ ВО Пермская ГСХА, Россия, г. Пермь

Государство заинтересовано в формировании культуры конструктивного разрешения споров, конфликтов. Этой цели содействует судебная система, институты примирения и медиации. Они находятся в тесном взаимодействии. В частности, согласно, например, ст. 150 ГПК РФ, судья при подготовке дела к судебному разбирательству «принимает меры по заключению сторонами мирового соглашения, в том числе по результатам проведения в порядке, установленном федеральным законом, процедуры медиации, которую стороны вправе проводить на любой стадии судебного разбирательства, и разъясняет сторонам их право обратиться за разрешением спора в третейский суд и последствия таких действий». В ч.5 ст. 319 УПК РФ говорится о том, что «мировой судья разъясняет сторонам возможность примирения. В случае поступления от них заявлений о примирении, производство по уголовному делу по постановлению мирового судьи прекращается... за исключением производства по уголовным делам, возбуждаемым следователем, а также с согласия прокурора дознавателем ...которые могут быть прекращены в связи с примирением сторон в порядке, установленном статьей 25

настоящего Кодекса». В ст. 76 УК РФ указано, что «лицо, впервые совершившее преступление небольшой или средней тяжести, может быть освобождено от уголовной ответственности, если оно примирилось с потерпевшим ...». Также, согласно ч. 3 ст. 12 ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) от 27.07.2010 №193-ФЗ «медиативное соглашение, достигнутое сторонами в результате процедуры медиации, проведенной после передачи спора на рассмотрение суда или третейского суда, может быть утверждено судом или третейским судом в качестве мирового соглашения в соответствии с процессуальным законодательством или законодательством о третейских судах, законодательством о международном коммерческом арбитраже».

При наличии единых целей, указанные способы подразумевают реализацию разных задач и используют для этого различные механизмы и инструменты. Фокусом нашего исследовательского интереса стала медиация.

Родина медиации – США¹. В качестве практики разрешения споров она появилась в середине XX в. В России предметом научных дискуссии, а также развитие практики медиации пришлось на 90-е гг. XX в.

Отраслевые юридические науки рассматривают медиацию в качестве правового института, существующего в рамках действующего законодательства. С точки зрения философии права, медиация – субъективно-объективный правовой феномен, выступающий в качестве залога действия права. Например, Л. Фуллер называет медиацию целенаправленным инициативным процессом социального взаимодействия, рассматривая ее в качестве одного из принципов социального порядка, наряду с правовым обычаем, договором, ответственностью, официально провозглашенным правом, судебским усмотрением (adjudication), управленческим решением, голосованием, случайным решением [1, 3].

Таким образом, медиация предстает как самостоятельный способ урегулирования правовых споров, но также ее можно рассматривать через интеграцию в деятельность юрисдикционных органов.

Отличительными чертами медиации как досудебной процедуры от судебной следует считать: учет особенностей восприятия, субъективной картины мира обратившихся к медиатору, существующих установок, устойчивых заблуждений. Медиаторы применяют специальные методики работы в медиативном пространстве,

1. В 1947 году в США была создана Федеральная служба посредничества (медиации) и примирения. В конце 60-х гг. появились «Community Mediation» и «Neighborhood Justice Centers» – некоммерческие организации, созданные с целью посредничества в разрешении конфликтов в семьях, между соседями, малообеспеченными гражданами.

в том числе и с эмоциональной составляющей конфликта. В медиации отсутствует принуждение, свойственное судебной процедуре. Она стремится к созданию позитивной коммуникации и экологическому завершению конфликта.

Применение медиации в качестве обязательной процедуры, по мнению Ц.А. Шамликашвили, президента Национальной организации медиаторов «в определенной степени противоречит самой природе, сути медиации», но «при этом имело бы смысл введение при судах обязательных информационных сессий о медиации. Также было бы очень действенно, если бы стороны после направления на медиацию имели возможность пройти хотя бы одну медиативную сессию на безвозмездной основе» [5].

Медиатор должен способствовать тому, чтобы стороны конфликта не столько осознали необходимость следовать общим для них правилам, сколько такие правила разработать. Медиация - интерактивный процесс, однако «при проведении процедуры медиации переговоры между сторонами проходят не в состязательном стиле, как в суде, а в интеграционном – с ориентацией на заключение медиативного соглашения» [5].

Если законы и договоры призваны влиять, регулировать поведение субъектов, то предметом медиации являются сами субъекты [2, Р. 330-331]. Медиативная процедура предполагает со-творчество (стороны находятся в состоянии существенной взаимозависимости, не смотря на наличие юридического конфликта, они заинтересованы в отношениях между собой); ризомный характер взаимодействия ее участников, являясь альтернативой формальной замкнутой линейной структуре судебной процедуры. Конечная цель медиации - выработка решения обоюднo устраивающего обе стороны конфликта. Это возможно только при условии обоюдного желания сторон это решение найти, готовности к сотрудничеству.

Важно помнить, что изменение отношения сторон в конфликте в результате медиативных процедур не обязательно должно закончиться примирением, сохранением доброжелательных отношений между сторонами, но может заключаться и в осознании невозможности дальнейшего сотрудничества, прекращение отношений (этим медиация отличается от примирительных процедур [2, Р. 307-308]. Окончание медиативной сессии не подразумевает установления для участников каких-либо правил поведения, а скорее способствует обретению общего восприятия их отношений, изменение их позиции, степени расположенности. Также отличительной особенностью медиативного соглашения от судебного решения, мирового соглашения является его добровольное исполнение.

Медиация предстает как междисциплинарная область. Прослеживаются тесные связи не только с юриспруденцией, но диплома-

тией, менеджментом, психологией, конфликтологией, философией. Категория примирения рассматривается в гуманитарных науках с различных точек зрения, однако все существующие позиции отражают безусловный положительный потенциал медиативного согласования разнородных социальных притязаний и нахождения взаимоприемлемых способов разрешения спорных ситуаций.

Медиатор, таким образом, не обязательно юрист. Это подтверждает и ФЗ «Об альтернативно альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): «деятельность медиатора может осуществляться как на профессиональной, так и на непрофессиональной основе».

Если юрист привык «развивать историю» одного из участников ситуации, то медиатор работает в интересах обеих сторон. Конфликт возникает при несовпадении интересов. Именно его следует считать базисной основой конфликта. Если медиатору удастся выявить интересы противостоящих сторон, то создаются предпосылки для нахождения наиболее благоприятного для обеих сторон конфликта решения.

Суд разрешает спор, но не конфликт, который после судебного решения, может разгореться еще сильнее. Еще Г. Гегель, призывал участников конфликта обратиться к «суду совести», который бы «в вынесенном им решении по данному отдельному случаю не придерживался формальности судопроизводства и особенно объективных доказательств, удовлетворяющих требованиям закона, а основывался на интересе, присутствующем в отдельном случае... не руководствуясь необходимостью вынести всеобщее законное решение», поскольку «такие формальности могут быть обращены им во вред и даже превращены в неправоное орудие» [4].

Парадигмальной установкой современности становится экологический гуманизм, который подразумевает отказ от насилия над природой и человеком (или, во всяком случае, снижения к минимуму). Медиация предполагающая согласие сторон, основанная на проявлении ими уважения к интересам и потребностям друг друга выгодна участникам конфликта - с точки зрения моральных, этических аспектов, эмоциональных и финансовых затрат. Это наиболее оперативный способ решения конфликтов, предполагающий больше шансов получить желаемый результат. Это наиболее экологичный способ выхода из конфликта.

Усилия государства по формированию культуры разрешения споров, конфликтов реализуются в самых разных направлениях. Так, уже созданы и работают службы школьной медиации, функционируют специализированные центры медиации (например, – научно-методический центр медиации и права (г. Москва), Уральский центр медиации (г. Екатеринбург), Лига медиаторов (Санкт

Петербург), др.), задача которых - участие в оказании медиативных услуг, подготовка медиаторов (на основании Постановления Правительства РФ от 3.12. 2010 г. N 969 «О программе подготовки медиаторов», утвержденного профессионального стандарта медиатора (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. n 1041н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области медиации (медиатор)»).

Так, закон о медиации 2010 года послужил толчком развития системы образовательных центров по подготовке медиаторов. Что касается судей, то по действующему законодательству судья не может быть медиатором, однако он должен владеть методиками диагностики конфликта. Это позволяет судьям определить наиболее эффективный способ разрешения конфликта.

Еще с 2006 года стал выходить специализированный журнал «Медиация и право», целевая аудитория которого достаточно широка - юристы, адвокаты, бизнесмены, политики, государственные чиновники, социальные работники, а также те, «в чьей повседневной деятельности часто приходится иметь дело со столкновением интересов и разрешать конфликты и споры» [6]. На официальном сайте журнала подчеркивается, что он «не является узко-профессиональным изданием: он интересен и для неподготовленного читателя, желающего получить общее представление о медиации». Таким образом, медиация вводится в широкий общекультурный контекст, способствует формированию жизненного стиля человека, «чья профессия - оказывать влияние на других людей» [Там же], но также внедряет в общественное сознание преимущество экологических способов разрешения конфликтов.

Библиография:

1. Eisenberg M. A. Basic Contract Law / M.A. Eisenberg, L.L. Fuller. - West Publishing Company, 1972. - P. 89-90; Fuller L.L. The Morality of Law. - New Haven, 1964. - P. 146.
2. Fuller L.L. Mediation: Its Forms and Functions // Southern California Law Review. - 1971. - Vol. 44. - P. 330-331.
3. Fuller L.L. The Morality of Law. - New Haven, 1964. - P. 146.
4. Гегель Г. Философия права. - М.: Мысль, 1990. - С. 259-260.
5. Интернет-интервью с Ц.А. Шамликашвили, президентом Национальной организации медиаторов: «Медиация и суд: соотношение судебной защиты прав и реализация их в процедуре медиации» // <http://www.consultant.ru/law/interview/shamlikashvili4>
6. Посредничество и примирение. Медиация и право. - Режим доступа: <http://www.mediationandlaw.ru/> (Дата обращения 31.10.2015)

ЕСТЕТИЧНА СКЛАДОВА РЕКЛАМНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЇЇ СПІВВІДНОШЕННЯ ІЗ МИСТЕЦТВОМ

*Хоменко Глеб Володимирович,
студент НПУ ім. М.П. Драгоманова
gleb-khomenko@yandex.ru*

*Науковий керівник –
к. філос. наук, ст. викладач Русаков С.С.*

Протягом сучасної доби спостерігається невпинне збільшення рекламної творчості у кількісному та якісному вимірах. Це стимулює до комплексного аналізу реклами, не лише як маркетингової акції, але й в якості елементу масової культури. Дослідження феномену реклами зазвичай обмежується її негативною тенденцією до психологічної маніпуляції, що покладена в основу комунікації між виробником та споживачем. Пропонуємо уникати зазначеної одноманітності у розгляді реклами та зосередитись на амбівалентному характері її впливу на духовну складову особистості.

В науковому обігу існує безліч спроб щодо визначення поняття реклами. Досить влучним є тлумачення американських філософів Ч. Сендіджа та В. Фрайбургера, які розуміють під рекламою форму комунікації, що намагається перевести якість ідей, товарів та послуг на мову потреб і запитів споживача [5]. Варто зазначити, що цей перехід відбувається орієнтуючись на середньостатистичну особистість, що власне, й пояснюється пріоритетністю у досягненні комерціалізованого успіху.

Претендуючи на приналежність до мистецтва, реклама зазвичай зазнавала критики через власну прагматичність та утилітарність. Скептичної точки зору у цьому відношенні дотримувався П. Сорокін. Визначаючи рекламу як «псевдомистецтво», він звернув увагу на нівелювання духовних цінностей внаслідок пропагування нею матеріальних благ [1].

Реклама як самостійний продукт, що існує поза комерціалізованими цілями, згадується у творчості Ж. Бодріяра. На його думку, реклама вже не в змозі нав'язувати людині власні запити, а хіба що покликана виправдовувати те, що вже було придбано. Більша частина сучасної аудиторії сприймає рекламу більш виважено, ніж це було в ХХ столітті.

Окрім цього, Ж. Бодріяр виокремив еволюційні етапи рекламної творчості. Перейшовши від неупередженого засобу інформування, до відвертої пропаганди, реклама стала формувати стиль споживача [5; 27]. Можна додати, що на сьогодні, вона також впливає на естетичний ідеал суспільства, стає медіумом між потребами та звичками особистості.

Думку про неоднозначну роль реклами підтримував канадський філософ М. Маклуен. В одній з власних праць він наводить красномовний приклад американських солдат, які відмовились від популярних журналів без реклами, попри свою купівельну неспроможність [5; 24]. Тим самим ця ситуація доводить ідею укорінення реклами в побут людини та її відокремлення як цілісного способу життя.

Реклама намагається зацікавити глядача власним змістовним наповненням. На відміну від класичного мистецтва вона несе в собі ефект миттєвості. Рекламна продукція не може апелювати до чогось високоінтелектуального через мобільний спосіб життя людини, яка не встигне за короткий період часу осмислити завуальовані смисли. Відповідно, реклама, яка не є зрозумілою для пересічної людини, не здобуває власної ефективності та втрачається в безперервних потоках медіапростору.

Сфера впливів реклами полягає не лише у фіксації поведінкових стереотипів масової свідомості, але й у вираженні особливостей суспільних норм та різноманітних систем естетичних переваг. За твердженням І.Г. Пендикової та Л.С. Ракітіної реклама відноситься до когорти синтетичного різновиду мистецтва [5; 17]. Так чи інакше, вона активно використовує сюжети з журналів та телебачення, а останнім часом набула розповсюдження і в мережі Інтернет.

На відміну від класичного мистецтва, реклама зважає не на духовні, а на матеріальні цінності, на які робиться акцент через інстинктивні потреби людини. До таких належать – самозбереження, любов, продовження роду та власний імідж [2]. Через це не дивно, чому найчастіше предметами реклами постають фармакологічні та гігієнічні засоби, парфуми чи аксесуари.

Водночас, рекламне мистецтво, як і класичне, сприяє розширенню сфери спілкування людей, через модельовані ситуації. Реклама не в змозі створювати нові естетичні смисли, тому й змушена їх запозичувати. Досить популярною сферою для запозичення виступають сучасні види екранного мистецтва. Речі, які зображені в рекламних оголошеннях чи відеороликах можуть нести в собі стереотипне нагромадження ідей. Внаслідок сприймання людиною тих чи інших рекламних оголошень, реклама провокує зародженню нових інтерпретаційних смислів.

У добу постмодернізму рекламна творчість природно перейняла частину основних ознак цієї доби. Зокрема, нею було запозичено пародіювання, еkleктичність, іронічність, наявність алюзій, зовнішня привабливість та оперування відомими широкому колу кліше. Більшість з них знаходять місце в рекламі і до сьогодні. Біля 80 % рекламної комунікації відбувається шляхом візуальних образів, що адаптоване до сучасного стилю життя та сприяє швидшому засвоєнню інформації [5; 25].

Для підкреслення прикладного характеру дослідження пропонується проаналізувати рекламу-відеоролик однієї з німецьких автомобільних марок під слоганом «Мерседес розпізнає небезпеку, перш ніж вона виникає» за участі зпародійованого А. Гітлера [3]. Цей зразок синтетичного мистецтва поєднує в собі декілька основних характеристик сучасної європейської реклами. Зокрема, еклектичність полягає у паралельному співставленні декількох століть – доби автомобілів та періоду ручної праці, у вигляді кліше постає загальновідомий образ Гітлера, іронічним виступає прецедент у кінцевому підсумку. Самій автомобільній компанії вдається уникнути насильства та, водночас, запевнити глядачів в універсальності власних автомобільної продукції.

Негативною характеристикою реклами все ж варто визначити пропагування комформістського способу життя. Мова йде не про окреме відео, а загальні тенденції рекламної творчості. Якщо раніше об'єктом презентації були пересічні люди, які щодня займалися працею у тій чи іншій галузі, сьогодні вони поступилися місцем телезіркам, відомим діячам спорту та бізнесу.

Більша частина рекламної продукції створюється з метою продати певний товар або послугу. Однак, за твердженням С.А. Дзиковича, рекламна продукція для збереження власної ефективності має зберігати власну естетичність. Адже, споживач не зацікавиться тим повідомленням, яке навіть не привертає його уваги. Це твердження доводить діяльність Американського Фонду дослідження реклами, яке дійшло до висновків про емоційну привабливість реклами як головний критерій її ефективності. Найбільш приваблива реклама зберігається у пам'яті споживача довше й відповідно накладає свій ціннісний відбиток [5; 21]

Якщо реклама має власну художню складову, вона може викликати естетичну насолоду у глядачів. На сьогодні існує безліч фестивалів, які визначають рівень рекламної творчості. Серед них є Міжнародний фестиваль реклами у Лондоні, регулярні фестивалі «Cannes Lions», «Summit Awards», «Golden Drum» [5; 22-23]. Це свідчить про те, що на Заході реклама виступає не лише в ролі перерви на каналах телебачення, а й в якості самостійного художнього твору.

Зокрема, американський рекламний фестиваль «Clio» щорічно збирає поціновувачів реклами з різних куточків світу. Подібна акція в Європі має свій аналог – «Еріса». Поряд з ними є всесвітньовідома колекція француза Бурсіко під назвою «Ніч рекламожерів», що налічує близько одного мільйона композицій телереклами. Протягом останніх років цей захід неодноразово відбувся й у столиці України [4].

Згідно з психологічними дослідженнями більшість людей вважає себе винятковими, або ж непересічними людьми. Реклама ж допомагає людині реалізувати подібне враження. Вона пропонує ідеалізований образ та засоби за допомогою яких, кожен зможе

сформувати необхідний собі імідж. Наприклад, сучасна реклама чоловічих бритв пропонує не лише гладку шкіру, але й безперечний стиль, який зробить людину впевненою у собі. В таких випадках першопочаткова функція предмету рекламування може відігравати посереднє значення.

Отже, реклама постає як один з механізмів формування комунікативної культури сучасного суспільства. Користуючись різноманітними алюзіями та засобами миттєвого привернення уваги, вона апелює до емоційної сфери людини та формує синтетичний різновид мистецтва. Попри свій комерціалізований характер, рекламна творчість здатна реагувати на потреби суспільства, поєднувати естетичну та гедоністичну функцію.

Список використаних джерел:

1. Кафанова О.Б. Профанация классики или технологии массовой культуры? // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2012. – № 2. – С. 91–105.
2. Муллоев Ш., Аминов А. О роли рекламы в формировании массовой культуры // Радио Asia plus. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://news.tj/ru/news/o-rol-i-reklamy-v-formirovanii-massovoi-kultury>
3. Mercedes борется с Гитлером - Реклама Mercedes // Відеохостинг Youtube [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=8UCg2MWIWfY>
4. Ночь пожирателей рекламы в Киеве снова меняет прописку // Радио Медианяня [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mediananny.com/novosti/2301041/>
5. Реклама и искусство: Сборник научных трудов. В 2-х т./ [под ред. Т.А. Дьяковой]. – Воронеж : Факультет журналистики ВГУ, 2011. – Т.1. – 172 с.
6. Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл. Реклама. Теория и практика./ Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1989. С.64.

ТЕХНОЛОГИИ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Шамигова Анна Викторовна,
учитель по классу фортепиано,
г.Минск, Республика Беларусь
anya-sv@tut.by

Актуальность внедрения технологий арт-менеджмента в процесс реализации образовательных программ в учреждениях высшего

образования музыкального и эстетического профиля, а также подготовки квалифицированных специалистов востребованных на рынке труда, связана с постепенным внедрением в сферу культуры и искусства рыночных механизмов, регламентирующих отношения между создателем образовательного продукта, его потребителем и посредником, предоставляющим услуги по реализации и потреблению образовательного продукта. В силу этого, необходим всесторонний научный анализ и теоретическое обобщение управленческих механизмов на уровне создания образовательного продукта, его позиционирования на рынке образовательных услуг и его продвижения в образовательном пространстве региона и/или страны.

В этой связи, главной задачей внедрения арт-менеджмента, как вида управленческой деятельности, является повышение теоретической и практической значимости, применимости технологий и методов, предоставляющих возможность в решении многочисленных проблем функционирования и развития образовательных учреждений сферы культуры. Арт-менеджмент должен стать стратегическим механизмом эффективности социокультурного образовательного пространства. Как отмечает Е.А. Макарова, анализируя научные источники по данной тематике, арт-менеджмент рассматривается «в качестве одного из функционально-ролевых видов деятельности, связанных с процессами отбора, хранения, производства и распространения культурных ценностей» [4, с. 5].

Известно, что одной из причин сегодняшнего кризиса образовательных учреждений сферы культуры является значительный разрыв между качеством образовательного «продукта» и растущими потребностями к нему со стороны потребителей. В этой связи, появляется необходимость дальнейшего анализа данной проблемы и комплексного подхода к подготовке специалистов в высших учебных заведениях сферы культуры: расширение спектра профессиональных компетенций, введение дисциплин, отражающих формы и методы использования технологий арт-менеджмента.

Одной из приоритетных задач образовательной политики государства, которую предстоит решать действующей системе образования – это своевременное реагирование на изменения социальной среды, а также внедрение новых технологий¹ в образовательное пространство в условиях дефицита бюджетного финансирования

1. Барма, О. А. Использование информационных ресурсов удаленного доступа в процессе обеспечения самостоятельной работы студентов-менеджеров социально-культурной сферы / О. А. Барма // Культурно-образовательная деятельность библиотек и музеев в региональных измерениях : матер. Междунар. науч.-практич. конф. (10 февр. 2015 г.) / Администрация Смоленской обл., Департамент Смоленской обл. по культуре и туризму, ОГБОУ ВО «Смоленский гос. ин-т искусств» ; [вед. ред. Г. В. Туфанова]. – Смоленск : СГИИ, 2015.

и сокращения количества академических часов, выделяемых на изучение учебных дисциплин. Исследователи также рассматривают социально-культурную деятельность, как открытую систему, реализующую ресурсы образования на основе «педагогики поддержки» и оперативно реагирующую на факторы, определяемые рыночными отношениями, модернизацией общества, инновационными тенденциями на спрос образовательных услуг [2, с. 40].

Организация музыкально-творческой деятельности учащихся в условиях эффективного арт-менеджмента стимулирует процесс обучения и воспитания, создает условия для раскрытия личности, активизирует процессы творчества. Внедрение в образовательный процесс современных технологий арт-менеджмента, по нашему мнению, предполагает:

- выдвижение на первый план творческих продуктивных заданий;
- «погружение» в художественно-проектную деятельность;
- побуждение к самореализации, выдвижению новых целей и творческих замыслов;
- продюсирование и имиджирование творческой деятельности.

Проблемы в современном образовательном процессе могут быть решены, если готовить специалистов способных: в соответствии с социально-экономической ситуацией на современном арт-рынке, ориентироваться и принимать управленческие решения; осуществлять руководство проектами и программами в области менеджмента музыкального искусства и образования; организовывать и проводить презентационные мероприятия, направленные на продвижение креативных продуктов, идей в сфере искусства. Именно искусство по своей природе является, как отмечает Ю. А. Лукин, «... многофункциональной подсистемой художественной культуры, синтетично удовлетворяющей многообразие человеческих потребностей и воплощающей многообразие проявлений человеческой жизнедеятельности» [3, с. 6].

Развитие креативных качеств у учащихся может быть и должно быть результатом последовательного, педагогически выверенного воздействия учителя на сознание и чувства индивида, поэтапного приобщения ребенка к миру творчества, актуализации интеллектуальных, организационных, коммуникативных и эмоциональных потенций личности. По оценке М. А. Ариарского, «... необходимо научно осмыслить методологию и методику этих процессов, привести ее в соответствие с закономерностями развития личности, спецификой содержания и характера социально-культурной деятельности» [1, с. 22].

В педагогической среде доминирует мнение, что процесс музыкально-эстетического образования сегодня стал терять силу своего потенциального духовного воздействия на личность, на «умы и сердца» учащихся. Современная тенденция к бездумному и поверхностному «потреблению» музыки обусловлена снижением

общественного и государственного интереса к музыкально-эстетическому образованию (сокращение часов, отсутствие предмета МХК и т.д.). Поэтому важно в процессе внедрения арт-менеджмента учитывать возрастающие потребности и интересы личности, обусловленные развитием относительно самостоятельной осознанной музыкальной деятельности, способствующей реализации личностного потенциала.

Таким образом, эффективность социокультурного образовательного пространства зависит от профессиональных кадров, обладающих компетенциями арт-менеджера:

- готовностью исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию музыкально-творческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента;
- готовностью использовать индивидуальные и групповые технологии для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы.

Можно констатировать, что современный арт-менеджмент, как управленческое направление, представляет собой систему целей, принципов, функций и технологий социально-культурной деятельности, обеспечивающую разработку и реализацию комплекса мероприятий тактического и стратегического характера в соответствии с философией и миссией учреждений культуры и искусства. Стратегия образовательной деятельности с применением технологий арт-менеджмента предполагает, по оценке Л. Е. Романенко, «...обновление предметного содержания, интеграцию в нем различных форм деятельности, смысловых и ценностных ориентиров ...», и далее – «... предоставление учащимся возможности личностной самореализации, осознания себя в творческом процессе» [5, с. 10].

Безусловно, проблема освоения новых технологий арт-менеджмента в системе высшего образования, адаптация экспериментальных программ к запросам и познавательным возможностям будущих специалистов эстетического направления – инициирует переход теории и практики обучения на качественно новую ступень развития. Освоение технологий арт-менеджмента повысит профессиональную компетентность педагога музыкально-эстетического направления: его способность развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, проявлять инициативу и ответственность, применять свои знания в профессиональной деятельности, свободно владеть теорией и методикой изучения культурных процессов.

Литература:

1. Ариарский, М. А. Шестьдесят лет научного осмысления социально-культурной деятельности и принципов подготовки ее специалистов / М. А. Ариарский // Приоритеты социально-культурного образования в условиях модернизации российского общества : сб. науч. тр. – Москва : МГУКИ, 2009. – С.64–69.

2. Ковальчук, А. С. Теоретический аспект исследования социокультурных ресурсов в образовании / А. С. Ковальчук / Вестник МГУКИ. – 2012. – № 3. – С. 37–40.
3. Лукин, Ю. А. Искусство как информационная система / Ю. А. Лукин ; Рос. ин-т переподготовки работников искусства, культуры и туризма. – Москва, 1995. – 42 с.
4. Макарова, Е. А. Теория и технологии арт-менеджмента : науч.-метод. пособие / Е. А. Макарова. – Минск : Институт культуры Беларуси, 2013. – 130 с.
5. Романенко, Л. Е. Арт-менеджмент в сфере социально-культурной деятельности / Л. Е. Романенко // Арт-менеджмент как вид управленческой деятельности : сб. статей / Белорус. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск, 2011. – С. 5–16.

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

*Шевчук Тамара Євгенівна,
аспірант НУВГП м. Рівне
tamara.shevchukk@gmail.com*

*Науковий керівник –
д. пед. наук, проф. Козяр М.М.*

Вступ. Головна мета вищої освіти полягає в формуванні всебічно розвиненої, обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання і в професійній діяльності, і в становленні всебічно обізнаного, активного громадянина своєї держави та свого суспільства. Метою освіти у вищих навчальних закладах є формування свідомого громадянина, патріота, професіонала. Нині важливо бути не лише кваліфікованим і компетентним фахівцем, а передусім активною і громадянськи зрілою особистістю зі своєю громадянською культурою та громадянською позицією [1,с.67].

Огляд публікацій. В педагогічній науці є багато наукових праць, присвячених дослідженню окремих аспектів проблеми формування громадянської компетентності у студентів технічних ВНЗ. Сутність та умови формування громадянської компетентності особистості досліджували такі відомі науковці, як О. Овчарук, О. По-метун, Є. Мединський, Ю.Підлісна, В.Степаненко та інші. Проблема формування громадянської зрілості висвітлена в працях О. Газмана,

Г. Гревцевої, Ж. Завадської, Т. Мироненко, Р. Хмелюк. У зарубіжній педагогіці питанням формування громадянської зрілості, присвячено дослідження А. Адлер, К. Вейнберга, К. Джанга, Г. Кершенштейнера, Х. Мюнклера та ін. Психологічні особливості та умови формування громадянськості вивчали М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Виготський, В. Давидов, І. Кон, Т. Титаренко та ін. Дослідження професійного становлення майбутнього фахівця як особистості, шляхом громадянського виховання, проводилося в наукових працях В. Андрущенка, Є. Бондаревської, В. Оржехівського, М. Рагозіна, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Р. Хмелюк, М. Михайліченка, Н. Макогончук [9].

Враховуючи зазначене, формування громадянської компетентності в майбутніх фахівців механічної інженерії варто розглядати як складову їхнього професійного становлення, а положення компетентнісного підходу – як теоретичну основу їхньої громадянської освіти. Тому першочерговим **завданням** даного дослідження є дефінітивний аналіз проблеми, визначення громадянської компетентності як інтегративної характеристики особистості фахівця механічної інженерії.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентнісної освіти, як теоретична основа нашого дослідження, прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивався і розвивається як у теорії, так і на практиці. Зокрема, видатний російський психолог І.О. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, від введення категорії “компетентність” у науковий обіг до дослідження її як категорії освіти [1, с.36]. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті, а саме: формування знань, умінь і цінностей особистості [1, с.16].

Сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела пропонує такі тлумачення понять компетентнісного підходу в освіті:

“компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний; компетентність – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;

бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід” [2, с. 449].

Вітчизняні дослідники у царині компетентнісного підходу виділяють такі ключові компетентності: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву,

професійну, психологічну (рефлексивну) [1, с.49]. Як бачимо серед ключових компетентностей виділяється і громадянська.

Виникнення громадянської компетентності як соціального явища безпосередньо пов'язано з переходом від традиційного до зрілого громадянського суспільства і з процесом громадянської соціалізації. Ще у XVII–XVIII ст. просвітителями Руссо, Вольтером, Локком та ін. активно обговорювалася книга Т. Гоббса „Про громадянина“. Для громадянського суспільства, вважали вони, потрібний розвинутий, з високою самосвідомістю, самостійний громадянин, який відстоює як свої індивідуальні, так і суспільні інтереси. Відомий американський політолог Р. Даль стверджує, що для того, щоб демократія виявилася життєздатною політичною моделлю, необхідний певний рівень політичної компетентності громадян [8, с.11].

В деяких наукових публікаціях визначення громадянської компетентності зводиться до наступних позицій:

дослідниця Підлісна Ю.Є. громадянську компетентність визначає як сукупність властивостей індивіда, що соціалізований під впливом громадянського суспільства. При цьому громадянська компетентність виступає у вигляді соціокультурних, ціннісно-ментальних, власне професійних, морально-етичних і інших знань, навичок та вмінь, що мотивують індивідуальну і групову активність особистості [3, с. 9];

порівнюючи поняття громадянської компетентності і політичної (громадянської) культури, дослідник Шахрай В.М. приходять до висновку, що громадянська компетентність – це якісний рівень громадянської культури особистості, який виявляється в здатності та готовності індивіда до адекватної участі в суспільно-громадських процесах. Це такий рівень громадянської культури, який відзначається спрямуванням до згоди, консенсусу, толерантності, прагненням не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посильні дії щодо їх удосконалення [4, с.128].

Громадянську компетентність майбутніх фахівців механічної інженерії можна інтерпретувати як певне особистісне новоутворення, формування якого відбувається в процесі реалізації навчальних і виховних систем професійної підготовки в технічному ВНЗ. Змістовна характеристика досліджуваного поняття визначається також терміном “громадянськість”, під яким розуміють духовно-моральну якість, яка характеризує людину як особистість, визначає її моральну й духовну суть, слід врахувати думку О. По-метун, що “громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до здійснення суспільного життя – громадянськості” [5, с.68]. Дослідниця Волкова зазначає, що громадянськість формується у процесі громадянського виховання поряд з такими особистісними

якостями як патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, громадянська позиція і ін. [10, с. 104].

Учений І. Бех, даючи всебічну характеристику громадянину як патріоту своєї держави, серед найважливіших громадянських якостей називає такі: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянська активність, повага до національних традицій, державний оптимізм і ін. [11, с. 4–5].

На думку Макогончук Н., громадянськість складається з громадянських якостей, основою яких є громадянська самовідданість, почуття національної гідності, громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей [9, с. 85].

Погоджуємося з В. Лозовою, яка стверджує, що компетентність майбутнього фахівця має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо)” [6, с.5]. На думку Р. Хмелюка, поняття «громадянська зрілість», може розглядатися як наслідок формування громадянської компетентності [7, с.79].

Висновки. Узагальнення вищеназваних дефініцій дозволяє стверджувати, що громадянська компетентність майбутнього фахівця механічної інженерії є складним інтегративним утворенням у структурі особистості фахівця, може розглядатися як складова його професійної компетентності, є виявом його громадянської культури, основою громадянської зрілості.

Список використаних джерел:

1. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики /Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: ”К.І.С.”, 2004. – 112 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.:Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
3. Подлесная Ю. Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. полит. наук / Ю. Е. Подлесная. – М., 2006. – 19 с.
4. Шахрай В. М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства / В. М. Шахрай // Український соціум. – № 2(25). – 2008. – С. 123–134.
5. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. 2005. №23.

6. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3-8.
7. Хмельюк Р.И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. – К.: Вища школа, 1978. – 133 с.
8. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу // Дис. ... канд.. пед. наук – Київ, 2007.-321с.
9. Макогончук Н.В. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу // Дис. ... канд пед.наук – Хмельницький, 2013.-289 с.
10. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
11. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І. Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. – Черкаси, 1998.с.36-39.

ПОГЛЯД НА ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ОСОБИСТІСТЬ В РУСЛІ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОТЕПІЇ ІРВІНА ЯЛОМА

Шувалов Олександр Вячеславович,
магістрант НПУ імені М.П. Драгоманова
alex.shuvaloff2010@yandex.ua

*Науковий керівник –
канд. псих. наук, доцент Боброва Л.Г.*

У XX ст. світ пережив великі потрясіння: революції та світову війну, вихід до космосу, проникнення у макро- та мікросвіти, грандіозний науково-технічний прогрес, що зумовило переосмислення природи людини та її місця в світі. В цей час психотерапія переживала глибоку кризу, зумовлену протистоянням між двома психотерапевтичними системами, а саме динамічним і поведінковим підходами, що неминуче призвело до формування нового підходу, який дістав назву «екзистенційна психотерапія».

Сучасний стан екзистенційної психотерапії характеризується спробою за допомогою наукового підходу дослідити ті сфери буття людини, котрі піддаються емпіричному дослідженню та систематизувати методи психотерапевтичного впливу. Екзистенційна

психотерапія досліджує базові проблеми особистості, пов'язані із сенсом її існування[2].

Одним з яскравих представників цього напрямку є Ірвін Ялом, який розробив не тільки новітні принципи психотерапії, а і нові світоглядні позиції місця особистості в психотерапевтичному процесі. Вчений визначав екзистенційну психотерапію, як психодинамічний підхід, який фокусується на проблемах існування індивіда [3]. І. Ялом був і залишається яскравим критиком де-індивідуалізованого, бюрократичного, формального підходу в психотерапії. Особливо критично він ставиться до «короткострокової діагноз-орієнтованої терапії». Вчений зазначав: «Короткострокова діагноз-орієнтована терапія керується економічними силами та ґрунтується на вузьких, формальних діагнозах, що зумовлені протоколом, без урахування індивідуальності»[4, с.20-24]. І. Ялом акцентує свою увагу на конфлікті який, обумовлений конфронтацією індивідуума з «даностями існування». Під «даностями існування» він розуміє певні кінцеві фактори, які є невід'ємною та неминучою складовою буття людини у світі : проблема життя і смерті, свободи і відповідальності, ізоляції, сенсу і абсурдності існування [5].

Смерть, як відомо, основне джерело тривоги, як невротичної, так і нормальної, екзистенційної. Будь-яка тривога, яка пов'язана зі смертю, може бути усвідомленою і неусвідомленою. На відміну від багатьох своїх попередників І.Ялом на основі тривалих емпіричних досліджень доводить, що з раннього дитинства люди надзвичайно стурбовані неминучістю смерті. Для того, щоб впоратися зі страхом потенційного неіснування, люди користуються психологічним захистом, що базується на запереченні власної смерті. Крім того, Ялом вважає, що розвиток психічної патології в значній мірі обумовлений невдалими спробами вийти за рамки смерті. На думку вченого, перший екзистенційний конфлікт людини - це конфлікт між усвідомленням неминучості смерті і бажанням продовжувати жити, конфлікт між страхом неіснування та бажанням бути. Успішність вирішення даної задачі залежить від сили Еґо і присутності значущих дорослих, здатних опановувати власну тривогу, пов'язану зі смертю. За відсутності таких факторів усвідомлення реальності смерті надає травмуючий вплив. Особливо травмуючою може бути смерть рідних братів і сестер, а також батьків (дослідження Ялома показують, що серед пацієнтів з невротичними і психотичними розладами більше тих, хто в дитинстві втратив батьків). Крім того, рівень травматизації також залежить від особливостей ставлення до смерті, характерного для даної культури. І в дітей, і у дорослих Ялом виділив два головних механізми захисту від тривоги, пов'язаної зі смертю. По-перше, це віра в свою особливість. У той час як на свідомому рівні більшість людей приймають неминучість обмеженості часом свого життя, глибоко в душі вони можуть плекати ірраціональну віру у власне

безсмертя і недоторканність. Якщо цей захисний механізм недостатньо добре розвинений або відсутній, у людей можуть розвиватися такі клінічні синдроми, як маніакальний героїзм, «трудоголізм», відсутність відчуття часу, самозакоханість, прагнення до влади і контролю. По-друге, це віра в рятівника. В основі механізму віри в рятівника, лежить уявлення людини про те, що хоча з нею може трапитися щось погане, вона не самотня у величезному Всесвіті і є хтось могутній, який приїде на допомогу в останній момент і спасе. Люди, які використовують даний механізм захисту, можуть обмежувати своє життя, потрапляючи в психологічну залежність від певної людини (матері, дружини, начальника тощо). Більшість людей не усвідомлюють цю віру до тих пір, поки вона не дає збій (наприклад, коли у людини виявляється невиліковна хвороба, коли об'єкт прихильності помирає або психологічно віддаляється).

І.Ялом зазначає, що в ХХ ст. відбувалися досить швидкі розпад і зміна моральних цінностей, що призвело до їх інфляції та релятивізації. У результаті сучасне виховання ставить занадто мало заборон, що неминуче призводить до того, що при появі потреби вибирати у багатьох молодих людей виникає розгубленість, оскільки вони не знають, що і як треба вибирати. Люди виявляються неготовими до свободи, якою володіють, і приділяють менше уваги тому, що повинні робити, акцентують увагу на своїх бажаннях. Під свободою мається на увазі те, що не існує основи, яка б підтримувала людське існування. Усвідомлення цього породжує тривогу і страх, а також необхідність відповідальності. Вільні люди відповідальні за своє життя, дії і невдачі. Тому другий екзистенційний конфлікт - це конфлікт між зіткненням людей з відсутністю опори і свободою і їх прагненням до набуття основи і структури. Основний вид захисту в таких людей компульсивність або нав'язливість, що виявляється в різних сферах життєдіяльності. Механізми захисту від такої тривоги допомагають людям уникнути усвідомлення своєї відповідальності за власне життя.

Розглянемо такий аспект людського існування як ізоляція, в якій І. Ялом виділяє три форми: міжособистісну, внутрішньоособистісну та екзистенційну. При наявності міжособистісної ізоляції, часто пережитої як самотність, люди різною мірою відрізані від інших. Виникнення міжособистісної ізоляції може бути обумовлено недостатнім розвитком соціальних навичок, наявністю психічних відхилень, власним вибором або необхідністю. При наявності внутрішньоособистісної ізоляції у людей заблоковано усвідомлення частин самих себе. В основі екзистенційної ізоляції лежить положення, згідно з яким кожна людина вступає в світ, живе в ньому і залишає його самотньою. Існує нездоланна прірва між «Я» та іншими. Ялом зазначає, що екзистенційну ізоляцію можна навіть віднести до більш фундаментальної форми ізоляції, а саме до «відокремлення від світу». Відповідно третій екзистенційний конфлікт - це конфлікт

між усвідомленням людиною фундаментальної ізоляції і бажанням встановлювати контакти, шукати захист і існувати як частина цілого.

Виникнення внутрішньоособистісної ізоляції обумовлено утрудненнями і фрустрацією, які мають місце на початковому етапі життя і загрожують якого-небудь життєво важливого аспекту почуття «Я», що зароджується в індивіда.

Екзистенційна ізоляція тісно пов'язана з міжособистісної ізоляцією. Багато людей не в змозі розвивати внутрішню силу, почуття впевненості в собі і своїй самотності, які дозволили б їм протистояти екзистенційній ізоляції. Вони ніколи не відчували справжньої любові, що стимулює зростання, і не знають, як запропонувати її іншим. Якщо відносини психотерапевт-пацієнт, що характеризуються відданістю і автентичністю, допомагають пацієнтам у протистоянні екзистенційної ізоляції і в примиренні з нею, можна з упевненістю зробити висновок, що в минулому пацієнти відчували нестачу в таких відносинах. Використовуючи механізми захисту від тривоги, пов'язаної з ізоляцією, люди не відносяться до інших як до самих по собі, а використовують їх для захисту себе. Так, одним з видів захисту людей від самотності є спроба утвердити себе в очах інших. Такі люди існують настільки, наскільки є частиною свідомості інших і отримують їх схвалення. Тому часто під виглядом любові вони приховують свою нездатність любити. Але оточуючим рано чи пізно набридає задовольняти чужу потребу в самоствердженні. Інший вид захисту від такої тривоги, - злиття з іншим індивідом або групою. Замість того щоб протистояти своїй ізоляції або миритися з нею, люди відчують і думають, що вони не самотні, тому що вони - частина інших.

Крім того, захистом від цієї тривоги, є компульсивна сексуальність. Сексуально компульсивні люди звертаються зі своїми партнерами скоріше як з об'єктами, ніж як з людьми. Їм не потрібен час для того, щоб близько зійтися з будь-якою людиною. Серйозні відносини таких людей схожі на карикатуру реального процесу.

Безглуздість життя призводить до виникнення четвертого внутрішнього екзистенційного конфлікту - конфлікту між потребою людей в сенсі та байдужим світом, в якому немає ніякого сенсу. Багато факторів сучасної постіндустріальної культури сприяють ослабленню відчуття сенсу життя у людей. Механізми психологічного захисту від безглуздості існування бувають різноманітні. Це може бути компульсивна діяльність (накопичення грошей, отримання максимального задоволення, абсолютної влади, повного визнання, вищого статусу тощо), яка рано чи пізно закінчується сумнівами і розчаруванням у її результатах. Це можуть бути проблеми, які дозволяють зайняти і структурувати час (наприклад, хобі, суперечки, сімейні сварки, громадська та політична діяльність, «самовдосконалення» тощо). Ще один варіант - це нігілізм, проповідуючи який, люди ставляться зі

зневагою до всіх джерел сенсу, які інші знаходять у своєму житті (наприклад, до любові, альтруїзму, релігійному служінню тощо) [1].

Психотерапія, заснована на екзистенційно-аналітичному підході, досліджує історію життя пацієнта, не намагаючись пояснити ні її самою, ні її патологічні прояви за допомогою тих чи інших психотерапевтичних шкіл або бажаних категорій. Замість цього вона розуміє дану історію життя як зміна всієї структури буття пацієнта у світі.

Список використаних джерел:

1. Бурлачук Л., Жидко М. Психотерапия/ Л.Бурлачу, М. Жидко. // Изд. «Питер». – П.: 2009
2. Паркулаб О.. Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2004.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И.Ялом //Изд. Класс – М.: 2005
4. Ялом. И. Дар психотерапии / И.Ялом // Пер. с англ. Ф. Прокофьева. — М.: Изд-во Эксмо, 2005.)
5. Stephen J. Key Thinkers in Practical Philosophy Dr. Irvin D. Yalom /James Stephen// Пер. з англ. В. Котолуп. — UK.:Practical Philosophy, March 2001

KOŚCIOŁY PROTESTANCKIE W CZASACH KOMUNISTYCZNYCH W POLSCE, WĘGRZECH I BUŁGARII

mgr Jarosław Norbert Chadaś,
Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Jaroslaw.Chadas@gmail.com

Początek kościołów protestanckich umownie zaczyna się w roku 1517, czyli od wystąpienia Marcina Lutra. Oczywiście nie możemy wtedy mówić o uformowaniu już całego Kościoła, co zresztą nawet Luter nie miał w zamiarze. Niewątpliwym faktem jest datowanie pierwszych wyznań o charakterze zreformowanym na XVI wiek. W Europie zrodziły się wszystkie największe odmiany Kościoła reformowanego: luteranizm, anglikanizm, kalwinizm, metodyzm i baptyzm. Najlepsze podstawy do rozwoju tych ruchów religijnych w tym czasie były w krajach germańskich (Niemcy, Szwajcaria), Anglii oraz krajach nordyckich (Szwecja, Dania). Właśnie w tych regionach protestantyzm zakorzenił się najmocniej i tam do tej pory jest religią dominującą.

Wśród krajów Europy Środkowo-Wschodniej żaden Kościół reformowany nie jest dominującym. Istnieją wprawdzie mniejszości wyznaniowe każdego z odłamów, lecz zazwyczaj nie przekraczają 5%. Jedynym wyjątkiem są Węgry gdzie wyznawcy kalwinizmu szacowani są na ok. 15% wszystkich praktykujących obrzędy religijne [1].

Obecnie we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej Kościoły i związki wyznaniowe posiadają równe prawa. W niektórych przypadkach (np. Polska) konstytucja przewiduje religię dominującą, co jest odzwierciedleniem liczby wyznawców. Demokracja zobowiązała wszystkie państwa powołujące się na ten system rządów do regulacji, przestrzegania i ochrony wszystkich wyznawców. Zapis ten odnosi się wyłącznie do Kościołów i związków wyznaniowych, które zostały zarejestrowane prawnie.

Dla lepszego zobrazowania stosunków wyznaniowych, zwłaszcza dotyczących protestantów należy przywołać kilka przykładów państw Europy Środkowo Wschodniej i ich rozwiązania prawno – administracyjne.

Najbliższym przykładem jest Polska. Stosunki między państwem a Kościołem zostały skodyfikowane już w XVI wieku. Takim dokumentem jest akt Konfederacji Generalnej Warszawskiej przyjęty 28 stycznia 1573 roku, jako pierwszy w Europie Akt Tolerancyjny, gwarantujący równouprawnienie wszystkim bez wyjątku wyznawcom „rozróżnionym wiarą i nabożeństwem”. Oceniając wysoką rangę kulturową Konfederacji Warszawskiej, Władysław Konopczyński pisał, że „jest bezprzykładnym aktem tolerancji stanowiącym polską odpowiedź na akt zachodnioeuropejski, jakim była noc św. Bartłomieja”[2]. Równouprawnienie potwierdziła także konstytucja marcowa z 1921r., przyznając jednak dominującą pozycję dla Kościoła katolickiego zgodnie z zasadą *primus inter pares*. Także konstytucja „stalinowska” z 22 lipca 1952 normowała zasady względem religii. W art. 70 zapisano, iż Kościół (w domyśle rzymsko-katolicki) oraz inne związki wyznaniowe mogą swobodnie sprawować swoje funkcje religijne, a obywatele nie wolno zmuszać do udziału w uroczystościach o charakterze duchowym. Wprost stwierdzono też, iż Kościół jest oddzielony od państwa[3].

Pomimo tych paragrafów i ustępów nawet konstytucja Polski nie gwarantowała równego dostępu do religii. Kościoły mniejszościowe a do takich niewątpliwie są zaliczane Kościoły protestanckie w Polsce (0, 38% w 2011r.[4]) od samego początku były prześladowane i zwalczane. W okresie PRL-u kościoły reformowane doświadczano z różnych stron. Niektóre faworyzowano względem Kościoła Rzymskokatolickiego, innymi manipulowano w celu zwalczania katolicyzmu, a jeszcze inne prześladowano. Najbardziej charakterystyczna była polityka instrumentalizacji. W jej następstwie dany Kościół mniejszościowy świadomie godził się na odgrywanie roli narzędzia w zwalczaniu przez władze partyjno - państwowe Kościoła Rzymsko-Katolickiego i odnosił

z tego tytułu określone korzyści; przykładem może być wykorzystanie Kościoła polskokatolickiego kierowanego przez narzuconego ks. Maksymiliana Rode w latach 1958-1965[5].

Komunizm nie oszczędził też rumuńskich protestantów. W styczniu 1945 roku wszyscy mężczyźni Kościoła luterńskiego między 17 a 45 rokiem i kobiety pomiędzy 18 a 35 rokiem zostali deportowani, jako siła robocza w głąb Związku Radzieckiego do pracy w kopalniach. Ci, którzy wtenczas nie ujawnili się przetrwali. Sowieci uważali ich za potomków Niemców, blisko z nimi związanych. Przez to ich stabilność światopoglądowa była niepewna. Według szacunków 35 tys. luteran rumuńskich zostało wysiedlonych do ZSRR. Większość z nich zmarła z wycieńczenia i chorób. Bardziej łaskawy był los dla ok. 5 tys., którzy zostali po prostu wydalone do Niemiec w latach 1949-1950. Reforma rolna wprowadzana od 1946 roku pozbawiła wszystkie kościoły ziemi i majątku, pozostawiając tylko świątynie i plebanie. W kolejnych latach twarda polityka skierowana przeciwko religii była odczuwana również przez mniejszości wyznaniowe. Próba ułożenia się biskupa Alberta Kleina z dyktaturą Ceausescu zakończyła się niepowodzeniem, przez co luteranie zostali naznaczeni przez katolików, jako zaplecze religijne komunizmu. Prześladowania nasiliły się ze strony tajnych służb, a zwykli obywatele zdążyli już sobie wyrobić o nich zdanie. Jediną możliwością powrotu do normalności była ucieczka z kraju. Stać na nią było tylko najbogatszych. Ci najczęściej płacąc ogromne łapówki uciekali do Republiki Federalnej Niemiec powołując się na swoje związki religijne, które były także dokumentowane po stronie niemieckiej. Ocenia się, iż do 1989 roku z Rumunii uciekło ponad połowa luteran zarejestrowana w 1947 roku. Po repatriacji z Rosji obecną liczbę wyznawców Kościoła reformowanego w Rumunii ocenia się na 30 tysięcy [6].

W Bułgarii prześladowania przez reżim komunistyczny objęły protestantów w jeszcze większej mierze, niż katolików. Począwszy od 1946 r. finansowe wsparcie dla kościołów płynące z zagranicy zostało zakazane ustawowo. Z uwagi na fakt, iż wielu pastorów kształciło się przed II wojną światową na zachodzie, byli automatycznie podejrzewani o wspieranie partii opozycyjnych. W 1949 r. wobec 31 pastorów postawiono zarzuty o współpracę z amerykańskim wywiadem oraz o kierowanie siatką szpiegowską. Wszelka własność należąca do zborów została skonfiskowana, zaś kościoły zostały zdelegalizowane, a ich działalność zakazana. Większość protestantów utrzymywała, iż prawo do sprawowania kultu jest im gwarantowane przez Konstytucję z 1947 r. Państwo totalitarne wywłaszczając majątki zabraniając dokonywania obrzędów religijnych stworzyło nieformalne kościoły podziemne, działające pod przykryciem innych organizacji kulturalnych. Począwszy od, 1989 r., kiedy to upadł reżim Todora Żiwkova, wyznawcy różnych religii, w tym protestanci, cieszą większą wolnością religijną.

Dzięki wysiłkom ewangelizacyjnym nowych misjonarzy przybyłych głównie ze Stanów Zjednoczonych, liczba protestantów od upadku reżimu do 2001 r. podwoiła się dwukrotnie. Zgodnie ze statystycznymi szacunkami, jeżeli tendencja ta utrzyma się, liczba protestantów w kraju w niedługim czasie przekroczy liczbę katolików. Zgodnie z powszechnym spisem ludności z 2001 r. 42 308 osób zadeklarowało się, jako wyznawcy kościołów protestanckich, podczas gdy w spisie ludności z 1992 r. do protestantyzmu przyznawało się zaledwie 21 878 osób [7]. Znaczny wzrost nawróceń na protestantyzm odnotowuje się także wśród bułgarskich Romów, którzy stanowią spory odsetek wyznawców protestantyzmu w tym kraju.

We wszystkich trzech wymienionych krajach polityka władz była równomiernie skierowana przeciwko rozwojowi religii. Zróznicowanie w działaniu i nasileniu aparatu represji było spowodowane głównie aktywnością polityczną członków Kościołów reformowanych. Chociaż od upadku komunizmu minęło ponad 25 lat, to mniejszościowe Kościoły jeszcze nie podniosły się po ranach zadanych przez długie półwiecze po zakończeniu II wojny światowej. Perspektywa wygląda optymistycznie, jednakże potrzebna jest ku temu stabilizacja polityczna i gospodarcza.

Przypisy:

1. Autor nie uwzględnia w założeniach pracy krajów bałtyckich wcześniej należących do Związku Radzieckiego.
2. W. Konopczyński, O dawnej i nowej nietolerancji polskiej, [w:] Od Sobieskiego do Kościuszki, Warszawa 1921, s. 42.
3. Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 22 lipca 1952 r., [on-line] <https://maopd.files.wordpress.com/2013/11/konstytucja-prl-1952.pdf>, data dostępu 10.11.2015.
4. Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009 – 2011, dane GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, pod kier. P. Łysonia, Warszawa 2013, [on-line] http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wyznania_religijne_stow_nar_i_etn_w_pol_2009-2011.pdf, data dostępu 10.11.2015
5. K. Brzechczyn, Kościoły mniejszościowe w polityce władz PRL, [w] Przegląd Religioznawczy, nr 3 (229), 208, s. 133-139.
6. P. Phlippi, The Lutheran Church in Romania in the Aftermath of Communism [w:] Religion, State and Society, t. 22, nr 3 rok 1994.
7. Źródła na podst. Instytutu Bułgarskiej Historii Protestanckiej - <http://protestantstvo.com/>

ЗМІСТ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА Абдулгужин Алмас Вакилевич, ...	3
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В XXI ВЕКЕ Агапов Максим Александрович, ...	6
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ СЕТЕВЫХ СО- ОБЩЕСТВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ Барма Олег Анатольевич, ...	9
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ Биндас Олена Миколаївна, ...	16
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕСТВЕ Бухарова Елена Азатовна, ...	20
МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА К УЧЕБЕ Балеева Айгуль Флюровна, ...	23
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ Васаженко Наталія Олексіївна, ...	24
ЛІДЕРСТВО ТА ІМІДЖ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ Вергун Денис Володимирович, ...	28
ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ТРУДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ Выголовская Ксения, Санникова Ксения, ...	33
КОНЦЕРТ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ АУДИТОРИИ Гайкевич Дарья Михайловна, ...	37
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ Галайга Альона Сергіївна, ...	40
ПОСТМОДЕРН ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНА ЕПОХА Гасюк Богдана Тарасівна, ...	46
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ Денісова Катерина Вадимівна, ...	50
ПИТАННЯ ЧИСЕЛЬНОСТІ ВІЙСЬК АРАБСЬКОГО ХАЛФАТУ ТА ВІЗАНТІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У БИТВІ ПРИ РІЧЦІ ЯРМУК (636 р.): ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ Димидюк Дмитро Андрійович, ...	55
СУЧАСНИЙ СТАН ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ Довганич Анастасія Василівна, ...	60
ПОДРОСТКОВЫЙ АЛКОГОЛИЗМ. ПРИЧИНЫ, ОСОБЕННОСТИ: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ Дубкова Алёна Александровна, ...	64
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ «ФІЛЬМ – ТЕСТ» РЕНЕЖИЛЯ У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРИСТОСОВАНOSTІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ Дудко Олександра Володимирівна, ...	66
ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕЛЕФІЛЬМУ Жеребко Олександр Петрович, ...	69
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ Жиле Людмила Іванівна, ...	73
ПОНИМАНИЕ – ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПРЕДЕЛ РЕЧИ Журавель Александр Дмитриевич, ...	76

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
Зінченко Ярина Анатоліївна.....	81
ЗАВИСИМОСТЬ ВЫБОРА КАРЬЕРЫ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЧЕЛОВЕКА	
Иванова Юлия Дмитриевна	84
КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ПОДРОСТКОВ	
Ишбулдина Фаягуль Ахмадиевна	88
CELE I ZADANIA POLITYKI WOBEC RODZINY W POLSCE	
mgr Danuta Kędzierska.....	90
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Кирпа Альона Миколаївна.....	98
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД	
Крупник Зоряна Ігорівна	102
ПСИХОСИНТЕЗ ПРО СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ	
Кучеренко Єгор Валерійович	105
СМИСЛ ПРОФЕСІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
Ларін Дмитро Ігорович.....	109
ELEMENTY KULTURY LUDOWEJ – ŹRÓDŁEM DO ODKRYCIA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI	
Lachowska Anna	114
ВПЛИВ КІНЕМАТОГРАФА НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	
Лученко Валерія Ярославівна.....	117
«СЕЛФІ» ЯК ПРОЯВ РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ ПСИ- ХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗАСОБАМИ ГЕШТАЛТ-ТЕРАПІЇ	
Мамченко Тамара Сергіївна, Гмиря Ігор Владиславович.....	121
СОЦІОКУЛЬТУРНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗМІСТУ ТВОРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	
Марційчук Юлія Іванівна.....	124
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
Муромець Вікторія Григорівна	127
ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	
Мусяфина Гульзифа Маратовна.....	130
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЬМИ	
Мухамадиева Алина Ильгизаровна.....	132
ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА БАЗІ МЕЗИНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ	
Наливайко Алла Євгенівна, Хмель Людмила Григорівна	134
ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗОШ № 65 М. ДНІПРОПЕТРОВСЬКА	
Немцева Тетяна Олександрівна.....	137
ВПЛИВ РЕЛІГІЇ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ (НА ПРИКЛАДІ ДЕСТРУКТИВНИХ СЕКТ)	
Павліченко Ольга Анатоліївна.....	140
ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО РІВНЕНЩИНИ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ	
Павлюк Марина Юріївна.....	144
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	
Падалка Роман Григорович.....	148

ПРАКТИКА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРНЫХ ИНДУСТРИЙ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ	
Пархоменко Ирина Игоревна	151
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Пац Олена Василівна	154
ФУНКЦИИ И ВИДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ	
Петрова Оксана Игоревна	158
ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ. МИКОЛА АНТОНОВИЧ ЗІНЧУК ТА ЙОГО СПАДЩИНА	
Понікаровська Наталія Андріївна	159
ПОРТРЕТ УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА	
Попков Сергей Александрович	163
СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ «МОБІЛЬНОЇ ОСВІТИ»	
Пятковська Юлія Вікторівна	165
КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОЕКТИ У РАМКАХ КУЛЬТУРНОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ	
Радчена Тетяна Федорівна	168
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ І ПІДЛІТКАМИ	
Ратеева Вікторія Олександрівна	172
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ	
Салахутдинова Гулия Забировна, Курманова Миляуша Фанилевна	175
ПРОБЛЕМА НЕБУТТЯ У РОСІЙСЬКІЙ РЕЛІГІЙНІЙ ФІЛОСОФІЇ	
Складан Андрій Анатолійович	177
ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ	
Сухарева Ірина Анатоліївна	182
SPOJRZENIE NA DYSLEKSJĘ Z PERSPEKTYWY PEDAGOGA	
Justyna Sala-Suszyńska	186
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕРШІ ДНІ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	
Тарасевич Олександра Віталіївна	190
МЕТОДИ БОРОТЬБИ З МАНІПУЛЯЦІЯМИ У СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»	
Титаренко Ольга Олегівна	193
НЕГАТИВНОЕ И ПОЗИТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ КОММУНИКАЦИИ	
Файрузова Илюзя Фаниловна	197
КУЛЬТУРА МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ	
Хованская Анастасия Владимировна, Ременникова Елена Юрьевна	199
ЕСТЕТИЧНА СКЛАДОВА РЕКЛАМНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЇЇ СПІВВІДНОШЕННЯ ІЗ МИСТЕЦТВОМ	
Хоменко Глеб Володимирович	204
ТЕХНОЛОГИИ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	
Шамигова Анна Викторовна	207
ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ	
Шевчук Тамара Євгенівна	211
ПОГЛЯД НА ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ОСОБИСТІСТЬ В РУСЛІ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ ІРВИНА ЯЛОМА	
Шувалов Олександр Вячеславович	215
KOŚCIOŁY PROTESTANCKIE W CZASACH KOMUNISTYCZNYCH W POLSCE, WĘGRZECH I BULGARII	
mgr Jarosław Norbert Chadaś	219

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 5

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

Матеріали

*IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
«Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців»
(25-27 листопада 2015 р.)*

Друкується за оригінальними авторськими текстами.

Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.

<i>Верстка та оригінал-макет</i>	<i>Труцек Євгенія</i>
<i>Обкладинка</i>	<i>Труцек Євгенія</i>
<i>Фото на обкладинці</i>	<i>Вінічук Уляна</i>

Підписано до друку 10.01.15.
Формат 84х60/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умов. друк. арк. 13,14. Обл.-вид. арк. 13,34.
Наклад 100 прим. Зам. № 834.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/я 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.