

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ
НАУКОВИЙ
ВІСНИК

Випуск 9

Частина I

2011



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 9
Частина I

Кіровоград – 2011

ББК – 74.580
С – 88
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 9. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 307 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2010–2011 років.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Семенюк О.А. – доктор філологічних наук, професор;
2. Чінчой О.О. – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний редактор);
3. Вівсяна І.А. – кандидат історичних наук, доцент;
4. Лупан І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент;
5. Назаренко М.П. – кандидат педагогічних наук, викладач;
6. Святенко Л.К. – кандидат хімічних наук, доцент;
7. Цемрюк І.Г. – кандидат психологічних наук, старший викладач.

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 9 від 26 квітня 2011 року).

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2011



КОНФЕРЕНЦІЯ ПО В.О. СУХОМЛИНСЬКОМУ

Ольга Грицькова

РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викладач Прибора Т. О.

Працюючи протягом 35 років учителем та директором Павлиської школи, В.Сухомлинський стикався з проблемами, які вимагали визначити шляхи становлення особистості молодшого школяра, у процесі спілкування.

Аналіз досліджень і публікацій І. Беха, Л. Канішевської, Д. Ізаренкова В. Хайруліної показує, яке велике значення надавав всевітньо відомий педагог спілкуванню дітей.

Мета даної статті – дослідити погляди В. Сухомлинського про роль спілкування у становленні особистості молодшого учня.

Як видатний педагог-гуманіст, В. Сухомлинський стверджував самоцінність дитячої особистості, необхідність зосередження педагогічного процесу на потребах розвитку інтелектуальних, духовних, трудових, естетичних, фізичних сил кожної дитини в активній діяльності, к індивідуальній, так і в колективі, різних видах спілкування дитини й дорослого.

У педагогічній спадщині В.Сухомлинського знаходимо багато думок щодо ролі гуманістичного спілкування у формуванні особистості молодшого школяра. В одній із "Ста порад учителям" він писав, що "людина найкраще виховується тоді, коли вона виховує інших, турбується про іншу людину. Наш педагогічний колектив прагне того, щоб уже в роки отрочтва кожний вихованець виявляв сердечну турботу про маленьку дитину" [3, с. 719]. Обґрунтовуючи практичну необхідність гуманних взаємин між вихователем та дитиною, між самими дітьми і взагалі всіма учасниками виховного процесу, педагог переконливо довів, що найцінніше у дитини - її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, здібностей, потенційних можливостей. Підтримка і розвиток у дитини її індивідуальності є умовою зростання не тільки кожної конкретної особистості, а й підґрунтям формування дійового, творчого дитячого колективу, оскільки саме через плекання розмаїття індивідуальностей пролягає шлях до справжнього об'єднання дитячих особистостей.

Вивчення досвіду гуманістичного спілкування учнів і учителів школи свідчить про те, що воно було спрямоване на розвиток у кожного вихованця почуття власної гідності, честі. Важливим джерелом гуманістичного спілкування В.Сухомлинський уважав те, щоб кожен вихованець був би хоч до деякої міри вихователем свого молодшого товариша, бачив у ньому, мов у дзеркалі, свої духовні багатства. Педагог справедливо вважав, що найважче у вихованні умінь гуманістичного спілкування домогтись, щоб людина робила добро не тому, що за нього хвалять, а тому, щоб без добра вона не може жити. Гуманістичне спілкування, на думку педагога, це творення добра і веління власної совісті. А голос совісті, стверджував освітянин, треба пробуджувати змалку. У спогадах педагога є цікавий епізод про спілкування учнів з покаліченим хлопчиком Колею. Це спілкування стало школою виховання доброти і чуйності. Педагог згадував, що тихими сонячними днями вони часто ходили в ліс. Він не нагадував учням про Колю, сподіваючись, що в колективі є чуйні, вразливі душі, і не помилився. Коли вже все приготували до походу, хтось говорить: "А як же Коля? Ми підемо, він сидітиме вдома, дивитиметься у вікно?" У кожному випадку дитячі серця стискав біль, кожен учень готовий був зробити все, щоб маленький друг мав якусь радість [7, с. 131].

Серед основних принципів, які пронизують педагогічну теорію і практику В.Сухомлинського, є принцип реалізації у вихованні особистості гуманістичної ідеї. Згідно з нею, найкращим, психологічно довершеним інструментом, який завжди спрацьовує, викликає відгук дитячої душі, бажання стати кращим – це звернення педагога до серця й розуму дитини, а не намагання повчати, вказувати їй, розпоряджатися нею. За такої умови відбувається не лише вплив учителя на вихованця, а й поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, виникає об'єднуючий мотив, який забезпечує гуманне спілкування вихователя й дитини, їх суб'єкт-суб'єкту взаємодію.

Педагог-гуманіст уважав важливим чинником становлення особистості дитини спілкування учнів та вчителя з природою. За В.Сухомлинським, світ природи – багатюще джерело емоцій, і саме завдяки



безпосередній дії на відчуття природа впливає на розум, вона робить широким, ясним, світлим те віконце, крізь яке дитина дивиться на світ. Водночас, він наголошував, що "пізнання краси ушляхетнює серце, дитина стає красивою" [6, с. 314].

Досвід видатного педагога переконує, що духовний розвиток дитини, духовну спільність на ґрунті спілкування з квітами можна вважати великою психологічною знахідкою В.Сухомлинського. Мистецтво розвитку особистості, на думку вченого, полягає в тому, щоб молодшим школярам давати змогу активно виявити в житті, у стосунках з товаришами почуття краси і благородних прагнень, зокрема і за допомогою спілкування з квітами.

Аналіз наукових праць В.Сухомлинського показав, що він у багатьох випадках заміняє слово спілкування – словом взаємини, які, на нашу думку, мають більш глибокий психолого-педагогічний аспект. Він називав два джерела виховання. І в кожному з них чільне місце відводив взаєминам. У першому джерелі – це громадсько-політичні стосунки, у другому – це складні різноманітні стосунки, в колі яких перебуває дитина. Вони є для неї середовищем – писав педагог, – яке дає наочні уроки, що розкривають зміст моральних понять. Він неодноразово підкреслював, що ці відносини ніким не мисляться як спеціальний засіб виховання, але, чим менше думають про них дорослі як про силу, що діє на духовний світ дитини, тим більше вона, ця сила, виховує. Тому, наголошував педагог, що саме "відносини", бо в усьому, що оточує дитину (не тільки люди, а й речі, явища), вона бачить матеріалізовані людські погляди, судження, звички, наміри" [1, с. 296].

Крім того, треба зазначити, що В.Сухомлинський неодноразово наголошував на необхідності інтелектуального спілкування вчителя як з окремими вихованцями, так і з дитячим колективом. Він вважав, що інтелект педагога й інтелект окремих учнів зв'язуються "десятками ниточок", які є живими доріжками від серця до серця. Тому інтелектуальне спілкування з дитячим колективом і особливо з окремими вихованцями, на його думку, – таке ж джерело радості, як і натхненна праця. Форми цього спілкування він називав такі: насамперед пристрасна, хвилююча розмова про науку, про книгу, бесіда з групою або окремими школярами. Цікаво, що він визначав направленість інтелектуального спілкування як передачу "від серця до серця тих іскорок, із яких розгортається полум'я думки вихованця" [6, с. 318].

У творах В.Сухомлинського неодноразово підкреслюється думка про те, що дитина – це Людина. Він справедливо вважав, що та людина, яка з повагою ставиться до себе, з повагою ставиться і до інших людей, до колективу, суспільства. Без цієї здатності неможливі свобода особистості, усвідомлення нею гармонії прав та обов'язку, особистого щастя й праці в ім'я блага інших людей, що є, у значній мірі результатом гуманістичного спілкування. У творах педагога-гуманіста "Красиве й огидне", "Байдужість", "Лісовий будиночок", "Для чого кажуть "спасибі"?", "Краплина води" розсіпані золоті зернини гуманістичного спілкування, які формують у дитині почуття добра, людяності. Показовим у цьому є оповідання "Красиве й огидне", у якому, на думку В.Сухомлинського, найкрасивіше – коли люди роблять одне одному щось хороше, а найогидніше, коли людина стає злою, безсердечною [9].

Гуманістичні відносини, які мають визначати стосунки особистості й колективу, В.Сухомлинський розглядав також у зв'язку зі структурою людського світогляду, в якій обов'язковою має бути гуманістична складова (дбати про інших треба без розрахунку на похвалу чи винагороду, творення добра для людей має стати звичкою, нормою поведінки, перетворитися на звичку). Провідним компонентом гуманістичного комфортного клімату в школі, вважав освітянин, є міжособистісні стосунки за всіма основними напрямками: адміністрація-вчителі; вчителі-вчителі; вчителі-учні; учні-учні. Особливої гармонізації, на його погляд, потребують відносини між молодшими школярами, які він так детально описує в книзі "Серце віддаю дітям" [4, с. 156-210].

Переконливою думкою В.Сухомлинського є те, що гуманістичне спілкування можливе тоді, коли дитина сприймає насамперед добро і виховується добром, коли панує принцип оберігання дитячого серця від болю, від страждань (уникнення найменших необережних духовних доторкань, вольових засобів впливу), коли, як найвища демократична цінність, бережеться гордість, недоторканість особистої честі дитини, її власна думка, її погляд. Таке ставлення до дитини Василь Олександрович називає щастям педагога, що, на нашу думку, певною мірою досягається гуманістичним спілкуванням як фактором становлення особистості молодшого школяра. Водночас, треба сказати, що особливого значення гуманістичному спілкуванню він надавав розвитку особистості дитини, яка у своєму серці мала "відкриту рану".

Аналіз виховної практики свідчить про те, що вихователі завжди пам'ятають слова В.Сухомлинського про доброту у ставленні до кожного вихованця, а саме: "Яким би запущеним, безнадійним не був вихованець через обставини, що склалися в сім'ї, скільки б образи не приніс він у своєму серці до вас у школу, в його серці є щось добре, і справжній вихователь завжди звертається до доброго, до людяного" [5, с. 515]. Педагог зазначав, що, як особистість, педагог має стати у центрі виховного процесу, який за своєю психологічною сутністю є організацією гуманістичного спілкування між ним і дитиною. Він справедливо вважав, що гуманістичне спілкування сприяє розвитку почуттів унікальності й неповторності дитини та



знаходження власного самобутнього образу. Вихователі цілком поділяють думки великого педагога про те, що одним із важливих правил гуманістичного спілкування є пробудження "в юному серці бажання стати кращим", і що "добро, яке ми утверджуємо в юному серці у школі, мусить бути непримиренним і нетерпимим до зла" [5, с. 515-550].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1980. – Т. 5 – С 308-326; С. 643-645; С. 362-366.
2. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – С. 221-419.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховного процесу. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1 – С 495-497.
4. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1966. – С 130-221.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1980. – С 515-550.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.3. – С. 1-301.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – С. 719-730.
8. Сущенко А. Гуманізація навчальних взаємин у всіх ланках шкільної життєдіяльності / А. Сущенко // Початкова школа. – 1998. – №9. – С 29-30.
9. Хайруліна В.М. Дивоцвіт дитинства. Хрестоматія з етики для учнів початкової школи / В.М. Хайруліна. – К.: Плетяди, 2005.

Юлія Дереза

УЧИТЕЛЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО: ВИВЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ

*(студентка V курсу Інституту філології та журналістики
Херсонського державного університету)*

Проблема вчителя є глобальною в контексті українського державотворення. Потрібна докорінна зміна стилю педагогічного мислення, реформування змісту конкретно-функціональної готовності сучасного вчителя реалізувати свої професійні та загальнолюдські обов'язки для формування духовного потенціалу молоді. Питання творчої, дослідницької та самоосвітньої діяльності педагогів завжди була предметом особливої уваги як учителів-практиків, так і вчених. Досить глибоко вона розглядається в працях сучасних дослідників В.І.Загв'язінського, О.А.Захаренка, І.А.Зязюна, В.Г.Кузя, О.В.Попової, С.О.Сисоевої, В.О.Сластьоніна, Ю.М.Галатюка, І.А.Кравцової, Л.С.Левченко, Н.Ф.Федорової та ін. Розв'язанню такого надзвичайно важливого завдання сприяє, на наш погляд, і аналіз педагогічної спадщини видатного дидакта ХХ ст. В.О.Сухомлинського та впровадження його поглядів на це питання, зокрема, в школах Великоолександрівського району, що на Херсонщині.

З упевненістю можна стверджувати, що спадщина В.О.Сухомлинського стала невичерпним джерелом педагогічної мудрості, насаги. Доробок В.О.Сухомлинського нині, коли ставляться високі вимоги до підготовки вчительських кадрів, особливо актуальний. Василь Олександрович підкреслював, що немає людей більш допитливих, невгамовних як учителі, бо «учитель творить Людину» [6, с.242]. В.О.Сухомлинський виділив найважливіші якості особистості педагога: почуття обов'язку та відповідальності, політичну активність, доброту, чуйність, наполегливість, терпимість та ін. Проте саме віра в дитину становить фундамент педагогічного оптимізму, а дитячий оптимізм – це насамперед відчуття «радість життя». В.О.Сухомлинський багато зробив для того, щоб педагогічний колектив Павлівської школи сприяв дитячому оптимізму.

Оновлення системи освіти та формування нового типу вчителя висувають великі вимоги до його особистості. Василь Олександрович вважає, що справжній вчитель, зіставляючи теорію з практикою, «освітлює свій подальший шлях світлом теорії, в цьому полягає основа його зростання і збагачення» [5, с. 578]. І коли ідея пошуку чогось нового оволодіває свідомістю вчителя, тоді він неодмінно вдосконалюватиме свою майстерність, використовуватиме досвід роботи своїх колег, причому робитиме це творчо, з урахуванням конкретних умов. Василь Олександрович вважав, що «механічне пересадження досвіду компрометує і передовий досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються» [3, с. 420], і підкреслював необхідність «творчого розвитку педагогічної ідеї» [3, с. 421]. Учителі Великоолександрівщини у своїй роботі намагаються слідувати цьому принципу. У районі створено творчу групу вчителів української мови та літератури (керівник – Л.Б.Шуруба, члени – С.А. Компанієць, Т.В.Коваленко, І.М.Кириленко, О.Г.Лісовська, І.А.Чаура). Члени цієї групи займаються розробкою нових моделей, схем, рекомендацій, їх апробацією та корекцією в процесі практичного застосування, а також



поширенням власного досвіду, чому сприяють проведення у районі семінарів-практикумів, педагогічних читань, науково-практичних конференцій, презентацій, I етапу конкурсу «Вчитель року».

Освітняни Великоолександрівського району в своїй навчально-виховній та самоосвітній роботі активно звертаються до педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського, використовують його багаторічний досвід роботи. У районі створено «Школи педагогічної майстерності», до складу якої входять найбільш творчі вчителі нашого регіону – В.В.Зеленчук, А.О.Бойко, С.В.Нікіфорова, Н.М.Жданович, О.М.Зима. Керівник об'єднання – Н.В.Кована, яка ґрунтовно працює над темою «В.Сухомлинський про нетрадиційні форми і методи роботи з дітьми як засіб до підвищення рівня знань». Члени «Школи педагогічної майстерності» досліджують й інші проблеми, орієнтуючись на погляди В.Сухомлинського, наприклад: «Самостійна діяльність як засіб формування критично-мислячої особистості», «Керування самоосвітою школярів», «Науково-дослідницька робота на уроках мови й літератури» та ін.

Щорічно районне методичне об'єднання вчителів української мови та літератури, на чолі з вчителем-методистом Л.В.Харченко, випускає збірник своїх напрацювань з теми «В.О.Сухомлинський про високу духовність та професіоналізм учителя: методи та способи впровадження його ідей у сучасній школі», у якому вміщуються матеріали провідних педагогів району, зокрема, С.А.Компанієць «Роль учителя у формуванні творчої особистості (на основі педагогічних поглядів В.Сухомлинського)» (Малоолександрівська ЗОШ I-III ступенів), І.М.Кириленко «Роль сільського вчителя у світлі педагогічної спадщини В.Сухомлинського» (Давидово-Брідська ЗОШ I-III ступенів), О.В.Лісовська «Оформлення кабінету української мови та літератури: залучення учнів до співпраці (використання рекомендацій В.Сухомлинського)» (Великоолександрівська ЗОШ I-III ступенів №1) та ін.

Становлення національної школи відбувається повільно, долаючи безліч суперечностей, застарілих догм і проблем. Сучасні дослідження діяльності школи констатують загально-педагогічні недуги, на які страждає її навчально-виховна робота: перевантаження вчителя, втрата інтересу учнів до наслідків навчання, стан рівня знань, вихованості тощо. В.О.Сухомлинський виділив закономірність залежності культури педагога від його часу («Чим менше в учителя вільного часу, чим більше завантажений він всілякими планами, звітами тощо, тим швидше настане час, коли йому нічого буде віддавати вихованцям» [5, с. 453]) і рекомендував насамперед оберегти вчителя від усіякої писанини, якнайбільше часу виділяти на самоосвіту, відпочинок, духовне спілкування. Стомлює педагога і перевірка зошитів, тому в Павлівській школі відмовилися від багатосторінкових творів, широко застосовували взаємоперевірку. Активно використовують метод взаємоперевірки вчителі шкіл Великоолександрівщини, що значно спрощує роботу педагогів та сприяє появі вільного часу у вчителя. В.О.Сухомлинський вважав, що джерелом і рушійною силою самоосвітньої діяльності вчителя є потреба в знаннях: «знати більше, ніж я знаю сьогодні» [2, с. 82]. Учителі Великоолександрівського району також приділяють велику увагу самоосвітній діяльності, працюючи над такими проблемами: Т.В.Коваленко «Розвиток критичного мислення на уроках української мови та літератури» (Кар'єрська ЗОШ I-III ст.), Н.В.Кована «Пошукова самостійна робота учнів як шлях здобуття нових знань» (Білокриницька ЗОШ I-III ст.), І.А.Чаура «Розвиток творчих здібностей через ситуацію успіху» (Старосільська ЗОШ I-III ст.), З.М.Обревко «Групові форми роботи на уроках як засіб розвитку організаційно-діяльнісних якостей» (Борозенська ЗОШ I-III ступенів) та ін.

Таким чином, погляди В.О.Сухомлинського на те, яким повинен бути справжній вчитель, не втратили своєї актуальності і на сьогодні, про що свідчить постійне звернення педагогів до його спадщини як до невичерпного джерела педагогічної мудрості, бо саме від нас залежить те, чим стане серце дитини – «ніжною квіткою чи засушеною корою» [4, с. 21].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – С.5-197.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.4. – С.136.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.2. – С.420-421.
4. Сухомлинський В.О. Наша скрипка. – Радянська освіта. – 1966, 21 травня.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.4. – С.393-628.



Олена Іванченко

В.А. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СПІВПРАЦЮ З БАТЬКАМИ

(студентка III-го курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: викладач Андросова Н.М.

Видатний український педагог і дитячий письменник Василь Олександрович Сухомлинський зробив надзвичайно цінний внесок у науково-практичне осмислення і висвітлення усіх найактуальніших проблем шкільного навчання. Вчений - гуманіст розглядав процес навчання і виховання як єдине педагогічне ціле. «Не забуваймо, - підкреслював вчений, - що в школі дитина не тільки вчиться. В школі вона живе. Там, де вихователі забувають цю істину, навчання стає для школяра важким тягарем. Там, де навчання виступає як невід'ємна частина багатогранного духовного життя, - воно для дитини бажане й захоплююче».[4 ; с.407]

Творча спадщина В.О.Сухомлинського переконує нас у різноманітності педагогічних підходів до формування особистості учня. Нині, у період активних пошуків ефективних методів виховання гуманістичних цінностей, практична діяльність Василя Олександровича є надійним помічником у вирішенні цих важливих завдань. Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського допоможе вчителям і батькам виховати гуманну людину, знайти такий спільний духовний інтерес, таку діяльність, щоб дитина відчула у вихователів людину і потяглася до людського. « На перше місце в практиці нашої виховної роботи, - стверджує В.О.Сухомлинський, - ставляться вчинки, в яких виявляється гуманне, людяне ставлення дитини до інших людей. Багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як людина глибоко розуміє і відчуває благородство ідей гуманності, людяності. [3; с.218]

Гуманістична основа в його педагогічній діяльності ґрунтується на тезі про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу й гідність.

Значимість спадщини В.О.Сухомлинського не може бути досягнена інакше, ніж з погляду її зв'язку з народом, з національною культурою. Вона насичена народознавчим змістом, звичаями, обрядами і традиціями.

Слід зазначити, що педагогічні погляди В.О.Сухомлинського сформувалися в ході й унаслідок натхненної копійки учительської праці. Тож основні праці відомого і визнаного у світі педагога увібрали в себе і частку його практичної діяльності, в якій, як зворотний зв'язок, апробувалися провідні теоретичні висновки В.О.Сухомлинського як вченого, педагога - експериментатора, учителя - новатора.

Переконливо викладається і методика найтонших сфер морального життя людини - материнського і батьківського виховання, ставлення до батьків, старших членів родини, померлих.

Найголовнішим, найглибшим і найміцнішим надійним каменем педагогічної системи В.О.Сухомлинського є виховання у кожного вихованця поваги до самого себе. Він вважав, що до того часу, поки є самоповага, існує й школа. Коли зникає повага до самого себе - немає школи, немає ні особистості, ні колективу.

Шкільне навчання, за В.О.Сухомлинським, - це гуманістична та психолого педагогічна система, що становить собою взаємодію вчителя та учнів, спрямовану на досягнення реально визначених мети і проміжних завдань через оптимально дібраний зміст освіти, завдяки застосуванню найрізноманітніших методів, прийомів, форм, використанню наочних і технічних засобів. Навчання у школі повинно бути не завершенням, а тільки початком всебічної освіти, фізичного, духовного, інтелектуального, соціального удосконалення людини упродовж всього її подальшого життя.

В.О.Сухомлинський виявляє себе у висвітленні проблем сімейного виховання.

Бажаючи допомогти батькам у вихованні дітей, Сухомлинський почав писати книгу « Батьківська педагогіка», яку не встиг закінчити. За все своє життя він написав на цю тему багато статей. І в багатьох книгах він торкався цього питання. Його завжди хвилювала ця проблема - виховання дітей у сім'ї, зв'язок сім'ї з школою.

Видатний педагог ще в 50 - 60 роки минулого століття відкрив нову сторінку в розвитку вітчизняної педагогіки і зробив значний внесок у розв'язання проблеми шкільно - родинного виховання. Під «шкільно - сімейним вихованням» В.О. Сухомлинський розумів спільну діяльність школи і сім'ї, що позитивно впливає на розвиток і виховання підростаючого покоління. Він розглядав виховання в школі і сім'ї як єдину систему, а щоб підкреслити принцип неперервності та єдності виховання в школі і сім'ї, родині, користувався поняттям «шкільно - сімейне виховання».

Сім'я - це первинний природний виховний осередок формування найглибших людських почуттів: тут народжується і поглиблюється любов до матері і батька, роду і народу, пошана до рідної мови, історії, культури. Провідним принципом батьківської педагогіки В.О.Сухомлинського є принцип гуманізації, який сфокусований у його словах: «все для людини, все в ім'я щастя людини». Це принцип, за словами педагога, глибоко особистий.



Результати науково - практичних досліджень свідчать про вплив сім'ї на процес становлення особистості. У В.О.Сухомлинського хоча і не було спеціальної книжки для батьків, проте багато його праць присвячено вихованню дітей у сім'ї. І популярність їх у вчителів - практиків і батьків теж надзвичайно висока. [5, с. 54]

Василя Олександровича постійно хвилювали проблеми виховання дітей в сім'ї . Він був переконаний, що успіху у вихованні можна досягти тільки спільними зусиллями школи і сім'ї. [1; с. 22]

Підготовка до виховання дітей, стверджував Василь Олександрович, повинна розпочинатися задовго до того, як молоді люди стануть батьками. Тому в першу групу слухачів «батьківської школи» входили молоді подружжя, у яких ще не було дітей. В другій групі об'єдналися батьки дошкільнят, яким йти до школи через два роки. Чотири наступні групи об'єднували відповідно батьків учнів 1 - 2, 3 - 4, 5 - 7 та 8 - 10 класів.

Вчителі які працювали разом з видатним педагогом, розповідають про те, що глибоке вивчення сімей розпочиналося за 2 роки до вступу дітей у школу. Результати спостережень за віковими та індивідуальними особливостями майбутніх школярів записувалися в спеціальні щоденники.

Розроблена В. Сухомлинським система підготовки батьків до виховання дитини, формування педагогічної культури родини продовжує жити в стінах Павлівської школи, з роками все більше вдосконалюючись. Сьогодні у нас створена чітка система педагогічної освіти і пропаганди педагогічних знань серед батьків і старшокласників.

Однією з важливих форм творчої співпраці вчителів та батьків є батьківські збори. Щомісяця проводяться дні відкритих дверей для батьків та дні сім'ї. Кожний класний керівник розробляє спеціальні пам'ятки для батьків. При плануванні роботи з батьками завжди враховуються результати їх анкетування і спостережень за дітьми.

Надаючи величезного значення сім'ї, родині як виховному фактору, В. Сухомлинський зазначав, що будь - яка сім'я, навіть за найсприятливіших умов і при бажанні не в змозі без допомоги школи розв'язувати всі питання виховання.

Однією із серйозних причин, що в багатьох сім'ях заважають правильному вихованню дітей, В. Сухомлинський вважав недостатнє озброєння батьків педагогічними знаннями. Підготовка батьків до виховної діяльності передбачає значне підвищення рівня їхньої педагогічної культури, що залежить від освіти, умінь і навичок виховувати дітей, психолого - педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, від ставлення до педагогічної діяльності, рівня розвитку їхніх педагогічних здібностей. Тому В.О. Сухомлинський стверджував, що завдання школи - навчити батьків виховувати дітей так, як рекомендує педагогіка, дати їм необхідний мінімум знань та умінь з питань виховання.

Василь Олександрович вважав, що батькам дуже необхідна педагогічна культура.

Висока гуманістична позиція В.О. Сухомлинського виявилася і в його ставленні до сім'ї. Він вважав, що гармонійний, всебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа і сім'я будуть діяти одночасно і стають одностайними у спільній роботі. У багатьох своїх творах педагог показав як розвиток особистості залежить від культури батька й матері, як пізнаються людських стосунків і суспільне оточення на прикладі батьків.

Розроблена ним система шкільно - сімейного виховання спрямована в наше сьогодення і майбутнє. [3, с. 92].

Сім'я може бути як позитивним, так і негативним фактором виховання. Позитивний вплив на ще не сформовану особистість полягає в тому, що ніхто, крім матері, батька, бабусі й дідуса, сестри чи брата, не ставиться до них з такою любов'ю і турботою. Однак жоден інший соціальний інститут не може завдати стільки шкоди вихованню дитини, скільки це може зробити сім'я. Тому передусім у сім'ї має панувати атмосфера доброзичливості, довіри, любові, взаємодопомоги. [3, с. 92]

Материнська і батьківська любов не повинна бути сліпою, а має виховувати в дитині Людину, бути підтримкою, утверджувати віру в себе, у свої сили, захищати і водночас рухати вперед, а не бути своєрідним ковпаком, ізолятором. Духовна серцевина справжньої материнської і батьківської любові у тому, щоб син, донька відчували повагу до себе, прагнули бути хорошими людьми. Багаторічні спостереження за розвитком молодших школярів дали підставу В.О.Сухомлинському зробити висновок, що діти, душі яких надломлені переживаннями, потребують особливої уваги, тому батьки мають щадити легковразливу, хворобливу психіку дитини, оберігати дітей від зайвих переживань, пробуджувати життєрадісні почуття, ні за яких обставин не виявляти своє ставлення до них, як до хворих. [3, с. 52].

Не менш важливою, на думку педагога, у вихованні дитини має бути і роль батька, особливо коли в сім'ї підрастає син. Для хлопчиків батько є еталоном мужності, хоробрості, сміливості, вони мріють бути схожими на своїх батьків.

Батькам, радив педагог, необхідно звертати особливу увагу на синів - сину любов і вдячність. Адже ніхто не хоче, щоб його дитина виросла жадібною, грубою, злою. Проте таке трапляється навіть у благополучних родин.



Проте одностороння любов батьків до дітей чи дітей до батьків не дасть потрібного, важливого для суспільства результату, якщо в сім'ї не пануватиме повага до дитини, яка досить часто підміняється імперативними стосунками. Зменшилась участь дітей у домашній праці, сучасна сім'я послабила роль трудового виховання. Звертаючи основну увагу на матеріальні потреби, батьки привчають дітей до легкого заробітку, забуваючи, що вміння спілкуватися, гуманне ставлення до людини, неприйняття зла вирішують часом у житті більше, а ніж гроші. [2, с. 86]

Великі моральні цінності сім'ї, які треба цінити, і які сприяють вихованню дітей, - це тонкі, відношення між членами сім'ї, турбота одне до одного, вміння дивитися на людей людськими очима. Батьків слід вчити вмінню та навикам виховувати дітей. Сухомлинський розумів, що педагогіка повинна стати наукою для всіх.

Отже, дружні стосунки між членами сім'ї, доброзичлива атмосфера, злагода, взаємоповага, любов і поступливість батьків у ставленні одне до одного - головна сила виховного впливу на дитину. «Сім'я - це те первісне середовище, де людина повинна вчитися творити добро. Сім'я щодня, щогодини, - стверджує В.О.Сухомлинський, - доторкається до духовного життя шкільного колективу; школа не може обійтися без сім'ї, моральна культура колективізму в стінах школи в багатьох відношеннях є плодами тих квіток, які квітнуть у сім'ї». [2, с. 536]

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атаян Р.А. Наследие Сухомлинского.// Дружба народов, 1973, №6, - С. 267 - 270.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 - ти т. - К.: Рад. школа, 1976 - 1977. - Т.1 С. 24 - 32.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 - ти т. - К.: Рад. школа, 1976 - 1977. - Т.4. С. 31 - 43.
4. Сухомлинський В.О. Народний вчитель // Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах . - Т.5- К.: Радянська школа,1977.- С. 239-255.
5. Сухомлинский В. А. Не только умом, но и сердцем, М., 1986. С.31 -39.

Аліна Ключкова

ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ВЧИТЕЛЯМИ ХЕРСОНЩИНИ

*(студентка V курсу Інституту філології та журналістики
Херсонського державного університету)*

У процесі становлення національної школи в Україні особливої актуальності набувають численні положення праць В.Сухомлинського, що стосуються розвитку в учнів умінь і навичок усного та писемного мовлення, піднесення мовленнєвої культури.

Науково-педагогічна спадщина В.Сухомлинського знайшла належне відображення в працях науковців, вчителів України. Дослідженню різноманітних напрямів педагогічної спадщини великого дидакта присвячені наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких: М.Антонець, І.Бех, М.Библюк, А.Богуш, Л.Бондар, М.Мухін, О.Савченко, О.Сухомлинська. Особливої уваги потребують наукові розвідки Л.Мамчур щодо систем навчання рідної мови «В.Сухомлинський виходив з потреби врахування основних дидактичних та методичних принципів навчання: науковості, доступності і свідомість навчання, міцності здобутих знань, наступності і послідовності у навчанні, наочності навчання, зв'язку теорії з практикою». [1, с. 63-65]

Незважаючи на те, що проблема рідної мови як навчального предмету в дидактичній системі В.Сухомлинського розглянута багатьма науковцями-сучасниками, проте в аспекті сьогодення, на нашу думку, їй не відведено належного місця. У статті ми відстежили впровадження ідей великого дидакта на уроках рідної мови, аналізуючи та вивчаючи досвід вчителів Білозерського району Херсонської області.

Працюючи над удосконаленням навчально-виховного процесу, освітяни Херсонщини творчо використовують педагогічну спадщину В.Сухомлинського, його багатий досвід. Цьому сприяє цілеспрямована система заходів, яка склалася в області та, зокрема, в Білозерському районі, упродовж багатьох років і постійно вдосконалюється.

Продумана результативна система роботи над вивченням і творчим впровадженням ідей педагога-новатора в умовах сучасної школи добре зарекомендувала себе у таких навчально-освітніх закладах: Томинобалківській, Станіславській, Білозерських, Східненській, Чорнобаївській ЗОШ І-ІІІ ступенів.

Традиційними стали щорічні мовно-літературні конкурси, свята рідної мови: «Наша земля – Україна» (конкурс художнього читання), «Безсмертний подвиг українського народу», «Об'єднаймося, брати мої!», «Вірю в майбутнє твоє, Україно!», «Херсонщина спілкується зі світом», «Світ очима дітей», «Маленький Українець» (конкурси учнівської мовленнєвої творчості).

У Томинобалківській ЗОШ І-ІІІ ступенів уже не перший рік проводиться «Свято книги», де першокласникам в урочистій обстановці вручаються читацькі формуляри, проводяться бібліотечні уроки,



уроки-вистави «Пригоди української книжки», а два останніх роки учні школи стають переможцями районного та лауреатами обласного конкурсів «Кращий читач України». Тому не можна не погодитися із думкою Сухомлинського, що «школа... живе насамперед у книзі... тільки книжка створює школу» [4, с. 234].

Учитель мови та літератури Чорнобаївської ЗОШ Л.О.Горбенко, реалізуючи рекомендації Сухомлинського щодо створення системи розвитку пізнавальної активності учнів засобами рідного слова, активно долучається до розвитку творчих здібностей вихованців, формуванню естетичних почуттів через складання казок, проведення «Уроків мислення», залучає учнів до проектної діяльності.

Навчання школярів сучасних шкіл мистецтву складання казок стало доброю традицією у роботі багатьох учителів. Цінний досвід нагромаджено, зокрема, в Станіславській ЗОШ I-III ступенів (вчитель С.І.Козловська): «Загадки казкового світу Сухомлинського», виховна година «Подорож до світу маленьких казок Сухомлинського», уроки-подорожі, вікторини, інсценізації за казками автора.

Як бачимо, цінною для навчально-виховного процесу є літературна спадщина вченого.

Не можна не згадати корисні поради, які знаходимо у працях «Батьківська педагогіка», «Листи до сина». Це не лише ґрунтовні дослідження з навчання та виховання підростаючого покоління, але й багатогранне духовне життя, благодатна нива для морально-етичних бесід, батьківського всеобучу та лекторію. Саме за цими літературними доробками будує свої уроки з розвитку зв'язного мовлення в 9-11 класах вчителька Білозерської ЗОШ №3 Н.М.Панькова: «Знайти своє покликання – це джерело щастя» (на основі 5-8 листів); «Кохання – найсуворіший екзамєн людяності» (на основі 14-16 листів); «Жіночність – це найвище втілення краси, моральної чистоти і благородства» (на основі 17-18 листів).

Більшість творчих робіт видатний педагог пропонував починати зі спілкування з природою. Він пропонував розвиток творчих задатків учня розпочинати ще в дошкільний період, а записувати їх в кінці першого року навчання.

Цей досвід добре зарекомендував себе у багатьох школах Білозерського району. Так, вчителька Томинобалківської ЗОШ К.І.Медведюк пропагує та систематизує аналіз словникового багатства, яким діти можуть оволодіти під час подорожей до джерела живої думки в різні пори року. Вона досліджує активний словниковий запас дітей у процесі спостережень, починаючи з першого класу і завершує це дослідження в четвертому. Вчителька – наслідувач Сухомлинського – переконана, що серед природи дитина краще вчиться мислити, активно збагачує свій словник, зв'язно викладає ту чи іншу думку. Уже стало традиційним для учнів 5 класу зустрічі з осіннім парком, на які їх запрошує вчителька української мови та літератури – Л.В.Клочкова. Насолоджуючись красою золотої осені, діти потрапляють в чарівний світ казки, яку їм розповідає «листочок-мандрівник». Під час такої подорожі п'ятикласники збирають враження про чарівність природи, занотовують кольори осені, знаходять «улюблене» дерево, про яке і складають власну казку.

В.Сухомлинський розуміє, що дитячі твори – це результат великої роботи, тому він пропонував учителям перед тим, як давати творчу роботу учням, самим написати твір на задану тему з орієнтацією на відмінника: створити еталон учнівського твору. Це змусило вчителів глибше задуматись над тим, як використовувати можливості учнів, надавати їм практичну допомогу. Варто зазначити, що, запроваджуючи нововведення, Василь Олександрович попередньо перевіряв їх на власному досвіді.

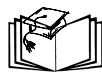
Сьогодні зрозуміло, що цей досвід може наслідувати не кожен вчитель української мови, проте і відкидати його не варто. Тому в більшості шкіл систематизовані тематичні папки, інформаційні стенди, мовленнєві взірці, які містять матеріали для написання творчих робіт, кращі роботи учнів-випускників, рекомендації щодо написання письмових робіт різних типів, стилів, жанрів мовлення.

Великого значення В.Сухомлинський надавав роботі учнів з різноманітними словниками. Тому більшість шкіл Білозерщини активно співпрацюють з видавництвом «Ранок», «Освіта», «Шкільний світ», які забезпечують школи та учнів посібниками, словниками, довідниками. Вчителі ж впроваджують різноманітні форми роботи із довідковою літературою на уроках мови та літератури.

Натхнення до словесної творчості (особливо творів-роздумів, творів-описів) з'явиться у того учня, який сам любить працювати, одержує насолоду і радість від праці. Безперечно, думки, рекомендації вченого, вчителя української мови і літератури за фахом, повинні знайти своє втілення у праці творчих вчителів України, бо вони актуальні і сьогодні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мамчур Л. Принципи навчання рідної мови в методичній системі В.О.Сухомлинського//Дивослово. – 2001. - №6. – С. 63-65.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.3. – 670с.
5. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1989. - №1. – С. 3-8, 27-34.



А. Коваленко

СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО БАТЬКІВСЬКУ ПЕДАГОГІКУ

(студентка III курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: Андросова Н.Н.

Виховання дитини... Мабуть, немає в світі проблеми складнішої за цю. Коли починати виховувати сина чи доньку? Як це робити? Такі питання хвилюють усіх батьків. Для них та для широкого кола вихователів і пише книгу «Триста практичних порад батькам» заслужений учитель школи України член-кореспондент Академії педагогічних наук СРСР, Герой Соціалістичної Праці В.О. Сухомлинський.

Василь Олександрович ще з перших своїх робіт розкриває необхідність відвідування шкільних зборів та загалом школи батьками. Найяскравіше він це висвітлює у своїй роботі «Про Батьківську педагогіку», а саме в історії про Івана Пилиповича, ілюструючи проблему авторитета батька та через мірної любові його до свого сина, що призводить до зневажливого ставлення сина до оточуючого світу, людей та цінностей. Як наслідок виникає важлива й зараз проблема правильного виховання дітей навіть з нестачею часу або високого положення у суспільстві.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли емансипація матері переважає навіть прагнення чоловіків до високого достатку; коли жінки «утримують» сім'ю, зароблять на життя, а чоловіки в свою чергу прагнуть довести, що все ж вони «голова сім'ї» і невичерпна кількість схожих ситуацій породжують один висновок – брак часу для виховання своїх дітей. Для виховання дітей дошкільного віку залучаються наймані няньки. А далі дитина зростає практично самостійно, любов батьків демонструється лише за рахунок подарунків і інколи виконання усіляких забаганок дитини, задля того щоб б вона була «щаслива», на думку батьків. У подальшому дитина може потрапити у «небажані» компанії та під вплив різноманітних факторів вулиці розвиток особистості набуває регресивної форми – ігнорування навколишнього світу, проблеми у формуванні самооцінки, поглядів на життя, потрапляння до неадекватних груп інтересами. Кінець таких ситуацій найрізноманітніший, але початок один – небажання або обмеженість часу для виховання дітей у батьків.

Але чому ж саме так? Чому батьки не замислюються про важливість виховання дитини у сім'ї, про поєднання зусиль зі школою? Відповідей на ці питання забагато, але саме майбутні педагоги повинні першими відповісти на них і збагнути, чому така ситуація є актуальною протягом століття. Мета школи полягає в просвіті батьків про найважливіші і найпростіші істини виховання. Сам Василь Олександрович перш за все підкреслював, що «..Пам'ятай, що виховуєш ти дітей, передусім, справжньою любов'ю до дружини. А по-справжньому любити – це віддавати, творити вкладати духовні сили, бачити точку вкладеного тобою добра в іншій людині...». [1]

Отже, необхідно створювати власну сім'ю на основі любові один до одного і адекватної оцінки власної готовності для ще одного члена сім'ї – власної дитини. Сухомлинський багаторазово демонструє найцінніший скарб людини - можливість дати нове життя, можливість народження маленького громадянина країни, підкреслюючи що це також можливо одна з найуніверсальніших, але найскладніших професій – стати батьком або матір'ю. При цьому необхідно цінувати власні почуття, турботу, віддавати шматочки себе, не отримуючи, на перший погляд нічого, а насправді, за рахунок цього, отримувати найцінніший досвід – досвід любові до своєї дружини, чоловіка, дитини і загалом людства. Славетний педагог підкреслював, що виховання дітей – це віддача духовних сил, а ці сили з'являються лише на ґрунті любові батьків один до одного. Отже, можна найважливішою основою виховання дитини є любов батьків, чиста, невичерпна, справжня і сердечна, як один до одного, так само і до дитини. І саме в такому колективі народжується і зростає справжня дитина, яку ще Василь Олександрович характеризував такими словами: «..У цієї дитини – мир спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, чистосердечна віра в добро, віра в красу людську, віра в слово вихователя, тонка чутливість до тонких засобів впливу – доброго слова краси...». [2]

Але слід пам'ятати, що любов повинна бути з «розумом». Надмірна приведе до егоцентризму дитини і розвитку у неї байдужості, а внаслідок - до «лінощів душі». [3] Цей термін ввів саме Василь Олександрович, пояснюючи його як байдужість людини як до самого себе, так і загалом до навколишнього світу, що призводить до багатьох проблем, але формується ще з перших років життя дитини.

Також Необхідно доносити до батьків що, важливим фактором життя дитини, а також їх власного життя є самовиховання. Самовиховання, саморозвиток особистості – є основами життя кожного, а в дитину це треба закладати з малку шляхом взаємодії батьків і педагогів. Формувати всебічно розвинуту особистість мета батьків і педагогів. Необхідно закласти у свідомості дитини прагнення до саморозвитку і самовиховання.



Досвід педагогів, вчених наголошує, що батьківське виховання – це найавторитетніше і найважливіше у житті кожної дитини, і ніяка робота не повинна відволікати від виховання власної дитини. Це підкреслював Василь Олександрович, але на сучасному етапі цим правилом нехтують багато батьків. Не відвідуючи батьківські збори, виклики до школи в індивідуальному порядку батьки втрачають зв'язок з дитиною, позбуваються можливості мати однодумців – педагогів. Педагоги повинні, пам'ятаючи це правило Сухомлинського, донести до батьків усю відповідальність і важливість даного питання і, за потреби, продемонструвати випадком з Іваном Пилиповичем із розповіді Сухомлинського про батьківську педагогіку: «...Скрізь вас можна замінити іншим працівником – від сторожа на тваринницькій фермі до міністра. Справжнього ж батька не замінить ніхто!». [4]

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
2. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.

Катерина КОЖОКАР

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат пед. наук, ст. викладач Прибора Т. О.

Полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, поважає інші культурно-етнічні спільності, уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі. Василь Олександрович Сухомлинський у своїх роботах приділяє велике значення не лише розумовому, трудовому, фізичному, естетичному вихованню а й полікультурному, яке ми пропонуємо розглядати, як складову морального виховання. В свою чергу ми вбачаємо дещо модифікований, зв'язок між полікультурним вихованням та нині популярною расовою дискримінацією, що нажалє є поширеною не лише серед української молоді, а й дітей починаючи з молодшого шкільного віку. Тому розвиток даної негативної тенденції є визначальною в актуальності нашої статті.

Цілями полікультурного виховання є толерантність, взаємообмін, взаємодія, активна солідарність, розуміння. Полікультурне виховання - це процес цілеспрямованої соціалізації молоді, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв. За часів педагогічної діяльності В.О.Сухомлинського цілі та принципи полікультурного виховання, що чітко наводяться у визначенні, дотримувались в повній мірі. Яскравим прикладом був випадок, коли педагог показував фото опубліковане в одній з англійських газет, на якому зображувались арабські діти заковані в кайдани, що були жертвами работоргівлі [2, с. 488]. Сухомлинський розвивав не лише загальнолюдські моральні якості, а й уміння співпереживати, розуміти та прийти на допомогу людині незалежно від її національності чи раси. Внаслідок, суспільство формувалось терпимим та толерантним, але в умовах здобуття Україною незалежності цей аспект виховання підростаючого покоління був, нажалє, випущений з практики виховання в школі.

З позицій полікультурності виховання важливою є така організація навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала сприймання суспільства як цілого, хоч воно і складається з окремих частин.

Значну роль у формуванні расової дискримінації, як прогалини, недотримання принципів полікультурного виховання у сучасному суспільстві, В. Павленко та Н. Таглін віддають установкам і уявленням, сформованим у сім'ї, у процесі шкільного навчання, суспільного виховання, під впливом етнічно-забарвленої літератури і мистецтва, національно-орієнтованих засобів масової інформації тощо. Науковці також зазначають, що негативні акценти в етнічних орієнтаціях під впливом етноцентризму особливо часто проявляються при несприятливих соціально-економічних, політичних і культурних обставинах, а також в умовах напружених етнокультурних ситуацій. Говорячи про підвалини міжнародних конфліктів, ми масмо на увазі не стільки соціально-політичний (або політекономічний), скільки педагогічний аспект проблеми. Отже, стає зрозумілим, що спроба насильницької зміни основних видів провідної діяльності етносу постає в очах останнього е лише замахом на фундамент фізичного існування даної етнічної групи, а й безпосередньою загрозою основам психічної своєрідності спільноти та кожного її члена [1, с. 298]. Виходячи з даної ситуації бачимо необхідність звернутись до педагогічної спадщини В.О.



Сухомлинського, який зазначав, що «дуже важливо, щоб сферою самоствердження і вираження чистих, високих моральних якостей була багата, благородне емоційне життя та особисте ставлення людини до значних соціальних, суспільно-політичних явищ» [2, с. 468], «В колективі не має губитись особистість...» [2, с. 479]. Врахування даного досвіду дало б можливість формувати у кожній особистості, як унікальної соціальної одиниці, своє бачення на будь-яку ситуацію та уникненню формування так званого «соціального-стадного інстинкту».

Нажаль, сьогодні багате на яскраві приклади конфліктів на расовому ґрунті, доречними є поради В.О. Сухомлинського: «Ви живете серед людей. Кожен ваш вчинок, кожне бажання відображається на людях. Знайте, що існує межа між тим, чого вам хочеться, і тим, що можна... Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не причиняєте ви зла, неприємностей, незручностей людям» [2, с. 476]. Багато чудових ідей виховання виявляються забутими та похованими.

Расисти вважають, що якщо люди відрізняються один від одного за кольором шкіри, формі волосся, ширині носа, розрізом очей і т.д., то вони неодмінно відрізняються і за психічними процесами: психічному стереотипу «нижчих» рас приписують негативні якості і розумову неповноцінність. І не має ніякого наукового підґрунтя для ствердження, що расові ознаки якимось чином пов'язані з нормами поведінки чи з конкретними здібностями. Треба вважати, що в цілому групові психічні особливості і норми поведінки людей завжди являють собою систему взаємопов'язаних реакцій, соціально обумовлених, і, на відміну від тварин, усвідомленими самими людьми. Є всі підстави стверджувати, що у виду *Homo Sapiens Sapiens*, з моменту його кінцевого виділення з тваринного світу, групова психологія ніколи не була расовою, тільки соціальною. Расові стереотипи стосовно психічного життя тієї чи іншої раси також набула соціальна якість.

Полікультурне виховання забезпечує:

-засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав і народів;

-формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих схильностей студентської молоді до інтеркультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;

-активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Сухомлинський зазначав, що найважливішим джерелом почуття радянського патріотизму являється виховання дітей в дусі дружби народів. В радянських сім'ях від батька і матері діти часто чують хороші, теплі слова про людей інших національностей, слова подяки трудящимся братерських народів, за допомогу, яку надають вони одне одному [3, с. 34]. Нині ж, така проста і водночас вельми дієва істина у зв'язку з певними історичними змінами, розвалом Радянського Союзу, відійшла в історію.

Проаналізувавши сучасний етап розвитку українського суспільства, ми можемо стверджувати про низький рівень обізнаності молоді по даному питанню для формування у них терпимості та толерантності. Виходячи з цього положення ми пропонуємо наступні заходи спрямовані на подолання явища расової дискримінації в українському суспільстві:

Підвищити рівень освіченості молоді нового покоління, починаючи з початкової школи. Одним з оптимальних варіантів було б включити до шкільної програми викладання предметів спрямованих на вивчення культури, етнічних особливостей, традиції, вірувань різноманітних народів.

На рівні сім'ї вчити дитину товаришувати не залежно від кольору шкіри та розрізу очей.

Просвітницька робота з дорослим населенням.

Оприлюднення реальних, об'єктивних статистик, щодо злочинів, які скоюються на расовому ґрунті.

Забезпечення всіх вищезазначених пунктів на законодавчому рівні.

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1.ПавленкоВ.М., Таглін С. О. Етнопсихологія: Навч. Посібник. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
- 2.Сухомлинський В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол.: Дзеверин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад школа, 1979.- Т. 3 – 1980. – 719 с.
- 3.Сухомлинський В.А. Избранные произведения: В 5-ти т./ Редкол.: Дзеверин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад школа, 1979 – 1980. – Т. 5. 1980. – 678 с.



Юлія ЛОМАКІНА

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ

(студентка шкільного відділу Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А.С. Макаренка»)

В останнє десятиліття увага педагогічної громадськості значною мірою була прикута до проблем змісту початкової освіти, інноваційних технологій, засобів навчання, оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Однак, як засвідчує життя, не менш важливим є створення середовища щоденного перебування дитини у школі, у класі, на подвір'ї тощо [1].

Тож масштабні завдання вирішення виховних завдань сучасний учитель початкових класів зможе виконати, коли зуміє створити педагогічно збагачене середовище, продуктивний виховний простір. Саме через виховний простір простежується вплив факторів виховання (предметного, екологічного, інформаційного, освітнього, соціокультурного тощо) на процес становлення особистості як суб'єкта життєтворчості.

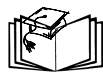
Виховне середовище – це середовище спільного буття, перетворене на процес розвитку і самореалізації особистості. Бути готовим до такого підходу у справі виховання підростаючого покоління в значній мірі допомагає нам, майбутнім учителям початкових класів, педагогічна спадщина видатного вітчизняного педагога В.О.Сухомлинського.

На заняттях з педагогіки та психології ми, зокрема, вивчаємо теоретичні ідеї та практичний досвід Василя Олександровича Сухомлинського, переконуємося, що ним створена оригінальна виховна система, яка не лише відповідала вимогам свого часу, а й значно випередила його. У книзі «Павлівська середня школа» читаємо: «Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, що збагачують духовне життя колективу, - це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу. Матеріальну базу школи ми розглядаємо в нерозривній єдності з обстановкою, до якої входять природа, праця і суспільна діяльність навколишніх людей. Багато предметів, що знаходяться тут і створені самими школярами або їх старшими товаришами і в певному розумінні одухотворені їх любовним ставленням, стають дорогими для кожного з них, поєднуються у їхній емоційній пам'яті з подіями, людськими відносинами, почуттями, переживаннями» [2, с. 89].

Аналізуючи разом з викладачами педагогічні твори В.О.Сухомлинського, ми дізналися, що учні Павлівської школи були включені у різні види соціокультурного середовища, а саме: культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексивне.

Так, культурно-пізнавальне середовище Василь Олександрович організував для інтелектуально-творчого й фізичного розвитку учнів, засвоєння ними сенсорних еталонів. Педагог дає цінні поради у розв'язанні цього непростого завдання: «Щоб дитина була палко зацікавлена в навчанні, їй необхідне багате, різноманітне, привабливе інтелектуальне життя. Ми повинні постійно дбати про те, щоб зі вступом до школи думка дитини не була втиснута в рамки класної дошки й сторінки букваря. Іншими словами: щоб дитина охоче вчилася, її інтелектуальне життя не повинно обмежуватися лише шкільними, учнівськими методами» [3, с. 427]. Можна виділити низку факторів, які він вважав основними у роботі з молодшими школярами: наявність допитливості та інтересу; вміння спостерігати, спостережливість; увага до слова, мовлення; наявність емоційних переживань; спеціальне навчання, спрямоване на оволодіння мисленнєвими операціями тощо. В умовах єдиного навчального плану, єдиних навчальних програм і підручників, вимог беззастережного їх дотримання, В.О.Сухомлинський організує і проводить уроки мислення на природі, різноманітну позакласну та гурткову роботу, де могли вільно розвиватися різноманітні здібності та схильності дітей. Він захищає і обстоює ідеї розвивального навчання, спирається на ідею випереджаючого навчання, доповнює ідеї про значення організації навчання врахуванням інтересів, можливостей кожного індивіда. Обстоюючи необхідність на кожному уроці вольових зусиль, емоційного напруження розуму дитини, інтелектуального натхнення учнів у пошуковій діяльності, В.О.Сухомлинський засуджує псевдоінноваторські ідеї щодо забезпечення ефективності навчання створенням постійного розумового напруження на уроці, яке, швидше всього, веде до перевтоми, надмірного збудження і роздратування дітей.

Навчання в «зелених класах», складання книжок-картинок про природу, проведення уроків мислення, використання і розв'язування задач із «живого задачника», кімната казки, острів чудес, куточок краси, проведення свят Матері, троянд, польових квітів, праця в Саду Матері, складання дітьми оповідань і казок – ці та інші знахідки вводили дитину у певне коло речей і явищ для спостережень, а метою виступала установка: помічати і дивуватися, помічати і відчувати, відчувати і думати, думати і творити. Він надавав особливого значення добору тем для таких занять. Серед них можна назвати: «Пробудження природи від



нічного сну», «Як квіти зустрічають схід сонця», «Промені сонця грають у краплинах роси», «Як ліс готується до зимового сну», «Подорож краплі води», «Кожне явище має свої причини» і т.п.

У зв'язку з порушеною проблемою хотілося б звернути увагу на організацію Василем Олександровичем культурно-комунікативного, культурно-трудоного та культурно-рефлексивного середовища. Головні напрями цієї діяльності він бачив у розвитку тріади: серце, розум, праця. В.О.Сухомлинський звертається до педагогіки серця, розмірковує про добро і зло, щастя і нещастя, біль і радість, совість і безсердечність, провину і покарання, про моральну відповідальність тих, хто взяв на себе труд навчити інших науки діяльнісного серця. Звертаючись до цих особистісних проблем, він розробив систему формування культури почуттів і бажань, спрямовану на «внутрішню працю душі, сенс якої полягає в тому, що маленька людина вкладає свої сили, частинку себе в іншу людину... щоб творити добро людям» [4, с. 271]. Для Василя Олександровича важливо, щоб було забезпечено активне духовно-емоційне і моральне життя вихованців: «Розумова вихованість полягає в тому, що погляд людини на світ виражається не тільки в умінні пояснити, а й у прагненні щось довести, ствердити, відстояти власною творчою працею» [5, с. 93]. Руки мислять, читаємо у нього, і саме в ці моменти пробуджуються творчі ділянки мозку. Він розглядав працю як взаємодію серця, думок, переконань, почуттів, інтересів, захоплення і шукав, як дати дитині щастя від улюбленої праці, допомогти їй серед безлічі життєвих доріг знайти ту, на якій найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності.

Через віки дійшов до нас афоризм Сократа: «Заговори, щоб я тебе побачив». У ХХІ столітті цей вислів є ще більш актуальним, адже комунікативні та інформаційні потреби людини належать до визначальних. Чітко усвідомлюючи роль мовленнєвої діяльності для учнів початкової школи, Василь Олександрович зазначає: «...раніше, ніж вперше розкрити книжка, починається копітка робота над словом, яка повинна охоплювати всі сфери активної діяльності, духовного життя дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість [6, с. 194]. Він радив мову розглядати не тільки як один з предметів виховання культурної людини, а як всепроникаючу силу, яка охоплює все, що сприймає, пізнає, думає людина. «Я досягав того, щоб слово було для дитини не просто позначенням речі, предмета, явища, але несло в собі емоційне забарвлення – свій аромат, найтонші відтінки» [6, с. 105]. У новій ситуації розвитку 4-річної школи цей аспект стає особливо значущим: адже зростає роль комунікативних умінь людини, посилюються вимоги до граматичної правильності мовлення, стилістичної виразності, логічності, естетичності, тобто, мовленнєвої культури.

Досвід роботи Василя Олександровича для нас – це і зразок художньо-естетичного середовища, це педагогічний стиль учителів і учнів, педагогічна культура школи як освітнього закладу, це змістовний аспект художньо-естетичного розвитку і виховання учнів. Як стежинку до дитячих сердець радить він використовувати усмішку, захоплення, подив перед красою. «...краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти» [6, с. 48].

Вибудовуючи свою виховну систему на принципах етнопедагогіки, В.О.Сухомлинський неодноразово підкреслював роль родинного середовища у формуванні особистості, показуючи, що сім'я з її взаєминами між дітьми і батьками, – це перша школа інтелектуального, морального, естетичного, фізичного виховання, а духовне і морально-естетичне багатство сімейного життя – найважливіша умова успішного виховання дитини і в домашніх умовах, і в дитячому садку, і в школі.

Роками, крок за кроком, вибудовував свою виховну систему великий педагог сучасності – В.О.Сухомлинський. Пізнаючи і досліджуючи її, ми формуємо своє професійне майбутнє, гармонію серця і розуму, глибoku віру в можливість успішного виховання кожної дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226с.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – т. 4. – К.: Рад. школа, 1976.
3. Сухомлинський В.О. Слово до учнів // Вибрані твори: В 5-ти т. – т. 5. – К.: Рад. школа, 1976.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів // Вибрані твори: В 5-ти т. – т. 2. – К.: Рад. школа, 1976.
5. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: В 5-ти т. – т.1. – К.: Рад. школа, 1976.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – т.3. –К.: Рад. школа, 1976.



Яна Малихіна, Олена Пророк

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

(студенти III курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: викладач Андросова Н.М.

Василь Сухомлинський — директор Павлівської середньої школи Кіровоградської області у 1947—1970 роках — досліджував проблеми теорії та методики виховання дітей у школі й родині, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності. Практично втілював у шкільну практику гуманістичні ідеї навчання й виховання. Він є автором близько 40 публіцистичних книг та 300 статей, які й нині не втратили своє значення (наприклад: “Сто порад учителю”, “Як виховати справжню людину”, “Народження громадянина”, “Серце віддаю дітям”, “Батьківська педагогіка”). Більшість його робіт присвячені ідеї гуманізму, людяності та доброчинності. Виховання гуманізму, на його думку, здійснюється через творення людям добра.[3]

В.О. Сухомлинський, усю багатогранну творчу спадщину якого пронизують ідеї справжнього гуманізму, звертав увагу на піклування людини про людину, відповідальність людини за людину, відповідальність людини перед суспільством. На його думку, гуманізація зумовлена моральними нормами та цінностями становлення людини в суспільстві — доброзичливим ставленням до людей, колективу, живих істот, суспільства, взаємодопомогою, співучастю, співпрацею, гармонією, культурою людських стосунків і культурою розуміння особою своєї ролі в цих стосунках. Гуманність, за ним, — це справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання поваги й довіри до вихованця з розумною й тактовною вимогливістю. Гуманність він убачав у піклуванні про духовне збагачення вихованця, в допомозі йому самореалізуватися у взаєминах із природою і навколишнім середовищем.

У статті “Людина — найвища цінність” він закликав педагогів кожен грань їхньої педагогічної діяльності відкривати “на тлі головного – поваги людської гідності, піднесення Людини”.

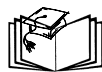
Він не тільки теоретично обґрунтував необхідність гуманізації освіти і виховання, а й створював умови для вихованців творити добро іншим людям. На думку В.О. Сухомлинського, найпрекраснішою і найщасливішою є та людина, яка присвятила своє життя піклуванню про щастя інших, яка дбає про інших без розрахунку на похвалу чи винагороду, для якої творення добра стало звичкою, нормою поведінки. Про себе він говорив: “Що найголовнішого було у моєму житті? Без вагань відповідаю: “Любов до дітей”.

Найсуттєвішим, найглибшим і найміцнішим наріжним каменем педагогічної системи Сухомлинського є виховання поваги до самого себе. Він вважав, що доки є самоповага, існує й школа.

Гуманізація особистості тісно пов’язана з її активністю. Тому на нашу думку головне завдання вихователя — спрямувати активність кожного вихованця в потрібному напрямі. В.О. Сухомлинський наполягав на необхідності підтримання дитячої активності шляхом розвитку інтересу до знань і застерігав: “Лінощі, недбальство, слабовілля, розпушеність у навчанні означають, що ти закладаєш корінь свого паразитичного існування”. Однією з умов досягнення успіху у виховній діяльності є перетворення вихованця на активну постать. Активне життя дитячої думки В.О. Сухомлинський вважав найголовнішою передумовою свідомого ставлення до виховання, міцних, глибоких знань і делікатних інтелектуальних взаємовідносин у колективі. Бути суб’єктом виховання означає перетворитись із пасивної особи в активну, тобто стати архітектором власного творчого самовдосконалення. Найбільш повно технологію такої роботи розкриває особистісно орієнтована педагогіка.

Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів показує, що найефективнішим напрямом підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких учень спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об’єкт навчальної діяльності, а і як суб’єкт. Активність дитячої думки В.О. Сухомлинський вважав найважливішою передумовою свідомого ставлення до навчання, і міцних, глибоких знань, і делікатних інтелектуальних взаємовідносин у колективі. Бути суб’єктом для учня означає його перетворення із пасивної істоти в активну, тобто архітектора і зацікавленого учасника власних навчально-пізнавальних дій.

Доброзичливість, ввічливість, гуманність та моральні почуття формуються в процесі спілкування. Ці поняття просто невід’ємні від суспільства. В.О. Сухомлинський зазначав, що слово — найтонший дотик до серця; воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розвіяти сумніви і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і заронити зневіру, надихнути на працю і скувати душевні сили.



У книзі «Серце віддаю дітям» Сухомлинський яскраво показав, що успіх роботи вихователя, направленої на гармонійний розвиток дітей, можливий тільки при глибокому знанні про духовне життя і особливості розвитку кожної дитини.

Він звертав увагу на необхідність спиратися в вихованні на позитивні якості особистості: «Головне – вміння помітити в кожній дитині його саму сильну сторону, добитися того, щоб «живинка» отримала своє перетворення і розвиток в діяльності, щоб в дитині засіяла людська індивідуальність. Розуміння свого успіху в якійсь одній справі є для дитини могутнім джерелом моральної стійкості і переборювання труднощів в інших справах... Ту сферу діяльності, в якій найбільш яскраво виявляються інтелектуальні здібності дитини, потрібно вміло використовувати для її духовного злету».[2]

Його ідеї громадянськості і людяності в педагогіці виявились співзвучні з нашою сучасністю. "Століття математики - гарний крилатий вираз, але він не відбиває всієї сутності того, що відбувається у наш час. Світ переходить до століття Людини. Більше ніж коли-небудь, ми зобов'язані замислитися над тим що вкладаємо у душу людини" [1].

Виховання заради щастя дитини - такий гуманістичний зміст педагогічних праць В.О.Сухомлинського, а його практична діяльність - переконливий доказ тому, що без віри в можливість дитини, без довіри до неї вся педагогічна премудрість, всі методи й прийоми навчання і виховання не можуть бути організовані.

В.Сухомлинський зазначав: "В руках вихователя слово — такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля — живопису, без мармуру й різця — скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово — це ніби той місточок, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність"[4]. Він розробив своєрідний кодекс мовлення педагога. На його думку, слово педагога не може бути брутальним і нещирим: "Я вірю в могутню, безмежну силу слова вихователя. Слово — найтонший і найгостріший інструмент, яким ми, вчителі, повинні вміло торкатися сердець наших вихованців..."[5].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3. – С. 123-124.
2. Сухомлинский В.А. Неотложные проблемы теории и практики воспитания // Народное образование. – 1961. – № 10. – С. 55-56
3. В.А.Сухомлинский «Сердце отдаю детям», К. – 1974 – с.287
4. Фіцула М.М. Педагогіка, К.: Видавничий центр «Академія», – 2002, – С.314-315.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – С.173.

Ірина МАТКО

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат пед. наук, ст. викладач Прибора Т. О.

Однією з центральних проблем у філософії, психології, педагогіці завжди було й залишається формування загальнолюдських цінностей, виховання на їх основі «громадянина світу». На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння та інше, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету учителя, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, яке зневажливо ставиться до культурних цінностей. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про освіту», Державна програма «Вчитель» та Національна доктрина розвитку освіти чітко визначають завдання, спрямовані на якісне оновлення навчально-виховного процесу та його модернізацію, створення можливостей для найповнішої самореалізації підростаючого покоління.

Метою нашої статті є дослідження формування загальнолюдських цінностей молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського

Загальнолюдських цінностей немає в природі, вони є лише в культурі. Загальнолюдське – історичний продукт пізнання й мислення, який виникає в практичній діяльності, оформлюється в теоретичній сфері й перетворює життя за законами Істини, Краси і Добра. О.Сухомлинська відзначила велику роль виховання підростаючого покоління саме на засадах загальнолюдських цінностей. Сучасна людина повинна мати ідеали, які стануть основою її життя. «Виховання на основі цінностей має гуманістичний характер і пов'язане з переосмисленням усього виховного процесу, з виявленням у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу



особистості, поєднана із соціологічною рефлексією» [3, с. 4]. Незважаючи на обмеженість сприйняття й усвідомлення кількості цінностей особистістю (а внутрішній світ дитини – неповторний та багатий), значною теоретичною проблемою є прилучення дитини до тих цінностей, які мають універсальне значення, абсолютний і об'єктивний характер. О.Сухомлинська називає такі цінності: «головні людські цінності (життя, діяльність, свобода, воля, передбачення, цілеспрямованість); цінності добродійності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість); більш часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямована на ідеальну цінність іншої особистості, тощо)» [2, с. 5].

Отже, завдання формування системи загальнолюдських цінностей у школярів надзвичайно важливе, оскільки ціннісні орієнтації й ідеали визначають сутнісні характеристики людини як особистості. В.Сухомлинський зазначав: «Якщо дитина втратила віру в людину або зовсім її не знала, у її душі відбувається надлом, а нерідко й трагедія. Вона втрачає віру в правду, в істину, стає або озлобленою, жорстокою, або ж безвільною й лицемірною, дволичною і брехливою – яким би бур'яном не проросло насіння безвір'я, дитина стає морально товстошкірою, для неї не існують етичні цінності [1, с. 155]».

Видатний педагог був переконаний, що виховувати у дітей чесність, правдивість, доброту і чуйність, любов і повагу до старших потрібно ще з малку, оскільки «дитячий світ – світ особливий, діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про чесність і безчестя, про людську гідність: у них свої критерії краси, у них своє вимірювання часу. В роки дитинства день здається роком, а рік вічністю». «Добрі почуття, – зазначав Василь Олександрович, – своїм корінням сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються у праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу». Саме тому батьки мають піклуватися про те, щоб діти виростили турботливими до всього живого. Така душевна праця відточує сердечну чуйність, пробуджує бажання робити добро. «Азбука виховання людяності в тому, щоб дитина, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, знаходила в цьому особисту радість», – стверджував учений. Душевна чуйність – це вміння відгукуватися думками, почуттями та все те, що відбувається в навколишньому світі, без чуйності до людини неможлива гуманність.

Великого значення педагог надавав сімейному вихованню у формуванні загальнолюдських цінностей. На яскравих повчальних прикладах виховання В.О.Сухомлинський показує, як успішно закладаються і міцніють основи моралі в дітей, якщо батьки враховують ці особливості й можливості розвитку психіки в дошкільному віці («Моральні цінності сім'ї», «Бережіть душу дитини»), і як несформовані й незакріплені в ранньому дитинстві такі елементарні моральні правила життя і поведінки дитини, як «можна», «не можна», «треба», «не треба», «дозволено», «заборонено», відсутність елементарних почуттів обов'язку і відповідальності ускладнюють дальший процес виховання особистості в наступних вікових періодах. Педагог уважав, що обов'язком кожного є виховання у дітей любові й поваги до старших, насамперед до бабусі й дідуся.

Проводячи лінію співпраці школи і сім'ї у формуванні і духовному зростанні особистості, В.О.Сухомлинський найважливішу роль відводив моральному вихованню, зокрема вихованню загальнолюдських цінностей. Людину педагог розглядав як взірць високої моралі, гуманізму. Уважаючи молодший шкільний вік періодом, коли «душа дуже піддатлива до емоційних впливів», В.О.Сухомлинський радить саме в цей час розкривати перед дітьми сутність загальнолюдських цінностей, учити їх жити за людськими законами. Створена ним «Азбука моральної культури» не втратила своєї актуальності й нині, коли особливо відчутний брак людяності, чуйності, доброзичливості.

Виховання дітей 6 – 10 років В.О.Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам дітей вчити добру, любові, милосердю. Для цього треба, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих. Дитина не повинна вирости байдужою, не чуйною, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм. У своїх працях педагог пропонує, що у процесі творення людям добра виховується в них людяність, сердечність.

А тому, важливе завдання сьогодення – створити умови, щоб підрастаюче покоління мало можливість «нарошувати й активізувати свої, власне людські потенціали...».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів // Вибр. тв. у 2 т. – К., 1976. – Т. 2 – 304 с.
2. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспектива // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 3-6.
3. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: АПНУ, 1997. – 224 с.



Оксана Михайлова

ІДЕЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ КЛАСІВ У РОБОТАХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

(студентка IV курсу фізико-математичного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського)

Актуальність проблеми полягає у тому, що шкільний курс зараз переповнений науковими знаннями з різних сфер знань. Більшість учнів просто нездатні одночасно сприйняти їх всі, не кажучи вже про глибинне розуміння. Особливо це стосується старших класів, навчання в яких у сучасних школах зводиться до накопичення у пам'яті учнів великої кількості окремих даних, які дитина ще не може зв'язати у єдине ціле.

До того ж зараз більш гостро постає питання професійної актуалізації освіти, так як при сучасному темпі життя і широті необхідних для роботи за професією знань, потрібно отримувати деякі специфічні навички вже під час середньої освіти.

Саме тому широку популярність зараз отримали класи, спеціалізовані за окремими предметними напрямками: фізико-математичні, історико-філологічні, фізкультурно-трудові, тощо.

Питання спеціалізованих класів у творах В.О. Сухомлинського розглядалося опосередковано, так як в роки його роботи проблема перевантаження шкільної програми ще не стояла так гостро. Проте видатний педагог розглядав подібну ідею як ще одну сходинку у процесі становлення особистості дитини, проявлення в неї індивідуальності та талантів.

«Вірте у талант кожної дитини!», - казав він, не признаючи, що в когось може не бути таланту. Якщо його не стало помітно – значить не було відкрито – а це означає, що педагог не приклав достатньо сил.

Василь Олександрович Сухомлинський писав: «Головне – вміння підмітити в кожній дитині її сильну сторону, домогтися того, щоб живинка отримала своє втілення і розвиток у діяльності, щоб в дитині заблищала індивідуальність. Усвідомлення свого успіху в якійсь одній справі є для дитини могутнім джерелом моральної гідності, джерелом моральної стійкості та подолання труднощів у інших справах» [1].

У кожній дитині Василь Олександрович Сухомлинський вбачав великий потенціал та нескінченне джерело можливостей, при цьому видатний педагог розумів, що спрямованість до того чи іншого виду діяльності є притаманною людині і нерозумно спонукати її до того, чим займатися вона не схильна, так як це буде насильством над особистістю дитини. Після цього вона може стати байдужою до навчання, а педагог втрапить можливість виявити істинний талант і яскрава особистість так і не з'явиться на світ.

Василь Олександрович казав, що як діти розрізняються за фізичними якостями, так і для розумової праці їм необхідні неоднакові сили. Пам'ять, увага, спостережливість, мислення розрізняються не тільки за їх глибиною, стійкістю, швидкістю протікання, але і в якісному відношенні. Для кожного школяра вони мають індивідуальну характеристику. У своїй «Школі радості» видатний педагог відмічав, що ті чи інші діти показують кращі результати у шахах, при цьому демонструючи математичне мислення і розвиваючи його до нових рівнів, проте для інших учнів це було більш складно, хоча і дисциплінувало їх інтелект та допомагало в вирішенні деяких проблем навчального та прикладного характеру. Тим не менш – шахи для таких учнів лише залишалися грою, хобі, а не ставали елементом мислення [2].

Питання «таланту» у працях В. Сухомлинського тісно переплетено з поняттям «праці». Істинний талант, вважав він, відображається у тому, що створює людина, у її праці, її творчості. Прагнучи до навчання праці, він казав, що кожна людина здатна бути творцем. І завдання школи в цілому, і кожного педагога окремо – розкрити цю здатність, дати дитині шанс проявити себе. Та не просто не заважати, а всіма силами допомагати їй робити це постійно.

Василь Олександрович пише: «Розпізнати, виявити, розкрити, виплекати, випестувати в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант - значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності» [3].

Саме розвитку якостей справжньої людини: яскравої особистості, індивідуальності, що чутко бачить прекрасне, домагався Василь Олександрович Сухомлинський. Саме тому він стільки сил приклав для того, щоб кожний учень мав змогу робити саме те, чого прагне.

У Павлівській середній школі активно діяло безліч гуртків: сільського господарства, радіотехніки, металургії... Школярі під час навчання дійсно працювали, навіть зараз у музеї при школі мають діючі моделі молотили, сіялки, віялки, які діти під час навчання використовували: вони вирощували на пришкольній ділянці пшеницю, збирали та обробляли її, а потім випікали власний хліб.

Кожен учень міг спробувати себе у різних сферах діяльності, зрозуміти, попрацювавши самостійно, чи дійсно вона йому близька, щоб вибір професії в майбутньому було зроблено свідомо, з повним розумінням того, яка праця його очікує.



Школа може надати можливість вибору напрямків, серед яких будуть виділені ті, що відповідають спрямованості учнів на ті чи інші сфери діяльності і класи, розділені за предметними напрямками представляються найкращим виходом з ситуації.

В. Сухомлинський вважав, що середній загальний рівень знань має бути, але творчий потяг особистості – це її право, на яке не можуть посягнути інші, лише допомогти проявити і спрямувати у русло творіння, а не руйнування.

В одній із праць Василь Олександрович пише: «Виховання полягає в тому, щоб уміло, розумно, мудро, тонко, сердечно торкнутися до кожної з тисячі граней, знайти ту, яка, якщо її як перлину шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя» [3].

Причини, що зараз викликають у нас інтерес до спеціалізації за напрямками наукових знань серед окремих класів, викликані розвитком нашого суспільства, проте ми, так як і в роки роботи Василя Олександровича Сухомлинського, прагнемо, щоб наші діти були повноцінними, цілісними та яскравими особистостями, що роблять свою справу не з примусу чи бажання отримати матеріальні блага, а за покликом душі та серця. Ми також прагнемо розвинути таланти кожної дитини, дати їй можливість проявити себе у творчій діяльності, запалити її бажанням робити для інших людей те, що їй самій вдається найкраще.

Як бачимо, видатний гуманіст накреслив головні шляхи, якими має керуватися кожен вчитель та школа в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М., 1979.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Кишинёв: Лумина, 1978.
3. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. – Киев.: Радянська школа, 1980.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., 1969.

Аліна НЕГРОВА

НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

(студентка III курсу психолога – педагогічного факультету)

Науковий керівник – викладач Андросова Н.М.

Передача життєвого досвіду, накопичених людством від покоління до покоління - основа розвитку суспільства. Саме тому так важливо базувати сучасну педагогіку на засадах народного виховання, адже без цієї основи поява ефективних новітніх педагогічних ідей є сумнівною.

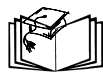
Цю істину добре розумів Василь Олександрович Сухомлинський і широко використовував для збагачення думки та духовного росту своїх вихованців. Зокрема, розвиваючи абстрактне мислення школярів, Василь Олександрович застосовував народні задачі - загадки. Відома задача про козу, капусту і вовка, що застосовується й сучасними педагогами, є ще одним підтвердженням, що не варто нехтувати чи недооцінювати народну педагогіку, вважати її методи застарілими та неефективними.

Казки, легенди, прислів'я, приказки, пісні, ігри, танці, святкові обряди і традиції, за допомогою яких народ передавав по краплині свою мудрість у доступній для дітей формі, складають собою скарбницю народного виховання.

“Казка, гра, фантазія - животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Створені народом казкові образи, що живуть тисячоліттями, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. В кожному слові, в кожному образі - гра творчих сил народного духу”. [1,176]

Слово - могутня зброя у боротьбі за душевну чистоту особистості учня. “Його краса і велич - найважливіший засіб впливу на дитину, облагороджування її почуттів, думок та переживань”. [1, 195] Особливо, якщо це слово народної пісні. Нажаль, наш співучий народ дедалі більше віддаляється від розуміння цінності пісенного спадку, тому саме у цьому полягає наше завдання як вихователів: донести, розпалити у дитячих серцях пісенний вогник. Адже, “ тільки пісня може розкрити красу душі народу. Її мелодія і слово - могутня виховна сила, яка доносить до дітей народні ідеали та сподівання”. [1, 189] Осмислюючи філософський підтекст народної пісні, учні не лише розвиваються морально, у них формується естетичний смак. Варто зазначити, що емоційне сприйняття народної пісні може стати поштовхом до дитячої творчості, тією жаринною, яка розпалить бажання творити красу. Завдяки народній пісні, як вважав Василь Олександрович Сухомлинський, “серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, напутньої поради.” [1,192]

Рисами народної педагогіки, за якими виховували дітей у старослов'янському роді, а пізніше у сім'ї були: повага до людей, повага до старших, працьовитість, чуйність, совість, хоробрість, стійкість,



витривалість, чуйне ставлення до слабих і хворих, слухняність та ін. Молодь з ранніх років залучалась до праці і під керівництвом дорослих здобувала певні трудові навички. “ Народна педагогіка вчить: з того часу, як дитина навчилася нести ложку від миски до рота, вона мусить працювати. Праця для людей, для колективу, для суспільства, для майбутнього - найважливіше джерело моральної свідомості, моральних почуттів, особливо почуття честі і гідності. Тільки тоді, коли праця в дитинстві стає духовною потребою, коли гордість за самого себе, за честь своєї сім'ї має своїм корінням радість праці для людей, - лише за цієї умови в духовне життя дитини входить найдорожче - рідна земля, доля народу, його майбутнє.” [2, 506]

Відомий педагог сучасності М.Г.Стельмахович, наголошував, що особлива виховна цінність народного виховання полягає в тому, що воно базується на ґрунті рідної мови й звичаєвої родинно-побутової культури, своїм змістом і духом підпорядковується сомобутній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, духовно-морального й інтелектуального розвитку, повністю відповідає прагненням й корінним інтересам батьків та народу в цілому, а також ідеалам української педагогіки у формуванні довершеної особистості. На його думку, народна педагогіка - не що інше як педагогіка життя. Вона передбачає:

- піклування про фізичне і психічне здоров'я дітей, виховання фізично й морально здорової дитини, забезпечення необхідних умов для реалізації можливостей дитини;

- виховання в дітей глибоких патріотичних почуттів, створення сприятливих умов для оволодіння дітьми рідною мовою, знаннями про рідний край, природу, Батьківщину; - виховання в дітей любові до добра, правди, справедливості, моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми і в соціальному оточенні, гідності, честі людяності, здатності виявляти турботу про молодших, милосердя до слабших і людей похилого віку;

- організація з найбільш раннього віку посиленої праці, різних видів трудової діяльності дітей, на благо сім'ї, родичів, інших людей і по самообслуговуванню; виховання їх цивілізованими господарями землі та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;

- цілеспрямоване і систематичне формування в дітей української національної психології, характеру, світогляду, ідеалів, наукових поглядів та переконань;

- формування естетичних смаків та почуттів, уміння розрізняти красиве й потворне в житті, і в мистецтві, і в побуті, поважати прекрасне у вчинках людей, забезпечити умови для їхньої творчої практичної діяльності;

- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, прилучення дітей до національних традицій, звичаїв, обрядів;

Також провідні завдання народного виховання передбачають забезпечення реалізації:

- 1)натуралізму;
- 2)раціоналізму;
- 3)гуманізму;
- 4)евдемонізму;
- 5)соціалізації та етнізації;
- 6)духовності;

Натуралізм вимагає розглядати людину як частину природи й неухильно дбати про гармонійний розвиток природних сил дитини, яка розвивається наче та рослина. Батькам слід всіяко оберігати природний /натуральний/ перебіг цього процесу від шкідливих сторонніх впливів. Згаданий принцип натуралізму проповідується багатьма народними висловлюваннями /”Діти, як квіти: поливай – рости будуть”, “Гни дерево поки молоде, вчи дітей поки малі”/.

Раціоналізм націлює на плекання розуму дитини через засвоєння рідної мови, фольклору, родинно-побутової культури, народних мистецтв /”Розуму не купують, а набувають”, “Розумний всьому дає лад”/.

Гуманізм передбачає людяне, доброзичливе ставлення до дитини і намагання формування “досконалої людськості”, щирих стосунків між батьками та дітьми, братами та сестрами, членами родини, чуйного ставлення до людини взагалі, утвердження добра на Землі /”Добре роби, то й добре усім буде”/.

Евдемонізм – від грецького “евдемовус” – щастя/ мету виховання вбачає в земному благополуччі та щасті. За визначенням української етнопедагогіки, щастя – це стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, які хто-небудь переживає. У народній педагогіці щастя, як правило, репрезентується у нерозривній єдності з долею. В українській народній педагогіці зумовлення щастя пов'язується із здоров'ям /”Найбільше щастя в житті – здоров'я”, добрим розумом /”Кого щастя згубити хоче, тому перше розум відбере”/, відвагою /”За відважним щастя біжить”/, дітьми /”Нема смерті без причини, а щастя без дитини”/, домівкою /”Казала Феся, що щастя і вдома знайдеться”/. Отже, щасливий той, кому щастить, хто має радість, окрилений життєвими успіхами, вдачами, благополуччям.



Соціалізація в її загальному розумінні – це процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, включення в суспільне життя, як активної та дійової сили. Інакше кажучи, суть соціалізації полягає в біологічній та психологічній адаптації людини до навколишнього середовища.

У поняття етнізації вкладається соціалізація особистості на основі родинного, економічного, духовно-культурного життя й історичного досвіду свого народу, нації. До основних засобів етнізації відносять рідну /материнську/ мову, національну, родинно-побутову та громадську культуру, посильну участь у трудовій діяльності, зокрема у сфері народних ремесел і промислів, національні звичаї, традиції, свята, обряди, символи.

Суть народного виховання визначається його змістом, який включає такі основні напрямки:

- тілесне виховання. Мета тілесного виховання диктується потребами кожної людини бути здоровою, сильною, загартованою, спритною та витривалою для повноцінного власного життя, праці, переборення різних труднощів, оборони рідної землі. Реалізації тілесного виховання сприяє організація здорових умов життя дитини – забезпечення раціонального режиму дня, організація посильної праці, активного дозвілля і відпочинку рухливих дитячих ігор. Система тілесного виховання передбачає також знання і неухильне дотримання, основ домашньої санітарії та особистої гігієни, застосування народної медицини, зокрема народної педіатрії;

- розумове виховання - цілеспрямований вплив на розвиток розумових сил та мислення дітей, на вироблення культури розумової праці;

- духовно-моральне виховання передбачає формування в дитині високої духовності та чистої моралі і включає в себе формування внутрішнього психічного розвитку дитини – свідомості, почуттів, волі, поведінки. В основі традиційної системи духовно-морального виховання дітей в сім'ї лежить антитеза: добро-зло, правда-брехня, милосердя-жорстокість, честь-ганьба, щедрість-скупість, любов-ненависть, мужність-боягузтво, радість-горе тощо. - трудове виховання передбачає використання в родині трудових традицій українського народу через залучення дітей до посильної праці, визначення обов'язків дитини в сім'ї;

- естетичне виховання передбачає формування в дітей естетичних смаків та почуттів черев екскурсію в природу, саджання дерев, догляд за квітами, спільний перегляд телепередач, відвідування родиною музеїв, розвиток дитячої фантазії та творчості, залучення до народно-обрядового мистецтва, художньої самодіяльності, організація і проведення з дітьми всіх традиційних родинних свят;

Отже, народна педагогіка завжди прагнула до гармонійного розвитку дитини у сукупності тілесних, душевних і розумових сил. Тож, як ми бачимо, сучасна педагогіка прагне досягти тієї ж мети, що й народна, тобто, виховати всебічно і гармонійно розвинену особистість. За словами Василя Олександровича Сухомлинського, “ педагогіка - це, образно кажучи, тонкий і чутливий музичний інструмент, який творить мелодію людської гармонії, що впливає на душу кожного вихованця, але творить лише тоді, коли цей інструмент добре настроєний ”. [2,197] На мою думку, саме народно - педагогічні методи і прийоми, у поєднанні з новітніми розробками сучасних педагогів, допоможуть “настроїти” та удосконалити навчально - виховний процес.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К., «Рад. школа», 1997
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 - ти т. Т.1. К., «Рад.школа», 1976
3. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю.-К.: Рад.школа.,1988
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 - ти т. Т.4 К., «Радянська школа»,1976

Яніна РУДЕНКО

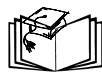
ПРО ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

«Здоров'я – найбільша цінність»

В. О. Сухомлинський – видатний педагог учитель та людина з великої літери. Василь Олександрович заслужений педагог нашої держави, крім того наш земляк. Це людина, яка пішла за своїм покликанням, яка зробила величезний внесок у розбудову виховного та освітнього процесу.

На протязі своєї педагогічної діяльності займався проблемами виховання та розвитку школярів. Був директором Павлівської середньої школи, де втілював у життя всі необхідні, на його погляд, принципи, методи, форми, свої бачення та переконання щодо виховання і навчання дітей.



Василь Олександрович залишив велику спадщину, якою ми й зараз користуємося для збагачення власного досвіду. Він написав багато цінних книг, як для дітей, так і для педагогів та батьків.

У своїх творах «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителю» та інші. Василь Олександрович зміг описати та дати поради учителям, батькам щодо справжнього живого виховання та навчання людини як істоти з усіма витікаючими потребами. Від самого початку вступу до початкової школи до її завершення цей педагог вводив своїх вихованців у світ пізнання оточуючої дійсності, допомагав оволодіти знаннями, пробуджував розумові здібності й укорінював благородні відчуття, виховував справжнього громадянина, віру у краще, що живе в людині, любов до рідних, близьких, друзів, до держави. Що найцікавіше, всі намагання і старання Василя Сухомлинського були виправдані і не пройшли марно. Недаремно цей педагог віддав своє серце дітям. Саме вони, молодші школярі, відчувають справжню щирість, любов, простоту, увагу до них, до їхніх проблем і потреб. Нам необхідно стати дитиною, щоб зрозуміти, допомогти, бути вихованцем справжнім другом. Лише через тісний контакт вчителя і учня може відбуватися справжнє навчання і виховання. А тому вчитель повинен бути чуйною людиною, яка зможе побачити з першого погляду стан та переживання дитини. Це надзвичайно відповідальна праця, від якої залежить майбутнє становлення та життя дитини. В. О. Сухомлинський сказав: «Початкова школа – це перш за все творча праця одного вчителя». Як виховає вчитель дитину, так і піде вона далі. Бо саме вчитель став тою людиною, з якою діти проводять більшу частину свого часу, навіть порівняно з батьками. У книзі книг Біблії є також гарні слова з цього приводу: «Дай настанови юнакові ще на початку шляху його, то не відхилиться від нього й у старості своїй»[1, с.657]. Отже, який фундамент закладемо від самого початку життя дитини, по тому шляху вона і піде. Цей фундамент і закладав В. О. Сухомлинський. Видатний педагог спирається на різноманітні підходи до навчання і виховання зі свого досвіду. Це і естетичне, і моральне, і розумове, і фізичне, і духовне, і трудове та інші виховання. Детальніше хотілося поговорити про фізичне і духовне виховання.

Василь Олександрович, у своїх творах, приділяє не мало уваги здоров'ю. Його взаємодію з духовним світом дитини. Навіть народна мудрість говорить про це: «В здоровому тілі, здоровий дух».

Піклування про здоров'я – це найважливіша праця вихователя.

Саме від самопочуття дітей: бадьорості, життєрадісності, і залежить їх духовне життя, їх погляди, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. В. О. Сухомлинський зазначав: «Якщо вимірити всі мої турботи й переживання про дітей на протязі 4 - ох років навчання, то добра половина їх - про здоров'я»[2, с.87]. Він говорив, що турбота про здоров'я неможлива без постійного зв'язку з сім'єю. Необхідно спілкуватися з батьками, особливо в перші 2 роки навчання в школі, про здоров'я малюків. Василь Олександрович говорив з батьками про домашню розумову працю, що вона не повинна бути стомлюючою, але і без неї теж неможливо.

Дітям необхідно більше часу проводити на свіжому повітрі, рано лягати спати і рано вставати і щоб спали при відкритій квартирці.

У книзі «Серце віддаю дітям» автор описує, що все літо і теплі осінні і весняні місяці діти спатимуть тільки на дворі, про що Василь Олександрович домовився з батьками раніше. Для цього були оснащені спеціальні «спальні куточки» - на сні, під навісом, який захищав від дощу. Дітям це дуже сподобалось. Звісно, це було раніше, але нічого не заважає реалізувати ці методи у наш час. Звичайно, діти не спатимуть на вулиці, але можна придумати альтернативу.

Особливо важливим чинником є ранкова зарядка, яку виконували діти в «Школі радості». Тепер слід привчити, щоб зарядку виконували вдома. На батьків покладається відповідальність, привчати дітей підніматися в один і той самий час, а після зарядки умиватися. Влітку дівчата купалася в річці. Були споруджені душеві кабінки, в яких шість місяців діти приймали душ, вони настільки до цього звикли, що обмивались водою до поясу і в зимові місяці, звичайно в кімнаті.

«Людина повинна бути не тільки здоровою, а й гарною; краса не відокремлена від здоров'я, від гармонійного розвитку організму» - зазначав педагог[4, с.234].

Наступним фактором здоров'я, про який також говорив В. О. Сухомлинський – це харчування. Саме від нього залежить гармонія, пропорційність частин тіла, зокрема правильний розвиток кісткової тканини та особливо грудної кістки.

Харчування повинно бути повноцінне вітамінізоване, з поєднанням у їжі вітамінів з мінеральними речовинами.

Відсутність апетиту – це страшний бич здоров'я, джерело хвороб і недомагань. Головна причина цього – багаточасове сидіння в душному класі, одноманітність розумової праці, відсутність різнобічної діяльності на свіжому повітрі і взагалі «кисневий голод» - дитина цілий день дихає повітрям, насиченим вуглекислотою.

«...довготривале перебування в приміщенні, наповненому вуглекислотою, веде до хвороби залоз внутрішньої секреції, які відіграють важливу роль у перетравленні їжі.»[2, с.89] Причому ці хвороби стають



хронічними і не піддаються ніякому лікуванню. Щоб зарадити цьому батькам необхідно готувати смачну і здорову їжу для дітей. На зиму заготовляти побільше фруктів, багатих вітамінами.

Особливо в наш час, коли практично немає здорових дітей, треба прислухатися до порад В. О. Сухомлинського, бо вони є одними з головних причин здоров'я.

Більшу частину доби дітям необхідно перебувати на свіжому повітрі, багато рухатись, працювати фізично, не засиджуватися над підручниками одразу після шкільних занять, вживати здорову корисну їжу. Виконуючи це, ми вже досягнемо гарного результату.

У гармонійному розвитку дитини все взаємопов'язано. Здоров'я залежить від того, які домашні завдання даються дітям, як і коли вони їх виконують. Велике значення має емоційний стан розумової праці. Якщо дитина буде виконувати завдання без бажання, це наносить поганий відбиток на здоров'я, крім того, на духовний стан людини і може спричинити різноманітні захворювання внутрішніх органів.

«Осінні, весняні, зимові канікули ми завжди проводили на свіжому повітрі, серед природи – в походах, на привалах, в лісі, в парку, у грі...»[2, с.90]. Чому ж зараз немає таких занять серед природи?

Василь Олександрович вважав дуже важливим джерелом здоров'я працю в зимовий період на свіжому повітрі. «Праця на свіжому повітрі – найкращий засіб загартування організму і профілактика простудних захворювань»[3, с.151].

Влітку, взагалі, необхідно як можна більше часу проводити на свіжому повітрі та працювати. Існують літні табори, навіть ті, що при школах, вони також залишають неповторні спогади у малечі. Звісно, як можна забути зоряне небо, палаюче вогнище, розповіді, казки, справжні історії з додаванням своєї фантазії, спів пташок, колективну трудову діяльність, красу живої природи і т.д. Це неповторні, дорогі, незабутні хвилини для кожного дитячого сердечка. Дитяча радість – це здоров'я! Без радості неможлива гармонія здорового тіла і здорового духу. У Біблії є і стосовно цього вірш, який записаний у притчах «Веселе серце діє як ліки, а сумовитий дух сушить кістки» [1, с.653]. Я впевнена, що В. О. Сухомлинський керувався саме цим принципом «Турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно – гігієнічних норм і правил, не перехід вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це впершу чергу турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості».

Велике значення має і відпочинок, особливо, коли він активний. Прикладом цього можуть бути спортивні ігри, катання на гойдалках, заходи на ігрових майданчиках. Все це розвиває дитину і приносить їй радість.

За порадами Василя Олександровича, влітку слід ходити босоніж і не лякатися дощу.

Особливо важливим видатний педагог вважав виховання несприйнятливості до можливої нежиті. У періоди різкої зміни погоди багато дітей чхають. Навіть, коли у дітей немає підвищеної температури, вони не можуть у такому хворобливому стані нормально працювати. Медициною доведено, що існують різновиди нежиті і це не інфекційне захворювання. Це реакція чутливого організму на різкі зміни оточуючого середовища. Особливо чутливі ноги. Тому у «Школі радості» діяла система зміцнення організму, шляхом загартування ніг. Все просто. Необхідно дотримуватися загального режиму, не привчати дітей до тепличних умов, не проявляти зайвих турбот, які послаблювали б захисні сили організму.

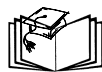
Слабкий зір – це не хвороба, а результат того, що в організмі дитини немає гармонійної єдності фізичного і духовного розвитку. Тобто поєднання повноцінного гармонійного фізичного і духовного розвитку свідчить про справжнє здоров'я дітей. А це залежить від батьків та вчителя. Але від вчителя більше, бо саме педагог – це найперша людина, яка помічає з першого погляду чи здорова дитина чи ні, чи може вона працювати чи щось заважає їй.

В наш час багато чого змінилося, прогрес затьмарив очі. На першому місці заробляння грошей, а головне стає останнім. Діти втрачають любов, без якої вони не можуть повноцінно жити. Їм не вистачає уваги, батьківського спілкування, турботи, немає радості, в результаті не має і здоров'я, що вже говорити за його складові. Здорове харчування, здоровий спосіб життя – це «не модно». Ці питання залишають бажати тільки кращого. Діти стали хворобливішими. А от чому це так і як зарадити цьому, можна лише дотримуючись всіх порад нашого педагога В. О. Сухомлинського. В його «Школі радості» всі були здорові, а хто занедужав, той більше не хворів.

В наших силах зробити, щоб діти були здоровими. Школа повинна бути дійсно «школою радості», в яку хочеться приходити знов і знов. Слід переглянути свої знання, погляди, переконання, щодо здорового способу існування, скористатися цінним досвідом Василя Олександровича Сухомлинського і втілити його поради у наше життя. Тоді наші школи пробудяться від сну і знову буде існувати «Школа радості».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біблія. – Беларусь: «ПРИНТКОРП», 1999 – С. 653, 657.
2. Сухомлинский В. А. «Сердце отдаю детям» К. : Рад. школа, 1972 – С. 87 – 108.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям// Вибрані твори: В 6 томах. –К.: Радянська школа, 1976. – Т. 6. – С. 150 – 155.
4. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – К. : Рад. школа, 1984 – С. 234.



5. Шляхи забезпечення здоров'я дітей./Початкова освіта, №5 (533) лютий 2010 С. 9 – 10.

Олександра СТАРОВОТЕНКО

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури підрастаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості. У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення мало естетичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство. Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається протягом всього її життя.

В історії педагогіки накопичений значний досвід з проблеми естетичного виховання. Це питання займає важливе місце і у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського, який широко розробляв конкретні питання естетичного виховання, які знайшли практичне втілення в роботі керованої ним Павлівської школи і були докладно відображені в його педагогічних працях.

Василь Олександрович Сухомлинський – видатний український педагог, теоретична педагогічна творчість і практична діяльність якого увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки. Творча спадщина Василя Сухомлинського – багатогранна і надзвичайно щедра. Він – автор понад 40 книг, понад 600 статей, 1200 казок та оповідок для дітей. Його праці перевидавалися величезними тиражами, а його головна книга «Серце віддаю дітям» побачила світ 30 мовами світу. Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського сформувалися у ході й унаслідок натхненної копіткої учительської праці, творчої діяльності вченого, заслуженого вчителя України, члена-кореспондента кількох педагогічних академій. Тож основні праці відомого та визнаного у світі педагога увібрали в себе і частку його практичної діяльності, в якій, як зворотний зв'язок, апробувалися провідні теоретичні висновки В.О. Сухомлинського, як вченого, педагога-експериментатора, учителя-новатора.

Найважливішим завданням естетичного виховання В.О. Сухомлинський вважав навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, ширість і на цій основі стверджувати прекрасне в самому собі. Саме естетичне виховання, на думку педагога, має різнобічні зв'язки з усіма сферами духовного життя особистості та колективу. «У світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве. З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку і вечірню зорю, вона стала дивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною і осягається нею, живе в її душі, – не було б нашої свідомості – не було б і краси. ...Краса – це радість нашого життя» [4, 409]. В.О. Сухомлинський не лише теоретично узагальнив, але й практично довів нерозривну єдність естетичних почуттів людини з її світоглядними, моральними переконаннями. У переконанні людини воєдино злиті інтелект і почуття. Найважливішою характерною особливістю останніх є переживання, яке має дві протилежні градації – позитивну і негативну, або задоволення і незадоволення. Естетичне виховання якраз і зводиться до формування світу людських почуттів, які виявляються у прекрасному і потворному, у піднесеному і низькому, у трагічному і комічному. У зв'язку з тим, що навчально-виховний процес базується на позитивних естетичних почуттях, естетичне виховання учня надає йому «певної спрямованості» в пізнавальній і творчій діяльності, в задоволенні його духовних запитів, воно охоплює всі сфери духовного життя особистості, що формується. Естетичне виховання відіграє важливу роль у формуванні особистості, бо, формуючи естетичні почуття, які є складовою частиною переконань, моральних норм поведінки, воно виконує регулятивну функцію. «Благородство, моральна гідність людини, – підкреслював В.О. Сухомлинський, – визначаються тим, на скільки широкий світ охоплює сфера її емоційного життя» [3, 258]. Педагог неодноразово наголошував, що без поетичної, емоційно-естетичної струминки не можливий повноцінний розвиток дитини. «...Добрі почуття сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Добрі почуття, емоційна культура – це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш, тому що це суто людське утверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживанням і відчуженням найтонших відтінків рідного слова. В дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів» [5, 60]. Таким чином, формування естетичних смаків і ідеалів – обов'язкова умова виховання всебічно і



гармонійно розвиненої особистості. Основи естетичних поглядів і переконань людини закладаються в шкільні роки. Тому формування естетичних почуттів дітей, їх емоційної культури – одне із важливих завдань системи освіти і виховання.

В.О. Сухомлинський надавав особливо великого значення в естетичному вихованні учнів казці, музиці, живопису. Він дбав про те, щоб його вихованці діставали світлі мажорні враження, які вже самі по собі повинні ставати могутніми засобами виховання людини. Це досягалося за допомогою яскравих полотен, доступних дітям за змістом і формою, виразно прочитаної народної казки, краси рідної природи. У ранньому віці особливо сильний вплив на формування духовного світу дитини справляє пісня, музика. Осягаючи світ музичних ритмів, дитина навчається передавати за допомогою музики свої враження, розкриває свою емоційну культуру, творчі здібності.

Також В.О. Сухомлинський надавав великого значення в естетичному вихованні учнів, зовнішньому вигляду і оформленню класів. Кожна картина, кожне унаочнення повинні допомогти учням сприйняти слова вчителя, глибше усвідомити матеріал, який вивчається. Багато уроків Василь Олександрович проводив у спеціальній «Кімнаті казок», щоб якомога глибше поринути з дітьми в атмосферу чарівного світу казок, бо саме казці педагог відводив особливе місце в естетичному вихованні учнів. Адже усвідомлення суті моральних ідей досягається не гучними словами й фразами, а емоційністю, глибиною розкриття істини і показом величч людського розуму. Без відчуття краси, слова для дитини недосяжні потаємні грані його смислового значення. А переживання краси немислиме без фантазії, без особистої участі учня у співтворчості з учителем, який передає казку. Казка, на думку В.О. Сухомлинського, – активна творчість, яка охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розум, почуття, уяву, волю. Казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких немислиме благородство душі, чуйність, героїчний вчинок тощо. Завдяки казці дитина осягає світ не лише розумом, але й почуттями, в казці вона знаходить реальну форму виявлення своїх духовних сил. В.О. Сухомлинський наголошував, що створення казок – одне з важливих джерел поетичної творчості, формування естетичних почуттів і водночас засіб розумового розвитку. Участь дитини у створенні казок великою мірою сприяє збагаченню її словникового запасу, розвитку творчого мислення. Казка виховує любов до рідного краю вже тому, що сама вона – творення народу, гра творчих сил народного духу, духовне багатство народної культури. У Павлівській школі багато казок створювалося самими дітьми. Твердячи, що фантастичні казкові образи відкривають дитині не лише красу, але й істину, що без казки і казкової ситуації всі пояснення для дитини мертві, бо мовчить її серце.

Василь Олександрович неухильно дотримувався важливого педагогічного засобу – естетична потреба не повинна задовольнятися до перенасичення. Там, де є перенасичення, починається снобізм, розчарування, нудьга, пошуки засобів «вбити» вільний час. Тому в «Кімнаті казок» В.О. Сухомлинський бував з дітьми не часто – раз або два на тиждень [5, 178].

Не меншої уваги в естетичному вихованні учнів В.О. Сухомлинський приділяв живопису і музиці. «Музика тісно пов'язана з ліричною поезією і є немовби наступною сходинкою в духовному розвитку людини. У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної і естетичної сфер людини. Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово...» «...Твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величч й краси людини, підносять особистість в її власних очах...Щоб розуміти, переживати й любити живопис, людині треба пройти тривалу школу почуттів... в світі природи» [5, 553]. На найкращих зразках живопису й музики у школярів виховується вміння цінувати справжню людську красу, нетерпимість до приниження людської гідності. Музика й живопис сприяють формуванню в дитини кращих людських якостей. Вони – могутній засіб виховання. Краса природи допомагає по-новому відчутти красу мистецтва, а краса мистецтва виховує чуйність, сприйнятливність до краси природи. В «Школі радості» приділяється однакова увага як прослуховуванню музичних творів, так і осягненню «музики» природи.

Прилучення дитини до прекрасного починається в сім'ї. Оскільки остання є тим соціальним осередком, де дитина одержує свої перші життєві уроки, то зрозуміло, що перші естетичні враження, переживання, почуття започатковуються в сім'ї. «Тонкість відчуження людини, емоційна сприйнятливність, вразливість, чуйність, чутливість, співпереживання, проникнення в духовний світ іншої людини – все це осягається передусім у сім'ї, у взаємовідносинах з рідними. Тут треба шукати емоційно-естетичний корінь благородної духовної потреби в людині» [5, 529]. Втіленням краси, досконалості, доброти для дитини передусім є мати. Це не лише тепло, а й світ сонця, любові, ласки. У Павлівській школі панувала обстановка культу матері, з перших уроків дітям прищеплювалась життєво важлива формула: «Люби й цілуй більше всіх у житті – Маму!». Отже, творчий доробок В.О. Сухомлинського має різноплановий багатоаспектний характер, основу якого становлять педагогічні погляди і переконання видатного вченого. Василь Олександрович приділяв багато уваги проблемі естетичного виховання дітей. Своїми педагогічними працями він довів, що поглиблення чуттєвого світу засобами мистецтва сприяє вихованню людини, цікавої і корисної суспільству.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бекетова Ю.В. Музично-естетичне виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Х.: ХДПУ, 1999. – Вип. 10. – Ч.2. – С. 39 – 43;
2. Савченко О. Школа культури – діалог з В.О.Сухомлинським // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1 – 5;
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 1. – К., «Радянська школа», 1976;
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 2. – К., «Радянська школа», 1976;
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 3. – К., «Радянська школа», 1977.

Т. Шепель

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

(студент 3-В курсу інституту фізичної культури, спорту і здоров'я Черкаського Національного університету ім.Богдана Хмельницького)

Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського є неоціненним скарбом для розуміння і сучасного вирішення проблеми здоров'я та фізичного виховання дітей і молоді. Робота директором Павлівської середньої школи, постійний творчий пошук дали можливість В.О.Сухомлинському узагальнити свій практичний досвід з фізичного оздоровлення дітей і донести його до нас.

Проблема впливу педагога на формування особистості дитини, її здорового способу життя, над якою протягом свого життя працював В.О.Сухомлинський, є актуальною і має успішно вирішуватись в умовах сьогодення.

У той же час фізична культура, як найважливіший чинник прогресу й досягнення високого рівня здоров'я дітей, в сучасній школі не займає провідної ролі і не відповідає соціальному замовленню суспільства на гармонійно досконалу особистість.

Досвід видатного педагога В.Сухомлинського може бути використаний у сучасній школі, дошкільному закладі з урахуванням нових умов та особливостей часу.

Перед сучасними педагогами стоїть завдання не лише вивчити й осмислити теоретичні положення та накопичений практичний досвід видатного вченого, а й творчо використовувати його педагогічну спадщину, знайти можливості для втілення цінних надбань колективу Павлівської середньої школи в сучасний педагогічний процес.

Важливо пам'ятати про те, що саме у дошкільному та молодшому шкільному віці закладаються основи здоров'я, довголіття, різнобічної рухової підготовки для формування всебічно розвинутої особистості.

В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що раціонально організоване фізичне виховання дітей сприяє формуванню гарного стану їх здоров'я, профілактиці захворювань, покращенню діяльності внутрішніх органів і систем дитячого організму: «Заняття фізичною культурою і спортом відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли уся навчально-виховна робота проникнута турботою про здоров'я» [2, с. 157].

Вчителі Павлівської школи вважали за необхідне починати вивчення дитини, перш за все, з вивчення її здоров'я. «За дітьми, в яких була виявлена слабкість серцево-судинної системи, дихальних шляхів, порушення обміну речовин, встановлювалось постійне педагогічне спостереження. Ми намагались попередити розвиток хвороби, укріпити захисні сили організму: разом з батьками ми встановлювали для дитини режим праці і відпочинку, режим харчування» [2, с. 145]. За словами В.О.Сухомлинського, зміцнення і збереження здоров'я дітей, загартування організму, загальний фізичний розвиток, стан здоров'я повинні бути предметом постійної уваги педагогічного колективу школи та сім'ї. Фізичну культуру колектив Павлівської середньої школи розглядав як головний елемент здоров'я. «Ми не женемося за індивідуальними рекордами, спортивними досягненнями школи; для нас фізкультура – це боротьба за здоров'я, за зміцнення фізичних і духовних сил наших вихованців у їх єдності», – писав В.О.Сухомлинський [2, с. 187].

Здобуваючи з творів В.О.Сухомлинського педагогічні знання, корисні поради та рекомендації з організації фізичного виховання та збереження здоров'я дітей, переконуємось, що саме від особистісного ставлення директора Павлівської школи до педагогічного колективу школи з учнями в цілому і до кожної дитини окремо, від його духовної культури, порядності, мудрості, глибокого розуміння своєї виховної справи були одержані певні позитивні досягнення в оздоровленні дітей, здійснювався

розвиток їх талантів, здібностей і нахилів. «Щоб бути справжнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце», – цей невмирущий вислів В.Сухомлинського в першу чергу відноситься до нього самого, який сумлінною працею і ширістю душі його підтвердив.

Із педагогічних творів В.О.Сухомлинського цілком зрозуміло, що турбота про здоров'я та організацію фізичного виховання дітей були важливою справою усіх педагогів.



Сьогодні перед педагогами сучасного дошкільного закладу та школи стоїть проблема зробити фізичну культуру для кожної дитини життєвою потребою, безперервним процесом. Це означає, що педагог не має права обмежувати свою виховну діяльність епізодичними заходами з фізичного виховання або час від часу залучати до цього процесу сторонніх людей. На порядок денний висувається питання про фізичне виховання дітей як систему обов'язкового навчання основам здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я.

Розповсюджена серед педагогів думка, що організація фізкультурно-спортивної роботи у школі – справа лише вчителя фізичної культури – надто хибна і небезпечна.

Останнім часом зменшується кількість спортивних споруд для дітей, молоді, спортивні зали не відповідають вимогам для проведення занять, а деякі заклади освіти навіть і не мають їх. У держави не вистачає коштів на будівлю спортивних майданчиків, шкільних стадіонів. За рахунок позакласної роботи можна, у кращому випадку, задовольнити потреби у спортивній діяльності лише у 30% дітей, а в фізкультурно-оздоровчій і того менше. Бракує і висококваліфікованих педагогічних кадрів. Заклади освіти не спроможні забезпечувати фізичне виховання дітей у повному обсязі, недостатня увага проблемі здорового способу життя приділяється у сім'ях. Адже ще Авіценна вважав, що людина, яка помірно і своєчасно виконує фізичні вправи, не потребує ніякого лікування, спрямованого на усунення хвороби. Він підкреслював важливість рухової активності, називаючи її найголовнішою умовою для збереження здоров'я.

Таким чином, необхідними педагогічними умовами формування дбайливого ставлення дітей та молоді до власного здоров'я є цілеспрямована, послідовна, систематична роз'яснювальна робота зі значущості здоров'я та здорового способу життя для дитини; організація та проведення змістовної виховної діяльності з фізичної культури з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей; надання елементарних знань, умінь та навичок із фізкультурної, валеологічної, медико-педагогічної освіти; приклад дорослих у дотриманні здорового способу життя, відмова від шкідливих звичок.

Організація та забезпечення здорового способу життя, підвищення рівня працездатності, навчання і виховання, створення умов для подовження активного творчого довголіття людини повністю залежать від педагогів системи освітньо-виховних закладів, їх компетентності, професійної майстерності та проведення виховної роботи на якісно новому рівні.

Ретельне вивчення та використання педагогічного досвіду В.О.Сухомлинського дозволяють підвищити рівень виховної роботи з формування здорового способу життя дітей, забезпечити дієву турботу про здоров'я кожного громадянина нашої держави.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення та удосконалення потребують системи фізичного виховання студентів, формування у них знань, умінь, навичок з організації здорового способу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.1 – М.: Педагогика, 1980. – 558 с.
2. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – 382 с.
3. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.3. – М.: Педагогика, 1980. – 639 с.



ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Анна Алексєєва

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кіндеї Л. Г.

Найважливіше завдання початкової школи – формувати у школярів уміння вчитися, а це неможливо без уміння читати й працювати з книжкою. Велике значення у цьому процесі відводиться тому, як організовується робота над художніми текстами.

Сучасна методика класного читання базується на теоретичних положеннях, які розроблені такими науками, як літературознавство, психологія, педагогіка. Для правильної організації роботи з художнім текстом учителеві потрібно врахувати не тільки його специфіку, а й психологічні основи процесу читання на різних етапах навчання, особливості сприймання й засвоєння тексту молодшими школярами.

Проблемою аналізу художніх текстів на уроках читання займалися П. Якобсон, Л. Занков, Л. Айдарова, Г. Цукерман, Н. Модавська, О. Нікіфорова, О. Почупайло. Зокрема Н. Молдавська визначила критерії і дала характеристики вікових рівнів літературного розвитку учнів, показуючи можливості та шляхи удосконалення методів роботи вчителя [6], а П. Якобсон і О. Нікіфорова розглядали проблему сприймання художньої літератури: про психологічні особливості процесу сприймання, його механізми й умови більш глибокого, правильного і тонкого сприймання літератури [7, 57]. Крім того, П. Якобсон, а за ним Н. Ігнатенко, Л. Цимбалюк підкреслює, що для сприймання літературного твору важливу роль відіграє мислення [5; 9]. Саме сприймання є першим етапом цілісного сприймання твору, а осмислене сприймання – це вже вищий етап.

В окремих монографіях і статтях, написаних методистами і вчителями-практиками, подається навчальний матеріал, який повинні засвоїти учні. Питання ж про те, як забезпечити повноту сприймання й осмислення цього матеріалу учнями, автори або замовчують, або роблять застереження, що цей матеріал не викликає в учнів особливих труднощів. За такої умови навчання стає одностороннім процесом: учень фактично відсутній в ньому. Без фактів, які показують, що і як сприймають, осмислюють і застосовують учні, як здійснюються їх літературний, естетичний і моральний розвиток, методична теорія зависає у повітрі, залишається недоведеною, необґрунтованою.

Сприймання художньої літератури – це складний інтелектуальний й емоційний процес, який визначається об'єктивними даними конкретного твору – ідейно-тематичним змістом, системою художніх образів, та суб'єктивними – життєвим досвідом, потребами та інтересами учнів. Останнім часом з'явилася низка досліджень, в яких автори намагаються встановити залежність рівня аналізу художнього твору від умов його сприймання, виявити умови активізації сприймання тексту, накреслити шляхи розвитку читацького сприймання у процесі аналізу художнього твору [7; 9].

Незважаючи на вдалі пошуки і знахідки, такі проблеми, як особливості сприймання учнями художньої літератури, розвиток їхньої творчої активності та самостійності, залишаються не досить вивченими. Особливо це стосується учнів початкової школи. Цим пояснюється актуальність нашого дослідження. Творчий пошук спрямовано на розкриття психолого-педагогічних основ аналізу художніх текстів на уроках читання з метою ефективного засвоєння його змісту молодшими школярами. Зокрема поставлено наступні завдання: проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми аналізу художніх творів у початкових класах; вивчити психологічні основи сприймання художніх творів; розкрити методичні закономірності роботи з художніми творами у початкових класах; описати методику роботи з художніми творами на етапах первинного та вторинного аналізу й синтезу художніх творів.

У початкових класах школи література не вивчається як особливий предмет, однак значущість уроків класного читання полягає у тому, що на них у комплексі розв'язуються освітні, виховні і розвивальні завдання. Важливим виявляється не тільки те, що читати, але і як працювати над текстом. Особливо це стосується сприймання художньої літератури, оскільки ефективність засвоєння твору під час його сприймання залежить як від об'єктивних умов (тема, сюжет, образи), так і від суб'єктивних (внутрішній стан дитини, рівень розвитку психічних процесів, життєвий досвід, потреби та інтереси учнів). Урахування вчителем особливостей сприйняття художнього твору молодшими школярами забезпечить ефективність



засвоєння його змісту. Визначаючи напрямки роботи над художнім твором і її основні етапи, учитель керується освітньо-виховними завданнями уроків класного читання, специфікою художнього твору як твору мистецтва і особливостями сприймання художнього твору молодшими школярами.

В узагальненому формулюванні шляхи роботи над твором віддзеркалено у формі: первинний синтез – аналіз – вторинний синтез. Відповідно до вказаних напрямів розмежовують 3 основних етапи роботи над художнім твором.

Перший етап (первинний синтез). Основні завдання: ознайомлення учнів з конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприймання тексту; з'ясування емоційного впливу твору.

Другий етап (аналіз) Завдання і зміст роботи: встановлення причинно-наслідкових зв'язків в розвитку сюжету; з'ясування мотивів поведінки дійових осіб та їх провідних рис (чому так вчинили і як це їх характеризує), розкриття композицій твору (зав'язка дії, момент найвищого напруження, розв'язка), аналіз зображувальних засобів в єдності з розкриттям конкретного змісту і оцінкою мотивів поведінки героїв (що зобразив автор і як, чому вибрав ті або інші факти).

Третій етап (вторинний синтез). Зміст роботи: узагальнення істотних рис дійових осіб, зіставлення героїв та їх оцінка, з'ясування ідейної спрямованості твору, оцінка художнього твору як джерела пізнання навколишньої дійсності і як твору мистецтва (що дізнались нового, чого вчить твір, як автору вдалося так яскраво і захоплююче передати читачу свої думки і почуття). Указані етапи роботи над художнім твором не є повним аналогом структурних компонентів уроків читання, оскільки над тим самим твором робота може проходити протягом декількох уроків і кожний урок буде мати свої навчальні завдання. Загалом хід роботи буде йти від первинного ознайомлення з фактичним змістом твору через аналіз дійових осіб, мотивів їх поведінки до узагальнення і формування ідей.

Сприймання художнього твору може передувати підготовча робота, а після вторинного синтезу можливе проведення робіт творчого характеру.

Аналіз твору повинен бути загальним роздумом вчителя і учнів у цілому, що згодом стане основою для розвитку потреби самостійно розібратися, проаналізувати прочитане. У психолого-педагогічній літературі називають кілька підходів до аналізу художнього твору: стилістичний аналіз (аналіз використання автором мовних засобів для показу свого ставлення до написаного), проблемний аналіз (аналіз ситуацій, вчинків героїв), аналіз розвитку дій, аналіз художніх образів. Незважаючи на цю різноманітність лише єдність цих підходів дає змогу учням початкової школи правильно і цілісно сприймати текст. Для досягнення найбільшої повноти досягти найбільшої повноти усвідомлення змісту твору в єдності з художньою формою треба шукати найкращий і найкоротший шлях до розуму й серця читача. В цьому може допомогти врахування особливостей сприймання твору учнями на кожному віковому етапі розвитку.

Молодші школярі – наївні реалісти, їх мислення ще залишається наочно-образним, що стає перешкодою до розуміння й усвідомлення законів побудови художнього тексту й розуміння форми твору, тобто школярам ще не зовсім доступна мова художньої умовності. Дітям складно узагальнювати, аналізувати зв'язки між художніми деталями, з яких будується образ. Для адекватного сприймання художнього твору молодшому школяреві потрібні враження буття, емоційний, чуттєвий досвід, через які досягається розуміння твору.

Читання художніх творів розвиває мову дітей: збагачує, уточнює і активізує словниковий запас на основі формування конкретних уявлень і понять, розвиває вміння висловлювати думки в усній та письмовій формі [2, 17]. Цей розвиток здійснюється завдяки тому, що художні твори написані літературною мовою, точною, образною, емоційною, зігрітою ліризмом, найбільш відповідним особливостям дитячого сприйняття [4, 9].

"На кожен твір, – писав К.Д. Ушинський, – ми повинні дивитися, як на вікно, через яке ми можемо показати дітям той чи інший бік життя" [8, 594]. Справді, художня література є важливим засобом пізнання навколишнього світу. Знання, які отримують діти під час читання художніх творів, – про навколишній світ, про своїх однолітків, про їхнє життя, ігри, пригоди, про природу та її охорону, відомості з історії нашої Батьківщини, допомагає накопиченню соціально-морального досвіду дитини [8, 9]. Отже, художня література вирішує не тільки освітні, але й виховні завдання розвитку особистості учнів.

Читання художніх творів сприяє формуванню моральних уявлень і виховання почуттів та емоцій молодших школярів. У дітей розширюються конкретні уявлення про ставлення до товаришів. Це допомога один одному в спільних справах, у навчанні, грі, уважне ставлення до навколишніх, прояв чесності й доброзичливості. Учні ознайомлюються з ситуаціями, що потребують високої моральної готовності людини, отримують уявлення про почуття справедливості, скромності, а так само про негативні риси характеру – несправедливість, брутальність і жадібність [2, 37-38].

Виховний вплив книги виявляється як сила прикладу, але ніколи відразу не позначається на поведінці, вчинках читача; цей вплив набагато складніший. "Мистецтво, – писав психолог Л. С. Виготський, – ніколи прямо не вражає практичною дією, воно тільки готує організм до цієї дії" [3, 325].



Залучення молодшого школяра до класики художньої літератури формує естетичне ставлення дитини до життя, розвиває його інтерес до літературної творчості, творчості письменника, розвиває здатність маленького читача як своє життя проживати безліч чужих доль, активно діяти в несподіваних обставинах, вигаданих сюжетах, співпереживати улюбленим персонажам.

Емоційно правильно сприйнята книга викликає у дитини стійке емоційне ставлення, яке допомагає прояснити й усвідомити моральні переживання, що виникають при читанні. Це органічна злитість естетичного й морального переживання збагачує і духовно розвиває особистість дитини [1, 62].

Розвиток навички читання як виду мовленнєвої діяльності відбувається від розгорнутої мовної форми читання вголос до читання мовчки, здійснюваного як розумова дія, що протікає у внутрішньому плані [8, 8].

Отже, аналіз змісту твору спрямований на з'ясування його теми й ідеї, його сюжету і композиції, образів і художніх засобів зображення.

Розкриття ідейної спрямованості твору – це основа аналізу художнього тексту, й об'єднує всі компоненти аналізу твору (роботу над образом, композицією, художньо-зображувальними засобами). Базуючись на ідеї, вчитель намічає систему запитань і завдань, завдяки якій учні усвідомлюють задум письменника.

У початкових класах учні спеціально не ознайомлюються з темою й ідеєю твору, не вводяться й дані терміни, однак у практиці навчання молодших школярів цілком виправдовує себе такий підхід до аналізу художнього твору, згідно якого з'ясовується, про що розповідає письменник (тобто тема твору) і що він хотів сказати читачеві (головна думка).

Для того, щоб підвести молодших школярів до розуміння ідеї, потрібно з'ясувати мотиви поведінки дійових осіб, їх ставлення до фактів і подій, про які розповідається у творі. Існує тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість між ідеєю, системою образів, конкретним життєвим матеріалом і авторським світоглядом. Це повинен враховувати вчитель, тому аналіз твору переходить у вільну бесіду, в якій уявно є автор і його герой. Бесіда поєднується з читанням тексту. Головна думка не подається учням як щось готове, що вимагає запам'ятовування. Це висновок, до якого письменник підводить розвитком сюжету. Дуже важливо, щоб учні зрозуміли логіку розвитку подій, доцільність введення автором певних епізодів, картин, деталей. До розуміння ідеї найчастіше учні приходять завдяки узагальненню конкретного змісту. У деяких оповіданнях ідея чітко сформульована автором в одному, двох реченнях. У таких випадках можливі два шляхи розкриття ідеї: а) від конкретного змісту до узагальненого висновку; б) від висновку (ідеї) до конкретних подій, на основі яких він зроблений.

До розуміння головної думки оповідань, в яких вона передається тільки змістом і не містить короткого авторського формулювання, підвести учнів складніше. Розкриття ідеї здійснюється в процесі повторного, поглибленого читання і цілеспрямованої бесіди.

Організуючи роботу над розкриттям ідейної спрямованості художнього твору, учитель орієнтується на ідейно-тематичний принцип, з урахуванням якого розміщено матеріал у підручниках для 2-4 класів. Загальну тему низки творів указано в книзі, і важливо, щоб учні знали і зрозуміли це. Учителеві потрібно постійно турбуватися про цілісний аналіз твору: робота над розкриттям ідеї повинна поєднуватися з тим, щоб викликати інтерес до нього як твору мистецтва і справити емоційний вплив на учнів.

Згідно з шкільною програмою в початкових класах термін „образ” не вводиться і при аналізі твору використовується термін „дійова особа”. Робота над дійовими особами твору має специфіку. При підготовці до уроку вчитель виходить з того, що в образі автор узагальнює свої життєві спостереження за людськими характерами і водночас за образом конкретним, тобто типове та індивідуальне виступають у єдності. Вчитель так організовує аналіз твору, щоб учні сприймали дійову особу як представника суспільної групи людей певної епохи, а також як конкретну людину з характерними саме для неї особливостями.

У процесі розкриття характерних рис героя твору виокремлюються головні риси, що визначають весь образ. Автор підкреслює ці риси розвитком сюжету, взаємовідносинами з іншими дійовими особами. Необхідно прагнути до того, щоб учні бачили образ у всій складності й діалектичній суперечності рис (якщо твір дозволяє).

Розумінню учнями образу-персонажу сприяє з'ясуванню авторського ставлення до тої чи іншої дійової особи. Важливою умовою ефективної роботи над образом художнього твору є співпереживання читача, його симпатія чи антипатія до образу-персонажу, тому аналіз повинен включати в якості обов'язкового компонента з'ясування власного ставлення учнів до дійових осіб твору.

Етапність роботи над образом визначається з врахуванням психологічних основ процесу сприймання художнього твору молодшими школярами. Від емоційного, часто не мотивованого сприймання образу (I етап), учні переходять до конкретизації свого первинного цілісного сприймання (II етап) і до узагальненої оцінки (III етап).



Робота над ідеєю і образами творів йде по лінії посилення самостійності учнів у роботі з текстом. Такий напрям роботи сприяє формуванню у школярів активного ставлення до дійових осіб твору, розвиває вміння оцінювати героя.

Аналіз змісту частин, виявлення їх головної думки слід поєднувати з розбором художніх засобів, у яких втілюється авторський задум. Зрозуміло, не виключається також можливість на основі аналізу художніх особливостей твору розкривати також зміст частин. У художньому творі слова та словосполучення складають яскраві образи. Зображувальні засоби мови завжди влучні, емоційні, вони удосконалюють та поживляють мовлення, збуджують мислення, розвивають його швидкість та гнучкість.

Літературні твори, які читають учні початкових класів, містять багато порівнянь, епітетів та метафор, їх завжди слід враховувати при підготовці до уроку. Для того, щоб допомогти учневі чітко уявити змальовану письменником картину, потрібно розтлумачити зміст виразів, пояснити їх у взаємозв'язку та залежності. Учнім потрібно показати, що кожне слово в творі розкриває певну картину. Письменники ретельно добирають слова, щоб скласти яскраві образи. Слова живуть, беруть активну участь у створенні картини.

Робота над порівняннями під час аналізу художнього твору не повинна зводитися до логічного пояснення окремих виразів. Потрібно будувати роботу так, щоб в учня склалися в уяві образ або картина. Наприклад, читаючи вірш „Осіньні листя” Н.Забіли, попросити уявити собі картину листопаду. „Тихенько-тихенько летить різнобарвне листячко. Дмухнув вітерець і розкрутилося листя. На що воно схоже? Хто бачив цю красу? розкажіть”. Діти, розповідаючи, порівнюють листопад у парку з карнавалом красивого вбрання. Розглядати художнє слово потрібно не ізольовано, а в контексті.

У будь-якому художньому порівнянні є суб'єктивний елемент. Робота над художніми засобами не повинна нав'язуватися. У початкових класах формується вміння відчувати красу слова, розуміти, яку художню функцію воно виконує у твору, та вміння оперувати ним у власному мовленні.

Робота над художніми засобами визначається потребою глибше проникнути в задум твору і служить доказом того, що зміст твору не існує без його втілення в образи, які передаються словами, словосполученнями, реченнями, будовою твору. Учнім слід заохочувати до того, щоб знайдені ними художні прийоми і засоби використовувалися в усних переказах, вносилися до створюваних ними речень-відповідей на запитання, вводилися до пунктів плану. Набуте при читанні повинно переноситися в мовлення дітей, ставати елементом їх мовленнєвого арсеналу.

Отже, у процесі аналізу художніх творів на уроках читання в початкових класах варто передбачати розвиток в учнів творчого читання, при якому досягається сприймання твору на інтелектуальному та емоційному рівнях; використання різних прийомів роботи на уроках, подолання схематизму і шаблону в роботі з художніми творами; підвищення керівної ролі вчителя як організатора колективного пошуку на уроках читання; просування учнів до досягнення естетичних цінностей художньої літератури, формування у них образного сприймання творів, подолання поверхової спрямованості роботи з художніми творами; створення умов для вільного самовираження дітей при сприйманні літератури; прояв літературної творчості як засобу духовного розвитку учнів, їх просування у розумінні літератури як мистецтва слова; виховання у школярів любові до художнього слова як образного слова письменника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аврахов Г. Г. Виховання у наймолодших розуміння естетичної природи художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 2. – С. 60 – 66.
2. Беленькая Л. И. Ребенок и книга. О читателе восьми-деяти лет. – М.: Просвещение, 1969. – 342 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 118 с.
5. Воронова Г. О. Формування творчої особистості засобами слова // Початкове навчання та виховання. – 2006. – № 31. – С. 7 – 10.
6. Жиганова О. Навчання правильного, свідомого, виразного читання // Початкова освіта. – 2004. – № 4. – С. 7 – 9.
7. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів: Посібник для вчителя. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
8. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогіка, 1989. – Т. 3. – 512 с.
9. Цимбалюк Л. Проблеми літературного розвитку молодших школярів // Нова педагогічна думка. – Рівне. – 2000. – № 2. – С. 104 – 111.



Оксана АНДРУЩИШИН

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого – педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагог. наук, професор Мельничук С. Г.

Україна з першого дня своєї незалежності розглядає проблему охорони навколишнього природного середовища як одну з найважливіших умов виживання нації.

Територія України визнана зоною екологічного лиха. Така ситуація склалася тому, що суспільство не завжди узгоджувало свої дії з екологічними законами. виправити становище можна, тільки рахуючись з цими об'єктивними законами природи.

Досвід, набутий людством у вирішенні екологічних проблем у світовому масштабі, засвідчує, що будь-які наймогутніші акції та прийняті законодавчі акти щодо захисту й охорони навколишнього природного середовища дають лише частковий тимчасовий ефект і ніяк не вирішують докорінно саму проблему. Якими б доскональними не були прийняті законодавчі акти, без участі широких мас населення зберегти природу неможливо. Тому екологічна свідомість всього людства у розв'язанні нагальних екологічних проблем є вирішальною [1, с. 41].

Протиріччя у системі "природа – суспільство – людина" досягли особливої гостроти на порозі третього тисячоліття. небезпека з загибелі людства вимагає вироблення нового світосприйняття, загальних правил поведінки людини у довкіллі, опанування ідеологією загальнолюдських цінностей.

особливо важливе місце у цьому процесі повинна займати система екологічної освіти та виховання, яка в останні десятиріччя сформувалась у самостійну галузь педагогічної теорії і практики з притаманними їй понятійним апаратом, метою, змістом, завданнями та принципами.

Історичний аналіз свідчить, що теоретико-методологічні засади екологічної освіти склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох, у тому числі наших вітчизняних учених та педагогів К. Д. Ушинського, В. І. Вернадського, В. О. Сухомлинського та ін.

Інтерес до педагогічного аспекту взаємодії суспільства і природи постійно зростає. Провідне місце у цьому належить роботам О. М. Захлебного, І. Д. Зверева, І. Т. Суравегіної, у яких розкрито концептуальні положення екологічної освіти і виховання, а також методика їх здійснення у викладанні предметів біологічного циклу.

Упродовж останніх років екологічна освіта і виховання справедливо вважаються одними з найпотужніших важелів повороту людства від руйнівного споживацького способу життєдіяльності до конструктивного, бережливо-відновлювального. Їхній інтенсивний розвиток стає найактуальнішою проблемою всіх цивілізованих країн і розглядається як один із засобів подолання глобальної екологічної кризи, оптимізації взаємодії людини і природи за рахунок підвищення екологічної культури населення [3].

Значний внесок у вирішення проблем екологічної освіти в загальноосвітній школі зробили Г. П. Волошина, Л. В. Іщенко, І. М. Костицька, С. А. Карпеева, Г. С. Марочко, Д. І. Мельник, Л. Н. Немець, В. М. Назаренко, Р. А. Науменко, З. П. Плохій, Г. П. Пустовіт, Л. П. Салеева, Т. І. Тарасова, В. В. Червонецький, Н. Б. Щокіна та ін.

Екологічна освіта школярів – одне з найважливіших завдань суспільства у справі охорони природи. особливу відповідальність за глибоке, ґрунтовне та повноцінне екологічне навчання і виховання державою покладено на загальноосвітні школи. Успіх вирішення таких завдань екологічного навчання і виховання школярів залежить від професійної майстерності, ерудиції та екологічної культури вчителя початкової школи.

Сьогодні екологічна освіта визнана одним із пріоритетних напрямків удосконалення освітніх систем, але при наявності значної кількості наукових досліджень, що стосуються організації процесу екологічного навчання і виховання у школі, вони не мають систематичного характеру.

У системі навчання екологічної компетентності молодого покоління важливе місце посідає вчитель початкової школи. Коли дитина приходить до першого класу, у неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформулювати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини. Навчання екології має бути активним, цікавим, раціональним, максимально наближеним до життя, а в навчальному матеріалі не повинно бути перенасиченості психічною інформацією, яку діти неспроможні належним чином сприйняти.

Вчителю необхідно обговорювати ситуації які діти бачать щодня, вчити їх оцінювати поведінку і вчинки людей, бачити себе серед природи. Учні повинні розуміти природні взаємозв'язки, їх значення,



усвідомлювати, що порушення цих взаємозв'язків матиме жахливі наслідки – як для природи, так і для людини. Вчитель повинен допомагати школярам навчитись правильної екологічної поведінки у природі.

У процесі навчальної діяльності головне – «розпочати формування цілісного уявлення про природне і соціальне середовище, виробляти правильну поведінку в колективі і природі». У процесі вивчення різних навчальних предметів молодші школярі мають засвоїти знання про взаємозв'язок і взаємовплив живої і неживої природи, природи і виробничої діяльності людей та необхідність мінімального втручання людини у природні процеси, які у випадку недбалого ставлення можуть стати незворотними і некерованими. Та щоб навчати учнів педагог сам повинен мати достатній рівень підготовки [5, с. 39].

Екологічна підготовка майбутнього вчителя – це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи знань в галузі взаємодії природи і суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистості, розвиток екологічного мислення, формування екологічних переконань особистості, засвоєння норм екологічної етики і як результат – формування екологічної культури, екологічного професіоналізму учителя, які визначають активне ставлення особистості до охорони навколишнього середовища, раціонального природокористування, збереження і відтворення природних ресурсів в конкретному регіоні. Основним системотвірним елементом готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання виступає педагогічна взаємодія педагога і вихованця, де визначальним є екологічне виховання в широкому розумінні цього слова, бо включає в себе як процес передачі (обміну) теоретичних та практичних знань, так і передачу (обмін) духовних цінностей (власне екологічне виховання).

Найвищим рівнем готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів є прагнення до самовдосконалення, яке знаходить свою реалізацію в активній практичній діяльності у гармонізації взаємовідносин суспільства і природи.

Головним завданням вчителя є: навчити учнів мислити такими категоріями, які б допомогли їм усвідомити свою природну сутність, невіддільність від природи, зрощення з нею, а звідси і вміння застосовувати набуті знання для подальшого її збереження і розвитку. Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомство із загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті, дуже часто з вини людини, дадуть можливість кожному відчувати особисту відповідальність за майбутнє природи.

Уже в початкових класах слід підвести дітей до думки, що людина – невід'ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на довкілля.

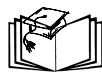
Центральною компонентою подолання глобальної екологічної кризи має виступати система екологічної освіти і виховання, яка здатна змінити саму людину і розуміння нею цінностей існуючого світу, ставлення до навколишнього природного середовища, її поведінку в ньому.

При вивченні екології в загальноосвітній школі вчителі повинні розробити єдину систему, яка б об'єднувала класну і позакласну навчально-виховну роботу. Класна робота передбачає проведення уроків, практичних, занять, яке здійснюється за навчальною програмою. Для того, щоб викликати в учнів інтерес до навчання, іноді треба відступити від традиційних форм та освоїти нові форми і методи, які орієнтуються на об'єднання зусиль учнів, розвиток навиків спільної пізнавальної і практичної діяльності. Сьогодні широкого поширення набувають групові методи (моделі) навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології.

Інтерактивні технології навчання не залишають поза увагою жодного школяра і дають можливість брати участь у колективному взаємодоповнюючому процесі навчального пізнання. Перед кожним учнем стоїть конкретне завдання, від виконання якого залежить успіх цілої групи. Досвід застосування таких моделей свідчить про значне підвищення ефективності навчання і виховання, узгодження дій, активізацію взаємодопомоги. Такі методи навчання вимагають, насамперед, додаткової глибокої та ґрунтовної підготовчої роботи учителя. При плануванні інтерактивних уроків вчитель складає сценарій заняття, обдумує тематику, підбирає певну інформацію і надає її учням, обирає методи проведення уроку, дає інструкції щодо виконання завдань, проводить консультації.

У психологічній та педагогічній літературі обґрунтовані загальні положення щодо процесів сприймання і засвоєння учнями знань, виховання дітей певного віку. Психологи відзначають, на різних етапах свого життя школярі по різному усвідомлюють і сприймають навколишнє. До того ж кожен учень володіє йому одному притаманними особливостями пізнавальної діяльності, емоційного життя, волі характеру, поведінки. Кожен школяр потребує індивідуального підходу на основі вивчення і врахування психологічних особливостей формування його особистості.

Для досягнення позитивних результатів в екологічній освіті і вихованні учнів важливо брати до уваги як вікові, так й індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття



дитиною навчального матеріалу, вибрати у неї правильне ставлення до навколишнього середовища, сформувати екологічну культуру.

Щоб підготувати студента до роботи у школі, необхідно навчити його створювати умови для розвитку і самореалізації учнів, підвищувати ефективність навчального процесу, досягати високого інтелектуального розвитку школярів і готувати їх до активного громадського життя. На практичних заняттях студенти розробляють орієнтований план-схему і методи проведення уроків різних типів – як традиційних так і за новітніми інтерактивними технологіями (урок-гра, урок-дискусія, урок-КВК, урок-творчий проект тощо) та намагаються їх моделювати в аудиторії. При розгляді окремих тем, студенти розробляють тестові завдання різних рівнів складності.

Позакласна робота займає надзвичайно важливе місце в екологічній освіті школярів. Основними її формами є гуртки юних екологів, клуби друзів природи, "зелених" і "голубих" патрулів тощо. Позакласні екологічні заходи, що проводяться в школі, повинні бути узгоджені з розкладом навчальних занять, планом виховної роботи в школі та проводитися в полі, лісі, парку чи на шкільній ділянці. Для знайомства з довкіллям студенти розробляють програму навчальної екскурсії "Екологічна стежка", якою проведуть своїх учнів. Необхідною умовою такої подорожі є заплановані зупинки біля цікавих екологічних об'єктів (гнізда птахів, нірка гризуна, ставок, дерево, угруповання рослин, геосистема, підприємство, звалище сміття тощо), на яких майбутні вчителі розповідатимуть про місцеві особливості довкілля та екологічну ситуацію [2].

Екологічне виховання молодших школярів має неодмінно поєднуватися з екологічною освітою. А його з успіхом, на нашу думку, можна здійснювати в такій формі навчання, як гра. Гратися люблять, як відомо, усі діти і, включаючи в урок ігрові моменти, можна зацікавити предметом навіть пасивних. При використанні гри, ніякого відступу від програми не допускається, оскільки гра є тільки засобом досягнення тієї мети, та завдань, що закладені в шкільній програмі та засоби підвищення ефективності навчання. Для розвитку творчих здібностей школярів у ставленні екологічної культури учнів особливе місце займає саме ігрова діяльність.

Вона формує досвід сприйняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил поведінки в природі, сприяє створенню зв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці.

Педагогічно правильно організована ігрова діяльність формує досвід, дає змогу досягти повного самовираження учнів, активності і свободи дій, що розумно поєднуються з вимогами взаємної поваги, пізнання навколишнього середовища, відчуття краси природи та її гармонії, розвитком почуття любові й турботливого ставлення до її об'єктів.

Найповніше потребам розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку відповідають пізнавальні ігри. Головна їх особливість полягає в тому, що пізнавальні задачі приховані. Граючись, дитина не думає вчитись, навчання тут відбувається саме собою. Захоплюють дітей ігри з картинками, загадками про рослини і тварини, ігри – вікторини "Що в лісі росте?", "Хто в лісі живе?", "Лісові орієнтири", "Квітковий годинник", аукціони знань на нескладну тему: "Які рослини можна знайти в тарілці супу?", "Які дикорослі рослини і для чого може використати Робінзон у лісі?" і т. д.

Розв'язанню питань екологічного виховання найбільшою мірою сприяють творчі сюжетно-рольові ігри. Встановлено, що пізнавально-виховний ефект гри досягається при дотриманні методики, де організація, розподіл ролей і підготовка до гри зберігають її неповторну чарівність, дитячу безпосередність, а також забезпечують знання про об'єкти гри, наближення її до реальної ситуації. Ігри в "робінзонів", "лісових жителів", "мандрівників" дають можливість кожній дитині прийти до власного вибору взірця поведінки, найближчого до її інтересів, почуттів, переконань.

Система рольових ігор будується з урахуванням специфічних цілей на кожному етапі навчання. Для дітей молодшого віку основна мета гри полягає в оволодінні конкретними знаннями і правилами поведінки в природному середовищі.

Один із засобів закріплення, систематизації та узагальнення знань про навколишнє середовище – словесні дидактичні ігри. Їх надзвичайно важлива роль полягає в формуванні позитивних рис, закріпленні природоохоронних уявлень, пробудженні у дітей бажання чинити добро і не порушувати відомі їм правила поведінки в природі. Особливості, які виявляються у ставленні до природи як до об'єкта постійної уваги й турботи.

Отже вчителі початкової школи повинні орієнтуватися в широкому колі проблем, які стосуються природокористування та охорони довкілля. Тому підготовка вчителів має бути спрямована на формування екологічно-культурної особистості вчителя, який усвідомлює мету, завдання екологічного виховання, володіє знаннями про психологічні особливості формування екологічної культури учня, технологіями, прийомами планування та управління еколого-виховним процесом. Змістом еколого-виховної роботи вчителя є формування в учнів системи екологічних знань, почуттів, ставлень, а також екологічної поведінки, що доцільно здійснювати у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній, особливо таких її видах, де учні поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про природу.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Громик Є. Гра – найсерйозніша справа // Початкова школа – 1999. – № 7. – С. 41 – 43.
2. Захмарна К. П. Формування в учнів відповідального відношення до природи // Початкова школа. – 2005. – № 3. – С. 101–103.
3. Іванова О. Формування екологічної культури // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 40 – 42.
4. Рева Ю. Екологічна підготовка майбутнього вчителя // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 44 – 46.
5. Химинець О. Психолого-педагогічні основи екологічного виховання // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 38 – 40.

Марина Білоус

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ

(студентка IV курсу психолого-педагогічної факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Фадєєва Т.О.

Упровадження особистісно зорієнтованої моделі у процес навчання математики молодших школярів передбачає розвиток пізнавальної активності та математичного мислення учнів. На цьому наголошують науковці, методисти (М. В. Богданович, Л. Г. Петерсон, А. А. Столяр). Основним завданням навчання математики, викладеним в освітній галузі „Математика” Державного стандарту початкової загальної освіти, визначено „розвиток молодших школярів через засвоєння математичних понять та формування в них спеціальних умінь та навичок” (1, с. 29). Однак у методичному арсеналі вчителя початкової школи недостатньо змістового матеріалу та методів і прийомів для математичного розвитку молодших школярів. Нерідко це приводить до того, що логічність мислення школярів формується значною мірою стихійно, більшість учнів, навіть старшокласників, не володіють навіть його початковими формами.

Одним з ефективних способів розвитку пізнавальної активності молодших школярів на математичному матеріалі є розв'язування учнями нестандартних задач з математики на уроках та у позаурочний час. Використання задач з логічним навантаженням у початкових класах зумовлене віковими особливостями сприймання навчальної інформації, пізнавальними потребами, потягом учнів до пізнання нового. Якщо першокласників зацікавлюють ігрові форми роботи, то у третьому, четвертому класах підвищується роль самостійності, творчості в навчальній діяльності.

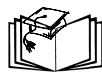
Нестандартні задачі, які пропонуємо школярам з різних тем початкового курсу математики, подаються у певній системі та з поступовим ускладненням способів розв'язування, сприяють розумовому розвитку учнів, оскільки передбачають попередній аналіз умови задачі, побудову моделі задачі та пошук способів розв'язування. Мислення учня активізується поставленим запитанням, на яке одразу не можна дати відповідь, опосередкованими зв'язками між даними та шуканими величинами та новими способами діяльності. Тому розв'язування математичних задач, які вимагають певної незалежності мислення, винахідливості, закладають основи для формування іншої важливої властивості мислення – передбачати результати не тільки безпосередніх дій, а й тих, що плануються.

Вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський у своїх роботах значне місце приділяв проблемі розвитку логічності мислення за допомогою задач. Досліджуючи процес розв'язування дітьми логічних задач він виявив особливості мислення дітей. У праці "Серце віддаю дітям" вчений вказує, "що насамперед треба навчити дітей охоплювати думкою ряд предметів, явищ, подій, осмислювати зв'язки між ними... Вивчаючи мислення тугодумів, я усе більше переконувався, що невміння осмислити, наприклад, задачу – наслідок невміння абстрагуватися, відволікатися від конкретного" (2, с. 127).

Отже, дослідження теоретичного та практичного аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів на математичному матеріалі дозволяє дійти висновку про необхідність внесення до змісту навчання різні типи нестандартних задач з математики (на різниці парадокси, з віковою динамікою, на взаємозв'язок дій, на логіку геометрії).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28 – 54.
2. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. школа, 1974. – 288 с.



3. Фадеева Т.О. Цікаві задачі логічного характеру: Посібник для учнів третього класу. – Донецьк: ЦБА, 1998. – 64 с.

Олена Беньковська

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

(студентка II курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психолог. наук, старший викладач кафедри Галушко Л. Я.

Постановка проблеми дослідження. Соціально-економічна занедбаність суспільства призвела до того, що кожна окрема людина вступає в групу ризику, під дією постійних стресових ситуацій та агресивних дій. Результатом психічного та емоційного перевантаження особистості виступають депресивні стани.

Метою статті є висвітлення психологічної природи депресивних станів особистості.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження. Визначення проблеми психологічної природи депресивних станів особистості здійснювалося у контексті співвідношення загальних підходів: філософського, історичного та психологічного.

Історичні відомості про депресивні розлади сягають древньої Греції, коли Гіппократ (близько 330 р. до н. е.) диференціював 3 типи розладів – манію, меланхолію та френіт. Учений А. Каппадокійський розглядав меланхолію та манію як прояви однієї хвороби і розширення нормальної особистості. Він звернув увагу на особистісні типи хворих: манію та меланхолію. Останній термін охоплював безліч розладів, у яких депресія була лише однією із сторін. У 1621 р. англієць Р. Бьортон опублікував книгу “Анатомія меланхолії”, де поняття “депресія” виокремив в абсолютну величину пізнання [4;6].

Роботою щодо вдосконалення діагностики депресії займався Ф. Б. Соваж, що опублікував нозологічну систему, яка складала 14 підтипів меланхолії. Ці ідеї продовжив розвивати Ж. П. Фальре опублікувавши статтю “Про циркулярне божевілля” (1854р.). Він виокремив клінічні картини манії і депресії об’єднавши в єдине захворювання. Вагомий внесок був зроблений Е. Крепеліном у 1899 р.. Він рекомендував розділяти ранне божевілля і маніакально-депресивний психоз. Варто зазначити, що ним було введено термін “інволюційна меланхолія” для діагностики різновидів депресії, що виникає в середньому віці [4].

У наступні роки відбулося багато важливих подій, пов’язаних з подальшим розвитком класифікації, етіології та лікування депресивних розладів. Тим не менше, ранній історичний матеріал надає контекст для розуміння того, наскільки важливою і спірною була проблема депресії протягом усього часу її вивчення [4;6].

Серед теоретичних підходів щодо розуміння депресії виділяють біхевіореальні та психоаналітичні теорії. До біхевіореальних теорій належать:

1. *Вивчена безпорадність.* Ідея вивчення безпорадності як елемента депресії була висунута М. Селігманом у дослідженні тварин. Він встановив, що тварини опинившись в ситуаціях, коли вони більше не можуть уникнути пошкоджень або покарання стають несприйнятливими або “безпорадними”. Науковець зауважив, що цей патерн реагування у багатьох відносинах нагадує депресію, але виокремив новий термін “вивчена безпорадність” для опису цього явища. Цей стан може бути для людини більше, ніж тільки аналогом депресії. Оскільки вона точно описує те, що відбувається із нею опинившись в обставинах, при яких не можливо запобігти несприятливим зовнішнім подразникам: виникає пасивність, почуття розпачу і безнадії. Передбачається, що цей показник може з часом призвести до стійкого дефіциту нейромедіаторів і гормонів, з яким пов’язується виникнення та збереження депресивних розладів.

2. *Когнітивне конструювання (тлумачення) себе і реальності.* Теорія, висунута психіатром А. Беком. Вона базується на дослідженні взаємовідносин між мисленням і емоційністю людини. Науковець А. Бек і його співробітники припустили, що депресію викликають помилки в мисленні. Вони наголошували на негативній тріаді стійких уявлень у депресивних хворих, зокрема: бачення себе позбавленими будь-яких переваг і ні на що не придатними людьми; сприймання навколишнього світу як жорстокого, що викликає огиду; безнадійність у відношенні до майбутнього. Ця негативна тріада уявлень призводить до таких когнітивним спотворень у депресивного хворого, як: довільний висновок (зроблений за відсутності достатньої кількості інформації); виборча абстракція (узагальнення на основі тільки однієї з багатьох ознак); надмірне узагальнення (понадгенералізація) – необґрунтовано широкий висновок, зроблений на основі тривіальної події; перебільшення і применшення (грубі помилки в оцінці функціонування).

Згідно концепції А. Бека, депресія – це причина помилок мислення, а мислення може викликати депресію. Ці зв’язки складні і каузальні напрямки не цілком зрозумілі. Оскільки вчений описує те, що відбувається з людьми, які вже страждають депресією, а не розглядає механізм розвитку депресивного розладу. Проте цілком імовірно, що помилкове мислення може формувати такий спосіб поведінки, який



приводить до певних депресивних переживань. Необхідні подальші дослідження ролі дефектного мислення.

3. *Теорія обумовленого обставинами позитивного підкріплення реакції.* Такий підхід щодо пізнання депресії у людей розвивається через відчуття нестачі позитивного підкріплення поведінки. Це може відбуватися унаслідок того, що: мало подій, які потенційно можуть бути позитивним підкріпленням для даної людини; навколишнє середовище бідне можливостями отримання позитивного підкріплення; дана людина не володіє соціальними навичками, необхідними для того, щоб домогтися позитивного підкріплення. Проте ця теорія не дозволяє пояснити більш важкі депресивні стани.

Психоаналітичні теорії. Існує багато різних психоаналітичних теорій депресії, відмінності між якими визначаються поглядами та вподобаннями окремих науковців. Згідно однієї теорії, депресія виникає у разі втрати значущого друга, який був одночасно об'єктом любові і ненависті. В результаті заперечення ненависті чи гніву виникає почуття провини, що спрямовує на себе ворожість. Інші теорії вбачають витoki депресії в оральній фіксації і залежності, регресії до інфантильного стану безпорадності й незахищеності особистості [4].

Учений З. Фрейд зацікавився цим явищем ще у 1894 році. У своїй праці “Скорбота і меланхолія” (1917 р.) він наголошував, що існує зв'язок між цими двома поняттями. Обидва стани мають багато спільного: глибока хвороблива зневіра, втрата інтересу до навколишнього світу, здатності любити, гальмування будь-якої активності. Однак меланхолія (у той час так називали стан депресії) включає в себе втрату самоповаги. Важливим було спостереження З. Фрейда щодо втрати самооцінки при меланхолії – “пацієнт звинувачує і карає сам себе”. Засновник психоаналізу наголошує, що скорбота та меланхолія виникають після втрати об'єкта кохання унаслідок смерті чи в результаті відштовхування. Причини депресивного стану, як правило, не усвідомлюються. Спроба їх проаналізувати дозволяє виділити чотири важливі чинники:

1. Переживання втрати, при якому суб'єкт втрачає важливу з точки зору емоційних стосунків особу. Він переживає розчарування в людях з якими попередньо пов'язував свої надії, сподівання, успіх.

2. Переживання провини як негативного явища, що відіграє надзвичайно важливу роль в ілюзорному збереженні стосунків із втраченим об'єктом, не дає можливості відпустити його. Окрім того, за почуттям провини приховується бажання знищити того, перед ким винен і тоді зникає цей стан.

3. Переживання агресії та ненависті. Ці почуття ніколи не знаходили суспільного схвалення, навпаки, викликали осуд. Найчастіше дані переживання як непристойні витісняються зі свідомості або скеровуються на самого себе. Тому одним із симптомів депресії можуть бути ідеї самозвинувачення, гріха, за допомогою яких людина немов захищає дорогої їй об'єкт від звинувачень й утримує таким чином віртуальний зв'язок.

4. Проблеми самооцінки. Вони виникають тоді, коли очікування схвальної оцінки і доброго ставлення стикаються з несправедливим звинуваченням, недооцінкою, обмеженням прав, висміюванням.

Науковець К. Абрахам у дослідженні маніакально-депресивних пацієнтів пов'язував депресію дорослого пацієнта з “первинною депресією у дитинстві”. Він вважав, що депресивна реакція дорослого – це поживлення минулого схожого переживання, яке він зазнав, будучи немовлям. Ця інфантильна депресія пішла від “неприємних переживань у дитинстві пацієнта”. У результаті дитина відчуває ненависть по відношенню до своїх батьків, у більшості спрямованої проти матері. Але оскільки це почуття має придушуватися, пацієнт, витративши на це енергію “позбавляє себе енергії і стає слабким”.

Спостерігаючи за немовлятами М. Кляйн дійшла висновку, що кожна дитина в своєму розвитку проходить депресивну фазу. Остання співпадає з періодом усвідомлення дитиною своєї відокремленості від мами. Вона наголошує, що жінка яка годує, обіймає, гарантує безпеку не завжди доступна у спілкуванні. Це доволі драматичне переживання може спричинити неспокій і страх у дитини, адже разом із недоступністю немовля втрачає тепло та їжу. Крім того, можуть з'явитися фантазії, що мама може бути злою і покарати через властиву їй злобу або за якісь недосяжні бажання. Такий травматичний досвід може стати першим переживанням депресії, яка потім буде все життя її переслідувати, якщо батьки не переконують дитину в помилковості її переживань. Оскільки, ставши дорослими, такі особистості відчувають себе покинутими, меншвартісними, що не заслуговують уваги, кохання, залишаються з незадоволеними потребами і, як правило, не можуть забезпечити для себе у власному оточенні доброзичливу, безпечну атмосферу [1;3].

У словнику практичного психолога за редакцією С. Ю. Головіна депресія визначається як афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, змінами у мотиваційній сфері, когнітивних уявлень і загальною пасивністю у поведінці. Потяги людини, мотиви, вольова активність різко знижені. Характерні думки про власну відповідальність за різноманітні неприємні, тяжкі події, що сталися в житті людини або її близьких. Почуття провини за події минулого і відчуття безпорадності перед життєвими труднощами поєднуються з почуттям безперспективності. Самооцінка різко знижена. Змінюється сприйняття часу, що тече болісно довго. У стані депресії характерні сповільненість, безініціативність, швидка стомлюваність; це призводить до різкого падіння продуктивності. У важких, тривалих станах депресії можливі спроби самогубства. Тут же розрізняють два види депресії: функціональний стан депресії,



який можливий у здорових людей в межах нормального психічного функціонування; патологічний, що характеризується як один з основних психіатричних синдромів [6].

У процесі теоретичного аналізу наукових джерел дослідниками були виокремлені конкуруючі між собою класифікації депресії. Ці системи являють собою унітарні, дуалістичні та плюралістичні типи класифікації та діагностичні концепції. З точки зору унітарного підходу, існує один їх основних типів депресії, який може змінюватися за ступенями тяжкості. Він класифікує депресію на слабку, помірну або тяжку.

Дуалістичний підхід передбачає існування двох типів депресії: один має чітку психологічну етіологію, нетривалий перебіг і відносно сприятливий результат; інший – біологічну етіологію, затяжний перебіг.

Плюралістичні системи класифікації включають багато типів депресивних розладів. Прихильники такого розуміння явища, що розглядається запропонували 4 типи депресивних розладів, спираючись на данні факторного аналізу форм поведінки, настроїв і реакцій на терапію: дисфоричний, порожній, тривожний та іпохондричний [4].

Заслужує на увагу і класифікація типів депресивного стану, яку запропонував В. Д. Синицький. Зокрема, дослідник виокремив:

1. Класичну депресію (душевний стан, що виявляється у засмученості, пригніченості, тривозі, втраті здатності отримувати задоволення від звичних справ). До симптомів такої депресії також відносяться зовнішнє безвілля, сповільненість рухів і уповільнення темпу мислення.

2. Невротичну депресію (результат тривалої психотравмуючої ситуації). Характерними симптомами є: труднощі засипання, тривожне пробудження, слабкість, розбитість, головні болі вранці, зниження артеріального тиску.

3. Психогенну депресію (розвивається у ситуації втрати життєво важливих для особистості цінностей, втрата або смерть близької людини). Характеризується підвищеною чутливістю і мінливістю настрою [5].

Також слухними у цьому контексті є погляди П. Б. Ганнушкіна, котрий наполягав на поділі депресії на дві групи: гострі депресивні реакції з надмірною силою афективних проявів у вигляді експлозивних вибухів; затримані депресії, що повільно розвиваються після психологічної травми (їх симптоматика має найтяжчі форми) [2].

Важливе питання щодо розкриття психологічної природи депресивного стану пов'язане із причинами, які уособлюють психоемоційне навантаження, стреси, підвищені вимоги оточуючих, зміни життєвих навичок і усталеного життєвого шляху. Також вони спричинюються різними хронічними захворюваннями [7;8].

Висновки. Отже, теоретичне дослідження дало змогу зазначити, що поняття депресія доволі складне утворення, психічний розлад (коротко або довготривалий), який характеризується зниженням настрою, утратою здатності переживати радість, песимістичністю мислення, загальною пасивністю, руховою загальмованістю. При цьому властивим є зниження самооцінки, вольової активності, цікавості до життя та звичної діяльності. Слід зазначити, провідним чинником набуття депресивного стану особистості є фізичний, соціальний та психологічний досвід людини.

Перспективу досліджень психологічної природи депресії ми вбачаємо у виявленні закономірностей депресивного стану особистості, висвітленні його зв'язку із її потребами та мотиваційною сферою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лоуэн А. Депрессия и тело. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 384 с.
2. Ганнушкин П. Б. Избранные труды. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
3. Депресія: обличчя та маски. / За ред. Н. Долішної. – Львів: Вид-во Мс, 2006. – 116 с.
4. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
5. Синицький В. Д. Депресивні стани. – Київ: Наукова думка, 1986. – С.164-172.
6. Словарь практического психолога. / Под ред. С. Ю. Головина. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
7. <http://ru.wikipedia.org>
8. <http://www.psychclinic.ru>

Маргарита БОДЮЛ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. М. Ткаченко

Сучасний стан системи освіти характеризується потребою в науковому супровод застосування інноваційних технологій у навчальному процесі. У Державній програмі «Вчитель» зазначено, що є потреба



в оновленні змісту педагогічної освіти, зокрема забезпеченні випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, ліквідації розриву між змістом педагогічної освіти і досягненням педагогічної науки та практики. Науковцями і педагогами-практиками було визнано, що набуття знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття компетентностей особистості учня є досить ефективним, якщо у навчальному процесі майбутній учитель застосовує інтерактивні технології.

Теоретичні й методичні засади обґрунтування сутності інтерактивних технологій, ефективності їх впливу на формування особистості досліджено у працях І. Авдєєва, М. Кларіна, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, Ю. Сидоренко, С. Сисоевої, П. Щербаня та інших. Проблема готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності була визначена предметом дослідження таких учених: О. Абдуліна, О. Алексєєва, І. Богданова, С. Вітвицька, М. Дьяченко, І. Зазюн, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, Л. Нечаєв, В. Сластьонін, Р. Хмельюк, О. Ярошенко. Ґрунтовних досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій в процесі навчання молодших школярів, не було виявлено. Існує потреба досліджень, в яких би компоненти готовності майбутніх учителів до роботи з інтерактивними технологіями були обґрунтовані, узагальнені й зведені в єдине ціле, що й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою даної статті є визначення особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з інтерактивними технологіями на основі вивчення понять «готовність», «професійна підготовка» та розгляду компонентів готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Проблема готовності до педагогічної праці отримала широке висвітлення в теорії психології та педагогіки. М. Дьяченко та Л. Кандибович, характеризуючи сутність феномена «готовність», стверджують, що він може розглядатися як сукупність сталих і ситуативних настанов на активні та доцільні дії [4, 11]. Виходячи з цього, ми будемо вважати, що готовність до професійної діяльності є результатом тривалого процесу підготовки майбутнього педагога.

Л. Кондрашова розглядає готовність як системоутворювальну характеристику, М. Левітов – як особливий тривалий та короточасний психологічний стан особистості, В. Пономаренко – як активнодіяльнісний стан особистості, А. Линенко – в контексті залежності між рівнем результатів діяльності і засобами розв'язання завдань, встановлення ряду чинників, що забезпечують певний рівень результатів процесу підготовки майбутнього педагога.

Поняття «професійна підготовка» розглядається у двох площинах: 1) як «процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії»; 2) як процес «повідомлення відповідних знань» [5, 390].

Дослідники проблеми схиляються до думки, що готовність особистості до праці визначається, у першу чергу, вимогами певної професії. Розглянемо думки декількох авторів стосовно підготовки до педагогічної роботи. Домінуючою метою професійної підготовки С. Сисоева визначає «готовність майбутнього фахівця до професійного й особистісного розвитку» [9, 5]. Професійна готовність до педагогічної діяльності І. Дичківською розглядається як «психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей» [3, 279]. С. Вітвицька підкреслює об'єктивну сторону процесу підготовки. Вона зазначає, що підготовка до педагогічної діяльності передбачає об'єктивний творчий процес, який ґрунтується на закономірностях, що зумовлені потребами соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування педагогічної освіти в Україні.

Спираючись на завдання педагогічної освіти, як стверджує Б. Жизневський, викладач має створювати всі необхідні умови для становлення особистості майбутнього фахівця в процесі підготовки до педагогічної діяльності. На думку вчених Б. Ананьєва та О. Скрипченко, виховати соціально успішну особистість може педагог, здатний до самоорганізації професійної діяльності, чому сприяє гуманістична спрямованість та професійна компетентність учителя. Майбутній педагог для того, щоб досягти успіху, має постійно адаптуватися до умов, що змінюються, бути здатним актуалізувати власні потенційні можливості. Вирішення цих завдань пов'язано з готовністю до опанування новим у професійній діяльності, до професійного самовдосконалення, чого і потребує застосування в педагогічному процесі інтерактивних технологій.

Спостереження за студентами в процесі їхнього оволодіння інтерактивними технологіями показало, що під час використання інтерактивних технологій у майбутнього педагога формується сталий інтерес до вирішення професійних завдань, активна педагогічна позиція, старанне ставлення до педагогічної роботи, здатність нестандартно підходити до побудови навчального процесу.

К. Баханов вважає, що інтерактивні технології навчання передбачають організацію навчального процесу, за якої школяр бере участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії усіх його учасників процесі навчального пізнання. О. Пометун та Л. Пироженко розподіляють інтерактивні технології, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, на чотири групи:



інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [8, 33].

У процесі підготовки до роботи з інтерактивними технологіями, як свідчать праці науковців, формуються окремі компоненти цієї готовності, до яких ми відносимо мотиваційний, психологічний, когнітивний, комунікаційний, психофізіологічний.

Мотиваційна готовність є важливою передумовою продуктивної праці. І. Бех зазначає: «Прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних культурних цінностей» [1, 267]. Зміцнення й підтримка цього прагнення, як вважає науковець, мусить виступити основним завданням професійної освіти.

В. Бобрівський, Н. Хомутинова, С. Мусатов розглядають психологічну готовність як компонент педагогічної праці. Вчені відносять до цього поняття певні розумові здібності: розвиток абстрактного, логічного, аналітичного мислення. На думку В. Бобрівського, психологічна готовність забезпечує вміння обґрунтовувати зміст навчальних програм з кожного предмета, практичне оволодіння знаннями психологічних механізмів навчальної роботи, методикою психолого-педагогічних спостережень за процесом розвитку особистості учня, діагностично-прогностичною діяльністю [7, 5].

Невід'ємною частиною готовності до педагогічної діяльності, на думку Л. Чернікової, є когнітивний компонент. Як стверджує вчена, він пов'язаний із пізнавальною сферою людини й являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної праці. Володіння теоретичними знаннями та вмінням використовувати їх на практиці охоплює професійну компетентність учителя. В. Введенський розглядає її в таких значеннях: сукупність умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та характеристик; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо [2, 51-52]. Для того, щоб майбутній учитель здійснював навчальний процес на високому рівні, він має володіти науковими, обґрунтованими знаннями, вміннями, навичками, які передбачають наявність знань з психолого-педагогічного та фахового циклу дисциплін.

Виконання людиною будь-якої діяльності неможливе без інформаційного забезпечення, інформаційної освіти. Сучасні вимоги до професійної діяльності потребують формування комунікативного компоненту готовності до професійної діяльності. Таким чином, вміння встановлювати та підтримувати контакт з іншими, розуміти їх набуває все більшого значення як для самого фахівця, так і для ефективності його діяльності. При відсутності належного рівня комунікативної взаємодії праця вчителя стає неефективною. І. Зимняя констатує факт, що увага до іншого, здатність його розуміти, душевна чуйність, вміння адекватно сприймати ситуацію та керувати спілкуванням усе частіше відносяться до категорії рідкісних явищ у нашому житті, залишаються прерогативою професіоналів.

Щоб майбутній учитель володів належним рівнем комунікативної взаємодії, він має розширити простір співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні. У зв'язку з цим у сучасній педагогіці великого значення набувають технології діалогічного спілкування або інтерактивні технології. Дослідники І. Зазюн, М. Лазарев, С. Курганов, В. Дьяченко, приділяють увагу діалоговій взаємодії вчителя й учня у навчальному процесі. На нашу думку, діалог є засобом, формою, методом і умовою інтерактивного навчання.

Окрім діалогової взаємодії, як вважає О. Пометун, специфікою підготовки вчителя до роботи з інтерактивними технологіями є виявлення їхньої творчої активності, усвідомлення важливості відкритості, взаємної довіри вчителя й учнів у педагогічному процесі. Для закріплення цих умінь майбутній учитель має навчитись встановлювати контакт з учнями, відчувати емоційний стан класу, організувати обмін інформацією. Готовність до роботи з інтерактивними технологіями передбачає діалогічне педагогічне спілкування, яке, на думку І. Зазюна, створює систему соціально-психологічної взаємодії учителя й учня, в основі якої лежить обмін інформацією.

Дослідники Л. Фрідман та І. Кулагін у спілкуванні виділяють три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну, перцептивну. Комунікативна сторона полягає в обміні інформацією, інтерактивна – в організації взаємодії між індивідами, які спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але й діями. Перцептивна сторона означає процес сприймання партнерами по спілкуванню один одного і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Врахування наявних сторін спілкування, сприяє взаємодії, де вчитель й учні отримують задоволення від спільної праці і мають бажання продовжувати роботу разом [10, 247].

На думку Л. Кондрашової, готовність до педагогічної діяльності охоплює й психофізіологічний компонент, який є важливим показником становлення майбутнього педагога. Такий компонент передбачає форму складного особистісного утворення та зумовлює бажання займатися педагогічною роботою. С. Ніколенко і Л. Кондрашова великого значення надають якостям особистості учителя. На їхню думку, вчителю необхідно володіти не лише певним «об'ємом професійних знань, але і такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій» [6, 8]. До них, як вважає Л. Кондрашова, належать моральні переконання, педагогічні здібності, професійна пам'ять та мислення,



інтереси, працездатність, педагогічна спрямованість, психічна витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до ситуацій, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя.

Розвиток української національної освіти спрямований на оновлення змісту професійної підготовки педагогічних працівників. Таким чином, вимоги готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності сприяють пошуку інтерактивних підходів до навчання молодших школярів. Підготовка до роботи з інтерактивними технологіями включає ряд компонентів: мотиваційний, психологічний, когнітивний, комунікаційний, психофізіологічний, – які забезпечують уміння спрямовувати навчальний процес на особистість вихованця. Для того, щоб працювати з дітьми, майбутній учитель має бути якомога краще підготовленим до педагогічної діяльності. Тільки в такому разі можна говорити про можливість досягнення педагогом високих, ефективних результатів у професійній діяльності.

Для експериментального дослідження проблеми нами було виокремлено чотири рівні сформованості готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у процесі професійної діяльності: високий, середній, достатній, низький. Рівні сформованості визначались за основними критеріями: мотиваційним, когнітивним, особистісним, професійно-діяльним. Яскраво виражений інтерес, прояв позитивних емоцій, бажання до самовдосконалення й використання інтерактивних технологій відповідають мотиваційному критерію; організаторські здібності, педагогічна активність, позитивне налаштування на роботу є показниками особистісного компонента готовності; аргументоване застосування знань, здатність до контролю власних навчальних дій свідчить про сформованість когнітивного компонента; уміння розв'язувати педагогічні задачі, самостійно грамотно опрацювати інформацію, що стосується інтерактивних технологій, відповідає професійно-діяльним критерію.

Для визначення типових рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з інтерактивними технологіями нами було організовано спостереження за характером навчальної діяльності студентів, в результаті якого на рівні констатувального експерименту було зафіксовано переважання достатнього та низького рівнів сформованості готовності до застосування інтерактивних технологій у педагогічному процесі, що, на нашу думку, пояснюється переважно теоретичною підготовкою до такої роботи. Майбутній учитель для підвищення ефективності роботи з інтерактивними технологіями має більше уваги приділяти практиці застосування інтерактивних технологій у педагогічному процесі.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя до роботи з інтерактивними технологіями ми будемо визначати як психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей, що забезпечують реалізацію алгоритмів інтерактивних технологій. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з інтерактивними технологіями являє собою складний, тривалий процес, який включає ряд таких компонентів: мотиваційний, психологічний, когнітивний, комунікаційний, психофізіологічний. Якість визначеної підготовки забезпечується взаємозв'язком цих компонентів.

Перспективами подальших розвідок проблеми є детальне вивчення окремих компонентів підготовки майбутнього вчителя до роботи з інтерактивними технологіями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 334 с.
2. Введенський В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–52.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович. – Минск: Университетское, 1993. – 368 с.
5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – 440 с.
6. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Лидия Валентиновна Кондрашова. – К.: Вища школа, 1988. – 159 с.
7. Мусатов С. О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / С. О. Мусатов, В. М. Зливков, Н. Н. Хомутиннікова, Н. В. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4–17.
8. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: «А.С.К.», 2006. – 192 с.
9. Сисоева С. О. Педагогічна творчість: Монографія / Світлана Олександрівна Сисоева – Х. – К.: Книжк. вид-во «Каравела», 1998. – 150 с.
10. Фридман Л. М. Психологический справочник для учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: «Совершенство», 1998. – 432 с.



Юлія Веденєєва

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.П. Краснощок

Постановка проблеми. Зміни соціально-економічних основ розвитку української держави і суспільства супроводжуються процесами модернізації системи освіти в цілому, до стратегічних завдань якої належить формування освіченої, творчої особистості.

М.Д. Ярмаченко відмічає: «метою глибокого оновлення освіти є формування творчої особистості, яку може формувати тільки творчий педагог» [11, с.8]. Саме тому вбачаємо пряму залежність якості і темпів розбудови національної освіти в Україні від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів, насамперед початкової ланки – це одна з тих відповідальних професій, від якої залежить формування у підростаючого покоління базових умінь і навичок загальнокультурного та творчого характеру.

Інтенсивно зростає підвищення попиту на вчителів, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити творчо до навчання й виховання дітей значно актуалізує дослідження проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох наукових дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: питання професійної підготовки вчителів (І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н.Кічук, Т. Люріна, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.); вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, В. Рибалка та ін.); дослідження ефективних шляхів і методів розвитку творчої особистості в умовах естетичної діяльності (Н. Миропольська, Г. Падалка, Л. Хлебнікова та ін.); формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки (В. Воєводін, О. Олексюк, М. Ткач) Значний інтерес викликають роботи науковців і практиків О.О.Абдулліної, В.В.Андрієвської, Ю.К.Бабанського, С.П.Белозерцева, В.І.Загвязинського, В.О.Кан-Калика, В.В.Сагарди, М.І.Шкіля та інших, де висвітлюються проблеми підготовки студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності, вивчаються умови формування і розвитку творчості вчителя тощо.

Не дивлячись на важливість, проблема формування творчості майбутнього педагога в умовах вищих закладів освіти залишається малодослідженою. Це стосується перш за все такого її аспекту, як розвиток творчих здібностей майбутнього педагога в аудиторній і позааудиторній роботі.

Складність розв'язання проблеми поглиблюється вкоріненою в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів суперечністю між традиційним розумінням творчого потенціалу як інтегративної основи їх фахової підготовки і недостатньою розробленістю педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для їх розв'язання.

Формулювання цілей статті. Висвітлити сутнісні характеристики розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчих здібностей має бути повноправним компонентом навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя, бо головною ідеєю відродження нашого суспільства є розкріпачення його творчого потенціалу і вихід на новий, вищий щабель економічного і соціального розвитку. Втілення цієї ідеї у життя значною мірою залежить від навчально-виховного середовища ВНЗ.

Феномен творчості завжди привертав увагу дослідників як найважливіший компонент соціальної культури. Творчість – це позитивно спрямована діяльність, каталізатор прогресивних змін у суспільстві, культурі. Це багатогранне поняття, що пронизує всі сторони діяльності особистості і проявляється у всіх напрямках суспільної практики.

Поняття «творча особистість» у філософській, педагогічній та психологічній літературі розглядали Б.Г.Ананьєв, В.І.Андрєєв, Д.Б.Богоявленська, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, Я.О.Понамарьов, Н.Ф.Тализіна та ін.

Н.Кічук розглядає творчість як складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов; умова становлення, самопізнання і розвитку особистості; важлива форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін. Творчий потенціал виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній [6]. Саме творча діяльність людини робить її особистістю.



Педагогічний словник творчу особистість визначає як особистість, що має «...здібності, мотиви, знання і уміння, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [8].

С. Сисоева відзначає, що творча особистість це індивід, який володіє високим рівнем знань та має творчі здібності: індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [9].

Український педагогічний словник визначає здібності як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як індивід учиться, набуває певні знання, уміння й навички, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства» [5, с.135].

Здібності розуміють як індивідуально-психологічні особливості, завдяки яким люди відрізняються один від одного. Здібності характеризуються складністю структури і функцій. Тому, аналізуючи їх, слід не тільки розглядати окремі особливості й психологічні властивості суб'єкта, але й враховувати їхню сукупність і взаємну зумовленість, що, власне, й визначає індивідуальну неповторність особистості. Здібності не зводяться до наявних навичок, умінь чи знань, але можуть пояснювати легкість і швидкість набуття цих знань і навичок. Крім того, здібності так само, як і вміння, виявляються і розвиваються у конкретній діяльності і є поняттям динамічним. З вищесказаного можна зробити висновок, що рівень сформованості того чи іншого уміння як індивідуальна особливість людини є показником розвитку відповідної здібності.

За визначенням американського психолога Фромма творчі здібності (від лат. creatio – творення) – «це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [7].

Психолого-педагогічна література вміщує чимало спроб характеристики творчих здібностей. Так О.Н.Лук виділяє такі творчі здібності: вміння бачити проблему, здібності до перенесення досвіду, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, здібності до доопрацювання, здібності передбачування тощо.

Показники творчих здібностей, на думку І.А.Барташнікової, являють собою: швидкість і гнучкість думки, допитливість, оригінальність, точність і сміливість. Вони можуть бути вродженими або розвиватися протягом життя.

Відомо, що творчі здібності найбільш ефективно розвиваються у ході продуктивної творчої діяльності. Творчість, індивідуальність, фантазія проявляється у навіть мінімальному відході від зразка.

Коли перед навчально-виховним процесом стоїть завдання, пов'язане з формуванням творчої особистості та розвитком творчих здібностей майбутніх учителів, то говорять, насамперед, про залучення студентів до творчої діяльності в аудиторній та поза аудиторній роботі, підкреслюючи тим самим, що результат цієї діяльності відзначається суб'єктивною новизною, значущістю і прогресивністю для розвитку особистості й, зокрема, її творчих здібностей.

Ми в своєму дослідженні поділяємо думку І.П.Волкова, що головною метою педагогів повинно бути навчання створенню оригінальних продуктів з одночасним засвоєнням нових знань та виробленням якостей особистості, необхідних для самостійної творчої діяльності, результатом якої повинен стати самостійно створений творчий продукт [3]. Тому що творча діяльність емоційна, приваблива для студентів; впливає на всі сторони життя особистості; допомагає задовольнити потреби у діяльності, самопізнанні; спонукає до пошуку. Саме у творчій діяльності розвиваються якості творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Навчити творчості неможливо, бо в педагогіці немає універсальних рецептів для цього. Творчу особистість можна розвинути, використовуючи елементи навчання, але наявність знань зовсім не забезпечує творчості. Так Дж.Стігер з'ясував, що високий рівень розумових здібностей є необхідною умовою для творчості, але не достатньою. Обов'язковою, на його думку, є інтелектуальна незалежність, виняткова допитливість, значна гнучкість під час зіткнення з будь-якими проблемами [2].

Ш.О.Амонашвілі зазначає, що розвиток відбувається в ході подолання труднощів. Це закон Природи. Тому завданням викладачів є організація такого процесу навчання, у якому майбутнім учителям було б необхідно постійно переборювати перешкоди, але останні мають узгоджуватися з індивідуальними можливостями студентів.

Чимало дослідників підкреслюють, що найважливішою властивістю творчої особистості є твердість у досягненні мети, впевненість у собі. Але у більшості випадків, навчаючись у школі, навчальному закладі молода людина поступово втрачає віру у свої сили, починає сумніватися у власній здатності відкрити щось нове. Поновити віру у свої сили можливо за умов використання завдань зростаючої складності та творчих завдань, що передбачають максимальну самостійність людини. Отже, слід організувати навчання як пізнання, тобто репродуктивну діяльність оптимально поєднувати з творчою, продуктивною.

Дослідження науковців доводять, що намагаючись розвинути творчі здібності майбутніх учителів, треба залучати та спостерігати за ними у якомога більшій кількості видів діяльності, враховуючи при цьому



їх інтереси і нахили, тому що творчі здібності найкраще проявляються саме у тій діяльності, до якої у студента є нахили.

На думку І.П.Волкова, для будь-якої творчої діяльності необхідною є наявність у людини таких якостей: нахилів до даного виду діяльності, здібності до швидкого навчання, розумової активності, кмітливості й винахідливості; прагнення добувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; самостійності при виборі й розв'язанні задач; працелюбності; здатності бачити загальне, головне в різному й різне в подібних явищах; потреби у постійному підвищенні кваліфікації.

Він вважає, що особистість «треба вчити й розвивати всебічно, щоб дати можливість виявитися її прихованим, можливо дуже глибоко, здібностям» [4, с.96].

Проведений аналіз дозволив нам визначити «творчі здібності майбутніх учителів початкових класів» як такі особистісні утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку, необхідності оволодіння творчими вміннями, результатом чого є створення нових зразків елементів педагогічної діяльності за критеріями новизни, оригінальності та об'єктивної значущості.

Ми поділяємо думку С.О.Сисоевої, яка підкреслює, що для формування творчої особистості, необхідно розвивати такі здібності: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва; здатність до дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинене уявлення, фантазію; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; здатність до виділення основного; здатність до всебічного опису явищ, процесів; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати; здатність робити висновки; вміння переносити знання та досвід у нові ситуації; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, скрити взаємодії; здатність до самоуправління; здатність до міжособистісного спілкування; здатність долати конфліктні ситуації [9].

Творчість притаманна не лише окремим особам. Творчість можна і треба розвивати в кожній людині. Проаналізувавши наукові дослідження та педагогічну практику щодо методики роботи з розвитку творчих здібностей студентів [10], ми адаптували їх напрацювання до педагогічної освіти. Така робота повинна включати наступні основні компоненти:

1. Формування у майбутніх учителів з самого початку оволодіння педагогічною професією зацікавленості до творчої діяльності.
 2. Виховання у студентів і постійне підтримання в них віри у власні творчі сили.
 3. Спонування студентів до самостійного отримання необхідної інформації, тобто нових знань.
 4. Розвиток індивідуальної творчої активності студентів з метою створення можливості відчувати радість творчості.
 5. У процесі викладання нового матеріалу викладач повинен ставити завдання на можливе вдосконалення запропонованих прийомів, тим самим сприяючи постійній націленості студентів на творче осмислення дійсності.
 6. У процесі навчання викладач повинен пропонувати студентам вирішувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності.
 7. Розвивати уяву як основу будь-якої творчості.
 8. Включення студентів у роботу творчих груп, колективів (наприклад, гуртки, об'єднання).
- Формування у студентів критичності мислення, що носить конструктивний характер, тобто поряд із знаходженням недоліків одночасно пропонувати засоби їх усунення на основі отриманих знань та набутого практичного досвіду.

С.О. Сисоева у своїх дослідженнях також застосовує можливості творчого розвитку людини до професії педагога [9]. Погоджуючись з автором, зазначимо, що формування професійно-педагогічної творчості студента є одним із головних завдань вищої школи. А викладач повинен підготувати майбутнього спеціаліста до творчої діяльності у різних сферах.

Отже, творчість характеризується цілеспрямованою, наполегливою, напруженою працею. Вона потребує максимальної активності, розвинутої уяви та високої працездатності. У творчій діяльності важливого значення набуває вміння узагальнювати досвід, творчо застосовувати теоретичні знання та практичні навички у нових ситуаціях.

В своєму дослідженні розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя початкових класів ми використовуємо напрацювання С.О.Сисоевої, яка для визначення розвитку творчих здібностей виділяє три рівні: високий, середній, низький. Під *високим рівнем* вона розуміє постійний прояв показників, що характеризують розвиток творчих здібностей у діяльності студентів. *Середній рівень* – коли якості проявляються у половині ситуацій, за якими спостерігали. *Низький рівень* – відсутність чи мінімальний прояв показників. Визначення рівнів розвитку креативності здійснюється експертами за її методикою [9].

Питання розвитку творчих здібностей розглядали В.І.Андрєєв, І.С.Волощук, Л.Б.Єрмолаєва-Томіліна, В.О.Моляко, Я.О.Понамарьов та ін.



Вони свідчать, що розвиток здібностей відбувається поступово: реалізація можливостей для розвитку одного рівня і тільки потім розвиток здібностей більш високого рівня. Тобто відбувається зростання рівня розвитку творчих здібностей від елементарного до більш складного.

В.І.Андреев підкреслює, що рушійною силою розвитку творчих здібностей особистості є протиріччя: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні або особистісні. При цьому соціально-педагогічні протиріччя він розглядає як протиріччя між соціальними процесами і функціонуванням та розвитком педагогічної системи (частини соціальної підсистеми). Власне педагогічні протиріччя – це протиріччя, які виникають в процесі виховання і самовиховання творчих здібностей особистості в ході навчально-творчої діяльності студентів. Психологічні або особистісні протиріччя відображають причини становлення, саморуку творчих здібностей особистості. В.І. Андреев в основу розвитку творчих здібностей покладає діалектичний аналіз та вирішення цих протиріч.

В своєму дослідженні ми використовуємо напрацювання В.І. Андреева [1] та виділяємо такі компоненти творчих здібностей майбутнього педагога:

1. *Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості*: допитливість, творчий інтерес, бажання бути лідером, прагнення досягти нових висот і успіхів та отримати високу оцінку, потреба в оволодінні новою інформацією, почуття обов'язку і відповідальності, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовиховання.

2. *Інтелектуально-логічні властивості особистості*: здатність до аналітико-практичної діяльності, до здійснення розумових операцій порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції і дедукції, пояснення, абстрагування, конкретизації та узагальнення, здатність описувати явища та процеси, давати визначення.

3. *Інтелектуально-евристичні здібності*: фантазування, вміння переносити знання і навички у нові ситуації, висунення гіпотез, генерування ідей, незалежність суджень, асоціативність мислення.

4. *Світоглядні якості особистості*: переконаність особистості у соціальному значенні творчої діяльності для науково-технічного і суспільного процесу, методологічний фундамент наукових чи естетичних досягнень.

5. *Моральні якості особистості*: чесність, скромність, сміливість, рішучість.

6. *Здатність особистості до самоуправління*: здатність до планування, цілепокладання і цілеспрямованість, здатність до самореалізації, самоконтролю, самооцінки.

7. *Комунікативні якості особистості*: здатність оволодівати передовим досвідом інших людей, швидко «схоплювати» і засвоювати нові раціональні методи і прийоми творчої діяльності; здатність до співробітництва; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; здатність успішно розв'язувати конфліктні ситуації у процесі колективної творчої діяльності.

8. *Естетичні якості особистості*: здатність керуватися у творчій діяльності принципами краси, гармонії, симетрії, цілісності, удосконалювати на основі цих принципів міжособистісні стосунки.

9. *Індивідуальні особливості особистості*: темп і стиль діяльності, працьовитість.

Критеріями розвитку творчих здібностей за Е.П. Торренсом та Дж.Гілфордом є: продуктивність мислення (кількість висунених ідей); гнучкість мислення (кількість різних категорій відповідей, кількість змін аспектів предмета); оригінальність (до оригінальних відносять ідеї, що відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених; також враховується частота використання цих ідей); деталізація (визначається умінням виділяти і описувати значущі деталі при висуненні нової ідеї).

Висновки. На підставі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

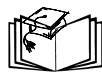
На сьогоднішній день не має однозначного визначення творчих здібностей та єдиного підходу до їх структурування. Проте, більшість науковців сутнісно творчих здібностей вважають здатність породжувати нові, оригінальні ідеї, ефективно вирішуючи проблемні ситуації.

Проведене дослідження дозволило нам уточнити сутність поняття «творчі здібності майбутніх учителів початкових класів» та проаналізувати різні підходи до визначення показників та компонентів, що характеризують рівень розвитку творчих здібностей особистості.

Перспективами нашого подальшого дослідження є розроблення програми розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів початкових класів в умовах ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. -Изд-во Казанського университета, 1988. – 238 с.
2. Барко В.І.,Тютюнников А.М.Як визначити творчі здібності дитини? – К.:Видавництво «Україна», 1991. – 79 с.
3. Волков І.П. Много ли в школе талантов.-М.: Знание, 1989. – 79 с.
4. Волков І.П. Вчимо творчості. // Педагогический поиск / Сост. Н.И.Баженова; Пер. с рус.-К.: Рад. шк.,1988. – С. 90-126.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997 – 376 с.
6. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.-Киев: Рад. школа, 1983. – 101 с.
8. Педагогічний словник. – К.: Радянська школа, 1979. – 758 с.



9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник.-К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
10. Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика / Под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.
11. Ярмаченко М.Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах // Вища педагогічна освіта: Наук. метод. зб. / МО України. – Полтава, 1994. – Вип. 17. – С. 5-8.

Олена ВІДМИШ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент В.О.Кравцов

У статті розкривається зміст терміну «соціалізація», проаналізовані підходи щодо аналізу даного явища. Висвітлюються особливості студентського віку як періоду формування світоглядних ідеалів суспільства. Описуються організаційно-педагогічні умови ефективної соціалізації студентської молоді.

Стрімкі зміни у розвитку освіти обумовлюють актуальність і сконцентровують наукові інтереси у напрямку дослідження проблеми соціалізації студентів. Радикальні перетворення, що відбуваються у всіх сферах суспільства: науці, культурі, освіті, побуті, істотно впливають на процес включення студентської молоді в суспільні відносини, змінюють зміст і механізми їх соціалізації.

Як зазначає В.Виноградова, студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості. До них належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей, як передумова подальшої самостійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей пов'язаних з професіоналізацією [3, 150].

Проблема соціалізації студентів у сучасних умовах надзвичайно значуща, насамперед, у зв'язку зі зміною вимог як до фахівця, зростаючими вимогами до формування креативної особистості, здатної знайти власне місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе. До того ж з ослабленням соціального контролю, швидкою зміною соціальної структури суспільства, стрімкою зміною системи цінностей, старше покоління не завжди може підготувати молодь до життя в нових умовах, тому саме в вищий навчальний заклад повинен на найвищому рівні реалізовувати процес пристосування.

Поняття «соціалізація» має системний характер. Воно розглядається у багатьох аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному та інших. Одним з загальноприйнятих визначень є таке: «соціалізація (від латинського socialis – суспільний) – процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків відношень. В процесі соціалізації людина набуває переконання, схвалювані громадою форми поведінки, необхідні їй для нормального життя у суспільстві» [8, 174].

Велике значення для дослідження даного феномена мали праці вчених, здійснені у напрямі вивчення соціалізації: Ф.Гіддінгса, Г.Тарда, Т.Парсонса, Ч.Кулі, Дж.Міда, В.Паригіна, І.Кона, Л.Виготського, В.Сухомлинського, Н.Андрієнкової, А.Мудрик, О.Скало, Б.Ломова, М.Лукашевича та ін.

Студентський вік, як правило, припадає на період пізньої юності або ранньої дорослості. Б.Ананьєв розглядає студентський вік як особливу онтогенетичну стадію соціалізації індивіда. Він, зокрема, зазначає, що це період «виховання спеціаліста, громадського діяча і громадянина, опанування та консолідації багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік» [3, 150 – 151].

Т.Іщенко вважає, що визначальними рисами студентства як суспільної групи є характер праці студентів, що складається з систематичного нагромадження, засвоєння наукових знань [3, 151].

Проблеми соціалізації молоді перебували в полі зору дослідників із початку ХХ століття, якою займалися багато педагогів, психологів: Л.Орбан-Лембрик, Л.Клочек, Л.Подольак, В.Юрченко, Н. Ковальчук, В.Виноградова, В.Циба.

Л.Подольак і В.Юрченко виділяють основні механізми соціалізації, які задіяні у студентському віці:

- прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера та ін.;
- професійно-рольова ідентифікація («Я – студент», «Я – майбутній фахівець», «Я – вчитель» тощо);
- наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їх науково-педагогічної діяльності або манер поведінки членів референтної групи;
- інтеріоризація оцінних ставлень викладачів і однокурсників у навчально-професійній діяльності;
- орієнтація на соціальні очікування викладачів і групи, щоб добути бажаного соціального статусу;



- порівняння себе з іншими студентами та професіоналами;
- навіюваність і конформізм [7, 61].

Майбутній студент, ще не вступивши і не навчаючись у вузі, практично вже на шляху студентської соціалізації. В першу чергу перед ним постає питання вибору майбутньої професії, місця роботи, життєвого шляху, засобів життя. Проте цей вибір ускладнюється тим, що здійснюючи його, майбутній студент не знає, що представляє собою обрана професія, які висувуються вимоги до фізичного і психічного стану здоров'я, розумових здібностей. Це все є наслідком того, що якість освіти сучасної молоді не відповідає рівню вимог, а її зміст часто не відповідає характерові та змісту праці, знання не знаходять місця в практичному їх застосуванні. Дуже рідко, коли випускнику вузу випадає шанс працювати за спеціальністю. А це все є наслідком низького рівня соціалізованості особистості ще в період професійного вибору.

Для нас близькими є погляди І.Беха, який зазначає, що рефлексія студентами свого смислового простору має виявлятися на ранніх етапах передпрофесійного становлення: необхідне бачення його зв'язків з цілями й завданнями майбутньої професії, а також залучення студентів до спеціально організованої роботи з розвитку власних смислових орієнтирів. Входження у професійну діяльність вимагає від людини не тільки зусиль з оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови як самосвідомості, так і всієї свідомості в цілому [1, 248].

Важливим фактором, який впливає на соціалізацію студентів, є навчальна діяльність. Це процес взаємодії викладача і студента, який спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками за допомогою певних засобів, методів, прийомів, форм навчання та спілкування. Тут важливо зосереджувати увагу на виборі викладачами таких методів і форм навчання та виховання які б відповідали можливостям студентів.

Не менш значущою є проблема адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вузі, зумовлена недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нового для нього соціального інституту [6, 107]. Адаптація – це пристосування організму, особистості до характеру окремих впливів до умов життя, які змінилися. Сучасна молодь є найбільш мобільним і активним учасником змін, які відбуваються в соціумі. Тобто вона може швидко перебудовуватися й долати перешкоди, які виникають [3, 151].

Складнощі адаптації породжуються здебільшого мотиваційними, раціональними проблемами з поведінковими виявами, зокрема, з емоційною залежністю студента від оцінки викладача. Однією з причин таких проблем є інфантильність як особистісна риса, що спричиняє специфічну мотивацію навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати опанованим у дитинстві зовнішнім стандартам. У студентському середовищі їх особистісний статус у групах, як правило, значно нижчий, ніж у студентів, які менше часу витрачають на навчання, але мають добре розвинуті комунікативні здібності. Не менш відчутним є те, що першокурсник орієнтується на досвід спілкування в школі, де стосунки досить близькі й емоційно значущі. А потрапивши в нову систему соціалізації, він продовжує відтворювати звичний стереотип поведінки, надмірно орієнтуючись на групу, керуючись її думкою у вчинках. Успішній адаптації сприяє наявність в академічній групі позитивного соціально-психологічного клімату [6, 108].

Емоційні реакції людей постійно зіштовхуються, тому виникає проблема співвідношення сумісності емоційних реакцій. Вона вирішується шляхом взаємодії однієї людини з іншою – в діалозі. Тож діалог має виступити основою навчально-виховного процесу у вищій школі [1, 251]. Схожої думки і Л.Орбан-Лембрик: «Вивчення соціально-психологічних особливостей соціалізації студентської молоді передбачає аналіз власне педагогічного спілкування, в межах якого і відбувається навчальна діяльність. Йдеться про спільне розв'язання проблем навчання засобами спілкування, про чітку систему дій учасників педагогічного спілкування та їх узгоджену комунікативну діяльність, тобто про співробітництво» [6, 109].

Ми вважаємо, що необхідною умовою ефективною соціалізації під час навчання є наявність зворотного зв'язку, тобто взаєморозуміння, між учасниками педагогічного процесу на рівні «педагог – студент», «студент – студент» тощо. Таке взаєморозуміння простежується у стані внутрішньої згоди між педагогом і студентом, який залежить від характеру і умов навчальної діяльності.

Процес соціалізації молоді у сучасних умовах розвитку нашого суспільства ускладнюється переоцінкою традицій, норм і цінностей. Ще нещодавно молодь опиралась на досвід старшого покоління, а відтепер намагається творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе, що значною мірою зумовлює суперечливі тенденції у її свідомості та поведінці. Для сучасного студента основними ціннісними орієнтаціями є: досягнення матеріального та духовного достатку, знайомство з впливовими людьми тощо. Іноді від старшого покоління можна почути негативні відгуки про молодь, але вони лише намагаються самоствердитись у тому соціумі в якому народились.

Сучасні студенти живуть у надзвичайно складному й динамічному соціумі, постійно перед ними постає якась проблема, задача, яку потрібно успішно вирішувати. Тому викладач вузу повинен виступати в ролі помічника з метою знайти правильне рішення. Тож необхідна своєчасна корекція професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінка власних можливостей і врахування



відповідності трудової діяльності особистим інтересам. Ці завдання можна реалізувати за умови моделювання в період навчання студента реальним професійним відносинам і входження його в них як повноцінного суб'єкта. Слід якісно міняти форми навчального процесу у вищій школі в напрямі вільного переходу від власне навчання до професійного самовираження в реальних умовах трудової діяльності [1, 248].

Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція в умовах вузівського культурно-освітнього середовища [7, 63]. Результатом соціалізації студента є вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісні орієнтації, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування [7, 61].

Проте коло проблем з яким зустрічається студент під час пристосування до нового оточення, значно ширше. Кожна проблема веде за собою безкінечний ряд інших, тому удосконалення процесу соціалізації має стати одним з першочергових завдань ВНЗ.

Проведене теоретичне дослідження проблеми соціалізації студентської молоді дозволяє нам визначити основні умови ефективної соціалізації. ВНЗ потрібно більше звертати увагу на такі складові профорієнтаційної роботи зі студентами як професійний відбір, формування підходів щодо розробки питань професійної придатності тощо. Навчальний заклад повинен ефективніше взаємодіяти з місцями, де майбутні фахівці будуть працювати. Варто удосконалювати процес проходження практики та працевлаштування студентів. Під час навчання у вузі потрібно постійно створювати позитивний емоційний клімат, який сприятиме активній взаємодії викладачів і студентів. Важливо сприяти конструктивному функціонуванню студентського самоврядування, залучення їх до суспільно-корисної діяльності, розвивати мотивацію соціальної поведінки. Вказане вище сприятиме усвідомленню молодими людьми себе як діяльнісних членів суспільства та їх соціальної самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д.: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. У 2 кн. – Кн. 2 – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Варій М.Й. Основи психології і педагогіки: навч. пос. / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.
3. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді // Соціальна психологія. – 2007. – Спеціальний випуск. – С. 150 – 154.
4. Ключок Л.В. Психологічні проблеми соціалізації особистості в період юності // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Том. X, Вип. 9. – С. 147 – 158.
5. Ковальчук Н. Соціалізація студентської молоді в умовах педагогічного коледжу // Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 22 – 25.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
7. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К.:ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
8. Циба В.Т. Системна соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.

Ольга Головань

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.О. Шишова

У статті розглядається проблема тривожності як деструктивного елемента в системі саморегуляції навчальної діяльності студентів, а також взаємозв'язок між сформованим індивідуальним стилем саморегуляції учбової діяльності й виникненням стану тривожності серед студентського загалу.

Ключові слова: саморегуляція, стиль саморегуляції учбової діяльності, афективно-емоційні прояви, тривожність, індивідуально-типологічні особливості учбової діяльності.

Проблема самоорганізації навчальної діяльності студента, вироблення оптимального режиму сегментів особистого (знайомства, розвиток талантів та дозвілля) та соціального, сьогодні звучить більш гостріше й тривожніше, зважаючи на поступові відхід у минуле патріонарної та колективної моделей виховання молодого спеціаліста. Сьогоднішній студент мимоволі змушений освоювати інший шлях, порівняно з цілими поколіннями його опікуваних кимось попередників, – шлях самостійного визначення й навчання в умовах безсистемної, необмеженої пропозиції інформаційних ресурсів, освоєння вимоги нешкільного підходу щодо оцінювання та аналізу наукових фактів та явищ, а також подолання деструктивного стану тривожності, зумовленої відсутністю елемента перманентної опіки та контролю.



Отже, розробка ефективної, багатоструктурованої моделі самоорганізації учбової діяльності студентів є актуальним питанням становлення нової системи вищої освіти в цілому.

Відповідно, метою нашої статті є загальний огляд літератури із зазначеної проблематики з поступовим висвітленням закономірностей залежності успішності навчання від сформованого стилю саморегуляції учбової діяльності та деструктивного впливу тривожності в процесі оволодіння професійною освітою.

Виконання мети нашого дослідження передбачає виділення таких диференційованих завдань:

1. Відтворити об'єктивну картину наукових дискусій навколо питань саморегуляції та тривожності.
2. Скласти перелік найбільш змістовних праць з названої проблематики.
3. Дати визначення тривожності як деструктивного елемента в системі учбової діяльності.
4. Назвати коло супутніх щодо тривожності станів та явищ, що обумовлюють та характеризують розвиток порівняно неефективного стилю саморегуляції діяльності.

Проблема саморегуляції й керування людиною власною поведінкою є однією з найважливіших у психології. Важливість ролі саморегуляції в житті людини досить очевидна, адже все її життя проникнуте безліччю форм діяльності, вчинків, актів спілкування й інших видів цілеспрямованої активності. Від рівня сформованості саморегуляції залежать успішність, надійність, кінцевий результат будь-якого акту довільної активності.

До питання висвітлення проблеми особливостей саморегуляції свідомої активності у своїх дослідженнях зверталися С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонт'єв, А.В. Петровський, А.О. Смірнов та ін. На даний момент дослідження проблеми активності суб'єкту діяльності знайшли своє нове відображення в конкретних психологічних дослідженнях (П.К. Анохін, А.А. Асмолов, Н.А. Бернштейн, А.В. Брушлинський, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, В.А. Петровський, Е.О.Смірнова та ін).

У Великій радянській енциклопедії (т. 38, с. 145) термін «саморегуляція» розкривається в такий спосіб: «Саморегулювання (самовирівнювання) – здатність відновлювати стійкість після порушення її з боку зовнішніх або внутрішніх факторів».

У словнику за редакцією А. В. Петровського й М.Г. Ярошевського термін «саморегуляція» трактується так: «Саморегуляція (від лат. *regulare* – упорядковувати, налагоджувати) – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації й складності. Саморегуляція являє собою замкнутий контур регулювання і є інформаційним процесом, носієм якого виступають різні психічні форми відбиття дійсності. Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, що залежить від конкретних умов, а також від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта і його звичок в організації своїх дій, що формується в процесі виховання» [3, 352].

Розглядаючи історичні аспекти розвитку досліджень саморегуляції активності як функціонально-діяльнісного процесу варто зазначити, що розвиток і становлення ідей саморегуляції відбувся в тісному зв'язку з такими напрямками психологічних досліджень, як регуляція діяльності, стиль діяльності, мотивація, воля, самодетермінація, відповідальність і прийняття рішень, емоційно-вольова регуляція, а також у контексті проблеми загальної структури й динаміки людської активності.

В рамках психофізіологічного підходу, дослідження проблем саморегуляції знайшли свій відбиток у працях І.М. Сеченова, І.П. Павлова, В.М. Бехтерева, Л.Ф. Лазурського, М.Я. Басова, В.Н. Мясищева та ін.

Так, дослідження І.П. Павлова та І.М. Сеченова поклали початок у процес формування уявлень про регулятивний характер протікання психічних явищ та процесів. Особливою увагою варто відзначити дослідження В.М.Бехтерева у вивченні важливих аспектів проблем психічної саморегуляції. Згідно В.М.Бехтерева, психічна саморегуляція – це свідомий вплив людини на власну сферу психічних явищ (психічних процесів, станів, властивостей) з метою підтримки або зміни характеру їх функціонування.

Сучасний стан уявлень проблеми саморегуляції (зміст та механізми цього процесу, його формування та прояв) формується на основі загальнонаукових принципів детермінізму та розвитку, а також на основі суб'єктно-діяльнісного підходу до дослідження психічних явищ (С. Л. Рубінштейн, М. Я. Басов, О. М. Леонт'єв, Б.М.Теплов, А.О. Смірнов, Б. Г. Ананьєв) .

Особливої уваги заслуговує погляд на вивчення саморегуляції в межах структурно-функціонального підходу. Найбільш помітною працею в цьому напрямку є дослідження індивідуально-стильових особливостей саморегуляції діяльності О.А. Конопкіна. Особливий акцент вищезгаданого дослідження позначено на вивченні проблем саморегуляції в умовах навчальної діяльності.

У дослідженнях О. А. Конопкіна чи не вперше наголошується на тому, що потенційні можливості особистості в повній мірі можуть бути ефективно реалізовані лише за умови загальної раціональної самоорганізації та ефективного самоуправління учбовою діяльністю.

У свою чергу, під комплексом індивідуальних особливостей саморегуляції автор визначає типові для людини особливості системи психічної саморегуляції, котрі мають стійкий рівень вияву в різноманітних видах її діяльності. До переліку таких індивідуально-стильових особливостей саморегуляції в першу чергу



відносять індивідуальні особливості регуляторних процесів, що реалізують системи саморегуляції, такі, як планування, програмування, оцінка результатів діяльності та ін. [2, 45-46].

Даний підхід дозволив виділити й досліджувати основні ланки системи саморегуляції й реалізуючи їхні регуляторні процеси, а також на їх основі створити модель системи саморегуляції довільної активності людини. «Психічна саморегуляція людиною власної діяльності – пише О.А.Конопкін,- є вищим рівнем регуляції поведінкової активності біологічних систем, що відбивають якісну специфіку реалізуючих її психічних засобів відбиття й моделювання дійсності й самого себе, своєї активності й діяльності, учинків, їхніх підстав» [2, 45].

Досліджуючи особливості процесу свідомої саморегуляції діяльності у студентського загалу, автор неодноразово приходив до думки, згідно з якою одним із найбільш вирішальних аспектів успішної учбової діяльності є наявність так званої «ефективної самостійності». Під даним поняттям розуміється наявне вміння самостійно діяти в рамках учбової ситуації, що в свою чергу виключає сторонній вплив у вигляді систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку викладача. Поряд з вище перерахованими якостями, важливою умовою успішності в навчанні є вміння вірно оцінити власні можливості в процесі постановки та прийняття мети, зібраність, наполегливість в досягненні поставленої мети, почуття відповідальності за виконуваний вид роботи та ін. Аналізуючи наявність чи відсутність поданих характеристик, дослідник визначає поняття автономності-залежності як діяльнісно-внутрішньої характеристики суб'єкта в процесі управління власною діяльністю та поведінкою.

Основною характеристикою автономного типу свідомої саморегуляції діяльності є високий рівень самостійності в процесі виконання свідомої діяльності, звичка планувати майбутню діяльність, адекватність у оцінці власних здобутків та об'єктивних умов дійсності, впевненість у собі і у правильності виконуваної діяльності, адекватна самооцінка, звичка та вміння аналізувати причини успіху чи поразки в діяльності, та ряд інших особливостей.

Залежний тип за своєю специфікою є протилежним. Студент, діючий в межах залежного типу, характеризується недостатнім рівнем самостійності в процесі організації діяльності, залежний від постійного контролю та допомоги викладача. Серед основної маси студентів, котрі систематично звертаються за додатковими вказівками під час виконання завдань, найбільше значення становлять саме «залежні». Учбова діяльність студентів даного типу складає враження безсистемної ситуативної тривожності. Такі студенти дійсно потребують допомоги, проте остання не обмежується лише вказівками, контролем, оцінками. В цьому випадку втрачається значна частина важливих функцій саморегуляції. Більш того, в значній мірі ця функція перекладається на іншу людину [2, 46-49].

Подібною до класифікації стилів саморегуляції діяльності О.А.Конопкіна є створена типологія стилів Г.С. Пригіна. В основі виділених Г.С. Пригіним «автономного», «змішаного» та «залежного» стилів, лежать, з одного боку, особливості саморегуляції, а, з іншого, певний рівень особистісних якостей, які складають комплекс ефективної самостійної діяльності. Суб'єкти з «автономним» типом саморегуляції на всіх етапах діяльності демонструють такі якості, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здатність здійснювати активний пошук інформації, впевненість у своїх силах, знаннях і вміннях та змозгу, у випадку необхідності, мобілізувати їх на досягнення поставлених цілей. Іншими словами, студенти з автономним стилем демонструють весь комплекс властивостей, який є базою для успішної свідомої діяльності. У суб'єктів із залежним типом саморегуляції цей комплекс розвинений слабо, внаслідок чого їм часто доводиться звертатися по допомогу у визначенні програми дій чи способів діяльності. Якщо до першої групи можна застосувати термін «самоуправління» діяльністю, то до другої – управління. Суб'єкти зі змішаним стилем поєднують у собі ті якості, обом описаним стилям: цілеспрямованість, зібраність, самоконтроль поєднуються в них з недостатньою здатністю до моделювання умов виконання діяльності, що може призвести до зміни критеріїв успішності. В умовах підвищеної складності діяльності успішність саморегуляції наближається до показників «залежних», у ситуаціях невисокої складності – «автономних».

В.І. Моросанова виділяє основні процеси саморегуляції:

1. Планування проявляється в індивідуальних особливостях висування цілей з погляду усвідомленості й автономності процесу висування цілей активності, їхньої дієвості, реалістичності, стійкості, детермінованості.

2. Моделювання виражається в розвиненості подань про систему зовні й внутрішньозначимих для досягнення мети умов, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості й адекватності.

3. Програмування – це усвідомлена побудова суб'єктом способів і послідовності своїх дій для досягнення прийнятих цілей. Розвиненість програмування свідчить про потребу, що сформувалася, продумувати способи своїх дій і поводження для досягнення намічених цілей, про розгорнення й стійкість розроблювальних програм [5,121-126].

4. Оцінювання результатів – це адекватність, автономність оцінки людиною себе й результатів діяльності й поводження, стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів.



Ці процеси взаємозалежні між собою, можуть здійснюватися як послідовно, так і паралельно. Отже, в практиці дослідження проблеми свідомої саморегуляції та її стильових особливостей напрацьовано достатньо вагомий емпіричний матеріал. Самостійність в процесі організації та управління власною життєдіяльністю виступає найважливішою характеристикою людини та є найбільш конструктивним чинником в процесі успішного освоєння різного роду діяльності.

Пізнавальна діяльність особистості, процес оволодіння професійними знаннями та вміннями, завжди супроводжуються потребою особистості у регуляції позитивними або негативними емоційними переживаннями, які виступають у якості значимих детермінант, що обумовлюють її успішність. Так часто потреба у швидкому пристосуванні до нових умов поведінки, зростання ролі зовнішньої оцінки в діяльності, відсутність об'єктивно сталих і однозначних вимог до діяльності на фоні зростання ролі самостійної роботи та інші супутні проблеми, є причиною виникнення та розвитку у особистості негативних емоційних проявів, серед яких особливе місце набуває тривожність.

За визначенням Немова Р.С., термін «тривожність» визначається як індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми [1, 460].

Тривожність як стан вияву деструктивних проявів особистості вперше була розглянута в рамках психоаналітичного підходу. Так, на думку З.Фрейда, тривожність поряд зі страхітливостю, нейротизмом і фобіями є нічим іншим як неусвідомленим відображенням в психіці та поведінці різноманітних дитячих страхів: темряви, втрати, смерті та ін. В дорослому віці повернення у стан переживання дитячих страхів є неминучим, особливо за умови перебування в критичній ситуації. Послідовник і учень З.Фрейда А. Адлер природу тривожності вбачав у тому, як формується особистість дитини. За Адлером, високим рівнем тривожності володіли діти, котрі були народжені з певними фізичними вадами, діти, народжені в батьків-невротиків а також діти, що не отримували достатньої кількості батьківської любові. Таким чином, найбільш важливу роль у цьому аспекті відіграє соціальне оточення.

Згідно з концепцією Спілбергера, слід розрізняти тривогу як стан і тривожність як властивість особистості.

Спілбергер вважає, що тривога – реакція на небезпеку, що загрожує, реальну або уявну, а тривожність – індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в різних життєвих ситуаціях, в тому числі і тих, об'єктивні характеристики яких до цього не привертають [1, 461].

Особливим напрямком дослідження впливу тривожності на індивіда є вивчення взаємозв'язку між виявами тривожних станів особистості та реалізації особисто значимих видів діяльності індивіда.

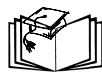
Вплив ситуації, що склалася, власні потреби, думки і почуття людини, особливості її тривожності як особистісної характеристики визначають когнітивну оцінку обставин. Ця оцінка ситуації одночасно і автоматично викликає реакцію організму на загрозливі стимули, що призводить до появи контрзаходів і відповідних відповідних реакцій, спрямованих на зниження виниклої ситуаційної тривожності. Результат всього цього безпосередньо позначається на виконуваній діяльності. Таким чином, діяльність людини в ситуації, що породжує тривожність, безпосередньо залежить від сили ситуаційної тривожності, дієвості контрзаходів, вжитих для її зниження, точності когнітивної оцінки ситуації.

Навчання у вищій школі – процес складний і відповідальний, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинку, а отже і вміння ефективно саморегулювати власну пізнавальну діяльність. Формування ефективного стилю саморегуляції учбової діяльності в цьому випадку є єдиним конструктивним засобом подолання тривожних станів.

Вироблення здатності раціонально організувати власний навчальний процес, розподіляти свій час, зусилля, об'єктивно оцінювати навколо учбову ситуацію, дає можливість студенту отримувати високий кінцевий результат за умови зменшення затрат часу, сил і психічного напруження.

Така стратегія поведінки дає можливість закріплення позитивного досвіду і діяльності і тим самим виключає ситуацію формування негативного переживання критичної оцінки з боку викладача, страху екзаменаційної ситуації як основного механізму формування тривожності в процесі учбової діяльності.

Особливістю тривожності як стану переживання негативних емоцій є здатність до швидкого закріплення. Студент, що в силу несформованості вміння самостійно діяти в учбовій ситуації та отримавши не одноразову критичну оцінку, часто неусвідомо прагне уникнути повторення негативного досвіду. Відтак зростає кількість мотивів невідвідування занять, що пояснюються занадто високими вимогами з боку викладача, особистісною неприязністю, складністю завдань, відсутністю інтересу до предмета. Поведінка



уникнення не вирішує об'єктивної задачі, а навпаки провокує посилення тривожних переживань внаслідок збільшення об'єктивного кількості навчального матеріалу який потрібно опанувати у тісний термін.

Таким чином, погоджуючись з думкою Герасимової А.Ю., варто зазначити, що підвищена особистісна і ситуативна тривожність неминуче призводить до зростання так званих «студентських страхів»: страх викладача, страх іспитів, страх поганої оцінки і т. д. [1, 462]. Проте, окрім цього, важливо додати, що в більшій мірі випадків основним джерелом виникнення такого стану є відсутність уміння ефективної самоорганізації як комплексу індивідуально-стильових особливостей саморегуляції та основного ключа до успішної навчальної діяльності. Формування ефективного стилю саморегуляції учбової діяльності є єдиним конструктивним засобом подолання тривожних станів серед студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Герасимова А.Ю. Снижение тревожности студентов в процессе обучения // Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления. Сборник научных статей, Вып.7 / Под общей редакцией проф. В.В.Тумалева. – СПб.: НОУ ВПО Институт бизнеса и права, 2009. – 458-463с.
2. Большая Советская Энциклопедия в 30-ти томах. – Т. 28 – М.: Советская энциклопедия, 1976 г. С 145.
3. Конопкин О.А., Пригин Г.С. Связь учебной деятельности студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 45–49.
4. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширенное, испр. и доп. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 352 с.
5. Моросанова В.И., Сягив Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 135–140.
6. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы Психологии.-1991. № 1. – С. 121–127.
7. Пригин Г.С. Личностно-типологические особенности субъективной регуляции деятельности: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.01 / Г.С.Пригин. – М., 2006. – 462 с.

Наталія ГРЕДЯКІНА

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко

Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх педагогів. Особливої актуальності набуває це в сучасних умовах переходу до ринкової економіки, коли гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, які здатні організовувати себе й інших. Таким чином, на перший план висувається проблема підготовки конкурентноздатної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора. У психолого-педагогічних дослідженнях визначаються основні вимоги до організатора і виділяються необхідні якості (О.Г. Ковальов, В.М. Мясичев), порушується проблема формування організаторських здібностей школярів (В.М. Ніколаєв, С.В. Кондратьєва, Л.І. Уманський). Розв'язуючи проблему педагогічних здібностей, торкалися організаторських здібностей і умінь Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов. У зв'язку з набуванням професійної підготовки розглядає організаторські уміння Б.Д. Красовський, але він не зупиняється на розробці технології формування і розвитку цих умінь. Стосовно підготовки соціальних педагогів, формування у них готовності до реалізації організаторської функції спеціальних досліджень не проводилося.

Соціально-педагогічна робота належить до таких видів професійної діяльності, в яких не лише знання та вміння, а й особистісні якості фахівця впливають у багатьох випадках на її результативність. На підставі змісту соціально-педагогічної роботи виокремлюються професійні функції соціального педагога. Функції соціально-педагогічної діяльності – це основні напрями роботи соціального педагога, в яких конкретизується її зміст. Нас цікавить саме організаторська функція соціально-педагогічної діяльності. Її зміст полягає у структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій.

У своїй професійній діяльності соціальний педагог повинен володіти інтелектуальними та емоційними механізмами регуляції діяльності, щоб реалізувати необхідні вміння правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників соціального процесу, планувати основні етапи майбутньої діяльності, координувати та корегувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу та знання теоретичних засад організаторської діяльності соціального педагога, особливостей планування соціально-педагогічної діяльності, функцій та способів координації, контролю в діяльності соціального педагога, особливості організації та управління різними соціальними групами в різних соціумах. Майбутній соціальний педагог не лише повинен вміти характеризувати організаторську функцію, як один із основних елементів



соціально-педагогічної діяльності, а й бути готовим, як психологічно так і професійно до її реалізації. Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з важливих для педагогічної психології та передовсім для педагогіки.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості і т. д.

Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності [1, С. 8]. Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього педагога на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності. Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у ВНЗ необхідно організувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають під час практичної професійної діяльності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до реалізації організаторської функції психолога виділяють:

- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);
- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити);
- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою).

У майбутніх соціальних педагогів готовність до реалізації організаторської функції може складатися на трьох рівнях, а саме:

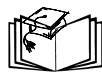
1. Високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.).
2. Середній (середній рівень вияву наведених якостей).
3. Низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати складні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т.д.).

До змісту готовності до реалізації організаторської функції звичайно ж входить професійна освіченість. Але не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям.

На нашу думку, формуванню у майбутніх соціальних педагогів готовності до реалізації організаторської функції сприяє використання таких методів навчання: інтерактивні методи навчання, аналіз соціально-педагогічних ситуацій, розв'язування студентами у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін соціально-педагогічних задач, проведення ділових ігор, залучення студентів до реалізації різноманітних проектів, їх включення у проведення опитування студентів молодших курсів тобто ті методи навчання, які передбачаються активну діяльність кожного студента.

Зупинимось на короткій характеристиці деяких із названих методів навчання.

Ефективно застосовувати інтерактивні методи навчання у процесі підготовки соціальних педагогів можна, якщо будувати їх зміст таким чином, щоб він був спрямований на моделювання майбутньої професійної діяльності у навчальних задачах, моделювання з метою розвитку професійних умінь. Навчальну задачу ми розглядаємо як модель певної реальної ситуації, що породжується процесом навчання, носить для конкретного суб'єкта проблемний характер і дозволяє у процесі розв'язування формувати професійно значимі якості особистості. Тобто результатом діяльності майбутнього соціального педагога: 1) застосування знань, формування умінь; 2) відображення змін у внутрішньому, духовному світі студента,



зміна його як майбутнього спеціаліста, новоутворення особистості. Тому задачі у професійному навчанні повинні будуватися із врахуванням контекстного підходу, який передбачає скорочення розриву між штучністю навчальних процедур та реальною професійною діяльністю фахівця.

Цікавим методом навчання студентів умінню організувати діяльність є спільний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язування педагогічних задач, які, наприклад, виникають у зв'язку із організацією діяльності вихованців. Ця робота здійснюється у колі, коли перший учасник пропонує конкретну педагогічну ситуацію, в якій соціальному педагогу потрібно здійснити організаторську діяльність, другий – ставить уточнюючі запитання щодо цієї ситуації, третій учасник, якщо йому щось незрозуміло, може поставити ще декілька запитань, а якщо все зрозуміло, то він аналізує причини виникнення подібної ситуації, декілька наступних учасників пропонують варіанти вирішення педагогічної задачі, що виникла, інші учасники аналізують можливі наслідки запропонованих педагогічних дій і формулюють висновок щодо оптимального способу вирішення педагогічної задачі у запропонованій педагогічній ситуації. Особливістю такої роботи є те, що кожен наступний учасник повинен спиратися у своїх міркуваннях на думки, висловлені попередніми мовцями, при цьому бути толерантним до різних точок зору, бачити як позитивні, так і негативні сторони запропонованих способів організації діяльності вихованців, педагогічних дій. При такій організації діяльності студентів на заняттях із соціально-педагогічних дисциплін окремі студенти виступають як організатори діяльності інших студентів, і, в той же час, формуються первинні уміння організувати діяльність вихованців.

Наступним етапом роботи з формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до реалізації організаторської функції є включення їх у проведення ділових педагогічних ігор. Педагогічна гра – це метод вивчення, освоєння та апробації певних моделей педагогічних рішень і відповідних педагогічних дій в імітованій ситуації, вибір їх оптимального варіанту. Для педагогічних ігор характерний момент повернення на попередній ступінь, що дозволяє побачити помилковий результат та змінити рішення. Вона наближає навчальний процес до реальних умов, забезпечує перехід від пізнавальної мотивації навчання до професійної, перехід до самоорганізації та саморегуляції дій та діяльності самими студентами. Цей метод навчання, як модель спільної діяльності педагога й вихованця, дають змогу організувати і проводити навчальний процес в комфортних умовах для співпраці викладача і студентів, багаторазово повторювати одні й ті ж дії, а отже формувати певні педагогічні уміння, в тому числі й організаторські. Студенти у процесі моделювання педагогічних ситуацій мають можливість побачити свої позитивні сторони та недостатність знань та умінь щодо вирішення педагогічних задач. Успіх педагогічної гри залежить від мети, змісту, розподілу ролей. Учасники гри повинні зрозуміти, з однієї сторони, імітацію ситуації, яка реально склалася, умовність своїх дій, а з іншого – "вжитися" у свою роль. Важливо також, щоб майбутні педагоги осмислювали єдність ролівої і власної поведінки у процесі гри. Особливо складно це зробити студентам, які грають роль вихованців, батьків, їм важливо не вийти за межі своєї ролі, врахувати характеристику і логіку поведінки діючої особи, дійсно стати на позицію цієї особистості.

З метою розвитку організаторських умінь студентів можна використати метод проектів – спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися реальним, відчутним результатом. Навчальна група об'єднується у декілька мікрогруп по 3-4 студентів. Кожна мікрогрупа отримує завдання розробити і реалізувати проект за певною темою. Причому тема проекту обирається таким чином, щоб у роботі над нею студенти використовували знання й уміння, які вони отримали з різних навчальних дисциплін. Робота над проектом здійснюється у час, відведений для самостійної роботи студентів. Реалізація проекту спочатку здійснюється на практичних заняттях, на яких студенти кожної мікрогрупи представляють свої проекти, а інші студенти виступають в ролі експертів, які аналізують ефективність розробленого проекту. Критеріями оцінки виконаного проекту є: досягнення поставленої мети; коректність використаних методів; активність кожного учасника проекту відповідно до індивідуальних можливостей; характер спілкування учасників проекту; уміння аргументувати свої висновки; уміння відповідати на питання, лаконічність і аргументованість відповідей на критичні зауваження; уміння організувати спільну діяльність.

Сприяє формуванню організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів і позанавчальна робота, зокрема залучення студентів до роботи в органах самоврядування, до волонтерської діяльності.

Педагогічна практика є важливою соціально-психологічною умовою і педагогічним засобом підготовки до реалізації організаторської функції майбутнього соціального педагога. Саме на практиці студент вперше спробує себе в новій статусно-рольовій позиції, зможе відповісти на непрості питання про свої можливості і бажання. Практика – це початок (чи продовження) професійного самовизначення, поле для ствердження і розвитку "Я – професійне" майбутнього соціального педагога.

Формування готовності до реалізації організаторської функції повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи. Треба бути готовим не тільки до виконання навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов.



Отже, щоб сформувати готовність у майбутніх соціальних педагогів до реалізації організаторської функції викладач вишого педагогічного навчального закладу повинен акцентувати увагу на креативності (творчості) особистості, оволодіння культурою спілкування, гуманізація людських відносин, зацікавленість в першу чергу самого студента в реалізації його задумів та теоретичних надбань в практичній діяльності. Важливим компонентом для реалізації організаторської функції, до педагогічної діяльності загалом є педагогічна спрямованість, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності. Спрямованість розуміють як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості і виступають її передумовою. Також важливим компонентом є ставлення студента до навчання, що постає одним з істотних показників майбутньої майстерності педагога. Саме від особливостей ставлення майбутнього педагога до справи, тобто до процесу оволодіння професійною готовністю, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К., Вища школа, 1987.
2. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
3. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності. – К., 1999.
4. Штика Н.О. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2010. – №4.

Юлія ГУЗЕНКО

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ВИХОВАНЦІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С. В. Омеляненко

Україна є європейською державою з багатовіковими традиціями суспільного захисту найбільш вразливих прошарків населення – дітей, позбавлених можливості виховуватися у сприятливому сімейному оточенні.

Діти-сироти – невід'ємна ознака нашого часу, ознака недосконалої нашого суспільства. Соціально-економічні перетворення, які відбуваються сьогодні в нашій державі, відбиваються на умовах виховання, навчання й утримання в інтернатних установах. Сирітство залишає незагоєний слід у житті дитини, призводить до деформації психічних процесів, викликаних стресовими ситуаціями. Втрата батьків або покинутість із різних причин завдає психічних травм, ліквідацію яких має взяти на себе суспільство.

На жаль, діти-сироти і діти, які залишилися без батьківської опіки, позбавлені тісного спілкування з дорослими і у першу чергу, з близькими, які б передали їм свій життєвий досвід. Батьківський дім – це мати, батько, брати, сестри, дідусь, бабуся та інші близькі родичі. Саме в такому середовищі, як вважає В. Мушинський, відбувається повноцінний психічний розвиток дитини. Дитині притаманно копіювати вчинки, думки і почуття, які вона спостерігає, дитина вчиться жити, наслідуючи своїх батьків, членів родини, але більшості цих дітей не забезпечено головного права – права жити в сім'ї як основного осередку суспільства, одержуючи гарний рівень освіти та виховання [9, 33]. В інтернатній установі ці діти набувають комплекс проблем. Саме тому, в статті ми проаналізуємо психологічні особливості формування культури міжособистісних стосунків в підлітковому віці у вихованців школи-інтернату.

Аналіз досліджень і публікацій дозволяє зазначити, що проблемі виховання культури міжособистісного спілкування дітей-сиріт присвячено праці О. Кузнецової [6], І. Мезері [7], Н. Мирончук [8], В. Мушинського [9].

Відповідно до частини третьої статті 52 Конституції України "утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу" [5, 18]. Держава заохочує і підтримує благодійницьку діяльність щодо дітей.

Зауважимо, що в Україні існують різні форми опіки дітей-сиріт, а саме:

– усиновлення (удочеріння) – це оформлене спеціальним юридичним актом прийняття в сім'ю неповнолітньої дитини на правах сина або дочки.

– опіка і піклування встановлюються для виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків, позбавлення батьківських прав, хвороби батьків чи з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також для захисту особистих і майнових прав та інтересів цих дітей. Опіка встановлюється над дітьми, які не досягли п'ятнадцяти років; піклування – віком від п'ятнадцяти до вісімнадцяти років;



– прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання. Загальна кількість рідних та прийомних дітей у родині не повинна перевищувати п'яти осіб;

– дитячий будинок сімейного типу – ще окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або одної особи, яка не перебуває у шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше 5 дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування [4, 14].

А також державна система опіки та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування включає в себе такі заклади: будинок дитини (вік дитини 0–3 роки); дошкільний заклад (вік дитини 3–7 років); школа-інтернат (вік дитини 7–17 років); інтернатний заклад (вік дитини 3–17 років); спеціальна школа-інтернат для дітей з вадами розвитку (вік дитини 7–17 років); притулок (3–17 років) [2, 66].

Серед соціальних проблем дітей, що виховуються в інтернатних закладах, вкажемо на такі: деформований особистий досвід, відсутність навичок самостійного життя, нездатність протистояти негативному зовнішньому впливу, незахищеність після виходу з інтернату, а економіко-територіальні – відсутність власних грошей та невміння оперувати ними, відсутність власного простору і власних речей.

Численні дослідження особливостей психічного розвитку дітей, що виховуються поза сім'єю, вказують на наявність дефекту особистості, який виявляється майже в усіх компонентах психічного розвитку, в емоційно-вольовій сфері, у сфері самосвідомості, в поведінці, у міжособистісному спілкуванні з однолітками та взаєминах з протилежною статтю [9, 35].

Підлітковий вік особливий тим, що діти прагнуть виглядати дорослими. Але за своєю зрілістю є ще дітьми. Однак їм дуже хочеться, щоб до їхньої думки прислухались, поважали їхні погляди, поводитись з ними як з особистостями. Для них великого значення набуває оцінка товаришів (іноді більше, ніж рідних та авторитетних осіб). Вони починають замислюватись над питаннями “хто я є?”, “яке моє місце в цьому житті” та ін. Саме в підлітковому віці у стосунках дітей різної статі важливими стають проблеми зовнішньої привабливості, їхня поведінка відзначається суперечливістю: взаємний інтерес співіснує з відокремленістю хлопчиків і дівчаток. Симпатія нерідко виявляється у неадекватних формах: зовнішній агресії, індиферентності, гострій критиці тощо.

Відбуваються кардинальні зміни в організмі дитини на шляху до біологічної зрілості й статевого дозрівання. Соматичні зміни, перебудова моторного апарату супроводжуються деяким порушенням пропорцій тіла, певною дисгармонією рухів. Саме це спричиняє їх дратівливість, загальну нерівноваженість, періодичну млявість, апатію.

Однак у період підлітковості вони дуже ранимі, дещо імпульсивні у своїй поведінці, не зовсім реально уявляють наслідки тих чи інших вчинків, а тому можуть мати різні проблеми: у них зникає бажання вчитись, знижується працездатність, погіршується успішність, апетит, з'являється безсоння, як наслідок – неврози та депресії, вони відсторонюються від друзів. Зростають вияви негативізму до батьків; не знайшовши їх розуміння, не відчувши підтримки, деякі підлітки тікають з дому. Цікаво, що підлітки об'єднуються за інтересами, за статевими ознаками [7, 158].

Особливості міжособистісного спілкування дітей-сиріт з ровесниками полягає в емоційній збідненості контактів із дорослими, вони визначають особливо напружену потребу в увазі та доброзичливості. Це ускладнює засвоєння дітьми сиротами соціально-рольових позицій друга, партнера, конкурента. В умовах дитячого будинку дитина постійно перебуває у вузькій закритій групі ровесників, не має змоги вибрати іншу. Така безальтернативність часто призводить до розвитку невротичного механізму злиття з групою – феномен “ми” [8, 18].

Найбільші труднощі і відхилення від нормального становлення у дитини з інтернату – в емоційно-вольовій сфері (нездатність збудувати нормальні стосунки з оточенням, невпевненість в собі, зниження самоорганізованості, цілеспрямованості, недостатня самостійність). Симптомами порушень є підвищена тривожність, напруженість, психічна перевтома, стрес, неготовність долати труднощі, відсутність в досягненні успіху, висока агресивність, недовірливість, нестриманість, а з іншого боку – емоційна холодність, надзвичайна пасивність і депресія. У спілкуванні вихованців інтернату виявляється настирливість, невтомна потреба любові та уваги, так званий емоційний голод. Прояви почуттів, з одного боку, бідні, а з іншого – гостро афективні. Цим дітям властиві вибухи емоцій і водночас відсутність глибоких, стійких почуттів. Емоційно вони дуже вразливі. Сприймаючи життя поза сім'єю як свідчення своєї “скаліченності”, вихованці інтернату часто конфліктують з однолітками. Для них характерний ззовні звинувачувальний тип реагування, вони не розуміють мотивів учинків інших людей, їм важко визнавати свою провину [3, 13].

Відчуваючи змалечку брак батьківської любові (а це є основою для позитивного розвитку особистості), вихованці інтернату змушені будувати уявлення про себе відповідно до оцінки власних досягнень і невдач. А оскільки вони найчастіше одержують від інших саме негативну оцінку, то починають сприймати себе як невдах, і відповідно поводитися. У більшості випадків такі діти звикають до ролі жертви, стають пасивними і байдужими, у них розвивається споживацькі потреби і моральне “утриманство”.



Для вихованців інтернату характерні одноманітність і регламентація відносин. Обмеженість у сфері вибору друзів призводить до психологічної та емоційної самотності (замкненості).

Спілкування з однолітками вихованці інтернату будують по вертикалі – одні наказують, інші підкоряються, копіюючи цю модель у вихователів щодо себе самих [9, 36].

В. Мухіна звертає увагу на таку важливу проблему – феномен “Ми” в умовах дитячого будинку. В умовах життя без батьківського піклування у дітей стихійно складається інтернатське “Ми”. Діти без батьків поділяють світ на “своїх” і “чужих”, на “ми” і “вони”. Від “чужих” вони всі разом готові отримувати вигоду. Ці проблеми проєктують на сферу стосунків: з однолітками – самоствердження, комплекс “Ми”, суперництво; з дорослими – рентні відносини, дорослого сприймають як обслугу; з протилежною статтю – ранні сексуальні контакти, формується здатність “не заглиблюватися у прихильності”, поверховість почуттів; моральне утриманство; у майбутньому – невміння налагоджувати сімейні стосунки [9, 37].

Зауважимо, що виховання культури взаємин статей дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу потребує: по-перше, виокремлення основних компонентів культури взаємин статей; по-друге, розкриття специфіки їх реалізації в різних видах діяльності хлопців і дівчат.

До структури культури взаємин статей Г. Хархан виділяє такі компоненти: статева мораль, статева свідомість, статево-самоконтроль, культура спілкування, культура поведінки. Організація спільного проживання та навчання дітей-сиріт різної статі вимагає виховання культури взаємин статей у повсякденному житті інтернатного закладу. Навіть такі, на перший погляд, незначні ситуації як допомога дівчатам у винесенні зібраного листя з подвір'я, під час руху сходами, спільне оздоблення актового залу до святкового заходу, підтримка під час спортивних змагань тощо повинні бути використані вихователями у привчання до правильної ролі поведінки, розвиваючи якості жіночості та мужності у вихованців [10].

В умовах інтернатного закладу для дітей-сиріт формування культури поведінки може виявлятися в кількох моментах:

- 1) виховання культури стосунків статей на основі ініціативи, самодіяльності та всебічного розвитку особистості під час проведення змістовного дозвілля;
- 2) використання виховного потенціалу класних годин з метою проведення варіативного циклу етичних бесід, дискусій, відеолекторію з проблем взаємостосунків хлопців та дівчат, культури міжособистісного спілкування;
- 3) сприяння розвитку товарищескості та дружби між хлопцями і дівчатами у процесі спортивних змагань, конкурсів, благодійних акцій, ролевих ігор, танців, спільних інтересів;
- 4) формування культури стосунків статей у процесі ознайомлення з творчістю відомих письменників, художників, режисерів та сприяння власному творчому баченню цих стосунків (написання віршів, сценарію, розповіді, ознайомлення з технікою графіті тощо);
- 5) залучення старшокласників до організації та координації спільних дій під час благоустрою на території школи-інтернату, туристичних походів, виїздів до табору відпочинку тощо [1, 28].

Для вивчення міжособистісних стосунків в учнів 9-го класу загальноосвітньої школи-інтернату ми використали методику діагностики міжособистісних відносин за Т. Лірі. Отже, проведене нами дослідження дає змогу сказати про те, що у вихованців школи-інтернату різні типи міжособистісних відносин, загалом домінують такі типи як егоїстичний, в більшості учнів, агресивний, підозрілий та залежний.

Зауважимо, що за власними спостереженнями під час проведення дослідження і під час бесіди з учнями, було видно що це діти емоційні, імпульсивні, їм притаманна нестійкість, високий рівень тривожності, неслухняність, виражене приховане суперництво, але й присутній феномен “ми”, а саме, проти дорослих (вихователів та вчителів школи).

При вирішенні проблемних ситуацій, де вимагалися саме етичні знання, прояву толерантності, поваги у дітей виникала насмішливість, грубість, незнання правильної поведінки, незрозуміння, чому потрібно робити так, а не по іншому, також перекидання відповідальності на інших, невпевненість, сором`язливість, прояв агресивної поведінки.

Отже, відірваність від сім'ї, специфічні умови виховання – все це впливає на психічний розвиток підлітків, який характеризується такими особливостями внутрішньої позиції: ослаблена орієнтація на майбутнє, занижене ставлення до себе, імпульсивність, неусвідомленість, несамостійність поведінки, ситуативність мислення.

Безтурботне життя в інтернаті на всьому готовому культивує у дітей такі риси як комунікативна безпорадність, неадекватна самооцінка, споживацтво. Проблеми у спілкуванні з дорослими, з однолітками, з протилежною статтю суттєво впливають на формування особистості в підлітковому віці. Що стосується виховання культури взаємин статей дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу, то потребує виокремлення основних компонентів культури взаємин статей і розкриття специфіки їх реалізації в різних видах діяльності хлопців і дівчат. Проведення цілеспрямованої виховної роботи в цьому напрямі дозволить



створити сприятливі умови для розвитку дружніх і товариських стосунків між вихованцями та вихованками, знизити рівень агресивності в інтернатному середовищі, розширити коло спілкування тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байбородова Л., Жедунова Л., Посысов Н. и др. Организация воспитательной деятельности с детьми-сиротами // Воспитательная работа в школе. – 2004. – №1. – С. 24–35.
2. Балим Л.В. Юридичний статус дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – №1. – С. 65–68.
3. Волкова В. Підготовка до сімейного життя дітей-сиріт // Соціальний педагог. – 2010. – №1. – С. 11–16.
4. Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” // Соціальний педагог. – 2009. – №12. – С. 3–18.
5. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України. - Київ: Право, 1996. – С. 18.
6. Кузнецова О.А. Статеве виховання школярів / О. А. Кузнецов. – Миколаїв: ІПОН, 2004. – С. 113–134.
7. Мезеря І.В. Культура отношений полов и воспитание личности семьянина / Ирина Валентиновна Мезеря. – Луганск: Альма-матер, 2003. – С. 156–169.
8. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Н.М. Мирончук. – К., 2007. – С. 12–20.
9. Мушинський В. П. Психологічні особливості дітей, які виховуються поза сім'єю // Соціальний педагог. – 2009. – №2. – С. 33–37.
10. Харган Г. Виховання культури взаємин статей дітей – сиріт в умовах інтернатного закладу// www.VuzLib.com.

Наталія ЄЛДІНОВА

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. М. Ткаченко

Реформування школи, оновлення змісту і структури початкової освіти посилюють вимоги до професійної підготовки вчителя, що відображено і в Законі України «Про освіту» (Розділ 3, стаття 56 «Обов'язки педагогічних та науково-педагогічних працівників»), за яким «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень підготовки, педагогічну майстерність, загальну культуру» [6, 48]. Відповідно до цього, професійна підготовка вчителя передбачає оволодіння знаннями, уміннями і навичками з різних навчальних дисциплін, постійне удосконалення педагогічної майстерності, гарне володіння педагогічною технікою.

Від того, наскільки правильно вчитель початкової ланки системи освіти оволодіє педагогічною технікою, залежить успіх його професійної діяльності. Особливості психічного розвитку учнів молодших класів, високий рівень їхньої навіюваності, обумовлюють важливість для вчителя початкових класів оволодіння уміннями організації діалогічного спілкування, майстерного оперування засобами невербальної комунікації.

Проблему визначення сутності, структури спілкування досліджували психологи Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв та інші науковці. Різні аспекти проблеми педагогічного спілкування розглядали А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, М. Д. Нікандров; уміння вербальної і невербальної комунікації учителів – І. М. Юсупов, І. Ф. Хміль; педагогічне спілкування як складову педагогічної діяльності, особливості його удосконалення в майбутніх учителів вивчали Н. П. Волкова, І. А. Зязюн, Л. А. Петровська, В. А. Семиченко. Проблема удосконалення умінь невербальної комунікації майбутніх учителів початкових класів недостатньо досліджена науковцями, що й обумовило наше звернення до неї.

Таким чином, мета даної статті – визначення шляхів удосконалення умінь невербальної комунікації майбутніх учителів початкових класів. Завдання статті: виокремлення засобів невербальної комунікації учителя початкових класів; обґрунтування шляхів удосконалення умінь невербальної комунікації майбутніх учителів початкових класів.

І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко та І. Ф. Кривонос педагогічну техніку визначають, як «володіння комплексом прийомів, які допомагають вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі» [8, 44]. А. С. Макаренко вважав, що «педагогічна техніка, як сукупність професійних умінь, сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження» [7, 124]. Ця позиція знаходить відображення у сучасному розподілі педагогічної техніки, відповідно до мети її використання, на «зовнішню» і «внутрішню».

«Внутрішня техніка» – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття [8, 45]. На відміну від внутрішньої «зовнішня техніка» – втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі:



міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці [8, 45]. Таким чином, значне місце у педагогічній техніці займають міміка, рухи, пластика як засоби невербальної комунікації.

Саме володіння засобами невербальної комунікації дозволяє вчителю контролювати свою «мову тіла» при спілкуванні з учнями, батьками і колегами по роботі, що є важливим у роботі вчителя. Крім того, володіння засобами невербальної комунікації опирається на знання особливостей спілкування.

Спілкування в педагогічних словниках розглядається як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності і включає обмін інформацією. Ця точка зору розвивається у визначенні педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування в рамках курсу «Основи педагогічної майстерності» визначається як «професійна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на оптимізацію діяльності та стосунків» [8, 113]. Отже, професійна робота вчителя включає в себе різнобічне спілкування. Педагогічне спілкування, подібно до звичайного, має різні сторони. Традиційно у психології виділяють три сторони спілкування:

- 1) комунікативну (обмін інформацією);
- 2) інтерактивну (взаємодія партнерів);
- 3) перцептивну (розуміння людини людиною; взаємо сприйняття партнерів) [5, 68].

Комунікативна сторона спілкування тісно пов'язана з обміном інформацією, тому що завдяки знаковій системі люди під час спілкування впливають один на одного за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

Н. П. Волкова розглядає вербальну комунікацію як «мовне спілкування, що реалізується за допомогою мовлення» [2, 151]. На думку І. М. Юсупова, Н. П. Волкової, невербальне спілкування має такі форми самовираження, які не спираються на слова та інші мовні символи. І. М. Юсупов вважає, що «словами можна передати тільки фактичні знання, але самих тільки слів буває недостатньо, щоб висловити почуття, що не підлягають словесному вираженню, передаються мовою невербального спілкування» [10, 32].

А. С. Макаренко стверджував, що в його практиці «стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись» [7, 213]. Таким чином, особливу увагу в педагогічній майстерності він приділяв засобам невербальної комунікації. Н. П. Волкова невербальну комунікацію трактує як «процес взаємообміну інформацією шляхом використання для передачі повідомлень невербальних (немовних) засобів комунікації» [2, 69]. Використання і розуміння вчителем невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією. Невербальне спілкування здебільшого супроводжує і доповнює мовлення, по-своєму відображаючи зміст висловленого або сприйнятого.

Кожен учитель повинен мати високий рівень сформованості умінь невербальної комунікації, а це передбачає оволодіння засобами невербального спілкування, до яких, на думку О. Кузнецової, належать:

I. Мова тіла:

1. Статична експресія:

- фізіогноміка (експресія обличчя і фігури, зумовлена будовою тіла);
- артефакти (прикраси зовнішності: манера одягатися, зачіска, косметика);
- система запахів (природні штучні).

2. Динамічна експресія:

- такесика (система дотиків);
- просодика (характеристика голосу: темп, тембр, висота, гучність, наголоси, акценти);
- екстралінгвістика (використання у мові пауз, сміху, плачу);
- кінетика (комунікативно значущі рухи):
 - а) виражальні рухи (міміка, жести, постава, хода) ;
 - б) контакт очей (спрямованість руху, частота контакту);
 - в) авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи).

II. Міжособистісний простір (проксемика):

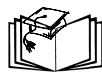
- 1) дистанція;
- 2) взаємне розміщення під час спілкування.

III. Часові характеристики спілкування:

- 1) час спілкування;
- 2) запізнення;
- 3) затримка дій [8, 51].

На нашу думку, володіння мімікою, пантомімікою (позою, жестикуляцією, поставою, ходою тощо) у першу чергу сприяє формуванню належного рівня умінь невербальної комунікації.

І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос дотримуються думки про те, що міміка – виражальні рухи м'язів обличчя. Вони зазначають, що «нерідко вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова» [8, 54]. Враховуючи значимість міміки для ефективності педагогічного спілкування, К. С. Станіславський



наголошує на тому, що «вчителю слід знати можливості свого обличчя, навчитися користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності і неживої статичності м'язів обличчя та контролювати рухи тіла» [9, 79].

Н. П. Волкова розглядає пантоміміку як «рухи всього тіла або окремої його частини, пластику тіла» [2, 105]. Створенню привабливого образу вчителя сприяє вміле володіння ним пантомімікою. Якщо це вміння відсутнє, то необхідно його формувати. Складовою частиною пантоміміки є поза. Б. А. Буяльський звертав увагу, що «у позі, як і в усьому, найголовніше – відсутність позерства й манірності, стриманість, невимушеність, простота» [8, 79]. Поза педагога має виражати впевненість і готовність до спілкування з учнями.

Невід'ємною складовою пантоміміки є жестикуляція. У «Педагогічному словнику» мова жестів трактується як «система умовних знаків, утворюваних рухами рук, мімікою, рухами тіла» [3, 126]. Дослідження психологів Є. Єрмолаєвої, О. Кузнецової та інших засвідчують, що невербальні засоби, зокрема жест, можуть мати більшу вагу у спілкуванні, ніж слово. Так, коли ми говоримо «ти гарний хлопчик» і водночас супроводжуємо висловлювання жестом негативної оцінки (похитування головою), то 85 % людей сприймуть цю інформацію за змістом жесту, а не слова [5, 85].

Значення багатьох жестів і рухів зумовлені культурним середовищем. Ось наприклад: маленькому Чарлі Чапліну досягнути таємниці життєвої психології допомогла мати. Годинами просиджували вони біля вікна, спостерігаючи за перехожими, і мати пояснювала синові, як у рухах людей відображається їхній душевний світ. Чарлі Чапліна визнано героєм німого кіно. Його постава і пантоміміка є зразком для наслідування. Цей факт підтверджує важливість націленого розвитку невербальних умінь для удосконалення професійної діяльності.

Н. П. Волкова зазначає, що «шляхетна постава (пряма хода, зібраність) виражає внутрішню гідність, упевненість педагога, а сутулуватість, опущена голова, млявість рук здебільшого свідчать про внутрішню слабкість, невпевненість у собі» [2, 153]. Часто постава є результатом спеціальних вправ і звички, тому вчитель має навчитися правильно стояти перед учнями на уроці.

Важливим засобом невербального спілкування є хода педагога. К. С. Станіславський виділяв три типи ходи, а саме: перший – зі стопи на носок, другий – на всю стопу і третій – з носка на п'яту. Педагогові треба визначитись з типом ходи і під час ходи турбуватись про її польотність, плавність. Станіславський зазначав, що «у ході має бути момент, коли на одну мить немовби відриваєтесь від землі». Після цього моменту поривання в повітрі тіло плавно, непомітно, без поштовхів «опускається вниз і переміщується з однієї ноги на іншу» [9, 440]. Наскільки впевнено педагог вміє ходити, настільки ним будуть захоплюватись його вихованці.

Для удосконалення умінь невербальної комунікації необхідно зосередити увагу викладача на своїй міміці, контролювати усі складові пантоміміки. Для підтвердження цієї гіпотези нами був проведений експеримент, мета якого – визначити рівень сформованості умінь невербальної комунікації у студентів третього курсу психолого-педагогічного факультету. У ході організації експериментального вивчення проблеми ми розробили і провели практичне заняття з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» на тему «Невербальна комунікація». На занятті особлива увага була зосереджена на формуванні умінь встановлення невербальної комунікації. З цією метою ми познайомили студентів з рядом вправ на удосконалення міміки і пантоміміки. На занятті переглядалися фотокартки, малюнки, відеозаписи із зображеннями людей, які з різним рівнем успішності встановлюють контакт із співрозмовниками через засоби невербальної комунікації, створювались проблемні ситуації для усвідомлення важливості удосконалення власних можливостей студентів у володінні засобами невербальної комунікації, виконувались вправи для розвитку умінь приймати гарну поставу, відкриту позу. Спеціальне вивчення сформованості у майбутніх учителів початкових класів умінь невербальної комунікації показало, що на початковому етапі експериментальної роботи переважав низький рівень сформованості умінь невербальної комунікації, у той час як після декількох занять у більшості студентів він явно підвищився, що свідчить про ефективність націленої роботи з удосконалення в майбутніх учителів мімічної її пантомімічної виразності.

Таким чином, одним із дієвими шляхами формування умінь невербальної комунікації у майбутніх учителів початкових класів є удосконалення їхньої мімічної і пантомімічної виразності через усвідомлення важливості здійснення такої роботи, виконання серії вправ, спрямованих на покращення постави, ходи, пози, жестикуляції тощо.

Обсяг даної статті не дозволяє вичерпно розкрити дану тему. Перспективами її вивчення є з'ясування особливостей організації нестандартних практичних занять з метою удосконалення у майбутніх фахівців умінь невербальної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Елизавета Сергеевна Барбина. – К.: Либідь, 1997. – 209 с.



2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / Вадим Сергеевич Грехнев – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Ермолаева Е. А. Психосемиотический анализ жестов как знаковых средств общения / Елена Александровна Ермолаева. – М.: Просвещение, 1983. – 185 с.
6. Закон України «Про освіту» // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / Упор. доктор пед. наук, проф. Мельничук С. Г. – Кіровоград, 2004. – 186 с.
7. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Макаренко А. С. Твори: в 7 т. – К.: Мистецтво, 1954. – Т. 5. – С. 213-215.
8. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
9. Станіславський К. С. Робота актора над собою: у 2 ч. / Костянтин Сергійович Станіславський. – К.: Мистецтво, 1953. – Ч. 1. – 508 с.
10. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / Ильман Мовсурович Юсупов. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1991. – 244 с.

Інна Іванова

НЕСТАНДАРТНІ МЕТОДИ КОНТРОЛЮ ТА ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. філолог. наук, доцент Л.І. Потеха

Демократичні зміни в Незалежній Україні мають значний вплив на сферу освіти. У зв'язку з децентралізацією навчальної системи виникла необхідність у створенні чіткої державної системи контролю рівня навчальних досягнень учнів.

Гострою проблемою сьогодні є також визнання національних сертифікатів, які мають відповідати світовим стандартам. Однією з причин ускладнень у визначенні аналогів освітніх документів є недосконалість системи контролю та оцінювання в початкових та середніх навчальних закладах України. Контроль та оцінювання залишилися суб'єктивними, методи їх реалізації – застарілими. Отже, виникає потреба впровадження системи контролю, що забезпечує максимальну об'єктивність та можливість вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників. Упровадження сучасних методів контролю та оцінки у практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю: об'єктивність, надійність, вимірюваність, цілеспрямованість, систематичність. Це уможливило б зробити навчання ефективним та наблизило б його до світових стандартів.

У вивчення різних методів контролю досягнуто значних результатів.

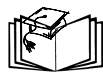
Виявлення, контроль, оцінка і облік знань учнів – важлива проблема теорії і практики навчально-виховного процесу. Без перевірки або самоперевірки здобутих знань, вироблених умінь і навичок неможливе якісне здійснення цієї проблеми. Тому контроль знань учнів завжди був, є і залишається важливим складником навчально-виховного процесу. Однак ставлення до нього з боку науковців і вчителів-практиків зазнавало певних змін. Зазнавали змін окремі форми і способи контролю знань, але його головна суть – знати, наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу, – залишається незмінною. Вона визначається самою природою процесу навчання.

Контроль та оцінка знань, умінь та навичок учнів – невід'ємний структурний компонент навчального процесу. Виходячи з логіки процесу навчання, він є, з одного боку, завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, а з другого – своєрідною з'єднувальною ланкою в системі навчальної діяльності особистості школяра.

При правильній організації навчально-виховного процесу контроль сприяє розвитку пам'яті, мислення та мови учнів; сприяє систематизації їхніх знань; своєчасній організації виявлення недоліків у навчальній діяльності та слугує їх запобіганню. Добре організований контроль знань учнів сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації навчання. Він допомагає вчителю отримати об'єктивну інформацію (зворотній зв'язок) про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Контроль – це виявлення, встановлення та оцінка знань учнів, тобто визначення обсягу, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, прогалин в знаннях, уміннях та навичках окремих учнів та класу загалом для внесення необхідних корективів в процес навчання, для вдосконалення його змісту, методів, засобів та форм організації [4, 11-12, 13, 15].

Зауважимо, що одним із компонентів контролю є перевірка, завдання якої – виявлення знань, умінь та навичок учнів та порівняння їх з вимогами, які передбачені чинними навчальними програмами з відповідних дисциплін. У цьому випадку контроль проводиться виключно з метою оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Заключним етапом контролю в такому разі є виставлення вчителем певної оцінки (балу).



Основними завданнями контролю є виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дійсності засвоєних учнями знань; отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності учнів в навчальному процесі; встановлення ефективності методів, форм та способів їх навчання.

Залежно від дидактичної мети використовують різні види контролю за навчанням: попередній, поточний, повторний, тематичний, періодичний, підсумковий, комплексний.

З-поміж прийнятих у дидактиці видів контролю розглянемо характерні для початкової школи.

Попередній контроль має діагностичний характер. Перед вивченням певної теми, засвоєння якої має ґрунтуватися на раніше вивченому матеріалі, учитель має з'ясувати рівень розуміння опорних знань, актуалізувати їх, щоб забезпечити успішне сприймання учнями програмового матеріалу.

Поточний контроль передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем.

Повторний контроль спрямований на створення умов для формування в учнів умінь і навичок шляхом додавання до завдань кожного разу щось нового. Повторна перевірка якнайкраще сприяє переведенню знань з короткочасної до довготривалої пам'яті.

Тематичний контроль пов'язаний з перевіркою рівня знань, умінь та навичок учнів в обсязі певного розділу чи великої за змістом теми конкретної навчальної дисципліни.

Періодичний контроль передбачає встановлення за мету, яким обсягом знань учні володіють з тих або інших проблем стосовно вимог програм [2, 5-6].

Для початкової школи більш дієвим та ефективним є поточний контроль знань, умінь та навичок учнів, оскільки від нього залежить і кінцевий результат у сфері навчання.

Для поточної перевірки учителі-класоводи практикують як традиційні, так і нестандартні види завдань. Нестандартні види контролю нині привертають увагу учителів. Оскільки завдяки їм вчитель, по-перше, має можливість нетрадиційного підходу до організації методики вивчення дисципліни; по-друге, зацікавлює учнів до засвоєння відповідного матеріалу; по-третє, створює умови для швидкої перевірки та забезпечує умови само- та взаємоперевірки учнями. Тому наша робота і присвячена дослідженню саме нестандартних видів перевірки.

Для реалізації завдань само- та взаємоконтролю учнів доцільно застосовувати дані методи у навчальній діяльності, оскільки вони сприяють збільшенню відповідальності учнів не лише за написання завдань, а й мати змогу застосовувати свої знання, уміння й навички, контролюючи рівень засвоєння власних знань та знань однокласників.

Як засвідчує аналіз методологічного апарату підручників з рідної мови для початкової школи, їх авторами не передбачено завдань для організації само- та взаємоконтролю навчальних досягнень з відповідних тем. У зв'язку з чим у вчителів виникає потреба у самостійній розробці таких завдань.

Насамперед учнів треба навчати попередньому (підготовчому) самоконтролю, що проводиться до початку виконання завдання, тобто на орієнтовному етапі. Він необхідний учневі для того, щоб переконатись у правильному розумінні мети, навчального завдання, вимог учителя. Учневі треба підказати, що зробити це він може, ставлячи педагогу запитання, уточнюючи в нього умови справи.

На виконавському етапі самостійної діяльності, у процесі розв'язання навчального завдання педагогові варто заохочувати та стимулювати поточний (корективний) самоконтроль учнів. Специфічними діями цього виду самоконтролю є спостереження, порівняння проміжних результатів із заданим еталоном, фіксація часу, що витрачається, вибір адекватних засобів досягнення мети та способів виконання дидактичних завдань.

На заключний (констатуючий) етап самоконтролю учнів варто націлювати після виконання визначеного виду діяльності, після самостійної роботи. Будь-який вид діяльності на уроці вчитель може використовувати для навчання дітей самоконтролю, самоаналізу, самооцінці. До нестандартних методів самоконтролю належать низка нетипових завдань.

1. Захисний лист. Перед опитуванням на стіл учителям кладеться чистий аркуш паперу, на якому учні, не підготовлені до уроку, можуть вписати свої прізвища. Це дає підстави не опитувати цих учнів на уроці, але вчитель урахує цю інформацію при тематичному оцінюванні.

2. Кредит довіри. Учитель в окремих випадках ставить завищену оцінку, стимулюючи учнів до навчання.

3. Своя валюта. Для активізації та заохочення дітей учитель вводить свою грошову систему платні за виконану роботу. Це можуть бути фішки, які співвідносяться з певними балами.

4. Аудіо опитування. Проводиться із застосуванням відповідного аудіо засобу: магнітофон, диктофон. Методикою передбачається запис усної відповіді учня на аудіоносій. Другий учень може бути рецензентом, оцінювачем.

5. Метод навчального турніру. Основна ідея методу полягає в тому, що після вивчення нового матеріалу в турнірному поєдинку зустрічаються учні різних команд із однаковим рівнем навчальних



досягнень. Турніри проводяться після вивчення теми або розділу. Учні з різних команд самостійно розподіляються за рівнями навчальних досягнень [1, 85-86].

Ці види роботи можливі, коли в учнів вже сформовані конкретні знання, уміння, навички. А на початковому етапі можна практикувати такі види: перфокарти, перфопапки, різноманітні завдання з кодованими відповідями, завдання з ключами, розподільні завдання.

Необхідно звернути увагу на те, що не стільки важлива контрольна функція взаємоперевірки, скільки спонукання школярів до активності, розвиток і вміння співпрацювати, контролювати свої дії, оцінювати досягнутий у діяльності результат. Саме розвивальна функція взаємоперевірки має велике значення при формуванні у школярів контрольної-оцінної здібності.

Окрім методів само- та взаємоперевірки доцільно використовувати навчальні диктанти.

Диктант – це письмова робота, вправа для перевірки грамотності і засвоєння правил правопису та пунктуації.

Диктант, якщо вміло проводити і застосовувати різні їх види, є одним із засобів боротьби за культуру писемного мовлення, вони виконують організаційну і виховну роль, допомагають сформувати професійні навички регламентованої роботи, вміння дотримуватись встановленого порядку і ритму, застосовувати на практиці здобуті знання. У той же час сама передача на письмі вимагає напруження і зосередження уваги. Отже, це один із засобів виховання уваги, дисциплінованості, організованості, точності та охайності в навчальній діяльності, вміння долучатись до розумової діяльності і виконувати завдання. Це непростий і нелегкий вид навчальної роботи. Окрім традиційних диктантів є диктанти з навчальною і контрольною метою (на етапі поточного контролю учитель має можливість використовувати різні типи нетрадиційних диктантів).

Зупинимось на характеристиці та методиці проведення окремих видів нестандартних диктантів, які ватро впроваджувати в практику вивчення рідної мови в початковій школі.

1. Загадковий. Це різновид словникового диктанту. Можна використовувати на будь-якому етапі вивчення матеріалу. Вчитель читає загадки, де відгадками є словникові слова. Діти записують їх, підкреслюючи орфограми, коментуючи або формулюючи правило. Цей вид диктанту практикують в 2 класі.

2. Графічний. Використовується для повторення, закріплення, узагальнення вивченого матеріалу. Вчитель диктує словникові слова, словосполучення чи речення з ними, а учень записує лише схеми, графічні знаки.

3. Вільний диктант. Проміжний вид (між диктантом і переказом). Учні вільно передають зміст окремих речень чи абзаців(частин) тексту. Можна передавати близько до тексту зміст, а можна – основний зміст. Робота має творчий характер.

4. Незвичайний («диктант навиворіт»). Для диктанту добираються слова, що написані навпаки, зачитуються так чи записуються на дошці, а учні у зошиті пишуть їх правильно. При перевірці можна коментувати, пояснювати тощо... Наприклад, фариж, аниш, акшиш... (жираф, шина, шишка).

5. Римований. Вчитель читає слово, а учні добирають до нього співзвучне слово-риму. Можна дібрати так, щоб вийшов текст чи вірш, або просто речення чи прислів'я. Розвиває мовне чуття, мелодику мовлення.

6. Цифровий (визначається, якою цифрою позначається певна орфограма. Учні не записують текст, а відмічають цифрами номери орфограм) [3, 14; 73;131;146].

Існує безліч нестандартних навчальних диктантів, які можна застосовувати для поточного контролю та перевірки знань, умінь та навичок учнів: розподільний, лексичний, омонімічний, диктант-переклад, диктант за підручником, попереджувальний, поетичний, вільний диктант, відновлюючий диктант, вибірковий, взаємодиктант, диктант-буксир, безперервний, антонімічний, антидиктант, абетковий, аналітичний, диктант з граматичним завданням, дієслівний, дубль-диктант, евристичний, енциклопедичний, звуковий, зворотній диктант, етимологічний, комбінований, коментований.

Ще одним ефективним методом перевірки є тестування, що набуло в шкільній практиці значного поширення у зв'язку з підготовкою учнів до зовнішнього незалежного оцінювання. Тестування дає педагогу та шкільній адміністрації можливість не лише співвіднести якість знань та вмінь кожного учня, класу з окремих навчальних дисциплін, освітніх галузей або навчального плану в цілому з вимогами освітнього стандарту (мінімуму), а й визначити труднощі учнів з кожного розділу програми, а під час використання різноманітних тестів — виявити володіння учнем предметними та позапредметними вміннями, дати якісну характеристику знань та вмінь учнів.

Комплект тестових завдань має відповідати низці вимог.

1. Складатися з двох блоків:

а) блоку, що відбиває зміст освітнього стандарту;

б) блоку, що відповідає програмі поглибленого вивчення предмета. Особливу увагу слід звертати на повноту відзеркалення змісту освітнього стандарту (мінімуму) в першому блоці.



2. Рекомендовано розробляти тест-карти (субтести) з кожного розділу навчальної програми даної дисципліни (не менш як 10 – 12 тестових завдань, а з усієї дисципліни загалом від 60 до 120 тестових завдань).

3. Необхідно мати щонайменше чотири варіанти комплектів тестів з кожного розділу навчальної дисципліни, використовуючи 2 варіанти для проміжного (тематичного) контролю і два – для підсумкового.

4. З кожного тестового завдання та з усього комплекту тестів має бути визначено кількість балів за правильне розв'язання даного тестового завдання (кількість балів у кожному варіанті має збігатися).

5. У всіх комплектах тестів необхідно скласти ключ з варіантами правильного розв'язання тестових завдань (еталон) – для швидкої перевірки вчителем, а також само- та взаємоперевірки, залучення батьків до оцінювання знань учнів (при виконанні домашнього завдання).

6. Кількість балів, отриману учнями за результатами роботи з тестами, необхідно перевести у 12-бальну шкалу оцінок.

7. Найбільші можливості для аналізу якості знань та вмінь учнів дає тест-карта, укладена з використанням різних типів тестових завдань. Бажано, щоб ці типи тестових завдань повторювались у тестах з кожного розділу програми та розташовувались по висхідній.

Часто тестування дає вищі результати, ніж усі інші засоби вимірювання якості освіти (контрольні роботи, заліки, державна підсумкова атестація тощо). Це засвідчує про примітивність тестових завдань, введених у даний комплект тестів, а отже, про необ'єктивність такої тестової перевірки знань [2, 62-63]. З метою уникнення цього можна практикувати, крім вибору відповіді, аргументування її, формулювання правила, пояснення, теоретичного обґрунтування, підтвердження власними прикладами.

Отже, тестування уможливорює вимірювання середньої оцінки та ступеня навченості класу, але, на відміну від них, дає підстави здійснювати якісний аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів за будь-який проміжок часу або протягом навчального року.

Контроль як педагогічне поняття є усвідомленим, планомірним спостереженням та фіксацією вербальних і практичних дій вихованців з метою з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмового матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в школярів певних особистісних рис. Поточний контроль є компонентом навчально-виховного процесу, забезпечує перевірку навчальних досягнень учнів.

Отже, в результаті поточного контролю реалізуються такі завдання вивчення рідної мови: виявлення обсягу, змісту і якості сприйняття (засвоєння) виучуваного матеріалу; визначення недоліків в організації уроків вивчення та закріплення програмового матеріалу та шляхи їх запобігання та усунення; виявлення міри відповідальності учнів і ставлення їх до роботи, встановивши причини, які перешкоджають їх роботі; стимулювання інтересу учнів до навчального предмета і їх активність у пізнанні.

Оскільки в початковій школі контролю знань, умінь та навичок приділяється значна увага, учителям необхідно видозмінювати свою педагогічну діяльність та оволодівати різноманітними методиками організації поточного контролю, шукати, апробувати і впроваджувати нові форми та методи поточного контролю для забезпечення міцності, стійкості, свідомості їхніх знань.

На окремому уроці і в системі уроків мають бути використані різноманітні види і форми контролю та перевірки знань, умінь і навичок з якомога точнішим урахуванням специфіки навчального матеріалу, етапу його опрацювання та індивідуальних можливостей учнів. Своєчасність, економічність, навчальна та діагностична цінність перевірних робіт – обов'язкова умова досягнення високих навчальних результатів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова А.М. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів / А.М.Богданова. – К.: СПД, 2007. – 220 с.
2. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : метод. рекомендації / за ред. О. Я. Савченко. – К. : Почат. шк., 2002. – 128 с.
3. Маркотенко Т.С. Збірник диктантів з української мови / Т.С.Маркотенко. – К. : Освіта, 1997. – 176 с.
4. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : метод. рекомендації // К. : Почат. шк. – 2001. – №10. – С. 11-39.

Дар'я КОЗАКОВА

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент І.Я. Мельничук

У зв'язку з актуальними проблемами та перспективами розвитку особистості у сучасному суспільстві дуже важливим постає вивчення емоційного інтелекту та його ролі в житті людини.



Передвісником сучасної концепції емоційного інтелекту вважається теорія соціального інтелекту і екзистенційно-гуманістичний напрямок у психології. Термін «соціальний інтелект» з'явився у 1920 р., у 1937 р. його розуміли як «соціальну адаптивність», а вже в 1960 р. Д. Гілфорд і М. Саліван розробили перший надійний тест для виміру рівня соціального інтелекту людини [1]. Другим передвісником підвищеної уваги до емоційного інтелекту стала гуманістична психологія. Однією з найвідоміших теорій у межах даного підходу стала концепція самоактуалізації особистості А. Маслоу, яка виникла в 1950 – х рр. Поняття самоактуалізації включає у себе неперервний і різнобічний розвиток духовного і творчого потенціалу людини, адекватне сприйняття себе і оточуючих, світу і свого місця в ньому, високий рівень психічного здоров'я і моральності, максимальну реалізацію усіх своїх можливостей. Таке розуміння людської природи призвело до багатьох інтегральних досліджень особистості, які охоплювали когнітивні й афективні боки психіки людини. До цього часу в психологічній науці домінувала аналітико-когнітивна парадигма, де емоції розглядалися як ворог логічного, раціонального і розумного.

Активні дослідження у сфері емоційного інтелекту почалися ще в 1940 р. Д. Вечлер, один із засновників IQ-тестування, наполягав на тому, що емоційні фактори мають велике значення і обов'язково повинні бути включені в повне дослідження особистості [3, 98]. Нажаль, вимірювання емоційних здібностей не було включене в IQ-тест. У 50-60 рр. XX століття став очевидним той факт, що показники тестів виміру IQ не відіграють важливої ролі в тому, що називається життєвим успіхом або соціальною реалізацією. І це не дивно, адже IQ вимірює лише деякі із п'яти вищих психічних функцій, повністю обходячи увагою емоційні, вольові та мотиваційні процеси. Дослідження у цій сфері були продовжені: у 1978 р. Г. Ліпер висунув ідею «емоційного мислення» і навіть розробив відповідний опитувальник; у 1955р. А. Елліс працює над методикою логічного дослідження емоцій, яка отримала назву Rational Emotive Therapy. І вже у 1990 р. один із представників гуманістичної психології П. Саловой опублікував статтю під назвою «Емоційний інтелект», яка стала першим виданням на цю тему [5].

Сам термін «емоційний інтелект» був запропонований американським психологом Л. Гарденом у 90-х роках XX століття. Цей вчений припустив, що існує не один тип інтелекту, який впливає на успішність життєдіяльності людини, а декілька. Серед них був названий і емоційний. Трохи пізніше вийшла книга Д. Големана «Емоційний інтелект», яка значно сприяла прискоренню розвитку цього поняття у психології.

У сучасному житті часто можна зустріти людину, яка має високий рівень IQ, але не може досягти успіху, і, навпаки, людину, яка має середній рівень інтелекту, при цьому успішно організовує свою діяльність і отримує бажаний результат. Причиною цього, на думку вчених, які досліджували дану проблему, є рівень емоційного інтелекту [4]. Отже, успішність людини безпосередньо залежить від її емоційного інтелекту, від того наскільки людина може розуміти та контролювати свої емоції а також емоції оточуючих.

Порівнюючи емоційний і розумовий інтелект, можна сказати, що ці два поняття не можна протиставляти, вони ефективно доповнюють один одного. Адже тест на IQ дозволяє дізнатися рівень інтелектуального розвитку людини, її логічні та аналітичні здібності, що, безумовно, є дуже важливим фактором. Відомо, що рівень IQ закладається у людини до 17 років, після чого змінити його майже неможливо, а ближче до старості він повільно, але стабільно знижується [4]. А емоційний інтелект, можна розвивати, як самостійно, так і за допомогою спеціальних тренінгів. Окрім цього, з віком EQ сам по собі зростає. Але якщо людина не наділена достатнім рівнем IQ, вона не тільки не зможе побачити проблеми недостатності свого EQ, але й не зможе його ефективно підвищити.

Вивченням проблеми емоційного інтелекту займалися такі вчені як Д. Гоелман, Р. Бар-Он, Р. Купер, Дж. Маер, Д. Карузо, П. Саловой, І. Андреева, Д. Люсін, Е. Коврига, Н. Носенко. Поняття «емоційний інтелект» є досить новим і маловідомим, але вже доведена його ефективність та необхідність у психологічній науці та в житті кожної людини. Емоційний інтелект (EQ), як зазначає І. Андреева [1, 16], це сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій і управління ними.

П. Саловой і Дж. Майер визначають емоційний інтелект як тип соціального інтелекту, який використовують для того, щоб розрізнити свої емоції і емоції інших людей, а також використовувати їх для управління своїм мисленням і діями [4]. Цей вид інтелекту має декілька моделей: модель Д. Гоулмана, яка розглядає його з позиції лідера; модель Р. Бар-Она, яка розглядає це поняття у єдності п'яти областей: особистісної, міжособистісної, сфери адаптивності, сфери стресостійкості та сфери загального настрою; модель Дж. Маєра і П. Соловея, яка включає в себе точність оцінки та вираження емоцій, використання емоцій і мисленнєвої діяльності, розуміння емоцій і управління ними. Вони між собою дуже схожі, але дещо різняться у формулюваннях. Ми наведемо приклад структури емоційного інтелекту, запропонованої Р. Бар-Оном, яка включає 5 областей і 15 розділів усередині них. Розглянемо їх:

Особистісна сфера емоційного інтелекту включає:

1. Самоаналіз – здатність розрізнити свої почуття і емоції та розуміти, чим вони викликані.



2. Асертивність – вміння виражати свої почуття, бути здатним висловлювати свої переконання і думки, бути в змозі відстоювати свої особисті права. Асертивність передбачає, що людина висловлює свої почуття без агресії, без зверхнього ставлення до співрозмовника, але при цьому твердо дотримується своєї позиції.

3. Незалежність – це вміння управляти собою, самостійно контролювати свої почуття, позицію і вчинки; при прийнятті рішення не зважати на інших, при цьому зберігати вміння радитися і приймати іншу позицію. Незалежні люди діють самостійно, не перекладаючи відповідальність на інших.

4. Самоповага – вміння поважати і приймати себе таким, який є, тобто знати про свої позитивні та негативні боки, вміти на основі своїх переваг вибудувати для себе можливості та знати про неприємності, які можуть завдати недоліки. При цьому не засуджувати себе за вади, а миритися з ними або позбуватися. Від самоповаги залежить почуття впевненості в собі, самостійність і самооцінка.

5. Самореалізація – це здатність реалізувати свої приховані можливості та свій потенціал. Самореалізація дозволяє людині вести осмислене, багате приємними подіями життя.

До міжособистісної сфери емоційного інтелекту належать:

1. Емпатія – це вміння розуміти почуття інших людей. Навчитися емпатії – це означає навчитися розуміти приховані підтексти в заявах інших людей, уловлювати емоції оточуючих і будувати діалог, опираючись на ці знання.

2. Соціальна відповідальність – це вміння бути зацікавленим у співпраці, бажання робити свій внесок у загальну справу, бути дійсно ініціативним членом соціуму.

Сфера адаптивності пов'язана з вмінням оцінити широке коло проблем, знайти шляхи їх розв'язання. Вона містить:

1. Розуміння (адекватна оцінка) реальності – це спосіб помітити різницю між своїм поглядом на світ, своєю уявою і реально існуючою ситуацією.

2. Гнучкість – це вміння перебудувати свої думки, дії та почуття відповідно до ситуації, яка склалася.

3. Вміння вирішувати проблеми – це здатність бачити потенційну або вже наявну складність, чітко формулювати проблему, складати і виконувати план для ефективного її розв'язання. Це вміння зрозуміти, що проблема існує і відчувати себе достатньо компетентним і мотивованим для її розв'язання; це здатність визначити і сформулювати суть, опираючись на наявну інформацію, знайти максимальну кількість рішень проблеми, обрати одне і почати його реалізовувати, оцінити результат і почати знов, якщо проблема не розв'язалась.

Вміння справлятися зі стресом пов'язане зі здатністю протистояти стресу, при цьому не залучати нервовий фактор, не впадати в апатію і не опускати рук. Вона містить:

1. Стресостійкість – це вміння протистояти несприятливим подіям і проблемам, не відступаючи і активно справляючись зі стресом.

2. Контроль над імпульсами – це здатність утримувати себе від швидкої імпульсивної реакції на події, подумати, перш ніж приступати до дії.

Сфера загального настрою відповідає за здатність людини сприймати майбутнє позитивно, бути задоволеним життям від вміння приносити радість собі і оточуючим. Вона містить такі складові:

1. Оптимізм – це вміння у будь-якій події бачити позитивні моменти, не пасувати перед труднощами.

2. Щастя – це вміння бути задоволеним собою і своїм життям, бажання приносити радість собі та оточуючим.

Отже, ми розглянули основні складові EQ, які на нашу думку, можна розвивати.

Емоційний інтелект – це здатність сприймати і розуміти прояви особистості, які виражаються в емоціях, управляти емоціями на основі інтелектуальних процесів. Він охоплює усі сфери нашого життя. Один із найкращих наслідків розвитку емоційного інтелекту – зменшення негативних емоцій. Розвинутий емоційний інтелект дозволяє за багатьма негативними емоціями побачити їх причину, після чого оцінити ситуацію і відреагувати на неї розумно, а не під впливом внутрішніх імпульсів, тобто людина може швидко розібратися з причинами негативних емоцій, замість того, щоб відчувати їх тривалий час, руйнуючи при цьому себе.

Модель емоційного інтелекту Д. Големана пов'язана з проблемою лідерства [3, 101]. Він вважає, що лідери – це люди з розвиненим емоційним інтелектом. Тому що розвиток емоційного інтелекту дозволяє позбавитись від багатьох страхів і сумнівів, почати діяти і спілкуватись з людьми для досягнення своїх цілей, а також дозволяє розуміти мотиви інших людей, що означає ефективно взаємодіяти з ними.

На нашу думку, ще одним важливим наслідком розвитку емоційного інтелекту є подолання конфліктності, а інколи й уникнення самого конфлікту. Адже, якщо людина розуміє природу інших людей, розуміє причини їхніх дій і мотивів, може правильно регулювати свої емоції, знаходить позитивні боки в інших, вміє знаходити компроміси, не принижуючись при цьому сама, тоді конфліктність знижується, зникає агресивність і виникає конструктивний спосіб взаємодії.

Перспективи подальших наукових досліджень проблеми EQ ми вбачаємо у розробці психологічних програм розвитку емоційного інтелекту для формування особистості, здатної розуміти і контролювати як



власні емоції, так і емоції оточуючих; створювати та підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі, запобігати виникненню конфліктних ситуацій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева И. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта. //Когнитивная психология: сб. статей /Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.
3. Дерев'яно С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах //Соціальна психологія. – К., 2008.- 1(27). – С. 96-104.
4. Стивен Дж., Стейн Говард, И.Бук. Преимущества EQ. – Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007.
5. Чураков Р. Эмоциональный интеллект в менеджменте //www.u-journal.com

Юлія Котелянець

ПАРТНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.А. Кушнір

У XXI столітті провідні держави світу продовжують освоювати стратегію людського розвитку. В Україні також має стверджуватися стратегія прискороного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які б забезпечили її самореалізацію. Саме з цією метою у середній освіті України об'єктивною реальністю стало існування системи розвивального навчання, як однієї з альтернативних до пояснювально-споглядального малоефективного типу навчального процесу. Можливість суттєвих змін у школі теоретики і практики вітчизняної освіти пов'язують з ідеями розвивального навчання.

Одним із шляхів реалізації даної вимоги є теорія розвивального навчання, в основі якої лежить ідея оволодіння учнем способами навчальної діяльності, вміння самостійно шукати раціональні підходи до вирішення певної проблеми і застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

Думка про те, що в процесі виховання необхідно працювати над розвитком дітей була вже давно усвідомлена прогресивними мислителями. Ця ідея була, в певній мірі, закладена в концепції Ж.Ж.Руссо. В його працях наголошувалось на необхідність приділяти серйозну увагу фізичному розвитку дитини, його зовнішнім відчуттям (зору, дотику). Основою навчання він вважав розвиток у дітей самостійності, кмітливості, вміння спостерігати.

Й.Г. Песталоцці вважав, що виховання повинно сприяти розвитку закладених у дитини внутрішніх сил і здібностей.

А. Дістервег, розробляючи уроки для дітей від 6 до 7 років, мав на увазі не тільки збагачення їх знаннями про оточуюче, але й формування вмінь дивитися, говорити, спостерігати, мислити.

К.Д. Ушинський вважав, що початкове навчання повинно служити розумовому і моральному розвитку дітей. Основне і вирішальне значення в досягненні цієї мети він надавав рідній мові.

Проблема розвивального навчання і виховання розроблялася також сучасними психологами і педагогами. Особливо інтенсивно вона стала вивчатися, починаючи з 60-х років у зв'язку з необхідністю удосконалення навчання школярів початкових класів.

Фундамент сучасної концепції розвивального навчання закладено Д.Б. Ельконіним, В.В.Давидовим, Л.В.Занковим, які спираючись на психологічні ідеї Л.С.Виготського, розробили теоретичні та практичні основи нових підходів до навчання молодших школярів.

Над цією проблемою працювали також М.Н. Скаткін, А.З. Зак, Л.К. Максимов та багато інших.

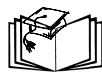
Подальший розвиток ідея розвивального навчання отримала в лабораторіях В.В. Репкіна і О.К. Дусавицького.

В основі розвивального навчання лежить загальний психічний розвиток дитини, цілеспрямований вплив на зону найближчого розвитку, яка поступово переходить в актуальний розвиток, проблемне навчання, формування пізнавальних інтересів, мотивів та способів навчальної діяльності учнів.

Як навчити дитину думати творчо? Як прищепити інтерес до розумової діяльності, бажання переборювати труднощі, вміння реалізувати проблему самостійно?

Відповідь на ці та інші питання містяться саме в системі розвивального навчання.

Дитяча інтерес до знань проявляється в безмежних запитаннях, які є джерелом її пізнавального і творчого розвитку. Побачити проблему і сформулювати її в запитаннях буває інколи важче ніж вирішити. Щоб навчити дитину мислити, необхідно розвивати вміння правильно ставити питання. Учитель повинен сформувати учня, спроможного навчатись. Для такого учня кожне нове завдання виступає як задача з неповними даними. "Це мені відомо, а це невідомо. Ось що мені не вистачає для вирішення задачі" – так виглядає відповідь на запитання "як мислити?", "чому навчитись?".



Але як знайти невідоме, як вийти за межі задачі з неповними даними? Відомо три способи розв'язання будь-якої задачі:

- 1) самостійно знайти недостаючі для рішення компоненти, засоби і способи, тобто, перевести навчальну задачу в творчу;
- 2) самостійно знайти відповідь у підручнику, довіднику, книзі;
- 3) запитати про дані, яких не вистачає, у вчителя, що поставив дану задачу.

Важливою формою організації навчального процесу в розвивальному навчанні є групова робота, яка базується на навчально-пошуковій діяльності учнів.

В системі розвивального навчання суттєво змінюється роль і місце вчителя в навчальному процесі. Вчитель нічого не дає учневі в готовому вигляді, він організовує пошукову роботу, працюючи разом з учнями. Це означає, що він вирішує завдання з позиції учня, спираючись на наявні в нього знання і вміння. Дослідження даної проблеми передбачає зіставлення різних підходів, зіткнення різних точок зору, тобто діалог дослідника (учня) з опонентами. Спільний пошук передбачає не розподіл функцій між учителем і учнем, а розподіл між ними послідовних етапів вирішення навчального завдання, тобто набуває характеру спільно-розподільної діяльності. Таким чином, відносини між ними будуються на основі ділового партнерства, співробітництва. Вчитель створює проблемні ситуації і з допомогою системи питань підводить учнів до їх самостійного розв'язання. За таких умов виникає ситуація успіху, радість відкриття.

В процесі спільного пошуку істини в учнів формується почуття колективізму, товариські відносини один з одним, бажання допомогти іншим, а також формується теоретичне мислення, яке стає фундаментом інтелекту.

Система розвивального навчання дозволяє привчати дітей до самостійності суджень, вміння дискутувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в одержанні нових знань, що не завжди має місце в традиційній школі.

Джерелом самостійного мислення, пізнавальної ініціативи дитини повинна бути не індивідуальна робота під керівництвом дорослого, а робота в групі спільно працюючих дітей.

В розвивальному навчанні умовою народження перших пізнавальних запитань до вчителя є дискусія між дітьми, які пропонують різні способи розв'язання спільної проблеми. Але для того, щоб дискусія між дітьми була змістовною, співбесідники повинні вміти:

- 1) сформулювати свою точку зору;
- 2) з'ясувати точки зору своїх партнерів;
- 3) визначити різницю точок зору;
- 4) спробувати розв'язати розбіжність за допомогою логічних аргументів.

Злагожденість дій досягається за рахунок введення "етикету" – правил ввічливої суперечки:

1) Висловивши свою думку, запитай всіх інших: "Ти згоден?", "Ти не заперечуєш?" "А як ти вважаєш?"

2) Якщо всі згодні, можна діяти. Якщо є різні думки, задай товаришу інше запитання: "Чому ти так вважаєш?", "А можна це довести?"

Існують критерії, за якими можна судити про злагожену роботу групи:

1. Зниження кількості помилок у той період навчання, коли індивідуальні роботи дітей ще містять помилки.
2. Відсутність особистих конфліктів, задоволення партнерів від спільної праці, бажання групи і надалі працювати в тому ж складі.

При правильній організації навчального співробітництва "недружна" робота спостерігається лише на перших етапах, коли навички співробітництва тільки починають формуватися. Але протягом одного-двох місяців робота груп піднімається на рівень узгодженої взаємодії.

Навчальне співробітництво в групах повинно будуватися так, щоб спонукати інтелектуальний конфлікт, змістовне розв'язування якого і дає груповий ефект.

Кожен член групи поліпшує свої результати лише там, де діти розгортають пояснення і докази своїх точок зору, коли цей процес піднімається до рівня групової дискусії (дискусія – обговорення будь-якого спірного питання для з'ясування різних точок зору) під керівництвом вчителя.

Там, де група обмежується обміном результатами, а не способами міркувань, можливий негативний ефект групової роботи: той хто підказує іншим готовий результат, не покращує свої показники, а ті, кому підказують, погіршують їх. Тому необхідно спеціально вчити дітей дискусії як обміну думками, ідеями а не готовими результатами.

Ефективними засобами початку дискусій є так звані "пастки". Пастки – неправильно складені задачі. Ось що ми отримуємо, коли діти в процесі навчання поєднують свої зусилля для розв'язання задач:

- зменшуються дисциплінарні труднощі: всі учні працюють на уроці, охоче виконують домашні завдання;
- учні отримують більше задоволення від занять, комфортніше відчують себе у школі;



- зростає пізнавальна активність і творча самостійність учнів;
- змінюється характер взаємовідносин між дітьми: зникає байдужість, створюється затишок, проявляється людяність;
- зростає згуртованість класу;
- діти починають краще розуміти один одного і самих себе;
- вони ставляться до інших і себе з більшою повагою;
- зростає самокритичність: дитина, яка має досвід роботи з однолітками, більш точно оцінює свої можливості, краще себе контролює;
- діти набувають навички необхідні для життя в суспільстві: відповідальність, такт, вміння будувати свою поведінку з урахуванням позицій інших людей;
- учитель отримує можливість здійснювати індивідуальний підхід до учнів, враховувати їх взаємні нахили, здібності, темп роботи; .
- виховна робота вчителя стає необхідною умовою групового навчання, тому що всі групи в своєму становленні проходять стадію конфліктних відносин;
- зростає об'єм засвоєного матеріалу, глибина його розуміння;
- на формування понять, умінь, навичок витрачається менше часу, ніж при фронтальному навчанні.

Правила організації групової роботи

1. при побудові навчального співробітництва треба враховувати, що такої форми спілкування в дитячому досвіді ще не було. Тому роботу треба починати з відпрацювання найпростіших навичок: як сісти за парту, щоб дивитися на товариша, як погоджуватися, як заперечувати, як допомагати, як просити про допомогу;
2. вводячи нову форму співробітництва, треба дати її зразок. Вчитель з 2-3 дітьми біля дошки на одному прикладі показують весь хід роботи;
3. зразок спільної роботи буде засвоєний дітьми після розбору 2-3 помилок;
4. діти об'єднуються в групи з урахуванням їх особистих схильностей та індивідуальних особливостей;
5. для відпрацювання спільної роботи групи, потрібно провести 3-5 занять. Часто пересаджувати дітей не бажано, але й закріплювати єдиний склад груп надовго також не рекомендується – діти повинні отримати досвід співробітництва з різними партнерами;
6. при оцінюванні роботи групи слід підкреслювати не стільки . учнівські, скільки загальнолюдські якості: терпимість, дружелюбність, ввічливість, привітність. Оцінювати слід лише загальну роботу групи;
7. групова робота потребує переставлення парт. їх треба ставити так, щоб дітям, які працюють разом, було зручно дивитися один на одного:

Чого не можна робити:

- 1) не можна формувати групу або пару з слабких учнів;
 - 2) якщо діти сьогодні не хочуть працювати разом, не можна їх примушувати до спільної роботи;
 - 3) якщо хтось бажає працювати сьогодні поодиноці, вчитель дозволяє йому пересісти;
 - 4) не можна займати дітей спільною працею на уроці більше 10-15 хвилин;
 - 5) не можна вимагати абсолютної тиші під час спільної роботи: діти повинні обмінятися судженнями, висловити своє ставлення до роботи товариша. В класі повинен бути так званий "шумомір"- звуковий сигнал, який попереджує про підвищення допустимого рівня шуму;
 - 6) не можна карати дітей, забороняючи їм брати участь у груповій роботі.
- Спілкування має велике значення для загального психічного розвитку дитини, для становлення її як особистості.

На уроках ми вчимо дітей простого правила взаємодопомоги: «Коли ти в чомусь не впевнений, коли тобі дуже важко, знайди в класі людину, з якою ти хочеш порадитися, підійди до неї і тихо запитай, чи може вона тобі зараз допомогти».

З першої хвилини треба поставити перед собою завдання – виховати у дітей культуру спілкування, виробити вміння слухати. Слухати треба не тільки вчителя, а будь-кого, хто говорить. Забороняючи дітям спілкуватися між собою під час занять, ми робимо кожну дитину більш безпорадною, незахищеною, несамостійною, а відтак більш залежною від учителя, схильною в усьому наслідувати його і не мати власної точки зору.

В класі завжди є діти, які ніколи не піднімають руку, мало посміхаються, на виклик до дошки реагують панічно. І не треба запрошувати їх до дошки по одному. Нехай виберуть собі надійних товаришів і виходять удвох, утрюх.

Ви задаєте питання і хочете, щоб відповісти спробували всі учні. Для цього треба дати їм час на обговорення:

Як домовлятися з дітьми про норми співробітництва.

На уроках слід розвивати у дітей такі комунікативні уміння:

- уміння слухати і чути іншого;



- уміння брати участь у вільній бесіді;
- уміння бути уважним до самого себе й оточуючих;
- уміння розуміти почуття і настрої іншого;
- уміння осмислювати свої дії і дії іншого.

Відпрацьовуються і закріплюються «секрети спілкування»;

- Називай товариша на ім'я, і він буде звертатися до тебе так само!
- Будь уважним до того, хто тебе оточує, і люди будуть поважати тебе!
- Будь ввічливим, і у тебе буде багато друзів!
- Умій уважно слухати іншого, і ти дізнаєшся багато нового!
- Умій поставити себе на місце іншого, і ти зможеш зрозуміти його!

У процесі навчання можна виділити такі етапи:

- постановка завдання;
- пошук способів виконання;
- само виконання;
- контроль і оцінка ходу і результатів роботи.

Перший етап роботи – постановка завдання, вибір мети, напрямку подальшої навчально-пізнавальної активності дітей належить дорослому.

Другий етап – для досягнення мети вчитель повинен озброїти дитину новими способами дій. У дорослого вже немає необхідності все робити самому. Можна, і треба, пробуджувати власну активність дитини.

Вчитель має «підвести» дітей до відкриття нових законів і винайдення нових формул, схем, правил. Але самостійність такого відкриття ілюзорна: в більшості випадків дорослий організовує пошук нового і, спрямовуючи його, непомітно «підсовує» ключ до шуканого, а діти радісно на нього нашттовхуються.

Чим сильніше у дітей враження самостійного пошуку, тим більша радість від знахідки, тим легше буде засвоювати новий спосіб дії. На етапі відкриття нового способу дії діти вже працюють разом з учителем.

Звичайно, більшу частину роботи виконує вчитель, поставленими питаннями він спонукає думку дітей та направляє її в потрібний бік. Але здійснює це непомітно, щоб не загубити перші, ще дуже слабкі паростки дитячої навчальної самостійності.

Відкривши нові способи розв'язання задачі, дитина переходить безпосередньо до розв'язування.

Третій етап – виконавча частина навчальної роботи (відпрацювання, закріплення, повторення). Учень застосовує нові знання в практичній дії. Тут допомога вчителя поступово зменшується, сходячи нанівець.

Четвертий етап – контроль і оцінка ходу і результатів роботи. Вчитель дає контрольну роботу, пропонує дітям показати ступінь своєї досконалості. Задачі контрольної роботи учень розв'язує сам, без допомоги вчителя.

Вчитель, на цьому етапі, виконує дію контролю. Чекаючи оцінки, учень, перш за все, чекає від дорослого, від учителя певного емоційно-особистісного ставлення до себе, а не тільки до своєї роботи. Учень може навчитися оцінювати свою працю, свої особисті якості, але все рівно потребує оціночних відгуків від дорослого.

Групова підтримка, дія разом з іншими створює відчуття захищеності, дружньої підтримки, яке полегшує будь-який крок у незвідане, навіть такі напружені ситуації, як вихід до дошки, відповідь з місця.

Тільки людина, яка має групу підтримки, довір'я, прийняття, здатна на повне саморозкриття і самовираження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
2. Дусавицкий А.К. $2*2=x$. – М.: Инфолайн, 1995.
3. Обучение и развитие. Под ред. Занкова Д.В. – М.: Просвещение, 1983.
4. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? – Томск: Пеленг, 1993.
5. Сорокоумова Е.А. Уроки общения в начальной школе: Метод. пособие. – СПб.: АО «Мэрия», 1984.
6. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
7. Якиманская И.О. Развивающее обучение. – М.: Просвещение, 1979.



Анна Кривошия

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко

Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. Тому одним із найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Також це пов'язано як із вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і шаленим зростанням обсягу інформації, яку треба засвоїти. Хоча тривалість навчання у вищому навчальному закладі залишається практично незмінною. Тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування в студентів умінь самостійно орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації, умінь самостійно поповнювати свої знання.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає змогу розвивати пізнавальну активність, формувати самостійність як рису особистості, здатність до творчого розв'язання сучасних виробничих завдань, умінь приймати рішення [4, 204].

З розвитком самостійної навчальної діяльності у студентів, з низького рівня до високого, діяльність викладача і студента змінюється. А саме, зменшується доля участі викладача у спільній діяльності зі студентом. Від організуючої, плануючої та контролюючої вона стає більш рекомендуючою й орієнтуючою. Студент стає більш активним, тепер він виступає не об'єктом, а суб'єктом діяльності. А це, в свою чергу, сприяє підвищенню рівня розвитку самостійної роботи студентів у процесі пізнання нового, робить цей процес самокерованим, що дозволяє студентові займатися самонавчанням і в подальшому житті.

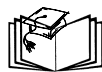
Розглянемо таке поняття, як "самостійна робота". Так, у теорії і практиці мають місце розбіжності, пов'язані з трактуванням цього поняття. Самостійна робота є основою будь-якого навчання, а особливо навчання у вищій школі. При підготовці творчого фахівця всі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення поняття "самостійна робота". Так, низка науковців вказують, що самостійна робота – це:

- 1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.);
- 2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підласистий, М. Гарунов, Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та ін.);
- 3) система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж);
- 4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін.);
- 5) це складне багатомірне педагогічне явище, яке включає систему взаємоп'єднаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти і розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління;
- 6) це діяльність, що обумовлена самостійним пошуком майбутнього фахівця з метою досягнення результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну та оригінальність, а також прогресивність, за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до пізнання.

Отже, складність вивчення проблеми пов'язана з тим, що відсутня єдина думка стосовно самостійної роботи студентів. Так, якщо самостійна робота – метод навчання, то її можна вважати засобом закріплення та тренування, вироблення вмінь та навичок. А якщо самостійна робота – форма організації навчальної діяльності студентів, то вона виступає засобом розвитку творчих здібностей та професійного мислення. Неоднозначність у визначенні сутності, завдань, методів, форм і засобів організації самостійної роботи не тільки несприятливо позначається на теоретичному аспекті дослідження проблеми, а й має негативний вплив на практику навчального процесу.

Якщо об'єднати всі трактування самостійної роботи студентів та виділити головне, то виходить, що самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під



керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. А метою самостійної роботи студентів є не тільки формування у студентів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання.

Аналіз змісту організаційного циклу самостійної навчальної діяльності як системи дозволив виділити в її структурі такі основні елементи: мета діяльності, її зміст, методи і засоби, планування, контроль і оцінка результатів діяльності та умови її здійснення. Мета і мотиви самостійної роботи студентів нерідко можуть бути різноманітними і нерідко суперечними. Вони встановлюють потреби, інтереси особистості майбутнього фахівця. Відповідність мотивів до цілей самостійної діяльності є передумовою його професійного та особистісного розвитку. Однак виникнення протиріччя між цілями та мотивами, ускладнюють цей процес. Збагаченню знаннями та творчому засвоєнню професійного досвіду допомагає зміст самостійної діяльності.

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Основними функціями самостійної роботи студентів є: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригуюча та виховна.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисциплін.

Самостійна функція – це формування вмінь і навиків, самостійного їх оновлення і творчого застосування.

Прогностична функція є вмінням студента вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання.

Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність.

Виховна функція – це формування самостійності як риси характеру.

Самостійна робота студентів з кожної дисципліни навчального плану повинна забезпечити:

- системність знань та засобів навчання;
- володіння розумовими процесами;
- мобільність і критичність мислення;
- володіння засобами обробки інформації;
- здібність до творчої праці.

Існують різні види самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють:

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

- а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);
- б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації виокремлюють:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює студент) [4, 204].

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).



Основним видом самостійної роботи студента вважаємо роботу з науковою книгою. Для цього студенти повинні засвоїти вимоги до роботи з книгою, а саме: систематичність, свідоме засвоєння матеріалу; розуміння прочитаного (розуміння змісту, понять, термінів і положень); розуміння написаного; критичне ставлення до написаного.

Наведемо прийоми роботи з науковою книгою:

- перегляд літератури (титульного аркушу і змісту);
- складання плану книги, виокремлення переліку тих питань які у ній розглядаються;
- складання тез (стисле викладення матеріалу частини книги);
- конспектування;
- виписування на картки.

Методи самостійної роботи засвоюються і застосовуються студентами не відразу. На 1 курсі більшість з них не володіють ще цими методами, не усвідомлюють роль самоосвіти в професійній підготовці фахівця й у майбутній професійній діяльності. Поступово під керівництвом викладачів вони проходять різні етапи нагромадження досліду самостійної роботи. На старших курсах студенти широко використовують ці методи при написанні рефератів, проведенні складних дослідів і експериментів, підготовці курсових і дипломних робіт.

Одним із головних аспектів організації самостійної роботи є розробка форм і методів організації контролю за самостійною роботою студентів.

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений робочим навчальним планом для засвоєння студентом в процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Контроль самостійної роботи студентів включає: відповідь на контрольні або тестові питання; перевірку конспекту; перевірку рефератів; перевірку розв'язаних задач; перевірку розрахунків; перевірку виконаних графічних вправ і завдань; перевірку виконаних індивідуальних завдань.

Для самостійного опанування матеріалу певної дисципліни кафедра розробляє методичні матеріали різного рівня і призначення (так зване дидактичне забезпечення) при цьому ці матеріали повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента.

В роботах, в яких аналізується самостійна навчальна і домашня робота учнів як форма самостійної навчальної діяльності, нерідко дослідники виділяють і недоліки. Зокрема до них відносяться: напівмеханічне читання навчального матеріалу, невміння розчленувати його окремі смислові частини, невміння учнів організувати свій робочий час, перевантаження учнів домашніми завданнями [5, 98]. Ці недоліки мають місце і в системі вищої освіти.

Підводячи підсумок аналізу досліджень у сучасній педагогічній літературі проблемам самостійної навчальної роботи студентів, можна зробити висновок: самостійна робота є організованою викладачем активною діяльністю студента, направленою на виконання поставленої дидактичної мети, але здійснюється при відсутності безпосередньої участі викладача; самостійна робота студентів вимагає від викладача ретельного її планування; створення умов ефективної організації навчальної роботи студентів припускає перш за все ґрунтовне науково-методичне їх забезпечення.

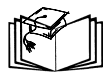
Опитування студентів у різних вищих навчальних закладах (В. О. Козаков) показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20–30%, близько 15% студентів не здатні до самостійної роботи, решта ж (55–65 %) – характеризується середнім рівнем самостійності [2].

Для розвитку самостійності студентів пропонуємо формувати такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи;
- визначати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдання;
- визначати і планувати послідовність дій (методів і засобів);
- організувати роботу, мобілізувати ресурси для розв'язання поставленого завдання;
- самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати;
- оцінити результати своєї самостійної роботи та визначити її подальші перспективи;
- налагодити зв'язок з викладачем для презентації досягнутих результатів і отримання консультації.

При оцінюванні самостійної роботи пропонуємо розрізняти предметний і особистісний результати. Предметний результат навчання відображає перетворення знань із неявного стану на явний, тобто форми (усні, письмові, наочні), що можуть бути передані іншим. Особистісним результатом є сформовані якості майбутнього фахівця. Наприклад, під час оцінювання предметних результатів самостійної роботи увага звертається на кількість помилок у контрольних завданнях студентів, а особистісних результатів самостійної роботи – на брак самоконтролю і самокоригування.

Ми пропонуємо у процесі вивчення педагогічних дисциплін використовувати такі види самостійної роботи із врахуванням рівня пізнавальної самостійності студентів:



1. Самостійні роботи за зразком, що включають розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. Вони дозволяють засвоїти матеріал, але недостатньо розвивають творчу активність. Прикладом такої самостійної роботи є завдання з навчальної дисципліни "Дидактика": дати різні варіанти визначень «прицип навчання» та порівняти їх, подати декілька видів класифікацій принципів навчання.

Формами навчання, контролю при організації даного виду самостійної роботи є: 1. Письмова контрольна робота. 2. Реферат. 3. Розв'язування тестових завдань.

2. Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, але й структури знань, залучення відомих знань для розв'язання конкретних завдань. У цьому разі відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються. Наприклад, у процесі вивчення теми "Естетичне виховання" студенти ознайомлюються із казкою, в якій розповідається про літературу як мистецтво, а студентам пропонується завдання проаналізувати цю казку та створити власну казку про інший вид мистецтва.

3. Евристичні самостійні роботи пов'язані з вирішенням окремих питань чи проблем, окреслених на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Тут формується вміння бачити проблему, що вивчається, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання, відбувається більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність. Самостійне визначення педагогічних задач у конкретних педагогічних ситуаціях та проектування шляхів вирішення цих задач – приклад евристичної самостійної роботи.

4. Дослідницькі самостійні роботи, в яких студенти мають відійти від зразка, діяльність набуває пошукового характеру, розробляються і передбачаються нові методи розв'язання проблемних задач, виявляються розумові здібності студентів. Прикладом такої самостійної роботи є проект на тему "Вплив реклами на формування моральної культури молодших школярів" у процесі вивчення навчальної дисципліни "Теорія виховання", в ході реалізації якого студенти повинні не лише ознайомитися із літературою, що висвітлює теоретичні питання, а й провести опитування, проаналізувати його результати, створити рекомендації для батьків щодо подолання негативного впливу реклами на молодших школярів.

Такі види самостійної роботи студентів покликані звільнити їх від сліпого наслідування, навчити працювати творчо, формувати вимогливість до себе й до інших.

Таким чином, розвиток професійно важливих якостей майбутнього фахівця полягає в оновленні та творчому застосуванні теоретичних знань, у формуванні самостійності як риси характеру, в наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії. Оптимальне використання усіх видів самостійної роботи, дотримання умов її здійснення, функціональна підготовка викладача і студента є необхідними умовами її організації. Розвиток професійно важливих якостей студентів під час самостійної роботи у процесі вивчення педагогічних дисциплін полягає в оновленні та творчому застосуванні теоретичних знань, формуванні самостійності, наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії. А наукове організування самостійної роботи студента сприятиме формуванню вміння спостерігати явища та збирати факти, проникати в сутність явища, що вивчається і пов'язувати в єдине ціле різні, на перший погляд процеси; вміння узагальнювати, розширювати і поглиблювати знання; здатність поставити науковий експеримент і зробити на його основі правильні висновки; вміння мислити аналогіями, моделювати, передбачати, фантазувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: Науко-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 112 с.
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ «Філі-студія», 2006. – 320 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.
5. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К., 1997. – 340 с.



Марина КУРБАН

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент Є.В. Гейко

Безумовно гармонія в суспільстві може бути досягнута, передусім, через стабільність внутрішнього стану членів спільноти. Умовою гармонії особистості є розвиток відповідної системи ціннісних орієнтацій в процесі цілеспрямованого впливу і навчання. Ми вважаємо, що зміст освіти нині, в умовах переоцінки цінностей в кризовому суспільстві, повинен бути присвячений не стільки засвоєнню професійних знань і навичок, скільки особистісному зростанню і розвитку, формуванню ціннісних орієнтацій особистості, що самоактуалізується. Це стає особливо актуальним, коли йдеться про підготовку до професійної діяльності типу "людина – людина", де провідне місце повинні займати етико-деонтологічні аспекти, оскільки для цього виду професій предметом трудової діяльності виступає сама людська особистість. Такі види професійної діяльності є галузями існування і розвитку загальнолюдських цінностей. Саме тут реалізуються цінності альтруїзму і творчості, які надають їй сенс.

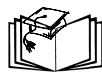
Одним з яскравих прикладів є діяльність практичного психолога. Різні аспекти професії психолога отримали віддзеркалення в працях І. В. Дубровіної, М. О. Амінова і М. В. Молоканова, В. Ю. Большакова і багатьох інших вчених. У якості найбільш специфічної характеристики психолога, який має бути готовий працювати з різними людьми, котрі можуть кардинально відрізнятись від нього стосовно освітнього і культурного рівнів, національності, політичних і релігійних переконань і т. ін., можна виділити, зокрема, необхідність приймати і шанувати інший погляд на світ, відмінний від власного, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності.

Ці особливості професійної діяльності психолога-практика припускають наявність відповідних професійно важливих якостей, що описуються в роботах зарубіжних і вітчизняних психологів, у тому числі Г. С. Абрамової, А. Е. Айві, М. Б. Айві, Н. В. Бачманової, О. О. Бодальова, О. Ф. Бондаренко, Р. Б. Кеттелла, К. Роджерса, К. А. Рамуля, Л. Саймек-Даунінга, Н. А. Стафуриної, О. В. Сірого. До визнаних більшістю вчених значущих якостей можна віднести здатність до емпатії і позитивне ставлення до інших, комунікабельність, незалежність, креативність, флексибельність, соціальний інтелект, позитивну "Я-концепцію" і рефлексивність.

Ряд дослідників, зокрема О. Ф. Бондаренко, відмічає також особливу вагомість для практичного психолога прихильність вищим морально-етичним цінностям. За його словами, значущість етичної проблематики в даному випадку визначається тим, що вона грає провідну роль у формуванні особливого деонтологічного менталітету цілої професійної групи [3]. О. В. Сірий відводить ціннісним орієнтаціям центральне місце в структурі професійно значущих якостей практичного психолога. Проведене ним дослідження системи ціннісних орієнтацій практичних психологів з високою мірою вираженості інших професійно значущих якостей, виявило у них одночасну спрямованість на цінності-цілі професійної самореалізації: активне діяльне життя і цікаву роботу, які реалізувалися за допомогою інструментальних цінностей прийняття інших людей і цінностей безпосереднього світовідчуття [12]. Домінування вищезазначених цінностей в індивідуальній ієрархії складає, тим самим, основу професійної системи цінностей психолога.

Розвиток професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій практичного психолога здійснюється в процесі відповідної підготовки. Набуття освіти у галузі психології, як відмічають Дж. Фейдімен і Р. Фрейгер, ґрунтується на особистій участі і емоційному досвіді студентів [13]. При цьому навчальний процес, як правило, є циклом семінарів або групової роботи, які присвячені питанням професійної ідентичності, життєвим цілям, кризам в житті студентів, їх особистісним проблемам. Ці питання вирішуються в ході навчання практичним прийомом психологічного консультування, які відпрацьовуються на матеріалі проблем, що пред'являються самими учасниками групи; потім і сама процедура терапії стає предметом аналізу учасників [5]. Ці принципи психологічної підготовки, що отримали сьогодні розповсюдження у європейських державах, а також проблеми, пов'язані з їх реалізацією у вітчизняній освітній практиці, детально розглядаються в роботах І. О. Володарскої і Н. М. Лизунової, Є. О. Спіркиної, І. Ю. Малисової, Ц. П. Короленко і В. В. Макарова та ін.

Ціннісні орієнтації особистості зв'язують її внутрішній світ з навколишньою дійсністю та утворюють складну багаторівневу ієрархічну систему, займаючи пограничне положення між мотиваційною сферою і системою особистісних сенсів. Відповідно, ціннісні орієнтації особистості виконують подвійні функції. З одного боку, система ціннісних орієнтацій виступає найвищим контрольним органом регуляції усіх спонукачів активності людини, визначаючи прийнятні способи їх реалізації. З іншої – як внутрішнє



джерело життєвих цілей людини, виражаючи відповідно те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний смисл. Система ціннісних орієнтацій, тим самим, є найважливішим психологічним органом саморозвитку і особистісного зростання, визначаючи водночас його напрям і способи здійснення.

Ціннісні орієнтації особистості, як і будь-яке інше багатозначне міждисциплінарне наукове поняття, по-різному інтерпретується в творах різних науковців. У ряді досліджень поняття "ціннісні орієнтації особистості" по суті співпадає з термінами, які характеризують мотиваційну або смислову сферу. Так, А. Маслоу майже не розділяє поняття "цінності", "потреби" і "мотиви", а В. Франкл – "цінності" і "особистісні сенси".

Філософський словник дає таке визначення поняттю "ціннісні орієнтації" – це "елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, які сформовані і закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації і соціальної адаптації, які відмежовують значуще (істотне для цієї людини) від незначущого (несуттєвого) через прийняття або не прийняття особистістю певних цінностей, що усвідомлюються як рамка граничних смислів і основоположних цілей життя, а також визначальні прийнятні засоби їх реалізації". [6].

Згідно з психологічним словником, ціннісні орієнтації – це "важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що виражає переваги і прагнення особистості або групи відносно тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця і т. ін.)". [2].

Для характеристики соціальної регуляції поведінки людини часто використовується поняття "соціальна установка", або "атитюд", який У. Томас і Ф. Знанецький визначали як "стан свідомості індивіда стосовно певної соціальної цінності", "психологічне переживання індивідом цінності, значення, сенсу соціального об'єкту" [1]. На відміну від установки, що має швидше неусвідомлений характер, атитюди розуміється як усвідомлене явище, яке людина може виразити у мовленні. Атитюди, допомагаючи людині осмислити явища соціальної дійсності, виконують функцію вираження того, що для неї є важливим, значущим, цінним. Таким чином, атитюди є засобом вербалізованого вираження цінностей як більш загальних, абстрактних принципів стосовно конкретного об'єкту.

Установки, атитюди і ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях.

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань отримало поширення в американській соціальній психології. Так, М. Рокіч визначає цінності як "стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування є більш прийнятнішою з особистісної або соціальної точок зору, чим протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування" [14]. На його думку, цінності особистості характеризуються такими ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві і особистості;
- вплив цінностей простежується практично в усіх соціальних феноменах, що заслуговують на вивчення;
- загальна кількість цінностей, яка є надбанням людини, порівняно невелика;
- усі люди мають одні і ті ж цінності, хоча й представлені різною мірою;
- цінності організовані в системи [15].

Ш. Шварц і У. Білські дають аналогічне концептуальне визначення цінностей, що включає такі формальні ознаки:

- цінності – це поняття або переконання;
- цінності мають відношення до бажаних кінцевих станів або поведінки;
- цінності мають надситуативний характер;
- цінності управляють вибором або оцінкою поведінки і подій;
- цінності впорядковані у відносній важливості [14].

Таким чином, ціннісні орієнтації представляють собою особливі психологічні утворення, що завжди становлять ієрархічну систему, які існують в структурі особистості тільки як її елементи.

Систему ціннісних орієнтацій особистості можна розглядати як підсистему більш широкої системи, котра описується різними вченими як "життєвий світ людини", "образ світу" і т. ін., що має, у свою чергу, складний і багаторівневий характер. За висловленнями Б. Ф. Ломова, "ціннісні орієнтації, як і будь-яку психологічну систему, можна представити як багатовимірний динамічний простір, кожний аспект якого відповідає певному виду суспільних стосунків і для кожної особистості має різну вагу" [9]. Я. Гудечек вважає, що система цінностей має "горизонтально-вертикальну" структуру. Під горизонтальною він має на увазі впорядкованість цінностей "в паралельній послідовності", тобто, ієрархія бажаних і не бажаних цінностей. Вертикальна структура розуміється, в даному випадку, як включення індивідуальних систем цінностей в систему цінностей суспільства в цілому [15].

Принцип ієрархії цінностей, багаторівневості, є найважливішою характеристикою системи ціннісних орієнтацій особистості. На думку В. Франкла, суб'єктивне "переживання певної цінності включає



переживання того, що вона вище за якусь іншу" [15]. Прийняття особистістю цінностей, таким чином, автоматично припускає побудову індивідуальної ціннісної ієрархії. Ранг тієї або іншої цінності в індивідуальній системі, на думку Н. Гартмана, може визначатися як її абстрактна "висота", так і її "сила", яка залежить від "тягаря", що виникає при її нереалізації [14]. У роботах сучасних вітчизняних авторів, зокрема Є. Б. Фанталової, С. Р. Панталеєва, Д. О. Леонтєва, також вказується на неоднозначність критеріїв індивідуального ранжування цінностей: їх перевага може бути обумовлена уявленнями про їх абсолютну значущість для суспільства і людства в цілому або ж їх суб'єктивною актуальною важливістю, насущністю [7]. У зв'язку з цим представляє інтерес концепція С. С. Бубнової, яка разом з принципом ієрархічності виділяє принцип нелінійності системи ціннісних орієнтацій. За її словами, "надзвичайно важливою властивістю системи особистісних цінностей є її багатовимірність, яка заключається в тому, що критерій їх ієрархії – особистісна значимість – включає різні змістовні аспекти, обумовлені впливом різних типів і форм соціальних відносин" [4].

Складна і неоднорідна структура ціннісних орієнтацій особистості, подвійність джерел їх розвитку, різноплановість виконуваних ними функцій визначають і наявність багатьох класифікаційних моделей ціннісних утворень, які відрізняються критеріями, покладеними в їх основу. Так, в різних філософських концепціях розділяються абсолютні і відносні, об'єктивні і суб'єктивні, ідеальні і реальні, індивідуальні і соціальні, внутрішні і зовнішні цінності.

Очевидно, що об'єктом спрямованості людини можуть виступати різні цінності. М. О. Бердяєв, вважаючи, що установка ієрархії ціннісних орієнтацій є трансцендентною функцією свідомості людини і як такі об'єкти виділяє духовні, соціальні і матеріальні цінності [15]. В. П. Тугаринов також розподіляє цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними і духовними цінностями)[14]. Д. О. Леонтєв теж виділяє три форми існування цінностей – громадські ідеали, предметні цінності і особистісні цінності [8].

В. Ф. Сержантов, виходячи з того, що предметами потреб людини можуть бути як речі, так і ідеї, розподіляє усі цінності у дві категорії – матеріальні і духовні. Відповідно, під матеріальними цінностями він розуміє знаряддя і засоби праці, речі безпосереднього споживання, під духовними цінностями – політичні, правові, моральні, естетичні, філософські та релігійні ідеї [10].

М. Рокіч проводить більш загальний розподіл цінностей на основі традиційного протиставлення цінностей-цілей і цінностей-засобів. Відповідно, він виділяє два класи цінностей:

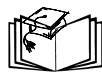
- термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої або громадської точок зору варта того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні цінності – переконання в тому, що певний образ дій є з особистої і громадської точок зору кращим в будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності носять стійкіший характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність [15].

Як відмічає Д. О. Леонтєв, індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій, як правило, є послідовністю досить добре розмежовуваних "блоків". Він приводить можливі групи цінностей, які об'єднані в блоки на різних підставах і що представляють собою, свого роду, полярні ціннісні системи [7]. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються:

- конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість);
- цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя);
- індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, упевненість в собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних стосунків (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших);
- активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, упевненість в собі, пізнання, життєва мудрість).

Серед інструментальних цінностей російський вчений виділяє такі дихотомії:

- етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність в справах, тверда воля, сумлінність);
- індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів);
- цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів);



▪ інтелектуальні цінності (вченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність).

Залежно від того, чи визнає людина провідні цінності в суспільстві і засоби їх досягнення, Р. Мертон виділив п'ять моделей соціальної адаптації до діючих культурних норм: конформізм (повне прийняття цілей і засобів їх досягнення), інновація (досягнення схвалюваних цілей невідомими засобами), ритуалізм (дотримання зовнішніх правил заради власних цілей), ескейпізм (заперечення домінуючих цілей і засобів досягнення), заколот (амбівалентне ставлення до громадських цілей і норм)[15].

Я. Гудечек виділяє п'ять основних типів ставлення особистості до системи цінностей сучасного суспільства в залежності від міри її внутрішнього прийняття:

- активне ставлення (вираження високої міри інтерналізації ціннісної системи);
- конформне ставлення (зовнішнє, пристосовницьке вираження згоди без інтерналізації або ідентифікації з цією системою цінностей);
- індиферентність (байдужість, відсутність інтересу до цієї ціннісної системи);
- незгода (критика, засудження і негативна оцінка ціннісної системи, прагнення до її зміни);
- активна протидія (внутрішнє і зовнішнє заперечення системи цінностей)[15].

Подібна типологія ціннісних систем пропонується К. О. Абульхановою-Славською, В. Г. Алексеевою та іншими науковцями. Так, К. О. Абульханова-Славська на основі експериментальних даних виділяє три типи особистості:

- тип, що характеризується невизнанням громадських норм і цінностей якщо обмежують його особисту свободу і який прагне до звільнення від них, не має бажання самому вчинити "морально-ціннісним чином";
- тип, що має негативне ставлення до системи цінностей суспільства і бере на себе відповідальність за реалізацію моральної функції;
- тип, що не заперечує, а конформістськи визнає соціальні норми як цінності, не має внутрішніх принципових моральних і ціннісних позицій [14].

Ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості. Разом з іншими соціально-психологічними утвореннями вони виконують функції регуляторів поведінки і проявляються в усіх галузях людської діяльності. Цінності виявляють подвійний характер: соціальні, оскільки історично і культурно обумовлені, і індивідуальні, оскільки в них зосереджений життєвий досвід конкретного суб'єкта. Соціальні цінності визначаються як такі, що мають емпіричний зміст значення й співвідносяться з чимось, що являється об'єктом діяльності. Цінності конкретної особистості формуються під впливом соціального середовища, особливостей тих соціальних груп, до котрих вона залучається.

Суб'єктивна значущість для людини тих або інших цінностей може визначатися різними джерелами.

В основі регуляції соціальної поведінки і професійної діяльності людини знаходиться система її ціннісних орієнтацій, яка є складним і динамічним утворенням.

Метою оптимізації розвитку системи ціннісних орієнтацій особистості є підвищення суб'єктивної значущості цінностей її вищого рівня. Розвиток ціннісних орієнтацій внутрішньо вільною, творчою, гуманістично орієнтованою особистістю є необхідним для людини, яка обрала професію психолога. Тому при набутті освіти психолога студенти повинні не лише отримувати знання і навички, а і удосконалюватися таким чином, щоб їх ціннісні орієнтації були гуманістично спрямовані і доповнювали особистість психолога як професіонала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безменова И. К. Аттitudы и их взаимосвязь с поведением: Реферативный обзор / И. К. Безменова, О. А. Гулевич. — М.: РПО, 1999. — 144 с.
2. Большой психологический словарь (сост., общ.ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П.) {Психологическая энциклопедия}: Олма-Пресс СПб: прайм-Еврознак Нева. — 2004. — 672 с.
3. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 1. — С. 63-76.
4. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психол. журн. — 1999. — № 5. — С. 38-44.
5. Володарская И. А., Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, И. М. Лизунова // Вестник Московского университета. — 1989. — Сер. 14. Психология. — №3.-С. 50-61.
6. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
7. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 1992. — 17 с.
8. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вopr. философии. — 1996. — № 5. — С. 15-26.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 446 с.
10. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. — 360 с.
11. Серый А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида / А. В. Серый // Вопросы общей и дифференциальной психологии. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. — С. 354-360.



12. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов [Текст] : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Андрей Викторович Серый; Кемер. гос. ун-т. – Иркутск, 1996. – 25 с. – Библиогр.: 24-25с.

13. Фейдимен Дж., Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Дж.Фейдимен, Р. Фрейгер: В 2 т.: Пер. с англ. — М., 1996. —Т. 2. — 208 с.

14. Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / М. С. Яницкий, А. В. Серый / Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.

15. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Юлія Мельник

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ЗАЙМЕННИКА І ПРИСЛІВНИКА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кіндей Л. Г.

Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. Нові мотиви опанування державної мови (вихід на рівень міжнародного спілкування, дипломатичних відносин) вимагають оновлення методики викладання української мови, диференційованого підходу до визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань та умінь з рідної мови.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетними у початкових класах є виховні, загальнонавчальні та розвивальні функції [4, 12].

У молодших школярів «формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольньо-оцінними вміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності» [2, 31]. Освітніми результатами цього етапу школи є «повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати творчі завдання» [4].

Курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки «мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін» [4]. Основна мета цього курсу – забезпечити «розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувати певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечити мотивацію вивчення рідної мови».

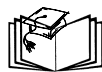
У процесі початкового навчання української мови поглиблюються уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання учнів.

Навчання української мови має бути спрямоване на розвиток у дітей, окрім загальномовленнєвих, і загально-навчальних умінь: організаційних, загальнопізнавальних, контрольньо-оцінних. Також важливо формувати у молодших школярів почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

У початковій школі діти ознайомлюються з основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і прийменник (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови) [4]. У цей період формується усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на певне питання. Відбувається й засвоєння орфографічних правил, таких як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів, здійснюється розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку уміння добирати слова для передачі своїх думок.

Питання методики вивчення української мови в початкових класах викладено у багатьох наукових працях відомих професорів, педагогів, учителів, зокрема таких, як О. М. Біляєва, М. С. Вашуленко, Н. І. Гац, І. П. Гудзик, К. М. Плиско, М. М. Наумчук, В. Я. Мельничайко, Л. Б. Попова, Т. Ф. Потоцька, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, О. Н. Хорощковська.

Педагогічні й методичні дослідження свідчать, що проблемі вивчення частин мови у початкових класах приділяється недостатньо уваги. Така актуальність даної проблеми, з одного боку, та недостатнє її вивчення, з іншого, й зумовило вибір теми дослідження.



Вивчення частин мови в початкових класах передбачає також роботу щодо усвідомлення учнями того, що кожне слово є назвою предмета; того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії й відповідає на питання хто? що? яка? який? яке? що робить? і под., застосування форми словозміни (правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів); розвиток усного і письмового мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новим іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвиток уміння добирати слова для передачі своїх думок, з'ясування синтаксичної функції того чи іншого слова (частини мови) [3].

Займенник є найбільш абстрагованою частиною мови. У свідомості дітей поняття про нього сформуватися не може. Через це в початкових класах вивчаються лише особові займенники. Формування граматичного поняття про займенник починається в 4 класі й продовжується в старших.

Програмою 1-4 класів передбачено ознайомлення дітей із загальним поняттям про займенник, із значенням особових займенників, їх синтаксичною роллю. Водночас програма орієнтує вчителя на вироблення в дітей умінь оперувати займенниками при складанні словосполучень і речень, а також на удосконалення текстів введенням займенників на місці лексичних повторів.

Вивчаючи займенник, учні мають засвоїти, що займенник, як і іменник та прикметник, є частиною мови; займенники не називають того, про кого або про що йде мова, а тільки вказують на них: визначити за займенником назву певної особи чи предмета не можна, якщо раніше вона була відома; займенники змінюються за відмінками і числами, а займенники 3-ої особи ще й за родами; займенники дають можливість усунути одноманітність тексту, викликану повторенням тих самих повнозначних слів.

Починається формування поняття про займенник із ознайомлення учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет, не називаючи його. Розширюючи уявлення школярів про особові займенники, учитель організовує спостереження за вживанням їх у різних текстах.

Вводяться терміни "перша, друга, третя особи". Аналізуючи приклади, діти встановлюють, що займенники я, ти, він, вона, воно співвідносяться з однією іменників, а займенники ми, ви, вони співвідносяться з множиною іменників; займенник він співвідноситься з іменниками чоловічого роду, вона – жіночого, воно – середнього, інші особові займенники форми роду не мають. Опрацьовуючи загальні відомості про займенник, треба обов'язково звернути увагу учнів на використання їх для урізноманітнення мови. З цією метою корисно запропонувати в поданому тексті замінити повторювані іменники відповідними займенниками.

Наступна робота щодо формування граматичного поняття "займенник" спрямовується на ознайомлення учнів із зміною особових займенників за відмінками, тобто відмінюваними [2].

У процесі вивчення відмінювання особових займенників учні повинні засвоїти, що займенники змінюються за відмінками; зміна займенників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами; називний і давальні відмінки ніколи не вживаються без прийменників; решта відмінків можуть вживатися з прийменниками і без них. Засвоюючи відмінювання займенників за відмінками, учні повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників з формами називного. Школярі мають усвідомити, що форми мене, мені, мною чи тебе, тобі, тобою – це ті самі займенники я, ти, але змінені за відмінками.

Подаючи формування навичок відмінювання особових займенників 3-ї особи, ніяких пояснень того, чому у формах родового, знахідного, орудного і місцевого відмінків з'являється «н», учням давати не слід. Потрібно, щоб вони запам'ятали, що «н» з'являється у займеннику тоді, коли він вживається з прийменником (у нього, але його), в орудному відмінку наявність «н» є постійною ознакою [5].

У процесі подальшого опрацювання відмінювання займенників учням пропонується засвоїти порядок визначення відмінка займенника:

- 1) знаходимо в реченні слово, з яким зв'язаний займенник;
- 2) від цього слова до займенника ставимо питання;
- 3) за питанням визначаємо відмінок займенника.

Тема «Прислівник» вивчається на завершальному етапі засвоєння початкового курсу української мови – у 4 класі. Молодші школярі ознайомлюються з прислівником як лексико-граматичним класом слів. У четвертокласників формується поняття про прислівник як частину мови, якій властива основна граматична ознака – незмінюваність. У процесі вивчення теми «Прислівник» учні мають засвоїти: основні значення прислівників, питання, роль у реченні, зв'язок із дієсловами; найпростіші способи творення прислівників; прислівники близькі і протилежні за значенням; однорідні члени речення, виражені прислівниками; правопис найуживаніших прислівників; роль прислівників у мовленні [4].

Під час засвоєння цієї теми учні мають оволодіти такими практичними вміннями: визначати прислівники, обґрунтовувати правильність думки; утворювати різні форми прислівників; розрізняти і добирати прислівники, близькі і протилежні за значенням; поширювати речення з прислівниками; будувати речення з однорідними членами, вираженими прислівниками; вибирати з поданих прислівників ті, які найбільше відповідають меті та типу висловлювання; уживати прислівники під час побудови текстів;



правильно писати найуживаніші прислівники; користуватися орфографічним словником для їх правильного написання.

Засвоєння знань про прислівники і формування відповідних практичних умінь молодших школярів відбувається під час використання аналітико-синтетичних вправ мовно-мовленнєвого характеру. Це вправи на спостереження за основними ознаками прислівників (незмінюваність, лексичне значення, питання, роль у реченні, зв'язок із дієсловами); визначення прислівників у тексті і пояснення правильності думки; самостійний добір прислівників і складання з ними словосполучень, речень, текстів; утворення різних форм прислівників і використання їх у словосполученнях, реченнях; розрізнення і добір прислівників, близьких і протилежних за значенням, вживання їх у реченнях, текстах; визначення однорідних членів речення, виражених прислівниками; побудову речень з однорідними прислівниками; складання різних текстів із прислівниками і з'ясування їх ролі у висловлюваннях [6].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб:

- 1) досягти практичного усвідомлення прислівника як лексико-граматичної групи слів;
- 2) навчити розпізнавати прислівники серед відомих частин мови;
- 3) формувати вміння вживати цю групу слів у практиці усного і писемного мовлення;
- 4) домогтися, щоб учні практично оволоділи навичками правопису найпоширеніших груп прислівників, передбачених програмою.

Формування граматичного поняття «прислівник» починається з виявленням в цій частині мови трьох ознак: питання, на які відповідає прислівник, його незмінність і зв'язок з дієсловами. Учні роблять висновок, що є слова, які показують ознаку дій і є незмінними. Учитель вводить перший на позначення слів такого типу прислівника [1].

У ході методичної роботи розширюється уявлення дітей про прислівник. Унаслідок виділення прислівників у тексті чи окремих реченнях учні усвідомлюють, що прислівники відповідають на запитання де? куди? коли?, пояснюють дієслова, у реченні є другорядними членами.

До кожного уроку з теми «Прислівник» рекомендують орієнтовні вправи і завдання, які допоможуть сформувати у молодших школярів поняття про прислівник як частину мови, розкрити особливості функціонування їх у тексті.

Закріплення одержаних відомостей про прислівник відбувається під час виконання учнями різних тренувальних вправ, таких як виписування з тексту дієслів з прислівниками (на які запитання відповідають виписані прислівники?); утворення від іменників однокореневих прикметників, а потім прислівників (усно складіть з ними реченнями словосполучення); замініть однокореневими прислівниками слова, подані в дужках (веселий, радісний).

Для успішного засвоєння поняття «прислівник» рекомендується низка вправ:

Гра «Спіймай прислівник».

Учитель проказує речення. Учні, почувши прислівник, плескають у долоні. Виграє той, хто найменше помилився. Для гри можна використати такі речення:

1. Сьогодні чудова погода.
2. Тихо, тихо Дунай воду несе.
3. Вдома вчи уроки пильно, ранком вчасно йди до школи, точним будь і акуратним, не затримуйся ніколи.
4. Був коваль. І удень і вночі він кував дивовижні ключі.

Гра «Хто швидше?»

Учитель пропонує написати п'ять прислівників, що відповідають на питання як? і п'ять прислівників, що відповідають на питання коли? Наприклад: бадьоро, весело, сумно, смішно, уважно; восени, влітку, взимку, навесні, вранці. Виграє той, хто першим правильно виконає завдання.

Гра «Допиши прислівник, протилежний за значенням».

Учитель пише на дошці десять прислівників. Учні списують їх і до кожного дописують протилежні за значенням (антоніми), наприклад: назад-вперед, вночі-вдень, тихо-голосно, мало-багато, сьогодні-завтра. Виграє той, хто правильно і швидко виконає завдання.

Гра «Лото прислівник».

Учні одержують картки, на кожній з яких написано три речення з пропущеним прислівником, ці прислівники написані на окремих картках, які тримає вчитель і запитує з ним речення. На картках можуть бути такі речення:

1. Посідали діти на траві (навколо) вогнища. (Зненацька) прилетів вологий вітер. Пострибав горобець (навпростець).
2. (Невдовзі) в стелі підземелля одчинився люк. (Нишком) вибрався він з-під листя. (Багато) шкідливих комах винищують шпаки.
3. Пив тигр (повільно), певний у своїй силі й могутності. Назбирали ми їх (чимало). Я (швиденько) опустився снопові на спину.

*Загадки-жарти.*

1. Який прислівник однаково читається зліва направо і справа наліво? (зараз)
2. В яких прислівниках є три-чотири приголосних і один голосний? (Вдень, вверх, вниз).
3. Які прислівники запитують про себе? (Щотижня, щогодини, щороку, щоденно).
4. Який прислівник вживається з серцем? (натщесерце).

Виконання різноманітних лексичних вправ сприяє не тільки розвитку мовлення дітей, а й закріпленню в них навичок у розпізнаванні й правильному написанні прислівників.

Отже, взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи – це одна із визначальних умов шкільного навчання. Нині особливої уваги набули обґрунтування, відображення в програмах та реалізація в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв'язків. Структуру початкового курсу української мови побудовано за принципом змістового узагальнення. Аналіз діючих підручників з української мови для 1-4 класів свідчить, що основну увагу в роботі над словом у них спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом "Морфологія" зводиться до вивчення частин мови.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і прийменник; усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на певне питання; засвоєння форм словозміни, передбачених програмою частин мови: засвоєння орфографічних правил, таких, як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо; розвитку усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку вміння добирати слова для передачі своїх думок; з'ясування синтаксичної функції частини мови.

Методика засвоєння частин мови ґрунтується на певних загально-дидактичних принципах. Останні відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні рідної мови на всіх етапах засвоєння мовно-мовленнєвих знань. Здійснення принципу наступності при вивченні частин мови потребує координації зусиль вчителів у вивченні особистості дітей; забезпечення плавності переходу до навчальної діяльності, формування вмінь працювати за взірцем і самостійно, а також організаційних, навчального слухання і різнобічного сприймання об'єктів.

У молодшому шкільному віці формується початкова система граматичних понять. Здійснюється це не одразу, оскільки деякі граматичні поняття (займенник, прислівник, числівник) формуються протягом усіх чотирьох років навчання дітей у школі. Граматичні поняття формуються внаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим учителем. Ця робота складається з таких компонентів, як сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для даної групи явищ ознак, узагальнення їх у спеціальному слові-терміні. Процес формування граматичних понять умовно можна поділити на чотири етапи. Перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та у введенні терміна. Третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. Четвертий етап формування граматичних понять полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування знань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асіїв Л. В. До вивчення морфологічних явищ у системі формотворення прикметників // Мовознавство. – 1997. – №2–3. – С. 61–67.
2. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 31–36.
3. Бархин К. Б. Развитие речи в начальной школе. – М.: Учпедгиз, 1955. – 83 с.
4. Вивчення української мови у 2–3 класах: Збірник статей / Упорядник О. І. Мельничайко. – К.: Радянська школа, 1984. – 104 с.
5. Горбунцова Т. Ю. Цікаві вправи та ігри на уроках української мови для 3 класу. – К., 1976. – 96 с.
6. Методика викладання української мови / За ред. С. І. Дорошенка. – 2-е видання, перероблене і доповнене. – К.: Вища школа, 1992. – С. 160–164, 350–359.



Анна Олексієнко

**СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ
В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЗАКЛАДУ***(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.О.Кравцова*

Про необхідність соціальної реабілітації в Україні почали говорити в середині 90-х років ХХ ст., коли із прийняттям незалежності відбулося реформування усіх сфер суспільного життя, ускладнилися процеси соціальної адаптації, особливо вразливих груп населення (люди з особливими потребами, особи з девіантною поведінкою тощо). Відповідно, відбулися зміни в змісті, характері та завданнях реабілітації таких осіб. Якщо до середини 90-х років соціальна реабілітація в Україні мала яскраво виражений медичний аспект та спрямовувалася переважно на осіб з обмеженими фізичними можливостями, то сьогодні спостерігається розвиток саме соціальної складової реабілітаційного процесу. Цьому сприяли, насамперед, розвиток теоретико-методологічної бази організації та практики соціальної роботи та підготовка професійних соціальних працівників, що реалізують теоретичні положення на практиці. Необхідність соціальної реабілітації окремих груп населення (девіантів, інвалідів, осіб, що перебували в складних життєвих ситуаціях тощо) закріплена в численних міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документах. Поняття соціальної реабілітації неодноразово торкалися у своїх працях такі відомі дослідники та науковці як Г.Беккер, П.Бергер, І.Гофман, Н.Васильєва, Е.Дюркгейм, Т.Лукман, Т.Парсонс, В.Сайфулін, П.Сорокін, Т.Черняєва, А.Шевцов, П.Штомпка та ін. Відповідно, у сучасній науці існує кілька підходів до розуміння вищезгаданого поняття. Соціальну реабілітацію можна розглядати у контексті таких основних напрямків: соціалізації, соціальної адаптації, соціальної нормативності та соціального контролю, економічного підходу до вирішення соціальних проблем, соціальної мобільності.

Але проблемним аспектом залишається не лише визначення загального поняття, яке б охоплювало існуючі теоретичні та практичні підходи до соціальної реабілітації, але й розробка та впровадження нових програм щодо реабілітаційної роботи в даній сфері з даною категорією. Тому актуальність питання стає першочерговою, оскільки теоретичної роботи в даній сфері пророблено чимало, а ось на практиці відображено небагато.

Тому мета даної статті є розкрити сутність поняття «соціальна реабілітація», визначити рівень сформованості даної проблеми в сучасному суспільстві, охарактеризувати особливості розвитку дітей з вадами зору, окреслити основні завдання в роботі з дітьми з вадами зору.

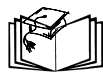
Соціальна реабілітація здійснюється як під час первинної (робота з дітьми, що мають особливі потреби), так і в ході вторинної соціалізації (наприклад, з девіантами). Якщо ми говоримо про первинну соціалізацію дітей з особливими потребами, то соціальна реабілітація є частиною процесу такої соціалізації. Тут на перший план реабілітаційного процесу висувається необхідність створення оптимальних умов для розвитку фізичних та психологічних функцій та соціальних можливостей дитини. Коли йдеться про вторинну соціалізацію і соціальну реабілітацію, то остання розуміється як необхідність подолання негативних наслідків неправильної соціалізації. Наприклад, реабілітаційний процес наркозалежної особи включатиме зміну соціальної поведінки, встановлення нових контактів тощо. Але, у будь-якому разі, спочатку необхідно дослідити перебіг та наслідки первинної, а вже потім зосереджуватися на вторинній соціалізації, корекції набутих цінностей, настановлень, моделей поведінки, що має враховуватися під час соціальної реабілітації.

Основна мета реабілітації – відновлення соціального статусу особистості, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення матеріальної незалежності. При цьому, основними складовими є: медична, професійна та соціокультурна реабілітація [7, с.142].

Соціальну реабілітацію також пов'язують із поняттями *соціальної адаптації* та інтеграції в процесі соціалізації [8, с.129-131]

В Україні найбільш активно розвивається соціальна реабілітація дітей з особливими потребами (за законодавством – дітей-інвалідів). Так, в країні протягом тривалого часу формується державна система соціальної підтримки таких дітей, яка організаційно розподілилася між Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту.

У 50-60-і роки ХХ століття в Україні та за її межами складається система реабілітації осіб з відхиленнями в стані здоров'я. Питаннями реабілітації почали займатися ряд спеціальних організацій ООН, а саме: Всесвітня Організація Охорони здоров'я (ВООЗ), Міжнародна організація праці (МАРНОТРАТ), ЮНЕСКО і Міжнародний фонд допомоги дітям. Реабілітація дітей з різною патологією дуже важлива, оскільки становить основну умову їх подальшої інтеграції і соціальної адаптації в дорослому житті.



Незважаючи на використання цього терміну в медичній, психологічній, педагогічній науках і практиці, дотепер відсутня єдина точка зору відносно сутності реабілітації, а також її мети та завдань. У випадках з дітьми з патологією зору – це тренування порушених зорових функцій хворого органа як спосіб його відновлення [10, с. 48]. Не можна вирішити проблему реабілітації дітей з порушенням зору лише шляхом створення кабінетів охорони зору, де проводиться лікувально-відновлювальна робота, що базується на вправах, призначених для механічного, ізольованого тренування зорових функцій.

На даному етапі розвитку суспільства до основних компонентів реабілітації дітей дошкільного віку можна віднести медичні та соціальні (педагогічні, психологічні, трудові) заходи.

Педагогічні заходи в більшості випадків стосуються дітей. Через втрату зорових функцій та зміни в перебігу психічних процесів діти з психофізичними порушеннями мають особливі освітні потреби. Стосовно таких дітей не діють традиційні способи розв'язання освітньо-виховних завдань, які розраховані на нормальний тип розвитку. Без створення спеціально організованого освітнього простору не зможуть реалізуватися права дитини на успадкування соціального досвіду. Дитина за несприятливих соціальних умов навчання та виховання починає відставати у розвитку від нормальних однолітків у різних сферах: інтелектуальній, фізичній, трудовій тощо. У цьому разі йдеться про реабілітацію, а здебільшого – про реабілітацію таких дітей педагогічними заходами. Здійснюється *вплив на індивідів як суб'єктів діяльності*. Для їхнього навчання та виховання й було створено мережу спеціальних закладів, в яких продовжується як медична, так і психолого-педагогічна, елементарна трудова, соціальна реабілітація, застосовуються спеціальні технічні засоби навчання.

Як бачимо, на всіх етапах реабілітації в медичному, психологічному, педагогічному аспектах відбувається *підготовка дитини до соціальної адаптації*, тобто надається допомога як члену суспільства. Суспільство зрозуміло стратегічну значущість реабілітації, особливо реабілітації дітей, які мають відхилення в психофізичному розвитку. Саме в дитячому віці виникають різні захворювання, що призводять до хронізації, стійкої втрати працездатності та інвалідизації згодом дорослого населення [3, с.2-6].

Щодо особливостей розвитку дітей з вадами зору, то можна відмітити те, що пізнавальна діяльність дітей з різними порушеннями зорового аналізатора відбувається на звуженій сенсорній основі, тобто ці діти отримують менше в якісному і кількісному відношенні інформації про предмети і явища довкілля, ніж діти з нормальним зором.

Ступінь обмеженості об'єму інформації залежить від глибини ураження зору, сформованості у цих дітей способів та прийомів пізнавальної діяльності та ряду інших факторів [6, с.16].

Діти-дошкільники з порушеннями зору недостатньо володіють своїми органами чуття. Вони не вміють ще сприймати навчальний матеріал, вдивлятися в нього, розглядати, вслуховуватися, виділяти кольорові, смакові, слухові властивості, часто задовольняються першими враженнями, а це призводить до неповного, неточного, а то й помилкового сприймання. Таким чином, є всі підстави стверджувати, що у сенсорному вихованні дітей з патологією зору слід особливу увагу звернути на формування способів і прийомів пізнавальної діяльності [5, с.191].

Особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей з вадами зору. Формування реальних уявлень про предмети та явища оточуючого світу у дітей з порушенням зору у дошкільному віці є одним із найважливіших засобів подолання зорової недостатності. А це можливо лише у разі оволодіння дітьми сенсорними еталонами.

Діти не вміють самостійно обстежувати чи порівнювати предмети. А виділення параметрів (сенсорних ознак), по яким відбувається процес констатації та порівняння, має для дітей особливі утруднення. Дитина захоплюється всією долонею, іноді долоня залишається нерухомою напротязі всього уроку. Кінчики пальців у процесі дотику майже не приймають участі. Ощупування, як правило, виконується однією рукою.

Погляд у більшості дітей не прослідковує рухів рук, не рухається вздовж контура об'єкта. Не має стійкої зорової уваги, взаємоузгоджених рухів рук і очей. Увагу дітей часто відволікають несуттєві деталі (дірочка у яблука або гудзик на платті у ляльки) в той час, як контур предмета, його характерні ознаки не фіксуються. Недосконало володіючи сенсорними еталонами, діти сприймають цілісний образ без виділення його частин і визначення їх якостей (колір, розмір і т. д.) [5, с.239].

Інша справа з виділенням кольору. Оскільки у багатьох випадках предмет вдається впізнати у зображенні без передачі кольору, коли колір не являється визначальною, пізнавальною ознакою, діти часто у відповідях при обстеженні предмета його просто випускають з уваги і називають колір лише за вимогою. Виділення кольору, його назви проходить відносно легко. І все ж у тих випадках, коли колір був як невід'ємна якість предмета, як його характерна ознака (жовте сонце, зелена ялинка), діти майже безпомилково називають його. А в предметів, де колір виступає як змінна якість, діти частіше утруднюються у його констатації або сумніваються у його визначенні [5, с.241].

Значно складнішими для дітей виявляються уявлення про величину та інші просторові якості предметів. У дітей слабо сформовані уявлення про відношення за величиною між предметами, що



позначалися словами, які вказували на місце, що займав предмет у ряду інших (великий, найбільший, менший тощо). Це тому, що зазвичай діти мають уявлення тільки про відношення за величиною між двома одночасно сприйнятими предметами (великий — маленький).

Рівень знань дітей показує, що формування уявлень про предмети та їх якості проходить раніше, ніж утворення уявлень про простір. Діти плутаються у просторових відношеннях власного тіла (ліворуч — праворуч), утруднюються у виділенні напрямлень простору і просторових відношень між предметами (як у понятійному, так і у словесному)[9, с.5].

Сучасна модель організації педагогічного процесу з дошкільниками має перетворитись в єдину комплексну діяльність, яка сприяє становленню повноцінного життя дитини, її активної творчої поведінки в специфічних для даного виду процесу: ігровому, продуктивному, комунікативному, театралізованому, художньому тощо.

Інтеграція слабозорої дитини в соціум неможлива без належної соціальної реабілітації.

Завдання соціального розвитку в роботі з дітьми з вадами зору.

Працюючи з слабозорою дітьми, виділяють основні завдання соціального розвитку дитини дошкільного віку з порушенням зорового аналізатора:

1. Розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми:
 - вчити співвідносити «Я» з людським оточенням;
 - виховувати вміння виділяти в собі та в інших спільне та відмінне;
 - сприяти застосуванню дитиною статево-рольових стандартів поведінки;
 - розвивати уявлення про себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі, відчуття життєвої перспективи;
 - виробляти розуміння дошкільником своїх прав та обов'язків;
 - стимулювати його прагнення самовиявляти, самореалізуватись, самостверджуватись, виявляти соціальну активність;
 - зробити надбання свідомості дитини поняття «особистісний простір», вправляти в умінні його відстоювати;
 - озброїти чуттям оптимальної дистанції в стосунках з різними людьми;
 - вчити визначати певні межі припустимої поведінки, регулювати соціально неприйнятні її форми;
 - підтримувати бажання дитини бути визнаною іншими, схвалюваною ними;
 - створювати умови для вияву дошкільником здорового ризику;
 - вправляти в умінні здійснювати елементарний критичний самоаналіз.
 2. Формування потреби в контактах з оточуючими людьми:
 - вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними;
 - вчити налагоджувати контакт з людьми, різними за віком, статевою приналежністю, спорідненням;
 - виховувати в дитини здатність виявляти ініціативу, прагнення привернути до себе увагу;
 - формувати вміння конструктивно реагувати на запропоновану іншими ініціативу;
 - розвивати чутливість до оцінок себе з боку інших людей.
 3. Виховання соціальних мотивів спілкування:
 - виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей;
 - сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організувати спільну діяльність з приємними, індіферентними, неприємними партнерами;
 - виховувати звичку підтримувати однолітка, допомагати йому, визначати його право на власну позицію.
 4. Гармонійне поєднання різних способів спілкування:
 - вчити дитину застосовувати експресивно-мімічні, виразні засоби – посмішку, погляд, міміку, виразні рухи і звуки;
 - стимулювати вияви предметно-дійових, зображальних засобів-рухів тіла, поз, дій наближення, віддалення, втручання, протягування, відштовхування;
 - розвивати соціальне мовлення: збагачувати активний словник дитини словами звернення, вітання, подяки, прохання, вчити вмінню пояснювати, висловлювати свою думку тощо;
 - вчити розуміти ефект своїх слів, їх вплив на оточуючих;
 - вправляти в умінні варіювати тональність і гучність мовлення залежно від місця перебування;
 - формувати виразне, зв'язне, граматично зрозуміле для оточуючих мовлення.
1. Збагачення досвіду спілкування:
 - створити умови для обміну інформацією і спільних дій дітей;



– вправляти їх в умінні взаємодіяти – домовлятися, розподіляти функції, знаходити об'єднуюче начало, поступатись, допомагати, виявляти безкорисливе лідерство, спокійно розв'язувати конфлікти, виявляти миролюбність, радіти успіхам інших;

– вчити встановлювати взаєморозуміння – виявляти повагу і самоповагу, відстоювати власну гідність, поєднувати гнучкість з принциповістю, брати до уваги точки зору партнерів, вмінати адекватно реагувати на оцінки інших.

5. Формування соціальних якостей особистості:

– виховувати у дітей самостійність, стійкість, природність, не егоцентричність, миролюбність у поведінці, здатність до самотермінації своїх дій;

– уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є;

– уміння позитивно впливати на розвиток інших, відкритість контактам, товарищескість, чітку орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій [4, с.20-23].

На початку 90-х років остаточно утвердилася думка про те, що реабілітація має орієнтуватися *не на наявність захворювань у дитячому організмі, а на формування здорової, гармонійно розвинутої особистості* [2, с. 38-40].

Таким чином, практичний досвід соціальної реабілітації показує, що в роботі з різними групами клієнтів з різними проблемами акцент має робитися на різних аспектах соціальної реабілітації.

Зі всього вище сказаного можна зробити висновок, що аналіз теоретичного доробку щодо сутності реабілітаційного процесу та практики соціальної реабілітації показав, що між ними існує тісний взаємозв'язок. Що соціальна реабілітація є процесом, що має на меті відновлення важливих функцій життєдіяльності людини і суспільства через соціалізацію та адаптацію до існуючих соціальних умов, інтеграцію / реінтеграцію людини у суспільство та їх взаємовплив один на одного, розвиток людського капіталу та зміну існуючих суспільних стереотипів. При цьому використовується комплекс або система заходів медичної, психологічної, трудової, технічної, педагогічної, освітньої та соціальної реабілітації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аветисов Э.С. Охрана зрения детей. – М.: Медицина, 1975. – 272с.
2. Вавіна Л.С. Концептуальні основи системи освіти осіб з глибокими вадами зору // Дефектологія. -1996. – №1. – С. 38–40.
3. Вавіна Л.С. Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із психофізичними порушеннями // Дефектологія. – 2000. – №3. – С. 2–6.
4. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
5. Дети с глубокими нарушениями зрения. / Под. ред. М.И. Земцовой, А.И.Каплан. – М., «Просвещение», 1967. – 348 с.
6. Ермакова В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1990. – 222 с.
7. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. – М.: Город, 1998. – 261с.
8. Соціологія: Навч. посібник / За редакцією С. О. Макеєва. – К.:Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1999. – С. 123-143.
9. Сприймання навчального матеріалу та розвиток і активізація зорових функцій дітей з порушеннями зору на заняттях // Бібліотека вихователя дитячого садка. – 2002. – №3. – С. 4-8.
10. Шепетова О.Н. Концепция и перспективы создания службы реабилитации // Советская медицина. – 1991. – №2. – С. 48.

Денис Олефіренко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

(студент V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент І.Г. Цемрюк

Постановка проблеми. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошук нових підходів до психолого-педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоддю майбутньої професії. З огляду на це й модернізується система професійної орієнтації, головною метою якої є формування професійного самовизначення старшокласників.

Слід зазначити, що дослідження заявленої нами проблеми є досить актуальним і зумовлене необхідністю вдосконалення процесу професійного самовизначення старшокласників, а також підвищення рівня соціально-психологічної компетентності особистості, щодо вибору майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (І. Кон, А. Петровський, Д. Фельдштейн, В. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (Л. Божович, В. Давидов, Б. Круглов, Н. Чепелева та ін.) аспектів особистісного самовизначення дозволяють розглядати його як центральне психологічне новоутворення періоду ранньої юності. На думку згаданих авторів, саме



особистісне самовизначення є основним фактором впливу на розвиток інших видів самовизначення старшокласника, зокрема – професійного.

Проблему вибору майбутнього фаху підростаючим поколінням в її історичному аспекті досліджували В. Аванесов, А. Вихрущ, В. Рак. Зарубіжний досвід професійної орієнтації молоді, що навчається, знайшов відображення в роботах Г. Дмитрієва, М. Павлової та інших.

Соціально-економічні аспекти професійного самовизначення молоді проаналізовано в дослідженнях М. Тітми, Г. Чередниченко.

Психолого-педагогічними та організаційними основами підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено праці Ю. Гільбуха, О. Голомштока, Є. Клімова, М. Захарова, Г. Костюка, М. Пражнікова, В. Сидоренко, С. Чистякової, Б. Федоришина.

Для теоретичного аналізу та узагальнення згаданої проблеми актуальними є зарубіжні дослідження в галузі професійного самовизначення та професійної орієнтації (Д. Голанд, І. Мур, С. Фукуяма та інші).

Огляд психолого-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати те, що переважна більшість аспектів проблеми професійного самовизначення школярів не залишилася поза увагою дослідників.

Результати проведеного теоретичного аналізу проблеми дозволили констатувати, що в період ранньої юності (15-17 років) у рамках становлення нового рівня самосвідомості у молодій людині відбувається формування стійкого уявлення про себе. В результаті виникає особливе особистісне новотворення, яке у психолого-педагогічній літературі визначається терміном “самовизначення”.

В основі самовизначення лежить особистісне самовизначення, що має ціннісно-значеннєву природу. Це активне визначення особистістю своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування. Істотною особливістю особистісного самовизначення є його орієнтованість у майбутнє. Найбільш вагомим чинником особистісного самовизначення у ранній юності є формування смислової системи, у якій зібрані уявлення старшокласника про себе, тобто когнітивної складової Я-концепції [8, 26-29]. Отже, проблема професійного самовизначення старшокласників повинна розглядатися у контексті проблеми їх особистісного самовизначення.

Розглядаючи поняття професійне самовизначення, слід зупинитися на його тлумаченні у різних галузях знань. У педагогіці під професійним самовизначенням розуміють процес самопізнання та об'єктивної оцінки особистістю власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, які необхідні для оволодіння конкретною професією [3, 267].

У психології ж поняття професійне самовизначення розуміється як: здатність людини знаходити, визначати своє місце у професійній діяльності, усвідомлювати власні інтереси, свою спрямованість, здібності для оптимального виконання своїх професійних обов'язків. Ситуація професійного самовизначення для старшокласника є достатньо складною, оскільки можуть виникати труднощі пов'язані з орієнтуванням у власному внутрішньому світі, в особистих якостях, без чого професійне самовизначення як свідомий процес неможливий [2].

Незважаючи на різні тлумачення одного і того ж поняття, спільним для цих визначень є те, що професійне самовизначення у загальному вигляді являє собою процес вибору, який здійснюється на основі аналізу особистісних можливостей особистості і співвіднесення їх із вимогами професії, що обирається. Професійне самовизначення як процес розвитку особистості в обраній професійній діяльності охоплює значний період її життєвого та трудового шляху. Як складне структурне утворення особистості професійне самовизначення відображає погляд людини на світ професій, на конкретну професію, свої можливості в соціальному середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності. Одним з найважливіших етапів професійного самовизначення є вибір молоді людиною професії в період навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи.

Аналізуючи праці Є. Клімова, він вважає, що професійне самовизначення старшокласника – це важливий прояв психічного розвитку особистості, активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника співтовариства виробників чогось корисного, співтовариства професіоналів. На думку науковця, професійне самовизначення – це усвідомлюваний процес прийняття остаточного рішення про вибір майбутнього професійного навчального закладу, певного виду діяльності [6; 7].

Своє бачення на проблему професійного самовизначення особистості у своїх працях виклав П. Щедровицький. Він розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [1, 14].

Також проблема професійного самовизначення досліджувалася Д. Фельдштейном, але скрізь призму соціального самовизначення. Процес професійного самовизначення знаходиться у безпосередньому зв'язку із соціалізацією особистості. Особистісне самовизначення – це «феномен, який пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно оточуючих людей, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі». Д. Фельдштейн акцентує увагу на соціальному аспекті самовизначення саме у юнацькому віці, оскільки основою цього процесу є



«формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху» [9, 94-124].

Проблема професійного самовизначення знайшла своє відображення і в працях відомого психолога А. Маслоу. Він запропонував власну концепцію професійного розвитку особистості, де центральне місце посідає поняття самоактуалізації. За його визначенням – це прагнення людини удосконалитися, проявляти себе в певній діяльності, яка для неї є значущою. На думку автора, такі поняття як: самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення є спорідненими.

Професійне самовизначення стало предметом дослідження психолога сучасності М. Пряжнікова. Він підкреслює нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини та виділив сім типів самовизначення особистості: самовизначення в конкретній трудовій функції, самовизначення на конкретній трудовій посаді, самовизначення на рівні конкретної спеціальності, самовизначення в конкретній професії, життєве самовизначення, особистісне самовизначення та самовизначення особистості в культурі. Узагальнюючи ідеї М. Пряжнікова, зазначимо, що суттю професійного самовизначення особистості є самостійне й усвідомлене знаходження цілей виконуваної роботи і всієї життєдіяльності людини в конкретній культурно-історичній ситуації [8, 6-8].

Таким чином, основними моментами процесу професійного самовизначення є: 1. Вибіркове відношення особистості до світу професій в цілому і до конкретно обраної професії. 2. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов. 3. Професійне самовизначення здійснюється протягом всього професійного життя: людина постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в своїй професії. 4. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу та іншими чинниками. 5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації і самоактуалізації.

Віковий аспект професійного самовизначення учнів старших класів характеризується як період уточнення ними власного соціально-професійного статусу. Результатом процесу професійного самовизначення на цьому віковому етапі є готовність до вибору майбутньої професії, сфери професійної діяльності (Є. Клімов, І. Кон, М. Пряжніков, С. Чистякова). Це дає підстави зробити висновок про те, що одним із показників ефективності професійного самовизначення є рівень сформованості у особистості готовності до професійного самовизначення.

В психологічній літературі готовність до професійного самовизначення розглядають як особистісне поліструктурне утворення, розвиток якого активізується у старшому підлітковому віці. Готовність до професійного самовизначення – як особистісне новоутворення, формується у процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу й забезпечує узгодження старшокласником знань про зміст і структуру професій і їх вимоги до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами.

Є. Клімов під готовністю до професійного самовизначення розуміє, певне відношення людини до різних галузей праці, уявлення про різноманітний світ професій, орієнтація в соціально-економічній ситуації країни, уявлення про "запасні варіанти" вибору професії і самооцінка своїх власних здібностей та можливостей. Таким чином, на думку Клімова, професійне самовизначення не зводиться до миттєвого акту вибору професії і не завершується професійною підготовкою за обраною професією, а триває впродовж всього професійного життя і повинно розглядатися не в егоїстичному сенсі, а в прилаштуванні до суспільства, до цивілізації, до культури [7, 87-91; 6, 14].

Аналіз досліджень Р. Гаспаряна, М. Д'яченко, Л. Кандибовіча, С. Чистякової дозволив виділити у структурі готовності старшокласника до професійного самовизначення такі компоненти: пізнавально-рефлексивний, емоційно-ціннісний і практично-результативний.

Критерієм сформованості пізнавально-рефлексивного компоненту готовності визначено когнітивну складність системи знань старшокласника про себе та майбутню професію. Показником цього компоненту є самооцінка знань старшокласника про майбутню професію та власні індивідуальні особливості.

Критерієм сформованості в учнів старшої школи емоційного-ціннісного компоненту готовності до професійного самовизначення обрано диференційоване ставлення до різноманітних професій і ставлення до себе як суб'єкта обраної професії. Показниками цього компоненту є інтерес до майбутньої професії, який свідчить про те, що старшокласник обрав майбутню професію й бажає оволодіти нею; мотиви вибору професії, пов'язані зі змістом та процесом праці; наміри оволодіти в майбутньому обраною професією.

Критерієм сформованості практично-результативного компоненту готовності до професійного самовизначення визначено наявність комплексу професійно важливих якостей, необхідних для успішної в майбутньому діяльності в обраній сфері.



Слід зазначити, що всі структурні компоненти готовності до професійного самовизначення піддаються цілеспрямованому педагогічному впливу і на певному рівні свого розвитку у своїй сукупності створюють передумови, необхідні для здійснення учнем професійного самовизначення.

Висновок. Аналіз стану дослідження проблеми професійного самовизначення учнів старших класів у психолого-педагогічній літературі, дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, процес професійного самовизначення старшокласників – це цілеспрямований педагогічний вплив на особистість учня, який актуалізує перед ним проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з ним діяльність, насамперед – самостійну, яку спрямовано на самопізнання та ознайомлення зі світом професій, співставлення власних якостей особистості з вимогами, які ставить професія до людини. По-друге, результатом процесу професійного самовизначення виступає готовність старшокласника до професійного самовизначення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія. – К., 1996. – 368 с.
2. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. Психологические проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – 624 с.
3. Волкова М.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
4. Готовність учня до профільного навчання / Упорядник В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О.Главник. – К.: Мікрос, СВС, 2003. – 112 с.
5. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
6. Климов Е.А. Путь к профессии. – Л., 1974. – 190 с.
7. Климов Е.А. Человек и профессия. – Л., 1984 – 141 с.
8. Пряхніков М. Особиста професійна перспектива //Психолог. – №16. – 2004. – С. 26-29.
9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 368 с.

Олена Павелкова

ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В.Омельяненко

В удосконаленні діяльності професійної школи важливе значення має докорінне покращення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах демократизації і гуманізації школи. Майбутнім учителям і вихователям треба дати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку, бо успішне розв'язання складних завдань навчання і виховання молоді значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя.

Формування педагога нового типу – ініціативного, творчого, здатного до професійної та особистісної реалізації – є актуальною проблемою і можливе лише за умови наближення навчального процесу у ВНЗ до реальної професійної діяльності, оскільки якісна професійна підготовка майбутнього педагога забезпечується не лише формуванням системи професійних знань, а й удосконаленням професійних умінь і навичок, розвитком професійно значущих якостей особистості.

Оптимізація вищої педагогічної освіти – це приведення процесу навчання до такого рівня, який може забезпечити кожному майбутньому вчителю стабільні ґрунтовні теоретичні знання та практичні професійні вміння з мінімальними затратами часу і зусиль студентів та викладачів.

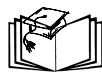
Отже, головний зміст проблеми в тому, щоб традиційному пасивному навчанню протиставити форми і методи, які б активізували розумову пізнавальну діяльність студентів з оволодіння педагогічними знаннями і вміннями.

Якість професійної підготовки у вищій школі знаходиться у прямій залежності від педагогічної технології, яку добирає викладач для реалізації педагогічних завдань і досягнення поставлених цілей. В умовах професійної підготовки технології навчання передусім мають бути професійно орієнтованими. Серед різноманітних технологій навчання виокремлюють ігрову технологію, оскільки вона дає можливість відтворити у навчальній ситуації контекст конкретної ситуації професійної діяльності [1].

Гра як метод навчання може виступати у різних варіантах: як самостійна технологія, як елемент іншої технології, як метод проведення однієї з форм навчальної діяльності [2].

Одним з найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями і навичками є освоєння і впровадження форм і методів активного навчання, серед яких одне з провідних місць посідають навчально-педагогічні ігри.

Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв'язання проблем, що вивчаються ним в курсі педагогіки.



Навчальний процес у вищому навчальному закладі має бути, по-перше, спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього вчителя; по-друге, бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім учителям; по-третє, виробляти в студентів уміння і навички розв'язання практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій.

Навчально-педагогічні ігри дають можливість формувати знання, професійні вміння і навички майбутніх учителів залученням їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Головним стимулом розвитку методики навчання різних предметів є пошук нових форм, методів і прийомів навчання, які відповідали б сучасним напрямкам процесу навчання, розширенню сфери і удосконаленню методики їх використання в процесі навчання. Все це повною мірою стосується і навчально-педагогічних ігор, які багато в чому задовольняють сучасні вимоги до процесу підготовки майбутніх учителів.

Навчально-педагогічна гра будь-якого виду є практичною групою вправою з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі та в особистих взаємовідносинах [3]. Її учасники в процесі імітаційного моделювання занять, при розв'язанні проблемних і психолого-педагогічних ситуацій одержують внаслідок гри нове і конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Їх взаємодія в грі регламентується певними правилами, що відображають реальні закономірності. Гра відзначається динамікою, прийняттям цілого ряду варіантів рішень і методичних рекомендацій, стислістю часу. В результаті виробляються оптимальні колективні рішення, освоюються ефективні методи і прийоми проведення уроків та виховних заходів.

У ході гри в студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль, а це означає успішно відтворити діяльність, до якої ця роль його забов'язує. Відповідно до мотиву формується й мета пізнати систему дій, необхідну для успішного виконання ролі. Таким чином, система дій у грі виступає як мета пізнання і, як усяка мета, стає безпосереднім змістом свідомості студента. Головна мета гри – сприяти пізнанню і розвитку системи розумових дій, які приводять до прийняття правильних рішень.

При розв'язанні навчально-педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій у ході навчально-педагогічних ігор у студентів виявляються професійні, інтелектуальні, емоційні і вольові якості вчителя, формуються основи педагогічної майстерності. Викладачі педагогічних ВНЗ і училищ мають систематично застосовувати їх у навчальному процесі і послідовно сприяти формуванню педагогічної культури майбутніх учителів [5].

В основі навчально-педагогічних ігор лежать загальноігрові елементи: психолого-педагогічна проблема; наявність ролей, в яких відбувається реалізація ролей; дії, якими реалізується роль; різноманітні ігрові предмети.

Навчально-педагогічна гра має індивідуальні, специфічні, властиві лише цьому виду навчальної діяльності, риси, без наявності яких гра не може вважатися навчально-педагогічною: моделювання в грі наближених до реальних умов, які імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкова спільна діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації і об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблена система оцінок ходу і результатів гри; правила, що регулюють хід гри; елементи змагання.

Розглянемо особливості окремих навчально-педагогічних ігор, що використовуються в навчальному процесі.

Ділова гра – імітація професійно-педагогічної діяльності, що пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом [3]. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення і формування практичних умінь в керівництві школою, навчально-виховною роботою, вони активізують процес оволодіння майбутньою професією.

Визначимо особливості ділової гри, які підкреслюють її актуальність і значущість як ефективної технології професійно-педагогічної освіти:

- використання ділової гри дає можливість максимально наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню рольових функцій, притаманних професійній діяльності;
- ділова гра створює умови для глибокого і повного засвоєння навчального матеріалу на основі системного використання знань у процесі одночасного вирішення навчальних і змодельованих професійних проблем;
- у процесі ділової гри реалізуються різні рівні інтелектуальної активності студентів: репродуктивний, евристичний, креативний;
- ділова гра є способом інтенсифікації творчої мисленнєвої діяльності в умовах організації групової і комплексної взаємодії з відпрацюванням послідовності дій у штучно створеній ситуації;
- ділова гра відтворює реальні процеси професійної діяльності за рахунок виконання певної ролі, що містить набір правил, які визначають як зміст, так і спрямованість, характер ігрових дій;



- ділова гра є двоплановою діяльністю: з одного боку, студент виконує реальну діяльність, пов'язану з вирішенням конкретних навчальних завдань, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що дозволяє йому бути вільним, розкутим. Саме це і забезпечує емоційну привабливість гри для студентів;
- ділова гра як колективний метод навчання створює умови для реалізації системи суб'єкт – суб'єктних відносин за різними напрямками взаємодії: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо;
- ділова гра формує інтерес та емоційно-ціннісне ставлення студента до навчальної і майбутньої професійної діяльності;
- ділова гра стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію і самоутвердження у ситуаціях ігрової взаємодії;
- ділова гра виконує діагностичну функцію – дозволяє студенту виявити творчі і професійні здібності, усвідомити свої потенційні можливості;
- ділова гра має психотерапевтичний ефект за рахунок створення умов для емоційно-психологічного розвантаження студента, зняття психологічних бар'єрів, оволодіння способами психологічного захисту у складних професійних ситуаціях.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, яка потребує менших затрат часу на розробку та впровадження. Головна мета застосування рольових ігор – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях.

Переваги рольової гри:

- 1) рольова гра – навчання в діях, що підвищує якість навчання;
- 2) рольова гра вимагає певної віддачі від учасників, їх реакції; в ній використовуються їх знання, вміння;
- 3) рольова гра є у вищому ступені мотиваційною, так як містить елемент гри і непередбачуваність розв'язки. Крім того, учасники бачать можливість використання ситуації, яка розігрується в рольовій грі, в реальному житті, чого не може дати механічне тренування у використанні лексичних одиниць і граматичних структур;
- 4) рольова гра дає учням соціолінгвістичну «підказку» – якими одиницями і якими умовними мовними моделями можна виразити ту чи іншу думку саме в даній, визначеній ситуації в залежності від соціальної характеристики учасників;
- 5) рольова гра несе в собі елемент несподіванки («момент шоку»). Під час рольової гри, як і під час реального спілкування, учасники повинні уважно слухати один одного, так як вони не знають завчасно, що скажуть їх партнери, вони повинні швидко думати і адекватно реагувати на репліки товаришів;
- 6) під час рольової гри має місце емоційний підйом, що надзвичайно позитивно впливає на якість навчання;
- 7) в рольовій грі набагато легше створити таку ситуацію, коли жоден з її учасників не зможе «відмовчатися»; несміливим, невпевненим в собі учням легше висловлювати свою думку «під маскою» якогось дійового образу.

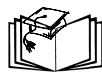
Рольові ігри надають можливості для розвитку творчих здібностей студентів під час мовленнєвої діяльності за рахунок того, що роль викладача обмежується тільки поясненням завдання, а далі студент грає самостійно і підбирає ті мовні засоби, які саме він вважає необхідними у ситуації.

Мета педагогічних ігор – формування у студентів уміння вже під час навчання в інституті поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, вміннями і навичками студент зможе лише тоді, коли він сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме належних зусиль. Цей процес найактивніше здійснюється завдяки поєднанню теоретичних знань, здобутих на лекціях, семінарах і самостійно, з вирішенням конкретних педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій. Отже, застосування знань відбувається зразу ж – у процесі розв'язання різноманітних психолого-педагогічних ситуацій.

Яким студент виявлятиме себе в навчально-педагогічних іграх, таким, переважно, він буде і в практичній педагогічній діяльності. А тому професійні вміння і педагогічне мислення майбутніх вчителів треба розвивати за допомогою навчально-педагогічних ігор. Для того, щоб виховати педагогічно творчу особистість, необхідне спілкування багатьох, і велика роль у цьому відводиться навчально-педагогічним іграм.

Використання навчально-педагогічних ігор при вивченні предметів психолого-педагогічного циклу сприяє активному оволодінню студентами цілою системою вмінь і навичок, а саме:

- аналізувати вихідні умови педагогічної дії і формулювати навчально-виховні завдання;
- програмувати розв'язання педагогічних завдань, правильно обирати необхідні для цього форми і засоби;
- складати плани підготовки і проведення навчально-виховної роботи;



- здійснювати керівництво навчально-виховним процесом і розв'язанням педагогічних завдань на практиці;
- аналізувати конкретні дії вчителів, вихователів, керівників шкіл та їх ефективність, виявляти й усувати методичні помилки.

Якщо студенти знатимуть, що вивчення значної частини тем завершуватиметься навчально-педагогічною грою, в якій вони мають виявити не лише свої знання, а й уміння, що їм потрібно буде доводити свою професійну компетентність колегам по навчальній групі, то вони відповідальніше ставитимуться до систематичного вивчення всіх психолого-педагогічних предметів. Будь-яка навчально-педагогічна гра потребує від її учасників глибоких знань не тільки конкретної теми, а й курсів педагогіки і психології, методики виховної роботи і основ педагогічної майстерності; врахування всієї сукупності умов та факторів, що відіграють ту чи іншу роль у навчально-виховному процесі, виховних впливів школи і сім'ї, трудових колективів та громадськості. Кожна педагогічна ситуація може передбачати багато варіантів її розв'язання. Внаслідок цього оптимізація процесу гри полягає в поєднанні мінімальних затрат часу з максимальними результатами педагогічної діяльності.

Етапи підготовки та проведення навчально-педагогічних ігор: вибір теми гри; визначення мети й завдань гри; функції учасників гри і критерії оцінок їх діяльності; підготовка і проведення гри [4].

Навчально-педагогічні ігри є одним із засобів здійснення міжпредметних зв'язків у процесі вузівської підготовки, бо потребують використання на заняттях з педагогіки систематизованих знань, набутих студентами під час вивчення суспільних дисциплін, психології і логіки.

Навчальні ігри зменшують труднощі адаптаційного періоду в професійній діяльності молодих учителів, зміцнюють навички і вміння творчого підходу до виконання педагогічних функцій.

Завдяки розгляду конкретних ситуацій традиційні підходи до розв'язання психолого-педагогічних задач і ситуацій студентами поступово відхиляються й замінюються новою системою методів та прийомів навчально-виховної роботи. Іншого характеру набувають погляди студентів на свою майбутню діяльність, вони оволодівають здатністю робити те, чого раніше не вміли. Спостереження показують, що студенти стають більш упевненими у власних силах, вважають значною мірою підготовленими до ефективної професійної і громадсько-політичної діяльності.

Навчально-педагогічні ігри – нова, ефективна форма підготовки майбутніх учителів, вони розвивають природні задатки студента, сприяють набуттю необхідних умінь і навичок, виховують творче ставлення до педагогічної діяльності. Студенти вважають їх ефективним засобом підготовки проведення навчально-виховної роботи в школі.

У навчально-педагогічних іграх віддзеркалюються не лише знання, а й уміння, здібності студента, його професійна придатність і готовність до виконання складної ролі педагога.

Участь студентів у навчально-педагогічних іграх – приємна і радісна подія. Один раз повіривши в себе, студент намагається ще краще готуватися до наступної гри, вносити елементи творчості в усі буденні справи, активно оволодівати своєю майбутньою професією.

Навчально-педагогічні ігри, які ми пропонуємо використовувати при вивченні розділу «Школознавство»: «Педагогічна майстерність учителя», «Школа, сім'я і громадськість», «Школу очолив новий директор»; з розділу «Теорія виховання»: «Чи правий вихователь?», «Бесіда класного керівника з батьками учня під час відвідування їх удома», «Майстерність ведення бесіди»; з розділу «Теорія виховання»: «Розвиток пізнавальної активності учнів», «Робота над помилками» та ін.

Навчально-педагогічна гра з розділу «Теорія виховання».

Тема гри: «Виховання бережливості».

Мета гри: вдосконалення умінь і навичок майбутніх учителів у прийнятті вмотивованих рішень, у складанні та здійсненні планів з трудового виховання учнів.

Гру доцільно підготувати й провести зі студентами другого курсу в ході вивчення теми: «Трудове виховання учнів». Викладач попередньо ознайомлює студентів з психолого-педагогічною ситуацією і рекомендує необхідну літературу. Студенти поділяються на групи з трьох-п'яти осіб, кожна з яких розробляє свій варіант заходів щодо формування бережливості й поліпшення трудового виховання учнів молодших, середніх і старших класів. На кожную групу з числа студентів виділяються рецензенти.

Імітується засідання методичного об'єднання класних керівників, яке веде один із студентів – виконавець ролі голови методоб'єднання. Старші груп захищають розроблені кожною з них варіанти заходів. Потім під керівництвом викладача за участю рецензентів і всіх присутніх організовується дискусія, в ході якої приймається кращий варіант.

Отже, у ході навчально-педагогічних ігор виявляються і формуються професійно-педагогічні якості майбутнього вчителя, виробляється культура педагогічного спілкування. Кожна гра сприяє відпрацюванню навичок людського і професійно-педагогічного спілкування з учнями і колегами, взаємодії з учнівським колективом вмінню розуміти іншого, знаходити правильний спосіб власної поведінки в конфліктній ситуації.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. -М.:Высшая школа,1991.-207с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. -М.:Народное образование, 1998.-256с.
3. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. – К.: Вища школа, 1993.– 119с
4. Щербань П. Особливості навчально-педагогічних ігор у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів // Зб. наук. праць ПДПУ ім. В.Г. Короленка. – Серія „Педагогічні науки”. – Полтава, 2004. – Вип. 5 (38). – С. 294 – 302.
5. Щербань П. Навчально-педагогічна гра як метод формування педагогічної культури майбутніх учителів // Вища освіта України. – 2003 – № 4 (11). Додаток. – С. 153 – 156.

Олена Пархоменко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

(студентка III курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач Галушко Л. Я.

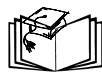
Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку суспільства перед психологами постала проблема частих скоєнь самогубств серед населення в Україні. Швидкий темп змін у розвитку держави, нестійкий стан економічного життя країни, вплив інформаційних технологій на психіку людини стають рушійними силами на шляху формування суїцидальної поведінки та збільшення випадків самогубств.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що дослідженню питання смерті займалось багато філософів, які намагались систематизувати філософські концепції у єдине наукове знання. Значний внесок зробили Л. Бюхнер, Г. Ф. Гегель, Т. Лукрецій, Ж. О. Ламетрі, Ф. Ніцше, Л. Фейербах, А. Лансберг, Р. Моуді, Л. А. Сенека, Л. Уотсон та інші. Послідовно і чітко розглянуто самогубство у творчості західних мислителів і вчених, серед яких Ч. Бекарія, Е. Дюркгейм, Ж. Ескіроль, А. Камю, Е. Морселлі, З. Фрейд, Е. Шнейдман, Д. Юм. Східнослов'янську думку з цієї проблеми представили в своїх працях такі вчені, як Л. М. Андреев, М. О. Бердяєв, В. М. Бехтерев, П. Ф. Булацель, М. М. Гернет, Г. І. Гордон, Ф. М. Достоевський, О. Ф. Коні, А. В. Ліхачов, Н. В. Пономарьов. Самогубство та шляхи його попередження вивчали також українські науковці: Ю. В. Александров, В. О. Глушков, В. Ф. Войцех, С. В. Жабокрицький, Г. Я. Пілягіна, В. О. Шаповалов. У працях дослідників А. А. Баканова, Д. Болен, Є. І. Головахи, І. В. Калашник, А. А. Кроника, С. В. Чебанова, Ф. Є. Василюка, П. С. Гуревича, Т. С. Яценко особливу увагу звертають на феномен психологічної смерті через схожі поняття як "потяг до смерті" про який згадували М. Кляйн, Г. Мюррей, Дж. Рейнгольд, С. Фанти, Е. Фром, З. Фрейд, К. Хорні; "програмування поведінки" виділяли Е. Берн, Я. Стюарт, В. Джойнс; термін "самогубство" використовували А. Амбрумова, Е. Кюблер-Росс, К. Менингер, Е. Шнейдман та ін. [2;3;5;6;7;9;10].

У "Великому психологічному словнику" за редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченко суїцид розглядають як акт або спробу самогубства, який здійснюється у стані сильного душевного розладу або під впливом якогось психічного захворювання [7,485]. Дослідник С. Ю. Головін у "Словнику практичного психолога" зазначає, що суїцидальна поведінка – це система вчинків або окремі вчинки, які поєднані із ризиком для життя людини [2, 285]. Отже, суїцидальна поведінка це прояв девіантної поведінки при значних дисгармонійних психологічних станах зовнішнього та внутрішнього характеру.

Варто зазначити, що сучасна філософська наука трактує явище таким чином: поставивши людину, як розумне та творче створіння, свобода якої обмежена в смерті. Через не існування вона намагається присвоїти смерть своїй індивідуальності. Самогубство виступає радикальним методом отримання бажаного. Свобода і смерть в такому випадку рівні. Але важливо уточнити, що не в самогубстві людина привласнює смерть, а в самому відношенні до акту суїциду, смерть привласнює людину, штовхаючи її до деструкції особистості та байдужості до самого себе, власного життя та до самої свободи [5, 23]. Філософи Л. Бюхнер, Л. Фейербах, Ж. Ламетрі зазначають, що потяг до смерті, руйнування є вродженою потребою індивіда. Він виражається в інертності почуттів, думок, дій [1, 157]. Неможливість відчувати себе щасливим, радіти життю пояснюється як підсвідоме бажання смерті, яке проявляється в статистиці життя й характерне для психологічного омертвіння. Відповідно до поглядів Ж. Ламетрі життя та смерть тісно переплетені. Початок одного обумовлює кінець іншого, між ними немає різкого переходу, оскільки "інтервал між життям та смертю – крапка, оскільки життя може обірватися з багатьох причин, так в природі речей смерть дорівнює нулю" [6, 152].

Соціологи виділяють ряд складних багатограних причин суїцидальної поведінки біологічного, генетичного, психологічного і соціального характеру. Не дивлячись на те, що людина зазвичай здійснює суїцид в екстремальних ситуаціях вони виступають скоріше приводом ніж причиною. Нестача соціальних відношень, відчуття самотності, втрата родини, погані стосунки з оточуючими, перевантаженість психіки інформацією різного роду, урбанізація населення, послаблення інституту сім'ї і розпад внутрішньої гармонії, спостерігається конфлікт людини і суспільства, асоціальний спосіб життя та інші – це далеко не



останній пункт у переліку причин самогубства з точки зору соціології. Такі погляди в наукову літературу запровадив соціолог Е.Дюргейм. Він зазначав, що життя особистості перебуває в стані постійного емоційного напруження. Звичка до стресів та емоційних навантажень, чергування етапів стабільності та кардинальних змін призводить до того, що не надається належна увага таким проблемам як внутрішній неспокій, тривога, дискомфорт, які можуть призводити до криз, тяжких душевних розладів, потрясінь, які в трагічних випадках закінчуються самогубством [3, 56].

Психологи, досліджуючи проблему самогубств, розрізняють серед них три основні групи: дійсні суїциди, яким передують депресивний стан та роздуми про сенс життя; демонстративні, основною метою є звернення уваги на власні проблеми, пошук допомоги та приховані, коли людина не бачить іншого виходу і використовує “суїцидально – обумовлену поведінку”. Не дивлячись на різноманітні форми прояву і методи реалізації суїцидальних актів вчений Е. Шнейдман виділяє узагальнені риси самогубств. Загальною метою виступає пошук рішення проблемного питання як вихід із ускладнень, кризи або нестерпної ситуації. Суїцид є одночасно рухом до чогось і від чогось. Людина прагне припинити потік своєї свідомості, нестерпного болю та страждання. Самогубство стає реакцією на фрустровані психологічні потреби та відчуття безпорадності. Загальним внутрішнім відношенням до нього є амбівалентність прагнень до смерті та життя. Для людини різко створюється обмеження варіантів вибору поведінки доступних для неї та агресивні прояви, як остаточна втеча із зони лиха. Вона намагається подавати сигнали про свою безпорадність, шукаючи можливості порятунку. Всі дослідження з даного питання дозволяють зробити припущення про серйозний вплив на формування суїцидальної поведінки глибинних психологічних чинників [12, 37]. Серед основних поглядів на дану проблему вчені Г. Мюррей, Дж. Рейнгольд, С. Фанті, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні розглядають феномен психологічної смерті через потяг до смерті. Він характеризується категорією потягів, протилежних потягу до життя і спрямованим на усунення напруги, з живого зробити неорганічне, перетворюючи динамічні структури в статичні, змертвілі [10, 123]. Уявлення О. Ранка про тривогу ґрунтуються на центральній проблемі розвитку особистості – індивідуальності. У своїх працях він використовував під поняттям “тривога”, “страх життя” і “страх смерті”. “Страхи життя” розуміється як тривога перед новою можливістю, яка вимагає автономної дії. Наслідком може стати новий порядок речей, віддалення від минулих відносин. “Страхи смерті” – це тривога при “рухові назад”, втрата власної особистості в ситуації застигання в залежних симбіотичних взаємовідносинах з іншими. Вчений З. Фрейд зазначав, що потяги до життя та смерті ніколи не виступали окремо, вони завжди з’єднувались в різних варіаціях. Із вище зазначеного слід зауважити, що деструктивні тенденції здатні зруйнувати організм, а саме можуть бути агресивними діями самогубства, вбивства, ізоляції від реального світу алкоголізм, наркоманія, садизм, антисоціальну поведінку, потяг до екстремальних видів спорту, суїцидальні акти, як глибинно – психологічні мотиви до самогубства [8, 76].

Висновки. Отже аналіз науково – теоретичних витоків з проблеми суїцидальної поведінки та виокремлення її чинників засвідчує про глибинно – психологічні аспекти цієї проблеми, які залежать від біологічних, генетичних, психологічних і соціальних факторів життя людини. Чинники, що впливають на відношення до суїцидів визначають характер поведінки кожного в соціальному середовищі. Перспективи подальших наукових досліджень пов’язані з пошуком нових методів пізнання глибинно – психологічних джерел суїцидальної поведінки людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М., 1994. – 480 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – 551 с.
3. Дюргейм Э. Самоубийство (социологический этюд). – М.: Мысль, 1994. – 134 с.
4. Ефремов В. С. Основы суицидологии. – СПб.: Изд. “Диалект”, 2004. – 480с.
5. Зотов А. Ф. Современная западная философия. – М., 2001. – 784 с.
6. Ламетри Ж. Соченения / Общ.ред. В. М. Богуславского. – М., 1983. – 509с.
7. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – 3-е изд., 2002. – 630 с.
8. Ранк О. Травма рождения. – М., 2004. – 398 с.
9. Фейербах Л. Избранные философские произведения. – М., 1985. – Т.1. – 235с.
10. Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения // С. Рязанцев. Танатология – наука о смерти. СПб., 1994. – 380 с.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 1993. – 480 с.
12. Яценко Т. С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [Монография] /Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник; Под ред. Т. С. Яценко. – К.: ВИЦА ШКОЛА – XXI, 2010. – 231с.



Любомира ПАСІЧНА

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН НА ЦІННОСТІ ТА ВІДНОШЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО У СТАРШОКЛАСНИКІВ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психолог. наук, доцент Т. М. Васецька

В складних умовах кардинальної перебудови системи освіти головною метою загальноосвітньої школи є становлення соціально зрілої, творчої особистості – громадянина України, здатного до свідомої суспільної діяльності та збагачення на цій основі свого народу. Складність вирішення поставленого завдання визначається суперечливими процесами суспільного поступу, коли, з одного боку, декларується ставлення до людини як найвищої цінності, а з іншого, – зростає дитяча злочинність, наркоманія, кількість самогубств тощо.

У цьому контексті проблема впливу соціальних змін на цінності та відношення до майбутнього у старшокласників набуває особливого значення. Незважаючи на те, що ця проблема тривалий час досліджувалась філософією, соціологією, соціальною психологією, педагогікою та іншими соціальними науками, вона не втратила своєї актуальності, оскільки невирішеними залишилася частина питань, порушених науковцями. На особливу увагу заслуговує вивчення ролі загальноосвітніх закладів, а саме ліцею у процесі формування нової генерації молоді. В сучасній школі почалися реальні процеси гуманізації, викликані новою парадигмою освіти – особистісно-орієнтованим підходом.

Визначення унікальності людини, індивіда дитини приводить до перебудови всієї життєдіяльності школи, переходу «від усіх до кожного». Школа відмовилась від старої системи цінностей, нормативного мислення, моноідеології, деполітизувалась, почала відроджувати культурно-історичні, етнопсихологічні, народознавчі виховні традиції; перед нею поставили завдання формування в учнів у навчальному процесі та в позакласній роботі цілісної і науково обґрунтованої картини світу; самосвідомості громадян, відповідальних за долю Батьківщини; залучення школярів до загальнолюдських і національних цінностей, виховання креативності, «творчого начала» особистості; формування позитивної Я-концепції, надання допомоги в самореалізації. Саме тому, на нашу думку, поглибленого вивчення потребує таке питання як вплив нестабільних зовнішніх соціальних змін на процес становлення підростаючого покоління, аналіз його вибіркового ставлення до свого оточення та формування системи внутрішніх поведінкових регуляторів, ціннісних-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій тощо.

Здійснюючи науковий пошук з обраної проблеми, ми враховували результати досліджень з питань: вікові особливості перебігу процесу соціалізації (Л.І. Божович, І.С. Кон); проблеми взаємодії особистості й шкільного середовища (В.Н. Мясичев, В.А. Семиченко, М.В. Савчин, М.В. Тоба, Т.Д. Щербак та ін.); дослідження акмеологічного аспекту становлення особистості (А.О. Деркач, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Ю. Панасюк та ін.); ціннісні виміри соціалізації (З.С. Карпенко, О.М. Леонтьєв, В.П. Москалець та ін.).

Старший шкільний вік – рання юність (15–17 років) — вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого життя. Старшокласник людина особлива, він весь занурений у свій внутрішній світ, в якому інтенсивно формується «Я-концепція», він відчуває підвищений інтерес до власної особистості, прагне до самоствердження, самовизначення. Сьогоднішній старшокласник дуже невпевнений у своєму майбутньому, навіть боїться його це видно з переліку звертань у «Службу довіри», де проблеми самоідентифікації та адаптації в сучасному світі серед юнацьких звертань виходять на перше місце поряд з проблемами комунікативного характеру [1; 6].

Після закінчення школи, старшокласники повинні бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття «психологічної готовності» передбачає у даному випадку наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. По-перше, це потреба у спілкуванні з іншими людьми, потреба та здатність творчо працювати, по-друге, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду, по-третє, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе. Коли ці якості сформувалися вони утворюють психологічну базу для соціального та особистісного самовизначення школярів – центрального новоутворення раннього юнацького віку. А це пов'язано з формуванням світогляду – системи узагальнених поглядів, знань, переконань, уявлень, ідеалів та звичайно ціннісних орієнтацій особистості [2; 3].

Ціннісні орієнтації особистості – це система її ставлення до соціально-психологічних, соціально-політичних, правових, економічних і моральних норм суспільства. Ціннісні орієнтації формуються в ході



соціалізації особистості шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально-психологічний світ людини.

Варто зазначити, що ціннісні орієнтації старшокласника об'єднуються в певну систему, яка має три основних компоненти: соціально – структурні орієнтації та плани; плани та орієнтація на певний стиль життя; діяльність та спілкування в різних сферах. Ціннісні орієнтації, є однією з центральних особистісних новоутворень, виражають свідоме ставлення старшокласника до соціальної дійсності і в цій якості визначають широку мотивацію його поведінки, а також здійснюють істотний вплив на всі види діяльності. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону становлення особистості старшокласника, створює основу для формування поглядів на навколишній світ, на інших людей, на себе самого, основу світогляду, ядро мотивації, і «філософію життя».

Не сформованість, невизначеність, ціннісних орієнтацій негативно впливає на становлення молоді, яка досить критично ставиться до будь-яких ідеалів, цінностей, навіть у стабільній ситуації. Для старшокласника дана проблема набуває актуальності, оскільки істотно впливає на особистісний розвиток, розвиток самосвідомості, толерантності, зрештою на професійне самовизначення [7; 4].

Треба пам'ятати, що для світогляду старшокласників характерне усвідомлення соціальної перспективи, яка виражається в діалектиці минулого-теперішнього-майбутнього «я». Критичність по відношенню до минулого дитинства супроводжується відносно високою самооцінкою та спрямованістю життєвих перспектив у майбутнє. Таким чином, у ранньому юнацькому віці, у порівнянні з підлітковим, відбувається часткова гармонізація особистості, її подальше становлення [5].

Наше дослідження було проведено на базі комунального закладу «Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області». В дослідженні взяли участь учні 10 правового класу, у кількості – 30 осіб. Соціальні зміни, які переживають досліджувані нами старшокласники досить різноманітні, до них відносять насамперед такі: перехід з 12 на 11-річну систему освіти; перехід в інший навчальний заклад; спеціалізація навчання; формування нового класного колективу; отримання паспорту та ін.

В основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що:

- соціальні зміни сучасного суспільства суттєво впливають на розвиток ціннісних орієнтацій та відношення до майбутнього у старшокласників;
- формування цінності та позитивного відношення до майбутнього у старшокласників передбачає створення таких умов, які забезпечують соціально значущу спрямованість старшокласників; високий рівень ціннісних орієнтацій; своєчасне попередження особистісних деструкцій учнів; комунікативну компетентність учасників взаємодії у шкільному середовищі; залучення старшокласників до спеціально організованої, цінніснонаповненої навчально-виховної та творчої діяльності.

Нами були використані такі методики: методика «ціннісних орієнтацій М. Рокіча, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса, тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) та анкета «Визначення рівня стурбованості майбутнім».

Так, тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО), зміст якого включає 20 пунктів, які розподіляються між 5 – субшкалами: ціль, процес, результат, локус контроль – Я та локус контроль – життя, показав, що: 34,6% старшокласників отримали низькі результати, це свідчить про те що, учні живуть сьогоdnішнім або вчорашнім днем, про незадоволеність учнів своїм життям, а також про впевненість учнів у тому, що все у їхньому житті відбувається поза їх волею. 42,3% учнів показали середній результат, та лише 23,1% старшокласників отримали високі бали, які свідчать про те, що учні бачать перспективу свого життя та розглядають себе як сильну особистість, яка сама буде своє майбутнє – приймаючи самостійно рішення та втілюючи їх у життя.

В свою чергу, методика «ціннісних орієнтацій» М. Рокіча: список А (термінальні цінності) та список Б (інструментальні цінності), яка за допомогою ранжування визначає спрямованість особистості, її відношення до оточуючого світу, до інших людей, до самої себе, показала, що на перше місце (ранг 1) виступає така цінність як: список А – матеріально забезпечене життя (2,2), список Б – освіченість (2,1); на другому місці (ранг 2) – список А – наявність хороших і вірних друзів (2,5), список Б – незалежність (2,3); третє місце (ранг 3) займає зі списку А – здоров'я (2,6), а зі списку Б – раціоналізм (2,9) та ін. Отримані дані свідчать про те, що учні прагнуть бути матеріально забезпеченими, незалежними, здоровими, а шляхи досягнення бажаного майбутнього, вони вбачають через навчання (освіченість), через наявність хороших і вірних друзів та за допомогою їхнього раціоналізму.

Отже, школа повинна впливати на учнів не тільки як чинник педагогічний (через уроки, підручники, домашні завдання, виховні години), але і як чинник соціально-психологічний і психолого-педагогічний (через відношення, що складаються між педагогами, учнями, батьками в навчально-виховному процесі, сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, тобто успішну взаємодію кожного учня і шкільного середовища). Як соціальний інститут, загальноосвітні школи, ліцеї, колегіуми, коледжі мають спрямувати діяльність учнів, визначаючи її багатство і різноманітність, допомагати в особистісному,



зокрема професійному, самовизначенні учням старшого шкільного віку. Сучасна ситуація ставить молодь перед необхідністю рішуче розв'язувати проблеми власного майбутнього, що відбивається як на ціннісних орієнтаціях, так і на відношенні до майбутнього у сучасних старшокласників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1997.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, №5. – С. 38 – 44.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. М.: Просвещение. – 1989. – 255 с.
5. Посацький О.В. Теоретичні засади вивчення особливостей образу майбутнього в юнацькому віці // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2003. – С. 19-23.
6. Психология современного подростка / Под ред. проф. Л.А. Ратуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400с.
7. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №6. – С. 5-11

Ірина Резніченко

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О.А.Рацул

У статті розглядається історичний досвід відносно соціально-педагогічної діяльності в Україні, становлення соціальної допомоги, соціального виховання у різні періоди життя нашого народу.

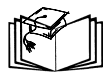
Більшість сучасних наукових робіт відносять виникнення соціальної педагогіки на кінець ХІХ ст., хоча використання практичних прийомів соціального виховання мало місце і в давні часи, ще за умов первіснообщинного ладу. Прикладом є племена, які в наші дні залишаються на низькому рівні розвитку. У Давніх Римі та Греції, державах Сходу (Китаї, Індії, Єгипті) у підготовці дітей до життя вже були елементи соціального (суспільного) виховання.[2; 178]. В Україні є свої особливості становлення соціальної педагогіки, соціального виховання і допомоги. Ми пропонуємо розглянути їх у своїй статті.

Серед багатьох рис, притаманних різним народам, спільними є насамперед співчуття, співпереживання, готовність відгукнутися на чужу біду, надати допомогу. Ці людські якості існують віддавна, змінюючи з часом форми й способи вираження. Вони притаманні і слов'янам. Писемні згадки західних мандрівників давнини засвідчують гостинність слов'ян, їхню милість, чуйне ставлення до полонених. Турбувалися слов'яни і про співвітчизників, які потрапляли в біду. Так, Київська Русь уклала з греками спеціальні договори про порятунок полонених. Ними визначалися взаємні зобов'язання щодо викупу русичів і греків, у якій би країні вони не перебували, і повернення їх на батьківщину (договори князів Олега й Ігоря, 911 і 945 р.).

Людинолюбство, незлостивість, відкритість слов'янської душі, на думку В.Ключевського, формувалися під впливом особливих географічних і природних умов, серед яких вирізняються безкраїсть рівнинних і лісостепових просторів, помірний клімат, постійна необхідність колективного захисту від войовничих половців та інших сусідів. Духовність і культура слов'ян розвивалися також завдяки діяльності просвітителів Кирила і Мефодія, які у 898 р. створили для них єдину книжково-писемну мову. Вона виявилась одним з важливих факторів становлення й розвитку слов'янської цивілізації, тієї особливої духовності наших пращурів, яким властиві були доброзичливість і співчуття.[3; 15]

Зауважимо, що самобутній характер наших попередників формувався завдог до введення християнства в Київській Русі. У нашій країні християнство модернізувалося, пристосовувало свої догмати до уявлень східних слов'ян про добро і зло, богів-покровителів й інші надприродні сили та земні явища. Вчення церкви про рятування душі, людинолюбство, справедливість, добродійність, скромність було співзвучне зі слов'янською духовністю і сприяло поширенню цього вчення серед нашого народу. Християнство відіграло позитивну роль і в історичному розвитку нашого народу, у тому числі у поширенні благодійності. Таку саму місію виконували й інші релігії, що в тій чи тій формі проповідували гуманістичне ставлення до бідних, нужденних.

Прагнучи розвинути благодійництво, надати йому організованого характеру, князь Володимир у 996 р. видав Устав (закон), в якому, згідно з релігійними настановами, доручив духовенству і церковним структурам опікуватися і наглядати за лікарнями, лазнями, притулками для одиноких, встановив для благодійних закладів «десятину». Як відомо, цей мудрий правитель здійснив багато прогресивних для свого часу заходів, завдяки яким освіченість, культура русичів досягли високого рівня. Зокрема, було засновано училище для навчання убогих людей, богадільню, будинок для паломників, запроваджено народні свята, на



яких виявляли турботу про убогих, сиріт, удів, мандрівників і роздавали їм велику милостиню. Приклад князя Володимира наслідували інші представники княжої влади і духовенства.

Тенденції розвитку соціальної опіки в Київській Русі були перервані, як і суспільний розвиток нашого народу загалом, монголо-татарським нашествям, що виявилось тяжким випробуванням для його життєздатності. В умовах краху державності й чужоземного владарювання на перший план у збереженні та об'єднанні духовних сил народу об'єктивно висунулася православна церква. Вона стала водночас єдиним притулком для убогих, старців, німців. Церква й монастирі перебрали на себе всі благочинні функції, користуючись тим, що татарські хани, особливо в перший період панування над Руссю-Україною, з повагою ставилися до духовенства, надавали ієрархам грамоти (ярлики), звільняли церкви й монастирі від дани та поборів, залишали за духовенством турботу про тих, хто її потребував [1; 102].

У скрутні часи національного гноблення і розпорошення українських земель православна церква підтримувала в народі духовність, віру в добро і справедливість, не давала зачерствіти серцям і стати байдужими до людського горя, страждань і втрат. Церква надихала народ на боротьбу за національне визволення і відродження.

Звернімося до хроніки українських братств – православних громадських об'єднань. При них створювалися лікарні та інші благочинні заклади. Так, у передмістях Львова у XIV ст. було відкрито чотири лікарні. Київське братство мало свою школу і «шпиталь для людей вбогих, уломних, старих, як духовних і цивільних, так і лицарських». У Кам'янці-Подільському функціонував вірменський шпиталь, створений на кошти місцевої громади, де лікували хворих різних національностей.

Перед лицем чужинської загрози, в умовах тривалої бездержавності на південноруських землях існували і зміцнювалися загалом демократичні, гуманні для свого часу звичаї, традиції, форми соціального буття. В основі ладу, що утвердився на Наддніпрянщині після революції 1648 року, була соціальна рівність. Кожний міг увійти до Запорізького війська, здобути козацьких прав і свобод.

У Російській державі, до якої в середині XVII ст. приєднали більшу частину України, ставлення офіційної влади до соціальних проблем було суперечливим і непослідовним. З одного боку, існувала започаткована старокиївськими князями традиція допомагати нужденним, роздавати милостиню, спільно боротися з голодом та іншими лихами. Ця традиція всіляко підтримувалася церквою, громадською думкою; численних прихильників вона мала і серед людей різних станів, чие матеріальне становище давало їм змогу особистими засобами сприяти полегшенню долі бідуючих, насамперед убогих, хворих, сиріт, а також безпритульних і голодуючих.

З другого боку, у міру ускладнення соціальних проблем владні органи, громадськість починають усвідомлювати обмеженість приватної благодійності і усталених форм церковно-монастирської опіки, шукати нові підходи до боротьби з жебрацтвом, іншими недугами, що нестримно вражали суспільство. Ідея розгортання державної системи громадської опіки почала реалізовуватися за царя Федора Олексійовича, який 1682 року наказав споруджувати шпиталі (богадільні), щоб «надалі на вулицях волоцюг і лежачих жебраків не було». Здорових цар велів примусити хліб свій «зживати працею чи якимось ремеслом на загальнонародну користь», бо всіляке неробство призводить до злих справ і злодійства [6; 53].

Петро I, прагнучи викоринити псевдожебрацтво, заборонив (погрозою штрафу до 5 руб.) подавати милостиню безпосередньо тим, хто її просить. Натомість радив благодійникам робити це у шпиталях та інших подібних місцях. Цар доручав Священному синоду і державним адміністраціям (Камерам Контори, Головному магістрату, воєводам), розпочати облаштовувати лікарні, богадільні, сирітські притулки, будинки для опіки за незаконнонародженими немовлятами, для людей, що марно вештаються, та інших. Цей напрям розвитку громадської опіки як найбільш цивілізованої форми благодійності під впливом прогресивних соціальних ідей із Заходу та вітчизняної суспільної думки набув поширення і державної підтримки. Так, Катерина II 1 вересня 1763 р. видала Маніфест про заснування виховних будинків для сиріт. У 1775 р. вона в законодавчому порядку встановила державну систему опіки «для всіх цивільних прошарків». Ця система мала включати народні школи, сирітські будинки, аптеки, шпиталі, будинки для невиліковно хворих, для божевільних, виправлення аморальних та ін. Для них виділялися державні кошти, надавалися права містам, поселенням і приватним особам створювати такі заклади, особисто жертвувати нужденним. Вона заснувала Товариство виховання благородних дівочь (1764р.), а також інші благодійні установи — будинки опіки, шпиталі, пологові відділення для незаможних жінок, школи, їхня мережа, що розширювалася, у 1854 р. була об'єднана у «Відомство імператриці Марії». Опіку бідних мало свої відділення в Києві та інших містах України. У діяльності благодійних товариств, організацій і установ брали активну участь кращі представники імущих класів, прогресивна інтелігенція. Важливо, що опіку мало на меті знаходити людей, які насправді потребували допомоги, особливо тих, хто соромився просити милостиню. Для працездатних відкривалися ремісничі класи та школи з майстернями, спорудами, майном і капіталом.

Велике соціальне значення мало створення Товариства Червоного Хреста як спеціальної організації з надання допомоги пораненим на полі бою. Його предтечею вважають військового лікаря П. Загорського



(згодом він став академіком), який наприкінці XVIII ст. допомагав полоненим і цивільному населенню без поділу на «своїх» і «чужих». Відомий хірург М. Пирогов уперше сформував загони сестер милосердя для догляду за пораненими й хворими солдатами. У Києві було засновано Товариство боротьби із заразними хворобами, при ньому Бактеріологічний інститут, лікарню для чорноробів, їхні філії на Подолі, у Подніпров'ї та інших містах. Під час воєн вони відкривали сотні шпиталів. До цього Товариства вступали кращі інтелігенти — вчені, лікарі, громадські діячі, письменники [7; 27].

Наприкінці XIX ст. у Росії, переважно в європейській частині, у тому числі в Україні, налічувалося 14 854 благодійних товариства і заклади, 37,5 % з них були приватними.

Основний тягар соціальної допомоги на селах лягав на громадськість. Цьому сприяли особливості общинної організації їхнього життя. Традиція колективно вирішувати широке коло питань господарського і суспільного життя розвинулася в селянській громаді, однією з визначальних рис якої стало самоврядування.

Громада несла відповідальність за всіх своїх членів, особливо за убогих, жебраків, волоцюг. Згідно зі статутом вона була зобов'язана утримувати убогих, а панський двір мав дбати про забезпечення їх певним заробітком, видачу готівки для придбання найнеобхіднішого. Люди з різних причин опинялися на найнижчому соціальному щаблі. Найпоширенішими були втрата землі, зменшення поголів'я худоби через надмірне оподаткування або лихварські махінації, стихійні лиха (неврожай, повені, пожежі), особисті вади (пияцтво, марнотратство, лінощі), трагічні випадки (каліцтво, втрата годувальника тощо). Щоб не потрапити в залежність до лихварів, члени громад створювали позикові каси, де зберігався «на чорний день» недоторканий запас зерна.

Громадські норми, думка, звичаї в цей час спрямовували соціалізацію особи, оберігали її від небажаних відхилень, висували до неї суворі вимоги, визначали межу дозволеного. Задану програму можна окреслити так: спочатку набратися розуму й досвіду, потім — створити сім'ю і господарство, нарешті — досягти матеріального добробуту.

У суспільному житті українців міцно утвердився відомий усім слов'янським народам звичай взаємодопомоги. Найпоширеніші його форми — супряга (співпраця двох сусідів) і толока — колективне виконання трудомістких чи термінових робіт.

З революцій, громадянської війни Україна вийшла ослабленою економічно, з непоправними людськими втратами. У цей буремний, важкий період було організовано Українське Товариство Червоного Хреста на з'їзді, що відбувся 15-18 квітня 1918 р. в приміщенні Маріїнської общини.

Протягом 20-х років було створено багато будинків для безпритульних, протиепідемічних диспансерів, амбулаторій. За кошти Українського Товариства Червоного Хреста працювали 119 медичних, 206 профілактичних і дитячих закладів. Було відкрито 400 аптек і магазинів санітарії. Товариство мало широкі міжнародні зв'язки і використовувало допомогу закордону для забезпечення населення України найнеобхіднішим.

Поступово титанічними зусиллями трудящих становище в Україні поліпшувалося. Наприкінці 1930 р. повністю було ліквідовано безробіття. Невдовзі покінчили з неписьменністю, експлуатацією, зубожінням широких мас, а згодом подолали й жахливі наслідки німецько-фашистської окупації.

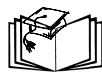
У нелегкі повоєнні часи, як і на фронтах Другої світової війни, сповна проявилися гуманізм і милосердя Українського Товариства Червоного Хреста. До нього вступили колишні партизани, підпільники, демобілізовані через поранення фронтовики, трудівники міст і сіл, студенти.

Досвід інтенсивної соціальної роботи післявоєнного періоду добре прислужився під час ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи. З ініціативи Українського Товариства Червоного Хреста було розроблено і реалізується комплексна міжнародна програма «Чорнобиль», що охоплює різноманітні види соціальної допомоги населенню потерпілих районів.

За сім десятиліть радянської влади в Україні було створено ефективну й доступну систему державної освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення і страхування. Досвід і традиції в цих сферах суспільного життя — неоціненний матеріал для теоретичної і методологічної основи соціальної роботи в сучасних умовах. Вони вимагають критичного аналізу, об'єктивної оцінки і творчого розвитку [4; 38].

Проте за порівняно короткий період мирного існування у відсталій напівфеодальній країні не встигли виробитися і закріпитися демократичні традиції та норми громадського життя. Натомість сталінський тоталітарний режим реанімував мало не найгірші вади минулих суспільств: страх перед будь-якою владою, безвідмовну покору керівництву, зневагу до прав і свобод людини і багато іншого.

Минуле століття з його соціальними катаклізмами, колосальними зрушеннями в усіх сферах життєдіяльності людей немовби могутнім катком пройшлося по живому народному організму. Порушено природну структуру соціуму, відбулися незворотні зміни в укладі життя, світогляді, культурі, психології мас. Якщо в багатьох країнах Заходу процеси індустріалізації, урбанізації, секуляризації, руйнування селянської культури тривали століття і відбувалися відносно плавно, то в Україні вони здійснювалися надзвичайно швидкими темпами, переважно в екстремальних умовах, що зумовило напружений, зигзагоподібний, навіть стресовий характер суспільного розвитку. Фатальну роль у цьому відіграли



сталінський терор і репресії, іноземні інтервенції, громадянські війни, соціальні наслідки яких долаються довго і болісно.

Отже, історія нашої країни багата на власний досвід становлення і розвитку різноманітних форм громадського піклування і соціальної допомоги. Вони цінні і у наші дні, коли гостро постала потреба вдосконалення як існуючих державних структур соціальної допомоги і створення нових, що відповідатимуть сучасним умовам та вимогам, так і розгортання різних форм громадської і приватної благодійності. Ці традиції узагальнили значний соціальний досвід благодійництва, допомоги, підтримки, створили унікальний соціальний простір, підґрунтя для виникнення теоретичних та практичних засад соціальної роботи, які, відтворюючи національний менталітет, зробили культурний і теоретичний внесок у становлення вітчизняної теорії та практики соціальної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. — 176 с.
2. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навч. посібник. – К.: Знання, 2008. – 343 с.
3. Димитрова Л. М. Соціальна робота: логіка розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 1.
4. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи. – К.: МАУП, 2002.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
6. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
7. Штефан Л.А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні. – Х., 2003. – 43 с.

Яніна РУДЕНКО

НЕСТАНДАРТНІСТЬ У ПЕРЕДОВОМУ ДОСВІДІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор С. Г. Мельничук

При вивченні теми нестандартних уроків в початкових класах, нами досліджено досвід роботи вчителя-методиста початкових класів Третяк О. П., яка працює в Кіровоградській загальноосвітній школі № 26 протягом 28 років.

Вона брала участь у багатьох конференціях, семінарах, програмах, зокрема: пройшла курс навчання за програмою «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» на базі Науково-методичного Центру розвитку критичного мислення «Інтелект». Після цього курсу отримала право на впровадження методик цієї програми в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів України. Ольга Петрівна отримала сертифікат про навчання «Особистісно-орієнтована освіта». Програма «Крок за кроком для дітей молодшого шкільного віку». В творчому доробку цього вчителя є низка статей, присвячених розвитку критичного мислення на різних уроках. При підтримці Міжнародного фонду «Відродження» в нашій країні іде активне впровадження багатьох інноваційних технологій, з поміж яких великою популярністю користується програма «Критичне мислення».

Коло її інтересів становлять особистісно-орієнтоване навчання, елементи новітніх технологій у практиці початкової школи, а також розробка використання нестандартних видів роботи, зокрема нестандартних уроків, методів, інтерактивних методів, тестів для перевірки.

Основна мета її діяльності – навчити учнів самостійно здобувати знання, знаходити оптимальний спосіб розв'язання навчальної чи життєвої проблеми, аргументовано, гідно відстоювати власну позицію, чітко, логічно висловлювати свою думку; розвивати мовленнєві та комунікативні вміння молодших школярів і виховувати у дітей звичку до плідної дружньої співпраці та співтворчості, забезпечувати міцні і свідомі знання з усіх дисциплін, передбачених програмою початкової школи.

Останнім часом все більше приділяється нею уваги впровадженню нестандартних уроків в навчальний процес, використанню інтерактивних методів на цих уроках, тестових завдань для контролю знань у початкових класах. Одним з таких шляхів вважає, що саме нестандартний урок покликаний пробудити учнів до активного мислення, навчання та діяльності взагалі. Ольга Петрівна сказане підтверджує у своїх практиці.

Вчитель-методист пропонує різноманітні види нестандартних уроків з поєднанням інноваційних технологій.

Навчає дітей працювати індивідуально, в групах, розвиває у дітей бажання активно працювати, до взаємо- і самоконтролю, що є одним із засобів формування ґрунтовних, систематичних знань. Формує важливі риси особистості, такі як:

- уміння формулювати і адекватно відстоювати власну думку;
- осмислити власний та чужий досвід;
- вибудувати низку доказів;



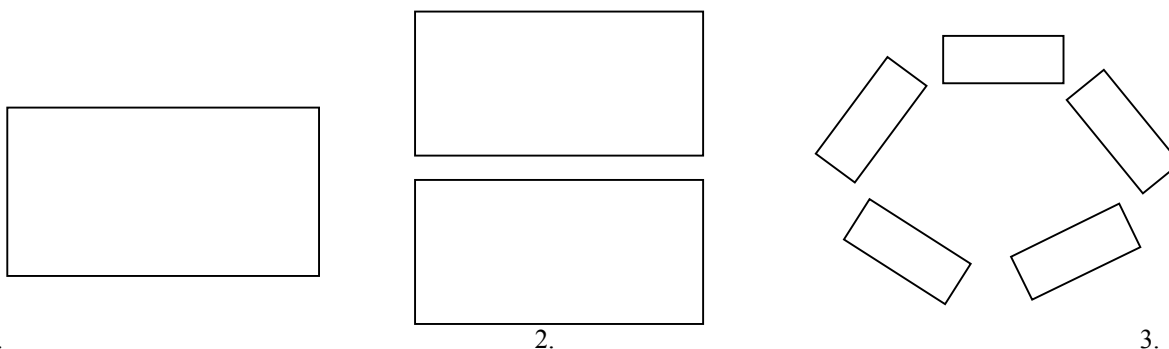
- відчуті нерозривний зв'язок власних принципів та вчинків.

Запропоновані вчителем нетрадиційні види роботи мають міжпредметні зв'язки, що є однією із складових ефективного процесу навчання.

Зважаючи на думку В. О. Сухомлинського про необхідність навчити школярів обмінюватися ідеями, зокрема, під час дискусій між собою або спілкування з вчителем, вчителька поступово вводить елементи інтерактивних технологій та залучає дітей до роботи в парах або малих групах як стабільних, так і динамічних, змінних.

Кожна така маленька група працює за девізом „Хто перший?“ (рівнорівневі групи, коли той, хто виконав стартове завдання, може переходити до більш складного завдання в умовах своєрідного змагання серед рівних) або „Роби, як я!“ (різнорівневі групи, коли сильний учень допомагає слабшим).

Щоб привчати дітей до плідної співпраці та діалогу в складі пар або груп, вона використовує різні перестановки столів у класі, постійно відображає роботу класу в експозиціях та стендах, стінах класу, на дошці. Наприклад, розміщення дітей для роботи в парах та групах:



1. Робота в парі
2. Робота в малій групі
3. Робота у великій групі

Для ефективної співпраці учнів під час парної чи групової роботи поступово спільно з дітьми Ольга Петрівна розробила правила колективної роботи та спілкування:

1. Говори, якщо готовий аргументувати, довести.
2. Критикуй, щоб знайти правильне рішення.
3. Пропонуй, але бери на себе відповідальність за результат. А перший варіант опорної таблиці з „умовами“ мав такий вигляд:

1. Дотримуйся теми.
2. Вислуховуй усіх, не перебиваючи нікого.
3. Не говори одночасно з іншими.
4. Поважай різні думки.

Використання таких правил має велике значення не стільки при виконанні вправ за зразком чи тренінгових вправ, скільки при роботі над проблемними задачами та творчими завданнями.

В. О. Сухомлинський підкреслював, що розвитку допитливості, системності, гнучкості, самостійності розуму сприяють такі прийоми впливу на внутрішні психічні процеси, при яких учень оглядає, досліджує широке коло фактів, явищ. Найбільш ефективний прийом в цьому плані – постановка проблемних завдань. [1, 54]

Дуже важливо цілеспрямовано організовувати роздуми учнів над поставленою проблемною задачею. Як і за часи В. О. Сухомлинського, діти завзято беруть участь у роботі, яка тепер одержала назву „мозковий штурм“ (під час фронтальної або групової роботи), після чого всі запропоновані учнями варіанти розглядаються за участі всього класу:

- пропонується довести справедливості висунутого варіанту розв'язання задач;
- якщо гіпотеза вірна, робляться висновки про набуті знання;
- якщо пропозиція була помилковою, вчитель пропонує дітям знайти помилку або конкретизує задачу;
- разом з учнями вчитель узагальнює отримане правильне оптимальне розв'язання задачі, часто ставить запитання з метою закріплення нових знань, організовує вправи по застосуванню знань на практиці. Виконуючи функції організатора-керівника, вчитель у той же час сприймається учнями як лідер у груповій роботі, а потім як рівноправний партнер, який може брати участь у роботі будь-якої групи або всіх груп по черзі.



МОЗКОВИЙ ШТУРМ. ВЧИТЕЛЬ-ПАРТНЕР.

Доречі, щодо організації мозкового штурму в умовах формування позитивної „я-концепції“, вчителів слід враховувати, що учасники штурму спочатку, як правило, бояться негативної оцінки своїх гіпотез товаришами, і це стримує їх особисту ініціативу, і „глибину проникнення“ в проблему. Коли задача розв'язується учнем індивідуально, то, якщо дитина вірить у себе, свої сили, перші гіпотези сприймаються нею емоційно позитивно, з надією на правильне рішення, а після звірки з умовами задачі, перевірки, міркування відкинута гіпотеза замінюється новою. Проте під час групового обговорення нікому не хочеться стати постійним автором перших помилкових ідей, тому особливе значення для дітей набуває послідовність виступів під час дискусії: той, хто виступає наприкінці обговорення майже нічим не ризикує, бо може відтворити ідею, що повторювалася, або узагальнити почуте.

Тож вчитель забезпечує позитивне враження кожної дитини від її участі у колективній розумовій праці не тільки непомітним для дітей керуванням черговості виступів, але й у першу чергу, емоційним оцінюванням самого факту виникнення нових гіпотез (з тимчасовою забороною їх критики словом, жестом, мімікою, сміхом). У такому випадку остаточна гіпотеза, доведена під час групового обговорення та перевірки, сприймається молодшими школярами як результат колективної розумової співпраці, а значить, як особиста перемога кожного. Характерне для молодших школярів бажання перемогти у змаганні можна реалізувати не під час роботи групи, а пізніше – на проміжному етапі порівняння результатів, одержаних різними групами. Таким чином, певне неспівпадання поглядів, варіантів, свіжа думка спонукають учнів до доведення власного рішення до більш довшого вигляду.

Пізніше, коли вже діти навчаються відчувати радість від розумової праці, самостійно одержаного вирішення задачі, тільки тоді вчитель вводить елементи рефлексії, може запропонувати не лише згадати, якими були етапи вирішення задачі, але й хто був автором найцікавіших пропозицій, які призвели до спільного оптимального рішення, до перемоги. Третяк О. П. переконалася, що методика такого популярного серед учнів «мозкового штурму» легко поєднується з більшістю прийомів.

I. Кубування

Ольга Петрівна застосовує також прийом "Кубування", сутність якого полягає у використанні обов'язкових запитань, розміщених на гранях кубу, стосовно будь-якого предмета, що розглядається учнями:

1. Назви і опиши предмет (за кольором, формою, розміром).
2. На що він схожий? Від чого відрізняється?
3. Про що змушує думати? Які спогади викликає?
4. З чого зроблений? З яких частин складається?
5. Як може бути використаний?
6. Гарний чи поганий? Чому?

II. Дебати

Робота над певними гранями кубу може включати елементи гри "Дебати", коли діти працюють або в парах (кожен відповідає на 3 запитання), або в групах по 6 (кожен звітує за одну позицію). На перших етапах послідовно за всіма питаннями ведеться фронтальна робота або говорить один учень, який відповідає на 6 запитань і слухає оцінку інших.

III. Експертні групи

Досить ефективним виявився прийом "Експертні групи", коли молодші школярі виконують завдання на перегруповання та творче доповнення інформації, одержаної з тексту для читання. Наприклад, за твором О. Копиленка "Пернаті гості" ми запропонували учням таку роботу за варіантами:

1. Скажіть, що цікаво було б прочитати природознавцю? (Які птахи восени запишаються, які прилітають, які відлітають, чому. Характеристика пташок.)
2. Що – художнику. (Опис пташок, кольори.)
3. Що – мовознавцеві? (Точні, яскраві виразні засоби художнього твору.)
4. А що можна розповісти про самого автора, якщо він так описав цю історію? (Його звички, захоплення, риси характеру.)

IV. Робота з діаграмами Венна

Для закріплення та узагальнення наукових понять використовує роботу в малих групах з діаграмами Венна. Коли діти порівнюють засвоєне і виділяють спільне та відмінне, наприклад, між іменником та прикметником, типами речень, головними та другорядними членами речень, казкою та байкою, байкою та віршем тощо.



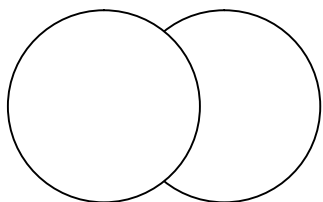
V. Самопостановка питань

Великий потенціал мають і завдання на самопостановку учнями питань за змістом твору, причому такі завдання на уроках з читання мають поступово ускладнюватися:

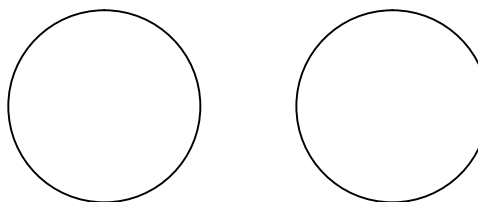
1. Формулювання питань за "кольоровими таблицями", які відображають рівні аналізу тексту (1. Хто? Що? Де? Коли? Як? Скільки? 2. Чому? та інш.);
2. Вибір найцікавішого питання з придуманих товаришами за змістом твору, обґрунтування свого вибору;
3. Формулювання запитання, яке б задав герою, авторові, і спроба однокласників відповісти на нього, виходячи з матеріалу тексту;
4. Інтерв'ю, яке дає герой твору (діалог в парах) тощо.

VI. Само- та взаємоконтроль

При оцінюванні роботи школярів на уроці, вчитель використовує колові діаграми Венна. Вона спонукає учнів до самооцінки якості роботи під час виконання колективного завдання у складі малої групи. Враховуються такі критерії оцінювання учнів: активність, аргументованість, творчість, уміння співпрацювати. Так реалізується творчий підхід у навчанні молодших школярів. Діти є активними учасниками навчального процесу. Отримані знання вони одразу ж реалізують на практиці, при само- та взаємоперевірці. Такі види роботи дозволяють учням отримувати вищі бали, що передбачено критеріями оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів.



1) спільне



2) відмінне

В результаті спостереження педагогічного досвіду вчителя ми набули досвіду добирати розвивальні тести різних типів.

Вчитель-методист, плануючи діяльність учнів, диференційовано використовує різноманітні нестандартні уроки та цікаві завдання, щоб дати кожній дитині можливість вибрати посильний для неї варіант.

Кожне з них має цікаве формулювання і мовний зміст. Саме вони подобаються і спонукають у дітей інтерес, бажання до навчання, до отримання радості, до нового спілкування. Вчитель пропонує дітям різноманітні завдання, навчає їх працювати з ними.

Діаграми Венна

Діти порівнюють засвоєне і виділяють спільне та відмінне. Наприклад, між іменником та прикметником, типами речення, головними та другорядними членами речення, казкою та байкою, байкою та віршем. У таких вправах і завданнях проявляється активність розуму, спрямованого на виявлення і виправлення своїх помилок. У зв'язку з цим, доречним можна вважати завдання на вміння логічно міркувати і знаходити помилки у міркуваннях, розрізнити правильні і хибні твердження, добирати вдалі аргументи, тобто завдання на само- та взаємоконтроль.

Наприклад, для того, щоб словесне оцінювання учнями відповідей однокласників на уроці було повним і аргументованим, на дошці пропонувався запис-орієнтир.

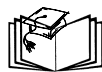
Таким чином, оцінюється вже й творча робота дітей на уроці, без якої вони не могли одержати оцінку «10» або «11», «12».

Для проміжної оцінки роботи учнів використовуються спеціальні жестові позначки, сигнальні картки, рейтингові таблиці, для підсумкової – самооцінка «вставанням» («Встаньте ті, хто вважає, що заслуговує сьогодні оцінку 11 балів. А ми разом скажемо про те, що йому гарно вдалося зробити на уроці.»).

Вчителі спонукають учнів до само- та взаємооцінки якості роботи і під час виконання колективного завдання у складі малої групи.

Для цього використовуємо колові діаграми Венна і вже такі критерії оцінки:

1. Активність;
2. Аргументованість;
3. Творчість;
4. Уміння співпрацювати.



5. Рівень знань фактичного матеріалу.

6. Культура мовлення.

Проте таке оцінювання вводять лише у випадках, які співвідносилися з порадами В. О. Сухомлинського «Дитина не тільки дізнається чогось, застосовує новий матеріал, але й переживає за свою роботу, виказує глибоке особисте ставлення й тому, що йому вдається чи ні» [2, с. 238]. «Оцінка повинна винагороджувати працелюбність, а не карати за лінощі й недбалість» [3, с. 77].

Та все ж визначальний вплив на розвиток особистості має самостійне оцінювання дій, вчинків один одного та своїх власних, а також орієнтацій, поглядів, уподобань; обміркування і розв'язання посильних моральних проблем, захист власної думки, прийняття рішень та інше. Такій самоактивності учнів вчитель надає особливого значення.

Таким чином найбільш поширеними нестандартними уроками, якими користується Третяк О. П. є уроки-подорожі, змагання, диспути, дослідження, дискусії. Широко використовує нестандартні інтерактивні методи роботи на уроці: «мозковий штурм», кубування, експертні групи, дебати, дерево рішень, інтерв'ю, парна та групова робота. Для перевірки знань і навичок учнів, складає тестові завдання та нестандартні навчальні вправи різного характеру. Такі завдання забезпечують формування знань умінь та навичок, забезпечують пізнавальну активність, спонукають дітей до глибшого засвоєння матеріалу, розвивають у них зацікавленість до вивчення рідної мови та інших дисциплін.

Ольга Петрівна Третяк, разом з колегами, видають книги із нестандартними уроками, нетрадиційними завданнями, прописи для дітей, зошити з друкованою основою, зошити із завданнями і вправами, статті, методичні посібники, збірники тестів з української мови для учнів початкових класів та для вчителів. Працюючи у творчій групі з моніторингу знань при МОН України вона розробляє та апробує навчальні тести різних типів для контролю знань умінь і навичок учнів, нестандартні форми уроків та інтерактивні методи навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. Школа. – 1976.
2. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Вибр. твори: У 5 т. – К., 1977, — Т. 4.—С. 442
3. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Вибрані твори: В 6 томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 6. – С. 150 – 155.

Яніна РУДЕНКО

СУТНІСТЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор С. Г. Мельничук

Трансформаційні процеси торкнулися всіх сфер життєдіяльності людини, у тому числі й сфери освіти. Це породило певні проблеми в системі освіти.

По-перше, традиційна система навчання не дає змоги реалізувати фундаментальні дидактичні принципи, продиктовані закономірностями розвитку суспільства.

По-друге, не спрацьовує традиційний репродуктивний механізм впровадження технологій і методик, побудованих на принципі роботи за заданим наукою універсальним зразком. Швидкі темпи накопичення наукового знання спричиняють моральне старіння розробок ще до того, як вони увійдуть у масову практику, що спонукає вчителів до створення власного дидактичного інструментарію.

По-третє, відсутній ефективний результат впровадження складних педагогічних технологій. Це пояснюється неготовністю значної кількості вчителів до нових нестандартних видів діяльності – забезпечення певної ланки технологічного процесу, самостійного моделювання, конструювання нових інноваційних прийомів, методів, технологій навчання, вміння створювати педагогічно виправдані освітні проекти.

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненим творчим мисленням.

Практичний досвід переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку для розв'язання названих вище проблем, тому науковці та педагоги-практики прагнуть впровадити нові форми і методи навчання.

Очевидно, одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроків.

Провівши теоретичне дослідження даної проблеми ми виявили, що багато педагогів цікавилися проблемою нестандартних уроків та їх ефективністю. Тому існує кілька поглядів на нестандартний урок.



На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої та ін., суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [1; с. 65]. Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [3; с. 31]. Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [6; с. 63]. О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [4; с. 11].

Як бачимо, у фаховій літературі, на сторінках періодичної преси відбувається дискусія щодо визначення сутності нестандартних уроків та цінності нових форм занять у навчанні, розвитку й вихованні учнів. Тож, "нестандартний урок як своєрідне педагогічне явище бурхливо розвивається, постійно набуваючи нових рис. Він – дитя перебудови суспільства і школи, і доля його пов'язана з долею цього процесу" [11; с. 65-69].

Проблеми нестандартних завдань знайшли відображення в теорії і практиці дидактики (В. О. Сухомлинський [10], О. Я. Савченко [9], І. П. Підласий [7; 52], В. К. Славистська, Б. Жебровський, В. В. Воробйова, Л. М. Гриневич та інші). Педагоги розглядають теоретичні питання окремих видів нестандартних завдань у системі засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, їхніх розумових здібностей, переорієнтації сучасної системи освіти.

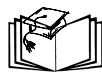
Головна мета таких уроків – пробудження й утримання інтересу до навчальної праці. В різних роботах, посібниках з педагогіки вводиться визначення, класифікація, методика проведення нестандартних уроків в школі. Зупинимося на деяких з них.

Так, в посібнику "Педагогіка" Н. Є. Мойсеюк наведено визначення нестандартного уроку, їх класифікація. "Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять. Найпоширенішими типами нестандартних уроків є: уроки – прес-конференції, уроки-аукціони, уроки-ділові ігри, уроки-занурення, уроки типу КВК, уроки-консультації, комп'ютерні уроки, театралізовані уроки, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання, уроки творчості, які ведуть учні, уроки – заліки, уроки-сумніви, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-"суди", уроки-пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії, інтегровані уроки тощо" [5, с. 217-218].

Отже, тут наведено перелік деяких нестандартних уроків, а не їх класифікація за певними параметрами. Автор підкреслює, що нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки у головну форму роботи, вводити тільки їх недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці учнів, невисокої результативності, великої втрати часу.

У посібнику Н. П. Волкової "Педагогіка" з'являється спроба певної класифікації нестандартних уроків. Автор називає 12 типів нестандартних уроків, але кожний тип має свої параметри, за якими окремі уроки відносяться до певного типу. До нестандартних уроків автор відносить такі уроки: 1) Уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції). 2) Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами). 3) Уроки міжпредметні. 4) Уроки змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси.) 5) Уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, урок-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). 6) Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протириччя, уроки-парадокси). 7) Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр). 8) Уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуку, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження). 9) Уроки з різновіковим складом учнів. 10) Уроки ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки-"Слідство ведуть знавці", уроки-імпровізації, уроки-ілюстрації). 11) Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тільові п'єси з ляльками і маріонетками, усі види невідготовленої драми-діяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри). 12) Уроки – психотренінги [2, с. 333-336].

Автор наводить коротко мету, методику проведення таких нестандартних уроків. Але в такій класифікації нестандартних уроків немає загального підходу до її основних параметрів.



Багато інших авторів намагалися навести загальну класифікацію нестандартних уроків, але ними, як правило, не виділялися певні узагальнені основи такої класифікації (Антипова О. Й., Паламарчук В. Ф., Румянцева Д. І., Селевко Т. К., Фіцула М. М. та ін.).

Підсумовуючи різні підходи до класифікації і структури нестандартних уроків, можемо запропонувати класифікацію таких уроків відносно педагогічних технологій навчання, які в основному використовуються в організації і методиці їх проведення.

Поділимо всю систему нестандартних уроків на такі групи за педагогічними технологіями:

- 1) Інформаційно-комунікативна технологія.
- 2) Ігрова технологія.
- 3) Дослідницька технологія.
- 4) Інтерактивна технологія.
- 5) Психотренінг.

Безумовно, не можна абсолютно розділити численні типи нестандартних уроків по ізольованим групам, бо, як правило, на таких уроках використовуються "декілька педагогічних технологій навчання". Недарма деякі уроки називають інтегрованими (інтеграційними) не тільки за змістом матеріалу і за формами організації навчання, і за поєднанням різних педагогічних технологій навчання. Розглянемо яким чином педагогічні технології реалізуються на нетрадиційних уроках. В посібнику "Універсальні інтелектуальні ігри" розглядаються деякі типи таких ігор та методика їх організації і проведення.

Гра може тривати від декількох хвилин до цілого уроку і використовуватися на різних його етапах, в позакласній роботі.

Зрозуміло, що підготовка уроку-гри потребує більше часу, ніж підготовка до звичайного уроку. Але педагогічний результат такого заняття буде значно більшим (інтерес учнів до нових знань, активність їх в проведенні заняття, позитивний настрій вчителя й учнів та ін.). У посібнику розглянуто 15 універсальних інтелектуальних ігор: ланцюжок, "Так чи ні?", КВК, "Ерудит" "Поле чудес", брейн-ринг, "Перший мільйон", "О, щасливчик", "Щасливий випадок" "Блеф", "Бізнес", інтелектуальний хокей, вікторина, рольова гра, ділова гра (імітаційні, театралізовані, гра-конференція).

Класифікація нестандартних уроків за педагогічними технологіями.

1. Інформаційно-комунікативні технології. Урок-лекція, урок-семинар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урок-експромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урок-інформації, інтегрований урок.

2. Ігрові технології. Змагання КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, "Щасливий випадок" Ділові, рольові ігри Імпровізація, імітація, "Суд", захист дисертації, "Слідство ведуть знавці", "Поле чудес", ерудит, ланцюжок, бізнес-гра. Драматизація. Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр.

3. Дослідницькі технології. Діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, експедиція, наукові дослідження, коло ідей.

4. Інтерактивні технології. Кооперативне навчання, робота в парах, змінювані трійки, 2-4 разом, карусель, малі групи, акваріум. Колективно-групове навчання. Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "Навчаючи-вчуся", мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень, ситуативне моделювання, імітаційні ігри, "Суд", громадські слухання, рольова гра, опрацювання дискусійних питань, метод-прес, займи позицію, зміни позицію, континуум, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія.

5. Психотренінг. Тренінг уваги, уяви, пам'яті, "Пізнай себе", "Пізнай свої здібності", "Твоя воля", "Твій характер", "Сам себе виховую", сугестопедагогічний урок-гра "Ерудит". У грі беруть участь 6 учасників. Запитання першого завдання (6-12 запитань за певною темою), яке їм дається, оцінюється за 5-бальною системою. Якщо учасник гри не знає відповіді на запитання, йому може допомогти група підтримки, але тоді відповідь оцінюється за 3-бальною системою. Після кожного конкурсу журі оголошує результати. Той з учасників, хто набрав найменшу кількість балів, вибуває з гри. Залишаються сильніші.

Отже, у 1-му конкурсі беруть участь 6 учнів, у 2-му – 5, у 3-му і т.д. Переможцю останнього конкурсу присвоюється звання "Ерудит" і вручається головний приз. Решта учасників також одержують заохочувальні призи [2, с. 7].

На нестандартних уроках обов'язковим є використання інтерактивних методів навчання, які доповнюють нестандартний урок. Серед таких методів найпродуктивнішими вважаються: мозковий штурм, асоціативний куш, аналогії, дерево рішень, акваріум, перехресні групи, мозаїка, два-чотири-всі разом, криголам, сімейні історії, сенкан, кубування, парна, групова робота та інші.

Одним із нестандартних уроків та методів нетрадиційної діяльності у навчанні є метод проектів.

В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність учнів, з урахуванням їхніх особистих інтересів.



Реформа шкільної освіти сприяє використанню проектного методу у вітчизняній шкільній практиці. Вже в молодших класах, враховуючи вікові особливості, можна планувати виконання учнями практичних, творчих завдань-проектів.

Метод проектування сприяє формуванню самостійної, творчої особистості і є одним з інноваційних методів навчання. У старших класах шкільні проекти можуть поглиблюватись і ускладнюватись.

Характерною ознакою методу проектів є органічна і повна узгодженість шкільного навчання з навколишнім життям, різноманітними інтересами дитини. Метод проектів є методом пошуку. Він спрямований на розвиток наукового мислення.

Виникає потреба в підготовці педагогів до проектної діяльності як провідної умови запобігання невинуватих експериментів над дітьми. Отже, набуває актуальності оволодіння вчителями методологією педагогічного проектування.

Долучаючись до педагогічного проектування, учитель може перебувати в різних позиціях. Він може бути організатором проектної діяльності учнів, будуючи свою роботу за методом проектів. Педагог може бути розробником освітніх проектів і розробляти навчальні програми, курси, навчальні посібники тощо. Він може залучатися до виконання освітніх проектів, їх експертизи та оцінювання. При цьому вчитель може бути й автором, і виконавцем, і експертом проекту. З усього спектру проектної активності педагога ми зробимо акцент на одному аспекті: організації роботи вчителя над проектом, що має на меті отримання освітнього продукту (програм, методичних посібників, навчальних посібників тощо).

Нестандартні заняття сприяють всебічному розвитку дитини, розкриттю творчих здібностей, вільній, невимушеній обстановці, інтересу, зацікавленості, бажанню більше працювати, спробувати себе у різних завданнях, різного рівня складності, можливості для взаємо- і самоконтролю, засобом всебічного розвитку особистості.

Нетипові уроки, в протизу традиційним, вносять новизну в навчальну діяльність учнів, уможливають залучення до активної роботи всіх учнів; привчають до самостійності навчальної діяльності спонукають до мислення; застосування різних видів перевірки їхніх навчальних досягнень з відповідних дисциплін, створюють умови для застосування вмінь і навичок у нетипових навчальних і життєвих ситуаціях.

Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати навчальну діяльність, відійти від чітких рамок стандартного уроку з його незмінною структурою: опитування, пояснення, закріплення, домашнє завдання; сприяють підвищенню активності учнів, а отже і ефективності уроку.

Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нестандартні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливим у роботі початкової школи.

Навчальні нестандартні уроки, завдання – є одним із основних структурних елементів навчального процесу. Завдяки їм створюються необхідні умови для реалізації всіх основних принципів дидактики, засвоюються знання, формуються вміння і навички, розвиваються пізнавальні здібності учнів.

Сьогодні ця тема виявляється актуальною, оскільки завдяки використанню різних типів нестандартних уроків в учнів формується і підтримується зацікавленість, інтерес до вивчення навчальної дисципліни; розвивається пізнавальна активність і обізнаність.

Саме розробка та впровадження таких уроків допоможуть вчителю зробити все, щоб навчання було змістовнішим, цікавішим та дало об'єктивні дані щодо рівня знань дітей. А дитина з радістю, бажанням вчилася, прагнула отримати нові знання.

Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нестандартні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливим у роботі початкової школи.

Вчителі практики пропонують переважно методичні рекомендації щодо певного типу нестандартних уроків або добірку нестандартних завдань відповідного типу з теми або розділу. Однак немає системних праць з теоретичних, практичних питань, доцільності та методики підготовки і проведення типів нестандартних занять та завдань.

В сучасних умовах діяльності початкової школи виникає потреба комплексно досліджувати, створювати нову теоретичну, практичну базу нестандартних занять і готувати сучасного вчителя до впровадження таких форм роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антипова О. Й., Румянцева Д. І., Паламарчук В. Ф. У пошуках нестандартного уроку//Рад. школа. – 1999. – № 1. – С. 65 – 69.
2. Волкова Н.П., Педагогіка. К.: Академія, 2002р. – с.340.
3. Лухтай Л. К. Нестандартний урок//Початкова школа. – 1992. – № 3. – С. 31 – 35
4. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку//Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11 – 13.
5. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. – К.: Гранма, 1999. – 350с.
6. Печерська Е. П. Уроки різні та незвичайні//Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62 – 65
7. Підласий М.П., Педагогіка. – М.: Просвещение, 1996. – 432с.
8. Пометун О. Інтерактивні методи та системи навчання. – К.: Шкільний світ, 2007.
9. Савченко О. Я. Урок у початкових класах/ Навчально – методичний посібник. – К.: Освіта. – 1993.



10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т.Т.1.М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
11. Сележан Й. Ю. Основ. нац. вих. : Хрестоматія – Чернівці: книжки – XXI, 2005 – 272 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. Школа. – 1976.

Катерина РУДЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор Мельничук С.Г.

Природа – джерело життєдіяльності людини. Однак упродовж тривалого часу відбувається руйнація життєтворчих основ, що загрожує знищенням не лише людини, а і всього живого на Землі. Забруднення навколишнього середовища є одним із найсуттєвіших факторів, що негативно впливає на тривалість життя й здоров'я людей і збільшує небезпеку генетичних порушень. Екологічні умови, що склалися в Україні, не можуть не відобразитися на стані рослинного і тваринного світу. Забруднюються водні джерела, збіднюються степи, у багатьох місцях природне середовище стає непридатним для життя. Значна територія України постраждала від аварії на Чорнобильській АЕС. Ця трагедія призвела до тяжких екологічних наслідків, згубно позначилася на здоров'ї людей.

Світові глобалізаційні процеси, запровадження інноваційних технологій, сприяючи прогресу в багатьох сферах суспільного виробництва, спричиняють водночас негативний вплив на навколишнє природне середовище, призводять до виснаження природних ресурсів, деградації природного і рослинного світу, надмірного накопичення промислових відходів, суттєво знижують якість середовища проживання, порушують екологічні права людини, є причиною зростання рівня захворюваності населення, особливо дітей.

Зазначене ставить на порядок денний проблему вибору ефективних заходів щодо подолання кризових явищ у сфері екології, створення дієвих механізмів забезпечення сталого розвитку України, одним із головних завдань вирішення якої є формування екологічної культури населення.

Людині й сьогодні важко усвідомити те, що про природу вона знає дуже мало, що вона не цар природи, а лише її складова частина, яка не творить прав і законів, а змушена їм підкорятися, пізнавати, творчо перетворювати в межах розумного.

Сучасна екологія – це й світорозуміння, яке включає в себе і свідоме ставлення до всього суцього, і активний його захист. Крім соціально-екологічних та правових заходів, які скеровуються на охорону довкілля, непересічну роль відіграє формування екологічної культури кожного члена суспільства. Серед екологів й педагогів України утвердилася цілком справедлива думка: екологічна освіта і виховання – єдиний послідовний процес, що має здійснюватися протягом усього життя людини на комплексній основі і який покликаний попередити вищепроаналізовані явища.

Можна впевнено стверджувати, що недостатньо ефективна система екологічного виховання населення одна з основних причин незрілості екологічної свідомості людей. Далеко не кожна людина має нагоду залучитися до розуміння екологічних проблем на рівні великої науки, уявлення про ці проблеми складається часом вельми випадковим чином: під впливом буденних вражень або з повідомлень засобів масової інформації. Розрізнені відомості не дають можливості людині виробити струнку систему екологічних знань, яка необхідна йому, щоб розумно відноситися до природи, не наносити їй шкоди. Задача суспільства тут – забезпечити системний характер екологічного виховання і виховання населення. Можливість корінної зміни ситуації, що склалася, пов'язана з науковою розробкою проблем екологічного виховання на основі перспектив переходу людства, що виявляються сучасними філософами і культурологами, до ноосферної цивілізації через затвердження в суспільстві екокультурних цінностей.

Стає все більш ясною необхідність посилення впливу на духовну сферу особистості, формування етичного компоненту екологічної культури, що є прерогативою процесу екологічного виховання. На кожному віковому етапі розвитку особи екологічна культура має свої специфічні характеристики.

Підвищення рівня екологічної вихованості підростаючого покоління знаходиться в прямій залежності від повноти наукових уявлень про своєрідність процесу екологічного виховання на кожному віковому відрізку і його практичної реалізації з урахуванням виявлених особливостей.

У вирішенні цієї проблеми чільне місце відводиться школі, передусім початковій. Адже природна допитливість, щирий інтерес до оточення – характерні психологічні особливості молодших школярів, що створюють надзвичайно сприятливі умови для екологічного виховання.

Протягом багатьох років цей аспект педагогічної діяльності в школі розвивався на міжпредметній основі. Знання про закономірності навколишнього середовища, взаємодію людства з природою включалися



до змісту навчальних предметів. Однак рівень екологічної культури випускників школи залишається невисоким.

Сьогодні гостро постало питання про "екологічну поінформованість" не лише в рамках навчальної програми, а й усвідомлення екологічного виховання й навчання як процесу безперервного, тобто такого, що може здійснюватися і в позаурочний час.

В усі часи людина жила за рахунок навколишньої природи. Нині, коли на планеті швидко зростає кількість населення, проблема раціонального й економного використання природних багатств надзвичайно загострюється. Саме через це першочерговим завданням у початковій школі є закладення підвалин екологічної культури молодших школярів, майбутніх громадян України. Від їхньої екологічної освіченості та переконаності залежить майбутнє рідної землі, її доля.

Екологічне виховання потрібно ставити на чільне місце, проводити роботу не епізодично, а систематично, продумано, цілеспрямовано [1,82].

Система екологічного виховання й покликана слугувати вирішенням зазначених вище проблем. Вона ж виступає окремим напрямом педагогічної теорії і практики.

Отже, **екологічне виховання** – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури, взаємодії з природою [4, 113].

Цей термін тлумачать і як цілеспрямований, організований процес формування в школярів системи наукових знань, поглядів, переконань, що забезпечують формування відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх видах діяльності учнів [7, 105].

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури; усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на Землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі.

Екологічне виховання – це цілеспрямоване формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних, правових поглядів на природу і місце в ній людини.

Метою екологічного виховання є формування особистості, здатної вільно орієнтуватися в природоохоронній ситуації, формування екологічної свідомості і мислення. А передумовою для останніх є екологічні знання. Наслідком останніх повинен стати екологічний світогляд. На основі екологічного мислення і свідомості формується екологічна культура, яка передбачає глибокі знання про навколишнє середовище (природне і соціальне), екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи, вміння вирішувати екологічні проблеми, брати безпосередню участь у природоохоронній діяльності.

Ми вважаємо, що **екологічне виховання передбачає** розкриття сутності світу природного середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі.

Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності.

Екологічне виховання не може орієнтуватись тільки на розум. Необхідно впливати також на емоції і почуття. В школі цьому сприяє навчання рідної мови, літератури, художнє і музичне виховання, а також, формування так званої екологічної свідомості на засадах "глибинної екології" (термін введений у науковий 1973 р. Арне Наессом), яка відкидає тотально-домінуючу роль людини у довкіллі, де кожен організм розглядається як ланка у загальній системі внутрішніх екологічних взаємодій [6].

Одним із продуктивних способів екологічного виховання школярів є застосування в ньому системного підходу глибинної екології, що досліджено М.Колесник, під якою розуміють:

- систематичну педагогічну діяльність, спрямовану на формування в учнів системи цінностей, поглядів та переконань, які впливають на ставлення особистості до екологічної дійсності шляхом актуалізації етичних норм та правил по відношенню до природних об'єктів;
- інструмент формування в учнів екологічно орієнтованих навичок та звичок, передумовою яких є непрагматична взаємодія зі світом природи [6, 3-4].

В цьому сенсі форми та засоби екологічного виховання спрямовані на формування емоційно-почуттєвої сфери учнів, мотивації щодо їх активної природоохоронної діяльності.

Зміст екологічного виховання на засадах глибинної екології передбачає дотримання таких шляхів його здійснення:

- виховання ставлення до навколишнього середовища шляхом актуалізації абсолютних вартостей;
- формування моральних почуттів відповідальності за стан довкілля;
- осмислення та оцінка екологічних явищ, уміння їх аналізувати з позицій особистої причетності до вирішення екологічних проблем;
- нагромадження екологічних знань з метою формування навичок такої поведінки, яка б не завдавала шкоди довкіллю;



- формування бажання до співпраці з природою, активної природоохоронної діяльності з позицій рівноправності з іншими істотами в системі живого світу [так само, 4].

Вищепроаналізоване дозволяє уточнити, сформулювати сутність поняття "екологічна вихованість".

Під нею розуміють комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю та рівнем сформованості в неї екологічного світогляду, позитивної мотивації до непрагматичної взаємодії зі світом природи, а також умінням оцінювати та аналізувати наслідки тих чи інших дій людини в природі.

Система екологічного виховання передбачає й урахування таких її основних аспектів:

- національного та регіонального підходів до вибору навчального матеріалу екологічного спрямування;

- гуманістичну спрямованість і зростаючу роль екологічних чинників у вирішенні глобальних проблем людства (раціонального використання природних ресурсів, забезпечення населення екологічно чистими продуктами харчування, захисту середовища від забруднення промисловими та побутовими відходами);

- збереження фізичного і духовного здоров'я людини;

- об'єктивності у розкритті основних екологічних законів та понять, що дають підстави вважати екологію наукою, яка розвивається, намагаючись вирішувати проблеми довкілля;

- зв'язку між набутими екологічними знаннями і життям, розкриття їх цінності не лише у виробництві, а й у повсякденному житті людини [3, 114].

У світлі вищевказаних основними **освітніми, виховними і розвиваючими завданнями**, які ставить перед собою школа та сучасність в екологічному сенсі, є:

- формування в учнів перспективності в необхідності піклування та збереження природи та її багатств;

- формування в дітей направленості в пошуках найбільш правильних методів і шляхів захисту природи, а також свідомого і бережливого використання її ресурсів;

- озброєння учнів вміннями і навичками, які дають можливість активно діяти в довкіллі щодо питань екології;

- розвиток потреби у спілкуванні і прагненні пізнавати таємниці природи;

- активізація діяльності, спрямованої на покращення стану природи.

Екологічне виховання може здійснюватися за кількома напрямками:

Перший напрям. Створюється зовсім новий курс, який не підпорядкований природознавству. На сучасному етапі існує багато літератури. Для вивчення екології. Це може бути дитяча книжка, де в цікавій формі розповідається про життя тварин. Для додаткового читання рекомендовані казки, головними героями яких є тварини або в яких йдеться про екологічні правила.

Другий напрям. Екологічна тематика посилюється в підручниках з природознавства. Для демонстрації зв'язків у природі учням пропонуються до розгляду відповідні схеми, наприклад, щодо зв'язку живої і неживої природи.

Третій напрям — складання нетрадиційних програм і підручників з природознавства [2, 5] .

Таким чином, метою сучасної екологічної освіти і виховання в початковій школі є становлення науково-пізнавального, емоційно-морального і практично-дієвого ставлення до навколишнього середовища та свого здоров'я на основі чуттєвого і раціонального пізнання природного й соціального оточення людини. Вони, на думку більшості вчених (Л. Бобильової, А. Захлебного, Н. Виноградової, Т. Іванової та інших), покликані розв'язувати такі завдання:

- 1) засвоєння провідних ідей, основних понять і наукових фактів про природу, на базі яких визначається оптимальний вплив на неї, відповідно до її законів;

- 2) розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних, духовних сил суспільства і кожної людини;

- 3) оволодіння знаннями, практичними уміннями і навичками раціонального природокористування, розвиток здатності оцінювати стан довкілля, приймати правильне рішення з його покращення, передбачати можливі наслідки своїх дій і не допускати негативних впливів на природу у всіх видах суспільно-корисної діяльності;

- 4) осмислене дотримання норм поведінки в природі, що виключає нанесення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;

- 5) розвиток потреби спілкування з природою, сприймання її позитивного впливу; прагнення до пізнання реального світу в єдності з морально-етичними переживаннями;

- 6) активізація діяльності з покращення природного середовища, нетерпиме ставлення до людей, які причиняють їй зло, бажання зупинити його, участь у пропаганді ідей охорони природи [5].

Все це обумовлює важливість формування у молодших школярів потреби спілкування з природою, інтересу до пізнання її законів; установок і мотивів діяльності, спрямованих на осмислення універсальної



цінності природи, раціонального характеру природокористування; переконань у необхідності збереження природи, піклування про збереження здоров'я свого та інших людей як суспільної цінності, потреба приймати участь в роботі із вивчення та охорони природи, пропаганди екологічних ідей; системних наукових знань про єдність людини, суспільства і природи, способи оптимізації норм природокористування як матеріальної основи; системи морально-естетичних ціннісних екологічних орієнтацій; уміння використовувати моральні й правові принципи, норми і правила екологічно грамотного ставлення до навколишньої природи в реальній поведінці; умінь використовувати знання про дію природних законів, способи охорони природи, бережливого ставлення до неї в трудовій, суспільно-корисній та практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисенко Г. І. Екологічне виховання в початкових класах. // БВПШ – № 8. – 2002. – С. 82 – 86.
2. Бубон В. Вчити не просто дивитися, а й бачити. // Початкова освіта. – 2008. – № 14. – С. 5 – 6.
3. Вишневецький О. Кобрій, О. Чепіль. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / За ред. Вишневецького. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 286 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видав. центр «Академія», 2001. – 576 с.
5. Иванова Т. С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе: Учебно-методическое пособие. – М.: Академия, 2003.
6. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі навчання біології. : Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.087 / Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
7. Пермяков О. А., Морозов В. В. Педагогіка : Навч. посіб. К. : Знання, 2006. – 171 с.

Юлія Савіцька

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ «ШКОЛИ ВОЛОНТЕРІВ» ПРИ ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко

Волонтерський рух в Україні – одна з найбільш ефективних форм роботи з молоддю. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству, тому швидко поширюється. Зростає кількість громадських об'єднань і організацій, діяльність яких спрямована на надання соціальної допомоги різним верствам населення.

Роль волонтерства у соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема, у законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», в яких добровільна праця волонтерів визначається як необхідна та суспільно корисна.

У зв'язку з цим, велике значення має вже накопичений досвід у сфері вивчення питань доброчинності та волонтерства завдяки таким ученим як О. Брижовата, О. Безпалько, Р. Вайнола, Т. Голованова, І. Грига, З. Зайцева, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Н. Комарова, Л. Лактінова, І. Пінчук, Ф. Ступак, С. Толстоухова, О. Шатохіна, О. Яременко та інші [1; 3; 4; 9].

Але теоретичних та практичних доробок з питань волонтерського руху обмаль, до того ж вони зорієнтовані переважно на вивченні феномену волонтерства як засобу вияву доброчинності. Тільки поставлене на порядок денний питання вивчення волонтерства як засобу підготовки власне професійних соціальних педагогів.

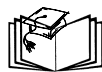
Саме тому об'єктом даного дослідження є «школа волонтерів».

Предметом дослідження є особливості підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» до професійної діяльності.

Метою даного дослідження є з'ясування впливу «школи волонтерів» на професійне становлення майбутніх фахівців.

Мета дослідження визначила необхідність розв'язання таких завдань:

1. На основі вивчення соціально-педагогічної та психологічної літератури з досліджуваної теми визначити сутність понять «волонтерство» та «школа волонтерів».
2. З'ясувати зміст та основні напрямки роботи з волонтерами, групи добровільних помічників.
3. Визначити особливості підготовки у «школі волонтерів».
4. Виявити та експериментально довести ефективність участі студентської молоді у «школі волонтерів» з метою її розвитку, набуття теоретичних знань та практичних навичок з напряму соціальної роботи у центрах соціальних служб.
5. Підготувати методичні рекомендації щодо умов ефективного здійснення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними категоріями населення.



Трактовка змісту й мети волонтерського руху у Загальній декларації, прийнятій на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів [5, 8], а також аналіз світової практики волонтерства дозволяє розглянути його місце у вирішенні проблем соціалізації у таких аспектах:

1. Як ресурс соціальної роботи для створення більш сприятливих умов соціалізації на всіх рівнях, у тому числі й на рівні громади, через надання волонтерами допомоги іншим.
2. Як засіб створення більш сприятливих умов для соціалізації самих учасників волонтерського руху через активізацію та спрямування їхньої діяльності у соціально позитивне русло.

Теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що поняття «волонтер», «волонтерство» можна конкретно й адекватно застосовувати лише за умови зародження, становлення й функціонування його як суспільної організації громадянського суспільства. Сутність цього явища можна визначити як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян і добровільно сформованих ними для обстоювання власних інтересів організацій та об'єднань в усіх сферах життя суспільства і як певну систему відносин, яка склалась для досягнення певної спільної мети – реалізації власних бажань, себе через надання безкорисливої допомоги іншим.

Також слід зазначити, що волонтери – це люди, які роблять що-небудь по своїй волі, за згодою, а не з примусу. Вони можуть діяти або неформально, працювати безкоштовно як в державних, так і приватних організаціях медичної, освітньої сфери або соціального забезпечення, або бути членами добровільних організацій.

Вважається, що роботу волонтерів можна спрямовувати в соціальну, житлово-комунальну сферу, охорону здоров'я, працевлаштування, соціальний догляд, відродження культури міста, національних, творчих, релігійних традицій тощо.

Отже, волонтерство – діяльність, спрямована на допомогу іншим, яка здійснюється не заради грошової компенсації, матеріальної користі й не ґрунтується на примусі [3].

Одним із важелів управління діяльністю волонтерського колективу є створення «школи волонтерів».

Метою її є забезпечення комплексної теоретичної та практичної підготовки волонтерів всіх рівнів до реалізації соціальних та соціально-педагогічних програм шляхом створення та впровадження моделі соціально-педагогічного навчання у формі школи волонтерів.

Об'єкти соціально-педагогічного впливу, задіяні у програмі: студентська молодь; фахівці (психологи, педагоги, соціальні працівники, соціальні педагоги) соціальних служб для молоді; громадські організації.

Кожен із об'єктів реалізації цієї програми залежно від специфіки діяльності керується певними мотивами і вимагає особливих змісту та форм роботи.

Зміст роботи з волонтерами визначається загальними напрямками роботи:

1. Соціально-реабілітаційна робота, попередження і подолання негативних явищ у молодіжному середовищі: робота з молоддю та підлітками, котрі перебувають у кризовому стані, схильні до суїциду; робота з молоддю, схильною до асоціальної поведінки; підтримка та розвиток соціально дезадаптованої молоді; профілактика вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин; профілактика хвороб, що передаються статевим шляхом, та СНІДу; педагогічна підтримка підлітків та молоді, які постраждали від морального, фізичного, сексуального насильства чи насильства у сім'ї.

2. Соціальна опіка і соціальний захист соціально незахищених груп молоді (діти-інваліди, сироти, малозабезпечені, безпритульні діти, самотні матері тощо): підтримка та розвиток творчих здібностей молодих інвалідів; соціальна допомога самотнім матерям, неповним сім'ям; робота з групами ризику; волонтерські програми соціальної опіки.

3. Соціальний розвиток молоді та її інтеграція у суспільство: формування інтересів, потреб, цінностей та пріоритетів життя; сприяння самовихованню, самовизначенню та самовдосконаленню; розвиток та підтримка творчого потенціалу талановитої молоді; формування світогляду молоді людини засобами соціальної реклами [7].

Таким чином, відбувається не лише розвиток особистості, але і професійне становлення волонтера, який з легкістю може працювати потім в соціальній сфері після закінчення «школи волонтерів», оскільки його діяльність проходить за такими напрямками: соціально-реабілітаційна робота, попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі; соціальна опіка і соціальний захист осіб, котрі потребують підтримки; соціальний розвиток молоді та її інтеграція у суспільство.

Діяльність волонтерів в різних напрямках соціальної роботи потребує набуття знань з психології, педагогіки, соціології, юриспруденції, медицини. Навчання волонтерів з метою формування необхідних навичок може мати індивідуальний або груповий характер. Саме тут виправдовують себе так звані «школи волонтерів», які забезпечують комплексну теоретичну та практичну підготовку волонтерів до реалізації соціально-педагогічних програм. Волонтерів навчають фахівці, які надають уміння та навички через розвиваючі та навчальні тренінги, лекції тощо. Для фахівців важливе не саме навчання, а введення їх у суть справи, докладне визначення мети, завдань, режиму роботи, вимог до них волонтерів. Практично від навчання волонтерів у майбутньому залежить значна частина успіху програми. Тут важливо підготувати



волонтерів не лише у професійному плані, а й у моральному, особливо коли останнім доводиться працювати з сім'ями дітей-інвалідів, з наркоманами, безпритульними дітьми, засудженими.

Зауважимо, що надання соціальної допомоги волонтером – процес багатогранний. Це може бути масова робота волонтерів по проведенню дослідження або масового заходу. Може бути робота у невеликих групах: спільний турпохід волонтерів з дітьми-сиротами, проведення ігорток на вулицях, коли волонтери можуть підтримати один одного, отримати певну допомогу від керівника під час реалізації програми. Найвідповідальнішим видом волонтерської роботи є індивідуальна. Тому включати в процес волонтера необхідно поступово: спочатку – колективна робота, потім – в малих групах, і вже після цього – індивідуальна робота.

Саме тому головним завданням центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є оптимально організувати їх діяльність (точний час, аудиторія чи кабінет, клієнтура), стежити, щоб вони вирішували суто професійні проблеми. Через їх залучення можна вирішити багато соціальних проблем, пов'язаних із професійною діяльністю фахівців.

Крім того, при підготовці майбутніх соціальних педагогів з різними категоріями населення, важливим є організація навчального процесу у «Школі волонтерів», яка в першу чергу залежить від її керівника. Тому можна виокремити такі основні вимоги до тренера або керівника волонтерською діяльністю:

- здатність визначати потребу групи в навчанні та адаптувати матеріали курсу з урахуванням специфіки роботи кампанії та визначених потреб у навчанні;
- знати аудиторію та її очікування;
- здатність встановлювати довірливі відносини з аудиторією, викликати довіру групи;
- здатність керувати навчальним процесом;
- володіти навичками ефективної комунікації;
- володіти навичками ефективної самопрезентації, особлива увага «мові тіла»;
- здатність «уловити сутність», уміння чітко формулювати свої думки;
- схвалювати та підтримувати діалог;
- здатність викликати ентузіазм студентів, викликати їх на позитивне мислення, активізувати на використання знань;
- уміння використовувати та поєднувати різні способи (міні-лекції, дискусії, кейси, письмові вправи) та інструменти навчання (відео-сюжети, сучасні ділові ігри тощо);
- здатність до аналізу: здатність оцінити, наскільки успішно студенти впоралися з завданнями;
- здатність максимально точно, повноцінно і коректно надати інформацію, отриману під час підготовки та проведення навчальних занять, тренінгів тощо;
- бути активним, творчим.

Реалізація вже зазначених напрямків соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на соціальне навчання волонтерів, потребує системи взаємопов'язаних методів та форм роботи.

До найбільш типових форм роботи з різними групами волонтерів належать: лекція як базовий метод при навчанні волонтерів; бесіда на заняттях для волонтерів для більш плідної взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення настрою групи тощо; гра ділова та рольова на заняттях з різних напрямків соціальної роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок; «мозковий» штурм на заняттях волонтерів для стимулювання до вивчення тієї чи іншої теми та більш ефективного навчання; дискусія (диспут) з волонтером або групою волонтерів з найбільш актуальних, гострих питань, тем; колоквиум як форма обговорення проблем за участю більшості членів групи; семінар-практикум для волонтерів з метою подальшого засвоєння теоретичних знань; «волонтерський театр»; тематичні дискотеки; акції соціального спрямування; тренінг для волонтерів з метою більш ефективного вивчення тем навчання та вироблення різноманітних відповідних навичок; «круглий стіл» для волонтерів з залученням державних та громадських організацій з метою обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського руху та вирішення соціальних завдань; збори волонтерів різних центрів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді. Отже, через навчання у школі волонтерів відбувається комплексний розвиток особистості завдяки використанню різноманітних та нестандартних форм та методів роботи [5; 6].

Особливого значення набувають надбання у плані професійного становлення волонтерів: перевірка власної теоретичної та практичної підготовки на практиці; самодіагностика професійної придатності та професійних уподобань; стійка динаміка соціально-ціннісної складової у системі професійної мотивації; набуття додаткових фахових знань з майбутньої спеціальності; напрацювання навичок спілкування з майбутніми клієнтами, спілкування з професіоналами в обраній спеціальності; знайомство з новими методиками і технологіями; відпрацювання власного набору професійного інструментарію; формування індивідуального стилю професійної поведінки й діяльності.



Відзначимо, що навчання у «школі волонтерів» – діяльність, за допомогою якої максимально виявляються і реалізуються творчі здібності учасників, формуються моральні якості, ініціатива, підвищується відповідальність кожного за результати своєї праці.

Отже, вивчаючи волонтерство, необхідно говорити не лише про участь молоді у соціальній роботі, а й про вплив цієї діяльності на формування самої особистості волонтера. Цей аспект поки що мало вивчений, і, на жаль, йому не приділяється достатньої уваги.

Таким чином, ми проаналізували значення розвитку особистісних якостей та набуття нових знань, умінь, навичок через волонтерську діяльність. Зокрема слід зазначити, що, наприклад, завдяки участі волонтера у різноманітних формах роботи з людьми, таких як акції, тренінги, «волонтерський театр», виступи по телебаченню тощо, відбувається розвиток таких важливих здібностей, як організаторські та творчі, набуття комунікативних навичок та розвиток лідерських якостей. А вони, в свою чергу, є запорукою кар'єрного та професійного зростання людини. Адже якою діяльністю не займалася б людина, навички ефективного спілкування необхідні їй як у роботі з колегами, підлеглими, вищими посадовими особами, так і з клієнтами, бо кожна людина – індивідуальна та потребує свого підходу. Це стосується й інших навичок, вмінь, якостей людини, які є необхідними не лише в роботі, а й у повсякденному житті.

Найбільш важливим є те, що волонтер набуває не лише теоретичних знань, а й практичних навичок. Зауважимо, що наш досвід роботи з підготовки волонтерів дає змогу зробити висновки, що молодь, яка відвідує «школу волонтерів», набуває навичок спілкування з різними віковими та соціальними категоріями населення, досвід ділового спілкування й ділової поведінки, відбувається розвиток лідерських якостей, розвиток творчості особистості, набуття навичок вирішення проблем та виходу з конфліктних ситуацій, відбувається формування здорового способу життя не лише серед оточуючих, а й в особистості самого волонтера. Крім того, така людина отримує більш глибокі знання з соціальних проблем, більш реальні уявлення про спосіб життя різних верств населення, відбувається самоактуалізація та самореалізація (яка, як відомо за пірамідою потреб за А. Маслоу, є найбільшою та найвищою серед усіх потреб особистості) завдяки переходу до нового, більш активного способу життя, самоствердження через відчуття себе корисним, отримання більш соціально поважного статусу тощо.

У зв'язку з вище зазначеним, можна зробити висновок, для ефективної діяльності та професійного становлення майбутніх волонтерів необхідним є забезпечення науковими знаннями (які людина може співставити з уже наявним життєвим досвідом та відомими науковими теоріями), критичним спостереженням та рефлексією (тобто створюються умови для різноманітних навчальних ситуацій, в наслідок чого розширюються ціннісні та поведінкові компоненти майбутніх соціальних педагогів), експериментування (пов'язане з реалізацією отриманих знань на практиці, у безпосередній взаємодії з різними категоріями населення; при цьому відбувається формування особистого стилю діяльності волонтера та майбутнього фахівця). При цьому необхідно так спланувати цей процес, щоб відбувалося гармонійне поєднання даних складових у волонтерській діяльності.

Але слід пам'ятати, що першим завданням, яке потребує уваги, є дослідження та пізнання волонтером самого себе, корекція власних якостей, звичок, способів поведінки в певних життєвих ситуаціях, формування навичок самоконтролю тощо. Адже перш за все слід навчитися вирішувати власні проблеми, тільки після цього людина зможе допомагати іншим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху /Укл. Т.Л. Лях, авт. кол.: О.В. Безпалько, Н.В. Заверіко, І.Д. Зверева, Н.В. Зімовець та ін. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2001.
2. Волонтерська служба недержавної організації соціальної сфери. 3б. мат. – К.: БТ «Джерело», 2000.
3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р.Х., Капська А.Й., Комарова Н.Н. та ін. – К.: Академпрес, 1999.
4. Голованова Т.П., Гапон Ю.А. Волонтерство в соціальній роботі як феномен цивілізованого суспільства. – Запоріжжя: ЗДУ, 1996.
5. Зайцевська Т.Ю. Вулична робота з дітьми вулиці// Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І.Ю.В.Козубовської, І.І.Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч.1.
6. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки /Укл. Т.О. Рудякевич – Житомир: ЖДУ, 2004.
7. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів /Заг. ред. І. Зверєвої, Г. Лактіонової. – К.: Науковий світ, 2001.
8. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах /За ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2001.
9. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2000.
10. Учебный модуль «Молодежный информационный центр». Издано при содействии Детского фонда Объединенных Наций (ЮНИСЕФ). – К., 2000.



Євгенія САЛОВА

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – канд. пед. наук., доцент Краснощок І.П.*

У постіндустріальному інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності. Відповідно, особливої актуальності набувають наукові пошуки, щодо дослідження різних аспектів комунікативної культури вчителя.

Аналізуючи педагогічні дослідження, Т.І.Гончар підкреслює, що вони в своїй переважній більшості тією чи іншою мірою пов'язані з комунікативною проблематикою. Це обумовлено тим, що педагогічний процес є по суті комунікативним процесом, який передбачає взаємодію між соціальними інститутами (науковими, освітніми, культурно-просвітницькими), педагогами, батьками, дітьми з метою виховання і освіти підрастаючого покоління [4, с.4].

Про це свідчать вітчизняні дослідження останніх років, які розкривають різноманітні аспекти комунікативної культури. Зокрема, праці А.І.Дзунди, Р.А. Шулигіної, В.Є. Штифурак, І.М.Мачуської, Н.М.Стрельнікової присвячені питанням культури спілкування, Н.Б.Хамської, А.С. Ушакової, М.А. Федорової – культури поведінки, М.Б.Євтуха, С.Д. Поплавської, Т.В.Черкашиної, І.Л.Сіданіч, Н.М.Мирончук, Н.М.Кулик – культури взаємин, С.М.Броннікової, О.А.Кузьмич – мовленевої культури тощо.

Актуальність дослідження. Аналіз наукових досліджень та педагогічної практики дозволяє констатувати, що з одного боку, необхідність і актуальність розвитку комунікативної культури педагога у науковому товаристві сумніву не викликає, з іншого – існує певна розбіжність як в розумінні того, що насамперед слід розвивати у вчителя (культуру спілкування, комунікативну компетентність, мовну грамотність тощо) так і в інтерпретації змісту власне комунікативної культури.

Завдання даної статті є розкриття у світлі останніх досліджень сутності поняття «комунікативна культура» та уточнити сутнісні характеристики комунікативної культури вчителя.

Для розкриття сутності комунікативної культури як особистісно-професійної якості педагога проаналізуємо вихідні поняття.

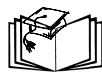
Комунікація (лат. Communicatio – повідомлення, зв'язок) – передача інформації від однієї системи до іншої за допомогою спеціальних матеріальних носіїв, сигналів. Комунікація між людьми відбувається у формі спілкування як обмін цілісними знаковими утвореннями (повідомленнями), в яких відображаються знання, думки, ідеї, ціннісні стосунки, емоційні стани, програми діяльності сторін, що спілкуються [8, с.115].

Взаємообмін інформацією (процес комунікації, акт комунікації) є складним процесом, який утворюють такі структурні елементи:

- а) відправник інформації – суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається;
- б) інформація – повідомлення, закодоване за допомогою символів;
- в) кодування – подача інформації, яку прагне донести її відправник до одержувача у зрозумілих для нього кодах (символах), тобто у словах усної і писемної мови (лексика, темп, стиль мови), візуальних образах (людей, предметів тощо) та їх рухах, запах і звуках (мелодія, інтонація, тембр голосу, модуляція), кольорі, жестах (статус, ставлення до чого-небудь);
- г) канал зв'язку – засоби комунікації;
- г) декодування – переклад інформації мовою одержувача, що залежить від його сприйняття, здатності розрізняти й інтерпретувати коди, які використовуються для передавання інформації;
- д) одержувач – особа (група осіб), яка приймає інформацію та виявляє відповідну реакцію, що визначає результативність комунікації [3, с.18]

В педагогічній літературі комунікація, як поняття, розглядається в контексті компонентів педагогічної діяльності у взаємозв'язку з вміннями суб'єктів педагогічного процесу планувати свою діяльність чи впливати на суб'єкти навчання та виховання.

Н.П.Волкова розкриває сутність професійно-педагогічної комунікації як «систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» [3, с.8].



Взагалі, основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), опосередкована взаємообміном інформацією, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація є важливим чинником розвитку та саморозвитку особистості. А це свідчить, що повноцінна професійно-педагогічна комунікація є багатограним явищем.

Труднощі, які виникають у педагогічній комунікації, найчастіше пояснюються особливостями комунікативних настанов особистості: якщо настанови позитивні, гуманістичні, то процес соціального сприйняття іншої людини йде успішно. В протилежному випадку виникають бар'єри, подолати які можна тільки поступово змінюючи свої комунікативні установки.

В організації спілкування відомі представники гуманістичної психології К.Роджерс та Р.Бернс рекомендують педагогам використовувати наступні комунікативні настанови:

- «відкритість» у спілкуванні, намагання відверто висловлювати свої думки і переживання у міжособистісному спілкуванні з вихованцями;
- «заохочення», «прийняття», «довіра», що є вираженням внутрішньої впевненості педагога у можливостях свого вихованця, його здібностей до діалогу;
- «емфатичне розуміння» як бачення і розуміння вчителем поведінки учня, його різноманітних реакцій, дій, вчинків з точки зору вихованця, його очима.

Комунікативні настанови є відображенням комунікативних якостей особистості. Серед яких є комунікабельність та комунікативність розглядаються, як необхідні передумови готовності вчителя будувати професійно-педагогічну комунікацію у певному стилі.

В Українському педагогічному словнику С.Гончаренка зазначено, що «комунікабельність – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Комунікабельність не є природженою, вона формується в процесі життя і діяльності людини в соціальній групі [5, с.174].

«Комунікативність – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації» [3, с.23].

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посилені впливу на особистість учня) [3].

Взагалі в усіх енциклопедичних та педагогічних словниках поняття «комунікація» трактується як «шлях повідомлення, спілкування». Що дозволяє нам зробити висновок: для розкриття сутності комунікативної культури педагога нам необхідний аналіз понять «культура», «спілкування» та «педагогічне спілкування».

На думку О.Леонтьєва [6], спілкування можна визначити як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, реалізують суспільні і особистісні психологічні відносини і використовують специфічні засоби, перш за все – мову.

Б.Ананьєв підкреслював, що особливою характеристикою спілкування як діяльності є те, що через спілкування індивід будує свої відносини з іншими людьми. Спілкування виступає як умова пізнання людьми дійсності, формування у них емоційного відгуку на цю дійсність і поведінки, яка базується на цьому пізнанні [1].

Спілкування – це процес двосторонній. Якщо для вчителя спілкування є видом професійної діяльності, то для учня – він вид життєдіяльності. Вчитель, спілкуючись з дітьми, працює, а це значить, що він завжди повинен відчувати, що відбувається між ним і його вихованцями. Беручи участь у спілкуванні, вчитель завжди повинен бути ніби поза ним: спостерігати, приймати рішення, знаходити оптимальні шляхи його вирішення, відчувати настрій партнерів по спілкуванню, в даному випадку учнів.

«Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [3, с.27].

Слід зазначити, що педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації буде залежати від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей:

1. зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки навчального закладу, специфіки і змісту педагогічної діяльності;



2. внутрішні передумови, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду тощо.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що при організації педагогічного спілкування треба особливу увагу звертати на аналіз навчальних і виховних ситуацій, вибирати можливі варіанти їх розв'язання, оптимальні методи здійснення комунікативного спілкування.

Розглядаючи спілкування як провідну детермінанту всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, основним засобом, за допомогою якого здійснюється виховні впливи на особистість, І.Бех наголошує, що без оволодіння високою психологічною культурою зробити спілкування, взаємодію ефективними неможливо [2, с.250-251].

Культура (лат. cultura) – рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [5, с.182].

Як зазначає у своєму дослідженні С.Поплавська, виховання – це складний процес, спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості, який ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вихователя і вихованця, спонукаючи останнього до активності, прояву творчої ініціативи, засвоєння багатогранної культури людства, перетворення зовнішніх норм у внутрішні надбання. Про яку б сферу людської діяльності не йшлося, слід зазначити, що утвердження взаємин між людьми залежить від цілеспрямованої й відповідальної їхньої взаємодії, яка ґрунтується на розвинутій комунікативній культурі. Виходячи з цього, дослідниця розглядає комунікативну культуру як багатопланове явище установа і розвитку зв'язків між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терплячості та взаємоповаги; один із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів [7].

Російська дослідниця Г.Звездунова розглядає комунікативну культуру як позицію особистості, яка проявляється в потребі взаємодіяти з іншими суб'єктами, цілісності та індивідуальності, творчому потенціалі людини в її здатності підтримувати «мажорний характер» комунікації, доброзичливе відношення до оточуючих суб'єктів.

Основним завданням комунікативної культури в освітньому процесі А.І.Дзундза визначає формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. Із посиланням на соціальних психологів (Г.Андреева) науковець виділяє наступні функції комунікативної культури: інформаційну (обмін інформацією), інтерактивну (регуляція взаємодії партнерів взаємодії), перцептивну («зчитування» співрозмовника за рахунок таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, ацепція, рефлексія).

Щоразу, коли педагог намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлення і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він як відправник інформації має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, педагог розвиває власну комунікативну культуру.

Одним із компонентів комунікативної культури особистості є мовленева культура, яка виступає показником її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси (С.Броннікова, Т.Черкашина, О.Кузьмич). У ній проявляється інтелект, рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознака духовного багатства та неповторної людської сутності.

А. Мудрик дає визначення мовленевої культури особистості як системи знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві і вміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні. З цим визначенням можна погодитись, виділивши окремо систему комунікативних умінь, які дозволяють учителю (з точки зору педагогіки) цілеспрямовано, вільно і творчо здійснювати як свою діяльність, так і спрямовувати діяльність учнів у навчально-виховному процесі. Комунікативні вміння розглядаються в педагогічних дослідженнях як якості суб'єктів педагогічного процесу, як готовність до усвідомленого ефективного здійснення комунікативної діяльності.

Для нашого дослідження є важливою єдність дослідників педагогічної діяльності та педагогічної освіти в підході, що комунікативну культуру доцільно розглядати як складову частину педагогічної культури, яка характеризується особистісною та професійною цінністю, спрямованістю на іншого суб'єкта педагогічного процесу, що формується у всіх видах діяльності та спілкування.

О.Гармаш визначає педагогічну культуру вчителя як системне, динамічне утворення, яке ґрунтується на загальній культурі особистості. До змісту даного утворення дослідниця включає знання, культурні цінності, способи культурної діяльності, прагнення особистості брати активну участь у розвитку культурних традицій, створення нових зразків, еталонів, пошуках нових способів діяльності.



Дослідження феномену культури та теоретичних засад формування педагогічної культури вчителя, також врахувавши зміст та вимоги до професійної та комунікативної діяльності вчителів, дозволило нам визначити що комунікативна культура вчителя – це:

1. система цінностей-регуляторів комунікативної діяльності, як важливого компонента педагогічної діяльності;
2. передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат та критерій оцінки;
3. концентроване вираження особистості вчителя в педагогічному процесі як комунікативній взаємодії, спілкуванні та обміну інформацією.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності культури та змістовних характеристик педагогічної культури вчителя дозволило нам визначити, що у суб'єктовому вимірі комунікативна культура вчителя є складовою його загальної та педагогічної культури, складним особистісним новоутворенням, що являє собою динамічну систему знань про культурні норми та правила, суспільно прийняті моделі взаємодії, спілкування та обміну інформацією; соціально й професійно зумовлену сукупність ціннісних орієнтацій, ставлень, мотивів, і яка обумовлює ефективне моделювання й управління процесом комунікації в процесі навчання та виховання, регулювання педагогічних відносин; сукупність механізмів соціокультурної регуляції різноманітних комунікативних зв'язків; комунікативні уміння, особистісні здібності, якості і характеристики.

Комунікативну культуру вчителя доцільно розглядати як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів: знання про комунікативну культуру (знання психолого-педагогічних закономірностей спілкування, етики спілкування, теорії загальної і педагогічної комунікації); його комунікативні настанови (; комунікативні уміння. Які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Психология студенческого вѳку і засвоєння знань // Вісник вищої школи. – 1997. – №7. – С. 25-31.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: підр. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Гончар Т.І. формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06 – «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності»/Т.І.Гончар. – К., 2003. – 20 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1979. – 2-е изд. – 304 с.
7. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. На здобуття наук. Ступ. Кандпед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. – Житомир, 2009. – 20 с.
8. Соціолого-педагогічний словник/ За ред. В.В.Радула. – К.: «Екс об», 2004. – 304 с.

Марія Семенюк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СІМ'Ї: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

(студентка II курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач Галушко Л. Я.

Постановка проблеми дослідження та актуальність. Розвиток інформаційних технологій та активний рух науково-технічного прогресу не оминає жодну людину. Це сприяє не тільки гармонійним, але і дисгармонійним відносинам у суспільстві, зокрема в сім'ї. Накопичення негативної інформації, привнесення її у власну родину спонукає кожного члена сім'ї до різних поведінкових проявів. Найбільшої уваги у таких родинах потребують діти. Численні дослідження засвідчують, що понад 12 тис. (32 дитини кожного дня) школярів щороку стають фактичними сиротами при живих батьках. Загалом, в Україні родинної опіки не мають 2,5 мільйона дітей. Близько 40 % неповнолітніх злочинців походять з неповних сімей, 5 % – взагалі не знали батьків. Між тим, кількість сімей, що розпадаються, постійно зростає. Це призводить до того, що діти почувають себе у своїй сім'ї непотрібними, чужими, починають шукати контактів поза родиною і, на протигагу їй, переносять негативний досвід та накопичену озлобленість на оточуючих [6]. Дисгармонію у взаємовідносинах між батьками та дітьми спричиняють психологічні, соціально-економічні передумови, які не лише негативно впливають на розвиток та протікання психічних процесів дитини, а й спонукають дітей до деструктивної поведінки. Ці питання набули особливої



актуальності саме зараз, оскільки необхідність пристосуватися і вижити дитині до обставин, що склалися, не втратити свою глибинну сутність спонукає психологів до конкретних дій.

Метою статті є виявлення психологічних особливостей дисфункціональної сім'ї.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження. Феномен психологічних особливостей дисфункціональних сімей досить ґрунтовно розглядається у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: Т. Андрєєва, А. Антонов, Л. Берковіц, Н. Волкова, І. Гребеннікова, Г. Гущина, В. Дружиніна, М. Мацковського, Л. Петровської, А. Харчева, Г. Ейдемільер, В. Сатір, О. Бах, В. Юстицькіс [1;4;5].

Психолог А. Антонов розглядає сім'ю як спільноту засновану на єдиній загально сімейній діяльності, що пов'язана вузами шлюбності – батьківства.

Учена Н. Волкова визначає сім'ю як невелику соціальну групу, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їх діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям [2].

У процесі теоретичного аналізу наукових джерел, дослідник В. Дружинін виокремлює “нормальну сім'ю”, як ту, що забезпечує необхідний мінімум благополуччя, соціального захисту і “просування” своїм членам, створює потрібні умови для соціалізації дітей до досягнення ними психологічної чи фізичної зрілості. Такі взаємини не дезорганізують сімейні труднощі, здатні протистояти проблемам, адаптуватися до змін за допомогою внутрішніх ресурсів, з найменшими втратами подолати кризи сімейного життя [3].

Таким чином слід зауважити, поняття сім'я розкривається як невелика соціальна група, члени якої пов'язані між собою кровними зв'язками та певними міжособистісними відносинами, що спрямовані на досягнення благополуччя та духовного і матеріального розвитку, соціалізації.

Варто зазначити, що Н. Волкова конкретизує поняття благополучної сім'ї, як спільноти з високим рівнем внутрісімейної моральності, духовності, координації та кооперації, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними способами вирішення сімейних проблем. Неблагополучну сім'ю слід розглядати, як наголошує дослідниця, через об'єктивні або суб'єктивні причини, що спонукали до втрати виховних можливостей, внаслідок яких виникають несприятливі умови щодо розвитку дитини [1].

Аналіз наукових досліджень дозволяє насамперед виокремити поняття “функціональної” і “дисфункційної” сім'ї. Інтегральним показником функціональності сім'ї є процес розв'язання сімейних проблем, подолання складних, стресових ситуацій. Основними пріоритетами функціонування сім'ї є не загальна або індивідуальна задоволеність, не відсутність конфліктів, не наявність труднощів у її функціонуванні, а ефективність сімейних механізмів інтеграції сім'ї та особистості. Для дисфункційної сім'ї характерними є амбівалентне емоційне ставлення до дитини, індіферентне та приховане емоційне відторгнення її. Це відображається на емоційному ставленні батьків до дитини. У дисфункційних сім'ях формування дитини спотворюється асоціальними проявами батьків. Також такі сім'ї виникають здебільшого внаслідок розлучення подружжя, смерті одного з батьків, позбавлення батьківських прав. У родинях, зовні благополучних, систематично допускаються серйозні прорахунки у сімейному вихованні через низьку педагогічну культуру та неосвіченість батьків (взаємостосунки з дітьми є формальними; відсутня єдність у вимогах до дитини, наявні бездоглядність, надмірна батьківська любов або суворість у вихованні, застосовуються фізичні покарання тощо). Соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки також зараховуються до цієї класифікації.

За даними Т. Гуціної, діти з дисфункційних сімей, здебільшого відзначаються значними порушеннями фізичного та психічного розвитку (фізична ослабленість та астенізація, затримки психомоторного розвитку, затримки психічного розвитку, розвитку мовлення). У таких дітей недорозвиненість мовлення (збіднений словниковий запас, недостатність узагальнення) є наслідком обмеженості контактів, особливо вербальних, з навколишнім світом. У розвитку молодших школярів, які проживають у дисфункційних сім'ях, спостерігаються труднощі щодо набуття дитиною шкільних навичок, неготовність до засвоєння програми масової школи, недорозвиненість психічних функцій – мовлення, моторики, загальний психічний і фізичний інфантилізм, порушення уваги, стомлюваність, відсутність пізнавальних інтересів. Більшість підлітків мають прогалини у знаннях через пропуски школи [2].

Визначення наслідків щодо розвитку дитини яка проживає у дисфункційній сім'ї залежить від конкретизації причин. Необхідно виокремити найбільш основні: зниження інтелектуального рівня дітей унаслідок впливу середовища і педагогічної занедбаності, що призводять до порушень в емоційно-вольовій сфері. Залежно від ступеня педагогічної занедбаності неповнолітнього антисуспільна поведінка може спочатку виявитися у дрібних правопорушеннях. Проте у процесі поступової криміналізації неповнолітній “втрачає” мотиви, властиві законослухняному підлітку. Залишаючись безкарним, він швидко засвоює злочинний досвід, який за відсутності життєвого досвіду робить з нього злочинця, оскільки за жорстокістю, рішучістю й зухвалістю не поступається, а часом і перевершує дорослого злочинця. Найчастіше причинами сімейних сварок (за переконанням самих членів повних молодих сімей) є: погані житлові умови (24 %); неекономні витрати одним із подружжя (25 %); різне розуміння щодо розподілу домашніх справ на



“чоловічі” і “жіночі” (26 %); безвідповідальне, несерйозне ставлення до виконання подружніх обов’язків (18 %); зрада або ревності (20 %); втручання батьків у їхні стосунки (25 %); егоїзм (14 %); надмірна втома або нездужання, хвороби (18 %); різні погляди на події, які відбуваються у суспільстві (16 %); нелюбов до дитини (10,1 %) [6].

Видатний американський психолог Л. Берковіц зауважує: якщо бажання підлітка блокуються вчителем, хазяїном, представником влади, то ворожість, що виникає як наслідок фрустрації (психічного стресу), спрямовується переважно саме на цих осіб і ні на кого іншого. Якщо ж фрустрація виникає з вини батьків, особливо в період раннього дитинства неповнолітніх, то виникає почуття ворожості, яке поширюється не тільки на батьків, а й на інших людей, у тому числі й на однолітків, друзів. Сім’ї з порушеними відносинами не можуть самостійно вирішувати конфлікти і протиріччя, що виникають в їх сімейному житті. В результаті довготривалого конфлікту у членів сім’ї спостерігається зниження соціальної і психологічної адаптації, відсутність здатності до сумісної діяльності. Рівень психологічного напруження має тенденцію підвищуватись, що призводить до емоціональних порушень, невротичних реакцій її членів, виникненню почуття постійної тривоги у дітей. Дисгармонія сімейних відносин може стати джерелом виникнення невротичного патохарактерологічного спрямування. На думку Л. Петровської, однією з основних причин конфліктів, дисгармонічної взаємодії є неадекватність сприймання членами сім’ї один одного.

Учені Е. Ейдемиллер, В. Юстицкіс запропонували концепцію латентного порушення, під яким мається на увазі таке порушення, яке не чинить істотного негативного впливу на життя сім’ї за нормальних умов, однак грає значну роль у складних обставинах, визначаючи нездатність сім’ї їм протистояти. Наприклад, такі порушення, як незначні проблеми взаєморозуміння, помірна конфліктність, знижена здатність членів сім’ї регулювати рівень своїх вимог одне до одного можуть не мати значного впливу на життя сім’ї за нормальних умов, в той самий час у складних умовах вони можуть виявитися достатніми для порушення сімейного функціонування. На думку авторів, уявлення про латентні порушення дає можливість більш точно і різнобічно зрозуміти фактори порушення сімейного функціонування [5].

Висновки. Отже сімейну дисфункцію необхідно через призму дитячо-батьківських взаємин. Слід зазначити, що у дисфункційних сім’ях останні відзначаються такими особливостями: недостатній рівень емоційного прийняття дитини, можливість емоційного відторгнення та амбівалентного ставлення, відсутність взаємності; низький рівень згуртованості батьків і розбіжності у сім’ї щодо питань виховання; низький рівень включеності батьків та дітей у дитяче-батьківські стосунки, які характеризуються холодністю та дистантністю; недостатнє або надмірне задоволення потреб дитини; неоптимальний рівень вимогливості: або завищення вимог до дитини або недостатня вимогливість, вседозволеність; підвищена конфліктність у повсякденному спілкуванні з дитиною; неконструктивний характер контролю, низький рівень батьківського моніторингу, надмірність санкцій або їх повна відсутність; високий рівень суперечливості у стосунках батьків з дітьми. Такі родини впливають на формування засадничих утворень особистості дитини – її уявлень про себе, самоставлення, самооцінку, образу себе, ціннісної сфери – всього того, що формує ідентичність особистості як відчуття власної самототожності та унікальності. Для такої сім’ї характерним є високий рівень суперечливості, непослідовності у стосунках батьків з дітьми, досить розповсюджене жорстоке поводження з ними.

Перспективу дослідницької роботи вбачаються у емпіричному дослідженні особливостей сімейних дисфункцій та пошуку науково обґрунтованих підходів активних методів щодо психокорекційної роботи у таких родин.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н. П. Педагогіка посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Гущина Т. В. Защитное и совпадающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса / Т. В. Гущина. – Кострома, 2005. – 228 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин: 3-е изд. – СПб., 2001. – 126с.
4. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд / В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
5. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис – 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
6. Причини й умови скоєння злочинів неповнолітніми. <http://books.br.com.ua/27357>



Тетяна СЕРЕДА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБАХ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омельяненко

Соціальна робота постала з гуманітарних та демократичних ідеалів. Тому її цінності ґрунтуються на повазі до таких аспектів, як рівність, цінність і гідність усіх людей. Людські права і соціальна справедливість слугують мотивацією та підтвердженням дій соціальної роботи. Соціальна робота спрямована на викорінення бідності, надання свободи знедоленим та пригніченим людям з метою забезпечення соціального включення, що ми й спостерігаємо на сучасному етапі розвитку в Україні [3, 5-6].

Суттєві зміни в соціальній сфері почалися у 80-ті роки ХХ ст. Пов'язані вони передусім із формуванням нових державних соціальних служб, призначених для надання послуг за місцем проживання. Так, у 1985 р. Міністерство соціального забезпечення УРСР зініціювало експеримент із соціально-побутового обслуговування самотніх непрацездатних престарілих громадян, які потребували стороннього догляду та допомоги в домашніх умовах. До експерименту було залучено працівників будинків-інтернатів Вінницької, Дніпропетровської, Донецької, Запорізької, Львівської областей і м. Києва. Було створено 10 спеціалізованих служб, а також налагоджено необхідну професійну підготовку. Крім того, розроблено тимчасове положення про організацію надомного обслуговування, посадові інструкції, необхідні форми обліку роботи і звітності. Експеримент засвідчив ефективність спеціалізованих служб, утримання яких обійшлося для держави в 10 разів дешевше, ніж утримання самотніх пенсіонерів у будинках-інтернатах. Для розвитку цієї практики у 1987 р. затверджено Типові положення про територіальний центр соціального обслуговування пенсіонерів і відділення соціальної допомоги вдома. Того ж року взято на облік 186 тис. самотніх непрацездатних громадян, котрі потребували стороннього догляду та допомоги в домашніх умовах. У державному класифікаторі було зафіксовано професію «Соціальний робітник» (робітнича посада, що не потребує особливих умінь і навичок). На той час соціального працівника ще не сприймали як людину високого рівня знань з проблем запобігання, нейтралізації та усунення соціальних проблем [1, 26-27].

Із початком перебудови набули гласності соціальні проблеми в суспільстві та почалося проникнення із Заходу інформації про концепцію соціальної роботи як важливого інституту громадянського суспільства, посилилася увага до соціально-психологічних проблем і методів їх розв'язання.

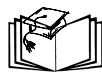
Попри суттєві організаційні й фінансові труднощі протягом 90-х років ХХ ст., майже у кожному районі було створено територіальні центри з обслуговування самотніх людей похилого віку та інвалідів. Набули поширення соціальні служби для молоді, які здебільшого орієнтуються на соціальну педагогіку і масову роботу. Однак донедавна ніхто із співробітників цих соціальних служб не мав ґрунтовної фахової освіти соціального працівника чи соціального педагога [1, 29-30].

На початку ХХІ ст. в Україні сформовано кількарівневу систему підготовки соціальних працівників. Однак за відсутності національної фахової громадської організації, яка б опікувалась стандартами освіти, структура і зміст навчальних планів у різних закладах варіюються. Певну координуючу роль в об'єднанні зусиль українських викладачів соціальної роботи відіграв україно-британо-бельгійський проект ТЕМПУС-ТАСІС щодо створення мережі навчальних закладів з підготовки соціальних працівників, який було реалізовано на базі кафедри соціальної роботи Ужгородського державного університету. Чимало старань щодо підвищення кваліфікації і згуртування українських викладачів виявив під час реалізації своїх проектів у співпраці з різними міжнародними організаціями Дитячий християнський фонд [4, 57].

Наприкінці 2003 р. ухвалено Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України, який мають засвоїти соціальні працівники. Процес професіоналізації соціальної роботи не може обминути етап затвердження етичного кодексу професії, ратифікації міжнародної Декларації етичних принципів і стандартів соціальної роботи. Без цього неможливе самоусвідомлення соціальних працівників як представників окремого фаху [2, 82-83].

Різноманітні професійні вимоги до спеціаліста з соціальної роботи впливають з таких його головних функцій та типових для даної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає система умінь щодо вирішення цієї типової задачі діяльності. Це:

1) гностична: систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти з метою удосконалення професійної майстерності, а також саморозвитку під час самопідготовки за допомогою аналізу цілеспрямованого впливу на становлення особистості, використовуючи літературні джерела, тренінгові вправи, метод спостереження; вивчати соціально-педагогічний досвід колег з метою адекватного сприйняття ролі спілкування у розвитку особистості та взаємодії з іншими людьми, вміти використовувати спілкування як ефективний засіб процесу соціалізації;



2) комунікативна: добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування з метою вміло використовувати спілкування як ефективного засобу процесу соціалізації, опираючись на аналіз дидактичного матеріалу, вироблення навичок вирішувати проблемні питання та педагогічні ситуації; дотримуватися правил і норм спілкування з метою формування навичок ефективної комунікації;

3) організаторська: визначити пріоритетні напрями діяльності з метою цілісного і різноаспектного сприйняття процесу соціалізації; планувати соціально-педагогічну діяльність з метою набуття управлінської діяльності;

4) діагностична: створювати програми психолого-педагогічної діагностики з метою модернізації молодіжної субкультури, використовуючи тестові методики та методики індивідуального вивчення особистості; визначати напрями діагностики з метою визначення рівня готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності шляхом самоаналізу і тестування;

5) прогностична: прогнозувати професійну діяльність з метою організації дозвілля для молоді, використовуючи методику соціальних досліджень; обґрунтовувати зміст прогнозу з метою систематизації вивченого матеріалу шляхом аналізу та синтезу складових ланок досліджуваного процесу, використовуючи схеми та приклади конкретних вчинків та видів діяльності людини в цілому;

6) посередницька: здійснювати правовий захист клієнтів з метою забезпечувати соціальний захист молоді, шляхом закріплення знань про досвід здійснення молодіжної політики на регіональному рівні; визначати провідні функції різних видів соціальних інститутів з метою підготовки соціальних педагогів до роботи в службах молоді шляхом опрацювання нормативно-правових документів, положень про соціальні служби;

7) охоронно-захисна: вивчати та аналізувати правові акти щодо захисту дітей та молоді з метою адекватного сприйняття розмаїття діяльності сучасних дитячо-молодіжних організацій; відстоювати права та інтереси клієнтів шляхом засвоєння інформації на основі аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу про сім'ю, вміти обґрунтовувати її роль в соціалізації особистості;

8) попереджувально-профілактична: виявляти особливості закономірності девіантної поведінки підлітків та молоді в умовах навчальної, позанавчальної та консультативної роботи уміти аналізувати поведінку молоді, пов'язану з дошлюбними стосунками, спираючись на наукову літературу; застосовувати ефективні форми соціально-профілактичної роботи з метою надання адекватного уявлення про стан сімейних стосунків в умовах роботи з клієнтами соціальних служб, використовуючи методи спостереження та інтерв'ю, уміти визначити типово-соціальний характер кожної форми сімейної поведінки;

9) соціально-терапевтична: узагальнювати теоретичні засади психолого-педагогічної терапії з метою оптимального використання арсеналу форм психолого-педагогічної терапії під час тренінгових вправ, формувати вміння користуватися техніками психолого-педагогічної допомоги особистості; організовувати процес соціально-терапевтичної допомоги з метою надання соціально-педагогічної допомоги проблемним категоріям молоді в умовах роботи тренінгових груп, шляхом засвоєння теоретичного матеріалу, сформувати вміння володіти техніками консультативної та психокорекційної роботи соціального педагога з молоддю.

10) корекційно-реабілітаційна: здійснювати аналіз суб'єктивних та об'єктивних можливостей соціальної реабілітації з метою викликати відповідне розуміння і емоційне сприйняття живого слова слухачем за допомогою магнітозаписів; розробляти матеріали для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з метою викликати відповідне розуміння стосунків у дитячому колективі, за допомогою творчих завдань, рольових ігор, створити умови для визначення стилю поведінки у різних соціально-педагогічних ситуаціях.

Вже із стислої характеристики функцій видно, якими різними видами діяльності доводиться займатися соціальному педагогові. При розв'язанні соціальних проблем він має бути і соціологом, і психологом, і лікарем, і правознавцем. Соціальний педагог дає поради, навчає вмінню, моделюванню і демонстрації правильної поведінки, встановлює зворотний зв'язок, застосовує рольові ігри як метод навчання. Наступний підхід зводиться до ролі помічника, прихильника або посередника в подоланні апатії чи дезорганізації особи, коли їй це зробити самій важко. Діяльність соціального педагога за такого підходу спрямована на пояснення поведінки, обговорення альтернативних варіантів, з'ясування ситуацій, підбадьорювання і мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта. Адвокативний підхід застосовується тоді, коли треба юридично захистити громадянина чи групу людей (подання об'єктивної інформації, співпраця з адвокатом, допомога клієнтові в усвідомленні прав і обов'язків, добір документально обґрунтованих звинувачень і т.д.).

Загалом соціальна робота в Україні перебуває на етапі становлення, як і вся система соціальних служб, правове забезпечення соціальних гарантій та громадянське суспільство, частиною якого вона є.

Отже, соціальна робота вимагає усвідомленого вибору, ґрунтовної підготовки і постійного вдосконалення фахівців у цій галузі. Професія ця не лише суспільне вагома, високо гуманна, але й цікава. Обравши її за покликом душі, людина зможе сповна розвинути й реалізувати свій творчий потенціал, буде



постійно збагачуватися духовно, відчувати радість пізнання, спілкування, пошуків, самоутверджувати себе і допомагати гідно жити співвітчизникам.

З перших днів навчання майбутніх соціальних педагогів необхідно акцентувати увагу студентів на суспільній значимості професії соціального педагога, розвитку до неї особистісного інтересу, формування професійно-мотивованої настанови на майбутню діяльність, „Я-концепції”, необхідно говорити про її труднощі, необхідність великих зусиль для засвоєння, розвитку потрібних якостей і подолання негативних рис. Для цього в теоретичних курсах застосовують активні методи: психологічні тести, експрес-анкети, проблемні ситуації, ділові ігри, тренінги, соціально-психологічні дослідження. Їх проведенню допомагають сучасна технічна база, різні форми позааудиторної роботи (складання сімейного родоводу, соціальних паспортів, участь у соціологічних дослідженнях, шефство над ветеранами війни і праці, зустрічі з досвідченими соціальними педагогами, студентське самоуправління). Ці та інші форми роботи розширюють світогляд студентів, виховують у них громадський інтерес, тактовність, делікатність, відповідальність, організованість, комунікабельність, тобто продовжують педагогічний процес, поглиблюють його, розширюють „соціально-практичне поле” майбутніх соціальних педагогів.

Підготовка соціальних педагогів відбувається на основі інтеграції теорії і практики. Найважливішими методами вивчення соціально-педагогічних дисциплін є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзних занять, максимальне використання практичних прикладів, розроблення прикладних і дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) і проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь). Для соціальної роботи ключовим є практичний підхід, орієнтований не на методи роботи, а на цінності.

Ми вважаємо, що навчальні заклади, які готують соціальних педагогів, повинні більше зосереджуватися на практичних аспектах, дбати про відповідність практичної діяльності програмі теоретичної підготовки. Відповідно програми викладання соціально-педагогічних дисциплін мають бути тісно пов'язані з практичною соціальною роботою, налаштовувати на систематичні контакти з організаціями, що надають соціальні послуги, і групами, що займаються питаннями соціальної політики.

Можна виділити такі основні шляхи підвищення ефективності професійної підготовки студентів до роботи в соціальних службах:

- 1) підсилити навчальну мотивацію студента за рахунок внутрішніх і зовнішніх мотивів (мотивів-стимулів);
- 2) створити умови для формування нових і більш високих форм мотивації (наприклад, прагнення до самоактуалізації своєї особистості, або мотив росту, по А. Маслоу; прагнення до самовираження й самопізнання в процесі навчання, по В. О. Сухомлинському);
- 3) дати студентові нові й більш ефективні засоби для реалізації своїх установок на активне оволодіння новими видами діяльності, знаннями й уміннями;
- 4) забезпечити більшу відповідність організаційних форм і засобів навчання його змісту, зокрема спрямованості на роботу у соціальних службах;
- 5) інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність студента за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікації спілкування учня з учителем і учнів між собою;
- 6) забезпечити науково обґрунтований відбір, що підлягає засвоєнню матеріалу на основі його логічного аналізу й виділення основного (інваріантного) змісту;
- 7) повніше враховувати вікові можливості й індивідуальні особливості студентів.

Таким чином, соціальний педагог – це фахівець в особливій, специфічній сфері діяльності. Об'єктом застосування його трудових зусиль є складний організм людини, а наслідком – благополуччя, самопочуття, соціальне здоров'я індивіда, груп людей, суспільства в цілому. Поряд з нормальним фізичним станом воно – величезний, неперехідний здобуток, найбільша громадська і державна цінність. Це підкреслює і підносить значення соціальної науки, політики й практики. А безпосередніми їх носіями є соціальні педагоги – основна ланка кадрового корпусу соціальних служб. Тому важливо урізноманітнювати зміст як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних службах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Батищева Г.О., Зайцева З.Г. Робота соціальних служб для молоді з молоддю сім'єю. – К., 1996. – 90 с.
2. Бурая Н.П. Соціальна робота. – Харків, 2006. – 101 с.
3. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи. – К.: МАУП, 2002. – 215 с.
4. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб./ І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я.Марченко та ін.; За заг. ред.: І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2003. – 233 с.



Марина СЛОБОДЯН

СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ВІКУ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач Галушко Л. Я.

Актуальність теми. В останні роки у всьому світі, особливо в країнах пострадянського простору, відбувається помітне зростання насильницьких дій пов'язаних з особливою жорстокістю. Такі соціально-небезпечні прояви зазвичай пов'язані із поняттями “агресія”, “агресивність”, “агресивна поведінка” та викликають серйозне занепокоєння у психологів, педагогів та батьків.

Виклад основного матеріалу. Як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками вивчалися особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г. М. Андрєєва, К. Бютнер, О. В. Гордякова, М. Дерешкявічус, С. О. Завражин, Л. Йовайша, І. Маковська, О. К. Осницький, Л. М. Семенюк, Л. С. Славіна, І. О. Фурманов та ін.), проблеми агресивності у зв'язку з конфліктами (Г. С. Васильєва, В. В. Ковальов, М. Д. Левітов, В. С. Мерлін, М. С. Неймарк, Є. Р. Романін та ін.), емоціями (В. К. Вілюнас, Т. Дембо, Д. Зільман, К. Ізард, Я. Рейковський та ін.), фрустрацією (А. Бандура, Д. Доллард, Л. П. Колчина, М. Мауер, І. Міллер, Р. Сієре та ін.). Низку праць присвячено дослідженню взаємозв'язку агресивності з тривожністю, невротизмом, окремими властивостями нервової системи людини. В ході вивчення феномену агресії сформувалися численні теорії: біологічна (К. Лоренц), психоаналітична (З. Фрейд), теорія перинатальних матриць (С. Грофф), фрустраційна (Д. Доллард), біхевіористична [2;3;4;5;6]. Проте усі вони мають, в тій чи іншій мірі, один суттєвий недолік – розглядають людину або як відірвану від соціального оточення особистість, що постійно бореться з ворожим для неї зовнішнім світом, або – тільки як біологічну істоту, не набагато більш розвинену за тварин у дикій природі. А проте людина – істота, що живе серед інших людей, і багато що з її поведінки може бути викликано саме цими, соціальними чинниками. З точки зору проблеми соціалізації агресивні вчинки зумовлені в основному наступними чинниками: умовами життя, наслідком виховання і впливу засобів масової інформації, конфліктами з різними суспільними інститутами, можливістю легкого доступу до тих чи інших атрибутів жорстокої поведінки, алкоголізмом, наркоманією.

Проте не слід забувати, що характер агресивної поведінки багато в чому визначається віковими особливостями. Кожний віковий етап має специфічну ситуацію розвитку і певні вимоги до особистості. Адаптація до вікових вимог нерідко супроводжується різноманітними проявами агресивної поведінки. Кризові, перехідні, періоди пов'язані із незадоволенням своїм становищем, протестом, капризністю і неврівноваженістю. Вікові кризи, супроводжуються природнім наростанням агресивності, пов'язаним із появою нових потреб, котрі не задовольняються існуючими відносинами і уміннями. Так, якщо дорослі переживають кризи кожні 7-10 років, то у дитини кризові явища спостерігаються значно частіше [2; 6].

Таким чином особливостями прояву агресії у молодшому шкільному віці є дії по відношенню до слабших (обрана “жертва”) учнів у формі насмішок, тиску, лайки, так званих ігор – бійок. Прояв агресивної поведінки школярів один до одного в ряді випадків стає серйозною проблемою. Різко негативна реакція вчителів і батьків на подібну поведінку часто не тільки не зменшує агресивність дітей, але, навпаки, підсилює її, оскільки слугує непрямим доказом сили і незалежності останніх. Тим не менше саме вчитель, його авторитет і уміння відкрито висловлювати своє ставлення до агресивної поведінки спонукають дітей вибирати більш соціально схвалені форми поведінки.

Специфічною особливістю агресивної поведінки у підлітковому віці є його залежність від групи однолітків на тлі краху авторитету дорослих. У даному віці бути агресивним часто означає “бути сильним”. Будь-яка підліткова група має свої ритуали та міфи, підтримувані лідером. Наприклад, широко поширені ритуали посвячення в члени групи або випробування новачків. Ритуали посилюють почуття приналежності до групи і дають підліткам відчуття безпеки, а міфи стають ідейною основою їх життєдіяльності. Міфи широко використовуються групою для виправдання їх внутрішньогрупової і зовнішньої агресії. Насильство, “одухотворене” груповим міфом, переживається підлітками як твердження своєї сили, як героїзм і відданість групі. В окремих випадках ініціаторами агресивної поведінки можуть бути окремі підлітки-аутсайтери, дезадаптовані в силу різних причин та застосування спроб самоствердитися з допомогою агресії. Дослідниця О. І. Шляхтін показала, що агресивність підлітка визначається його статусом у групі. Найбільш високий рівень агресії спостерігається у лідерів і знедолених. Лідери за допомогою агресивних дій зміцнюють свою першість, а знедолені групою проявляють незадоволеність своїм становищем.

Вікова динаміка агресії відповідає віковим “кризам” в 3-4 роки, 6-7 років. Найбільш важливим, “переломним” моментом є пубертальна криза, яка супроводжується різким підйомом делінквеності



підлітків (вік 14-15 років). Разом з тим з цього віку фізична агресія знижується як у хлопчиків, так і у дівчаток.

Проведені нами дослідження дали змогу визначити залежність форм агресії від вікових особливостей. Таким чином отримуємо (див табл.1):

Таблиця 1

Динаміка проявів агресії в залежності віку (%)

Вікові групи	Форми агресії							
	Ауто агресія	Фізична	Негатив	Підозр.	Образа	Вербал.	Побічн	Роздрат
6-9 років	1	15	19	14	3	17	17	14
10-14 років	14	13	13	13	13	12	12	10
15-18 років	17	0	15	14	14	14	15	11

Порівнюючи форми агресії, які найчастіше проявляються у молодшому шкільному, підлітковому та ранньому юнацькому віці, з'ясувалося, що у 6-9-ти річному віці найбільш притаманними є такі форми агресії, як “негативізм”, “вербальна” та “побічна” агресії, так як у 10-14-ти річному віці – “ауто агресія”, “вербальна” та “побічна” форми агресії. У 15 – 18-ти річному віці – “аутоагресія”, “негативізм” та “побічна” агресія. Таким чином порівнюючи молодший шкільний, підлітковий та ранній юнацький вік можна констатувати, що молодшому шкільному віці притаманна опозиційна форма поведінки, яка спрямована, зазвичай, проти авторитету і керівництва, і може зростати від пасивного супротиву до активних дій проти правил, законів, вимог, також характерним є вираження негативних почуттів, як через форму, так і через зміст словесних звернень до інших осіб (погрози, прокльони), та використання направлених, непрямим шляхом, на інших людей насмішок, наговорів; проявляється у неспрямованих, неупорядкованих “вибухах” гніву. Стосовно підліткового віку можна зауважити, що притаманним є ставлення і дії по відношенню до себе та оточуючих, які породжуються переконаннями самої особистості в тому, що вона є поганою людиною, чинить недобре, також характерним є вираження негативних почуттів, як через форму, так і через зміст словесних звернень до інших осіб (погрози, прокльони), та використання направлених, непрямим шляхом, на інших людей насмішок, наговорів; проявляється в ненаправлених, неупорядкованих “вибухах” гніву. У ранньому юнацькому віці – притаманним є ставлення і дії по відношенню до себе та оточуючих, які породжуються переконаннями самої особистості в тому, що вона є поганою людиною, чинить недобре, також характерним є опозиційна форма поведінки [1;2;4;6].

Висновки. Отже агресивна поведінка для дитячого і підліткового віку є звичайним явищем. Більш того, в процесі соціалізації підлітка агресивна поведінка має ряд важливих функцій: у нормі вона допомагає звільнитися від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про два види прояви підліткової агресії – “доброякісно-адаптивної” і “деструктивно-дезадаптивної”. Причому для розвитку особистості дитини і підлітка небезпечні не стільки самі агресивні прояви, скільки їх результат і неправильна реакція оточуючих. У випадку, коли насильство дає різні привілеї у дітей та підлітків з великою ймовірністю формується поведінка, заснована на культі сили. Такий тип поведінки становить основу соціального функціонування дорослих людей, наприклад, в кримінальних угрупованнях. Прагнення оточуючих придушити агресію силою нерідко призводить до ефекту, протилежного очікуваному. Тому перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці психокорекційної програми щодо зниження агресивної поведінки підлітків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бовть О. Б. Причины “агрессивности” одаренных детей / О. Б. Бовть, И. Ю. Василенко // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 18 – 24.
2. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособие / [Г. Е. Бреслав, А. Н. Волкова, Г. Г. Гарскова и др.]; под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
4. Майерс Д. Социальная психология [6-е изд.] / Д. Майерс – СПб. : Питер, 2002. – С. 461 – 514. – (Серия “Мастера психологии”).
5. Лоренц К. Агрессия. – <http://lib.ru/PSIHO/LORENC/agressiya.txt>.
6. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.



Альона СОВЕНКО

СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА

*(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент Г.О. Горська*

Проблема диференціації та врахування в процесі навчання індивідуальних відмінностей учнів є однією з найважливіших у педагогічній психології, що сьогодні переживає новий період підвищеного інтересу до себе. Тому пріоритетного значення набуває завдання вивчення закономірностей формування й розвитку індивідуальних особливостей, які визначають характер пізнавальної взаємодії з оточуючим світом. В психології це явище найчастіше визначається як когнітивний (пізнавальний) стиль.

Метою нашого дослідження виступає аналіз становлення теорії і практики вивчення індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності суб'єкта.

Аналіз стильового підходу у дослідженні когнітивних функцій особистості доцільно почати з розгляду етимології поняття «стиль».

Сама категорія «стиль» є багатозначною і різними авторами розкривається по-різному.

Так, в енциклопедичних словниках виділяють два значення цього слова: 1) стиль як індивідуально-специфічний спосіб (манера, прийоми) поведінки, тобто характеристика процесу діяльності; 2) стиль як сукупність відмітних рис творчості певного автора, тобто характеристика продукту діяльності [7]. У філософських енциклопедіях поняття «стиль» трактується як характерна манера поведінки. В. Гете, вважаючи, що стиль – це «прояв вищих властивостей індивідуальності людини».

Як психологічна категорія вперше термін «стиль» з'явився у психоаналітичних роботах Альфреда Адлера (1927). Те, який зміст вклав у поняття стилю А. Адлер, багато у чому визначило позицію інших дослідників стилів. Як відомо, він був засновником індивідуальної психології, і розгляд стилю у нього здійснювався через призму індивідуальності. Це узгоджувалося з переважанням індивідуалістичної орієнтації, властивій західній культурі. А. Адлер виходив з розуміння індивідуальності як цілісного й цілеспрямованого утворення. Те, які цілі ставить перед собою людина і які способи їх досягнення вона обирає, визначає стиль життя людини [8].

Учений говорив про існування індивідуальних стратегій поведінки, які виробляються особистістю для подолання комплексу неповноцінності. Для цього людина несвідомо вдається до різних форм компенсації своїх фізичних і психічних дефіцитів у вигляді формування індивідуального життєвого стилю [7].

Свою теорією А. Адлер визначив методологію дослідження стилів у західній психології, яка будується на таких основних положеннях:

- стиль представляє собою прояв цілісності індивідуальності;
- стиль пов'язаний з певною спрямованістю і системою цінностей особистості;
- стиль виконує компенсаторну функцію, допомагаючи індивіду найбільш ефективно пристосуватися до вимог середовища [8].

Гордон Олпорт (1937) застосовував поняття стилю для опису експресивного аспекту поведінки, що характеризує диспозиції особистості. Стиль – це способи реалізації мотивів і цілей, до яких схильна особистість у силу своїх індивідуальних особливостей (тому «стилем» є будь-які особистісні риси, починаючи з вибірковості сприйняття й закінчуючи мірою комунікабельності). Сформованість стилю, по Олпорту, – це свідчення здатності особистості до самореалізації, що, відповідно, припускає високий рівень психічної організації «Я».

У працях М.А. Холодної поняття «стиль» розглядається як «свідчення деякої унікальності, виділене з безлічі інших людей, це той шарм, наявність якого беззастережно характеризує власника стилю (в одязі, манері поведінки, художній майстерності або науковій творчості) як людини з високим рівнем душевної організації». За її твердженням «знайти свій стиль і вміти його підтримувати – це свідчення таланту й особистої мужності, це завжди ознака індивідуальності» [7].

У своїй роботі М.А. Холодна виділяє три етапи становлення значення терміну «стиль» відповідно до стильового підходу.

На першому етапі стиль розглядався в контексті психології особистості для опису індивідуально-своєрідних способів взаємодії людини зі своїм соціальним оточенням.

М.А. Холодна, аналізуючи роботи А. Адлера, Г. Олпорта й ін. визначає, що за допомогою терміну «стиль» розглядається сам факт існування індивідуальних відмінностей. Подальший розвиток стильових уявлень на цьому етапі вона пов'язує з напрямком «Новий погляд», у рамках якого індивідуальні відмінності (у першу чергу в пізнавальній сфері) вперше стали предметом спеціального вивчення. Так, було експериментально доведено, що індивідуальні «помилки» сприйняття – це не просто суб'єктивні



відмінності, але, скоріше, наслідок дії деяких базових психологічних факторів, зокрема, у вигляді явища «перцептивного захисту».

Таким чином, на першому етапі поняття стилю мало скоріше якісне значення; при цьому увага дослідників акцентувалася на важливості індивідуалізованих аспектів поведінки. Характерно, що стиль, розглядався як особистісна властивість, як прояв вищих рівнів психічного розвитку індивідуальності.

Другий етап стильового підходу припадає на 60-ті роки ХХ століття й характеризується використанням поняття стилю для вивчення індивідуальних відмінностей у способах пізнання свого оточення. У роботах американських психологів (Gardner, Holzman, Klein, Lipton, Spence, 1959; Kagan, 1966; Witkin, I Oltman, Raskin, Karp, 1971) на перший план виходить дослідження індивідуальних особливостей сприйняття, аналізу, структурування й категоризації інформації, позначених терміном «когнітивні стилі». У вітчизняну психологічну літературу термін «когнітивний стиль» перейшов з англійської літератури.

У рамках другого етапу стильового підходу в основному йшлося про індивідуальні відмінності в способах переробки інформації особистістю про своє оточення, або власне когнітивні стилі як про певний різновид пізнавальних стилів, під якими, – у більш широкому значенні слова, – варто розуміти індивідуально-своєрідні способи вивчення реальності.

Оскільки у вітчизняній психології прижився термін «когнітивний стиль», надалі ми будемо його використовувати для опису досліджень, виконаних у рамках другого етапу стильового підходу.

Термін «когнітивний стиль» використовувався для специфікації особливого роду індивідуальних особливостей інтелектуальної діяльності, які принципово відмежовувалися від індивідуальних відмінностей в успішності (ефективності) інтелектуальної діяльності, описуваними традиційними теоріями інтелекту.

Відмінною рисою другого етапу є перехід на визначення когнітивних стилів, коли та або інша стильова властивість визначається через процедуру його виміру (когнітивний стиль – це те, що вимірюється за допомогою конкретної стильової методики). У підсумку стильові дослідження виявилися «інструментально прив'язаними». Саме ця обставина згодом призвела до серйозних протиріч на емпіричному рівні й, в остаточному результаті, до руйнування ідеологічних основ традиційного стильового підходу.

Третій етап стильового підходу, початок якого може бути визначено 80-ми роками минулого сторіччя, відрізняється тенденцією до узагальнення поняття «стиль». Зокрема, поняття когнітивного стилю розширюється за рахунок появи нових стильових понять, таких як «стиль мислення», «стиль навчання», «епістемологічні стилі» і т.п.

Слід зазначити й появу стильових метапонять («метастилів»), що охоплюють всю безліч описаних на даний момент конкретних когнітивних стилів: артикульованість – глобальність; аналітичність – синтетичність; образність – вербальність; цілісність – детальність і т.п.

Більше того, поняття стилю починає застосовуватися до всіх сфер психічної активності (у відповідності до знаменитого вислову Ж. Бюффона: «Стиль – це людина»).

Таким чином, у рамках третього етапу розвитку стильового підходу спостерігається фактичне ототожнення стилю з індивідуальними відмінностями в психічній діяльності. Однак, якщо стилі – це завжди індивідуальні відмінності, то індивідуальні відмінності далеко не завжди є стилями, тобто при вивченні певного стилю варто розрізняти ці поняття.

Надалі поняття стилю починає застосовуватися до всіх сфер психічної активності. Так, за останні двадцять років з'явилися вітчизняні дослідження «оціночного стилю» (Безносів, 1982), «емоційного стилю» (Дорфман, 1989), «стилю педагогічного спілкування» (Корошаєв, Тамбовцева, 1990), «стилю психічної діяльності дошкільника» (Стеценко, 1983), «стилю життя особистості» (Злобіна, 1982), «стилю активності» (Вяткін, 1992), «стилю подолання складних життєвих ситуацій» (Лібіна, 1996), «стилю саморегуляції діяльності» (Моросанова, 1998) [7].

Узагальнюючим прикладом також може служити створення концепції «стилю людини», у якій стиль є одиницею виміру всіх властивостей, що визначають індивідуальність особистості.

Таким чином, третій етап розгляду поняття «стиль» у психології можна охарактеризувати фактичним ототожненням стилю з індивідуальними відмінностями в психічній діяльності.

У цілому, до теоретичних джерел про проблеми вивчення стильового підходу можна віднести:

- теорію психологічної диференціації Г.Уіткіна (гештальтпсихологічна традиція);
- теорію когнітивного контролю Дж.Клейна, Р.Гарднера, П.Хольцмана, Г.Шлезінгера й ін. (психоаналітична традиція);
- теорію когнітивного темпу Дж.Кагана (індивідуальні способи категоризації);
- теорію понятійних систем О.Харві, Д.Ханта, і Г.Шродера й теорія особистісних конструктів Дж.Келлі (когнітивні теорії особистості).

Теорія психологічної диференціації Г.Уіткіна. В роботах Г.Уіткіна поняття когнітивного стилю формувалося в рамках гештальт-психологічних уявлень про поле та поведінку у полі. По відношенню до різних людей фактор впливу поля (предметного і соціального оточення) виявляє себе у різній мірі. Зокрема,



поведінка одних в більшій мірі підпорядкована полю (полезалежний тип поведінки), тоді як поведінка інших у більшості орієнтована на внутрішню активність (полenezалежний тип поведінки).

Теорія когнітивного контролю. Поняття когнітивного контролю було розвинено у роботах співробітників Меннінгерської клініки Дж.Клейна, П.Хольцмана, Р.Гарднера, Г.Шлезінгера. Вони намагалися відшукати деякі структурні константи у когнітивній сфері особистості, які виступали в якості посередників між потребова-афективними станами та зовнішніми впливами. Ці психічні утворення отримали назву «когнітивних контролюючих принципів» (або «когнітивних контролів»). Когнітивні контролі – це, по-перше, «структурні стримувачі» по відношенню до афективних спонукань, і, по-друге, фактори координації психічних можливостей індивідуума і вимог ситуації, внаслідок чого індивідуальна поведінка набуває адаптивного характеру. За своєю феноменологією когнітивні контролі являють собою індивідуально-своєрідні способи аналізу, розуміння і оцінювання подій. В рамках даного напрямку було описано шість когнітивних контролів (когнітивних стилів – у сучасній термінології): діапазон еквівалентності, широта категорії, ригідний/гнучкий контроль, толерантність до нереалістичного досвіду, фокусуєчий/скануючий контроль, згладжування/загострення.

Теорія когнітивного темпу Дж.Кагана. Спершу Дж.Каган вивчав індивідуальні відмінності в процесах категоризації об'єктів за допомогою двох методичних процедур. Так, дітям пред'являли зображення трьох добре знайомих предметів, з яких необхідно було відібрати два схожих між собою. Крім того, використовувалась методика сортування зображень людей.

Вивчення підстав схожості при об'єднанні предметів дозволило виділити три основні способи категоризації:

- аналітико-описовий (включає групування на основі конкретних ознак або окремих деталей об'єктів, наприклад: «зебра і майка – мають смуги», «люди з рудим волоссям»);
- тематичний (включає групування на основі ситуативних або функціональних відношень об'єктів, наприклад: «каструля і стілець – кухня», «чоловік, жінка, хлопчик – сім'я»);
- категоріально-заключний (включає групування на основі деякого узагальнюючого судження з використанням вибраних об'єктів як прикладів певної категорії, наприклад: «одяг», «люди однієї професії»).

Проведені дослідження також дозволили Кагану висловити припущення про існування індивідуальних відмінностей у «когнітивному темпі» (швидкості прийняття рішень): діти з імпульсивним стилем швидко приймають рішення, діти з рефлексивним стилем – повільно.

Детермінанти індивідуальних відмінностей у швидкості прийняття рішень Каган пов'язував з особливостями мотиваційно-афективної сфери особистості. Таким чином, тенденція до рефлексивності або імпульсивності є функцією балансу між двома суб'єктивними цінностями: орієнтацією на швидкий успіх або тривогою за можливу помилку.

Теорія понятійних систем О.Харві, Д.Ханта, і Г.Шродера. У когнітивних теоріях особистості в якості основного виступало положення про те, що шукати пояснення особистісним рисам та своєрідності індивідуальної поведінки слід в особливостях сприймання, розуміння та пояснення людиною подій.

О.Харві, Д.Хант, Г.Шродер вважали, що в якості основного посередника між ситуаційними впливами і особистісними рисами виступає «концепт» (поняття). В операціональному плані поняття розглядається як категоріальна схема, за допомогою якої будь-яке отримане враження кодується, перетворюється або оцінюється. Поняття, таким чином, – це деякий суб'єктивний еталон, який визначає характер пізнавального відношення особистості до навколишньої дійсності. Іншими словами, це механізм, що «фільтрує» досвід, завдяки якому уявлення про навколишній світ диференціюються та інтегруються; в результаті світ стикається з людиною різноманітними релевантними гранями.

Теорія особистісних конструктів Дж.Келлі. Своїм теоретичним корінням стильовий параметр «когнітивна простота/когнітивна складність» має теорію персональних конструктів Дж.Келлі, хоча в його роботах проблема когнітивних стилів як така не обговорювалась. На думку Келлі, людина оцінює і прогнозує дійсність на основі належним чином організованого суб'єктивного досвіду, представленого у вигляді системи конструктів.

Конструкт – це те, «чим два або кілька об'єктів подібні між собою і, отже, відмінні від третього об'єкта або декількох інших об'єктів» (Kelly, 1955). Таким чином, конструкт – це біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала, що реалізує одночасно дві функції: узагальнення (встановлення подібності) та протиставлення (встановлення відмінностей) між об'єктами, наприклад, конструкти «добрий – злий», «розумний – дурний», «важливий – несуттєвий», «гарний – потворний» і т. п. Конструкти, будучи суб'єктивним інструментом диференціації різних аспектів дійсності, можуть бути застосовані до оцінки іншої людини, самого себе, ситуацій, понять, зображень і т. д.

Високий ступінь когнітивної складності індивідуальної конструктивної системи означає, що дана людина створює багатомірну модель реальності, виділяючи в ній безліч взаємопов'язаних сторін. Низька



когнітивна складність, навпаки, свідчить про те, що розуміння та інтерпретація подій і ситуацій у свідомості даної людини здійснюється у спрощеній формі на основі обмеженого набору інформації [7].

У вітчизняній психології проблема когнітивних стилів не набула такого поширення; когнітивний стиль виступав об'єктом у незначній кількості досліджень, а саме, у роботах А. І. Палея, В. А. Колги, І. Н. Козлової, М. С. Єгорової, М. А. Холодної, Г. А. Берулави, І. П. Шкуратової, М. Е. Прудникової. Стильовий підхід розвивався у руслі вивчення індивідуального стилю діяльності, як у плані аналізу самого теоретичного конструкту (Є. А. Клімов, В. С. Мерлін), так і в аспекті його проявів у різних видах діяльності (А. К. Байметова, Б. А. Вяткін, М. Р. Щукін, Е. П. Ільїн, Г. Б. Дипольська та ін.).

У ряді робіт розглядаються стилі поведінки, активності, емоційні стилі, стилі спілкування, соціального мислення, керівництва (Е.П. Ільїн, Б.А. Вяткін, Л.Я. Дрофман, И.П. Шкуратова, К.А. Абульханова-Славська, Г.М. Котляровський і ін.). Останнім часом дана проблема знову привертає увагу дослідників у зв'язку із поширенням загальної парадигми гуманізації освіти [3].

Початком вивчення когнітивного стилю в нашій країні можна вважати появу публікацій, авторами яких були І. Н. Козлова (1974, 1976) і В. Колга (1976). До того часу стильовий підхід розвивався тільки у контексті аналізу діяльності. Пояснюється це тим, що для нашого суспільства 70-тих років минулого століття характерним було прагматичне ставлення до людини. Людина розглядалася, насамперед, як суб'єкт діяльності, виробник цінностей.

Дослідникам стилю діяльності вдалося вийти на ряд важливих закономірностей. Теоретиками цього напрямку є В. С. Мерлін (1967) і Є. А. Клімов (1968). На думку Є.А. Клімова, індивідуальний стиль – це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно прибігає людина з метою найкращого врівноважування своєї індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності». Дуже важливо, що в цьому визначенні вказується на необхідність взаємодії психологічних особливостей особистості для формування індивідуального стилю діяльності [5].

Як вважає Е. І. Мавтіліскер (1986), формування індивідуального стилю – це не тільки свідомий відбір системи способів дії, але й несвідоме пристосування їх до своїх можливостей. Індивідуальний стиль забезпечує можливість найбільшої продуктивності діяльності. Але він корисний ще й тому, що змінює й саму особистість. Індивідуальний стиль, сформувавшись і ставши особистісним утворенням, починає виступати в якості одного з факторів подальшого розвитку особистості.

Б. Г. Ананьєв вказав на інтегративний характер стильових особливостей особистості. Він, зокрема, відзначив, що «сама стратегічна організація поведінки включає інтелект і волю в структуру особистості, з'єднуючи їх з потребами, всією мотивацією поведінки особистості» (1977).

Концепція індивідуального стилю діяльності пов'язана із приматом адаптивної активності індивіда до умов соціуму. Оцінюється індивідуальний стиль діяльності насамперед за критерієм результативності діяльності, що виступає як об'єктивний і зовнішній для суб'єкта.

Індивідуальний стиль діяльності є сполучною ланкою між різними рівнями індивідуальності – від біохімічного до соціально-психологічного, тобто виконує системоутворюючу функцію стосовно індивідуальності як морфологічної системи. Поняття індивідуального стилю діяльності В. С. Мерлін використовує в контексті поєднання об'єктивних вимог діяльності та властивостей особистості. Він відзначає, що можна говорити про різні ієрархічні рівні індивідуального стилю діяльності [5].

Учений вводить поняття реактивності стилю. Під ним розуміють такі індивідуальні особливості рухових реакцій, які характеризують формально-динамічні властивості особистості. Реактивний стиль у значній мірі визначається особливостями темпераменту.

Більш високий ієрархічний рівень індивідуального стилю досліджувався у галузі різних видів предметної діяльності: стиль моторної активності й стиль як індивідуальна система операцій.

В. С. Мерлін уважав, що стиль виникає там, де є воля самовираження та зв'язок з цілями та мотивами. У стилі відображаються одночасно зовнішні умови й внутрішні можливості особистості [5].

В. С. Мерлін виділяє дві основних умови, за яких можна говорити про можливість вибору індивідуального стилю діяльності. Це, по-перше, наявність зони визначеності діяльності, обумовленої тим, що одна й та ж сама ціль може бути здійснена за допомогою різних рухів, операцій, проміжних цілей. По-друге, це прагнення суб'єкта вибирати таку індивідуальну систему рухів, операцій і проміжних цілей, завдяки яким досягається найбільша успішність діяльності. Тому можна сказати, що стиль обирається в значній мірі на раціональній основі, є результатом логічних міркувань з приводу ефективності виконуваної діяльності. Але, реальний стиль діяльності обирається значною мірою інтуїтивно та несвідомо, й обумовлений потребою індивідуалізації та самоактуалізації [5].

В індивідуальному стилі діяльності компенсується або переборюється негативний вплив будь-яких індивідуальних властивостей, оскільки в будь-який момент свого існування людина прагне до максимального психологічного комфорту для задоволення своїх найбільш актуальних потреб.

Індивідуальний стиль діяльності не може бути ні позитивним, ні негативним, але з погляду зовнішніх вимог до ефективності діяльності, він може бути охарактеризований як більш або менш ефективний.



В. С. Мерлін відрізняє стиль діяльності від когнітивного стилю за Г. Уїткіним та інструментальних стилів за Г.Олпортом на тій підставі, що перший відображає взаємодію об'єктивних вимог діяльності та властивостей особистості, а другий являє собою внутрішні характеристики особистості [5].

Е. І. Маствіліскер, аналізуючи співвідношення між когнітивними стилями й стилем діяльності, доходить висновку, що перший характеризує якісну сторону пристосування до вимог діяльності: «чим вище рівень індивідуального стилю діяльності, тим більше виражений когнітивний стиль». Спільним для когнітивного стилю й стилю діяльності є їхня компенсаторна функція, заснована на тому, що всі стилі гармонізують співвідношення між окремими психічними функціями. Надалі адаптивна модель індивідуального стилю діяльності все більшою мірою зміщується від компенсаторної активності в бік активного перетворення дійсності. На відміну від індивідуального стилю, когнітивний стиль виступає як характеристика особистості, а не діяльності [4].

У вітчизняній психології найбільш значна кількість досліджень з проблеми когнітивних стилів виконана в руслі концепції індивідуального стилю діяльності, що обмежувало їх розгляд сферою свідомості. Сучасною тенденцією в дослідженні когнітивних стилів є вивчення їх як інтегральних характеристик, які синтезують у собі особливості домінуючих пізнавальних стратегій з особистісним рівнем індивідуальності, що виражається в стилі розуміння суб'єкта. На даний час у психології розробляється підхід, в рамках якого когнітивний стиль розглядається як структурна складова стилю індивідуальності.

М. Вікат (1976) і В. Колга (1976) розглядають когнітивні стилі через відображення просторово-часових характеристик середовища й вважають, що вони містять як «свідомі, так і несвідомі нашарування».

А.Г.Асмолов аналізує когнітивні стилі в контексті розроблювального ним системно-діяльнісного підходу до дослідження особистості. Він вважає, що когнітивні стилі належать до біологічних властивостей індивіда, «безособових» передумов розвитку особистості. На його думку, когнітивний стиль – це засіб, використовуваний особистістю для вирішення проблем відповідно до її ціннісно-значеннєвих установок [2].

В.М. Аллахвердов визначає когнітивний стиль як «сукупність критеріїв переваги» особистості для побудови свого образу світу [1].

В.М. Смірнов вважає, що когнітивний стиль – це «зафіксоване на деякому типі пізнавальних завдань відносно стійкий, вироблений індивідом спосіб організації уваги, не жорстко обумовлений темпераментом» [6].

Інтерес до когнітивних стилів відчутно зростає у вітчизняній психології. Нині з'явилася велика кількість публікацій, присвячених різним стильовим аспектам, у тому числі й таким, як емоційний стиль, стиль розвитку особистості, стиль розуміння, розглянутий як аспект стилю індивідуальності.

Таким чином, сьогодні багато авторів вбачають у дослідженні когнітивних стилів один з перспективних напрямків вивчення індивідуальних особливостей особистості. Когнітивний стиль знаходиться на перетині процесуальних і структурних, розумових і мотиваційних аспектів будови особистості, тому його вивчення дасть можливість розкрити механізми цілісності особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. Таллинн, 1986.
2. Асмолов А.Г. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций // Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. – Таллинн, 1986.
3. Берулава Г.А. Новые тенденции в исследовании когнитивных стилей // Новые исследования проблемы когнитивных стилей в психологии / Под ред. Г.А.Берулава. – М.: Российское психологическое общество, 1995. – 87 с.
4. Маствиліскер Э.И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности. // Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. –Таллинн, 1986.
5. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С.11.
6. Смирнов М. В. Темперамент, внимание, когнитивный стиль // Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. – Таллинн, 1986.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 304 с.
8. Шкуратова И.П. Стилевой подход к исследованию личности: проблемы и перспективы // Индивидуальные и стилевые особенности личности. – Ростов-на-Дону, ЮРГИ, 2002. – С. 29-45.



Олександра СТАРОВОТЕНКО

ЕСТЕТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор С. Г. Мельничук

Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва відбувається у процесі навчання і виховання. Навчальний процес можна розглядати з точки зору естетичного виховання, з трьох основних позицій: естетично розвивальних можливостей його змісту; естетично розвивальних можливостей самої організації навчального процесу та участь у ній учнів; естетичних можливостей діяльності вчителя. Поєднання цих складових частин учителем на кожному уроці дасть можливість зробити урок з будь-якого предмета естетично виховальним і розвивальним.

Великий досвід організації виховного процесу учнів дає право стверджувати, що завдання естетичного виховання здійснюється не лише за допомогою уроків з предметів так званого естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво), а й на уроках всіх предметів навчального плану початкової школи. В змісті кожного навчального предмета закладені певні потенційні естетичні можливості, і завдання вчителя полягає в тому, щоб ефективно їх використати в реальному навчальному процесі [2, 22].

Кожний навчальний предмет дає можливість формувати в учнів естетичні почуття, погляди, переконання, смакові оцінки і судження. Тому готуючись до уроку, визначаючи його дидактичну, виховну і розвивальну мету, слід у контексті завдань передбачати і завдання естетичного виховання як в організації самого уроку, так і в змісті навчального матеріалу.

З точки зору потенційних естетичних можливостей усі шкільні предмети навчального плану можна поділити на такі три основні групи.

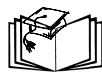
До першої групи належать предмети природничо-математичного циклу. Основна мета їх вивчення полягає у тому, щоб розкрити учням наукову картину світу, закономірний характер розвитку речей та явищ, забезпечити наукове пізнання світу.

Так, математика, як і будь-яка наука, невичерпна з точки зору естетики. Ще Аристотель вважав, що найголовнішими формами прекрасного є порядок, пропорційність і визначеність [3, 422]. Зміст математики формує естетичне ставлення людини до дійсності, за допомогою математики можна розвивати почуття краси. Один з принципів естетичного впливу математики – вмиле розкриття таких понять, як порядок, симетрія, пропорційність, у шкільному курсі учнів ознайомлюють з поняттями – форма, ритм, симетрія, пропорція, гармонія, точність, акуратність. За цими суто математичними явищами криються реальні втілення. Так, людина насолоджується симетрією як явищем природи і продуктом своєї праці. Закономірності симетрії можна пізнати в оточуючій природі, будівництві, архітектурі. Математика не протилежна красі, а включає її у себе, має великі можливості пробуджувати естетичні почуття, розкривати естетичні здібності учнів. Глибоко розвинуте почуття математичної естетики забезпечує критичну оцінку потворним явищам, які ще зустрічаються в наш час у мистецтві.

Навчальний предмет природознавство містить в собі досить широкі естетичні можливості. Так як природа – це багатує джерело збудження і розвитку естетичних почуттів, вона ефективно впливає на емоційно-почуттєву сферу особистості. Великий вітчизняний педагог К. Д. Ушинський писав, що логіка природи є найбільш доступною дитині, що живі картини природи сприяють облагородженню людських помислів та переживань, що чудовий ландшафт справляє такий великий виховний вплив на молоду душу, з яким важко змагатися навіть впливу педагога [3, 425].

Через естетичне сприймання природи поглиблюються і збагачуються почуття патріотизму, любові до Батьківщини, свого народу. Для розвитку художнього мислення учнів, для формування у них чітких і правильних уявлень про красу явищ природи використовуються екскурсії, прогулянки, походи, художні картини, кінофільми, проводяться вечори поезії, присвячені природі.

В. О. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» підкреслював, що багатогранне духовне життя учнів вимагає, щоб природа стала не будь-яким додатком, фоном розумових інтересів, а самою суттю життєвого середовища, що школа майбутнього повинна повніше використати для гармонійного розвитку особистості все, що дає природа. Виховання природою називав він школою під голубим небом, що відкривала перед учнями вікно у світ [2, 24]. Але, щоб природа виконувала функції естетичного виховання, потрібно створювати емоційні ситуації, які б підводили дітей до розуміння і сприйняття прекрасного, якими вона так багата. Наприклад, вивчаючи такі природні явища, як грім, райдуга, блискавка, створюємо для дітей естетично емоційні ситуації: чому ми спочатку бачимо блискавку, а потім чуємо грім, чому після рясного дощу з'являється веселка. Усвідомлюючи суть цих природних явищ, діти одержують естетичну насолоду, формується любов до природи.



Уроки трудового навчання мають також великі естетичні можливості, адже трудове навчання в початкових класах є важливою ланкою в системі навчальних предметів, спрямованих на всебічний розвиток особистості.

Естетичне ставлення до дійсності включає в себе не тільки естетичні переживання, смаки, а й естетичну діяльність і насамперед естетику праці. Естетика праці – це тісно пов'язані між собою поняття. Справжня краса людини виявляється у її праці [4, 423].

У процесі трудового навчання учні повинні усвідомити, що кожна річ, ручний виріб, засіб виробництва має практичну та естетичну цінність.

Багаточисленні спостереження за працею учнів переконують у тому, що будь-який вияв ними майстерності у праці позитивно впливає на виховання естетичного ставлення до дійсності. Учні одержують високе естетичне задоволення від творчої праці, від досягнення поставленої мети у праці.

Сам процес праці може бути нелегким і потребувати багато вольових зусиль. І тоді, як стимул діяльності може виступити прагнення до творчості, образ прекрасного, який необхідно втілити в життя. Тобто, крім того, що учень повинен виготовити корисний, безпечний і зручний виріб, відповідно до його призначення, він повинен бути ще й гарним, викликати задоволення своїм зовнішнім виглядом. Створюючи виріб, учень реалізує внутрішню тенденцію розвитку естетичних смаків. Така практична діяльність збагачує естетичну культуру дитини, відображає закономірності розвитку її естетичних смаків.

Щоб виріб був гарний, у ньому насамперед має найповніше відбитися та мета, яку людина ставить під час його виготовлення. Крім цього, задум предмета, його призначення повинні бути виражені в оптимальній формі: якщо в формі предмета найбільш повно виражені мета і зміст речі, то така форма сприймається як гарна.

У формі виражається не лише ставлення учня до самого предмета. Речі виступають як свідки і посередники його ставлення до людей, до дійсності в цілому. Тому вчитель повинен розвивати у школярів відчуття форми, вміння гармонійно поєднувати кольори, оцінювати композицію, гармонію, симетрію. Закон єдності і краси простежується в їх органічному поєднанні. Корисно, коли в оцінюванні виробів беруть участь учні. Це спонукає їх не лише до самокритики, критики, а й вчить всебічно розкривати естетичність даного виробу і виявляти власні естетичні смаки. Учитель має враховувати це для виявлення й подальшого розвитку естетичних смаків учнів.

До другої групи належать предмети гуманітарного циклу. Мета цієї групи предметів – розкрити перед дітьми картину світу в естетично сприятливих образах.

Уроки читання і мови займають важливе місце у системі початкового навчання. Одне з сильних засобів виховання художнього смаку та естетичної чуйності є розвиток культури читання. На уроках рідної мови учні вчать сприймати літературу як мистецтво слова, відтворювати образи художнього твору в своїй уяві, тонко помічати властивості і характеристики дійових осіб, аналізувати і мотивувати їх вчинки. Опановуючи культуру читання, учень починає замислюватися над тим, чого вчить прочитана книга, за допомогою яких художніх засобів письменникові вдається викликати в читача глибокі і яскраві враження. Величезне значення має слово, яке звучить, за висловом А. В. Луначарського, воно відкриває безодню «художніх насолод, психологічних глибин, сокровених фарб» [4, 208].

Виховання художнього смаку заохочує школярів до естетичної діяльності, яка характеризується певними результатами і припускає, що під час занять мистецтвом учні втілюють в життя доступні їм елементи прекрасного. Читаючи вірш, розповідь або казку, вони як би заново відтворюють запропоновані автором обставини, оживляючи їх за допомогою власних думок, почуттів і асоціацій, тобто передають тим, хто чує емоційний стан героя, збагачене особистим досвідом.

Реалізацію завдань естетичного виховання засобами художніх творів можна здійснити за такими орієнтованими етапами:

I. Глибоке розуміння самим учителем специфіки літературних творів як засобу естетичного виховання. Літературні твори – це один з найдоступніших для дітей вид мистецтва, який тісно пов'язаний з життям.

II. Сприймання дітьми літературного твору. Для того, щоб твір виконував свої естетичні функції, дітей необхідно підготувати до сприймання. Діти повинні не лише зрозуміти текст, а й побачити, проникнути у художній, естетичний його зміст, відгукнутися на нього чуттєвою та емоційною сферою. Для цього вчитель може використати різноманітні педагогічні прийоми:

- спостереження за явищем, що буде предметом вивчення (екскурсії, попередній перегляд телепрограм і т. д.);
- актуалізація внутрішньої пам'яті з метою викликати у дітей спогади про певні події, явища, ознаки;
- створення відповідного настрою з метою впливу на почуття, емоції, щоб викликати у дітей інтерес, чутливість до того матеріалу, що сприймається;
- залучення до процесу сприйняття різних видів мистецтва;
- створення перед початком сприймання творів проблемних ситуацій;



- аналіз художнього твору з використанням евристичної та катихізічної бесід [2, 29].

III. Після підготовки дітей до сприймання літературних творів проводиться естетична за змістом словникова робота за допомогою евристичної та катихізічної бесід. Діти залучаються до розкриття естетично сприйнятого матеріалу у вигляді невеличких письмових або усних творів за складеним планом, проводять аналіз, синтез, порівняння, дають оцінку, роблять висновки. Велике значення на цьому етапі має краса мови вчителя, виразність, художність.

Така орієнтована робота на уроках допомагає дітям пізнати красу мови, естетичне та художнє у змісті текстів, включення у навчальний процес не лише розуму і пам'яті, а й всіх органів відчуття – зір, слух, запах, дотик, а головне вплинути на чуттєву та емоційну сфери дитини, завдяки чому вони адекватно відгукуються своїми емоціями, почуттями, переживаннями на художні твори.

До третьої групи відносять предмети естетичного циклу. Мета цієї групи предметів – формування в дітей естетичних ідеалів, їх художнього смаку, естетичного ставлення до дійсності і мистецтва.

У своїй сутності предмети естетичного циклу, саме як предмети шкільного навчання, є колективними, узагальнюючими, інтегративними, комплексними. Вони являють собою складну єдність самого мистецтва, його теорії та історії, навичок практичного творчості [1, 124].

Музичне мистецтво супроводжує усе життя суспільства. У музиці виявляються найглибші і найблагодородніші переживання людей, породжувані їх працею і боротьбою, пов'язані з людськими взаєминами, побутом, впливом природи. Як і інші види мистецтва, музика є важливим чинником виховання естетичних почуттів та художніх здібностей людини. Вона «... відкриває найдорожче, що є в людині, – любов до людей, готовність творити й утверджувати красу» [4, 426].

Музичне виховання школярів на уроках поєднується з різними формами поза навчальної роботи, з організацією художньої самодіяльності, серед різноманітних форм якої особливо велику роль відіграє хоровий спів. Участь у хорі сприяє формуванню в учнів високих морально-естетичних якостей, поглибленому ознайомленню з кращими зразками музичної культури.

Музика збуджує у дітей різноманітні почуття від простого задоволення до глибокого морального переживання, вона допомагає формувати смаки, ідеал і впливає на формування поведінки людей.

Музика повинна стати невід'ємною частиною традицій, що складаються у дитячому колективі: святкування днів народження дітей, концертів для батьків, вечори улюблених пісень. Діти стають слухачами та виконавцями, показують свою майстерність товаришам і батькам. Спільна участь у художній самодіяльності єднає, згуртовує дітей, приносить радість від перебування в школі.

Уроки образотворчого мистецтва також мають велике значення в естетичному вихованні учнів. Засобами живопису, скульптури, графіки, архітектури розкривається краса життя, природи, суспільства, виражають найвищі думки, почуття, прагнення людей.

Твори образотворчого мистецтва мають багато переваг порівняно з іншими видами мистецтва: наочність, доступність для розуміння, конкретність, здатність у яскравій формі показувати сучасне, минуле, здатність розкривати найрізноманітніші явища навколишньої дійсності.

Усе це дає великі можливості для використання образотворчого мистецтва в системі естетичного виховання при вивченні всіх предметів початкової школи на більшості уроків та в позакласній виховній роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. Ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – с. 176;
2. Мельничук С. Г. Эстетичне та трудове виховання молодших школярів: Посібник для студентів педагогічних факультетів, учителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня. – К., 1994. – с. 99;
3. Педагогіка. / За ред. Ярмаченка М. Д. – К.: Вища школа, 1986. – с. 543;
4. Педагогіка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – с. 479.

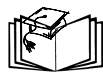
Олександра СТАРОВОТЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор С.Г. Мельничук

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання, розвитку естетичної культури підростаючого покоління в системі формування всебічно гармонійно розвиненої особистості. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення



набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Проблема естетичного виховання молодших школярів розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. Н. Джола, Д. Б. Кабалевський, Б. Т. Ліхачов, А. С. Макаренко, С. Г. Мельничук, Б. М. Неменський, В. А. Сухомлинський, В. М. Шацька, А. Б. Щербо та інші.

Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Естетичне виховання передбачає розвиток у людини почуттів прекрасного, формування умінь і навичок творити красу у навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. «Краса, — писав В. О. Сухомлинський, — могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш» [5, 414].

Ідеї естетичного виховання зародилися в далекій давнині. Уявлення про сутність естетичного виховання, його завдання, цілі змінювалися починаючи з часів Платона і Аристотеля і до наших днів. Ці зміни в поглядах були обумовлені розвитком естетики як науки і розумінням сутності її предмета. Термін «естетика» походить від грецького «aisteticos», що означає чуттєво-сприйманий. Це наука про становлення й розвиток культури людини. Таке загальне визначення є наслідком єдності двох частин, які складають предмет естетичної науки: 1. Специфіка естетичного як ціннісного ставлення людини до дійсності; 2. Художня діяльність людини [1, 263].

У педагогічній літературі поняття «естетичне виховання» розглядається як цілеспрямований процес формування творчої активності особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне в житті та природі, творити «за законами краси». Здатність цілісно сприймати неповторний чуттєво-емоційний образ усього навколишнього світу називають естетичним ставленням. Розвинене естетичне ставлення формує у людини почуття причетності до суспільства, розуміння унікальності всіх явищ буття.

У філософії естетичне виховання розглядається як формування естетичного ставлення людини до всього світу, що має естетичну цінність: до природи, інших людей, до себе, до всіх форм людської життєдіяльності і, врешті, до мистецтва як специфічного носія естетичної цінності [4, 241]. Естетичне виховання у широкому філософському значенні передбачає якісні зміни рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким може бути як окрема особистість, соціальна група, так і суспільство в цілому. Це безперервний процес, що триває впродовж життя людини, коли усуваються суперечності між рівнем естетичної культури людства та володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю у кожному конкретний період її життєдіяльності. Це оптимальна форма оволодіння навичками творіння та сприйняття краси, передачі естетичного досвіду індивіда шляхом цілеспрямованої діяльності.

На наш погляд, найбільш повним є визначення естетичного виховання С. Анічкина, який вважає, що естетичне виховання – це по-перше, цілеспрямований процес, мета, завдання, зміст, засоби і методи якого визначаються, плануються та творчо реалізуються спеціально підготовленими педагогами для здійснення навчально-виховної діяльності, відповідно до завдань суспільства щодо формування підростаючого покоління; по-друге, процес формування естетичних якостей особистостей, а саме здібностей сприймати, оцінювати та створювати прекрасне, умінь та навичок естетичної діяльності, художнього смаку тощо; по-третє, естетичне виховання необхідно розглядати, з одного боку, як головну складову процесу естетичного розвитку, а з іншого – як складову процесу загального розвитку особистості; по-четверте, у процесі естетичного виховання поряд з формуванням таких соціальних якостей особистості, як естетичні здібності, смак, уміння, відбувається удосконалення зору, слуху, рухів людини. Водночас із формуванням естетичних здібностей здійснюється розвиток сутнісних якостей особистості, які впливають на її становлення.

С. Анічкін визначає, що естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку – це цілеспрямований процес формування у них естетичних якостей (здібностей до пасивної і активної естетичної діяльності, інтересів, потреб, умінь, навичок, художнього смаку) і є важливою складовою процесу загального розвитку сутнісних якостей особистості [6, 13].

Реалізувати мету виховання у будь-якому суспільстві на думку А. Макаренка, можна лише тоді, коли особистість буде виховуватися не за частинами, а цілісно. У цій цілісності особливого звучання набуває формування у підростаючої людини потреби до прекрасного, до організації естетичного середовища, в якому перебуває особистість. У А. Макаренка ми знаходимо свіжий погляд на необхідність виховувати людину в красі, через красу і вести до найвищих осягнень краси світу, естетичного образу світу. А. Макаренко, розкриваючи суть естетичного виховання, вважав, що надзвичайно важливо внести художній елемент у процес дитячого життя [2, 110].

Традиції виховання, які були започатковані А. Макаренком, мають яскраво виражену естетичну спрямованість (Свято першого снопа, День іменинника тощо). Великого значення А. Макаренко надавав мистецтву у вихованні у дітей високоморальних людських якостей. Краса участі дітей у театральній



діяльності виконувала перетворюючу функцію. Спілкування дітей з мистецтвом давало поштовх для зміни світоглядних настанов, формування краси поведінки, використання різних видів художньо-творчої діяльності. Участь у духовному оркестрі, театральній діяльності, поетичних майстернях сприяли моральному очищенню дітей і формуванню морально-естетичних ідеалів.

Метою естетичного виховання в сучасних умовах є формування гармонійно розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними естетичними смаками.

При організації естетичного виховання слід враховувати вікові особливості учнів. Адже відомо, що молодший шкільний вік – найбільш продуктивний період для формування творчої особистості. У своїх дослідженнях Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Б. Ельконін зазначають, що діти молодшого шкільного віку легко оволодівають теоретичними поняттями, які перебувають в основі сучасних знань.

Естетичне виховання ставить перед собою конкретні завдання:

- 1) Розвиток у кожного учня здібностей сприймання естетичних явищ у навколишній дійсності та мистецтві. Потрібно навчити їх бачити, розуміти, відчувати прекрасне та огидне, комічне та трагічне, величне і низьке і в тій чи іншій формі висловлювати своє оціночне ставлення до цих явищ.
- 2) Залучення учнів до посильної участі у створенні прекрасного у всіх сферах людської діяльності: художній, трудовій, навчальній, ігровій, тобто навчити дітей творити «за законами краси».
- 3) Формування у дітей бережливого ставлення до прекрасного, цінування його в природі, мистецтві, побуті та всіх інших ланках навколишньої дійсності [3, 4].

Розв'язання цих триєдиних завдань, безумовно, сприятиме вихованню у дітей естетичного ставлення до дійсності.

У процесі естетичного виховання формуються і розвиваються здатність людини до сприйняття і співпереживання, її естетичні смаки й ідеали, здатність до творчості, до створення цінностей у мистецтві та поза ним. Таким чином, естетичному вихованню властиві дві основні функції:

- формування естетично-ціннісної орієнтації особистості;
- розвиток її естетично-творчих потенцій, які визначають місце естетичного виховання в суспільному житті та зв'язок з іншими видами виховної діяльності. Естетичне виховання розвиває всі духовні здібності людини, що необхідні у різноманітних галузях творчості.

Великий педагог В. О. Сухомлинський стверджував, що важливою метою всієї системи виховання він вбачав у тому, щоб школа навчила людину жити в світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій [3, 5].

В естетичному вихованні величезне значення має особистість педагога. Його поведінка, одяг, осанка, рухи, міміка, голос, тон – все це має бути взірцем для учнів. Показники естетичної вихованості учнів – це і їх зовнішній вигляд, манера поводитися, розмовляти, вигляд їхніх підручників, зошитів тощо. Все це говорить про те, що кожний урок, кожна взаємодія учня із учителем має містити естетико-виховний компонент, свідомо спрямований учителем.

У процесі естетичного виховання важливе місце займає робота з усвідомлення і розуміння структурних компонентів естетичного виховання: естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Естетичне сприйняття є початковим моментом у формуванні естетичного ставлення до дійсності, тобто первісним пізнанням явищ. Виражається воно в загальній спостережливості, в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу. Що саме сприймається і як – визначається особистісними особливостями школяра. Тонка поетична натура по-особливому бачить світ. Характер сприйняття залежить від того, що ми виокремлюємо у сприйнятому та як, в якому напрямку його осмислюємо. Тому важливе налаштування на виявлення та фіксацію саме естетичних ознак, на сприйняття з метою оцінити естетично.

Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з естетичними почуттями, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відбивають ставлення людини до прекрасного.

Естетичні почуття виражаються у хвилюванні людини, насолоді. Це досить складне явище, яке відбиває багатство індивідуального духовного життя особистості. Естетична насолода спонукає людину ходити в театр, слухати концерти, відвідувати картинну галерею. Де не має естетичної насолоди, там не має і художнього сприймання, а є лише ознайомлення, спостереження. Тому естетичні почуття, естетична насолода несе в собі величезну силу впливу на особистість.

Школярі повинні не тільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, вчинки людей тощо, тобто необхідно формувати естетичне судження. В процесі оцінювання відбувається порівняння сприйнятого з раніше вже оціненими предметами або з еталонними образами, які відклалися у



смаках дітей як уявлення про те, якими повинні бути окремі сторони життя, для того щоб задовольняти їх естетичну потребу в досконалості.

Найбільш повна і закінчена форма естетичного судження знаходить вияв у естетичному ідеалі – основному зразку, з позиції якого людина оцінює навколишню дійсність, людей, їх вчинки. Естетичний ідеал відображає уявлення людини про красу, тобто це мета, до досягнення якої прагне людина, і разом з тим це основний критерій, з позиції якого оцінюється навколишня дійсність, особистість людини, її поведінка, вчинки.

На базі конкретних естетичних знань сприйняття, почуття, ідеалів, суджень і понять формується естетичний смак, під яким розуміємо стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного, що носить вибірковий характер. У відповідності з особливостями розвитку і виховання у кожної людини виробляється свій особистий смак в тій чи іншій галузі.

Якщо предмет не залишає дитину байдужою, його емоційне відношення переходить в активно-дійове відношення, прагнення зберегти те, що подобається, помножити красу, передати її іншим (намалювати, описати в віршах, скласти казку і таке інше). Так з'являється естетична діяльність. В її результатах естетичне ставлення до світу знаходить своє предметне втілення, свою матеріалізацію. Створені «за законами краси» предмети є важливим показником рівня естетичного розвитку, естетичної культури людини.

Формування у школярів цих важливих понять має не лише духовний характер, наявність їх досить важлива у всіх сферах суспільного життя. Високі естетичні смаки потрібні людям усіх професій: інженеру, конструктору, модельєру, будівельнику тощо. Так як всі вони причетні до створення матеріальних цінностей, які крім свого практичного призначення, повинні володіти і високими естетичними якостями.

Отже, рівень естетичної вихованості особистості має і практичну значимість, тому естетичне виховання всього народу є необхідною ланкою вдосконалення життєдіяльності кожної країни.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 1040;
2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. – К.: Знання, 1990. – С. 353;
3. Мельничук С. Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів: Посібник для студентів педагогічних факультетів, учителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня. – К., 1994. – С. 99;
4. Савченко Н. Теоретичні основи художньо-естетичного виховання молодших школярів. // Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – С. 240-245;
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 2. – К., «Радянська школа», 1976;
6. Эстетическое воспитание детей. – Свердловск, 1975. – С. 150.

Ангела Ступнікова

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ШВИДКОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Жигора І. В.

Без високої культури читання, на думку В.О. Сухомлинського, немає ні школи, ні справжньої розумової праці. Навчити учнів добре читати – одне з найважливіших завдань школи. Видатний педагог писав, що «читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе» [6, 141]. Читання є основою опанування всіх наук, розвитку людського інтелекту. У цьому складному процесі беруть участь зір, мислення, мовлення, сприйняття, пам'ять, уява, слухові та звукові аналізатори. Дітям непросто поєднувати водночас зорове сприйняття букв і вимову звуків, слів, речень, усвідомлювати прочитане, визначати ставлення до нього. Не володіючи технікою швидкого читання, дитина втрачає до нього інтерес, погано розуміє і засвоює зміст, швидко стомлюється, тому розвиток техніки цього вміння та розуміння прочитаного взаємопов'язані і мають здійснюватися одночасно. Читання настільки складний процес, що його важко визначити однозначно. Адже видів читання є дуже багато і кожен із них потребує вмінь, навичок, вправлення. А щоб набути ці навички, необхідна систематична, цілеспрямована, продумана робота вчителя на кожному уроці, з упровадженням новітніх технологій, з урізноманітненням форм роботи. До того ж немає єдиної класифікації прийомів формування навичок швидкого читання. Переважно в основу тої чи тої системи таких прийомів беруть різні критерії залежно від концепції дослідника. Іноді вдаються або до надто подрібнених класифікацій, або до надто узагальнених. Тому тема нашого дослідження ніколи не втратить актуальності. Завдання роботи полягає у виокремленні найефективніших, найцікавіших, найдоречніших прийомів формування швидкочитання в учнів початкових класів.

На швидкість читання впливають багато чинників: вікові особливості дитини, рівень її мовленнєвого розвитку, кут зору читця, вміння артикулювати, постановка дихання, характер тексту (зміст легкий чи складний, цікавий чи нецікавий), образ слова (шрифт, чіткість друкування), розвиток антиципації – уміння



передбачити наступні літери, слово). Удосконаленню цього процесу сприяють стимуляція швидкого читання, систематичний облік і регулювання швидкості.

У змісті початкової освіти читанню належить особлива роль. Метою початкового курсу «Читання» є формування у молодших школярів читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості засобами художнього слова [5, 2].

Навчальний предмет «Читання» є багатофункціональним. У процесі його вивчення здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість [5, 3].

Повноцінна навичка читання є основою успішної реалізації усіх змістових ліній програми, важливим засобом розвитку і саморозвитку особистості учня. Ця навичка має універсальний характер, оскільки без неї неможливим є навчання і розвиток взагалі, соціалізація людини в інформаційному суспільстві. Протягом навчання у початковій школі учні постійно оволодівають технічною і смисловою сторонами навчання [5, 53].

Швидкість читання охоплює такі компоненти: спосіб читання, свідомість, правильність, виразність. Кожний із них окремо і сукупно підпорядкований основній стороні читання, тобто розумінню тексту.

Треба пам'ятати, що якості читання взаємопов'язані і взаємозумовлені. Удосконалення однієї з них веде до поліпшення іншої. Недоліки якоїсь з ознак читання впливають на якісну характеристику іншої ознаки і загалом на вміння читати.

Навичка читання, мабуть, найважливіша з усіх, якими мають оволодіти учні початкових класів. Без швидкого, свідомого читання неможливе успішне навчання дитини з усіх інших предметів. Останнім часом з'явилося багато розробок з теорії швидкочитання на основі досліджень І. Федоренка та І. Пальченка. Але слід мати на увазі, що тільки систематична щоденна праця вчителя, його взаємодія з учнями, з їх батьками допоможе досягти успіху.

Формування навички швидкочитання потрібно починати ще в період навчання грамоти, тобто тоді, коли дитина тільки починає оволодівати технікою читання [1, 10].

Варто зазначити, що кількість дітей, які погано читають, збільшується в усіх країнах. І тому, варто приділяти велику увагу читанню молодших школярів, виконувати з учнями вправи і завдання, які допоможуть удосконаленню швидкості читання.

Наведемо почерговість вправ для удосконалення швидкості читання:

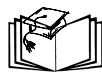
- 1). Читання уривка з олівцем перший раз – 1 хв.
- 2). Читання цього ж уривка вдруге – 1 хв.
- 3). Порівняння результатів. Порахувати кількість прочитаних слів – різницю під час першого та другого читання уривка.
- 4). Пауза – відпочинок (скоромовка, під час якої виконуються фізичні вправи).
- 5). Читання уривка втретє в темпі скоромовки – 30 с.
- 6). Читання в уповільненому темпі. У такому темпі дочитують текст до кінця.
- 7). Читання учнями вголос.

Одним із напрямків удосконалення навичок читання є навчання перегляду тексту для пошуку потрібної інформації, не перечитуючи весь текст, а лише пробігаючи очима по ньому.

Найбільшою, трудомісткою є робота над текстом. Одноманітне перечитування унеможлиблює досягнення бажаного результату, оскільки є нецікавим. Для того, щоб урізноманітнити роботу над текстом, використовують різні форми роботи, виконуючи які, діти дізнаються про щось нове з прочитаного, помічають те, що раніше не помічали.

Для вдосконалення навички швидкого читання, на уроці, можна використовувати такі форми роботи:

- напівголосне читання;
- мовчазне читання;
- вибіркоче читання;
- вибіркоче читання за малюнками;
- вибіркоче читання за питаннями;
- читання в особах;
- читання ланцюжком;
- повні відповіді на питання до тексту, їх зачитування;
- читання на одній нозі;
- читання на одному диханні;
- чергування голосного і мовчазного читання;
- читання із зміною темпу;
- читання-гудіння;
- читання «Пташиний базар»;
- зачитати питальні (окличні) речення;



- читання тексту з першою закритою буквою у слові;
- читання тексту з пропущеними словами;
- читання за смужкою;
- емоційне читання зі зміною голосу;
- відшукування рядків та їх читання за даним планом;
- читання в темпі скоромовки;
- читання під музику;
- читання абзацами;
- читання діалогів;
- читання слів з певною буквою (наприклад з буквою і);
- читання тексту з відривом від тексту;
- читання напіввідкритого тексту;
- читання з відстукуванням ритму.

Окрім класичних прийомів удосконалення техніки читання, в сучасному навчанні ефективно використовують види читання із застосуванням мультимедійних технологій:

- читання слів та складів-блискавок;
- гра «Пеньочки»;
- вставлення пропущених букв або складів;
- аналітичні вправи на злиття букв і складів;
- читання тексту «що втікає» [2, 7].

Питання вдосконалення техніки читання досліджувала Л. К. Лухтай. Вона запропонувала такі прийоми вдосконалення техніки читання школярів:

- 1) розвиток аналізаторів: зорового, слухового;
- 2) розширення кута зору;
- 3) подолання регресій;
- 4) усунення негативних факторів;
- 5) слухові та зорові диктанти;
- 6) розвиток антиципації;
- 7) облік та коригування швидкості читання [3, 22].

Саме ці складники і впливають на швидкість читання. Дослідник зазначає, що на кожному уроці, де застосовуються відповідні прийоми, не лише беруть участь і розвиваються слухові, зорові та мовні аналізатори, а й формуються уміння та навички правильного, свідомого, виразного читання. А саме: уміння читати правильно, виразно, відповідати на запитання, складати план тексту, коротко переказувати прочитане, відтворювати прочитане, працювати з науково-пізнавальним текстом [4, 18-23].

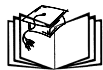
Питання ефективних способів досягнення оптимальної швидкості читання розглядає Г. Пінчук, яка виділила 8 резервів навчання читанню, а саме:

- 1). Важлива не тривалість, а частота тренувальних вправ.
- 2). Напівголосне читання в класі.
- 3). Кожен урок повинен починатися з п'ятихвилинного напівголосного читання.
- 4). Помітні результати дає читання перед сном.
- 5). Режим зберігаючого читання.
- 6). Робота над оперативною пам'яттю (зорові диктанти).
- 7). За системою І. Федоренка та І. Кальченка ефективним є використання 3 типів вправ:
 - а) багаторазового читання;
 - б) читання в темпі скоромовки;
 - в) виразного читання з переходом на незнайому частину тексту.
- 8). Стимулювання учнів (один раз на тиждень у кінці уроку самозамірювання швидкості читання) [4, 8].

Використання цих резервів допоможе вчителю навчити кожного учня читати швидко. Але не можна ставити показник швидкості читання понад усі інші якості, як виразність, емоційність, плавність, зв'язність. Читати – це значить прагнути зрозуміти текст, зуміти виділити в ньому найголовніше.

Для розвитку навички читання існує чимало цікавих ефективних та доступних для дітей, видів роботи. У багатьох учителів, безперечно, розроблено матеріали для таких завдань, накопичено досвід їх застосування.

Основним є те, що важлива не тривалість, а частота тренувальних вправ. Пам'ять людини влаштована так, що запам'ятовується не те, що постійно перед очима, а те, що миготить: тобто, якого немає. Саме воно створює роздратування і запам'ятовується. Якщо ми хочемо освоїти якісь уміння, автоматизувати їх до рівня навички, то ми зовсім не повинні проводити довготривалі вправи, потрібно проводити вправи частинами, однак із більшою частотою.



Відомо, що читання є настільки складним процесом, що суть його важко чи й неможливо визначити однозначно. Адже є стільки різновидів діяльності, яка зветься багатозначним словом читання: читання невідомого твору – перечитування вдруге, втретє добре відомого твору («для себе»), читання вголос («для когось»), перегляд тексту в пошуках певної інформації, читання для виконання навчального завдання (звичай, за текстом, зміст якого невідомий).

Безсумнівно, основою всіх різновидів читання є спроможність перекласти, перекодувати графічні знаки у зміст, втілений у друкованому чи писаному матеріалі. Адже це справжнє диво, що за допомогою невеликої кількості значків (букв, цифр, розділових знаків) люди можуть передавати один одному найрізноманітніші повідомлення, можуть розказати, попередити, застерегти, поділитися враженнями та ін. Взнявши до рук цілком невідомий текст, ми можемо довідатись про те, що там написано.

Швидкочитання – це ще й уміння енергійно, хутко міркувати виконувати найрізноманітніші завдання та фізичні вправи. Це і якісно вищий рівень інтелекту дитини.

Дитина, яка погано читає, відчуватиме великі труднощі під час виконання домашніх завдань. Їй нецікаво на уроках, оскільки робота з книжкою за низької техніки читання не дає задоволення.

Дитина повинна читати у темпі розмовної мови. Оптимальна техніка читання 120-150 слів на хвилину.

Систематично виконуючи вправи на розвиток техніки читання, можна досягти значного покращення не тільки у читанні, а й у навчанні дітей. Для вироблення в учнів навички швидкочитання використовують найрізноманітніші способи, а саме, використання схем, таблиць, «пірамід», чистомовок та ін. Слід зазначити, що особливу увагу цьому питанню приділяють психологи, розробляючи цікаві завдання для покращення результатів у читанні, які є прості, зрозумілими та зручними для використання.

Отже, на швидкість читання впливають: рівень мовленнєвого розвитку, кут зору читця, уміння артикулювати, постановка дихання, характер тексту, образ слова, антиципації. Удосконалення цих факторів сприятиме вдосконаленню техніки читання молодших школярів. Формуючи навички швидкого читання, не можна ставити показник швидкості читання понад усі інші якості, оскільки виразність, правильність, емоційність, плавність, зв'язність є нерозривними і повинні вдосконалюватися одночасно, у взаємозв'язку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богатир В. Формування навички швидкого читання // Початкова освіта. – 2005. – № 18. – С. 10–16.
2. Каптуренко О. І. Як навчити учнів читати швидко і правильно // Бібліотека вчителя початкової школи. – 2000. – № 5–6. – С. 5–7.
3. Лухтай Л. К. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання // Поч. шк. – 1989. – № 5. – С. 20–23.
4. Пінчук Т. Робота з удосконалення техніки читання // Поч. шк. – 1997. – № 11. – С. 8–11.
5. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 2007. – 345 с.
6. Сухомлинский В. О. Серце віддаю дітям: Вибр. тв: У 5 т. – Т. 3. – С. 9–238.

Лілія Титаренко

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

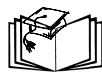
(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Л. І. Потєха

Дітям молодшого шкільного віку, як відомо, властиве конкретно-образне мислення, тому навчання їх повинно спиратися на наочність. На цю особливість організації навчального процесу у початковій школі звертав увагу В.О. Сухомлинський. Спостерігаючи за роботою молодших школярів на уроках, зазначав, що „дитина тихо сидить, дивиться в очі, немовби уважно слухає, але не розуміє жодного слова, що педагог розповідає і розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється” [6, с. 326].

У зв'язку з цим, враховуючи особливості сприймання і мислення учнів початкових класів, для реалізації триєдиних дидактичних цілей уроку, забезпечення розумового розвитку дітей, формування в них більш складних форм мислення, психічних процесів учителю треба постійно використовувати різні види наочності.

У початкових класах застосування наочних матеріалів має на меті збагатити й розширити безпосередній чуттєвий досвід учнів; розвивати їхню спостережливість, допомагати у пізнанні властивостей предметів під час практичної діяльності; створювати умови для переходу від конкретного до абстрактного мислення; полегшити сприймання і засвоєння складного для молодших школярів абстрактного мовного матеріалу. Вона має бути опорою для організації самостійного навчання молодших школярів.



Майстерність учителя-класовода з організації навчального процесу з використанням наочності різного типу полягає в тому, щоб дитина уважно слухала вчителя, запам'ятовувала, не помічаючи того, що вона напружує сили, не змушуючи себе уважно слухати вчителя, запам'ятовувати, думати [6, с. 378]. Тому на уроках слід широко використовувати різні типи наочності та наочних посібників для активізації розумової діяльності, полегшення сприймання школярами програмового матеріалу.

Цим зумовлена актуальність вивчення даної проблеми, дослідження особливостей та різновидів наочності специфіки використання її при вивченні наукових основ рідної мови в початкових класах.

Як засвідчують спостереження, проведені в початкових класах Кіровоградських загальноосвітніх шкіл №№ 4, 26, 31, вчителі початкових класів на уроках рідної мови використовують наочність у вигляді сюжетних і предметних малюнків, символів, таблиць різного типу, схем, алгоритмів.

Школи певною мірою забезпечені стандартною друкованою наочністю з мови, однак учителям не завжди доводиться обмежуватися лише нею, оскільки значна частина її застаріла як за змістом, так і за оформленням; трапляється наочний дидактичний матеріал у якому порушується принцип науковості, доступності.

У зв'язку з цим учителям часто доводиться самим виготовляти наочні засоби. При розробці, підготовці та використанні їх необхідно враховувати низку загально-педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог.

При виготовленні наочності будь-якого виду слід дотримуватися певних загально-педагогічних та дидактичних вимог, зокрема:

- 1) відповідність змісту навчальної програми і підручника з рідної мови;
- 2) відповідність темі і дидактичним цілям уроку;
- 3) відповідність методам і прийомам навчання, що застосовуються на конкретному уроці;
- 4) відповідність рівню підготовки і розвитку учнів;
- 5) доступність для всіх учнів;
- 6) не перенасиченість уроку наочністю (це знижує самостійність і активність учнів у осмисленні навчального матеріалу);
- 7) лаконічність (наочний об'єкт не повинен містити нічого зайвого, що викликало б в учнів побічні асоціації);
- 8) здійснення завдань морального виховання;
- 9) реалізація завдань естетичного виховання.

Відповідно до санітарно-гігієнічних вимог наочність треба виготовляти на білому тлі, основний колір чорний (допоміжні для виділення – червоний, зелений, синій). Здалеку важко сприймаються рожевий, сірий, жовтий, помаранчевий, світло-зелений. Розмір шрифту такий, щоб добре читався з останньої парти (з відстані 6 – 8 метрів): малі букви – не менше 2,5 см, товщина – 0,5 см. Невиправданим вважається поширене серед класоводів прагнення всіляко прикрашати наочний матеріал (візерунками, замальовками, аплікаціями, орнаментами), строкатість – багатокольорність, що відволікає увагу учнів. Особливо на таблицях, схемах добре використовувати смислорозрізнявальні властивості кольорів, для виділення головного, загально-прийнятні умовні позначки-символи, зв'язків між елементами схеми, скорочення слів (відповідно до сучасного українського правопису). [4, с. 25]

Будь-яка наочність повинна бути оформлена грамотно, відповідно до норм сучасної української літературної мови; накреслення букв має відповідати сучасним графічним нормам, не припустиме є комбінування друкованих і писаних букв, використання різних шрифтів.

У навчальному процесі, реалізуючи вимоги принципу наочності, учителям треба пам'ятати, що вона сприймається учнями не одномоментно. На першому етапі зображені об'єкти постають розмиті, невиразно. На другому увага учнів концентрується на об'єкті; сприймання стає більш чітким, залишаючись, однак, загальним. На третьому – сприймання об'єктів диференційоване. Тому на всіх трьох етапах учитель повинен уміло поєднувати наочність з поясненням, адже його слово передусім спрямовує безпосереднє сприймання змісту навчального матеріалу, відображеного в наочності, в певній послідовності; допомагає осмислити спостережуване і сформулювати зв'язки між фактами і явищами. Тому він має усвідомлювати, що, коментуючи наочність, дає додаткову інформацію про виучуваний об'єкт, його зв'язки, які в абстрактному вигляді не сприймаються, спонукає учнів до мислення певних логічних зв'язків і висновків [5, с. 117-118].

Враховуючи вище зазначені особливості сприймання дітьми наочності, учителям щоразу слід чітко продумувати тип наочності, її структуру, місце і час використання, систему запитань, послідовність роботи з відповідним дидактичним матеріалом, завдання, вправи, мовним ілюстративним матеріалом.

Принцип наочності при вивченні мови передбачає застосування насамперед таблиць, схем, алгоритмів. Найпоширенішими засобами унаочнення є таблиці з дидактичним матеріалом, що ілюструє певні мовні явища: ознаки, правила, визначення.



При вивченні рідної мови у 2-4 класах використовується переважно опорно-графічна наочність. Предметні малюнки доречними виявляються при словниковій роботі (для з'ясування лексичного значення), при опрацюванні лексики. Сюжетні малюнки застосовують здебільшого для розвитку зв'язного мовлення.

З-поміж опорно-графічної наочності найбільш частотними виявляються статичні таблиці, частина з яких представлена в підручниках. Вони містять певну інформацію про мовні поняття, наприклад відмінки і запитання, система відмінкових закінчень іменників, прикметників, типи особових займенників тощо.

Крім схем, традиційно вживаних статичних (нерухомих) таблиць, у початковій школі використовуються динамічні (рухомі) таблиці. Вони виготовляються так, щоб при їх використанні можна було змінювати певну частину мовного матеріалу.

Динамічні таблиці з послідовною зміною перетворень тексту відображають процес виникнення явища, правило в його логічній й часовій послідовності, дають учителеві можливість зосередити увагу школярів на потрібному, змінювати одну й ту ж таблицю кілька разів, залучати учнів до роботи з нею (при закріпленні, повторенні матеріалу, виконанні вправ, та актуалізації опорних знань). Наприклад методично вдалим є використання динамічних таблиць при опрацюванні правопису префіксів *з-*, *с-* 2 клас, відмінювання іменників, прикметників 3 клас, змінювання дієслів 4 клас.

Учителі широко використовують підстановні таблиці (таблиці з віконцями) для формулювання визначень, зокрема іменника, прикметника, дієслова. Завдяки таким таблицям в учнів від класу до класу розширюється коло знань про відповідну частину мови, оскільки педагог, опираючись на наявні в дітей знання про загальне лексичне значення, набір морфологічних ознак, синтаксичну роль частин мови, вводить нові поняття, граматичні категорії і граматичні значення, чим формує в учнів цілісне уявлення про відповідну частину мови.

Дидактично доречними на уроках рідної мови виявляються опори-схеми за Ю.С. Меженко. Адаптувавши її методику до уроків української мови в початкових класах, можна отримати спрощені, але систематизовані таблиці. Вони часто застосовуються вчителями при опрацюванні основ морфології – наукових відомостей про частини мови. У цих таблицях відповідними символами позначено набір ознак частин мови (значення, питання; морфологічні категорії і граматичне значення; основна синтаксична функція). Вони можуть розширюватися, ускладнюватися в міру поглиблення вивченого матеріалу (по класах) [3, с. 22].

Наступним різновидом наочності є опори схеми. Їх можна практикувати при вивченні різних розділів рідної мови, наприклад на етапах вивчення та закріплення знань про звуки і їх типи (голосні – приголосні; приголосні дзвінки – глухі; приголосні тверді – м'які), звукове значення букв *я, ю, є, ї*, позначення наголошених і ненаголошених звуків буквами *е, и* (2 клас), час дієслова, дієвідміна (4 клас).

Моделювання у вигляді відповідних символів виявляється методично вмотивованим при вивченні будови слова, структури речення, при опрацюванні головних і другорядних членів речення, використання символів уможливує графічну побудову слова, словосполучення або речення запис звукової моделі слова та морфемної будови, що забезпечує перехід від конкретного мислення до абстрактного і навпаки [2, с. 67].

Особливим композиційним варіантом порівняльних таблиць є таблиці-круги. Дана форма відповідає тим замкнутим системам, які існують в мові; розподілення секторів круга дозволяє наочно передати опозиційні відношення характерні для будь-якого мовного рівня.

Таблиці-круги запропановані Н.М. Лебедевим і розглядаються ним як один із алгоритмів, при опрацюванні як орфографічного, так фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Досить продуктивним виявляється використання кіл Венна-Ейлера, що практикує вчитель Кіровоградської ЗОШ № 31 О. П. Стукаленко при опрацюванні різного мовного матеріалу. Учні на основі таких таблиць визначають спільне і відмінне, наприклад між голосними і приголосними звуками, окремими звуками [z]-[r], іменниками і прикметниками, різними групами лексики. Такий підхід сприяє розвитку мислення учнів, забезпечує міцні свідомі знання, уміння порівнювати, визначати спільні і диференційні ознаки відповідних мовних одиниць та понять [1, с. 16-21].

Часто в навчальному процесі застосовується такий важливий елемент навчання, як алгоритмізація. Таблиця-алгоритм містить перелік взаємопов'язаних логічних операцій („кроків”), послідовне здійснення яких приводить до безпомилкового виконання завдань. Для того, щоб чітко усвідомити нове лінгвістичне визначення чи орфографічне правило, правильно й точно користуватися ним, учневі необхідно запам'ятати низку послідовності прийомів, які допоможуть дійти до необхідних висновків. Доречним є використання таких таблиць наприклад, при опрацюванні написання літер на позначення ненаголошених *е* та *и* у коренях слів (2 клас), написання літер *е, є* та *и, ї* в особових закінченнях дієслів першої та другої дієвідмини (4 клас). Як засвідчують спостереження за роботою вчителів початкових класів, ефективними виявляються таблиці-алгоритми при опрацюванні орфографічного матеріалу: вживання м'якого знака, апострофа, префіксів *с-* і *з-*, розділових знаків в кінці речення та при однорідних членах, при розмежуванні простих і складних речень.



Добре, коли такі таблиці розробляються вчителем у співпраці з учнями і використовуються протягом кількох уроків. Багаторазове повторення школярами „кроків” сприяє закріпленню їхніх знань і приводить до автоматизації дій, чим забезпечується грамотність і чіткість знань.

Застосування символів – спрощеного, схематичного, зображення певного мовного поняття (наприклад звука, відповідної морфеми: префікса, кореня, суфікса, закінчення; речення тощо) – дає можливість, по-перше, полегшити школярам сприйняття і засвоєння матеріалу; по-друге, економити час.

Таблиці-схеми мовних розборів, що практикуються при вивченні мови і знаходяться в полі зору учнів в процесі вивчення відповідного розділу чи сукупності тем, забезпечують систематизацію знань про певне мовне поняття і сприяють виробленню навичок послідовного мовного розбору, що поглиблює і систематизує знання з фонетики, лексики, основ морфології і синтаксису.

У процесі вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів міста Кіровограда та при проходженні навчальної педагогічної практики в школі виявлено переваги принципу наочності та використання наочних матеріалів над іншими принципами. Зокрема: можливість вивчення учнями молодшого шкільного віку абстрактного мовного матеріалу через символи, позначки, схеми; систематизація та узагальнення мовного матеріалу у вигляді схем і таблиць різного типу; полегшення учням встановлювати логічні зв'язки, послідовно викладати думки, при обґрунтуванні мовного матеріалу, мовних понять, явищ і процесів; можливість застосування різних дидактичних методів; залучення кожного учня до активної, зацікавленої праці; сприяння розвитку логічного мислення і пам'яті молодших школярів; перехід від конкретного до абстрактного; залучення учнів до самостійного опрацювання теми; економія часу.

Отже, застосування наочності в поєднанні з різними дидактичними методами під час вивчення рідної мови сприяє успішному, свідомому і міцному засвоєнню учнями програмового матеріалу, виробленню в них стійких навичок, забезпечує міцний фундамент основ наукових знань з рідної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лебедев Н. М. Таблицы-круги – эффективное средство повышения орфографической грамотности. // Дидактические основы создания и использования печатных пособий / Под ред. Л. М. Зельмановой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 16 – 22
2. Максимов Л. Ю. Таблицы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1979. – 196 с.
3. Меженко Ю. С. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. – 1989. - № 9. – С. 21 – 23.
4. Паламарчук В. І. Динамічні таблиці для початкової школи. – К.: Освіта, 1992. – 91 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 2002. – 360 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В п'яти томах. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

Людмила УЛЬДЯКОВА

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ШКОЛИ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.Я. Довга

Фізичний розвиток і здоров'я дитини нерозривно пов'язані з її успіхами у навчанні, соціальною активністю, з формуванням її психічних та особистісних якостей. Оптимального фізичного розвитку кожної дитини можна досягти за умови якісної організації системи фізичного виховання.

Фізичне виховання в школі ставить за мету виростити здорове, гармонійно розвинене покоління. Воно дозволяє здійснити корекцію впливу несприятливих чинників на дітей і підлітків – навколишнього середовища, умов життя. Сучасні школярі, як відомо, страждають від гіпокінезії (низької рухової активності). При цьому в них знижується активність багатьох ферментів, що впливають на характер окислювальних процесів і біохімічних перетворень в організмі, відбувається значне зниження загальної стійкості до дії хвороботворних чинників і патогенних мікроорганізмів. Спостерігаються не тільки відставання моторики, але і затримка розвитку вегетативних функцій, відбувається звуження діапазону функціональних можливостей серцево-судинної системи і органів дихання, виникають функціональні відхилення з боку нервової системи, зміни у фізичному розвитку – найчастіше надмірність маси тіла [4].

Аналіз науково-методичних і статистичних даних засвідчує погіршення стану здоров'я школярів, формування відхилень у фізичному розвитку, зниження рівня фізичної підготовленості, головною причиною яких є різке зниження рухової активності, яка на сьогоднішній день має тенденцію до подальшого зниження. Наслідок гіпокінезії -хронічна шкільна втома, що знижує розумову працездатність і позначається на успішності навчання [6].

Ефективною мірою попередження й ліквідації негативних наслідків гіпокінезії є розширення форм рухової активності учнів, підвищення інтенсивності фізичних вправ, моторної щільності фізкультурних



занять, широке використання на заняттях рухливих ігор, вправ спортивного характеру на повітрі, спрямованих на розвиток загальної витривалості, які забезпечують значний оздоровчий і загальнозміцнюючий ефект.

В той же час, на жаль, за останні роки з'явилися випадки раптової смерті учнів на уроках фізичної культури. Про необхідність попередження таких випадків наголошується в наказах Міністерства освіти і науки України за №1008 від 06.11.2008 року «Про невідкладні заходи щодо збереження здоров'я учнів під час проведення занять з фізичної культури, захисту Вітчизни та позакласних спортивно-масових заходів» та №956 від 22.10.2008 року «Про заходи щодо вдосконалення роботи з фізичного виховання та збереження здоров'я школярів в навчальних закладах України».

Як зазначає дійсний член НАПН України О.Я. Савченко: «Турбуючись про здоров'я дітей, не маємо права забувати, що втомлюваність фізична і психічна залежать також від психофізіологічних особливостей. ...пам'ятаймо, що головне не нашкодити здоров'ю дітей, тому завжди слід зіставляти свої вімоги з їхніми реальними можливостями, а не досягати результатів за будь-яку ціну» [5, с.99]. У зв'язку з реалізацією індивідуального підходу у навчанні, а також створенням умов для самонавчання і самовиховання учнів, О.Я. Савченко наголошує: «Сучасна початкова школа має використовувати не селективну діагностику, а стимулюючу, супроводжуючу, яка допомагає вчителю прийняти правильне рішення» [5, с.32].

Велика увага фізичному вихованню дітей приділяється також у зв'язку з тим, що разом із зменшенням поширення епідемічних, інфекційних і паразитарних захворювань в наші дні зростає кількість хронічних неінфекційних захворювань (серцево-судинні, нервово-психічні, ендокринні, хвороби органів дихання), в профілактиці яких важливе місце посідають свідомий, правильний спосіб життя і фізична культура.

Оцінка ймовірності передбачення у завданнях, які ставляться перед фізичним вихованням, фактичних результатів їх реалізації може бути здійснена за допомогою моделювання показників фізичного стану та засобів педагогічного контролю. Застосування засобів і методів фізичного виховання, що не відповідають індивідуальним особливостям учнів, може негативно вплинути на здоров'я школярів, сповільнити темпи їх фізичного розвитку, супроводжуватися втратою інтересу до уроків фізичної культури (А.Г. Сухарев, 1991; Г.Л. Апанасенко, 1998; Л.П. Сергієнко, 2001; Л.В. Волков, 2002; О.Л. Благий, М.В. Чернявський, 2005).

Метою статті є аналіз сучасних підходів до організації та змісту фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах шкіл сприяння здоров'ю.

Фізкультурно-оздоровча робота повинна спрямовуватись на виховання в учнів відповідального ставлення до свого здоров'я, формування в учнів навичок здорового способу життя, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, збільшення рухової активності учнів. Зокрема, під час загальнорозвивальних уроків для забезпечення розвантаження основних м'язових груп доцільно викристовувати різноманітні рухові вправи: гімнастику для очей, зміна робочих місць та видів роботи, фізкультхвилинки тощо.

Ефективна організація фізичного виховання в школі можлива тільки за умови диференційованого використання засобів фізичної культури на заняттях з школярами різної статі й віку з урахуванням стану їх здоров'я, ступеня фізичного розвитку і рівня фізичної підготовленості. Медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням посідає провідне місце у загальній фізкультурно-оздоровчій роботі. Він покликаний забезпечити всебічну фізичну підготовку учнів без порушень здоров'я та закономірностей зростання й розвитку [2; 3].

Гімнастика до уроків в режимі навчального дня є важливим складником фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, її мета активізувати обмінні процеси перед початком занять і сприяти підвищенню працездатності учнів на уроках, зміцненню м'язової системи, поліпшенню самопочуття і настрою (особливо з музичним супроводом). Гімнастика містить комплекси фізичних вправ, які можуть бути розучені на уроках фізкультури під час його ввідної частини разом із загальнорозвивальними вправами. Зміну їх доцільно здійснювати не рідше одного разу на місяць. У комплексі слід використовувати фізичні вправи за участю різних м'язових груп: м'язів плечового поясу (рухи руками за головою), спини, живота (нахили вперед, назад і в сторони), ніг (присідання, випади, підскоки). Доцільно виконувати найбільш прості вправи, що не вимагають складної координації рухів, не викликають силового навантаження, за винятком упорів, присідань, віджимання тощо. Проводити гімнастику до навчальних занять необхідно на відкритому повітрі, а в погану погоду (дощ, холод) – у добре провітрених коридорах і рекреаційних приміщеннях, але не в класних кімнатах. Тривалість гімнастики не повинна перевищувати 6-7 хвилин в середніх і старших класах та 5-6 хвилин – в молодших [1].

Фізкультурні хвилинки слід проводити під час уроку для відновлення працездатності, поліпшення самопочуття, підвищення уваги і активності, а також для попередження порушень постави і покращення роботи серцево-судинної і дихальної систем учнів. Початок її проведення визначає педагог, що проводить урок (з появою перших ознак втоми і рухового неспокою, зниженням активності й уваги), тривалість 1-2 хвилини. Під час фізкультурної хвилинки вправи виконують сидячи або стоячи біля парти.



Кожен комплекс фізкультурної хвилини містить, як правило, 4-5 вправ, які повторюють 5-6 разів. У комплексі можуть бути вправи на потягування, прогинання, нахили, напівнахили, напівприсідання і присідання, вправи для кисті й пальців рук. Складені заздалегідь комплекси використовуються залежно від характеру навчальної

роботи на уроці. Під час проведення контрольних, практичних, самостійних робіт фізкультурну хвилину можна не проводити.

Фізкультурні хвилини на уроці проводяться, як правило, за наступною схемою:

- Перша вправа – для м'язів рук, плечового поясу і спини («потягування»): підняття рук вгору і в сторони з прогинанням спини.

- Друга вправа – для м'язів ніг і отримання загальнофізіологічного ефекту: присідання, підскоки, ходьба на місці з високим підняттям колін.

- Третя вправа – для м'язів тулуба: нахили, повороти і колові рухи.

Зміст фізкультурних хвилин доцільно урізноманітнювати шляхом зміни вправ щотижня. Враховуючи, що під час тривалої письмової діяльності у молодших школярів сильно втомлюються дрібні м'язи кисті, спеціально для малюків вводять вправи для пальців рук: ритмічне стискання в кулак і розтискання пальців з розведенням їх в сторони. Фізкультурні хвилини обов'язково повинні проводитися в початкових і середніх класах, але дуже добре, якщо вони організуються і для старшокласників.

Медичні працівники школи й класні керівники мають бути ініціаторами проведення гімнастики до уроків і фізкультурних хвилин, брати участь в добиранні комплексів вправ для різних вікових груп учнів з урахуванням специфіки уроку. Медична сестра разом з педагогами, санітарним і фізкультурним активом класу повинна стежити за станом місць, де проводяться заняття.

Використання рухливих ігор і фізичних вправ на подовжених (рухливих) перервах – ефективний засіб профілактики перевтоми учнів, збереження у них високого рівня працездатності впродовж всього навчального дня. Рухливі перерви повинні організовуватись черговими вчителями, спеціально підготовленими фізорганами переважно на відкритому повітрі протягом 10-15 хвилин (у веселих рухливих іграх, які дуже швидко знімають втому).

Урок фізкультури посідає провідне місце у фізичному вихованні і є для всіх учнів обов'язковою формою занять, що забезпечує набуття необхідного мінімуму знань, умінь і навичок, передбачених програмою. Зміст уроку повинен відповідати віковим і статевим особливостям дітей і підлітків [1; 7].

Під час експериментального дослідження нами було проаналізовано організацію медико-педагогічного контролю під час уроку фізичної культури в Катеринівській ЗШ І-ІІІ ст. (Школі сприяння здоров'ю). Так, медичні й педагогічні працівники школи регулярно здійснюють контрольні відвідування занять з фізичної культури, зокрема: 1 раз на місяць – медична сестра школи, лікар і класний керівник – 1 раз на місяць; шкільний психолог, завуч з виховної роботи, завуч з навчальної роботи і директор – 1 раз на семестр. Крім того, систематично ведеться журнал обліку медико-педагогічного контролю, де є наступні записи: мета уроку та чи досягає її вчитель протягом уроку; які фізичні навантаження він використовує; готовність вчителя до уроку (наявність конспекту уроку, спортивної форми, інвентаря); санітарно-гігієнічні умови приміщення; загальна та моторна щільність уроку; диференційований підхід до визначення фізичного навантаження для учнів за допомогою реєстрації частоти серцевих скорочень кожного учня під час виконання завдань у кожній частині заняття (окрім розрахунків надається графічне зображення); вияв активності дітей.

Під час проведення медико-педагогічного контролю медична сестра повинна особливу увагу звертати на виконання вказівок лікаря щодо розподілу учнів на медичні групи для занять фізкультурою; відповідність навчального матеріалу уроку програмі, а фізичних навантажень – стану здоров'я учнів; дотримання гігієнічних вимог під час підготовки приміщення й учнів до уроку фізкультури (відповідність нормативів температури і вологості повітря, освітленості приміщення, одягу й взуття учнів, стан спортивного обладнання) і техніки безпеки.

Проаналізуємо розподіл дітей 9-го класу Катеринівської ЗШ І-ІІІ ст. за нозологічними групами (за видами хронічних захворювань). Всього в 9-му класі навчається 23 учні, серед них виявлено 52% учнів, які мають певні відхилення у стані здоров'я (рис. 1).

Аналіз медичних карток учнів дозволив зробити наступний розподіл дітей за медичними групами, зокрема, до основної групи фізкультури було віднесено – 60,9%, до підготовчої – 30,4% і до спеціальної – 8,7%. Однак, серед дітей, віднесених до основної та підготовчої груп фізкультури, виявились учні, яким необхідна корекція постави, стопи, органів зору за допомогою додаткових занять з лікувальної фізичної культури (рис. 2).

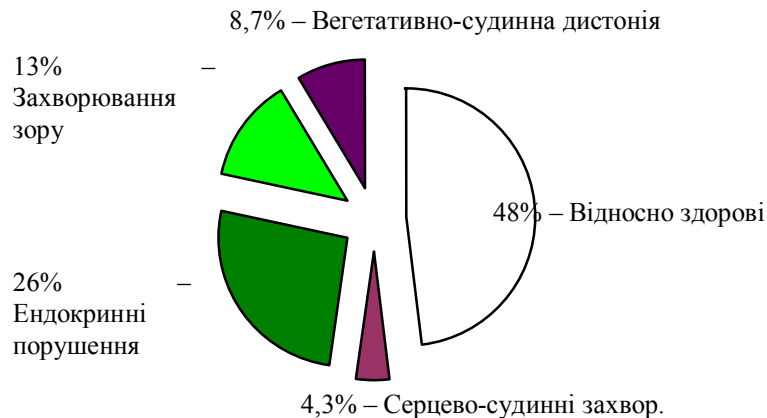


Рис. 1. Розподіл дітей 9-го класу Катеринівської ЗШ I-IIIст. за нозологічними групами.

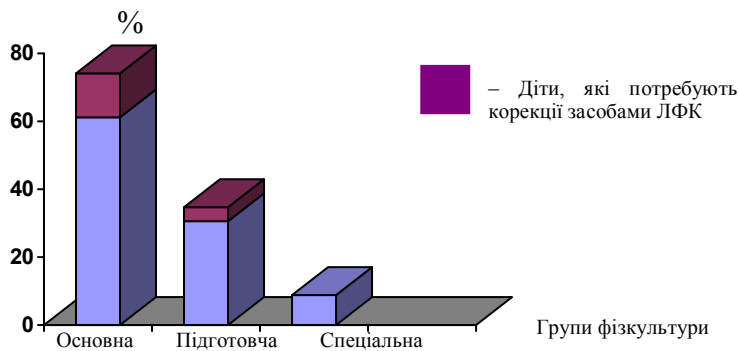


Рис. 2. Розподіл дітей 9-го класу Катеринівської ЗШ I-IIIст. за медичними групами для занять з фізичної культури.

Наведені показники стану здоров'я учнів, вказують на те, що учні одного і того ж класу потребують індивідуального підходу для досягнення ними оптимального рівня рухової активності, а це, в свою чергу, засвідчує необхідність проведення постійного медико-педагогічного контролю на уроках фізичної культури. Слід зазначити, що медична сестра повинна виявляти перші ознаки втоми школярів під час уроку фізкультури, інформувати про це викладача і лікаря; визначати щільність уроку, графічне зображення кривої фізіологічного навантаження; перевіряти наявність необхідних матеріалів і засобів для надання першої медичної допомоги у разі травми.

Найбільш інформативним показником реакції організму на фізичне навантаження є частота пульсу. За її змінами під час фізкультурного заняття й у відновлювальному періоді можна оцінити правильність його організації, відповідність навантаження до функціональних можливостей організму школяра.

Необхідність виявлення особливостей реакції серцево-судинної системи на фізичне навантаження у школярів є важливою тому, що популяція сучасних дітей має несприятливу тенденцію до зниження рівня здоров'я і фізичного розвитку, а за останні 20 років кількість дітей з проблемами фізичного розвитку зростає більш ніж втричі, про що свідчать летальні випадки на уроках фізичної культури.

Частоту серцевих скорочень (ЧСС) визначають за 10-секундні відрізки часу у такій послідовності: до заняття, після вступної частини, загальнорозвиваючих вправ, основних рухів, рухливої гри, в завершальній частині і протягом 3-5 хвилин у відновлювальний період. Отримані дані використовують для побудови фізіологічної кривої уроку (рис.3).

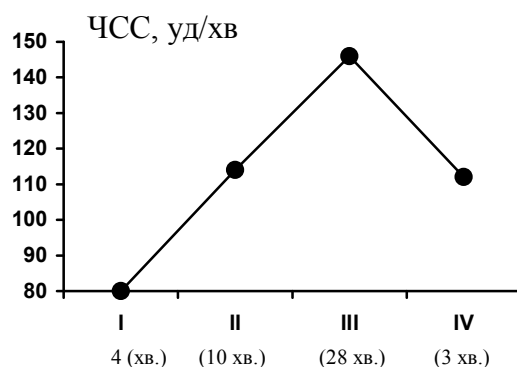


Рис. 3. Фізіологічна крива частоти пульсу у дітей основної групи на уроці фізкультури (I – вступна частина уроку, II – підготовча частина уроку, III – основна частина уроку, IV – заключна частина уроку).

Нормальна фізіологічна крива (рис. 3) – лінія, яка може підніматися в основній частині уроку на 80 – 100% у порівнянні з початковим рівнем до 108-120 уд/хв, якщо ЧСС в стані спокою – 60 уд/хв і до 144-160 уд/хв, якщо ЧСС в стані спокою – 80 уд/хв, з декількома зубцями, які відповідають виконанню найбільш інтенсивних вправ. У завершальній частині уроку повинна спостерігатися виражена тенденція до зниження кривої. Незначний підйом кривої свідчить про недостатнє навантаження на уроці. Різке прискорення пульсу і відсутність тенденції його зниження до кінця завершальної частини уроку вказують на непомірність навантаження. Слід пам'ятати, що учні повинні отримувати на уроці фізкультури відповідне навантаження, інакше заняття не надаватимуть тренуючого впливу на їх організм [2].

Таким чином, фізкультурно-оздоровча робота повинна мати різноманітне змістове наповнення, а її організація в умовах школи сприяння здоров'ю повинна базуватися на дотриманні індивідуального підходу до визначення особливостей стану здоров'я учнів, їх фізіологічних реакцій на фізичне навантаження із застосуванням постійного медико-педагогічного контролю та забезпеченні різноманітних форм проведення оздоровчих заходів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксьонова О. Інтерактивні форми діяльності учнів на уроках фізичної культури / О. Аксьонова // Фізичне виховання в школі : Педагогічна преса, 2007. – № 5/6. – С. 35
2. Арєф'єв В. Г. Фізична культура в школі / В. Г. Арєф'єв, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 383 с.
3. Денисенко Н. Г. Особистісно-зорієнтоване навчання – у практику роботи вчителя фізичної культури Н. Г. Денисенко // Фізичне виховання в школі. – 2007. – № 1 (47). – С.28-32.
4. Інформаційні матеріали щодо стану здоров'я дітей в Україні та основних чинників, які впливають на його збереження : інформ. зб. МОН України. – 2002. – № 15-16. – С. 23-25.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я.Савченко // – К.: СПД «Цудзиневич Т.І.» – 2007. – 247с.
6. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України. – Вип. 1: Міські школярі. -Тернопіль : Укрмедкнига, 2000. – 208 с.
7. Шестерова Л. Е. Совершенствование уроков физической культуры в общеобразовательной школе / Л. Е. Шестерова, Н.Н. Терентьева // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук, статей. – Харків : ХДАФК. 2001. – Вип. 4. – С. 20-21.

Ірина ХАРЧЕНКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНОГО НАСИЛЛЯ НАД ДІТЬМИ

(студентка V курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко

Сім'я була, є і, напевне, завжди буде найважливішим осередком формування особистості і головним інститутом виховання, який не тільки відповідає за соціальне відтворення населення, а і за відтворення його певного способу життя.

Сім'я визначається як мала соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними і моральними зобов'язаннями стосовно один до одного, родинними традиціями [1, 138].

Сучасна сім'я переживає складний етап еволюції, який характеризується зниженням її соціального статусу, стабільним ростом кількості розлучень, зменшення тривалості сімейного життя (кожен третій шлюб розпадається не проіснувавши і п'яти років), та найактуальнішою проблемою сучасної сім'ї на сьогодні є внутрісімейна жорстокість.



Розшарування суспільства, зниження рівня життя значної частини населення, безробіття, психологічна напруженість сприяє різкому зниженню рівня культури внутрішнього благополуччя.

Ще недавно в нашому суспільстві вважалося неприйнятним говорити відверто про насилля в сім'ї. Проте ця форма насилля існує давно і зустрічається досить часто: вона розповсюджена серед людей різних національностей, різного фінансового та соціального статусу, в сім'ях віруючих та в родинах атеїстів. Більше того, таке насилля ніяк не можна пояснити нинішньою економічною нестабільністю, оскільки воно наявне й у відсталих, і в економічно розвинутих країнах.

Сьогодні можна стверджувати, що насилля – визначальна характеристика суспільної реальності в Україні. Насилля непомітно оселилося в українських сім'ях, виявляється у найрізноманітніших формах (від погрозливих інтонацій до безконтрольних дій), воно оселилось у школах і дитячих садках, заповнило вулиці. За даними опитувань, насилля в українській сім'ї – досить поширене явище, найчастіше страждають жінки і діти.

Насилля над дитиною – це широкий спектр дій, що приносять шкоду дитині з боку людей, які повинні доглядати її та опікуватися нею. Ці дії включають у себе як фізичне насилля, так і занедбаність й нехтування потребами дитини.

Насилля над дитиною в сім'ї – одна з найпоширеніших і соціальних проблем. Відсутність доступу в сім'ю заважає надати дитині – жертві своєчасну кваліфіковану допомогу. Офіційна статистика стосовно домашнього насилля не відображає реальної картини, оскільки більшість жертв не звертається за допомогою до органів внутрішніх справ.

Проблема насилля над дітьми у сім'ях до недавнього часу була закритою для обговорення.

За останні десятиліття спостерігаються активний соціально-педагогічний пошук і розробка окремих питань сімейного насилля. Лише з початку 1990-х років суспільство почало усвідомлювати її масштабність та істотність: насиллю в різних його формах піддаються щорічно тисячі неповнолітніх. Проте, було б несправедливо вважати, що насилля над дітьми у сім'ях – сучасна проблема, характерна лише для нашої країни. На жаль, жорстоке ставлення до дитини пронизує всю історію розвитку людства; тенденція росту насильницьких дій стосовно дітей відмічається сьогодні у всьому світі.

Соціально-педагогічні проблеми сучасної сім'ї досліджують такі автори як Ф. Мустаєва, Т. Алексеєнко, І. Зверєва, О. Черепанова, А. Міллер, А. Єлізаров, Т. Сафонова, Н. Асанова та ін.

Проблемі попередження сімейного насилля приділяли увагу такі дослідники як Т. Алексеєнко, І. Зверєва, В. Оржеховська, В. Ролінський, Н. Щербак, Т. Голованова, І. Грабовська, Л. Міщик, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, О. Хромова. Серед іноземних дослідників відмітимо розробки росіян А. Гусейнова, Н. Зинов'євої, Н. Михайлової, англійців В. Фонтана, Р. Геллес, С. Нейджі, Р. Хелфер, С. Кемп.

Метою нашої статті є опис та аналіз соціально-педагогічних проблем насилля над дітьми та встановлення ролі сім'ї у розвитку дитини, а також відношення населення до цієї проблеми.

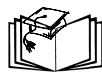
Взаємовідносини між людьми в будь-якій сфері їхнього життя, а особливо в родині – це компонент, найсуттєвіший для забезпечення так званої „якості життя”. Кожна дитина прагне уникнути страждань, відчувати себе щасливою, жити без додаткових психічних навантажень. Головною причиною дисгармонії сімейних стосунків є психолого-педагогічна необізнаність чи непоінформованість батьків з питань виховання дітей та їх психологічних особливостей. Батьки на підсвідомому рівні проявляють жорстокість та агресію щодо дітей, причиною яких є економічне та культурне збідніння в суспільстві насилля, жорстокості як певних способів виживання.

Сьогодні дуже часто ми чуємо про те, що насилля в сім'ї не повинно бути. Проте також часто ми чуємо про випадки скоєння насилля чоловіка над жінкою, батьків над дітьми. Найстрашніше те, що рамки сімейного насилля виходять за межі дому – і розширюють їх діти, які потерпають від цього явища в сім'ї, скоюючи жорстокі вчинки по відношенню до своїх однолітків.

На жаль, соціалізація дітей в сучасній сім'ї супроводжується змінами її структури, стилю батьківсько-дитячих відносин, збільшенням конфліктів. Багато конфліктів мають яскраво виражений насильницький характер. Стосунки батьків і дітей стають все більш напруженими, відсутня атмосфера тепла і інтимності між ними. Більша частина дітей, особливо підлітків, відчуває емоційне відторгнення з боку батьків (відношення “не до тебе”). Дорослим не вистачає ні фізичних, ні емоційних сил на те, щоб надати дитині моральну допомогу, емоційну підтримку. Навпаки, батьки виступають джерелом напруги в стосунках з підлітками, транслюючи їм власні страхи, тривогу, проявляючи агресію.

Зміни сімейних стосунків породили таке розповсюджене явище, як “соціальне сирітство”, втрата дітьми батьківської допомоги і піклування при живих батьках. Для багатьох сучасних дітей батьківський дім ніколи не був рятівною гаванню, оскільки жорстоке поводження з дітьми нерідко є основною причиною, яка примушує їх шукати порятунку на вулиці.

Людина, яка в дитинстві переживала насилля, не засвоює норми соціально-позитивних стосунків у спілкуванні з людиною, не може в подальшому житті належним чином адаптуватися до певних умов життя,



створити сім'ю, жорстоко ставиться до власних дітей, легко наважується на застосування насилля стосовно інших людей, доведена до крайньої міри приниження перетворюється із жертви в злочинця [5, 268].

Джерелом насилля частіше за все є такі сім'ї:

1. Сім'ї з умовами неправильного, неадекватного психофізичним чи особистісним можливостям дитини стиля виховних і внутрішньосімейних стосунків (емоційне відторгнення дитини, хронічне різнонаправлене з боку батьків конфліктне ставлення, гіперопіка або гіпоопіка, віра в виховний потенціал фізичних покарань, відсутність прабатьківської сім'ї).

2. Нестабільна (повна, неповна) сім'я з ситуацією розлучення, тривалим окремим від батьків проживанням дітей.

3. Асоціальна, дезорганізована сім'я з систематичною алкоголізацією чи наркотизацією, аморальним способом життя, кримінальною поведінкою батьків чи старших членів сім'ї, прояви немотивованої сімейної жорстокості.

В таких сім'ях насильниками частіше всього виступають близькі і добре знайомі дитині люди: батьки, вітчим/мачуха, старші брати і сестри, рідше дідусь і бабуся. Насилля з боку близької людини, в якій дитина завжди намагається знайти підтримку, завдає більшої психологічної і фізичної шкоди, ніж насилля з боку сторонньої людини. В даному випадку порушується основний принцип сім'ї – безпечне існування кожного її члена [4, 115].

Насилля в сім'ї має такі особливості:

– Це не одноразова дія. Це – процес, що складається з циклів насилля, які тримаються впродовж стосунків потерпілої особи та кривдника.

– Якщо насилля в сім'ї проявилось один раз, то воно обов'язково повториться.

– Таке насилля завжди відбувається протягом тривалого проміжку часу і має тенденцію до зростання.

– Це насилля між особами, як правило, залежними одне від одного. Найчастіше факт його в сім'ї замовчується й приховується обома сторонами від оточення.

– З погляду винуватця, воно є ефективним, швидким і найменш витратним засобом досягнення визначеної мети. Інші, ненасильницькі, методи потребують великих зусиль. Людина не відмовиться від того, що дає ефект, якщо їй не запропонували альтернативи. Якщо насильника не навчити іншого ефективного способу спілкування з близькими людьми, то він і надалі буде чинити над ними насилля.

Дослідники вказують такі наслідки домашнього насилля для дітей:

Страхи. Діти з сімей, де практикується насилля, переживають відчуття страху. Цей страх може проявлятися різним чином: від занурення в себе та пасивності до насильницької поведінки.

Зовнішні прояви поведінки. Мала дитина не може знати, коли відбудеться наступний спалах насилля, де та наскільки сильним він буде. В результаті, вразливість та відсутність контролю над ситуацією призводять до проявів впертості у поведінці, відмови розмовляти та агресивних вчинків.

Нездатність виразити почуття вербально. Спостерігаючи за практикою насилля в сім'ї, діти приходять до висновку, що насилля – це спосіб, яким «дорослі» вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не показав цим дітям, як слід говорити про їхні почуття/думки, вони часто не знають, що переживають або відчувають, і як можна виразити свої емоції та почуття у вербальній формі.

Втягнення у „війну” батьків. Багато дітей втягуються у суперечки батьків. Вони відчайдушно хочуть припинити насилля та конфлікти, які постійно бачать у своїй родині. Відчуваючи відповідальність за проблеми своїх батьків, діти думають, що саме вони – причина розладу в сім'ї. В результаті того, що діти так глибоко втягнені у сімейні конфлікти, їм важко відокремити свою індивідуальність від особистості своїх батьків.

Розчарування. Життя в сім'ї, де практикується насилля, дуже напружене. Постійний стрес часто призводить до того, що діти засмучені, розчаровані, часто втрачають рівновагу навіть при незначних труднощах.

Відчуття «заслужено» жорстокого ставлення. Багато матерів, що не хочуть налаштувати своїх дітей проти батька, намагаються знайти виправдання його діям. Дитина, яка бачить матір в синцях та зі слідами побиттів і водночас чує: «Усе добре, татко нас справді любить», – доходить до висновку, що бути любимим означає терпіти і прощати фізичний біль. Дитина, мати якої постійно виправдовує батька за завдане насилля, часто починає відчувати, що вона також «заслугує», щоб її били.

Відчуття непотрібності. Оскільки батькам доводиться приділяти багато енергії та сил на вирішення конфлікту, то в них залишається мало сил на виховання та виявлення турботи, любові до своїх дітей. Як наслідок, в дітей може виникнути відчуття обділеності, що примушує їх думати, що вони нікому не потрібні, не заслуговують уваги та турботи.

Ізоляція. В більшості сімей, де вдаються до насилля, цей факт не обговорюється відкрито. Батьки дають зрозуміти дітям, що не слід обговорювати сімейну ситуацію в школі або з друзями. Це змушує дітей



відчувати себе не такими як всі. Деякі діти навіть думають, що з ними щось не те, оскільки їх життя в сім'ї відрізняється від життя їхніх однолітків [3, 13-18].

Міжнародні експерти визначають такі форми запобіжних заходів проти жорстокого поводження з дітьми: первинні, вторинні й третинні.

Первинні засоби запобігання насилля над дітьми – дії, спрямовані на інформування громадськості щодо наслідків жорстокого поводження з дітьми та зміну поведінки стосовно виховання дітей. З метою запобігання жорстокого поводження з дітьми в сім'ї та захисту їх на місцевих рівнях створюються та розповсюджуються інформаційні матеріали, що містять список інституцій та організацій, покликаних надавати допомогу дітям, перелік органів внутрішніх справ, куди можна звернутися з приводу вчиненого насилля.

Вторинними засобами запобігання жорстокого поводження з дітьми в сім'ї є спеціалізовані послуги сім'ям, які потребують додаткової допомоги, шляхом визначення «факторів ризику», у ставленні до дитини.

Третинні засоби запобігання жорстокого поводження з дітьми – це надання послуг дітям і сім'ям, які вже зазнали насилля чи відчули прояви нехтування їх правами [2, 264].

Важливими кроками України в напрямку забезпечення прав дітей стали Закони України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про молодіжні та дитячі громадські організації» та інші, що спрямовані на вирішення проблеми захисту дітей. Важливим кроком в боротьбі проти жорстокого поводження з дітьми стало прийняття закону «Про попередження насилля в сім'ї», який набрав чинності у березні 2002 року. Закон спрямований на подолання цього негативного явища на основі координації зусиль органів і установ, на які покладається здійснення заходів з попередження жорстокого поводження з дітьми. Координацію діяльності служб у справах неповнолітніх, центрів соціальних служб для молоді, служб дільничних інспекторів, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, органів опіки і піклування у питаннях попередження жорстокого поводження з дітьми (тобто функції спеціально уповноважений орган виконавчої влади з питань попередження насилля в сім'ї) покладено, на Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту.

У 2010 році нами було проведено опитування, за результатами якого виявилось, що в Кіровограді жителі міста (50 осіб віком від 9 до 71 року) вважають, що проблема насилля в сім'ї надзвичайно актуальна у нашому суспільстві (46%), що така проблема існує, але на ній не варто загострювати увагу (26%), (14%) – впевнені, що насилля в сім'ї немає, (14%) – відповіли, що насилля існує, але воно не є суспільною проблемою.

Статистика показала, що люди, старшого віку більше переймаються проблемою насилля в сім'ї над дітьми і вони переконані, що ця проблема надзвичайно актуальна, особливо у нашій країні і є не тільки проблема кожної особи, а усієї держави. Молоді люди переважно вважають, що насилля існує, але воно не є глобальною проблемою і тому не варто так на цьому загострювати увагу, а діти не зовсім розуміють та усвідомлюють, що насилля широко розповсюджене у багатьох сім'ях у нашій країні, тому вони відповідали – не існує.

Також з результатів опитування видно, що більшість дітей не знають, що саме входить до насилля над дітьми і не знають куди звернутись в разі його скоєння. В школі вчителі не дають такої інформації тому, що вони самі не зовсім орієнтуються, які організації в місті займаються такою проблемою.

Факти насилля над дітьми, які скоюють маніяки, стають відомими на весь світ і потрясають свідомість світової спільноти. Але такі випадки, коли насилля скоює стороння і незнайома людина для дитини складають лише невеликий відсоток злочинів. Більша частина насильницьких дій скоюється членами сім'ї і близькими родичами дітей: батьками, старшими братами чи сестрами, дядьками і тітками. А це говорить про невиконання сім'єю її основних функцій – виховної і первинної соціалізації, що є соціально-педагогічною проблемою, яка має вирішуватися.

Отже, наслідки насилля над дітьми можуть бути не тільки в заниженні самооцінки, а і в зниженні рівня успішності. Насилля над дітьми в сім'ї здійснює вагомий вплив на формування особистості дитини. Діти, які зазнали насилля, почувають себе непотрібними, поганими, нерозумними, нікчемними, мають низьку самооцінку, переживають відчуття власної неспроможності.

Тому один із головних напрямів роботи соціального педагога щодо профілактики насилля над дітьми в сім'ї є соціально-правова просвіта батьків. Підготовка дитини до дорослого життя повинна починатися з дитинства і базуватися не на покаранні за помилку, а на підкріпленні ініціативи, надання права вибору. Але виховання без насилля та примусів не має нічого спільного зі вседозволеністю. У вихованні особливе місце повинна посідати дисципліна, яка базується не на страху, а на розумінні наслідків своїх вчинків і на відповідальності за прийняття рішення.

У процесі дослідження ми виявили, що поліпшення ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання сімейного насилля до дітей відбудеться за умови, якщо робота соціального педагога буде здійснюватися за такими напрямками:



- вивчення медико-психологічних та соціально-педагогічних особливостей особистості учнів, умов їх життя в сім'ї, специфіки мікросередовища;
- виявлення дітей, які стали жертвами сімейного насилля;
- здійснення профілактичної роботи щодо попередження насилля до дітей в сім'ї;
- здійснення правової просвіти школярів та їх батьків;
- розробка і реалізація програм реабілітації дітей, які стали жертвами сімейного насилля;
- взаємодія із сім'ями школярів з метою спільного вирішення проблем виховання та розвитку особистості дитини;
- взаємодія з психологами, вчителями, класними керівниками з метою створення умов для реалізації прав та свобод учнів;
- взаємодія з правоохоронними органами, службами соціального захисту, медичними закладами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи. – К.: НПУ–ДЦССМ, 2002. – 164 с.
2. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): Підручник / М.П. Лукашевич, Т.В. Семигіна. – К.: Каравела, 2009. – 368 с.
3. Правовий захист від насильства та що ми можемо зробити, щоб запобігти насильству над дітьми в сім'ї: Інформаційна брошура / Упоряд.: Л. Кумпан, О. Агаркова, С. Росік – Херсон: ХОЦ «Успішна жінка», 2006. – 60 с.
4. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми и его последствия: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 1993. – 337 с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К.: Центр учбової літ-ри, 2008. – 336 с.

Ірина Шайнога

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.Я. Довга

Здоров'я дітей – найцінніше надбання цивілізованого суспільства. Воно створює фізичний, духовний, соціальний, інтелектуальний та фізичний базиси країни. Наші діти на сьогодні – ослаблені та схильні до захворювань як, урешті, і належить бути дітям, які нераціонально харчуються, живуть у забрудненому навколишньому середовищі, недостатньо займаються фізичною культурою та постійно зазнають нервових перевантажень.

Державною програмою «Діти України» підкреслюється, що здоров'я підростаючого покоління – це інтегрований показник суспільного розвитку. Тому формування здорового способу життя є обов'язковим завданням і умовою розвитку здібностей дитини та формування її як творчої особистості [8].

Формування фізичного, психічного і соціального здоров'я підростаючого покоління є одним із пріоритетних напрямків діяльності дошкільних навчальних закладів. Реалізацію державної програми з вище означеної проблеми покладено на вихователів дошкільних навчальних закладів, медичних працівників та батьків, які, добираючи відповідні засоби, сприятимуть розвитку дітей та зміцненню їхнього здоров'я. Навчальний заклад – це місце, де дитина проводить значну частину часу. Тому саме він має великі можливості у здійсненні ряду заходів із питань збереження здоров'я [5].

Батьки і вихователі повинні постійно пам'ятати слова В.О.Сухомлинського: «Дитина має справжнє емоційне і інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе в світі гри, казки, музики, фантазії і творчості. Без цього вона не краща за здавлену квітку».

У сучасній психолого-педагогічній літературі проблемам збереження здоров'я, формування здорового способу життя дошкільників приділяють увагу Н.Денисенко, О.Аксьонова, Е. Вільчковський, О.Дубогай, М. Гончаренко, Л.Сварковська, Н.Букреєва, О.Гапон, О.Кириченко та ін.

Турбота про здоров'я, про необхідність формування в дитині мотиваційної потреби до здорового способу життя знайшли своє відображення у багатьох офіційних документах та програмах. Так, організація навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» і спрямована на реалізацію його основних завдань.

Зміст навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі визначається базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей: «Дитина», «Малюток», «Українське дошкільня», «Дитина в дошкільні роки», «Зернятко», що рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Допускається одночасне використання варіативних програм, визначених Переліком програм, підручників та навчальних посібників, рекомендованих МОН для



використання у загальноосвітніх навчальних закладах. Дошкільний навчальний заклад (ДНЗ) та його окремі групи обирають для роботи одну із зазначених програм. Рішення про вибір програми обговорюється та схвалюється педагогічною радою закладу [3; 4; 5].

Метою статті є аналіз комплексного підходу до організації оздоровчої роботи в спеціалізованому дошкільному закладі на прикладі ясел-садка №46 «Краплинка» м. Кіровограда.

У спеціалізованому дошкільному закладі (ясла-садок) №46 «Краплинка» виховуються діти з особливостями фізичного розвитку, а саме: захворюваннями зору (82,8%), серцево-судинної системи та епісиндромом (5,7%). Більшість дітей зазнали відхилень у фізичному розвитку спричинених ускладненнями під час пренатального періоду (гіпоксія плоду), недоношеності вагітності, або під час пологів. Внаслідок отриманих ускладнень, такі діти мають низький рівень імунітету (хворіють чотири і більше разів на рік) і тому потребують підвищеної уваги до свого здоров'я.

Занепокоєння таким станом здоров'я дітей призвело до пошуку ефективних технологій, які б дозволили забезпечити комплексний підхід до проблеми організації оздоровчої роботи з дітьми, які часто хворіють. Основними напрямками такої роботи ми обрали: створення санаторної та оздоровчої групи для дітей, які часто хворіють на гострі респіраторні вірусні інфекції (ГРВІ); посилення медико-педагогічного контролю; створення оздоровчо-профілактичної роботи з корекційно-педагогічними заходами в умовах звичайного режиму життя дитини за допомогою необхідних фахівців (тифлопедагог, офтальмолог, педіатр, логопед, медсестри, психолог, методист, вихователі, помічники вихователів), які здійснюють постійний контроль за виконанням оздоровчих заходів, призначень лікаря, виховують і формують у дітей мотиваційну потребу до зміцнення власного здоров'я; організація дієтичного харчування для дітей схильних до алергії; організація оздоровчої роботи з батьками; організація оздоровчої роботи з колективом дошкільного закладу; організація роботи психолога. З метою постійного спостереження за дітьми, які часто хворіють, нами було створено «Листок здоров'я» та картку обліку захворюваності, до яких систематично вносили відповідні показники.

Особливу увагу ми приділяли забезпеченню оптимального рухового режиму дітей, оскільки за групами здоров'я контингент дітей сильно відрізняється. Наведемо приклад розподілу дітей старшої групи за групами здоров'я (рис. 1).

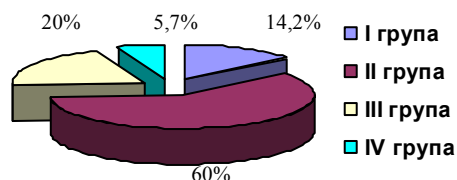


Рис.1. Розподіл дітей за групами здоров'я (старша група спеціалізованого ДНЗ №46 «Краплинка» м.Кіровограда).

До основної групи занять фізичною культурою можна віднести дітей першої та другої груп здоров'я, якщо немає протипоказань лікаря за даними поглибленого медичного огляду. Діти третьої і четвертої груп здоров'я потребують спеціальних занять лікувальною фізичною культурою за встановленим лікарем орієнтовним комплексом вправ, залежно від встановленого діагнозу. Слід приділяти їм особливу увагу та здійснювати систематичний контроль з боку інструктора фізичної культури (ЛФК), медичних працівників (медичних сестер, офтальмолога, педіатра, логопеда, тифлопедагога) і вихователів.

Той факт, що з малюками повинні займатися відповідні спеціалісти, дещо «розхолоджує» вихователів дошкільних закладів, вони обмежують рухову діяльність дітей з проблемами розвитку, виходячи з того, що надмірне фізичне навантаження їм може зашкодити. Ось і виникає певна суперечність: адже чим слабші діти, тим більше уваги необхідно їм надавати, частіше залучати до виконання посильних фізичних вправ у повсякденному житті з метою зміцнення їхнього організму та досягнення позитивних зрушень у стані здоров'я, а не утримувати від активних рухових дій. Відповідно до стану здоров'я, складності хвороби і певних проблем фізичного розвитку, для них визначається допустимий рівень рухової активності та фізичного навантаження, добираються найбільш доцільні фізичні вправи коригуючого спрямування, які виконуються лише під керівництвом спеціаліста. Здебільшого, такі заняття проводяться не щодня, а лише 2-3 рази на тиждень і не в змозі повністю задовольнити природну потребу дитини в рухах і забезпечити оздоровчий та розвивальний вплив фізичних вправ на організм.

Ціла низка наукових досліджень засвідчує той факт, що щоденні цілеспрямовані заняття фізичними вправами можуть сприяти усуненню певних розладів у фізичному розвитку. Проблеми постави можна



виправити за рахунок використання вправ коригуючого характеру, вправ, які розвивають гнучкість і рухливість хребта. Загальнорозвивальні вправи та основні рухи і спортивні вправи циклічного характеру – такі, як ходьба, лазіння, біг, катання на велосипеді, лижах, ковзанах та санчатах, плавання – позитивно діють на функції дихання, підвищують життєву ємність легень, максимальну легеневу вентиляцію, все це в свою чергу знижує можливість гострих респіраторних захворювань. Проведена своєчасна профілактика надлишку ваги зніме фактор ризику раннього розвитку відхилень у діяльності серцево-судинної системи [1; 2; 6; 7; 9; 10].

Наведемо приклад організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, які часто хворіють [6]:

1) спеціальні фізичні вправи (заняття з фізичної культури, ЛФК, корекція постави і профілактика плоскостопості, тренування дрібної моторики, заняття з хореографії, музично-ритмічні заняття, ранкова гімнастика, гімнастика пробудження, рухливі ігри, пішохідні переходи, тиждень безпеки, спортивні свята, розваги, день здоров'я);

2) фізичні вправи протягом дня (фізкультхвилинки, фізкультпаузи);

3) спеціальні загартовувальні процедури (полегшений одяг у приміщенні, одяг відповідно до пори року, дотримання температурного режиму, повітряні процедури, дихальні та звукові вправи, сольові доріжки);

4) масаж (оздоровчий, дотиковий, самомасаж);

5) психокорекція (кольорова терапія, звукова терапія, арттерапія, психогімнастика);

6) вітамінотерапія, фітотерапія (вітамін С, забезпечення комплексу вітамінів з свіжих фруктів, соків, вживання води з медом, відвару з шипшини, горобини, фіточаю з м'яти, вживання імуностимуляторів – настою ехінацеї);

7) ароматерапія (евкаліпт, «часникове намисто», сольова кімната);

8) додаткові гігієнічні заходи (полоскання горла та ротової порожнини кип'яченою водою, водним розчином йодованої солі, настоями шавлії, ромашки, календули, інгаляції з фітонцидами та лікарськими рослинами);

9) використання нетрадиційних видів оздоровлення (валеокорекція – «оздоровчі хвилинки», «пальчиковий театр», зорова гімнастика, точковий масаж, дихальна гімнастика, аромоподушечки під час денного сну, казкотерапія, психогімнастика, кольоротерапія за системою М.М.Єфименка, сміхотерапія).

Окрім фізкультурно-оздоровчої роботи нами було запроваджено низку таких заходів:

- Проведення тематичних тижнів валеологічного спрямування з метою формування мотиваційної настанови на здоровий спосіб життя, навчання дітей змалку дотримуватись відповідних правил збереження власного здоров'я.

- Посилення медико-педагогічного контролю (медичні огляди з комплексним медичним обстеженням; функціональні проби на визначення можливостей серцево-судинної та дихальної систем, розподіл дітей на медичні групи для фізкультурних занять і загартування, індивідуальний підхід до призначення фізичних навантажень, рухового режиму і загартування; своєчасний перегляд питань про переведення дітей з однієї медичної групи в іншу та про зміну медичних призначень; визначення динаміки фізичного розвитку дітей і показників захворюваності (у кожній групі та закладу в цілому); контроль за розвитком рухів і фізичних якостей у дітей на початку та наприкінці навчального року; оцінка організації, змісту, методики проведення форм роботи з фізичного виховання; оцінка впливу різних організаційних заходів на дитячий організм; контроль за організацією рухового режиму; нагляд за санітарно-гігієнічними умовами).

- Співпраця ДНЗ з родинами вихованців (організація змістовної наочності у вигляді «Батьківських куточків», інформаційних бюлетенів, фотостендів та ін.; обговорення проблем зміцнення здоров'я і фізичного розвитку дітей на батьківських зборах та бесідах-консультаціях, під час круглих столів, дискусій, семінарів, створення скриньок довіри, консультативних пунктів, днів відкритих дверей, родинних свят та розваг; спортивно-масові заходи з вихованцями та батьками; проведення відкритих занять з проведення ЛФК, масажу).

- Робота психологічної служби (індивідуальні консультації, групові консультації, тематичні бесіди, батьківські збори, індивідуальна та групова психодіагностика, бесіди за результатами психодіагностики, створення індивідуальних корекційних програм, методична допомога).

Нами було проведено аналіз захворюваності дітей спеціалізованого ДНЗ №46 «Краплинка» м. Кіровограда за період 2007 – 2010 рр. Покажемо це на прикладі дітей старшої групи, оскільки їх віковий діапазон охоплює шість років і дозволяє глибше простежити динаміку рівня захворюваності. Діти, віднесені до старшої групи – 2005 року народження, були прийняті до дитячого садка протягом 2007 року.

До дітей з низьким рівнем імунітету належать діти, які хворіють чотири й більше разів на рік. У випадку, коли спостереження за дитиною триває менше року, її резистентність (індекс резистентності) можна визначити за співвідношенням кількості перенесених дитиною гострих респіраторних вірусних інфекцій (ГРВІ) та кількості місяців спостереження за формулою:



$$\text{Індекс резистентності} = \frac{\text{Кількість перенесених дитиною гострих захворювань}}{\text{Кількість місяців спостереження}}$$

Дитиною, яка часто хворіє, можна вважати ту дитину, яка має індекс резистентності 0,33 і більше [6]. З метою дослідження стану здоров'я дітей старшої групи ми визначили індекс резистентності (рис. 2).

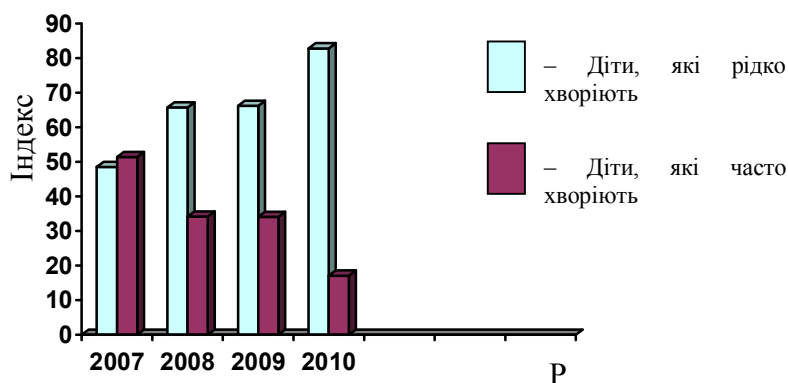


Рис. 2. Показники індексу резистентності дітей старшої групи спеціалізованого ДНЗ №46 «Краплинка» м. Кіровограда за період 2007 – 2010 рр.

У 2007 році кількість дітей, що часто хворіють ненабагато перевищувала кількість дітей, які рідко хворіють.

Аналіз показників резистентності за 2007-2008 рр. виявив значне зростання кількості дітей, які рідко хворіють, що засвідчує сприятливий тип адаптації дітей до умов перебування в дитячому садку.

Показники індексу резистентності дещо стабілізуються за період 2008-2009 рр., що підтверджує наші висновки про оптимальну організацію навчально-виховного процесу.

У 2009 році було розпочато впровадження розробленого нами комплексного підходу до проблеми оздоровлення дітей в умовах спеціалізованого дошкільного закладу. При цьому за період 2009-2010 рр. майже вдвічі збільшилась кількість дітей, які рідко хворіють, що засвідчує ефективність розробленої нами системи оздоровчих заходів.

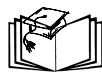
Таким чином, застосування розробленого нами комплексного підходу до проблеми оздоровлення дітей в умовах спеціалізованого дошкільного закладу було достатньо ефективним, про що свідчать показники індекса резистентності. Виявлено, що в 2010 році кількість дітей, які часто хворіють, зменшилась вдвічі порівняно з 2009 роком, що теж говорить про ефективність комплексного підходу до організації оздоровчої роботи в спеціалізованому ДНЗ № 46 «Краплинка».

Визначальним чинником, що впливає на розвиток дітей, є соціальне середовище й умови, в яких вони виховуються з раннього дитинства. І чим раніше дитина зазнає правильного педагогічного впливу, тим успішніше будуть засвоюватись знання про необхідність зміцнення власного здоров'я. Здоров'я є найголовнішим складником повноцінного розвитку дошкільників. Загартування, зміцнення здоров'я, повноцінний розвиток малят – такий основний зміст роботи дошкільних навчальних закладів.

Отже, за умови реалізації комплексного підходу до організації оздоровчої роботи, провідними напрямками якого є організаційно-педагогічний, лікувально-відновлювальний та корекційно-виховний, можливо досягти ефективних змін у стані здоров'я дошкільнят.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вільчковський Е. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : Навчально-методичний посібник / Е. Вільчковський, Н. Денисенко / – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
2. Денисенко Н. Через рух до здоров'я дітей : Навчально-методичний посібник / Н. Денисенко, О. Аксьонова // – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 88 с.
3. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти. // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №3. – С.32-34.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – К.: Райдуга, 1994.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2000.
6. Організація оздоровчої роботи в ДНЗ / Уклад. Л.А. Швайка. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 253 с.
7. Сварковська Л.А. Чинники формування здоров'я та фізичного стану вихованців дошкільних закладів // В зб. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010, №1 (3). – С. 323-330.
8. Стан здоров'я населення України та результати діяльності закладів охорони здоров'я: 2000 рік. Щорічна доповідь (заг. ред. В.Ф. Москаленка). – К., 2007. – 34с.
9. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова // – М.: Педагогика, 1995. – с.



10. Язловецкий В.С. Физическое воспитание детей и подростков с ослабленным здоровьем / В.С. Язловецкий // Киев: Здоров'я, 1991. – 320 с.

Марія ЮРЧЕНКО

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент В.О. Кравцов

У статті розкрито сутність поняття «управлінська компетентність» керівника навчального закладу; систематизовано професійні та особистісні якості, які підвищують ефективність та результативність діяльності керівника; систематизовано функції, які має виконувати керівник навчального закладу, та шляхи самовдосконалення управлінця.

Постановка проблеми, її зв'язок із завданнями. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки спеціалістів, особливо тих, які працюють із молодим поколінням.

Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку української держави є система освіти, у якій ключова роль належить учителю. Саме від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи. Так, у прийнятій у березні 2002 року Кабінетом Міністрів України та схваленій Президентом України Державній програмі «Вчитель» зазначено, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, яка спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини суспільства.

В умовах суспільних трансформацій та входження України до європейського освітнього простору зростають вимоги до керівників навчальних закладів, адже саме від їхніх професійних, особистісних якостей та управлінської обдарованості залежить не тільки розвиток закладу в цілому, але й рівень розвитку особистості школяра.

Аналіз основних наукових праць. У науковій літературі досить часто терміни «керівник» та «управлінець» вживаються як синоніми, що загалом є правомірним, оскільки вони обидва фіксують формально-статусне становище людини у виробничій або суспільній ієрархії.

Під управлінням розуміють такий вплив на об'єкт чи процес, який обирається з багатьох можливих взаємодій з урахуванням поставленої мети, стану об'єкта або процесу, його характеристик і веде до поліпшення чи розвитку даного об'єкта, тобто до наближення мети [4, 104-105]. Управління означає не нав'язування процесові тенденцій, які суперечать його природі, а навпаки, максимальне врахування природи процесу, узгодження кожного впливу на процес, врахування логіки його протікання. Управлінська діяльність – це систематизуючий фактор, що забезпечує цілісне функціонування, збереження і розвиток організації.

Феномен управління виникає всюди, де ми маємо справу з керівництвом групою людей, які працюють задля досягнення певної мети.

Керівник – це не той, хто обіймає певну посаду в адміністративній ієрархії, а той, хто реально виконує особливі функції керівництва, управління та організації у процесах виробництва. Керувати – означає задавати перспективи зміни та розвитку. Також це означає знати, що потрібно зробити для того, аби досягти бажаного результату.

Отже, діяльність керівника спрямована на управління підпорядкованою йому системою загалом, на керівництво процесом діяльності цієї системи та на створення її внутрішньої функціональної структури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування значної кількості робіт, які присвячені вивченню якостей керівника та чинників успішності його діяльності в різних сферах (Афанасенко В.С., Галичанський А.Ю., Данчева О.В., Каганець І.Б., Карамушка Л.М., Коломінський Н.Л., Трофімов А.Ю., Чирикова А.Е., Швалб Ю.М., Шкурко Я.І., Юркевич Г.Й.).

Низка досліджень (Ананьев Б.Г., Зінченко В.П., Пономарьов Я.О. та інші) засвідчує, що різні види діяльності висувають не однакові вимоги до самого суб'єкта діяльності.

Проведений науковий пошук [1; 3; 6; 8] свідчить про те, що неодмінним атрибутом професійно-педагогічної компетенції керівника в системі освіти вважають його суб'єктивну та об'єктивну готовність здійснювати управлінську діяльність, спрямовану на досягнення цілей функціонування навчального закладу.

Основна мета статті полягає в дослідженні управлінської компетентності керівника навчального закладу; обґрунтуванні значущості професійних та особистісних якостей, які сприятимуть ефективності та



результативності його діяльності; систематизації функцій, які має виконувати керівник навчального закладу, та шляхів його самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що управлінська компетентність керівника навчального закладу є інтегрованим особистісним утворенням педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій. Як специфічна якість управлінська компетентність керівника навчального закладу передбачає високий рівень управлінських знань, умінь, досвіду та завжди забарвлена особистісними якостями конкретної людини.

Виходячи з особливостей діяльності керівника навчального закладу, можна обмежити коло необхідних професійних якостей, які сприятимуть ефективності та результативності діяльності керівника:

- наявність знань у сфері керівництва навчальним закладом;
- оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта;
- гнучкість методів управлінських рішень та алгоритмів розв'язування завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом;
- критичність мислення, що надає можливість знаходити оптимальні рішення, аргументувати їх вибір, відкидати помилкові шляхи;
- наявність достатнього для управління досвіду керівництва;
- систематичний аналіз власного досвіду;
- вміння приймати обґрунтовані рішення, узгоджувати їх із завучами та вчителями, розподіляти міру їх участі у виконанні цих рішень;
- вміння аналізувати діяльність інших навчальних закладів та передбачати тенденції розвитку.

Вимоги до особистісних якостей керівника навчального закладу охоплюють: прагнення до досконалості, постановка завдань і визначення пріоритетів, моніторинг результатів і реагування на розходження між досягнутим і запланованим, врахування потреб підлеглих, встановлення продуктивних стосунків із підлеглими, здобуття поваги у підлеглих, вміння показати себе перед підлеглими у вигідному світлі, демонстрація впевненості в собі й наполегливості, володіння власними почуттями та емоціями, вміння долати стрес, управління власним навчанням і розвитком, збирання й систематизація інформації, прийняття рішень тощо.

Отже, управлінська компетентність керівника навчального закладу – динамічна система, суттєвою ознакою якої є постійний розвиток та самоудосконалення.

Загалом можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства зростає потреба в керівниках навчальних закладах, які творчо підходять до справи, мають високий рівень інтелектуального розвитку та вміють найкращим чином організувати і забезпечити ефективне функціонування навчального закладу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити низку робіт, предметом дослідження яких є функції керівників.

Безсумнівно, вид діяльності керівника накладає відбиток на функції, які він має виконувати. У результаті проведеного дослідження було виокремлено наступні функції керівника навчального закладу:

- інформаційно-аналітична;
- мотиваційно-цільова;
- планово-прогностична;
- організаційна;
- контрольно-регулятивна;
- координаційна;
- фінансово-економічна;
- виховна.

Звичайно ж, у діяльності конкретного керівника всі функції постають у єдності. Проте стати справжнім керівником можна тільки тоді, коли людина оволодіває всіма функціями і виявляється здатною не тільки ухвалювати відповідні рішення, але й брати на себе відповідальність за всі результати та наслідки.

У педагогічній літературі, поруч із систематизацією управлінських функцій, значна увага приділяється проблемі дослідження структури управлінської компетентності успішного керівника навчального закладу [1; 2; 5; 6]. Такі дослідження ґрунтуються на принципі єдності свідомості та діяльності, знаннях про сутність педагогічної діяльності та її основних компонентів.

До основних компонентів управлінської компетентності керівника навчального закладу належать:

1. Особистісно-мотиваційний компонент – сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, які є адекватними до цілей і завдань управління; сформованість важливих для управління особистісних якостей.



2. Когнітивно-операційний компонент – сукупність знань, умінь і навичок, які необхідні для успішного практичного розв'язання завдань управління.

3. Аналітико-рефлексивний компонент – аналіз, самоаналіз, осмислення, оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків із оточенням, їх корекція, здатність до самоуправління (самоменеджменту).

Аналізуючи структуру управлінської компетентності, можна зробити висновок, що вона охоплює всі сфери функціонування цілісної психіки особистості: розумову діяльність, емоційно-почуттєву та волюву сфери.

Як засвідчує практика, управлінська компетентність є динамічним утворенням, яке вимагає постійного розвитку й змістовного наповнення новими даними з педагогіки, психології, педагогічного менеджменту. Цей процес може відбуватися як за рахунок залучення керівника навчального закладу до процесу підвищення кваліфікації педагога-управлінця, так і шляхом самовдосконалення. Як перший, так і другий шлях передбачає використання адекватної технології формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів та створення сприятливих умов для їх самовдосконалення.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, предметом аналізу яких була управлінська компетентність керівника навчального закладу, можна виділити такі основні етапи її формування: діагностично-мотиваційний, проектувальний, оцінно-коригувальний.

На першому – діагностично-мотиваційному – етапі має відбуватися формування позитивної мотивації до набуття управлінської компетентності через пізнання себе й усвідомлення власної професійної діяльності. Цей етап передбачає: визначення освітніх потреб; виявлення обсягу і характеру професійного й життєвого досвіду; з'ясування індивідуальних особливостей керівника; визначення механізмів мотивації педагогічної діяльності; стимулювання особистісно-професійного зростання педагога.

Проектувальний етап спрямований на розробку програми особистісно-професійного вдосконалення, тобто визначення мети навчання; розробка стратегії навчання; відбір змісту освіти, засобів, форм і методів його засвоєння; визначення видів контролю, виявлення критеріїв оцінювання навчальних досягнень [7, 180].

Оцінно-коригувальний етап передбачає самооцінку й самокорекцію процесу професійного самовдосконалення [7, 197].

У результаті проходження зазначених етапів у керівників навчальних закладів мають спостерігатися кількісні та якісні зміни в готовності особистості здійснювати управлінську діяльність. Мова йде про сформованість:

- позитивної мотивації самовдосконалення (позитивне ставлення до розвитку управлінської компетентності, стійкий інтерес до питань педагогічного управління);
- особистісно й професійно значущих якостей (відповідальність, наполегливість, ініціативність, урівноваженість, тактовність);
- системи управлінських знань;
- сукупності управлінських умінь: гностичних (умінь адекватної діагностики педагогічних ситуацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розрізнення головних та другорядних завдань управлінської діяльності); організаторських (умінь ставити чіткі цілі діяльності, планувати, розподіляти, мотивувати, контролювати, прогнозувати роботу підлеглих; позитивно впливати на учасників педагогічного процесу, оперативно приймати управлінські рішення); комунікативних (умінь встановлювати контакти, слухати, сприймати, розуміти внутрішній стан співбесідника; гнучко варіювати стиль спілкування; не застосовувати конфліктогенні стилі спілкування);
- здатності до рефлексії (аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка, осмислення, корекція діяльності).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Управлінська компетентність керівника навчального закладу розуміється нами як інтегроване особистісне утворення педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення керівництва навчальним закладом. Формування управлінської компетентності передбачає проходження діагностично-мотиваційного, проектувального, оцінно-коригувального етапів. Подальший розвиток дослідження вбачаємо в дослідженні організаційно-педагогічних умов самовдосконалення керівника навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В.Васильченко, І.В.Гришина. – Харків: Основа, 2006. – 208 с.
2. Инновационные процессы в повышении профессиональной компетенции организаторов народного образования / под ред. Е.П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – 137 с.
3. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальної середньої освітою в регіоні: [монографія] / Г.В.Єльнікова. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.
4. Маскон М.Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента. – М.: Молодая гвардия, 1992. – 200с.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіхтенко та ін. - К.: А.С.К., 2002. – 255 с.



6. Пікельна В.С. Управління школою: у 2-х ч. / В.С.Пікельна. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.
7. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: Навчальний посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
8. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие / П.И.Третьяков, С.Н.Митин, Н.Н.Бояринцева – М.: Академия, 2003. – 368 с.

Наталія ЯЦИК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор Мельничук С. Г.

Розуміння того, що в центрі навчального процесу перебуває учень, потребує пошуку та використання сучасних засобів розвитку його особистості. У зв'язку з цим першочерговими завданнями шкільної освіти є: методологічна переорієнтація на особистість учня, оновлення змісту, впровадження сучасних технологій навчання і виховання відповідно до вимог часу.

Формування учня самостійною, ініціативною, вдумливою особистістю може бути успішним, якщо вчитель турбується про це з першого проведеного уроку. Одним із найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри.

Проблемам гри приділяли значну увагу мислителі і педагоги як минулого, так і сучасного: Платон, Арістотель, Рабле, Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, І. Кант, Ф.Шиллер, Г. Гросс, Ж. Піаже, К. Ушинський, А. Макаренко, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, П. Гальперін, О. Запорожець та ін.

Упродовж життя людина грає ту чи іншу соціальну роль, що відведена їй у суспільстві. За життя людина програє близько ста ролей і до виконання кожної із них готується сама або її готує суспільство.

Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

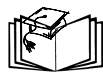
А. С. Макаренко, який писав: «Є ще один важливий метод – гра. Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній...» [4]. А. С. Макаренко, запроваджуючи гру в життя колективу, створював життєрадісний, оптимістичний, мажорний тон і стиль, що сприяли подоланню труднощів, баченню перспективи.

З давніх-давен будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. У глибоку давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підрастаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. Змагалися у стрільбі з лука, катанні на санчатах, лижах, ковзанах. Засобами народної гри дитину виводили з її реального побутового повсякденного життя, запобігали складанню стереотипів сумніву й недовіри до своїх сил. Через гру дитині надавалася змога заявити оточенню про свій позитивний потенціал. Саме у грі активізувалась рухливість, розвивались процеси мислення, викликались позитивні емоції.

У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. Буденність життя може викликати у них захворювання. У грі діти і підлітки перевіряють свою силу і спритність, у них виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці й прагнути чогось прекрасного. За вмілого використання гра може стати незамінним помічником педагога.

Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. І скрізь, де є гра, панує здорове, радісне дитяче життя.

Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності – навчанням. Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя. Ігрова діяльність – могутній засіб виховного впливу на дітей. Нам потрібно придивитись: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили й покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що ті



діти, з яких на уроці й слова не витягти, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть, їхні дії відзначаються глибиною мислення [10, с. 64].

Дидактичні ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, невідомої цікавості.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Використання на уроках дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес дітей до навчального предмета. Отож гра – незамінний важіль розумового розвитку дитини. Студенти повинні розуміти, що дидактичні ігри можна і потрібно широко використовувати як засіб навчання, виховання та розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, пам'ять, спостережливість, кмітливість. Збільшення розумового навантаження змушує замислитись над тим, як підтримати в учнів інтерес до матеріалу, що вивчається, їх активність протягом уроку. Під час гри діти завжди дуже уважні, зосереджені, дисципліновані. Включення до уроку дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, настрій бадьорим, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, посилює у дітей інтерес до навчального предмету. Майбутнім вчителем гра має розглядатись, як могутній незамінний важіль розумового розвитку дитини.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Її потрібно розглядати як вид перетворюючої діяльності в тісному зв'язку з іншими видами навчальної діяльності. Тому кожному учителю слід пам'ятати, що основне в грі:

- а) визначення місця дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;
- б) доцільність використання ігор на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих.

3. Богуславська дає таке визначення поняттю «дидактична гра». «Дидактична гра – єдина система впливів, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих навичок і вмінь» [2, с. 87].

Дидактична гра – це практична групова справа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Усе, що допомагає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички), має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на вік учнів, добирати ігри, які були б їм цікаві й зрозумілі.

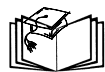
Розглянемо особливості окремих навчальних ігор, що найчастіше використовуються на уроках.

Рольова гра. Головна мета її – розвинути здібності школярів, прищеплювати уміння приймати правильні рішення. У рольових іграх виявляються особистість учня, його здібності та перспективи на майбутнє.

Вікторина. Її ще називають грою переможців. У ній змагаються, аби швидше і повніше відповісти на поставлені запитання. Отже, вікторина – це конкурс, під час якого учні самостійно відповідають на запитання. Щоб урок був цікавим і ефективнішим, на його різних етапах можна використовувати кросворди за темами уроку чи розділу. Складаючи кросворд, учитель має дотримуватися вимог проведення дидактичних ігор. Під час цілеспрямованої підготовчої роботи учні розв'язують запропоновані кросворди досить успішно і охоче пробують самостійно складати мінікросворди з вивченої теми. Отже, кросворд, з одного боку, вносить в урок елемент гри, а з іншого – сприяє глибшому засвоєнню вивченого.

Гра «Мозкова атака». Методика запозичена з телевікторини «Що? Де? Коли?». Одержавши запитання чи завдання, учасники гри протягом однієї хвилини висловлюють різноманітні гіпотези, дискутують, віддаючи перевагу тій чи іншій ідеї, а по закінченні часу пропонують свою відповідь як єдине рішення.

На уроках закріплення пройденого матеріалу чи повторення учні люблять працювати динамічними парами. Попередньо вчитель готує картки з 2-3 практичними завданнями з теми, що вивчається.



Одержавши картку, двоє учнів перше завдання виконують спільно. Один учень пояснює іншому, як потрібно виконувати завдання, а той слухає, запитує або висловлює своє розуміння. Друге і третє завдання діти виконують самостійно, занотовуючи їх до зошитів, а потім перевіряють один одного з відповідним коментуванням допущених помилок.

Перелічені види ігор мають своє призначення і конкретне застосування. Так, мета дидактичних ігор – формування в учнів умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміньми і навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, вчитель має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

1. Вибір теми гри.
2. Визначення мети й завдань гри.
3. Підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка наочності, проведення гри, підбиття підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання наступних вимог: ігри мають відповідати навчальній програмі; ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними; відповідність гри віковим особливостям; різноманітність ігор; залучення до ігор учнів усього класу [7].

Дослідження показали, що не всі вчителі застосовують дидактичні ігри на уроках. На запитання, чи подобається вам брати участь у навчальних іграх, учні майже одногосно (87%) відповіли позитивно. Проте 38% учнів заявили, що ніколи не брали участі в рольових іграх, 74 % – не мають уявлення, що таке гра методом «Мозкової атаки», «Динамічні пари», «Ромашковий метод», «Грамаітичне лото» тощо.

Аналізуючи одержані результати, можна зробити висновок: такий ефективний метод навчання, як дидактична гра на уроках застосовується дуже рідко. Можливо, тому, що під час проведення дидактичних ігор в учителів виникає безліч проблем: за яким принципом відбирати навчальний матеріал для створення ігор, яке місце дидактичних ігор серед інших форм і методів навчання, як одному вчителю впоратися з класом учнів під час гри?

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють всі, їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Майбутніх учителів цікавить питання: «Де брати навчальний час, який можна використати для дидактичних ігор»? Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі навчальних занять часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікролекцій на уроці, повчальних розмов, то гра не лише органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу різко зекономити навчальний час.

Як оцінювати результати дидактичних ігор? Якщо після гри вміння і навички учнів не зростають, це означає, що гра не ефективна і результати її впровадження негативні. Треба шукати причини негативних наслідків, їх може бути дві: перша – якість самої гри низька і не відповідає вимогам; друга – методика проведення гри має серйозні відхилення від належного рівня. Позитивний ефект від використання ігор для навчання має виявитися одразу ж після гри, насамперед це моральне задоволення від гри її учасників.

Проте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор про які студенти, майбутні вчителі повинні пам'ятати:

1. Не варто організовувати навчальну гру, якщо учні недостатньо знають тему.
2. Недоцільно впроваджувати ігри на заліках та іспитах, якщо вони не використовувались у процесі навчання.
3. Не слід застосовувати ігри з тих предметів і програмних тем, де вони не можуть дати позитивного ефекту.

Пам'ятаючи ці обмеження, кожен учитель має все ж керуватися настановою В. О. Сухомлинського про те, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку учнів.

Майбутнім учителям слід пам'ятати, що діти прийшли до школи вчитися, але не слід забувати, що вони діти. Ігрове навчання не може бути єдиним в освітній роботі з дітьми. Воно повинно перебувати в тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи. «Однак, – говорить Ш. Амонашвілі, – чи не схильний я до цієї думки, що шестирічні діти, якщо вони прийшли до школи, якщо вони виявляють інтерес до пізнавальних завдань, вже забувають про все інше і з відповідальністю беруться за навчання? Яким я став би найвним педагогом, далеким від реального життя дітей! Вся складність моєї роботи з ними в тому і полягає, що за будь-якого рівня вони залишаються дітьми, для яких гра – зміст життя» [8, с. 44-45].

Не слід забувати, що через сучасного педагога, майстра своєї справи формується нове покоління майбутнього. Тому, щоб виховати всебічно розвинену особистість треба процес навчання зробити цікавим, доступним для дитини.

Отже навчальна гра несе в собі значний потенціал активізації навчально-пізнавальної діяльності, необхідно лише як в теорії, так і на практиці глибше розкривати саме механізм взаємодії навчального та



ігрового компонентів пізнавального процесу. Найголовнішим рівнем готовності майбутнього вчителя до використання ігрової діяльності є прагнення до самовдосконалення, яке знаходить свою реалізацію в активній практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1988. – 188 с.
2. Богуславська З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. Для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Коменський Я. А. Велика дидактика // Зібрання педагогічних творів. – М., 1982. – 200 с.
4. Макаренко А. С. Гра // Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 367 – 368.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 184 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика. – К., 1999. – 315 с.
7. Саюк В. Історико-педагогічний аналіз використання гри у навчальному процесі // Рідна школа. – 2005. – №7. – С. 50 – 52.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. шк., 1980 – С. 9 – 300.
9. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 158 – 416.
10. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. – М, 1980. – С. 64 – 65.

Світлана ЖОВНА

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Кіндей Л. Г.

Система освіти України покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, оскільки школа готує людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного, політичного життя. Дану тезу віддзеркалено в найбільш вагомих державних документах: Національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті. Йдеться про підготовку особистості, здатної до творчої праці, до самонавчання протягом усього життя. Конкретизують освітянську стратегію розвитку Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепція мовної освіти 12-річної школи, де наголошується на необхідності розвитку здатності до творчого самовираження, формуванні вмінь виконувати творчі завдання із застосуванням різних стилів і засобів мовлення.

Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці навчання, де цілеспрямовано виявляються та розвиваються здібності дитини, формуються вміння та бажання вчитися, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності.

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі і засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя у дитини виникає потреба у спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно. Саме тому уроки розвитку зв'язного мовлення допомагають створити мовне середовище.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Ось як про це сказано у Пояснювальній записці до Програми з української мови: «Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватись мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу».

Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, однак значно важливішим завданням, на нашу думку, є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, на чому й наголошується в програмі. Причому, на уроки розвитку зв'язного мовлення в чистому вигляді відводиться досить мало годин, натомість зв'язне мовлення інтегрується у викладання всіх предметів, передбачених програмою, та в позакласну роботу з молодшими школярами.

Свого часу проблемі розвитку зв'язного мовлення приділяв велику увагу К. Д. Ушинський, який справедливо стверджував, що «...бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів...».

Ця тема не могла залишитися поза увагою психологів. Завдяки працям учених-психологів П. П. Богонського, Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського, Л. Ф. Войтко, О. Р. Лурії, С. Л. Рубінштейна утворилося психологічне підґрунтя навчання молодших школярів зв'язному мовленню. Через це метою нашої роботи є дослідження методики формування в учнів початкових класів уявлення про стилі мовлення, об'єктом – процес організації роботи учнів на уроках розвитку зв'язного мовлення, а предметом – розвиток зв'язного мовлення на уроках української мови в початкових класах.



Актуальність роботи полягає у вивченні впливу уроків розвитку зв'язного мовлення на розвиток комунікативних навичок молодших школярів.

Одне з найголовніших завдань школи, зокрема її початкової ланки – навчити школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати думки в усній та писемній формах. До початку 60-х років формування у молодших школярів мовленнєвих умінь не сприймалося першорядною проблемою, навіть розділ «Розвиток мовлення» постійно «прив'язувався» до вивчення фонетики, граматики і правопису, до завдань програми з читання.

Питання про те, як навчити молодших школярів з'єднувати речення у зв'язне висловлювання, дотримуючись мовних норм, протягом тривалого часу в методиці не розглядалося, оскільки одиницею монологічного мовлення вважалося речення, а не текст. Під час навчання писемного монологічного мовлення (написання переказів і творів) головна увага приділялася логіко-смісловій та композиційній побудові, у той час як власне мовна організація залишалася поза увагою. Це спричинило той факт, що учні не оволодівали вмінням самостійно утворювати текст. Досягнення лінгвістики, пов'язані з розробкою понять «текст», «стиль», «тип мовлення», «засоби зв'язку речень у тексті» дали можливість здійснювати принципово новий підхід до роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Стиль (від латин. *Stylus* – паличка для письма). Стиль літературної мови – різновид мови (її функціональна підсистема), що характеризується відбором таких засобів із багатоманітних мовних ресурсів, які найліпше відповідають завданням спілкування між людьми в даних умовах. Це своєрідне мистецтво добору й ефективного використання системи мовних засобів із певною метою в конкретних умовах й обставинах. Д. Свіфт влучно зауважив, що стиль – це власне слова на власному місці.

Кожний стиль має:

- сферу поширення і вживання (коло мовців);
- функціональне призначення (регулювання стосунків, повідомлення, вплив, спілкування);
- характерні ознаки (форма та спосіб викладу);
- систему мовних засобів і стилістичних норм (лексику, фразеологію, граматичні форми, типи речень тощо) [4, 3]

Ці складники конкретизують, обмежують, унормовують кожний стиль і роблять його досить стійким різновидом літературної мови. Стилiстична норма є частиною літературної, однак вона не забезпечує мову, а лише використовує слова чи форми в певному стилі чи з певним стилістичним значенням. Наприклад, слова акт, договір, наказ, протокол, угода є нормативними для офіційно-ділового стилю, хоча в інших стилях вони також можуть нести забарвлення офіційності, якщо їх використання буде стилістично виправдане. Досконале знання специфіки кожного стилю, його різновидів, особливостей – надійна запорука успіхів у будь-якій сфері спілкування. Термін «стиль мовлення» слід розглядати як спосіб функціонування певних мовних явищ. Розрізнення стилів залежить безпосередньо від основних функцій мови – спілкування, повідомлення і впливу. Високорозвинена сучасна літературна українська мова має досить розгалужену систему стилів, з-поміж яких: розмовний, художній, науковий, публіцистичний, епістолярний, офіційно-діловий, конфесійний.

Усі стилі мають усну і писемну форми, хоча усна форма більш притаманна розмовному стилю, а іншим – переважно писемна. Усі стилі, крім розмовного, сформувалися на книжній основі, тому їх називають книжними.

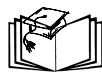
Структура текстів різних стилів неоднакова. Якщо для розмовного стилю характерний діалог (полілог), то для інших – переважно монолог. Відрізняються стилі мовлення й багатьма іншими ознаками, проте спільним для них є те, що вони – різновиди однієї мови, представляють усе багатство її виражальних засобів і виконують важливі функції в житті суспільства – забезпечують спілкування в різних його сферах і галузях. У межах кожного функціонального стилю сформувалися свої різновиди – підстили – для точнішого й доцільнішого відображення певних видів спілкування та реалізації конкретних завдань. Поряд із функціональними стилями, враховуючи характер експресивності спілкування, вирізняємо їхні різновиди: урочистий, офіційний, фамільярний, інтимно-ласкавий, гумористичний, сатиричний та інші.

У початковій школі вивчають чотири стилі: художній, науково-популярний, діловий та публіцистичний.

З 3 класу 4-річної початкової школи починається робота з розмежування наукового, офіційно-ділового, художнього стилів. На основі зіставлення, порівняння, аналізу діти вчать розпізнавати стилі мовлення, добирати мовні засоби для передачі своїх думок відповідно до того чи іншого стилю. Доцільно використовувати конкретні приклади, які допоможуть учням усвідомити особливості різноманітних стилів мовлення.

9. Емоційно-образне мовлення (художній стиль).

Недаремно місяць зветься жовтнем: золото розлите по лісах, парках і вулицях. Яскраво світить сонце, в небі така блакить, що очей не відірвати, і на цьому фоні жовте листя і темно-коричневі



стовбури дерев. Хочеться помовчати, вбираючи в себе красу природи, з являється якась задумливість, споглядальність (Є. Чак).

3. Науковий стиль (уривок із книги).

Альбатроси – вічні мандрівники, які здійснюють подорожі навколо земної кулі. У повітрі вони проводять більшу частину життя. Розмах крил сягає 3-4 метрів. Альбатроси можуть літати зі швидкістю 20 км за годину кілька днів підряд. Альбатроси в штиль над морем – невдовзі настане вітряна погода (І. Заянчковський).

4. Ділове мовлення (відповідь учня).

Слова «красивий» і «краса» відносяться до різних частин мови. Щоб переконатися у цьому, я зіставив запитання, на які відповідає кожне зі слів. Слово «красивий» відповідає на запитання який?, «краса» – на запитання що?. Я зробив висновок, що слово «красивий» – прикметник, а слово «краса» – іменник.

Зразки ділового, наукового та художнього стилю можна аналізувати на уроках читання, оскільки тексти, вміщені в підручниках, багаті стильовими різновидами. Вірші, оповідання, описи є зразками художнього стилю, науково-пізнавальні статті – прикладом наукового стилю. З науковим стилем діти працюють на уроках математики, природознавства. Бесіди за прочитаним, на основі спостережень, перекази на уроках читання та інших уроках дають учням практичні вміння у використанні різноманітних стилістичних ресурсів мови.

На уроках української мови доцільно опрацьовувати стилі через з'ясування завдань кожного стилю зокрема, добір і аналіз текстів з визначенням найхарактерніших мовних засобів, залучення учнів до самостійного складання текстів певного стилю і призначення. Для ефективного донесення до свідомості дітей поняття про стилістичну диференціацію рідної мови доцільно використати таблицю «Про одне й те саме по-різному». Зміст таблиці має бути доступним, зрозумілим, цікавим і близьким життєвому досвіду дітей. Наприклад, вчитель звертається до класу:

– Уявімо собі, що ми ведемо мову про школу. Прочитайте оголошення:

Оголошення

Свято відкриття нової школи відбудеться 31 серпня о 10 годині. На урочистості запрошуються учні, вчителі, батьки, будівельники і всі бажаючі.

Дирекція

Учням пропонується прокоментувати, як передано інформацію про школу.

– А ось як написав про школу поет:

Я люблю рум'яну осінь,	Принесу з росою в клас,
Над садами чисту просинь,	Де зустрічає вчитель нас.
Молотарки спів у полі,	І віддам букет барвистий,
Перший дзвоник в нашій школі,	Де блищить роса намистом,
Що нас кличе, мов зоря,	А одного купчака
До книжок, до букваря.	Приладнаю до дзвінка.
Я нарву найкращих квіток,	Ой дзвіночки срібляні,
Купчаків, жоржин, леліток,	Добре вчитися мені.

(М. Стельмах)

Поняття «школа» в енциклопедії визначено так: «Школа – навчально-виховний заклад для навчання і виховання дітей, молоді та дорослих. Вона відіграє велику роль у розвитку суспільства, в житті окремих людей, залучаючи нові покоління до духовної культури, озброюючи учнів необхідними знаннями, вміннями і навичками».

У процесі бесіди вчителя з класом учні зроблять висновок, що в усіх трьох випадках йдеться про школу. Перший текст написаний у діловому стилі (конкретно і стисло повідомляється про предмет: подаються точні відомості про початок свята усім, хто прочитає оголошення), другий текст належить до художнього (живописно змальовано предмет: висловлює думку автора про школу, розкриває його почуття до вчителя, і робить це так майстерно, що ми уявляємо фарби осені, чуємо її звуки, бачимо картину свята «Першого дзвоника»), а третій – до наукового стилів. Спільною рисою текстів є те, що в них йдеться про школу, але відрізняються метою висловлювання. Порівняльний аналіз наведених текстів допоможе зробити висновок про те, що, залежно від мети та умов спілкування, про те саме явище, подію можна сказати по-різному завдяки мовним засобам.

При вивченні різних стилів необхідно зупинитися на характеристиці та особливостях слововживання (наприклад, офіційно-діловому стилю властиве використання тільки книжної лексики, вживання багатозначного слова в контексті тільки в одному значенні), правила використання частин мови (для офіційно-ділового стилю: уникати використання займенників, для художнього – навпаки) [2, 18-20].

У початкових класах робота над помилками утруднена майже повною відсутністю теоретичної основи, ті короткі граматичні відомості, які передбачені програмою початкових класів, абсолютно недостатні для виправлення і попередження мовних помилок. Мовні помилки діляться на лексико-стилістичні,



морфологічно-стилістичні і синтаксично-стилістичні. Охарактеризуємо п'ять найбільш типових помилок лексико-стилістичної групи:

1. Повторення тих самих слів. Лексичний повтор властивий для учнівських творів усіх класів і зустрічається в мовленні будь-якого типу. Причому, у текстах-описах невиправдані повтори трапляються частіше, ніж у розповідях. Здебільшого повторюються іменники та займенники (*Під моїм вікном росте берізка. У берізки стрункий стовбур, біла кора з чорними цяточками, тоненькі опушені вниз віти. Влітку берізка вкрита зеленими листочка*). Причини помилки: по-перше, малий об'єм уваги учня: він забув, що тільки що спожив слово, і вибирає його знову. Саме ж повторення викликається тим, що це слово вже активізоване. Друга причина помилки – малий словниковий запас школяра. Молодші школярі порівняно легко виявляють і виправляють повтори, якщо вони, одержавши відповідні вказівки вчителя, уважно перечитують свій текст. Поширеним також є повтор дієслів та прислівників. Трапляється невдалий повтор і серед інших частин мови. До цього ж розряду недоліків, що порушують вимогу правильності мовлення, належить і тавтологія, трактують як невиправдане використання спільнокореневих слів.

2. Вживання слова в неточному або невласивому йому значенні, в результаті незрозуміння значення слова або його відтінків. *Ми перейшли через гірський курган (потрібно: хребет)*. Помилки такого типу є наслідком невисокого загального мовленнєвого розвитку, недостатньої начитаності, бідності словника.

3. Порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів. *Вітер поступово приймав силу (потрібно: набирав силу)*. Причина помилки – малий мовний досвід, бідність фразеологічного запасу.

4. Вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення. *У нашій школі провели цікавий захід – прогулянку в ліс* (слово *захід*, доречний в діловому мовленні). Помилки подібного роду пов'язані з недостатнім чуттям мови, з незрозумінням стилістичних характеристик слова.

5. Вживання діалектних і просторічних слів. *Петя йшов взаді* (тобто позаду). Усунення діалектизмів і просторічних слів можливе тільки на основі знань про літературну мову. Хоча причини лексичних помилок неоднакові, а отже, неоднакові і способи їх виправлення і роз'яснення, є загальний шлях їх попередження – це створення позитивного мовного середовища, мовний аналіз прочитаних і переказуваних текстів, з'ясування відтінків значення слів в тексті, ролі і доцільності саме цього, а не будь-якого іншого слова в даному контексті [3, 7; 4, 17].

Причини помилок неоднакові, а отже, неоднакові і способи їх виправлення і роз'яснення, є загальний шлях їх попередження – це створення позитивного мовного середовища, мовний аналіз прочитаних і переказаних текстів, з'ясування відтінків значення слів у тексті, ролі і доцільності саме цього, а не будь-якого іншого слова в даному контексті.

Усі мовні помилки мають бути виправлені як в усному, та і в писемному мовленні учня. Школяр, який допустив помилку, повинен засвоїти правильний варіант, а якщо можливо, то й усвідомити причину помилки. Вони виправляються або самим учнем – це найкращий спосіб, або вчителем, якщо учень сам не може виправити помилку. Виправлення полягає в перебудові речення або словосполучення, в заміні слів, додавання необхідного, в закресленні зайвого (залежно від типу помилки).

Індивідуальні помилки виправляються поза уроком з окремими учнями або з невеликими групами. Тільки в індивідуальній бесіді можна усунути композиційні помилки, спотворення фактів, логічні помилки, а з мовних – деякі діалектні і просторічні слова та форми, невдалу побудову речень, в більшості випадків – вибір слова. Як і в класній роботі, важливо досягати високої пізнавальної активності школяра: він повинен не тільки зрозуміти, в чому його помилка, але і розв'язати завдання, пов'язане з її виправленням.

Для подолання різних типів помилок необхідна система мовленнєвих вправ: виконання за зразком (перекази, декламування вивченого напам'ять, ділові папери), конструктивні (перебудова тексту), творчі вправи (усні перекази, інсценізація, імпровізація, словесний малюнок, письмові твори, листи). Постійна словникова робота з використанням різних словників.

Отже, формування стилістичної диференціації – тривалий і кропіткий процес. Мовленнєві вправи не дають помітного ефекту за короткий термін. Потрібно враховувати індивідуальні можливості, середовище проживання учня, психологічні якості, оскільки розвиток мовлення, мислення безпосередньо залежить від психологічної та фізичної зрілості дитини. Важливою є роль пропедевтичної роботи при вивченні стилів мовлення у початкових класах для подальшого навчання у старших класах та застосування в житті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лобчук О. Ознайомлення школярів з елементами ділового мовлення // Методика і практика. – 2010. – № 10. – С. 12 – 16.
2. Чорненький Я. Стилі сучасної української мови // Українська мова та література. – 2009. – № 40 (632). – С. 15 – 21.
3. Янко Н. Причини стилістичних помилок у письмових роботах учнів та запобігання їм // Методика і практика. – 2008. – № 7. С. 7 – 9.
4. Розвиток мовлення молодших школярів. -http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00093999_0.html.
5. Стилі мовлення // http://revolution.allbest.ru/languages/00010540_0.html.



Артур ЛАРИН

ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ТА ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул

Для того, щоб розібратися з проблемою впливу національних традицій на виховання культури поведінки підлітків взагалі та в родині зокрема, необхідно чітко розуміти та володіти певними термінами та визначеннями, які стосуються даного питання.

ВИХОВАНІЙ – той, який дотримується правил пристойності, виявляє люб'язність, ввічливий, чемний, тактовний, привітний, коректний, делікатний.

ЕТИКЕТ – 1) правила поведінки; 2) зведення норм поведінки, порядок дій, правила чемності в певних ситуаціях.

ПРИСТОЙНІСТЬ – ввічливість, гарні манери, повага до людей, охайний вигляд, усе, що відповідає загальноприйнятим нормам поведінки.

МОРАЛЬ – норми та приписи (правила) поведінки в ставленні один до одного й до суспільства.

НОРМА ПРАВА – встановлене державою загальноприйняте правило поведінки людей.

Навіть беручи до уваги ці визначення, які подані у спрощеному вигляді, адаптованому для сприйняття дітьми, можна побачити посилання на: традиції, звичаї, загальноприйняті норми тощо.

Більш детально зупинимось на останньому. Що ж таке загальноприйняті норми? Зрозуміло, що це норми не придумані певною купкою людей, а накопичені поколіннями, створені історією, притаманні лише окремому народові та його особливому менталітету.

Навіть споріднені народи мають певні відмінності в нормах поведінки. Наприклад, українцям притаманне звертання до батьків на «ви», тоді як в сусідніх росіян це розглядається як невиправдана дистанція між батьками та дітьми.

Для того, щоб зрозуміти особливості впливу національного фактору на виховання культури поведінки підлітків нам необхідно ще декілька етичних визначень.

ЗВИЧАЙ – загальноприйнятий порядок, правила, які здавна існують у житті народу.

РИТУАЛ – сукупність обрядів, що супроводжують якусь церемонію.

ТРАДИЦІЯ – звичаї, норми поведінки, що передаються з покоління в покоління.

ЦЕРЕМОНІЯ – прийнятий або встановлений порядок здійснення якогось урочистого обряду, а також сам обряд.

Зрозуміло, що велика кількість певних народних традицій та звичаїв розчинилася в історії. Певний відсоток змінений розвитком людських стосунків, але ж поняття: **ДОБРО**, **ДОВІРА**, **ДОБРОСЕРДНІСТЬ**, **СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ**, **ТАКТОВНІСТЬ** тощо досі мають неабияку цінність в суспільстві. І на противагу цим чеснотам: **ЗАЗДРИСТЬ**, **ПИХА**, **КОНФЛІКТНІСТЬ**, **БЕЗСОРОМНІСТЬ** тощо на викликають захоплення та наміру їм слідувати в людей.

В даному параграфі ми хочемо з'ясувати яким чином національні традиції можуть допомогти у вихованні культури поведінки підростаючого покоління та підлітків зокрема.

При здійсненні процесу виховання культури поведінки та морального виховання необхідно враховувати той стан життя, який склався в регіоні, в якому живуть та навчаються діти.

В основу громадянського виховання, складовою якого є виховання культури поведінки, мають бути покладені педагогічний досвід українського народу, його історико-культурні традиції, духовність, мораль, ідеологія. Усе це повинно озброювати учнів знаннями про рідний народ, його матеріальні та духовні здобутки. Як зазначають П.Р. Ігнатенко та В.Л. Поплужний: «Необхідно усвідомлювати себе як його частину, як спадкоємця та продовжувача його роду й племені, виразника його психології, менталітету, на формування національних рис характеру і вдачі, чіткої моральної позиції та патріотичних почуттів» [3, с. 116].

Розуміння своєї ролі та місця в побудові й зміцненні Української держави та гуманного й демократичного суспільства.

Рідна мова, історія народу, його прогресивні традиції, звичаї, свята, обряди, в тому числі й річного циклу календаря, моральні приписи, різні види народного мистецтва й художньої творчості, народні символи та національна символіка – це той благодатний ґрунт, на якому зростати людині, представникові свого народу, його спадкоємцю і наступнику, громадянину й патріоту. Система фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості його трудової діяльності й побуту, менталітет, матеріальну й духовну культуру, історичний досвід і нинішній спосіб організації життєдіяльності повинна набуватись учнями в ході навчального процесу.



В.К. Демиденко, досліджуючи проблему, зауважив, що необхідно формувати знання про «державотворення, побудову суспільства, права, захист себе, традицій народу, звичаї, знання (педагогіки, медицини, агрономії тощо), про родовід людини, спосіб життя та виховання в сім'ях, про батьківський край і все пов'язане з ним, місце та роль народу в розвитку світової цивілізації тощо» [2, с. 34].

Фундаментальні світоглядні поняття, ідеї та норми, якими живе суспільство і якими регулюється прагнення та стосунки всіх людей на землі, життя окремих народів, громади, родини, окремої людини, називають морально-етичними відносинами. Будь-яке виховання ґрунтується на визначенні певної системи цінностей, що втілює в собі загальні цілі суспільства.

В Концепції громадянського виховання одним із принципів є принцип інтеркультурності, що передбачає «інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнонародську культуру» [4, с. 3].

Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають створюватися передумови формування національно свідомої особистості.

Необхідно зазначити, що важливою складовою громадянського виховання є формування культури поведінки.

Ю.В. Рева, звертаючись до національних цінностей людини, зазначав: «Національні цінності, що є значущими для одного народу, не завжди зрозумілі для інших. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності» [5, с. 12]. До цієї групи цінностей можна віднести такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, милосердя, вміння співчувати тощо.

Віра в національні ідеали, надія на їх усвідомлення молоддю, любов до України зумовлюють розвиток цілої гами специфічних національних почуттів. На цьому ґрунті усвідомлюються і переживаються: підневільне становище нації, несправедливість чужинців, формується почуття патріотизму. Життя і становище нації значною мірою залежить від патріотизму її представників, що формується з раннього дитинства шляхом засвоєння національних цінностей, в тому числі традиційних норм поведінки. Цей процес спочатку є стихійним, а потім переростає у свідому любов до Батьківщини.

До інших національно-духовних цінностей та моральних почуттів, які мають виховуватись в школі, належать: доброта, милосердя, співчутливість, самопожертва тощо.

Історична доля змушувала нас працювати на інші народи, бути їхніми інтелектуальними слугами і донорами. Сьогодні ж мусимо усвідомити себе як націю повноцінну і повернути свою історичну пам'ять та національну гідність.

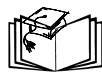
Звертаючись до виховного ідеалу української народної педагогіки, М. Стельмахович підкреслює, що «жодному сумніву не підлягає, що сяганням у нашій педагогічній діяльності має стати власний виховний ідеал, виплеканий впродовж поколінь і репрезентований українською народною педагогікою» [6, с. 11]. Учений знаходить відображення та втілення виховного ідеалу в рідній українській мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, родинному побуті, святах, обрядах, настановах і правилах моральної поведінки, символах народних чеснот і нормах християнської моралі, різних видах мистецтв, у думках і помислах нашого народу й передається від старших поколінь до молодших, які його доповнюють та вдосконалюють.

М. Стельмахович, підводячи підсумки про ідеал виховання, що склався історично, підкреслює та наголошує також на аспекти виховання культури поведінки: «постійним ідеалом української народної педагогіки є людина праці, шляхетна у повсякденні й свідомо своєї людської та національної гідності» [7, с. 11].

Велику роль відігравали та відіграють у сучасності ідеї Софії Русової про національну школу, у витоків якої вона стояла. Відстоюючи принцип передової європейської школи, С. Русова відстоювала думку про те, що національне виховання забезпечує кожній нації найщирішу демократизацію освіти, Коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові оригінальні самобутні скарби задля вселюдського доступу.

Виховання, на думку Софії Русової, має бути «індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним. Воно мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу, бути вільним, незалежним від громадських організацій» [1, с. 76].

Мирослав Стельмахович, досліджуючи виховний ідеал української народної педагогіки, показує як він формувався, як з'являлися та затверджувалися норми поведінки в українському суспільстві, як воно ставило вимоги до якостей особистості. «Після охрещення Руси-України в процесі суспільного прогресу коло ціннісних орієнтацій у вихованні підростаючих поколінь розширюється. Це найперше стосується дотримання сяганням у нашій педагогічній діяльності має стати власний виховний ідеал, виплеканий впродовж поколінь і репрезентований українською народною педагогікою» [6, с. 11]. Учений знаходить відображення та втілення виховного ідеалу в рідній українській мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, родинному побуті, святах, обрядах, настановах і правилах моральної поведінки, символах



народних чеснотах і нормах християнської моралі, різних видах мистецтв, у думках і помислах нашого народу й передається від старших поколінь до молодших, які його доповнюють та вдосконалюють.

М. Стельмахович, підводячи підсумки про ідеал виховання, що склався історично, підкреслює та наголошує також на аспекти виховання культури поведінки: «постійним ідеалом української народної педагогіки є людина праці, шляхетна у повсякденні й свідомо своєї людської та національної гідності» [40, с. 11].

Велику роль відігравали та відіграють у сучасності ідеї Софії Русової про національну школу, у витоків якої вона стояла. Відстоюючи принцип передової європейської школи, С. Русова відстоювала думку про те, що національне виховання забезпечує кожній нації найщирішу демократизацію освіти, Коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові оригінальні самобутні скарби задля вселюдського доступу.

Виховання, на думку Софії Русової, має бути «індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним. Воно мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу, бути вільним, незалежним від громадських організацій» [1, с. 76].

Мирослав Стельмахович, досліджуючи виховний ідеал української народної педагогіки, показує як він формувався, як з'являлися та затверджувалися норми поведінки в українському суспільстві, як воно ставило вимоги до якостей особистості. «Після охрещення Руси-України в процесі суспільного прогресу коло ціннісних орієнтацій у вихованні підрастаючих поколінь розширюється. Це найперше стосується дотримання норм християнської моралі й мудрих заповідей народної педагогіки в помислах та поведінці українця. В основу виховного ідеалу лягає гармонія душі, тіла й розуму, вміння бути самим собою» [8, с. 202].

Так в уяві нашого народу постав образ взірця – довершеної людини, в якій визначальною є духовно-моральна досконалість.

Наявність в українській народній педагогіці численних афоризмів про здоров'я, розу і моральні чесноти, похвал тим, хто «на всі руки майстер», «майстер читати і писати», «і швець, і жнець, і на дуді гравець» свідчать про чітку орієнтацію її виховного ідеалу на всебічний і гармонійний розвиток особистості, на трудову й мистецьку вправність.

Таким чином, ідеалом українського виховання стає здорова, культурна, щаслива, розумна людина з високими моральними якостями, патріотичними почуттями й працьовитістю, національною і людською гідністю.

Зрозуміло, що педагогічна система кожної нації має свій взірець досконалої людини.

Досліджуючи працю К.Д. Ушинського «Про народність у громадянському вихованні» М.М. Стельмахович виділяє, що «основа виховання і мета його, а значить, і головний його напрям різні в кожного народу і визначаються народним характером» [6, с. 2]. Він підкреслює висновок: «У вихованні кожного народу своя особлива система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможлива» [2, с. 2].

Як відомо, підлітковий вік має тенденцію – самоствердження особистості. Адже вони завжди шукають взірець для наслідування. їм необхідно їх пропонувати – найкращих представників нашої історії та сучасності.

Спіраючись на точку зору П.Р. Ігнатенко та В.Л. Поплужного, можна виділити декілька умов, при яких процес виховання культури поведінки, морального виховання та громадянського становлення учнів буде більш ефективним.

1. Учитель сам повинен бути глибоко впевненим в тих істинах, які пропагує.
2. Аргументи повинні бути безперечними та переконливими, базуватись на достовірних фактах, статистичних даних, загально визначених наукових положеннях, критичному досвіді, тобто відповідати логічному закону достатньої підстави.
3. Ефективність переконування залежить від спирання не тільки на нові факти, а й на ті, що подавалися раніше.
4. Переконування повинно спиратись на активне функціонування різних видів мислення: репродуктивного та творчого, емпіричного та теоретичного, конкретного й абстрактного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипенко Л.М. Ідеї Софії Русової про національне виховання і сучасна школа // Нива знань. – 1997. – №3. – С. 74–76.
2. Демиденко В.К. Свіість // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 34.
3. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспект: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.
4. Концепція національного виховання учнів // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 71–73.
5. Рева Ю.В. Морально-етичні вартості людини // Нива знань. – 1999. – №1. – С. 17–19.
6. Спілкуємося й діємо: Навч.-метод. посібник. / Ж.В. Савич, О.В. Безпалько. – К.: Наш час, 2006. – 120 с.
7. Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки // Початкова школа. – 1998. – №6. – С. 1–2.
8. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Олена АКРАН

АРЕАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ СПОЛУЧНИКІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛЕКТНОМУ МОВЛЕННІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Т.В. Громко

Особливості граматичної будови діалектного мовлення виявляються у її синтаксичних засобах. Одним із таких мовних засобів вираження є сполучники. Це клас службових слів, який вживається для вираження логіко-граматичних зв'язків між однорідними словами, словосполученнями і частинами складного речення. Сполучник – незмінна частина мови, яка пов'язує два слова, фрази або субречення. Така дефініція може поширюватися і на ідіоматичні фрази з тією ж самою функцією, як і в однослівних сполучників.

В україністиці питанням етимології сполучників, їхньому функціонуванню з погляду діахронії та синхронії присвячено праці Л.Булаховського, О.Блик, О.Безпалька звертається увага на питання генези, на функції сполучників, семантико-синтаксичні відношення, які вони передають у реченні. Дослідженням інноваційних особливостей діалектних сполучників займалися такі мовознавці, як Ф.Жилко, С.Бевзенко та інші [4,7-9]. Актуальність дослідження полягає і у вивченні ареалів сполучників.

У порівнянні з сучасною мовою діалектна мова відрізняється вживанням сполучників у зв'язку із особливістю будови складного речення, що впливає із загальної специфіки діалектної мови як винятково усної форми мовлення. Між українськими діалектами відмінності у структурі речень здебільшого зводяться до вживання ряду діалектних сполучників, сполучних слів, які мають різні ареали поширення, або ж до своєрідного використання окремих сполучників, властивих і літературній мові [5, 123].

Сполучники сурядності. В організації окремих різновидів складносурядних речень (які, до речі, більш поширені, ніж складнопідрядні) спостерігаються між українськими діалектами відмінності, що проявляються найчастіше лише в уживанні в говорах різних сполучників чи в перевазі в одних діалектах одних сполучників, а в інших - інших. У карпатських говорах для вираження протиставних відносин широко вживаються діалектні сполучники **ай, айбо, айно**, що виникли внаслідок лексикалізації давніх простих сполучників; пор. у середньокарпатських: *Оты йаблыка не раздавайте, ай дайте свиней* [5, 123].

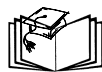
У поліських говорах виступає його еквівалент **да**, що є фонетичним варіантом **та** і виступає як єднальний і протиставний, а також його варіанти сполучники **дак (дик), дак і, дий** [2, 174]. Наприклад: *да воз'їмеш мою доч'ку, дак їа позичу*; Лишнівка Маневського району Волинської області [3, 20]; *ди й так уже й нам пройшло*; Кузьмівна Сарневського району Ровенської області [3, 71]; *дик он де лжжат' у гаршку ўс'ї*; Баничі Глухівського району Сумської області [3, 200].

Сполучник **но (ну)** поширений в усіх говорах української мови. Наприклад: *Ja хадіу до йаго ну(но) гаго не було дома; Ja 'дсунуй двері, ну вони ни 'дчин'ат* (лівобережнополіські говірки). *Но і шош там...;* Радванці Радехівського району Львівської області [3, 214]; *губорьт но алиш то їа тойи ни вііруйу;* Буців Мостиського району Львівської області [3, 219];

Сполучник **дак (дик)** поширений у північних говорах для поєднання двох речень у складносурядному, іноді вживаний і з протиставним значенням. Наприклад: *Прійїхау брат с'огод'н'ї, дак удвох погадили* (лівобережнополіські говірки) [5, 123].

Сполучники **ай, айбо, ал'бо** поряд з іншими характерні для будови складносурядних речень у частині південно-західних діалектів. Так, наприклад: *Даў би раду, а не хочу зачинат'* (бойківські говірки); *Аїбо никнуу Та на сонце, а сонце над заходом; Аїбо їмиўя, так зал'із ізовсім* (закарпатські говірки); *Він, бр'е, д'їркеї, айбо їа не слабок їеї* (гуцульські говірки). У карпатських говорах для вираження протиставних відносин широко вживаються діалектні сполучники **ай, або, айно**: *Газда п'їшоў слугу наймати, або служницї ў;* Славське Сколівського району Львівської області [3, 244].

У надсянських, бойківських, у наддністрянських та інших південно західних говорах поширений сполучник **іно**, що виражає мало виявлене протиставлення між реченнями або їх членами. Наприклад: *Ти го ни проси. Іно даї по писку* (бойківські говірки); *Прійїхав додому, нікому нічого не говорив, іно сказав жінци* (подільські говірки) [5, 124].



Характерною ознакою розмовної мови є повторювання сполучників у складносурядних реченнях. Найчастіше повторюються єднальні сполучники. Такі синтаксичні структури особливо характерні для фольклорних жанрів і тих розмовних стилів, що підпадають впливам фольклору або якоюсь мірою від нього залежні. Наприклад: *І він прийшоу ду хати, пууус'і, і ўпау, і кажі* (наддніпрянські говірки); *Тай в'ін п'ішоу до л'іса та вышоу на грун'ек, таї с'іу, таї пл'аче* (лемківські говірки); *І звідти вибігло багато скоту, і забігли в панський хліб* (подільські говірки); *І руки ломе, і шумит' у гушах, і голова болит'* (західностепові говірки) [5, 124].

Підрядні сполучники. Діалектні відмінності в будові складнопідрядних речень виявляються переважно у вживанні різних говіркових сполучників і сполучних слів. Крім сполучників, що відомі в літературній мові, в говорах мають ще такі діалектні сполучники **би, же (жи), ож, жеби, што, штобы**. Наприклад: *То тот д'ідо, што го нагородили; Росте верба над водоу, што ја йійі садила* (закарпатські говірки); *Тої сам хлоп, жи биу з нас* (наддністрянські говірки); *Здипти таки м'ісци, би ус'ім було видно* (бойківські говірки) [5, 125].

Поширений у діалектах також сполучник **котрий (котра, котре)**. Наприклад: *Л'убл'у дитину, котра слухайіц'а; Бири тої кавун, котрий кавун в'ім корин'ц'а сохне* (західностепові говірки) [5, 125].

У закарпатських говірках вживаний сполучник **та** відповідно до сполучника *то* літературної мови в головних реченнях при підрядних часу. Наприклад: *Як дослужи, та за за свою службу нич більше ни просив; Уже не пам'ятау якоєсь мал'уїє с'ято было тогды, робити ни може было, та мы пошли*. Відповідно до цього сполучника в північних говорах виступає **до**. Наприклад: *Ми усі уже устали, до треба сн'ієдат'* (лівобережнополіські говірки) [5, 123].

Крім того, у північних говорах підрядні речення часу з'єднуються з головними за допомогою сполучників (які є і в білоруській мові) **покул' (пакул'), докул' (докул'а)** та ін. Наприклад: *Стеражом, покул' бат'ка устане; Пакул' ты собраўса, поїзд уже пашов* (лівобережнополіські говірки); *Ја хад'іу па л'ієсу дотул, докул мене на стрел'* (північночернігівські говірки); *Стережемо, поки бат'ко устане* (південно чернігівські говірки) [5, 124].

Підрядні умовні речення, мають такі сполучники **би, коби (коб), кобис, кеби, кибоу, кед' (кед'бі), кої наколи (б)**. Наприклад: *Бизран'а прийшли, то би д'істали* (бойківські говірки); *Добре съте ся кумо вузли, коб ше кожух мали* (західно наддніпрянські говірки); *Пішоу бы я до вас, кобы я с'мыр, кобысте мы дали штобы хтыў* (говірки галицьких лемків) [5, 124].

У допустових підрядних реченнях вживаються діалектні сполучники **наї, нех, а, хот'**. Наприклад: *Наї крич'ит, а йа ни п'іду казат'* (наддністрянські говірки); *Хот-сме голоцетни н'і гач Чу, н'і крисані, але наї д'іуку магу* (гуцульські говірки); *Хот' і малий, а голосний; Ми дуже утомилис', хот' і усе зробили* (середньонаддніпрянські говірки) [5, 125].

Підрядні порівняльні речення у частині південно-західних говорів приєднуються до головного сполучниками **буцім, геї (зій), ге (би), герби (гайби)**. Наприклад: *Нераз сплаче, ги кобіта, ги мати за дитиноу* (наддністрянські говірки); *так ми ся типерь жив, гі горох при дорозі* (бойківські говірки); *А то на стіні таке, гий гарбузи, перемінює сі, ги квочка* (покутські говірки); *Увідіу там йакус хыжу ги печера* (закарпатські говірки) [5, 125].

Поширений також сполучник **яко** для вираження порівняльного зв'язку (в лемківських, бойківських, закарпатських та інших південно-західних говірках). Наприклад: *Пиче го так, йако вознем* (бойківські говірки); *Мама мі казала, жебі-с мя прибраў не так як княгин'ю, але яко королевну* (лемківські говірки) [2, 174].

У південно-східних і у значній частині поліських діалектів, в підрядних реченнях мети використовують сполучники **шчоб, шоб**, іноді **аби**. Наприклад: *Земл'у треба обробл'ати, шчоб родила р'асно; Луч-е ж мен'і сріло-злото з двора позбувати, аби мен'і мого милого хоч раз повидати* (полтавські говори) [2, 174].

У південно-західних говорах виступають сполучники **оби (уби), коб, коби, жеби (жиби), би**. Наприклад: *Робили дл'а того, аби мати шос' јісти* (подільські говірки); *Іду до шпитал'у, би дали мені шпил'ку* (буковинські говірки); *Тре зн'ати сурочку, жиби ни змокла* (наддністрянські говірки); *Лишила-м на Йвана тай на Ан'ц'у маргу, обы посокотили* (середньозакарпатські говори) [2, 175].

Літературний сполучник **що** має варіанти **шчо, шо, што, жо, же, ож, аж**. У південно-східних і поліських діалектах, наприклад, *шей тера так'іійі сут, жо гуворит*; Буців Мостиського району Львівської області [3, 219]; *јон побачіу, шо ја йду* (лівобережнополіські говірки); *Казаў, шо онука сил'но слаба јого, сказаў, шчоб прийшоу до нас* (південнобессарабські говірки). У значній частині південно-західних говірок у підрядних додаткових реченнях виступають сполучники **же (жи), ож (ош)**, які сягають давнього сполучника *оже*. Наприклад: *А баба вішчовала, ож ото недобре буде; Каже ош хот'іу бо с'а женити*; (середньозакарпатські говірки); *знали, же біда буди* (північнокарпатські говори); *Узнала про него. жи на с'віт'і нема; І каже, же немале такого міс'ц'а дл'а него; Помислиў, жеби там того моцака послали* (наддністрянські говори) [2, 172].



У південно-східних діалектах, аналогічно до літературної, в обставинних підрядних реченнях часу вживаються сполучники **доки, поки**. Так, наприклад, сполучник **поки** має фонетичні варіанти **пок'іл', покул', пока, доки, док'іл', заки, зак'іл', заким** вживані на різних територіях України. У південно-західних поширений сполучник **заким (зак'ім, заки, зак), закл'а, докл'а, покл'а, кой**. Наприклад: *Заким вони с'а зрухали, він мимо ўт'ік; Заким гладкий схудне, худий здохне* (подільські говірки); *Зак'ім сонци зійди, можна бугату зрубити; Заки д'ійшла додому. То гет жі із бокіу кроу текла* (наддніпрянські говірки); *Закым го збадали, то уже было по ўс'ому; Прийшов-ім, заки сі ни смеркло; Зак сі л'уди розбігали, то јуш ўс'о згоріло; Кой зима настала, то с'а робота обірвала* (північно карпатські говірки та говірки південно-західної Львівщини); *Абыс не јіу н'ічого, заки тоты пси не будут'; Иди на рушче, зак'і спл'ат л'уде; Чекајеме, докут' сонце зійде* (середньозакарпатські говори) [2, 174].

Такий попередній огляд ареалів діалектних сполучників можна частково доповнити й іншими джерелами. Матеріали Атласу української мови (зокрема другого тому) не містять спеціальних карт, на основі яких можна було б простежити поширення в говірках вживання варіантів сполучників [1]. Проте карти, які відображають риси інших структурних рівнів, а особливо коментарі до карт, дають змогу виявити названу особливість не лише як елемент статичного в діалектному мовленні, а й як тенденцію в його розвитку в межах відповідних діалектних конструкцій, тобто визначити центр та периферію даного явища. Зокрема, заслуговують на увагу карти, на яких зображено фонетичні, морфологічні та лексичні діалектні риси, а в легендах до карт та коментарях зафіксовано різні стадії оглушення дзвінких приголосних в позиції кінця слова та середини слова на стику морфем: *шчобп, жуп, кобп, коп, жебп* (№ 255 „Сполучник *щоб*” (автор Л. Григорчук) [6, 154].

Продовження вивчення ареалу функціонування сполучників, на нашу думку, можна й за іншими джерелами. Серед них дослідження діалектизмів у творчості письменників. Так, у розвідці Наталі Шатілової відзначається: «Характерною ознакою ідіостилю С. Воробкевича у синтаксичній структурі художнього тексту є використання конструкцій із службовими словами, що мають яскраво виражений розмовний характер. Ми зафіксували такі специфічні випадки вживання сполучників: 1) вживання протиставного сполучника *але* замість *а*, особливо при запереченні, напр.: *Ні, не був він твоім другом, але найлютішим ворогом...*; 2) вживання розмовного протиставного сполучника *но*, як-от: [Танасій:] *Дбаю, кілька можу, но такого ще не зробив, щоб мав чим величатися*; 3) вживання сполучника *а* у приєднувальному значенні замість *і*, напр.: [Петро:] *Велика ріжниця межи паном, а Іваном!*; 4) вживання діалектного сполучника *гейби* замість літературних *наче, немов*, як-от: *Стояла ще тільки висока вежа, гейби свідок славної бувальщини*; 5) паралельне вживання розділового сполучника *чи* та його діалектного синоніма *ци*, напр.: *Де они [думки] ділись, чорт зна, – ци серце вже здеревіло, ци світ вже так змінився*; 6) уживання замість сполучника *поки* діалектних *заки, закіль, покіль, заким*, як-от: [Кефір:] *... заки це укуні кості, то півбіді-лиха. ...може, проминуть скілька століть, закіль другий з'явиться...* *Чекали ми, чекали, покіль не задрімали*; 6) вживання діалектного сполучника *коби* замість літературних *якби, коли б, аби*, пор.: [Двірник:] *Коби знати, де його шукати. Боже, коби ще хоч раз глянути можна на те святе сонечко...*» [8, 105 з посиланням на джерела].

Аналіз діалектних сполучників дає змогу простежити особливості як синтаксису, морфології української діалектної мови, так і інших її рівнів. Спостерігається переважна більшість сполучникових конструкцій з фонетичними варіантами, рідше – уживання однакових сполучників або сполучних слів при підрядних компонентах, домінування означальних підрядних частин тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. АУМ: Атлас української мови: [в 3 т.]. – Т. 2. Волинь, Наддністриянщина, Закарпаття і суміжні землі. – К.: Наукова думка, 1988. – 520 с.
2. Бевзенко С.П. Українська діалектологія [Текст] / С.П.Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 246 с.
3. Говори української мови. – К.: Наукова думка, 1977. – 590 с.
4. Городенська К.Г. Граматичний словник української мови: Сполучники. [Текст] : словник / К.Г.Городенська. – Херсон: Видавництво ХДУ. - 2007. - 340с.
5. Жилко Ф.Т. Нариси з діалектології української мови [Текст] / Ф.Т.Жилко. – К.: Радянська школа, 1966. – 307 с.
6. Костів О. Динаміка в системі консонантизму говірок південно-західного наріччя // Вісник Львівського університету. Серія філол. Вип.38. Ч.1. – Львів, 2006. – С.147-156.
7. Омельченко З.Л. Морфологическая структура восточностепных говоров Украины: автореф. дисс. ... канд. філол. наук. – Ужгород, 1985. – 25 с.
8. Шатілова Н. Конструкції розмовного мовлення у синтаксичній структурі художніх текстів Сидора Воробкевича // Наукові записки. Серія: філологічні науки. Випуск 89 (5). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 2007. – С. 103-107.
9. Ясакова Н.Ю. Граматична семантика аналітичних сполучників підрядності у структурі складного речення: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Н.Ю. Ясакова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.



Юлія Ахмедова

**ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ В МАЛІЙ ПРОЗІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
(НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ «ДЗВОНИК»)**

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Л. О. Зубак

Борис Грінченко набув слави та визнання своєю діяльністю в галузі художньої літератури, педагогіки, в психології. Письменник у своїй малій прозі створив галерею образів дітей та підлітків, прототипи яких були добре знайомі й зрозумілі йому. Так, майже десятиліття життя письменник присвятив вчителюванню в Олексіївській школі. Психолого-педагогічні проблеми Б. Грінченко порушував як у художніх творах (зокрема, оповіданнях про дітей і для дітей: «Каторжна», «Дзвоник», «Украла», «Кавуни», «Покупка», «Грицько», «Олеся», «Екзамен»), так і в теоретичних працях («Народні вчителі і українська школа», «Яка тепер народна школа на Україні», «Якої нам треба школи», «На безпросвітній путі. Про українську школу» тощо) [3, с. 36-40].

Борис Грінченко у своїх оповіданнях дуже тонко зміг передати світовідчуття маленької дитини, глибоко розкрити її внутрішній стан через зовнінє вираження. Цей прийом дозволяє йому відкривати перед спостережливим читачем таємниці людської, зокрема дитячої психіки, досліджувати психологічну структуру особистості, її мотиваційну базу, причини виникнення психологічних станів, процесів, реакцій, а також проектувати психічну організацію дорослої людини у майбутньому. Письменника цікавлять риси та особливості дитячих характерів, обумовлені специфічністю вікового розвитку, вплив на них навколишнього середовища, взаємозв'язок особистості з іншими людьми, насамперед з батьками, однолітками.

Зважаючи на потужний вияв психологізму в творчості Б. Грінченка цілком обґрунтовано стає потреба дослідження творів митця, зокрема малої прози із застосуванням елементів психоаналізу, що передбачає глибоке вивчення, аналіз дій, вчинків, здібностей, схильностей людини з метою визначення її психологічної структури, дослідження підсвідомості, яка таїть в собі мотиваційну базу всіх фізичних та духовних схильностей людини. Тому актуальність теми полягає у спробі розглянути творчість класика української реалістичної літератури Бориса Грінченка з позицій сучасних літературознавчих методологій використовуючи набутки як класичної психології, так і психоаналізу.

Простежимо художні засоби розкриття психології дитини на прикладі оповідання Б. Грінченка «Дзвоник». Головна героїня твору – дівчинка Наталя, яка перебуває на межі суїциду. Автор характеризує її дуже лаконічно, акцентуючи увагу насамперед на тих обставинах її особистого життя, які зумовлюють психічно-емоційний стан героїні: «Вона була маненька, їй було тільки сім років. Мати її вмерла років уже з півтора, батько був каліка та ще й п'яниця» [с. 431. Далі у тексті посилатимемося на видання, вказуючи лише номер сторінки]. В основі оповідання – розповідь про одну подію із життя дівчинки-сироти, яку віддають до дитячого притулку. Проте це «підкування» про неї «добрих людей» обертається для Наталі справжньою катастрофою. Б. Грінченко дуже тонко зміг передати стан душі дівчинки, вирваної із звичного для неї середовища і переміщеної до зовсім не відомої та незрозумілої їй системи: «Як приїхала, то стало все її життя по-новому» [с. 431]. Тут простежується характерна для дитячої психіки особливість: Наталя ніби заспокоює саму себе, вмовляє: «Дома вона голодувала часом, а як не голодувала, то наїдалася хліба та порожнього борщу з буряками, бо каша не щодня бувала; а тепер вона могла їсти добру смачну їжу щодня і скільки хотіла [...]». Дома її батько п'яний лаяв, а часом і бив, а тут ніхто не бився, не лаявся» [с. 431]. У цьому епізоді чітко виявляється намагання героїні в стані стресу проаналізувати ситуацію, визначити позитивні сторони, тобто контролювати себе, не допускати домінування емоційного над раціональним. Проте неможливість маленької дівчинки самостійно справитися із внутрішнім станом страху перед невідомим, неприйняття чужого для неї оточення та сум за домівкою автор показує таким чином: «Це нове спокійне життя в достатках спершу здавалось Наталі, після її вбогого сільського життя, якимись розкошами, якимись пишним, панським, трохи не царським, життям. А все ж Наталі тяжко було жити» [с. 432]. Тобто як і будь-яка дитина, Наталя спочатку звертає увагу на зовнішній бік (на яскраве, незвичне, нове), проте внутрішні переживання беруть гору над раціональним. Наталя швидше всього має інтровертивний тип психічного сприйняття світу, підкріплений до того ж домінуючою меланхолією. Дівчинка не може пристосуватися до нового для неї світу, замикається в собі, при цьому різко протиставляючи категорії «своє – чуже»: «Вона була зовсім чужа серед цього життя» [с. 432]. Такий внутрішній стан і приводить її до думок про самогубство.

Б. Грінченко не обмежується зображенням ситуації лише в рамках особистісного конфлікту й порушує проблему самотності людини, непростого існування сироти, акцентуючи на духовному плані буття: «Серед людей жила Наталя в самотині» [с. 436]. Через зображення зовнішніх виявів автор передає внутрішню



боротьбу в свідомості героїні, що є результатом пристосування до нових умов життя: *«Їй було сором, тяжко, хотілося плакати, але вона не плакала, (підкреслення – Ю. А.) тільки губи в неї тремтіли, і все її обличчя якось кривилося. Вона спускала свої великі темні очі додолу, її довгі вії виразно визначалися тоді на зблідлому обличчю»* [с. 432].

Важливе місце письменник відводить і зображенню зовнішнього світу, який оточує його героїв, саме цей світ нерідко виступає в ролі головного негативного чи позитивного подразника для дитячої психіки, провокуючи її на відповідні реакції. Проте, таке оточення, кероване щирими почуваннями, не завжди може позитивно впливати на долю людини. Автор констатує: *«Добрі люди казали, що Наталі буде там краще. Вона й сама силкувалася так думати, але чогось їй страшно було туди їхати»* [с. 431]. Тобто, суспільство, загал вирішують за одного, не враховуючи його бажань та індивідуальних потреб. Наталя не знаходить спільної мови і зі своїми однолітками – мешканцями притулку для сиріт: *«Діти часто бувають нежалісливі, – обляпана Наталиним борщем подруга, а за нею й ще дехто починали кричати на Наталю: «Селючка обіда! Ляпало обіда! Тікайте, а то всіх пообляпує»* [с. 432]. Грінченко пояснює дитячу жорстокість специфічністю середовища перебування, адже це – сиротинець, сюди потрапляють діти із неблагополучних родин, часто з певними психологічними відхиленнями, невротами. Тому агресивність, ворожість, настороженість є характерними у взаємостосунках маленьких мешканців притулку.

Велику роль для об'ємного, повного показу психології дитини, мотивації її вчинків, внутрішнього стану та його зовнішніх виявів відіграє використання письменником можливостей художньої мови. Мовлення героїні яскраво репрезентує її сон, де вона бачить себе пташкою й *«голосно веснянки вигукує: Розлилися води На чотири броди...»* [с. 435]. Образ пташки, як і вибір пісні, тут не випадковий. І перше, і друге увиразнюють сублімоване внутрішнє бажання втекти, заховатися від зовнішніх подразників. Цей внутрішній протест виявляється в бажанні *«голосно вигукувати пісні»*, тобто ідентифікувати себе як індивідуальність, як вільну особистість. А от інтимно-романтична пейзажна замальовка з'являється у сні, і покликана протиставити мрії, приховані бажання дівчинки та реальність, увиразнити внутрішній конфлікт героїні із її оточенням: *«Зелена-зелена, квітками змережена, лука, на тій луці вона з дівчатами бігає й грається Ясно сяє над ними небо, пишно пахнуть навкруги квітки, всміхаючися до неї своїми червоними, блакитними, жовтенькими блискучими личками...»* [с. 435].

Письменник використовує також і невластне пряму мову як спосіб передати стан маленької дитини, близький до божевілля, що викликане власним безсиллям і відчуттям самотності: *«Ох, цей уже їй дзвоник! Як він їй упікся! Він дзвонив на день шістнадцять разів!»* (підкреслення – Ю. А.) [с. 434]. Доведена до відчаю дівчинка рахує кількість дзвінків, які так жахають її щодень! Крім того, двічі повторений займенник *їй* не лише жодних сумнівів щодо належності цих слів героїні. Звертає на себе увагу і форма викладу – це дитяча наївна відстороненість, «образ» на предмет клопоту, притаманні нервозності. Ключовим складником цього стану є відчай: *«Ніколи Наталя не вирветься з тієї тюрми, не збудеться свого ворога. Хіба що надзвичайне зробиться. Може, хата ця, тюрма ця, згорить? Може, проженуть її відділя?»* [с. 436]. У логіці розгортання дитячих думок знову простежується дитяча простота, інфантильність, бажання «дива», яке врятує її від цього. *«Може, батько схоче назад її забрати? Може...»* [с. 436] – ця думка має інтертекстуальне забарвлення, сягаючи корінням народних казок, які, наголошує автор, Наталя знала багато і детально. У них хоробрий герой обов'язково звільняє дівчину із ув'язнення («тюрми»). Відбувається ідентифікація дитячою уявою образу героя-рятівника з образом батька, що викликана, за Зигмундом Фройдом, едіповим комплексом [2, с. 37-45]. А так як інцестне бажання не здійснюється, реакцією психіки дівчинки є неврот та часткове божевілля.

Образ автора в оповіданнях Б. Грінченка виявляється різною мірою, проте прямий вплив на читача він здійснює рідко, використовуючи прийом прямих авторських характеристик. Письменник виявляє співчуття своїй героїні. Його критика та осуд спрямовані на методи навчання в школі, простежується позиція вченого-педагога щодо навчання дітей їх рідною мовою: *«[...]Наталя справді погано вчилася, але не через те, що ніби нерозумна була, ні! Дома вона все розуміла, дотепна була розмовляти, знала безліч казок та пісень. Ніхто з її подруг сільських краще від неї не вмів співати, а казки оповідаючи, вона голосом силкувалася вдавати тих звірів чи людей, про яких казала. А тут... тут вона була нерозумна, бо ніяк не розуміла тих слів, «що в книзі написано»* [с. 433]. Застосовуючи прийом контрасту, автор показує нам різницю між розвитком дитини в природному і деградацією в чужому для неї середовищі. Він захоплюється спробами Наталі щось змінити, пристосуватися до нових умов, проте, констатує, що з ряду як зовнішніх, так і внутрішніх психологічних причин це не можливо: *«А як вона щиро вчила ті завдання, скільки вона працювала, щоб їх знати, щоб не бути посміхом усьому класові! І не могла, досі не могла подужати незрозумілої книжки»* [с. 434]. Письменник намагається своїми коментарями зорієнтувати читача на розуміння психології Наталі, показати процес втрати себе непристосованою до активного суспільного життя дитиною: *«Може, ще занадто правдива була й занадто полохлива. І вона жила дивним життям: життям без своєї волі, без надії»*[с. 437].



Поряд з вище названими художніми засобами автор звертається й до художньої праці на розкриття імпліцитних та імпліцитних смислів твору. Провідна деталь – звук дзвоника. Це гнітюче нагадування про безсилля та покору: «У душі маленькій, дитячій глибоко й далеко від людського ока ховався тяжкий біль... І ніколи не переставало боліти» [с. 437]. Для Наталі дзвоник – неусвідомлений елемент суворої системи, в яку вона потрапила, але якій намагалася внутрішньо опиратися. Душевних сил у маленької дівчинки надто мало, тому вона фізично підкоряється «мучителю»: «Вона слухалася – дзвоника. Дзвоник будив її – вона вставала, кликав снідати – вона йшла, велів учитися – вона вчилася, випускав з класу після лекції і знову наказував сідати – вона слухалася» [с. 436]. Проте підсвідомо з останніх сил вона продовжує боротися. Таке протистояння приводить до виникнення в дитини неврозу, підсиленого відчуттям паніки, страху. Дитяча свідомість ще не здатна чітко уявляти межі соціальної системи, у якій вона перебуває. Через заклади для сиріт держава «пкікується» про всіх знедолених однаково, нехтуючи індивідуальним підходом до різних дітей, які вже становлять собою особистість.

Для Наталі дзвоник – живий: «Тепер у неї не було своєї волі – він усю забрав. А вона не звикла до цього. Вона звикла, рано вставши, вибігати на волю і весь день робити, що хочеться [...] Ото життя! А тут нема життя, бо він одняв волю»; «Їй стало здаватися, що він живий і що навіть начальниця слухається його й через те вона така завжди однакова...» [с. 436]. Уява дитина «знаходить» собі ворога, персоніфікує його, списуючи на нього усі свої негаразди. Перед нами майже чистий тип меланхоліка з деякими домішками сангвініка. Перший є домінуючий у психологічній структурі цієї особистості, тому в стресовій ситуації активізується, повністю керує настроєво-поведінковою базою дівчинки: вона важко адаптується до нового оточення, а відчувши перші труднощі – замикається в собі. Наталя боїться «однаковості»: за межами сирітця вона була одна така, вирізнялася своїми індивідуальними рисами, а тепер опинилася в середовищі, де все та всі однакові, схожі один на одного. Тобто підсвідомо Наталя просто боїться конкуренції, боїться бути незрозумілою, висміяною. Стан пригнічення, посиленний стійкою соціофобією призводять до виникнення у Наталі параноїдального психозу: «Ворог її дзвоник шістнадцять разів на день нагадував їй про його. Як він дзвонив, їй здавалось, що він так і вимовляє: топись! топись! топись! Він зучив її до цієї думки, і ця думка запанувала над нею цілком» [с. 438].

Грінченко-психолог тонко передає душевний злам своєї героїні: «[...] в її цілком запанувало тільки дві речі: глибокий-глибокий колодязь і заборона перехилитися в його...» [с. 438]. Не випадково як місце для здійснення суїциду письменник обирає колодязь, адже він займає не останнє місце в різноманітних народних віруваннях, традиціях. Колодязь символізує собою містичний перехід до якогось іншого світу, втечу, проте, в цьому випадку це скоріше підсвідоме прагнення все ж підкоритися оточенню і дзвоник як його виразнику, щоб не зазнавати більше душевних мук. Але сангвінічна частина особистості героїні не здатна на самовбивство, тому активно шукає й знаходить причину цього не робити. Такою перешкодою стає заборона вчительки навіть підходити до криниці.

Ще одна яскрава деталь у цьому творі – книжка. Порушуючи загальноприйняті уявлення про книгу як джерело знань, письменник робить її інструментом підкорення та обезволення: «І ця книжка робила з її головою щось дивне. Наталя блукала по її очима й думкою, так, як дитина блукала б темної ночі серед невідомого безкрайного степу, шукаючи шляху додому. Вона стільки разів помилялася, стільки разів її осміяно за ці помилки, навіть карано, що вона тепер не була певна ні в одному слові чи розуміє його, як треба» [с. 434]. У цьому епізоді чітко простежуються педагогічні погляди Грінченка щодо навчання українських дітей рідною їм українською мовою.

Як бачимо, для творення образів героїв Борис Грінченко використовує широкий спектр художніх прийомів: портретні характеристики, мовлення (пряме і невласне пряме), пейзаж, інтер'єр, описи. Психологізм письменника виявляється у влучно використаних деталях (зовнішніх, внутрішніх, деталей-символах), які слугують для створення цілісності та об'ємності образів, допомагають розкрити змодельовані автором дитячі характери, проаналізувати дитячу психологію.

Борис Грінченко постає у своїх художніх творах тонким знавцем дитячої психології, тактовним учителем та новатором, який увиразнив українську реалістичну прозу поглибленим психологізмом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Академії наук української РСР, 1963. – Т. 1. – С. 431 – 439.
2. Зборовська Н. Психологія і літературознавство: [посібник] / Зборовська Н. – Київ: Академвидав, 2003. – С. 37-45.
3. Неживий О., Корольова Л. Особистість вчителя національної школи в доробку Б. Грінченка / Неживий О., Корольова Л. // Дивослово. – 1997. – №4. – С. 36-40.



Ірина БЕЦЕНКО

ЕТИМОЛОГІЯ КУЛІНАРНОЇ ЛЕКСИКИ ВІДОНІМНОГО ПОХОДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор С. Л. Коетюх

Кулінарна термінологія взагалі й відонімна зокрема залишаються малодослідженими в українському мовознавстві. Серед робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників, які займалися її вивченням, слід відзначити дисертаційні дослідження С.П. Руденко, Е.О. Гоци, монографії Д.Р. Мгеладзе й М.М. Колесникова, А.С. Бохакової, В.Д. Похльобкіна, праці Г.О. Дубовиса, О.О. Приймак та інші. Тому проблеми дослідження цього пласту лексики є актуальними.

Мета статті – дослідити походження відонімних утворень у сфері кулінарної лексики української мови. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначити найтипівіші принципи номінації відонімних утворень у сфері кулінарної лексики;
- 2) окреслити чинники, що впливають на формування кулінарної лексики;
- 3) висвітлити особливості походження окремих відонімних кулінарних назв.

Кулінарний термін, утворений від власної назви, часто потрапляє в нашу мову з інших мов, причому в більшості випадків як непохідний термін, тобто встановити його походження від власної назви на ґрунті української мови досить важко. Для цього необхідно здійснити глибокий етимологічний аналіз лексичних одиниць. Наприклад, слова індик, персик в українській мові є непохідними, а їхній зв'язок з топонімами Індія, Персія встановлено завдяки з'ясуванню специфіки їхнього творення в інших мовах.

У назвах страв, рослин і тварин часто відбита історія їхнього походження (волоський горіх, гречана крупа, персик, брюссельська капуста, індик), особливості приготування, традиції, притаманні кухні певної країни чи народу (котлети по-київськи, борщ український, качка по-пекінськи, кава по-віденськи, неаполітанська піца). Назви деяких страв зберігають пам'ять про осіб, які їх винайшли або яким приписують цей винахід (бефстроганов, олів'є, пожарські котлети, гур'євська каша, сандвіч, картопля а ля Пушкін). Є страви, названі на честь відомих історичних осіб, літературних або пісennих персонажів, героїв міфів і легенд: індичка а ля Тетразіні (Луїза Тетразіні – відома італійська співачка), біфштекс „Солсбері” і (Джеймс Генрі Солсбері – американський лікар), наполеон, суп „д'Артаньян”, напій „Буратіно”.

Серед відонімних кулінарних термінів, запозичених українською мовою, є багато інтернаціоналізмів (майонез, сир рокфор, коньяк, мадера тощо). Найбільше таких слів українська мова запозичила з французької. І це не дивно, адже французька є науковою мовою кулінарії, так само, як латина – науковою мовою біології та медицини. У Франції віддавна називали страви власними іменами. Ця традиція збережена й нині: у кулінарних книгах, у меню багатьох закладів харчування нові страви часто співзвучні з іменами людей, назвами країн, населених пунктів (це надає продуктам харчування особливої привабливості, загадковості або просто відрізняє одну страву від іншої). Майже кожний заклад громадського харчування має в меню такі страви, але поза його межами ніхто може й не знати цих назв. Поки що немає єдиної загальноприйнятої класифікації назв страв і напоїв, а варіантів приготування часто існує дуже багато, і неможливо всім варіантам дати назву. Наприклад, відомий угорський кухар Карой Гундель кожному придумав ним страву називає на честь видатних співвітчизників: суп а ля Йоккаї (Мора Йоккаї – угорський романіст), суп а ля Петеш (Імре Петеш – драматичний актор), яєчня а ля Сантеллі (Італо Сантеллі – італійський фехтувальник, який довгий час жив в Угорщині), яловичина а ля Чакі (Шандор Чакі – шеф-кухар), філе а ля Естерхазі (князь Пал Антал Естерхазі, дипломат і політик). Кажуть, за угорською куховарською книгою можна вивчати історію країни.

Частина кулінарних назв має відантропонімне походження. Серед них виділяють одиниці, які пройшли етап апелятивності й тепер уживаються в побуті як загальні назви.

Як визначає О.О. Приймак, бефстроганов – страву з невеликих шматків вирізки, приправлених особливим соусом. Перша частина назви беф походить від франц. *boeuf* – яловичина. Друга частина – строганов нагадує про історію походження страви. Граф Олександр Строганов (1795 – 1891) влаштував в Одесі „відкриті столи”, де могла поїсти будь-яка пристойно вдягнена людина. Саме для таких благодійних прийомів хтось із кухарів графа і придумав страву, яку назвали на честь мецената. Своєрідна „французько-російська” форма страви із часом перетворилася на одне слово – бефстроганов. Були й інші варіанти: беф а ля Строганов, м'ясо по-строгановськи, але ці назви не прижилися [1, 20].

Олів'є – салат, який винайшов француз Олів'є. За легендою, рецепт приготування салату він так нікому й не передав. Однак існує думка, що придумав салат не сам Олів'є, власник ресторану, а хтось із його кухарів. Спочатку страву називалася „руським салатом Олів'є”. Поступово номенклатурне слово салат зникло, й назва олів'є почала вживатися самостійно.



Сандвіч (сендвіч) – бутерброд, у якому начинка міститься між двома шматочками хліба. Цей бутерброд, який не мастить пальців, винайшов сер Джон Монтегю, лорд Сендвіч (1718 – 1792), азартний картяр. До нас слово потрапило з англійської (sandwich).

Пожарські котлети – котлети з рубленого м'яса. За традиційною легендою, поданою в кулінарному словнику, такі котлети з курячого м'яса вперше приготував за порадою дружини Д. Пожарської хазяїн трактиру в містечку Осташково для Миколи I (замість телячих котлет, які повинні були подаватися згідно з меню царя). Котлети монархові сподобалися, і він звелів називати їх за прізвиськом дружини трактирника. Якщо схилитися до цієї версії, то назва страви походить швидше від прізвиська хазяїна трактиру. За іншою версією, „Пожарський” – трактир у Твері, названий, можливо, на честь князя Д. Пожарського. На користь цієї версії свідчить сама форма терміна: пожарські котлети – такі, які подаються в трактирі „Пожарський” [2].

Креп-сюзетт – тонкі млинчики, начинені апельсиновим або мандариновим соусом з коньяком чи лікером. За легендою, страву було приготовано для знаменитої французької актриси Сюзанни Райшенберг (1853 – 1924), сценічне ім'я якої було Сюзетт. Вона грала в п'єсі, де, за роллю, мала щодня з апетитом їсти млинці (французькою – сгере). Серед шанувальників актриси був шеф-кухар одного ресторану, який і придумав новий рецепт млинців. Вони були дуже смачні, й актриса дозволила назвати їх своїм ім'ям.

Наполеон – міжнародна назва торта чи тістечка прямокутної форми, зробленого з кількох тонких листків тіста, які чергуються із шарами крему з молока та яєць. Страву названо на честь імператора Франції Наполеона I.

Ніжки Буша – курячі стегенця, масовий імпорт яких зі США до країн СНД розпочався під час правління президента Дж. Буша-старшого (90-і рр. XX ст.).

Шарлота, шарлотка – міжнародна назва пирогів з начинкою з фруктів, збитих вершків або крему; запіканка з яблуками. Назва походить від франц. charlotte, яке, у свою чергу, пов'язане з особовим ім'ям (Charlotte).

Потапці – підсушений невеличкими шматочками хліб, який їдять з гарячою рибною юшкою, молоком, водою, олією або цукром тощо; змащені жиром і підсмажені скибочки хліба; грінки. За однією з версій, слово потапці походить від особового імені Потап, але мотивація такого походження до кінця не з'ясована.

Як зазначають Г.О. Дубовис та О.О. Приймак, грог – напій з рому чи коньяку з цукром і гарячою водою. Назва пов'язана з дуже ошадливим англійським адміралом Е. Верноном на прізвисько Old Grog, за наказом якого призначений для матросів ром розводили водою. Українською мовою запозичена з англійської. Англ. grog < Old Grog – прізвисько адмірала, який любив носити плащ з грубого матеріалу groggram. Франц. gros grain – „грубе зерно” [1, 19].

Як подано в кулінарному словнику, мартіні – італійський вермут – названий за прізвиськом автора рецепта, Алессандро Мартіні, який заснував у 1863 р. виробництво цього напою. В українську мову запозичене з англійської [2].

У лексикології виокремлено низку відантропонімних кулінарних назв, які вживаються як оніми.

Судак Орлі – судак під соусом. За легендою, страва названа на честь Пилипа Орлика (1672 – 1742), українського політичного діяча, який 1709 р. емігрував до Туреччини, а звідти до Франції. У назві страви прізвисько змінено на французький манер. До нас ця назва потрапила вже як калька з французької.

Картопля а ля Пушкін – підсмажена варена картопля. За легендою, поданою О.С. Мельничуком, Олександр Пушкін, повернувшись якось пізно додому і, не бажаючи нікого турбувати, сам підсмажив холодну варену картоплю. Страва так йому сподобалася, що він почав пригощати нею друзів, які назвали страву – картопля а ля Пушкін. Словосполучення „а ля Пушкін” у перекладі з французької, що тоді була особливо популярна в Росії є відповідником прислівника по-пушкінськи [3, 61].

„Маггі” – торгова марка бульйонних кубиків, які випускає фірма Nestle. Придумав рецепт бульйонних кубиків Юліус Маггі. Успадкувавши від батька млин, він почав перетворювати на „борошно” все, що можна було їсти. Так з'явилися розчинні супи із сушених овочів, а згодом і бульйонні кубики. На початку XX ст. були розповсюджені кубики „Маггі” з овочів і білих грибів.

Досить часто в кулінарній сфері зустрічаються й назви, мотивація яких зумовлена асоціативними відношеннями з певними міфонемами чи поетонімами.

„Геркулес” – торгова марка вівсяних пластівців. Геркулес – латинське ім'я давньогрецького героя Геракла, який, за легендою, був наділений надзвичайною силою. Той, хто вигадав цю торгову марку, певно, мав на меті захопити покупців уживати пластівці, аби стати такими ж сильними і здоровими, як Геркулес.

У значній частині кулінарних назв відбито особливості приготування, які притаманні певному народу, що й зумовило походження певних онімів від назв країн.

Голландський сир – сорт напівтвердого сиру; назва будь-якого твердого сиру. Перше значення пов'язане з походженням рецепта виготовлення такого сиру. Друге з'явилося в радянські часи, коли покупці не дуже усвідомлювали різницю між сортами, бо найчастіше на прилавки потрапляв саме сорт,



який називався „голландський”. Через це будь-який твердий сир, на відміну від м’якого, дехто називає голландським.

За визначенням О.С. Мельничука, французька булка – невеликий батон білого хліба. Так за традицією називали різновид хліба, який тепер називають „міською булкою”. Діалектна назва в українській мові – франзоля, утворена від français – „французький” або від нім. Franz у складі Franzman, Franzbrot – „француз”, „французька булка” за аналогією до квасоля [3, 527].

Досить часто в кулінарних книгах та меню зустрічаються й номени, творення яких зумовлене походженням продукту харчування чи страви з певного міста чи іншого населеного пункту.

Як зазначає О.С. Мельничук, рокфор – сорт гострого сиру, який згадується вже в 1070 р. Рокфор – місто у Франції, де виробляють цей сир [3, 203].

У своєму дослідженні О.О. Приймак потрактовує майонез як соус з олії, жовтків, оцту та інших приправ. Винайдений наприкінці XVIII ст. на острові Менорка, що в Середземному морі, з головним містом Маон (Mahon). Якось, коли порт Маон оточили англійці, у французів, що захищали острів, з харчів лишилися тільки яйця та олія. Командувач, герцог Ришельє, якому набридли омлети, наказав придумати щось інше. Винахідливий кухар змішав яйця з олією. Герцог був у захваті від нової страви. На жаль, ім’я кухаря історія не зберегла, але винайдений ним соус знає увесь світ. Колись майонезом називали також холодні страви з м’яса, птиці чи риби, до яких подавали соус майонез. Українською мовою слово запозичене з французької, тому воно має саме форму майонез, а не „маонез”, як було б „правильніше”, враховуючи звукову форму назви міста. Франц. maonnaise – субстантивованій прикметник зі словосполучення sauce maonnaise („маонський соус”). Є й інший варіант назви – соус „провансаль” [1, 20].

Пломбір – вершкове морозиво. За однією версією, пломбір походить від назви французького міста Пломбір, за іншою – від прізвища кондитера Пломб’єра, який придумав рецепт такого морозива.

Ніжинські огірки – дрібні молоді огірки, заквашені в розсолі, приготованому зі старих огірків без додавання води. Ніжин – місто в Чернігівській області, де квасили огірки подібним способом. Тепер „ніжинськими” називають огірки, приготовані в розсолі із солі та оцту, а також сорт огірків.

За визначенням Г.О. Дубовиса, сардина – невелика морська риба родини оселедцевих. Слово запозичене з латинської мови через французьку. Лат. sardina – буквально „сардинська риба”, тобто риба, яку виловили біля Сардинії, острова в Середземному морі. Слово сарделька в значенні сардина є зменшувально-пестливою формою до сардель, запозичення з польської мови, у якій sardela – запозичення з італ. Sardella, що теж походить від лат. sardina. Сарделька в значенні „вид товстих коротких сосисок” з’являється значно пізніше і є похідним словом від сардель, проте із часом стає основним значенням слова, а сарделька із семантикою „сардина” збережена тільки в діалектах [1, 21].

На окрему увагу заслуговують відомі назви напоїв, історія яких у багатьох випадках пов’язана з легендами та переказами.

Коньяк – міцний алкогольний напій, виготовлений з виноградних вин. Коньяк (Cognac) – це назва міста та виноробного регіону навколо цього міста на півдні Франції. Перенесення назви міста на виріб – один з найпоширеніших способів творення загальних назв від власних. Українською мовою запозичене з французької.

Текіла – мексиканський міцний напій із соку певного виду агави. Текіла – місто в Центральній Мексиці. Назву напою запозичено з іспанської через посередництво англійської.

Як зазначає О.О. Приймак, кава – тропічне дерево; насіння цього дерева; напій, який виготовляють з насіння цього дерева. До нас слово кава прийшло з арабської мови за посередництвом турецької й польської: тур. Kahva – від араб. kahva. Причому спочатку слово мало значення „сорт легкого вина”, бо в ісламських країнах каву уважали хмільним напоєм і на неї було накладено релігійну заборону. Арабське ж kahva утворено від назви провінції Каффа (Kahwa, Kaffa) в Ефіопії, звідки походили торговці кавою. Джерелами слова кофе є російська мова, а також англійська чи голландська (відповідно coffee і koffie), які, у свою чергу, теж використали арабські корені [1, 21].

Не можна обминути увагою й існування кулінарних назв, що походять від певних гідронімів.

Досліджуючи етимологію онімів у кулінарній сфері, Г.О. Дубовис та О.О. Приймак визначають емменталь як сорт швейцарського сиру (у деяких країнах його називають просто швейцарським), виробляється з XII ст. Назва походить від назви річки Емме, яка протікає в кантоні Берн – тут уперше почали виготовляти цей сорт сиру. Українською назва запозичена з німецької, де Emmentaler (швейцарський) – субстантивованій прикметник зі словосполучення Emmegetaller Kase (емментальський сир). У процесі запозичення кінцеве -er утрачено, хоч іноді й досі вживається варіант емменталер [1, 20–21].

Отже, на формування пласту кулінарної лексики відомі походження впливає низка як позамовних чинників (географічне розташування етносів, історичні умови розвитку самого народу, історія спілкування з іншими народами, релігійні та культурні традиції, мода, а іноді просто випадковість), так і



внутрішньомовних (історія розвитку власне-мовної системи, особливості міжмовного контактування, закон економії мовних зусиль, тенденція до аналогії тощо). Необхідність вивчення кулінарної лексики зумовлена також невеликою кількістю наукових розвідок із цих проблем. На відміну від багатьох інших сфер термінології, відомих тільки спеціалістам, досліджувана група спеціальної лексики вживається в побутовому спілкуванні щодня, причому історія формування її сягає найдавніших часів. Назви рослин, тварин, напоїв, страв входять до складу найперших слів, утворених на ґрунті кожної мови. З тих часів кулінарна лексика постійно змінюється, доповнюється, розширюється, а також втрачає деякі компоненти внаслідок найрізноманітніших історичних, культурних та соціальних процесів. Останнім часом в Україні кулінарна лексика зазнала помітного розширення, зокрема цьому сприяє повернення до національних традицій, що зумовило творення кулінарних назв від лексичних одиниць на позначення власне-українських реалій. Значний вплив на збільшення кількості іншомовних кулінарних термінів та номенів має також мода на все іноземне, унаслідок чого з'явилася, наприклад, велика група англійських назв змішаних напоїв тощо. Твiрною базою для кулінарної лексики є оніми різних класів: антропоніми, ойконіми, гідроніми, міфоніми та інші.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дубовис Г. О., Приймак О. О. Власні назви в кулінарії / Г. О. Дубовис, О. О. Приймак // Дивослово. – 2002. – № 5. – С. 19–21.
2. Кулінарний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ostriv.in.ua.html>.
3. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. - К. : Наукова думка, 1985. – 775 с.

Наталія Бортневська

ДЕГРАДАЦІЯ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ГОЛОДУ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ “ПРОБЛЕМА ХЛІБА” В.ПІДМОГИЛЬНОГО)

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор О.Є. Поляруш

Творча діяльність В.Підмогильного, що припала на 20-30-ті роки ХХ століття, не могла оминати тогочасної страшної соціальної дійсності – голоду 1921 року, оскільки автор був не лише свідком, але й аналітиком доби, зображуючи події, які відбувалися навколо нього.

Написані на початку 20-х років оповідання “Син,” “Собака,” “Проблема хліба” та ін. – це твори про переживання, приниження людини перед “проблемою хліба,” яка в стані голоду втрачає свої моральні орієнтири, йдучи на злочин, аби задовольнити свою первинну потребу – їсти.

Мета нашого дослідження – простеження процесу втрати морально-етичних критеріїв, гуманізму людини в умовах голоду, що призводить її до озвіріння, а відтак – деградації на матеріалі оповідання «Проблема хліба» В.Підмогильного.

Дослідженнями даної проблеми, порушеної, зокрема, в оповіданнях В.Підмогильного, займалося велике коло дослідників: Р.Мовчан, М.Тарнавський, Н.Мафтин, О.Гелета, П.Єфремов(В.Юноша), С.Єфремов, Ю.Смолич, В.Шевчук, К.Фролова та ін. Ці літературознавці в своїх працях дали змістовний аналіз процесу становлення індивідуального стилю письменника. Однак ґрунтовного, більш детального дослідження щодо причин і етапів деградації людини в умовах голоду немає.

Відомо, що творча діяльність В.Підмогильного припадає на добу експериментування, коли в прозі перевага надавалася фабулі та сюжету або ж суб'єктивній імпровізації із структурно підкресленою індивідуалізацією синтаксису та ритмомелодики, він розробляв “традиційну” (учень М.Коцюбинського) психологічну, трохи імпресіоністично забарвлену прозу з урівноваженим поєднанням чуттєвої пластики та прозорого раціонального розуму. Але за цією формальною відмінністю, зумовленою особливостями літературного обдарування та культурною школою В.Підмогильного, стояла й важливіша відмінність змістового порядку: в самому матеріалі та його імпровізації.

Якщо М.Хвильовий, О.Досвітній, Ю.Шпак, О.Слісаренко та інші “революційні романтики” й експериментатори, футуристи (а з іншого боку – “плужани”) зверталися переважно до активних сил революції, або прилучених до неї шарів, то В.Підмогильний більше цікавиться її соціальною периферією, пасивом або навіть жертвами. Він відображав не стільки настрої тих, хто “робив революцію”, не стільки романтичну ейфорію підпільників, конспіраторів, комісарів, чекістів та інших її “суб'єктів”, різні метаморфози цього кола людей, скільки настрої та стан тих, хто був жертвою або об'єктом тогочасних подій [2,154].

Письменник зображує страшні картини буття голодних людей, які переосмислюють цінності свого життя. Прозаїк майстерно вибудовує зміну душевного стану героїв в умовах жалюгідного становища, адже їх високу мету інтелігента – духовні шукання нівелює їжа, пошук якої часто призводить до озвіріння,



ворожості до навколишнього світу (“Собака”), у деяких випадках до божевілля (“Син”), і, як наслідок, до морального падіння (“Проблема хліба”).

Так, Р.Мовчан у своїй статті [4] говорить про те, що “... в оповіданнях “Син”, “Собака”, Проблема хліба” правдиво і психологічно вражаюче зображені страшні картини голоду 1921 року, що стають тільки художнім тлом для глибших узагальнень і аналізу, бо домінантою їх є насамперед проблема існування в людині двох взаємопов’язаних начал: тваринного і людського, фізіологічного і духовного» [4,54].

Детальніше простежити деградацію людини, насамперед інтелекгентної, в умовах голоду нам допоможе безпосередньо аналіз твору «Проблема хліба». Це чи не найсильніший твір із психологічної точки зору в українській новелістиці. Проблема взаємодії, точніше, боротьби в людині духовного і плотського, психіки та інтелекту – все це найбільшою мірою відбилося в новелі, де все сконденсовано в довершеній художній формі – композиція, стиль, концептуальність образної системи. Аналізуючи цей аспект, дослідниця Олена Гелета зазначає: «Навіть сам розум, вдивляючись у себе без зайвої сентиментальності, дивним чином матеріалізується, зводиться до голоду й насильства» [1,192].

Герой твору «Проблема хліба» саме постає в такій соціально-екстремальній ситуації дійсності 20-х років ХХ століття. У саму назву оповідання включено слово «проблема», що дає підстави віднести її до публіцистичного жанру. В.Підмогильний висвітлює моральний занепад людини, передусім інтелегента: «... інтелегенція на тлі революції, голодних років громадянської війни й часу по революції у буденному її зрізі, її болі, борсання, занепад і намагання зберегти власне «я», зрештою, намагання якось уписатися в життя, яке аж ніяк не милує, через що виникає ряд трагічних ситуацій» [7,7].

У новелі відсутня експозиція, вона постає як класичний приклад: «Вечір. Допіру повернувся з гулянки» [6,122]. Немає наскрізного сюжету. Подано лише відібрані факти, ситуації, які розкривають падіння, самотність героя, його драму. Твір побудовано як щоденник – монолог героя-оповідача, що насичений сповідальними, самооцінними роздумами інтелектуала, кинутого в бурхливу дійсність лихоліття голоду і злодіянь. Це дає змогу простежити пореволюційну дійсність очима свідка, а також розкрити світогляд людини, її душевний стан, настрої, мораль в умовах голоду більш інтимно, простежити логіку падіння, втрати моральних критеріїв, вмирання душі.

З самого початку оповідання герой постає перед нами порядною, інтелекгентною, чемною людиною. Господиня, у якій студент перебуває на квартирі, привітна до нього «...дає мені рано і ввечері склянку кави й цукру...» [6,122], довіряє йому «...показувала мені три золоті десятки, що... поклала в першу шухляду комода в куток ліворуч» [6,124]. Це характеризує персонажа як порядну людину. Добрим і співчутливим постає він і в епізоді його першої зустрічі з пиріжечницею, допомагає їй донести лантух, і його зовсім не цікавили подробиці життя незнайомої жінки, яка скаржилась на життя, він просто намагається допомогти, демонструючи при цьому свою чемність і людяність.

Прояв совісті в героя є й в епізоді про випадок на баштані, коли він, захищаючись, ненавмисно вдарив діда-сторожа: «Дорогою мені спало на думку, що личить перепросити діда за неприємності й з’ясувати йому якнайпростіше, що врешті ніхто з нас не винний: життя нас звело, змусило побитися, і коли вже нарікати, то тільки на життя. А ми, як ми розумні, маємо стиснути одне одному руки, закурити цигарку й любо погомоніти» [6,126].

Часом персонаж мучиться, осмислює свою поведінку і прагне повернутися до своїх кращих рис гуманності, але гору щоразу бере стан голодного животіння, підсвідоме почуття боротьби за збереження життя. В.Підмогильний намагається показати деформацію порядного морального обличчя героя-інтелегента, котрий потрапив у складне становище через недоїдання і вдається до способу легкої наживи: «...і збагнув, що мені найбільше личить взятися до спекуляції» [6,126].

В.Підмогильний майстерно вибудовує етапи процесу втрати морально-етичних критеріїв людини, що йде на злочин і причиною цього є голод, який провокує його до певних дій, що вбивають у ньому людські риси.

По-перше, крадіжка грошей (на спекуляцію) у господині, яка йому довіряла. Цей вчинок і став початком ланцюга наступних подій, спровокованих голодом.

По-друге, психологічно переконливо В.Підмогильний розкриває втрату гуманістичних ідеалів, готовність до вбивства як до звичного явища. Персонаж, перебуваючи на зруйнованому вокзалі в очікуванні потягу, який невідомо коли прибуде, відчуває аромат страв, що готували спекулянти, він доводить його до нестями, нервує, викликає агресію: «... я тремтів, як закоханий напередодні обіймів. Знічев’я з нудьги я пішов просто в степ» [6,125]. Прозаїк майстерно підбирає тропи, а саме – метафори, аби показати, як голод змінює свідомість героя, його настрої. Пейзаж психологізований: «Навпроти все скошено й жовто. Похмура одноманітність нагонить нестому. Сонце пече. Кожний крок дзвенить у голові колочим ударом. Я йду, і повз мене поволі плазує земля» [6,125]. Автор передає ту безвихідь, від якої втікає персонаж, його приниження і жалюгідне становище, ту внутрішню підсвідому потребу – їсти, яка викликає ряд відчуттів і асоціацій до навколишнього світу, природи, підштовхує до пошуків виходу, дій.



Натрапивши на баштан, побачивши кавуни й дині, хлопець доходить до стану озвіріння: «... їхній вигляд зняв у мені всередині цілу завірюху. В роті пересохло і в голові потьмарніло»[6,126].

Зірвавши першого ліпшого, нестиглого кавуна, охоплений жадобою до їжі, герой навіть не подумав взяти інший: «... я не міг утриматись, почав тремтячими руками видирати його тепле соковите м'ясиво і запихати собі в рот» [6,126]. Прозаїк зображує голодну людину, що осліпла від бажання їжі, і навіть не помітила куреня, діда-сторожа і не усвідомлювала своїх дій, адже, наївшись, втратила свідомість. Коли герой отямився, він вступив у бійку з дідом і, здолавши його, побачив курінь і кинувся туди: «... в мені все затремтіло, і я знову відчув у собі голод як важке жало. Там у курені напевно харчі!». У героя змінюється настрій, адже йому пощастило, бо там він знайшов їжу і, пообідавши, забравши решту харчів з собою, «... пішов геть, наспівуючи» [6,126]. Лише згодом персонаж зрозумів, що дід-баштанник спіймав його на злочині. Автор зображує стан задоволення ситої людини, зміну сприйняття світу у її свідомості, адже саме в цю мить у героя прокидається добродушна думка перепросити діда, але, приступивши до нього, побачив, «що він чисто плаває в крові». «Годі йому дихати – я таки добре стуконув його», – у цій фразі відчувається якась радісна мить переможця. Він не сприймає це як трагедію, його навіть не терзає сумління, адже це типова для того часу ситуація і вбивство за хліб – справа звичайна. Тож бачимо оцінки людини, що втратила людську подобу, адже вбивство для неї не є гріхом, він спокійно констатує, що: «Таким способом на землі відбулося ще одне загубство» [6,126].

Письменник майстерно передає настрій молодика, душу наїженого, тріумф шлунка, що змінює самопочуття героя, душевний стан. І коли прийшов поїзд, він забирається на дах вагона і їде додому. Його настрій піднесений: «Можна було ще їхати на буферах чи на паротягу, але я обрав дах. Потьмарніле повітря обливало весь час обличчя, внизу обабіч широкими просторами бігла земля, й було почуття вільного дужого лету під хмарами. Я встав і заспівав. Мою пісню підхоплено на інших дахах та в вагонах, і потяг летів справді, як дивовижний співочий птах, повний сили й завзяття» [6,127], так він демонструє свою радість і задоволення. Ситість ніби підносить його до небес, даючи при цьому життєву силу і натхнення. Автор показує байдужість персонажа до подій, що відбулися, оскільки він насолоджується лише станом набитого шлунку. Всі ці події – це не просто ситуативна оцінка героя, а його аналіз подій удома, коли він записував враження до щоденника. І подальші події він сприймає без трагічності, хоча настрої виразно змінюються: «Ще я тримаюсь. Єсть ще з півпуда борошна. Їм я самий хліб, курю махорку, та й то обмежено» [6,126].

По-третє, голод провокує героя до торгівлі власним тілом. Автор чітко вибудовує канву морального падіння героя, яке відбувається поетапно і заноситься ним до щоденника. Моральний дискурс простежується від випадкової зустрічі з повією, яка запропонувала йому свої послуги: "Я ввічливо відмовився, стараючись не образити її запобігливості" [6,122]. Кожен з них намагається вижити по-своєму, хоча герой ще не осмислив перспективи, подібно до повії втратити мораль, він намагається бути сором'язливим, ввічливим, делікатним: "Ми розійшлися, побажавши одне одному щастя в життєвих справах" [6,123]. Герой навіть уявити не може перспективи подібного падіння. Свідченням цього є його оцінка вчинків жінок, власної поведінки.

Узявшись до спекуляції, як до способу легкої наживи, персонаж зазнає невдачі, бо коли після поїздки спекулянти поверталися з продуктами, їх оточили червоноармійці й одібрали все, бо був якраз час збирання харчподатку, «... але жінки, щоб врятувати закуплені продукти, віддавалися чи принаймні погодились оддатися». Однак герой «благати не міг і найменше вже – віддатися!» [6,125], адже він морально не міг припустити для себе такого.

Та минав час, запаси їжі кінчались і голод знову штовхає його до пошуку харчів. І, будучи голодним, студент згадав про пиріжечницю-Марту: «Сьогодні, гулявши, я згадав про це, і аж слінка мені покотилася, коли я уявив собі масні пиріжечки... Постановив піти»[6,127]. Єдиним виходом утекти від голодної смерті став продаж власного тіла: «Все було розв'язано: я житиму в неї ніби небіж. О, поки вона здорова, я не матиму про що турбуватися! Мені все буде – і їжа смачна, й одежа, й питво»[6,129]. Персонаж повністю перекреслив свої колишні духовні критерії та уподобання, адже він став одержимим до їжі і пристав на пропозицію Марти – надавати їй інтимні послуги за харчі: «Я йшов бадьоро, повний сили, хоч мені ще не вірилось, що таке щастя відчинило мені браму»[6,129].

В.Підмогильний показує деградацію, зубожіння душі молодого студента. Спершу він здатний на ліричний «гімн ночі»: «Ти дасш нам увесь світ під ногами, ти вчиш нас любити самих себе – і тобі ,ноче, моя хвала!»[6,119], пише вірші, відгукується на чарівний рух потяга, а потім об'єктом його внутрішнього я стає сонет періжечкам: «... мені душу захоплював нестримний потяг до них, і я навіть написав на честь пиріжечків прекрасний сонет»[6,129].

Моральні критерії раціонального «я» героя, змінює підсвідоме, інстинктне «воно», що прагне зберегти життя. Автор показує голодну людину, що «безнадійно закохана» в їжу. Голод узяв гору і зустріч з пиріжечницею абсолютно змінила психологію і погляди інтелігента на життя. Він, мов повія, віддається за харчі: «Я не пручався. Я розумів, що за пиріжечки треба платити, й тільки радів, що плачу такими



дешевими грішми»[6,129]. Віддатися за їжу, що раніше для нього було неприпустимо і низько, тепер: «Те, що для одного – завалищий крам, для другого – велика цінність», - міркує герой, умотивовуючи дешевизну товару.

Персонаж зраджує своїм ідеалам відносно жінки, яку він мріяв бачити біля себе: «то повинна бути жінка гарненька, дурненька і не товста», однак те, що пиріжечниця «зовсім не підходить до мого ідеалу дружини», бо «вона була товста, неохайно вбрана, з грубими рисами обличчя» уже не турбувало його, адже основна його потреба – хліб, задоволена: «Допіру справді відбулася казка, хоч і шлункова!..» [6,128], адже він ситий, а це – шанс вижити тілу, проте душа героя гине, що і є драмою інтелігента.

Фінал оповідання – це спроба автора розглянути процес усвідомлення героєм втрати морально-етичних критеріїв, вмирання душі. Він, віддавшись за їжу, морально деградує, втрачає життєві орієнтири: «Я почуваю себе, мов немовлятко в колиці, я ніби ссу великі груди існування. Мене колише життя, що я бачу, і його гармидер співає мені пісню». Щастя ситості ніби підносить персонажа у космос: «Я ніби стою на височезній горі, й біля ніг моїх – хмари й земля. А поруч сонце, якому моляться, і я можу обняти його як брата» [6,130].

Письменник майстерно підкреслює, як змінюються психологія героя-студента, що перебуває на утриманні пиріжечниці-Марти, його погляди на життя, акцентує увагу на вмиранні душі: „Воно почалося , нове життя! Яка радість, який спокій! Шлунок задоволено, і моя душа шугає над світом, як духотворець” [6,129].

Отож, можемо простежити драму молодого людини, що в умовах голоду потерпає від безвиході, втрачає мораль, губить свою духовність, аби вижити. Герой психологічно осмислює ситуацію: „Я споглядаю себе. Там, на базарі, де моя подруга продає пиріжки, – сварка, лайка, заздрість, брехня, - а я виростаю з цього, як холодна хризантема на угноєній землі”. Саме сварка, лайка, заздрість, брехня і є тим угноєм, який не може породити нічого духовного, морального, навпаки, вбиває його душу, призводить до деградації, адже вона „... мов усіма забута бабуся, розкладає свої довгі пасьянси з запилених карт”, а він без майбутнього, як „пишно-холодні квітки”, що „вдивляються у самих себе, як у безодню світла і тіні” [6, 130]. Автор використовує алегоричні порівняння аби підкреслити образ душі персонажа, котра помирає, холоне, старіє як бабуся.

Героя охоплює сум за втрату моральних орієнтирів, що рівнозначні духовній смерті. «Уже вечір і в мені сутеніє» – говорить персонаж і, перегортаючи книгу власного життя, він уважає, «що майбутнє не існує», бо він морально деградував і «...прощається з кожним рядком, як назавжди». Життя молодого інтелігента втратило сенс, оскільки основні його ознаки – духовність і мораль – знівельовані, втрачені. У нього залишаються лише спогади колишнього повноцінного життя: „Ось я маленький, ось край, де я народився. А он я – юнак, он дівчата, що їх був кохав. Я здіймаю капелюха: прощайте!”. „...але я дякую вам за те, що ви були”. Студент прощається зі своєю душею, що помирає: «А душа моя прибирається в біле й збирається на похід по всесвіту, щоб бачити все й усе вмістити» [6,131] і відходить від нього з усією мораллю, zdegradovanoю, залишивши по собі лише тіло, що без духовного наповнення не має цінності. Він почуває спустошеність, сум за втраченим, гідним поваги життям: „Сум кладе мені на обличчя м’які пучки”. „Бо то сум веде душу в безкрає” [6, 131].

Таким чином, у творі простежується моральна деградація душі героя, що, перебуваючи у стані голоду, змінює не лише погляди на життя, але й духовні орієнтири. Персонаж перебуває у розпачі через загублену душу, однак, змінити нічого не може. Герой, навіть, намагається переконати себе у вигідності свого становища і не зважає навіть на страшний гріх – убивство людини, що скоїв, продається як повія, і існує як тварина. Зрештою, бачимо людину морально спустошену, що живе „як мандрівець в оазі серед пустелі!” [6, 131].

Прозаїк підкреслює, що голод – це страшна сила в людській екзистенції. Автор відзначає, що сам герой не бачить конкретного виходу із ситуації, яка виникла навколо нього. Тонко відчувуючи психіку людського буття, В.Мельник зазначав, що «В.Підмогильний не може не бачити, як у суспільстві наростає знецінення творчості, мислячої особистості перед натиском соціального, загальноколективного...» [3, 21].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гелета Олена. Криза раціоналізму у прозі Валер’яна Підмогильного/Олена Гелета// Українське літературознавство. – Львів. – 2002. – Вип.65. – С.180-201.
2. Зборовська Н.В. Психологічний та літературознавчий посібник/Н.В. Зборовська. – К.: «Академвидав», 2003. – 392с.
3. Мельник В. Валер’ян Підмогильний/В.Мельник/Підмогильний Валер’ян. Оповідання. Повість. Роман. – К.: Наук. Думка. – 1991. – С. 5-25.
4. Мовчан Р. Проза Валеріана Підмогильного. Доля. Людина. Стиль/Р. Мовчан // Дивослово. - №1. – 2000. – С.52-56.
5. Мовчан Р.В. Український модернізм 1920-х: Портрет в історичному інтер’єрі : Монографія / Р.В. Мовчан. – К.: ВД «Стилос», - 2008. – 544 с.
6. Підмогильний В. Оповідання. Повість. Роман.[текст]/В.Підмогильний. – К.: Наукова думка. – 1991. – 790с.
7. Шевчук Валерій. У світі прози Валер’яна Підмогильного/Валерій Підмогильний // Валер’ян Підмогильний. Місто. – К.: Молодь, 1989. – С. 3-13.



Маргарита БУБНОВА

РОБОТА РЕДАКТОРА НАД ТЕКСТОВИМ МАТЕРІАЛОМ ПОЛІТИЧНОЇ РЕКЛАМИ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філол. наук, професор О.О.Семенець

Становлення наукового знання про політичну рекламу ще відстає від процесів, які розгортаються на практиці. Методологічна база політичної реклами вимагає глибинного розроблення, а теоретичні твердження – ретельного аналізу, узагальнення й адаптації до реалій сучасного етапу становлення цієї сфери політичних комунікацій [11, 2]. Тож почнемо з визначення поняття «політична реклама».

Політична реклама – це форма політичної комунікації в умовах вибору, що здійснює адресний вплив на групи людей та електоральні групи в лаконічній, оригінальній, легко запам'ятовуваній формі. Вона відображає суть політичної платформи певних політичних сил, налаштовує виборців на їхню підтримку, формує і впроваджує в масову свідомість певні уявлення про характер цих політичних сил, створює бажану психологічну настанову на голосування реципієнтів [11, 6].

Специфіка політичної реклами полягає насамперед у чіткій визначеності її завдань і предмета, в активному, силовому характері її впливу. З позиції політичної психології реклама – це певний спосіб формування окремих видів масової поведінки, що створюється представниками політичної еліти для досягнення своєї мети. З огляду на те, що будь-які рекламні акції, пов'язані з формуванням електоральної поведінки, різняться через конкретно-історичні, психологічні, етнічні та інші особливості, а також залежать від суб'єктно-об'єктних характеристик політичної реклами, передовсім в частині її професіоналізації, природною є розпорошеність родових ознак такої форми політичної комунікації. Саме в такому ракурсі політологи і розглядають політичну рекламу [2, 12].

Актуальність теми зумовлена зростанням числа неякісних політичних рекламних оголошень, відсутністю професійних навичок в авторів рекламних текстів, помилками й недоліками, які редактор має виявити і виправити.

Новизна дослідження визначена тим, що питання редагування рекламних текстів наразі залишається не вивченим достатньо, адже навіть професія редактора політичних звернень дослідниками практично не згадується.

Таким чином, метою цього дослідження є визначення основних аспектів роботи редактора над текстовим матеріалом політичної реклами. Для досягнення цієї мети ми ставимо перед собою такі завдання: визначити особливості політичної реклами; узагальнити найтиповіші помилки, притаманні текстовому матеріалу політичної реклами; проаналізувати композиційні та мовностилістичні особливості оголошень; визначити способи редагування політичних звернень, відповідність психологічним, законодавчим, естетичним нормам.

На сучасному етапі виникла нагальна потреба чітко визначити структурний зміст політичної реклами, докладно розглянути її комунікативні особливості, встановити причинно-наслідкові зв'язки між процесами, що відбуваються в рамках виборчих кампаній. Це набуло особливої актуальності після прийняття 2003 року нової редакції Закону "Про рекламу". Однак в Україні ще немає окремого Закону про політичну рекламу (на розгляді парламенту – відповідний законопроект, однак дискусійний характер його концепції не дає підстав сподіватись на швидке законодавче визначення поняття політичної реклами). З огляду на це, важливо чітко визначити поняття політичної реклами, сформулювати аспекти, що її розкривають, визначити структуру, дослідити форми та способи реалізації, проаналізувати технології та методики проведення рекламних кампаній, зокрема у вітчизняному комунікативному та інформаційному просторі. Це дасть змогу редактору розробити способи вдосконалення політичної реклами, що необхідне для налагодження ефективного взаємозв'язку між політиками, партіями та громадянами, сформулювати рекомендації щодо оптимального проведення політичного рекламування [11, 3].

Метою політичної реклами є спонукання людей до участі в тих чи інших політичних процесах, включно з делегуванням різних повноважень через вибори. Предметом можна визначити партію, кандидата, їхні програми, а також політичну акцію, рух підтримки чи протесту тощо. Суб'єктом – рекламодавця (політичну організацію чи діяча), об'єктом – учасників політичного процесу, які роблять той чи інший вибір, визначаючи для себе, якої політичної орієнтації дотримуватись (у кожному конкретному випадку вони творять певну цільову групу) [11, 6-8].

Комунікативна суть політичної реклами полягає в тому, що вона встановлює контакт між політиками і громадянами, здійснює спрямований адресний зв'язок між ними, використовуючи гранично доступну для сприйняття й адекватну йому знакову систему. Така реклама є своєрідним провідником ідей, ретранслятором образів, символів, міфів. Вона виконує інформаційну функцію, ознайомлюючи аудиторію з



партією, кандидатом, їхніми поглядами, акціями, пропозиціями і перевагами перед конкурентами. Політична реклама функціонує в умовах політичної конкуренції, вона виокремлює власний об'єкт з інших, тому можна говорити про її соціально-орієнтовальну та ідеологічну функції.

Редактор має визначити форми, складові політичної реклами, що дасть змогу використати раціональні та емоційні способи впливу на аудиторію, спрямовані на усвідомлювані та неусвідомлювані реакції реципієнтів; а також здійснити їхній аналіз у соціумі.

Рекламне оголошення, як і будь-яке повідомлення, повинне мати струнку композицію, адже саме від структури тексту залежить його сприйняття читачем. Традиційно рекламне звернення складається з таких компонентів: заголовок, зачин, основний текст, кінцівка.

За основу моделювання різних форматів політичної реклами важливо взяти здобутки фахівців у галузі комунікативних технологій. Традиційно виділяють такі форми політичної реклами в поліграфічній продукції:

- 1) політичний плакат (для нього характерні великий формат, перевага візуального ряду над вербальним, повноколірне виконання звернення);
- 2) політична афіша (вона має менший розмір, ніж плакат, і може містити більше тексту);
- 3) політична листівка (одностороннє чи двостороннє друкване видання, де як основний засіб впливу використовують текст; політичні листівки можна розподілити на листівки проблемного, експресивно-агітаційного, порівняльного і підтримувального характеру);
- 4) буклет (видання, видрукуване на одному аркуші у вигляді книжечки; буклет використовується для представлення кандидата виборцям і створення його позитивного образу);
- 5) брошура.

Політична реклама в Україні використовує більшість форм поштових розсилок, однак найуживаніші – листи і листівки [11, 10].

Створено класифікаційні пропозиції у галузі тлумачення функціональних складових рекламних повідомлень в частині їхньої ефективності формування електоральної поведінки. За версією О. Вознесенської, кожний політичний текст належить розглядати в чотирьох площинах:

- інформаційній (або змістово-тематичній) – сукупність інформацій, тем, розглянутих у тексті;
- оціночній – наявність оцінок явищ, процесів, суб'єктів соціально-політичної реальності (позитивна чи негативна позиція автора тексту);
- емоційній – „пристрасність” авторів тексту: наявність емоційно забарвлених слів і висловлювань, звернення до почуттів респондентів;
- спонукальній – наявність закликів до конкретних дій [1, 82].

Редактор рекламних текстів поряд із об'єктивним труднощами своєї роботи мусить долати і ряд специфічних бар'єрів, пов'язаних саме зі специфікою створення рекламного твору [4, 84]. Крім того, важливо мати доброзичливі стосунки з автором реклами. Адже часто саме рекламодавець, який і платить гроші за рекламу, виступає її автором.

Найголовніший аспект, який має перевірити редактор, – законність оголошення. Найчастіше порушується ст. 9 Закону України «Про рекламу» – чітка відокремленість рекламної інформації від інших матеріалів [8]. Законодавчий аспект є чи не найвідповідальнішим аспектом редакторського аналізу оголошень.

Необхідною умовою для успішного рекламного звернення є ясність та чіткість фактів, читачеві має бути зрозуміло, про що йде мова [9, 27].

Моніторинг уживання терміна «політична реклама» в структурі дискурсу дає стільки класифікаційних основ, що перспектива формування спільного знаменника, єдиної родової ознаки, яка поглинати своєм змістом видові, видається доволі віддаленою. Не залишає сумнівів щодо цього одна з типових у цьому плані схема визначень текстів політичної реклами за Т. Мельником:

- а) тексти, розраховані на одночасний вплив і на конкретні соціальні інститути або конкретних осіб, і на свідомість масової аудиторії;
- б) тексти, метою яких є вплив на свідомість масової аудиторії, принципово розраховані на негайний відгук будь-якої особи чи соціального інституту;
- в) тексти, розраховані на негайну реакцію, що вимагає втручання в реальну дійсність, і не розраховані на вплив на свідомість масової аудиторії;
- г) тексти нейтральні, інформаційні, що не розраховані на негайну реакцію [4, 71].

Встановлено, що при текстуальному викладі політичної реклами існують певні особливості. Вербальне оформлення текстів політичної реклами визначається як таке, що перебуває на стику публіцистичного стилю і стилю рекламних звернень. Його прикметні риси: лаконічність викладу, економія мови; добір простих та образних мовних засобів, щоб домогтися дохідливості викладу; вживання суспільно-політичної лексики, а також фразеології, запозиченої з інших стилів; використання мовних стереотипів, кліше; жанрова розмаїтість, використання багатозначності, емоційно-експресивної лексики; імперативність,



значення й інформативна насиченість, демонстративність. Крім того, основна думка має бути незмінною протягом усього тексту [9, 34].

Зауважимо, що факти, викладені в оголошеннях, мають відповідати дійсності, згідно з думкою визначних теоретиків реклами, адже «порожні обіцянки швидко будуть спростовані на практиці» [6, 61].

Політичні норми для ЗМІ, які є органами партій, зареєстрованих у Міністерстві юстиції України, зафіксовані в програмах цих партій. Для всіх ЗМІ існує одна обмежувальна політична норма: повідомлення ЗМІ не повинні ображати честі й гідності членів партійних організацій [5, 148].

Характерною рисою політичної реклами, суб'єктом якої виступають кандидати в народні депутати, є професіоналізація виготовлення рекламного продукту, яка зрештою призводить до знеособлення чи стандартизації. При роботі над текстовим матеріалом політичної реклами редактор повинен запобігти її перетворенню на систему усталених функціональних методик. За влучним спостереженням Л. Кочубей, фактично на вибір людей впливають не так психотехніки, як загальноприйнята думка про їх всесилля. Політики „зомбують” виборців, змушують їх діяти на свою користь, і в результаті замість можливості самостійно й свідомо визначитися зі своїм вибором громадяни отримують порцію жорстких наказів підсвідомості. „І задоволений електорат крокує щільними рядами до виборчих урн, в спокійній впевненості проставляючи хрестик напроти імені „того самого” кандидата” [6, 101].

За спостереженнями дослідників політичної реклами, „для досягнення успіху маніпуляція має залишатися непомітною. Успіх маніпуляцій гарантований тоді, коли маніпульований вірить, що все, що відбувається, природне й неминуче. Стисло кажучи, для маніпуляцій потрібна сфальшована дійсність, в якій маніпуляція не буде відчуватися” [10, 5].

Персональний склад учасників виборчого процесу віддзеркалює окреслення дійсних об'єктів політичної реклами, якими є представники елітарного середовища українського суспільства. Саме на них в першу чергу спрямовується арсенал маніпулятивних прийомів політтехнологів. Їх завдання – переконати претендента в ефективності PR-технологій і одержати відповідне замовлення. Отже, йдеться про виокремлення провідного фігуранта маніпуляцій у коло сприятливих для опанування його ресурсами умов.

Завдання редактора – домагатися чіткості змісту й правдивості рекламного звернення, дотримання правових та етичних норм, а також ефективності впливу рекламного повідомлення. Ефективна побудова виборчої кампанії ґрунтується на засадах взаємодії електронних та друкованих ЗМІ, особистих зустрічей претендентів з виборцями, в залежності від виду політичної реклами, ефективність якої визначається її правильністю, креативністю та досконалістю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вознесенська О. Політичний текст і електоральна поведінка населення // Соціальна психологія. – 2004. – №5. – С. 80-84.
2. Егорова-Гатман Е. В., Плешаков К. В., Байбачова В. Б. Политическая реклама. – М.: Никколо-медиа, 2002. – 125с.
3. Иншакова Н. Г. Рекламный текст: редакторский взгляд. – М.: МедиаМир, 2007. – 288 с.
4. Кривонос А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. – СПб: „Петербургское Востоковедение”, 2002. – 124 с.
5. Котлер Ф., Армстронг А., Сондерс Д., Вонг В. Основы маркетинга: Пер. с англ. – 2-е европ. изд. – М.: СПб.; К.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 944 с.
6. Кочубей Л. Методи соціально-психологічного впливу на електорат // Політичний менеджмент. – 2004. – №1. – С. 98-102.
7. Литвин А. П. Соціокультурні чинники електоральної поведінки українських виборців. Автореф. дис. канд. соціолог. наук: Київ. нац. держ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 19 с.
8. Про рекламу: Закон України від 03.07.96.
9. Розенталь Д. Э., Кохтев Н. Н. Язык рекламных текстов: Учеб. пособие для фак. журналистики вузов. – М.: Высш. школа, 1981. – 125 с.
10. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. – М.: Мысль, 1980.
11. Шовкун І.В. Політична реклама як комунікативний процес. Автореф. дис. канд. політ. наук: Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – К., 2004. – 17 с.

Тетяна Веретельникова

ЖАНРОВИЙ СПЕКТР ПРОЗИ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ (НА МАТЕРІАЛІ АНАЛІЗУ ТВОРУ «МАЛЕНЬКЕ ЖИТТЯ»)

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук., доцент Буряк О.Ф.

Олександр Юрійович Жовна – один із найяскравіших сучасних письменників, автор неперевершених, сповнених містики творів. У його особі поєднуються письменник, режисер і сценарист.

О. Жовна – автор збірок «Партитура на могильному камені» (1991), «Вдовушка» (1996), «Експеримент» (2003), «Маленьке життя» (2004), «Її тіло пахло зимовими яблуками» (2008). Він лауреат кількох літературних премій, зокрема, на Всеукраїнському конкурсі романів і кіносценаріїв «Коронація



слова» 2000 року здобув диплом за кіносценарій «Дорога», 2001 – за сценарій «Експеримент», 2003 – за сценарій «Вдовушка». У 2008 р. отримав звання Заслуженого діяча мистецтв України.

Проте, незважаючи на широку популярність цього митця, літературознавці не приділяють належної уваги науковому осмисленню його оригінальних, насамперед у жанровому плані, творів.

На сьогодні немає ґрунтовного дослідження жанрової специфіки прози О.Жовни. Маємо лише спорадичні спостереження над художньою специфікою його оповідань, новел, повістей. Високо оцінили внесок митця такі літературознавці, як В.Бондар, В.Габор, Л.Куценко, В.Панченко, В.Соколова та інші. Зокрема В. Саєнко трактує його творчість як «зразок необарокової і готичної літератури з використанням архетипних моделей і традиційних зліпків культури, що свідчить про постмодерну орієнтацію письменника й інтертекстуальну природу його творчості» [5, 47].

Актуальність даної розвідки полягає в намаганні осмислити своєрідність феномену жанротворення О. Жовни, що дасть можливість глибше осягнути естетичну якість його літературного доробку.

Мета нашого дослідження – окреслити жанровий діапазон творчості Олександра Жовни й визначити жанрову специфіку твору «Маленьке життя».

Літературний доробок Жовни представлений зразками різних жанрів, часто уточнених самим автором:

– жанрові різновиди повісті: розповідь тифлосурдопедагога «Експеримент», «Партитура на могильному камені», не зовсім кримінальна історія для кіно «Дорога», епістолярна повість про кохання «Ії тіло пахло зимовими яблуками», гумористична повість перебудовних літ про бізнесменів з провінції «Кооператив «Зелений папуга», детектив або трилер «Second Hand», кіноповість (мелодраматична феєрія для кіно) «Визрівання»;

– новели та оповідання: «Вдовушка», «Стрекоза», «Після богослужіння», «Маленьке життя», «Судний день», напівкуриозна історія наприкінці життя «У старому домі», «Після лекції», суто приватний епізод «Кульгава русалка», «Майорша», «Провінційна історія» та ін.

Цікавий у жанровому плані твір «Маленьке життя».

Жанр «Маленького життя» Олександра Жовни можна трактувати по-різному: повість, «велике» оповідання чи новела, враховуючи обсяг твору, особливості сюжету, джерело інтриги, часопросторові особливості, функціональну активність художньої деталі.

Спробуємо спроектувати літературознавчі визначення відповідних жанрів на твір О. Жовни.

Оповідання – «невеликий прозовий твір, сюжет якого заснований на певному (рідко кількох) епізоді (епізодів) з життя одного (іноді кількох) персонажа (персонажів)» [4, 522]. Для цього жанру, зазвичай, характерна одна сюжетна конфліктна ситуація, перевага сюжетного начала над фабульним, тобто переважний інтерес не до самої події, як такої, а до способу її художнього зображення. Характери показані здебільшого у сформованому вигляді. Описів мало, вони стислі, лаконічні. Важливу роль відіграє художня деталь (деталь побуту, психологічна деталь та ін.). Своєрідна «пам'ять жанру» про своє походження в оповіданні – настанова на достовірність (тобто наголошення того, що описуваний факт не вимисел, а дійсно мав місце в житті оповідача).

Новела – «невеликий за обсягом прозовий епічний твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом, сконденсованою та яскраво вималюваною дією» [4, 510]. До композиційних канонів новели належать: наявність строгої та згорненої композиції з яскраво вираженим композиційним осердям (переломний момент у сюжеті, кульмінаційний пункт дії, контраст чи паралелізм сюжетних мотивів і т. д.), перевага сюжетної однолінійності, зведення до мінімуму кількості персонажів. Персонажі новели – особистості, як правило, цілком сформовані, що потрапили в незвичайні життєві обставини. Автор у новелі концентрує увагу на змалюванні їх внутрішнього світу, переживань і настроїв. Сюжет новели простий, надзвичайно динамічний, містить у собі момент ситуаційної чи психологічної несподіванки.

Як бачимо, оповідання й новела мають спільні риси, що заважають їхньому розрізненню: в їх основі лежить один, рідше кілька епізодів з життя людини, сюжет відзначається простотою, коло дійових осіб обмежене, може бути зведене до однієї особи, характери героїв сформовані. Тому, щоб визначити жанр твору, варто орієнтуватися насамперед на специфічні ознаки. На відміну від новели, в оповіданні зображується здебільшого повсякденне життя, побутові взаємини між людьми.

Дослідник О. Білецький зазначає, що оповідання – «невеликий епічний твір, в якому змальовуються окремі епізоди з життя людей, а розповідь ведеться в причинно-часовій послідовності і в порівнянні з новелою більш докладно. В оповіданні значну увагу приділяють зображенню подій та обставин, різним описам, чого новела не терпить. Наявність зовнішнього ланцюга вчинків, більш повільний у порівнянні з новелою розвиток дії – характерна риса оповідання» [1, 274].

У творі «Маленьке життя» наявні такі ознаки жанрів **оповідання та новели**: динамічний розвиток сюжету, відтворення одного ключового епізоду (тут і далі підкреслення наше – Т. В.): події твору розгортаються більш як пів століття тому в загубленому серед лісів хуторі, де панує голод. Маленький хлопчик Пилипок, залишившись сиротою, потрапляє до монастиря, де ченці навчають його іконопису. Одного разу до монастиря приїжджає француз з хворою донькою – ровесницею Пилипка. З цієї хвилини



маленький художник живе тільки образом тихого смутку ніжно-голубих очей і жагою «неустанної помочі» [3, 33]. Намалювавши образ мученика Пантелеймона-цілителя, він щонаочі мерзнути просто неба, прикладає образ до морозяної шиби, благаючи: «Допоможи їй одужати. Ти сильний. Ти все можеш» [3, 33]. Дівчинка одужує, але Пилипка Господь призиває до себе.

У творі діє невелика кількість персонажів (Пилипко, епізодично ченці Афанасій та Михайло, француз та його донька), подано лаконічні описи (наприклад, портретна характеристика дівчинки через призму сприймання ліричним героєм: «Пилипкові здалось, що обличчям дівчинка була схожа на Варвару, що намалював Афанасій. І лише очі були в неї не карими, а блакитними, як крильця серафимів. Було якось чудно бачити таку дівчинку тут у монастирі, у лісах, занесених снігом, таку тендітну і красиву, як весняний метелик. І все її обличчя було таким же блідим, а очі сумними-сумними» [3;28] чи опис подвір'я: «Подвір'я монастиря було вимощене брущатим каменем і вимощене від снігу так ретельно, що на ньому не лишилось жодної білої цятки. Взагалі, все довкола було дуже охайним і чистим. Посеред двору в огорожі, вся заледеніла, стояла криниця. Зверху над криницею нависала невелика баня з хрестом» [3;26]), а центральна подія (історія ікони, врятування Пилипком дівчинки) відбувається протягом нетривалого проміжку часу та в обмеженому просторі (монастир).

Специфічна риса оповідання – настанова на достовірність зображеного, що увиразнюється завдяки художньому обрамленню (розповідь колекціонера про примітивну ікону, що «викликає принаймні подив і непорозуміння» у мистецтвознавців).

У «Маленькому житті» відсутня логічна розв'язка – жанровизначальна риса оповідання, натомість маємо ефектну новелістичну розв'язку: дівчинка з не пояснених логічно причин одужує, Пилипко помирає.

Розв'язка набуває нових смислових відтінків, містичної забарвленості за рахунок експозиційної часової перспективи, окресленій у фіналі твору – прикінцевій частині обрамлення: «...Сталось так, що свого часу в дівчинки з голубими очима народилась своя дівчинка, а в тієї дівчинки народилась ще одна дівчинка, яку назвали Лорою, так звуть мою дружину... У нас є син... Він любить вечорами сидіти в кімнаті, де висить колекція старих ікон, і слухати дивну історію, що сталася з його прабабусею багато років назад. Звуть його Пилипком» [3, 37].

Серед жанровизначальних рис твору домінують ознаки новели, зокрема простий, надзвичайно динамічний сюжет, що містить у собі момент ситуаційної чи психологічної несподіванки. У творі Жовни ефект ситуаційної несподіванки (доля зводить у монастирі різних за походженням, соціальним статусом, долею дітей) поєднується із психологічною (магічний зцілювальний вплив ікони чи психологічний вплив хлопчика (?) на хвору дівчинку): «...І враз дівчинка знову розплющила очі і подивилась на вікно. Жар, що сидів у Пилипкових грудях, миттю розбігся по всьому тілу, наповнив голову, і Пилипкові здалось, що в нього запалали вуха...» [3, 34]

У «Маленькому житті» зображено незвичайні життєві обставини (життя в монастирі, створення чудодійних ікон). Автор вводить героя – оповідача з його специфічною манерою викладу: «...Я мовчу, потім відводжу їх убик і уникаю розмови. Мені завжди неприємно і боляче бачити їх скептичні посмішки, але я смиренно витримую їх і не вдаюся до пояснень» [3;18].

Прозаїк зосереджує увагу на змалюванні внутрішнього світу персонажів. Особливо яскраво відтворено переживання і настрої маленького художника: «Образ, який з'явився на його маленькій дощечці, захоплював його все більше і більше, манив за собою все далі, далеко за стіни темної келії у щось світле, казкове й красиве, туди, де одного разу злилися в єдиний білий світ білі коні, білий сніг...» [3, 32].

Можна трактувати жанровий різновид новели «Маленьке життя» як готичну новелу. Специфічні риси готичної новели наявні в цьому творі: сюжет будується навколо розкриття певної тасмниці (історія ікони великомученика Пантелеймона); особливий хронотоп (монастир, містичний зв'язок минулого й теперішнього); напружена інтрига, яка триває протягом усього твору [7, 2].

Отже, більшість жанровизначальних ознак «Маленького життя» відповідають канонам «малої» прози (переважно готичної новели).

Але за своїм обсягом, сюжетобудовою твір наближається і до повісті.

Повість – «епічний прозовий твір (рідше віршований), який характеризується однолінійним сюжетом, а за широтою охоплення життєвих явищ і глибиною їх розкриття займає проміжне місце між романом та оповіданням» [2, 90].

Обсяг твору середній між оповіданням та повістю, наявні ретроспекції (передісторія Пилипка, деталізовано причини появи хлопчика в монастирі тощо), відносна автономність епізодів, які утворюють цілісний твір за допомогою обрамлення (історія маленької ікони, яка з покоління в покоління передається у сім'ї оповідача, викликаючи в гостей «подив і незрозуміння» [3;18]. Своєрідною ознакою повістєвого жанру є джерело інтриги, що створюють декілька моментів: смерть матері Пилипка, прагнення врятувати хвору дівчинку, цілющі властивості ікони, смерть хлопчика. Майстерність О.Жовни як прозаїка полягає в тому, що він зумів тримати інтригу протягом усього твору. Але визначити жанр цього твору як повість не має



сенсу, адже «Маленьке життя» не має багатьох рис повістєвого жанру: велика кількість персонажів та докладних характеристик героїв, розлогі описи.

Отже, твір «Маленьке життя» О. Жовни за обсягом та наявністю кількох моментів джерел інтриги тяжіє до повісті, орієнтацією на достовірність зображуваного, невеликою кількістю персонажів, просторово-часовими характеристиками наближається до оповідання, але все ж більшість рис: таємниця – в основі розвитку динамічного сюжету, напружена інтрига, яскраво виявлений містичний елемент, ефектний симбіоз ситуаційної і психологічної несподіванки, відсутність логічної розв'язки свідчить, що жанровою природою – це **готична новела**.

Олександр Жовна – самотутній письменник, який працює в різних жанрах, які часом тісно між собою переплітаються. Гострий містично забарвлений сюжет, гуманістична ідея, тонкий ліризм у поєднанні з морально-етичною проблематикою роблять новели й оповідання прозаїка надзвичайно привабливими для читачів і дослідників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник /О.Галич, В.Назарець, Є.Васильєв. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
2. Гетьманець М. Сучасний словник літературознавчих термінів /М.Гетьманець. – Х., 2003. – С. 90.
3. Жовна О. Вдовушка /О.Жовна. – Кіровоград, 1996. – 271с.
4. Літературознавчий словник-довідник / [Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін.] –К.:ВЦ «Академія», 2007. – 752с.
5. Сасенко В. Письменник, що не полишає вчительської праці /В.Сасенко // Українська мова та література. – 2004. – №15. – С. 47.
6. Соколова В. Інтрига, пригода, сюрпризи і загадки. Складові творчого портрету Олександра Жовни /В.Соколова // Народне слово. – 2000. – 31 серпня. – С. 3.
7. Шевчук В. З темних джерел життя: Українська готична новела ХХ століття /В.Шевчук // Літературна Україна. – 1995. – №4, 5. – С. 2–3.

Євгенія ГОРЕМИКІНА

ОБРАЗ ЖІНКИ-ВІДЬМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМ «ЕНЕЇДА» І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО, «ВІДЬМА» Т. ШЕВЧЕНКА, ПОВІСТІ «КОНОТОПСЬКА ВІДЬМА» Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА)

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

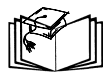
Науковий керівник – канд. філол. наук, старший викладач Лаврусенко М.І.

Тема відьомства, широко репрезентована в українському фольклорі, стала вдячним матеріалом для вітчизняної літературознавчої науки в ХІХ ст. Сформовані упродовж багатьох століть, оповиті буйною та яскравою фантазією, народні уявлення про відьму ніби виплеснулись на сторінки етнографічних альманахів та спеціальних наукових розвідок. Так було покладено початок опрацюванню у красному письменстві зовсім нової теми, табуваної аж до ХІХ ст. Мистецьке осмислення природи незвичайного, незрозумілого й непізнаного спостерігаємо уже в перших творах рідною мовою І. Котляревського (поема «Енеїда»), Г. Квітки-Основ'яненка (повість «Конотопська відьма»), Т. Шевченка (поєми «Причинна», «Утоплена», «Русалка», «Відьма») та ін. Цієї теми не оминули й автори кінця ХІХ століття – М. Коцюбинський (новела «Відьма», повість «Тіні забутих предків»), О. Кобилянська (повість «У неділю рано зілля копала»). У ХХ ст. цю тему активно розробляє Вал. Шевчук (повісті «Жінка-змія», «Горбунка Зоя», «Чортиця») та ін.

Не зважаючи на досить солідну художню практику в осмисленні образу відьми, в українському літературознавстві серйозні дослідження цього тематичного пласту почалися лише в ХХ ст. Серед науковців, що займалися вивченням цієї проблеми, можемо назвати О. Кононенка [4], В. Марка [6], М. Наєнка [7], В. Шевчука [9] та ін. На висновки цих учених ми й будемо спиратися у своїй розвідці, котра присвячена особливостям художнього змалювання образу жінки-відьми в українській літературі ХІХ ст. (**предмет** дослідження). **Об'єктом** аналізу статті стануть поеми І. Котляревського «Енеїда», Т. Шевченка «Відьма», повість Г. Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма». Такий вибір пояснюється тим, що ми ставимо собі на **меті** дослідити перші зразки художнього осмислення образу чаклунки, виокремити їхні типи, простежити, наскільки вони відповідають стереотипним народним уявленням про відьму.

Уважаємо, проблема, що порушується у статті, є **актуальною**, адже образ чаклунки-демона – це один із жіночих образів нашої літератури, який проливає світло на український світогляд, культуру й вірування. Наше дослідження стане, гадаємо, одним із кроків до цілісного осмислення теми відьомства в українській літературі.

Як стверджує В. Даниленко, культурну модель людства виражають архетипи, монотипи і стереотипи. Дослідник уважає, що «архетип не має історичних одерж, тому що несе схеми праобразів, закладені в доісторичний період, які є проєкціями зовнішнього світу» [2, с. 57]. Монотип, за автором, «рухлива структура, яку можна означити як нове, стереотип – як традиційне. В культуру монотип входить разом із



яскравою індивідуальністю, яка поляризує культурне середовище на тих, хто сприймає монотипи, і тих, хто його не сприймає. Монотип заперечує стереотип» [2, с. 55].

Якщо говорити про художнє відтворення образу відьми у вітчизняній літературі, то воно переважно стереотипне, тобто відповідає народним уявленням про цю демонічну істоту. Наше красне письменство виплекало живий і цікавий образ чаклунки, причому письменники, створивши його, майже сліпо йшли за розповідями бувальців чи користувалися науковими джерелами. В українському фольклорі постать відьми зображується у двох іпостасях. По-перше, це жінка, що пов'язана з нечистою силою і викликає страх, по-друге, це жінка, що пробуджує шире гумористичне замилювання, іронію, пов'язану із запереченням її неприродної суті.

Відьма, за народними повір'ями, – чаклунка, «служниця диявола, що має надприродні здібності завдавати шкоди живим істотам. Відьми виступають ніби посередниками між світом реальним та потойбічним. Слово "відьма" походить від давньоруського "ВЕДЬ" – знати, що вказує на давнє походження цього образу в українському фольклорі й свідчить про існування особливої касти серед язичницьких волхвів жіночої статі, які виконували певні ритуальні дії» [4, с.23].

Саме такими зображені образи відьом у бурлескно-травестійній поемі І. Котляревського «Енеїда». У народі склалася думка про те, що чаклунки можуть і допомагати, і шкодити людині. Так-от Кумська Сивілла (Сивіллами називали легендарних жінок-пророчиць, жриць з храму бога Аполлона) зображена у творі як типова сільська ворожка чи знахарка. Автор називає її «відьма злая», «Яга». «У Котляревського Сивілла набуває рис типової української відьми-чарівниці Яги, яка живе в хатці на курячій ніжці (казковий персонаж)» [9, с. 8]. Змальовуючи її, письменник користувався стереотипними уявленнями про відьму як жінку з досить непривабливою зовнішністю: «Бабище старая, крива, Горбатая, сухая, Запліснявіла, вся в шрамах; Сіда, ряба, беззуба, коса, Розхристана, простоволоса, І, як в намісті, вся в жовнях» [5, с. 61]. Однак зовнішня подоба іде у повному розрізі з суттю героїні: «На світі всячину я знаю, хоть і нікуди не ходжу, І людям в нужді помагаю, І їм по звіздах ворожу: Кому чи трясцю одігнати, Од заушниць чи пошептати, або і волос ізігнать: Шепчу – уроки проганяю, переполохи виливаю, гадюк умію замовлять» [5, с. 62] – читаємо її «життєву програму». Те, що Сивілла здатна творити добро, служити людям, свідчить про її незвичайність, винятковість. Образ Сивілли є досить цікавим: з одного боку, портретна характеристика цієї жінки, її вчинки є підтвердженням відьомського начала («...клубком із рота піна билась; Сама ж вся корчилась, кривилась, Мов дух вселився в неї злий.... Як бубен, синя стала вся, Упавши на землю, качалась...» [5, с. 63]), а з іншого боку – вона постає перед нами звичайною людиною. Особливо яскраво це проявляється, коли Сивілла дає оцінку Енеєві подіям у пеклі: «Відьом же тут колесували і всіх шептух і ворожок...на припічках щоб не орали,у комини щоб не літали,не іздили б на упирах; і щоб дощу не продавали,вночі людей щоб не лякали,не ворожили б на бобах...» [4, с. 81]. Саме вона пророкує Енеєві «...великі зробить переміни Во всім окружнім там краю...То ти не радуйся сьому, Іще ти вип' еш добру повну, По всіх усюдах будеш ти» [5, с. 63]. Сивіллу, на наш погляд, треба трактувати як монотипний образ, бо він набирає нових, відмінних від усталеної традиції, рис.

Прямо протилежною змальовує І. Котляревський фурию Тезіфону: «Яхидніша од всіх відьм, Зла, хитра, злобная, запекла, Робила з себе скрізь содом» [5, с. 108]. У римській міфології фуриями називали богинь помсти, які переслідували людей за провини. Ця відьма здатна до перетворення: «І перекинулась клубочком, Кіть-кіть з Олімпа, як стріла; Як йшла черідка вечерочком, К Амати шуть – як там була!» [5, с. 109]. Вона миттєво може змінити настрій і переконання людини, призвести до лиха, оскільки «До людських бід вона швиденька, і горе миле їй було» [5, с.109]. Підкреслимо, що така авторська характеристика відьми відповідає стереотипному фольклорному трактуванню цього образу.

Загалом, в І. Котляревського постать чаклунки має суто показовий характер. Очевидно, що зображення фантастичних картин загробного світу чи піднебесся відвертає увагу від самої відьми; у процесі сприймання жінки-демона немає того ефекту таємничого, потойбічного маєстату, що охоплює слухача при розповіді очевидця про зустріч з нечистою силою» [7, с. 26]. Більше того, письменник малює ці дві різні постаті у творі (Кумську Сивіллу й Тезіфону) нібито з протилежними ознаками, а проте вони логічно взаємодоповнюють одна одну. І. Котляревський не полишив поза увагою такого прояву подвійності природи відьми.

Г. Квітка-Основ'яненко у своїй повісті «Конотопська відьма», подібно до І. Котляревського, подає також переважно стереотипний образ відьми. Однак його знайомство з чаклункою відбувається не відразу. Про вчинки жінок-демонів спочатку чуємо з уст козацької старшини Конотопа: «С на світі нечестивії баби.....і імуть упрядженіє у відьомстві, іже ночним уременем, нам возлежащим і сплячим, сії нечестивії ісходють із домов своїх і, воздівше на ся білу ю сорочку, розпускають власи свої, яко верьлюжії, і, пришедше до до сусідських і других жителей пробиваній, увходять у кравницю, перетворюють оноє у чари і абіє производять усе по своєму наміренію» [3, с. 52]. Потім автор змальовує картину топлення відьом. Така процедура була своєрідним тестом на доведення чи спростування демонічних вмінь. Фольклористи стверджують, що потоплення відьом засноване на вірі в святість води, яка нічого нечистого



не приймає [1]. І от серед чаклунок з'являється і головна героїня повісті – Явдоха Зубиха: «Стара-стара та престаренна! вона як удень, то і стара, а як сонце заходить, так вона і молодіє; а в саму глупу північ стане молоденькою дівчинкою, а там і стане старітися і до схід сонця вп'ять стане така стара, як була вчора. Так вона як помолодіє, то й надіне білу сорочку і коси розпусить, як дівка, тай піде дойти по селу коров, овечат, кіз, кобил, собак, кішок, а по болотам жаб, ящериць, гадюк... Уже пак така не здоїть, кого задума!» [3, с. 59]. Характеристика цієї героїні багато в чому схожа на характеристику Тезіфони з «Енеїди» І. Котляревського, проте Г. Квітка-Основ'яненко наділяє свого персонажа ще й монотипними рисами. З «процедури» потоплення відьом героїня виходить переможницею. «Вона відверто глузує зі своїх «потопителів», запрошує їх до купелі.. Зубиха одним помахом руки наводить мару на людей – і вже ніхто не бачить, що хлопці шмагають не її, а вербову колоду». [6, с.212]. Сама ж відьма, насміхаючись з людей, примовляє казочку і регочеться. У такому промовистому епізоді Г. Квітка-Основ'яненко спромігся показати не лише страшну «нечисту» силу відьми, а й невігластво та тупуватість високопоставленого чиновництва Конотопа.

Наголосимо, що у повісті автор постійно акцентує увагу на образі Явдохи Зубихи. Спочатку він виокремлює її із середовища інших відьом, потім з усього громадського середовища Конотопа. До «послуг» героїні звертаються і сам сотник Микита Забрюха, і його писар. У стосунках з представниками влади Зубиха постає дуже мудрою жінкою, вона діє на власний розсуд. Хоча Явдоха, наприклад, і робить спробу з допомогою чарів одружити сотника Забрюху з Оленою Хорунжівною, проте вона розуміє неприродність цього союзу і не доводить справу до кінця.

Наділяючи образ відьми Зубихи індивідуальними рисами, Г. Квітка-Основ'яненко, проте, не відходить від стереотипного фольклорного уявлення про чаклунку. При всій своїй прихильності до героїні, автор змушений покарати відьму, оскільки в народних уявленнях ця істота, зазвичай, є вічним носієм зла. І згодом з'ясовується, що розплата приходить до кожного з головних героїв повісті: сотник позбавлений сімейного «щастя», писар втрачає посаду, сама Зубиха помирає: «Собаці собача смерть» [3, с. 109].

Зауважимо, що ранні романтичні твори Т. Шевченка «Причинна», «Утоплена», «Русалка» подають також усталений у фольклорі образ чарівниці, котра вмє зводить людей із життя. Однак у поемі «Відьма» жінка-демон замальовується по-іншому. Поет намагається пояснити психологію чарівниці, з'ясувати, які обставини штовхають людину в світ таємничого. У творі перед читачами постає жінка-покритка, збезчещена паном. Чи була ж вона відьмою насправді? Певно, що ні. Така роль їй потрібна, щоб не залишитися поза суспільством, яке її відкинуло.

Відьму Т. Шевченко змальовує як глибоко нещасну людину. Коли вона з'являється перед циганами, читач бачить у її образі щось надприродне, незвичайне, театральне: «... Мара! Мара!» – Цигане крикнули, схопились. А перед ними опинилось Те, що співало. Жаль і страх! В свитині латаній дрожала Якась людина. На ногах І на руках повиступала Од стужі кров; аж струпом стала. І довгі коси в реп'яхах О поли бились в ковтунах» [8, с. 285]. У поведінці її також спостерігалось щось незвичне: вона не співала, а вила уночі, коли цигани спали, і «... не спала, сиділа, ноги устромила в гарячий попіл» [8, с. 287]. Коли Відьма розкриває циганові свою душу, дії і вчинки жінки стають цілком зрозумілими: сама, уночі, серед степу вона шукає своїх дітей. Нещаслива доля зробила її такою. Стара циганка Маріула приводить до тьми Відьму, «...її стала вчити І лікарювати, Які трави, що од чого, І де їх шукати.» [8, с. 296]. Автор не дає жінці імені, а нарікає просто Відьмою. Вона спочатку справляє саме таке враження, страшної, таємничої божевільної жінки, яка розкидається прокляттями, і лише потім, дізнавшись про всі життєві обставини героїні, читач може побачити, що все це – «імідж» відьми, який вона собі обрала, форма психологічного захисту від реальності. Героїня ніби каже людям: «Ви гнали мене, були не підтримкою, а жахом для мене у найскрутніші часи, тож тепер ви бійтеся мене, я – Відьма, еретичка, яка може ляяти вас і хулити самого Бога, бо цій еретичці вже нема чого втрачати» [8, с. 295]. То ж і залишилася Відьма «І жила собі святою..... Люде добрі і розумні добре її знали, а все-таки покриткою і відьмою звали» [8, с. 297].

Підводячи підсумок нашим спостереженням, зауважимо, що І. Котляревський у поемі «Енеїда» й Г. Квітка-Основ'яненко у повісті «Конотопська відьма» зображують переважно стереотипний образ відьми, однак при цьому автори наділяють своїх героїнь й індивідуальними рисами, що дає нам право говорити наявність нетрадиційного трактування жінки-медіума у творах цих письменників.

Зображуючи образ чаклунки в поемі «Відьма», Т. Шевченко за набором стереотипних уявлень про місію такої жінки в суспільстві розкриває психологію скривдженої матері, яка за маскою чаклунки намагалася залікувати душевні рани, пов'язані із втратою дітей і своєю покритською долею.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Войтович В. Міфологія України/ В. Войтович – К.: Либідь, 2002. – 632 с.
2. Даниленко В. Стереотип, монотип, архетип у культурних моделях/ Володимир Даниленко // Слово і час, – 1994. – №1. – С. 55–59.
3. Квітка-Основ'яненко Г. Конотопська відьма/ Григорій Квітка- Основ'яненко/ Безцінні скарби української класичної літератури. – Донецьк: ТОВ «БАО», 2010. – С. 34-109.



4. Кононенко О. Народна демонологія/ Олександр Кононенко // Однокласник. – 1994. - №3. – С. 21–28.
5. Котляревський І.П. Вибрані твори/ І. П. Котляревський – К., «Дніпро», 1976. С. 21- 206.
6. Марко В. Нев'янучий сміх/ Василь Марко //Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 27 – Кіровоград, 2000. – С. 200–213.
7. Українська література. Посібник для старшокласників та абітурієнтів /за ред.. Насенка М.К. – К.: «Либідь», 1995. – С. 25–67.
8. Шевченко Т. Кобзар/ Тарас Шевченко – К.:«Дніпро», 1976. – С.284–297.
9. Шевчук В. «Енеїда» І. Котляревського в системі літератури українського бароко/ Валерій Шевчук // Дивослово. – 1998. – № 2, № 3.

Олена ГОРЯН

ОСОБЛИВОСТІ ОФІЦІЙНОГО НАЙМЕНУВАННЯ ОСОБИ В АКТОВІЙ КНИЗІ ЖИТОМИРСЬКОГО ГРОДСЬКОГО УРЯДУ 1611 РОКУ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент О.І. Крижанівська

Українська антропонімічна система належить до трійменних з обов'язковими трьома компонентами – власне ім'я + назва по батькові + прізвище. Власне, така тричленна формула і є офіційним найменуванням особи, що застосовується в усному мовленні при звертанні до індивіда чи при складанні документації тощо.

На шляху до сучасного стану антропонімічна система пройшла декілька етапів формування – від одно-, дво- до тричленної усталеної формули. Можна говорити, що вона удосконалювалася разом з розвитком людства. Так, за часів язичництва побутувала однойменна форма звернення до особи. Оскільки на ранніх етапах суспільного розвитку чисельність людських колективів обмежувалася кількома десятками чоловік, достатнім було називання особи лише за іменем. Антропонімічна система у свою чергу відбивала ступінь примітивного суспільного розвитку, що не потребував деталізованої ідентифікації членів соціуму. Відмова від осілого життя і розвиток землеробства спричинили соціальні, демографічні та релігійні зрушення, виникли також суперечності між кількістю населення та числом вживаних імен [2;9].

Перетворення однолексемної формули звертання у багатолексемну спричинене передусім суспільно-економічними факторами. Так, І.Франко у статті "Причинки до української ономастики" висловлює думку, що велику роль у закріпленні офіційної назви особи відіграла світська і духовна адміністрація: «Закріплення родових прізвищ в Україні розпочалося щойно після загарбання її Австрією, тобто після запровадження тут відповідних урядових настанов щодо нормування способів адміністративно-юридичної ідентифікації особи» [3;391].

Отже, можна зробити висновок про те, що найперше офіційне найменування розвивалось в урядових актах, списках, документах, тому дослідження саме таких пам'яток є актуальним на сьогодні.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що на території України (зокрема, землях Житомирщини) на початку XVII століття побутувала антропонімічна, апелювальна та мішана система іменування, що базувалася виключно на народно-побутовій основі за умов нестабільності та неунормованості особових назв. Відповідно до цього пропонуємо власну класифікацію антропонімічної системи, укладену на основі матеріалу Актів книги Житомирського гродського уряду 1611 року:

1) Власне антропонімічні іменування поділяються за кількістю компонентів на *одночленні, двочленні, тричленні та чотиричленні*.

Одночленні іменування для української антропонімії цього часу визначення особи за її власним іменем було фактично пройденим етапом. Наявні в писемній пам'ятці українські одночленні іменування слід розглядати не як свідчення існування залишків на Україні одночленної антропонімічної системи, а як результат офіційно-адміністративної неунормованості вживання особових назв, результат дії звичаєвої практики.

У гродському уряді засобами однойменності фіксуються здебільшого діти, двірська челядь, комірники, ремісничі, челядники, селяни, євреї тощо, причому засобом іменування могло бути ім'я, прізвище чи прізвисько: *кожого подъданого всеи реляции моеи имени нижеи описаными: у Якимя коня тисавого, у Федька клячу сивую, у Миска клячу половую [1;91]; отписую на пановъ Елцов сто золотих и полтретя на Гашаю, жиду...[1;116]; позовъ головнии трыбуналскии жьдови Гошаеви и жоне его Сапе [1;119]; слуги его милости – Лукян а Федор [1;130]; атамана Грицкого, Дробьяка, Гринка с пасинком [1;139]; посылает слугу своего Петра с тыми ж подводами [1;160]; позывает подданого его милости бердичовского Федка [1;166]; только ми Бася, жона моя... [1;176]; Грициха так именем своїм, яко именем детеи своїх всех з Грицем тепер с того света зошьлым сознала тые слова [1;180];везавши къ себе полковников, нияких Старинского, Макдаленского, Козича и инших [1;60]; При котором квалтованом наезде, побитю и пораненю дворника его тамтешнего Мартина, а другого паробка дворного Ивана побили [1;58].*



Трапляються записи одночленної ідентифікації особи і при згадках про конкретну людину (навіть панівного класу, але про яку йшлося вже попередньо) в офіційних документах. Часто це не ім'я, а прізвище, що може поєднуватися з апелятивами різних видів: *кождьм до Иванка приехалом...[1;84]; я тогда виделом в госпде у Балвира, Лукьяна и Федька[1;138]; приехавши до маетности пана Лемешова и пана Корьчевского...[1;107]; то пакъ пан Немирич с паном Велюгрским ночовал тамъ [1;107];и убогих подданных моих помелену Пашковичеву [1;60]; при челяди и бытности урядника его милости Сташкэвича [1;80]; сознане подписалем помеленого пана Почерницкого[1;184];дал есми позовъ земскии киевскии очеристо въ руки Янови Свирицовскому, названого Влоха [1;54].*

Випадки застосування одночленного типу іменувань, порівняно з іншими ідентифікаційними типами, в писемній пам'ятці Житомирщини займають незначне місце, їхня наявність у документах початку XVII століття пояснюється не лише тенденцією іменувати у такий спосіб представників соціальних низів – залежних категорій населення, а й характером документа, його призначенням, ерудицією й старанністю писаря.

Двочленні іменування. Характерною особливістю цього виду іменувань досліджуваного періоду є усталене, константне співвідношення між його членами, характерне як співставлення у своєрідному складному слові, що служить для означення людської особистості. Як і нині, у двойменних антропонімічних системах ім'я + прізвище перший член виконує функцію розрізнення, а другий – ототожнення. Модель цього іменування - це специфічно антропонімічне, екстралінгвістичне явище, випливає із самої специфіки, природи мови, що витворилася в глибокій доісторичній давнині і збереглася до наших часів у всіх слов'янських мовах [4;117].

Виділяємо такі типи іменувань, що трапляються в актовій книзі:

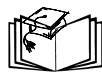
- хрещене- (чи нехрещене) власне ім'я + назва, що вказує на місце походження або проживання : *Станислав Краковскии, Иван Минковецкии, Петро Вилгородскии, Януш Острозкии [1;165];Федко Вольнского [1;167]; Дорота Насиловская [1;177].*
- хрещене (чи нехрещене) власне ім'я + назва, що вказує на професію або заняття: *Ониско Бондар [1;148];Леско Боярин [1;91];подданного Андрея Чоботаря [1;162].*
- хрещене (чи нехрещене) власне ім'я + назва, що вказує на якусь зовнішню особливість людини: *Иван Сухорebro [1;151], Иван Кривои [1;51].*
- хрещене (чи некрещене) власне ім'я + назва, утворена від іншого власного імені (батька, матері, чоловіка тощо): *Григорий Пашкевича, Марушу Елцовну, паней Катерины Поддубского; пане Барбаре Новоселицкого[1;72]; Катерина Лукашова [1;179];Наум Ивановичь[1;181].*

Другий член у двочленних іменуваннях навіть відантропонімічного походження довгий час ще не був спадковим прізвищем, а чинником прямої, реальної характеристики особи чи за її індивідуальними особливостями (зовнішнім виглядом, звичаями тощо), чи конкретно вказував на місце походження або перебування даної особи, чи становив пряму назву конкретної особи по батькові, матері, чоловікові або інших членах родини і т. ін. [4;118].

Двочленні власне антропонімічні іменування мають абсолютну перевагу над усіма іншими способами іменувань у досліджуваній пам'ятці.

Тричленні іменування. Цей тип представлений у пам'ятці Житомирщини не тільки однією, тепер офіційною загальноприйнятою в нашій країні давньою східнослов'янською моделлю: власне ім'я + назва по батькові(на -ич, -ович, -евич) + прізвище (або, як тоді іменували, прізвищева назва), хоча ця модель уже від давніх часів у досліджуваних документах є домінантною, а й різними видозмінами вказуваної моделі, коли назви по батькові виступають з іншими патронімічними суфіксами (-енко, -овъ, -инь), ставиться на кінець іменування; деякі приклади пам'ятки до того ж засвідчують і такі іменування з трьох членів, у яких назва по батькові відсутня, і після власного імені названого маємо дві особові назви, які ідентифікують його особу за якимось іншими причинами (наприклад, професією, індивідуальним прізвищем, місцем проживання тощо): *за листом отца Бенедикта Стрышковского [1;95]; Иван Волковскии, урядник; панъ Васил Давыдовичъ Балажеи; Васил Тиша Быковскии[1;116]; Семен Олекичъ Кираноискии; Григории Богданович Щениевскии [1;132]; полковник Федор Кнышь; возный Иван Минковскии; бодем в местечку Белополу его милости пана Фридриха Тишкевича Логоиского[1;95]; постановивъши шляхетне урожене пан Василь Давыдовичъ Балажеи, Иштван Янушь Дхоревскии [1;101]; на маетности небожчика князя Романа Ружинского Почуиках [1;116]; писане по их милости пана Фрыдриха Тишкевича з Логоизка [1;120]; грабеж пана Семене Олекъшича Кгераноиского [1;122]; на змове с неякою Марушею, прозваваючоюс Дедерколовною Григоревую Пашкевичувую [1;126]; подданный мои лесчиньскии Тимошь Федченъко Слодовник [1;136]; подате того позову сужоного будет урожоному пану Василю Станиславовичу Сурину [1;72];в жалобе урожоного пана Андрея Огиевича Тишковича [1;72].*

Дослідження пам'ятки доводить, що в тричленних іменуваннях низів суспільства назв по батькові практично не було, і причина тут очевидна: діловодство вели представники вищих соціальних прошарків, які керувалися своїми класовими настановами і намагалися підкреслити нижчий стан представників низів



суспільства навіть засобами їхньої ідентифікації. Третій компонент таких тричленних іменувань у вищих соціальних сферах хоча й виступав як фактичний деталізуючий ідентифікаційний член, проте не був позбавлений свого соціального, класового колориту. Феодальній верхівці (представникам князівських, шляхетських і боярських родів) тут служили переважно назви за майновою осілістю або назвою родинної оселі.

Чотиричленні іменування. Чотирилексемні іменування майже в усіх слов'янських мовах є оказіональними в текстах. Їхнє використання спирається не на вироблені мовленнєвою практикою і багаторазово повторені структури, а на спонтанні антропосинтагми, уживання яких щоразу мотивується контекстуально. Зважаючи на це, не можна вести мову про чотирилексемні антропонімні формули стосовно всіх слов'янських мов. Виняток становлять тут лише чотирилексемні АФ староросійської мови. Звичайно, вони значно рідше уживані, ніж три- або, тим більше, дволексемні, але в їхньому використанні прослідковуються певні закономірності, і це дає підстави кваліфікувати їх як антропонімформули, а не оказіональні найменування [2;16].

Такі іменування трапляються дуже рідко в Актівій книзі Житомирського уряду і мають пряме відношення лише до ідентифікації представників феодальної верхівки як юридичних суб'єктів у суто ділових документах, пов'язаних з різними майновими справами. Чотиричленна ідентифікація особи була викликана, в першу чергу, необхідністю більш чіткого окреслення особи щодо її приналежності до певного феодального роду чи його генеалогічної лінії [4;138]. Саме тому в цих іменуваннях обов'язково наявний компонент, що вказує на цю родову чи генеалогічну приналежність. У своїй ідентифікаційній моделі він покликаний був також нести на собі виразне соціально-станове навантаження, вказуючи на приналежність конкретної особи до знатного роду чи якоїсь його парості, виконувати функцію своєрідного родового знака пошани.

Частіше трапляються чотиричленні конструкції при називанні жінок знатного роду, причому один із компонентів означає саме приналежність до цього роду, інший – прізвище чи ім'я чоловіка/місце, звідки сама панна: *Анну Ходкевичовну Яхимовую Корецькую* [1;165]; *панною Катерину з Покалева Лукашовую Лисицькую* [1;179]; *панною Катерину Закревську Григоревую Басарабовую* [1;190]; *уроженеи панеи Марине Дедеркаливне Григоревои Пашкевичевои* [1;104]; *пани Одаря Вышъколского богдановая Щениевская* [1;130]; *по справе Анны Щениевские Фронъцковое Ходаковъское* [1;132].

Апелятивні іменування. У наш час зафіксовані випадки, коли у художніх творах особу іменують не за особовою назвою, а, скажімо, за професією, заняттям або якимось інакше. Однак такі випадки мають контекстуальний ситуативний характер, тобто так можна говорити про особу, відому вже з попереднього тексту. Історія зберігає той факт, що в давнину для окреслення особи навіть в державних документах застосовувалися саме такі апелятивні звернення [4;139].

За структурою цей тип іменувань можна ділити на однослівні й описові. Однослівні найчастіше виступають як назви за професією, заняттям або приналежністю до народності, наприклад: *просиль пан подкомориш* [1;135-137]; *арендар из Билиговец* [1;190]; *подписом руки писара кгородского киевского* [1;147-148]; *тогда онъ челяди оказал и оповедал* [1;147-148]; *...положило позов кгородский Киевский в месте в Дымирове, в дворе, где сам пан староста мецькает, и пудстаростему, и иншои челяди оказал и оповедал...* [1;153]; *я за тим предалом тот попел купцеві кзданскому* [1;159]; *Которыи его мл ясневелможного пана краковского позывает* [1;166]; *а потом в том же местицу позывы очевисто паном шкрутатором* [1;170].

Серед описових показовими є називання за відношенням іменованого до іншої особи, переважно за родинною ознакою, або щодо слуг – феодально-залежним підпорядкуванням: *Двдеринъ зять, Кльновъ зять, Сосиковъ зять, Лостоловского зять, Родувинковъ зять, Мотринъ зять, Мальшиевъ слуга; урядника его милости Сташкевича* [1;81]; *княжат Ружинских* [1;39]; *слуга и врьдник его милости пана Остафияна Тишкевича* [1;79]; *малжонку его милости пана Стрыбыля* [1;98]; *братьи пана Станислава Земского* [1;100].

Подекуди простих людей називали в офіційних документах на ім'я, після чого вживалося словесне окреслення, що являло собою вивищення стану шляхтичів над простолюдним: *уроженью моему старожитному не маючи жадное равности* [1;50]; *не будучи мне равная, Маруши, особы якое легкое, незначное* [1;51].

Мішані іменування особи. Сучасні традиції офіційного найменування особи дозволяють використовувати як оптимальну трикомпонентну номінацію адресата, так і в поєднанні зі словами-індексами, словами-регулятивами: *Соколов Иван Иванович – пане Соколов, пане Иван, товариш Соколов; Марія Яківна Полянська – пані Полянська, добродійка Марія тощо.*

Характерною особливістю аналізованого виду іменувань є те, що вони ідентифікують особу за допомогою певного елемента опису. В їхньому структурному складі на першому плані завжди виступає особова назва (в абсолютній більшості випадків – власне ім'я і лише спорадично - прізвищева назва), яку доповнює апелятивний опис. Досягається це не тільки використанням апелятивної лексики, а головним чином - уживанням прийменникових та посесивних конструкцій (посесивного родового відмінка): *Тимофей мелничокъ изъ Дохтева; Григорий Пашкович, которыи Слугою его милости Юхима Корецкого минуется* [1;57]; *генерал воеводства Киевского Тарас Опарипеский* [1;104].



Формула іменування залежить від характеру документа. Якщо це дарчі, купчі, листи про спадок, то використовується розгорнута формула називання: ім'я + назва за батьком + ряд уточнювальних відомостей про сан, професію, місце проживання, походження, стосунки до інших родичів [4;141].

Таку формулу іменування застосовували як при офіційному найменуванні вищих прошарків суспільства (жінок і чоловіків), так і для називання селян, міщан, слуг для уточнення та конкретизації. Відома також і розгалуженіша конструкція, яка могла мати в собі від одного до десяти антропонімійних компонентів: *пан Адамъ Дубровскии, приятел и улоцованыи его милости пана Юзефа Дзербицкого* [1;46]; *его милость панъ Василии Воронич, писар земскии* [1;81-82]; *урождонныи пан Александер Крошницкии, слуга и врядникъ его милости пана Самуеля Горностая* [1;71]; *панюю з Покалева Лукашовую Лисицкую* [1;106]; *панеи Ганны Ходкевичовны княжны Корецкое яко повода и маложонка опікуна еи милости вельможного княжати Корецкого* [1;163].

Отже, антропонімійна система Житомирщини XVII століття, а отже, і офіційні найменування мали дуже розгалужену систему. Проведене дослідження засвідчує відсутність однотипного способу ідентифікації особи. Система найменувань на той час ще не була унормованою, переживала стадію свого формування. Соціальне становище особи відіграло важливу роль в її ідентифікації. Так, одночленним номінантом наділялися переважно простолюдини, тоді як чотиричленним способом ідентифікації називалися вихідці з вищих прошарків суспільства. Двочленний спосіб називання був панівним для всіх верств населення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актова книга Житомирського гродського уряду 1611 року [упорядкув., А.М.Матвієнко, В.М.Мойсієнко]. – Житомир, 2002. – 390 с.
2. Пахомова С.М. Еволюція антропонімійних формул у слов'янських мовах: дис. доктора філологічних наук:10.02.01/ Світлана Миколаївна Пахомова. – К., 2000. – 41с.
3. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах/Іван Франко. – К.:Наукова думка,1982. - . – Т.36. – С.391-427.
4. Худаш М. З історії української антропонімії/М.Л.Худаш.- К.: Наукова думка, 1977. – 236 с.

Вікторія ЖИТНА

ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОЗИ, НАПИСАНОЇ ЖІНКАМИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Буряк О.Ф.

У сучасній українській прозі окреме місце займають твори, написані жінками. На початку 90-х років популярності серед читачів набули повісті О. Забужко «Польові дослідження з українського сексу», Т. Зарівни «Каміння, що росте крізь нас», Є. Кононенко «Ностальгія» та «Зрада», С. Короненко (М. Омели) «Мертва кров», С. Майданської «Землетрус» та «Діти Ніоби», М. Меднікової «ТЮ!», Г. Пагутяк «Записки Білого Пташка», С. Пиркало «Не думай про червоне», І. Роздобудько «Мерці», Г. Тарасюк «Сестра моєї самотності» та ін.

В українській жіночій літературі 90-х спостерігається домінування прозових жанрів (хоча деякі з цих авторок дебютували як поетеси), що свідчить про актуальність аналітичного погляду на буття жінки.

Причини такої широкої жіночої репрезентації пояснюються передусім українською ментальністю, специфікою українського національного характеру. Етнопсихологи вказують на рівноправне або навіть і панівне становище жінки в українському суспільстві: вона аж ніяк не підпорядкована чоловікові, не зведена до ролі виконавиці чи страдниці.

В останній час у вітчизняному літературознавстві актуалізувалася проблема літературознавчої дефініції творів, написаних жінками, адже паралельно функціонують терміни «**жіноча**» проза, **феміністична**, «**феміноцентрична**», **дамська література** проза (тут і далі виокремлення наше В. Ж.) тощо.

Мета нашої розвідки – з'ясувати змістове наповнення термінів на позначення творів, написаних жінками, та визначити особливості зв'язків між цими означуваними категоріями.

Один із найчастіше вживаних термін «**жіноча**», який часто асоціюється з поняттям «меншовагітисне, недосконале». Більшість дослідників чоловічої статі (російський критик М. Зав'ялов, письменники: Ю. Андрухович, Вал. Шевчук, В. Медвідь, Є. Пашковський, А. Кокотюха, Д. Стус) заперечують сам принцип поділу літератури на «**жіночу**» і «**чоловічу**». На їхній погляд, література може бути лише «**гарною**» і «**поганою**», де під словом «погана» розуміють жіночу прозу.

Недовіра до терміна «жіноча проза» відбивається, за словами російської дослідниці І. Савкіної, навіть у «**фігових листочках лапок**» [5, 71], в які його традиційно беруть цей термін («**жіноча проза**», «**жіноча проза**). Лапки надають значення «ніби», «псевдо», «так звана», тобто виражають сумнів у наявності самого



феномена, вказуючи на його розпливчастість, вторинність у культурі. Відповідно, вживання цього терміна без лапок – вияв опозиції до патріархального дискурсу літературної критики.

С. Філоненко зауважує, що неприйняття літературознавцями терміна «**жіноча проза**» зумовлено як недостатнім станом вивчення жіночої літератури, так і значною вульгаризацією цього терміна, помітною останнім часом, особливо на рівні масової свідомості [8].

Аналізуючи поезію С. Плат у статті «Незгасний маків цвіт» О.Забужко запропонувала замінити вульгаризований на сьогодні термін «**жіноча література**» альтернативним «**феміноцентрична**» [3, 132].

Дуже часто поняття «**жіноча проза**» ототожнюється з іншим – «**дамська**» («**рожева**») проза. Для останньої характерні наївні, розраховані на домогосподарок сюжети, зображення жінки слабкою, вразливою істотою, котра спроможна існувати лише під опікою чоловіка.

На нашу думку, таке змішування понять недопустиме, адже терміни окреслюють принципово різні літературні явища. «**Жіноча проза**» характеризується увагою до жінки і жіночих проблем, виразно жіночим філософським поглядом на світ, своєрідним стилем мислення (потужно виявлене емоційне начало, переплетення розмаїтих асоціацій), оригінальною манерою мовлення (монологічність, ліричність, ширість).

Терміном «**дамська**» («**рожева**») проза доречно позначати зразки масової літератури, де варіюється традиційний сюжет (взаємини безпорадної жінки і супермена як потенційного джерела щастя), експлуатуються художні прийоми мелодрами: гостра інтрига, відверта морально-дидактична тенденція, гіперболізоване зображення пристрастей («сльозливість»), прямолінійний поділ героїв на «добрих» і «злих», глибина драматичних конфліктів підмінюється зіткненням банальних пристрастей.

Х. Стельмах допускає можливість вживання терміна «жіноча проза» паралельно з терміном «**феміністична проза**» [6, 321]. При цьому не враховується навіть ідейна спрямованість творів, часом дуже далека від фемінізму.

Нам імпонує позиція А. Усманової, котра вважає, що говорити про феміністичність художніх творів можна лише тоді, коли жінка-автор у позамистецькій дійсності висловлює чітку феміністичну позицію, – тоді в її мистецтві фемінізм буде усвідомлюватися «як маніфест, як програма, як ідеологія, котра потім кодується в художніх формах» [8]. Якщо така маніфестація фемінізму відсутня, то творчість цієї авторки треба трактувати не як феміністичну, а як жіночу.

Хотілося б, наголосити, однаково ймовірно, що феміністичні погляди можуть ідентифікуватися авторкою як такі, а можуть і не усвідомлюватися. Відповідно, **усвідомленість** феміністичної орієнтації як природного відстоювання права на самореалізацію – не обов'язкова риса представниць феміністичної прози. Звідси впливає думка про можливість зближення, накладання понять «**жіноча**» і «**феміністична проза**».

Здебільшого героїні сучасної української прози, написаної жінками, – «духовні доньки» емансипованих героїнь української літератури межі XIX–XX ст., продовжують традицію самоствердження, опанування незалежної жіночої ролі у світі, який і досі залишається патріархальним. По-справжньому «вільна жінка» – «вільна від усього, що нав'язувало їй патріархальне суспільство, від непорушних традицій, від пересудів і забобонів минулого, надто тоталітарного, та від усього, що сковує і обмежує її зараз, – вільна в усьому» [1, 18] стала сьогодні швидше ідеалом, ніж реальністю. Різницю між «патріархальною» й «ноювою» жінкою акцентує М. Рудницька: «Вчорашня жінка, яка не знала ще антагонізму між двома життєвими тенденціями, не знала роздвоєння душі, була більш гармонійна, більш зрівноважена віднинішньої. Зате сьогодні жінка є багатша, «інтересніша». Її внутрішню боротьбу і неспокій, її шукання і блукання, самоаналіз і сумніви, можна би назвати проблематизмом нової жінки» [7, 50].

Отже, можна говорити про органічний зв'язок фемінізму з жіночою прозою. Фемінізм – світоглядне підгрунтя жіночої прози. Артикулювання, оприлюднення специфічного жіночого досвіду – одне з центральних завдань фемінізму, яке почасти виконує жіноча проза.

Закономірним стає звернення сучасних авторок при творенні нового жіночого типу до **особистого досвіду**. Таке джерело нової концепції особистості жінки знаходить адекватну форму художнього вираження – **автобіографічність**, яка максимально передає авторський життєвий досвід.

Літературознавством давно помічено прихильність письменниць до автобіографічної літератури. «Феміністична критика часто трактує автобіографізм як з основних визначень жіночого письма, виводячи родовід жіночої літератури з інтимістики. Конструкція біографії – розповіді недочуті, недобаченої, незакінченої – мусить бути вільною, відкритою, фрагментарною, зануреною у теперішній час, написаною скоріше як припущення, ніж як ствердження; вона скоріше просторова, ніж лінійна, цинічна, ніж прогресивна» [7, 50].

У прозі Оксани Забужко виявляється комплекс рис, характерних для жіночої літератури, зокрема автобіографічність – сутнісна ознака її творів.

Н. Зборовська автобіографічні моменти називає «дискурсом зізнання» [4, 288]. Таким вона вважає роман «Польові дослідження з українського сексу», «який виявив основні аспекти жіночого авторського



письма: відверта розмова про своє тіло і сексуальність як основа автобіографічного сюжету, вираження особистого досвіду жінки як типового досвіду жіночого життя, свідоме і несвідоме протиставлення жіночого приватного світу чоловічому, артикуляція ефективної нарації замість лінійної послідовності подій тощо» [4, 288].

Визначальна особливість жіночої прози – наявність **ліричних елементів**. Наприклад, у повісті «Інопланетянка» О. Забужко зосереджується на духовному житті героїні, її внутрішньому стані, відтворюючи найтонші нюанси перебігу мінливих почуттів, настроїв, переживань.

Характерним для жіночої прози є «**хронотоп спогаду**». Зокрема в «Польових дослідженнях...» думка про самогубство Оксани примушує її переглянути все своє життя і знайти його смисл; несподівано побачений профіль дівчини, який нагадав про подругу Ленцю в «Дівчатках».

Літературознавець М. Крупка стверджує, що жіноча література зосереджується на внутрішніх почуваннях героїв, бо ця ознака зумовлюється як психологічно, так і через зовнішні вияви. Отож, **психологізм** є невід'ємною частиною феміністичної прози.

Сучасну жіночу літературу слід розглядати як невід'ємну частину психології, особливо при дослідженні несвідомого. Функцію несвідомого виконують сні, марення, галюцинації. Образи, що виникають у снах і візіях, означають певний психічний стан жінки. Наприклад, сон про батька у «Казці про калинову сопілку» О. Забужко в метафоричній формі прогнозує майбутнє головної героїні.

У жіночій прозі домінує **мотив самотності** («Казка про калинову сопілку», «Музей покинутих секретів»).

Змальовуючи жінку як особистість, мисткині звертаються до осягнення багатьох філософських проблем: смисл життя, людська свобода та її межі, переживання людиною своєї кінченості, взаємини людини з часом, неавтентичне буття, метафізика любові тощо.

Таким чином найбільш коректним, ідеологічно нейтральним ми вважаємо термін «**жіноча проза**», що позначає написані жінками твори, яким властиві актуалізація жіночих проблем, виразно жіночий погляд на світ, автобіографічність, емоційність, асоціативність мислення, ліричність, щирість мовлення, психологізм.

Як синонім можна використовувати термін «**феміністична проза**», у такий спосіб акцентуючи на антимаскуліному вимірі твору, який може не завжди усвідомлюватися письменницею.

У сучасному літературознавстві триває дискусія стосовно терміна «**жіноча проза**», уточнюється його значення через співвідношення зі спорідненими термінами («**жіноча література**», «**жіноче письмо**», «**дамська**», «**феміністична проза**» та ін.). Осмислення цього терміна, заглиблення в його смисл допомагає краще осягнути специфіку жіночої творчості, визначити її сутнісні риси, а отже, пізнати феномен жіночої прози як невід'ємної складової сучасного літературного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дончик В. Від головного редактора / Дончик В. // Слово і час. – 1996. – №8–9. – С. 18–21.
2. Забужко О. Сестро, сестро. Повісті та оповідання / Оксана Забужко – К., 2005.
3. Забужко О. Незгаданий маків цвіт / Забужко О. // Всесвіт. – 1990. – №1. – С. 130–133.
4. Зборовська Н. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури. / Зборовська Н. Монографія. – К., 2006.
5. Савкина И. Женская проза – без кавычек / Савкина И. // Литературная учеба. – 1998. – №3. – С. 71–75.
6. Стельмах. Х. Специфіка жіночої психології у романі Ясміні Тешанович «Сирени» / Стельмах Х. // Молода нація / Гол. ред. О.Проценко. – К.: СМОЛОСКИП, 1999. – С. 314–322.
7. Філоненко С. «Інша мова жінки»: художні особливості української жіночої прози 90-х рр. ХХ ст. / Філоненко С. // Слово і час. – 2008. – №2. – С. 49–56.
8. Філоненко С. Термін «жіноча проза» як проблема літературознавства. / http://www.bdpu.org/philological_faculty/Ukr-zarub_lit/s_filonen/termin.doc

Юлія Ігнатова

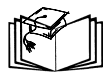
АРХЕТИП ВЕЛИКОЇ МАТЕРІ В ПОВІСТІ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ «ВЕЛИКЕ ЦАБЕ»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, ст. викладач Лаврусенко М.І.

У статті досліджується специфіка художнього зображення архетипу Великої Матері у повісті Д. Гуменної «Велике Цабе»

Архетипи – основа духовного життя етносу. Це структурні елементи людської психіки, що знаходяться у колективному підсвідомому, яке є спільним для усього людства. Вони є основою творчості та сприяють внутрішній єдності світових культур, створюють можливість взаємозв'язку різних епох і взаєморозуміння між націями й державами. Обґрунтував цю теорію аналізу культурної спадщини народів світу швейцарський психоаналітик К.-Г. Юнг. Згідно з його концепцією, архетипи є генетично сформованими



психічними структурами, які зародилися у первісні часи пізнання людиною світу на позначення думок та емоцій. «Праобраз, або архетип, це фігура – чи демона, чи людини, чи події, – яка повторюється протягом історії всюди, де вільно діє творча фантазія» [13, с. 283]. Першим у свідомості людини, на думку К.-Г. Юнга, сформувався архетип Матері [14]. Велика Мати – загальна назва образу, взята з колективного культурного досвіду. Символічним вираженням цього психічного феномену є зображення Великої Богині, представлене в міфах та мистецьких творах. Зокрема, художній доробок діаспорної письменниці Д. Гуменної на дохристиянську тематику пропонує нам досить цікаву й оригінальну реконструкцію архетипу Жінки-Матері, тому об'єктом дослідження нашої статті стане доробок цієї авторки.

Зазначимо, що вітчизняна література 40-80-х років ХХ століття, що побачила світ за межами України, ґрунтовного аналізу у нашій науці немає. Серед незаслужено забутих персоналій цього періоду й ім'я Докії Гуменної. Твори мисткині до недавнього часу були предметом студій переважно в українській діаспорі (Г.Костюк [4], В. Петров [9], О. Несіна [8] та ін.). У сучасній українській науці доробок авторки став об'єктом уваги монографії П. Сороки «Докія Гуменна. Літературний портрет» [12], статей А. Погрібного [10], Т. Садівської [11], М. Лаврусенко [6] та ін.

Отож, звернення до спадщини Д. Гуменної наразі є дуже **актуальним**. Виходячи із зазначеного вище, ми ставимо собі на **меті** вказати на специфіку художньої реконструкції архетипу Великої Матері в першій повісті письменниці на праісторичну тему – «Велике Цабе» (**об'єкт дослідження**). Наш аналіз ґрунтуватиметься на архетипній теорії К.-Г. Юнга, про яку йшлося вище, а також на прикладах використання положень цього вчення в українському літературознавстві, зокрема, у працях С. Кримського [5], О. Донченка, Ю. Романенко [3], В. Буряк [1] та інших.

Зауважимо, що в художній літературі архетип розкривається через образи. Тому **завдання** нашої розвідки – дослідити жіночі образи повісті Д. Гуменної «Велике Цабе» і простежити, яке змістове наповнення архетипу Великої Матері представлене у творі про дохристиянські часи української історії.

«Велике Цабе» – твір про життя людей у добу Трипільської культури. Це, фактично, перша в загальнослов'янській літературі спроба відтворити в образах ту таємничу й маловідому світові епоху, вірування, звичаї та світогляд її людей, яких письменниця вважала нашими прадавніми предками. У цій, за словами авторки, «вигадці на трипільську тему», вдалося поєднати істинність і вимисел, об'єднати жанрові різновиди історичної та фантастичної повісті. Пишучи фантастичний твір на тлі праісторії, авторка спирається на відкриття археологічної науки, а там, де не вистачає історичного матеріалу, залишає за собою право на творчу вигадку, гру уяви.

З перших сторінок повісті ми знайомимося з головною героїнею твору – Ягілкою. Скульптор Лука Савур намагається виліпити із знайденого археологами скелету образ людини з давньої епохи. Руки майстра ліплять дівчину. І тоді, коли він засинає перед завершеною роботою, йому сниться сон про трипільські часи України, про матріархальну добу, про час, у який жінку сприймали як Богиню. За сюжетом ця красуня оживає, а поруч з нею стоїть гарний хлопець на ім'я Лука. У силу обставин вони змушені були розлучитися, щоб потім назавжди бути разом... Але на цьому повість не закінчується, у нашого героя залишаються багато питань без відповідей. І чи вдасться все ж таки йому розкрити загадку не лише тієї скульптури, що зараз перед ним, а й свого життя, тієї епохи, яку він так захопливо досліджує, ми можемо дізнатися помандрувавши разом із героєм.

Лука опиняється в чарівній трипільській епосі, якій притаманний матріархальний устрій, де жінка-мати є основою та опрою. Центральним образом її повісті є Мати як символ самого Життя, як Берегиня роду. Саме система жіночих персонажів твору дають нам змогу простежити за специфікою авторського художнього розкодування змістових складових Архетипу Матері. Це паніматка – Мати-Берегиня Ягі-толоки (так авторка називає родову общину), це Ягілка – найкраща дівчина матріархального роду, це маги патріархального роду Савурів й глиняні фігурки – лялі, що уособлюють собою пам'ять про предків. Кожен з цих образів інформує читача про трипільську епоху нашої землі, зокрема про духовність і побут праукраїнців, культове місце жінки в дохристиянські часи України.

Образ Ягілки відразу викликає читачку симпатію. Її зовнішність ідеальна: «... з розпущеними кісьми, у вінку з колосків та маків, з гарними візерунками на зап'ястях та на колінах» [2, с. 11]. До того ж героїня віддана своєму коханому Луці, який у сні скульптора – син Лелеки-толоки.

Прикметно, що, говорячи про стосунки людей дохристиянської епохи, авторка намагається передати дух того часу, пояснити, що наші предки відчували себе в нерозривній єдності з природою, вірили в магію слова й дії. Чиста, світла, добра Ягілка благає у природи допомоги і захисту її коханому. «Ой, місяцю, місяченьку, присвічуй моєму милому, щоб не впав, ніжок не зранив» [2, с. 77]. Довгий час від Луки не було звісток й у відчаї вона звертається до родинних обрядів, щоб привернути й повернути його, але й чари тут безсилі. Зблідла, змарніла Ягілка. «Вже й маги виливала все лихе, все мудре, вже й відшпигувала» [2, с. 78], але нічим зарадити не може. Поки одного разу не з'явився Лука на своєму Братчику й не викрав Ягілку. П. Сорока зазначає, що в образі цієї дівчини, «наскрізь романтичному, піднесеному і сповненому чару



первісної краси, втілилися кращі риси первісної жінки, що жила в тісній нерозривній єдності з природою, виростала під її мудрим покровом, а отже, брала від неї усе мудре й чисте» [12, с. 375].

Стосунки Ягілки й Луки розкривають нам не лише правила життя матріархального роду, а й того, де культове місце займає чоловік. Хлопець довгий час подорожував, зустрічав на своєму шляху багато племен, які живуть за новим, патріархальним устроєм. Великий вплив на нього мала зустріч з Багатим Цабе. Лука прагнув бути схожим на нього – мати у своєму володінні землі, прихильність богів. Син Лелеки-толоки вирішує разом з Ягілкою почати нове життя, дати початок новому роду.

Закохані йдуть до Савурового роду, аби там заснувати родину. У час, поки молоді в дорозі, мати Савура чарує: поклала колоду перед порогом, «щоб синова, перший раз увійшовши, та спіткнулася, та вклонилася низесенько свекрусі, то й довіку буде покірною» [2, с. 87]. Не знала дівчина про перешкоду та й упала, а мати Савура підступно зауважила, що тепер невістка «завжди до ніг кланятиметься» [2, с. 89]. У такий спосіб авторка пояснює читачеві зміни, що відбувалися у прадавньому суспільстві, коли на зміну матріархатві приходив патріархат.

Ягілка не може призвичаїтись до порядків, які усталені в роду Луки. Вона відчуває себе чужою, бо чоловік весь час у полі, а вона безперестанку виконує доручення свекрухи. Тут «де не поступишся, все нагадує, що ти не вдома, на чужині» [2, с. 90]. Якщо дома донька Яги-толоки відчувала повагу до себе, то в родині Савурів вона терпить лише приниження. «Нашого звичаю ніхто не ламає, у нас дівчина – диво з божої ласки, а не худоба» [2, с. 91], – усвідомлюючи різницю в ставленні до жінки, говорить героїня.

У кінці твору Лука зі своєю дружиною їде на гостину до Яги-толоки. Але в дорозі родина гине. Урятували яги-сестри лише паросток їхнього роду – сина. Ягілка як мати виконала свою роль продовжувачки роду, але за порушені звичаї (втекла з толоки з коханим), як бачимо, вона, як і Лука, платить життям. Спокута, на думку авторки, має бути лише через смерть, аби рід не загинув.

Через образ Ягілки Д. Гуменна моделює читачам історію розвитку дохристиянського суспільства, коли жінка почала втрачати свій культовий статус, а чоловік, натомість, став його здобувати. Історія героїні, що відцуралась своїх звичаїв, – це своєрідне авторське застереження тим українцями, котрі нехтують національною історією. Розв'язка її життя – це те майбутнє, що може й чекати кожного, хто зневажив своє минуле.

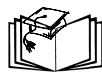
Ю. Липа зазначає, що в центрі духовності українців стоїть жінка-мати, істота, що єднає коло себе родину [7]. У повісті «Велике Цабе» такими рисами наділена Яга-паніматка. «Читач не бачить конкретного портретного образу паніматки, проте у творі яскраво виписані його функції» [6, с. 151]. Ця заступниця толоки дбає про все: і про врожай, і про мир між членами роду, і про щастя кожної дівчини, у тому числі й Ягілки. Паніматка постає охоронницею звичаїв, обрядів роду (толоки), берегинєю родинного вогнища, тепла. Вона дає лад усьому без неї не ведеться господарство і не вирішуються нагальні питання. «А найбільше за всіх сама вона робить – така всюдисуща та невсипуща.» [2, с. 80] Вона знає, коли посіяти, коли зібрати, а для кращого урожаю або не дай Боже, яке лихо, знає й чарівне слівце, що передається від покоління до покоління у суворій таємниці. «Курка півнем запіяла, – біда на толоку суне! І вже знає паніматка, але й знає вона, як це лихо відігнати» [2, с. 82]. Але над усе вона любить і жалує свою Ягілку. Бажаючи своїй дитині тільки добра, Яга-паніматка намагається застерегти, а той взагалі забороняє спілкуватися з Лукою, який іншого – не їхнього роду, і не їхніх звичаїв. Але донька йде за покликом серця, не слухає материних порад.

«Захисні» дії очільниці роду виписані авторкою відповідно до зображуваної епохи. Д. Гуменна наділяє свою героїню фантастичними можливостями. Вона може закинути зорі за пазуху, прикликаючи дощ, магічним словом відігнати нечисту силу від нової хати, захистити дівчат роду від ворогів.

Культ матері, який в українців пов'язувався з обожнюванням землі, став основою етнічної домінанти українського національного характеру. У заклинаннях паніматки щораз звучать слова «пшениця», «жито»: «Щезни, згинь, пропади, маро, марюко! Як туман розходиться по луках, так і ти уникай очмано, нечиста сила! Сиплю тебе вівсом, пшеницею, усякою пашницею» [2, с. 64] або: «Доше-дощиську, полий нашу яглицю, жито-пшеницю та всіляку пашницею!» [2, с. 12] та ін. Ці слова, погодимося з М. Лаврусенко, «не авторська фантазія, а реалії того часу...» [6, с. 152]. Справді, науковці доводять, що саме жінка першою почала обробляти землю, вирощувати зерно.

Образ паніматки у «Велике Цабе» – це образ матері всього живого, первісне божество-захисник людини.

З часом Берегиня ставала охоронницею дому, її скульптурки знаходились у хатах. «На чільному місці розміщує їх Д. Гуменна й у своїй повісті, вони – образи міфу, у якому жили трипільці» [6, с. 153]. У творі авторка фантазує над тим, як ліпилися трипільські керамічні жіночі фігурки. Оскільки трипільських поховань не знайдено, вчені-археологи припускають, що вони спалювали своїх небіжчиків. Д. Гуменна вдається до вимислу й пропонує читачеві свою версію появи керамічних берегинь: їх ліпили з глини й попелу померлих, щоб усі родичі були разом. Письменниця створює читачеві навіть цілу галерею глиняних



богинь: одна «... ляля з пташиним носом...» [2, с. 114], друга «стоїть байдужа, задивлена» [2, с. 115], інша «... з розпущеним волоссям, у намисті, гарно вся розмальована...» [2, с. 40].

Керамічні лялі-фігурки у творі – це символ захисниць, Берегинь матріархального роду. Вони – це знак з минулого, що закликає сучасних українців до національної єдності.

Отож, образна структура архетипу Матері в творі представлена через паніматики Яги-толоки, її доньки Ягілки, Берегині патріархального роду Савур-матері, а також Богинь-ляль – глиняних фігурок. Змістове наповнення жіночих образів «Великого Цабе» Д. Гуменної дає нам право говорити, що до жінки в матріархальні трипільські часи ставилися як до Богині, цінували її свободу й недоторканність, вона була Берегиною свого роду, дбала про його добробут і єдність, натомість патріархальний устрій позбавляв її такого статусу, оскільки головну роль на себе перебрав чоловік.

Авторське образно-змістове наповнення архетипу Великої Матері в повісті має глибинний підтекст. Через праісторію Д. Гуменна говорить із людиною сучасності про потребу шанувати свою національну історію і культуру, своє первісне начало, плекати єдність, бо та нація, котра не втратила свого минулого, має право на майбутнє.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буряк В. Архетипологія К. Г. Юнга і системність фольклорного мислення / В. Буряк // Национальная психология и духовные ценности народа. – Дніпропетровськ: ДГУ, 1995. – С. 31–34.
2. Гуменна, Д. Велике Цабе: казка-есеї / Д. Гуменна. – Нью-Йорк: Об-ня укр. письменників “Слово”, 1952. – 156 с.
3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика / О. Донченко, Ю. Романенко – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
4. Костюк Г. На перехресті життя та історії/ Григорій Костюк // Сучасність. – 1978. – № 4(172). – С. 50–75.
5. Кримський С. Архетипи української культури/ С. Кримський // Феномен української культури: методологічні засади мислення. – К.: Фенікс, 1996. – С. 97–98.
6. Лаврусенко М. Особливості моделювання образів людей прадавнини у художній прозі Докії Гуменної (на матеріалі повістей «Велике Цабе» і «Небесний змії»)/ Марія Лаврусенко// Наукові записки. Серія: Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 70. – 2006. – С. 148–160.
7. Липа Ю. Призначення України/ Юрій Липа – Нью-Йорк, 1953. – 308 с.
8. Несіна О. «Родинний альбом» Д. Гуменної та «Золота Гілка» Фрезера/ Ольга Несіна // Нові дні, – 1971. – № 263. – С. 13–15.
9. Петров В. Лист-рецензія/ Віктор Петров // Гуменна Д. Велике Цабе. – Нью-Йорк, 1952. – С. 149–155.
10. Погрібний А. Повернення Докії Гуменної/ Анатолій Погрібний // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст. Книга друга. – К.: Дніпро, 1993. – С. 444–452.
11. Садівська Т. Твори Докії Гуменної в контексті «наукової белетристики»/ Тамара Садівська // Слово і час. – 2004. – № 3. – С. 70–76
12. Сорока П. Докія Гуменна. Літературний портрет/ Петро Сорока – Тернопіль, 2003. – 495 с.
13. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству/ К.Г. Юнг // Архетип и символ: Пер. с нем. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 265–285.
14. Юнг К.Г. Психологические аспекты архетипа матери/ К.Г. Юнг // Бог и бессознательное. – М.: Олимп, 1998. – 447 с.

Анна КАЄНКО

ДРАМА ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «РІЖНИМИ ШЛЯХАМИ»: ПЕРШЕ НАБЛИЖЕННЯ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор С. П. Михида

У передмові до книги Сергія Михиди «Слідами його експериментів», яка побачила світ у 2002 році, Лариса Мороз зазначала: «...*Наступним етапом* (вивчення драматургічного доробку В. Винниченка – А. К.) *мало бути дослідження архівів. Але тут мене (на щастя!) випередили. Сергій Михида знайшов п'єсу «Мохноноге». Нині він твердить, що натрапив іще на дві!..»* [1, с. 4]. «Мохноноге» вийшло друком 1996 в журналі «Вежа», а дві, про які йшлося, там само: 2005 року – «Дорогу красі», 2010 року – «Ріжними шляхами». Зауважимо, що розшифровку рукописів та підготовку до друку обох творів здійснила аспірантка С. Михиди, а нині – кандидат філологічних наук Марина Ковалик. Отож, є усі підстави стверджувати, що драматургія В. Винниченка наразі стала доступною читачеві вповні. При цьому, якщо 23 опублікованим за життя та потому п'єсам письменника пощастило бути тією чи іншою мірою дослідженою, відзначимо тут імена таких вчених, як В. Гуменюк, М. Ковалик, Л. Мороз, С. Михида, В. Панченко та ін., доробок котрих допомагає створити цілісне уявлення про Винниченка-драматурга, то трьом недрукованим дослідницької уваги бракує, що й визначає **актуальність** нашої роботи.

Її завданням є наближення до розуміння першого в драматургічному доробку твору, про який сам автор практично ніколи не згадував, вважаючи його художньо недосконалим. Не будемо стверджувати зворотного, хоча й у повній мистецькій недосконалості автора дорікнути не можна. Особлива «драматургічна природа художнього мислення» (С. Михида) не дозволила митцеві вже у драматургічному



дебюті опуститися до рівня халтурності та примітивності мандрівного театру, дещо пізніше осміяного в оповіданні «Антрепреньор Гаркун-Задунайський». Як експериментатор, Винниченко по праву одним із перших відреагував на потребу реформування драматургії в тому числі, адже експериментальна вдача митця перегукувалася із запитами доби.

Оскільки більшістю дослідників тема, що розглядається, є неосмисленою і неописаною, тож у своєму дослідженні намагатимемося чітко і розгорнуто подати своє трактування п'єси «Ріжними шляхами», яка була написана 14 січня – 23 жовтня 1903 році у Львові. Як стверджує М. Ковалик, «Центральний державний архів вищих органів влади та управління України став притулком двом творам, про які Володимир Винниченко “забув”» [2, с. 79]. Однією із цих п'єс і є «Ріжними шляхами». На відміну від п'єси «Дорогу красі, «Ріжними шляхами» досить тривалий час залишалася рукописом і лише нещодавно відкрилася широкому колу читачів. Варто зазначити, що саме досліджувана п'єса, а не “Дизгармонія” (1906), як вважалося раніше, була першою драматургічною спробою В. Винниченка.

1903 рік ознаменувався для Винниченка активним писанням прози, але були великі амбіції стосовно драми. Саме з цієї причини і з'явилася п'єса «Ріжними шляхами». Із листування І. Тобілевича та С. Єфремова стає відомим, що драма розглядалася як варіант для постановки, проте з ряду причин вона не дійшла до глядача (у листі І. Карпенка-Карого до С. Єфремова читаємо: «П'єсу «Ріжними шляхами» я прочитав. Повістева і одноманітна надто. Повезу це Миколі і Панасові (Садовському і Саксаганському – А. К.), бо я не критик і, крім того, від них найбільше буде залежать: приймуть чи не приймуть цю п'єсу на кон. Крім літературних дефектів, автор «без надобности» зачепив болячку – голод і це пошкодить в цензурі безперечно.» [цит. за: 3, с. 12]. За словами Марини Ковалик, «Надмірна кількість персонажів – їх без селян, що беруть участь у масових сценах, – п'ятнадцять; переобтяженість проблемами, відсутність наскрізного конфлікту – на композиційному рівні, данина традиції корифеїв – соціально-побутовість, викривальність – на змістовому, не дали змоги початуючому письменникові одразу створити шедевр, як це сталося з “Силою і красою”, і як бажалося авторів.» [2, с. 80]

Варто зазначити, що на першому плані у В. Винниченка (мається на увазі як драматургія, так і проза) була морально-психологічна спрямованість творчості, проблеми ж, порушені у творах, – лише тло, за допомогою якого розкривалися більш глибокі і гострі питання. Проблематика викликана політичною і суспільною ситуацією, яка склалася на той час. Дія триває «...на селі в голодний рік». Нагадаємо, що п'єса була написана у 1903 році. Це – період посиленого гноблення селян, у руках заможніших зосередилася більша частина купленої та орендованої землі, інвентарю, худоби, бідніші були придушені непосильними податками й викупними платежами, позбавлені політичних прав, зазнавали національного гніту. Відповідно (як наслідок) – повне розорення. Саме така картина і постає перед читачами.

Отож, спробуємо окреслити **проблематику** драми «Ріжними шляхами»:

- проблема вибору як домінантна у тексті драми;
- проблема громадянської свідомості;
- проблема пошуку людиною щастя;
- виживання у кризових умовах;
- подружня зрада як спосіб влаштувати життя;
- голод як рушійна сила людських вчинків.

Однією з найдетальніше розкритих є **проблема вибору**, перед якою опиняється більшість персонажів. Як жити далі? Що обрати: чесний шлях до виживання чи підлість, хитрість й егоїзм у досягненні власної мети? Найяскравішою з дійових осіб твору є Килина Остапченко, котра, за авторською характеристикою, «натура егоїстична, суха, енергійна» [5]. Здається, голод робить її ще енергійнішою і жвавішою, адже дає їй можливість розбагатіти, даючи односельцям під розписку хліб, або позичаючи гроші під відсотки на похорон померлих родичів. Вибір Килини – обкрадання тих, хто навколо неї. Вона крутить своїм чоловіком, як хоче:

«Корній (несміло): Та зкинь, справді.

Килина: А ти мовчи! Твоє діло – різати і все» [5].

Її вибір – життя, в якому можна розжитися на сльозах інших, скуповуючи і сковуючи їхні душі. «Ви берете з них розписки і в'яжете їх, купуйте їх собі... Думаєте цим знайти спасіння» [5], – так висловиться Федір про Килину і її подібних.

Вибір Федора – «штунди», за розумінням односельчан – життя чесне і праведне. «Не губить душ... Не попірайте їх ногами... Не людям треба вклонятися, а Богові» [5], – скаже він у розмові з Килиною. Федір – чоловік із відкритою душею і з усіх сил стає на захист нужденних, за що і повинен «відповідати по закону»: «Ти какоє імеєш польное право роздавать хліб голодающим? Розрішеніє од начальства маєш?» [5].

В урядника, яскравого представника влади у драмі, своя правда і свій вибір, який (на нашу думку, це абсолютно типово для зображення провладних осіб в українській літературі періоду, що перебуває в межах дослідження) полягає в пошуках вигідного місця, використання службового становища задля задоволення



власних потреб. «Ну, що там! У вас є й буде, хоч би всі подошли... Поздихали...» [5] – охарактеризує його Килина.

Корній Остапченко власне життя вбачає у підкоренні волі дружини та хитрощам, із яких може знайти сякий-такий прибуток. За словами дружини, Килина Остапченко, «...кожного року у тебе пропадає справа. Кожного року у тебе якесь мошенство, якийсь фокус!» [5]. Вигадуючи, як спалити свою лавку і з цього стягнути виплати по страховці, Корній говорить: «Тепер усі палять, а багато попадається?» [5].

Кирик – син Остапченків – миле і наївне дитя, вибір якого – знайти спосіб розбагатіти, не прикладаючи до цього особливих зусиль, тому вирішує скористатися «народними засобами» і вдається до допомоги магії, віднаходить книжки, ознайомлюється зі способом розжитися на чорному півневі. Смішна на перший погляд ситуація криє за собою глибоку трагедію персонажа. Таким чином кожен із героїв по-своєму розпоряджається власним життям, робить свої висновки і сам відповідає за свої вчинки по закону чи перед Богом.

Ще одна проблема, якої торкається автор у драмі, це проблема громадянської свідомості, незалежно від віросповідань і релігійних переконань. У драмі постає образ Федора, якого всі називають штундою. Урядник скаже: «Молодця, Федір, їй-Богу, молодця, хоч і штунда!» [5]. Бачимо чітке розмежування: штунда – не штунда:

«Урядник: ...А ви таки справді не хреститесь? Ха-ха-ха! Ану, перехрестіться!»

Федір: А ви хреститесь?»

Урядник: Я?.. Я – не штунда, я – християнин...

Федір: Ну, то ще хто його зна!» [5].

Бога поважає і любить не той, хто хреститься і молиться, а той, хто живе за Його заповідями, хто відчуває себе людиною і чинить так, аби не заплямувати свого чесного імені. «Я буду давати... Вернуть, спасибі, не вернуть, душу спасу. Ви куєте їм душі, я розкую їх...» [5] – скаже Федір Килині. «Очі сліпі, не бачите... Ви берете з них розписки і в'яжете їх, купуйте їх собі... Думаєте цим знайти спасіння... У чорта шукаєте, пустили чорта в душу... До себе пустили і другим пускаєте... Пустили, а він і коверзує там... Сказано: «і настане в останні дні глад і мор». І настає» [5], – зазначає Федір у тому ж таки діалозі з Килиною. А «християни» помалу грабують тих же «християн», дивлячись на їхню смерть, трагічну і довгу, і продовжують дурити, хитрити і проголошувати свою чесність і щедрість.

Далі варто наголосити на проблемі пошуку щастя, яке (навіть у ситуації, яка склалася) посідає визначне місце у людських пріоритетах. Для кожного із героїв – воно різне. Кожен бореться за нього своїми методами і способами. Повертаючись до образу Килини, зазначимо, що для такої меркантильної особи власна вигода – найбільше щастя. Для урядника ж щастя – отримати те, чого він хоче будь-якими способами, користуючись своєю перевагою над іншими, досягати задоволення своїх потреб (у тому числі, і сексуальних) шантажем і погрозами: «Урядник (тихо). А в гості до мене прийдете?»

Килина. Ви знов за своє?

Урядник. А ви що ж хочете, чужими плечима воду носити? Ха, ха, ха. Прийдете, дам» [5].

Детально розглядається у драмі проблема виживання у кризових умовах, яку, у принципі, можна розглядати разом із проблемами подружньої зради як способу влаштувати життя й голоду як рушійної сили людських вчинків. Адже всі три зазначені проблеми є витоками однієї – поведінки і психічного стану людини в ситуаціях, які виходять із-під контролю. Оскільки найбільше Винниченка цікавили не загальнофілософські шукання, а проблеми, чітко сформульовані Я. Мамонтовим: «мораль, полові стосунки, суспільна та політична боротьба, творчість з ріжних боків і в ріжних аспектах, коротко кажучи – все те (за винятком хіба релігійних питань), що найбільше цікавило і шокувало інтелігенцію на початку ХХ століття» [цит. за: 1, с. 46]

Зазначимо, що у коло інтересів В. Винниченка входять морально-етичні проблеми, якими цікавилися всі тогочасні науковці. Перебуваючи під впливом А. Бергсона, М. Бертеля. Ф. Ніцше (адже відгуки його ідей можна спостерігати уже в перших драматичних спробах письменника), Зигмунда Фрейда [2, с. 47]. Тому всі зазначені нами проблеми були лише тлом для розкриття більш глибоких – індивідуалізму і громадськості, життя і смерті. Тому головна ознака поезики В. Винниченка – глибокий психологізм: «Бо надто пильно заглядає в душу кожного зокрема, так і в душу громадянства взагалі» [1, с. 50].

Образна система п'єси багата персонажами. М. Ковалик стверджує, що їх у творі надто багато, що є однією з причин неприйняття п'єси театром корифеїв. Герої, в основному, – люди свого часу, які виживають як можуть, які хапаються за життя (чи не хапаються!) будь-якими зусиллями. Але кожен із них по-своєму реагує на ситуацію, яка склалася. Тому всі проблеми твору обертаються навколо єдиного: як вижити? Як урятувати своїх близьких? Що штовхає дійових осіб на той чи той учинок? Але навіть серед усіх цих негарздів є люди (родина Остапченків), котрі в силу ситуації, маючи перевагу (гроші), намагаються розжитися ще, даючи хліб під розписки, у розмові з Килиною про які Федір скаже так: «Федір (спокійно, суворо). Жінко! Не зна, що робиш. Не твоє роздаю, своє. Ти погубити їх хотіла (селян – А. К.), а я спасти хочу» [5].



Це лише перший погляд, перше наближення до драми «Ріжними шляхами». Проте ми впевнені, що основне, що варто було зробити, уже зроблено: драму дістали з архівів, і тепер вона відкрита для читача. І для того, щоб оцінити творчість Винниченка-драматурга в повній мірі, неможливо оминати п'єсу «Ріжними шляхами».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Михида С. Слідами його експериментів: Змістові домінанти та поетика конфлікту в драматургії Володимира Винниченка. – Кіровоград / С. Михида. – Центрально-Українське видавництво, 2002. – 192 с.
2. Ковалик М. Різними шляхами до краси (іще дві недруковані п'єси Володимира Винниченка) // М. Ковалик. – Слово і Час. – 2004. – №4. – С. 79–81.
3. Бронза С. Брати Тобілевичі та п'єса Володимира Винниченка «Ріжними шляхами» (дещо з творчої історії драми)//С. Бронза. – Наукові записки. – Випуск 92. – Серія: Філологічні науки (літературознавство, мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 11–14.
4. Михида С. До пізнання творчої лабораторії//С. Михида. – Вежа. – 2010. – С. 170–174.
5. ЦДАВО України. – Фонд № 1823. – Опис 1. – Од. зб. № 8.

Ольга Калашник

ІНШОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШАХОВІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор С.Л. Ковтюх

Лексика сучасної української літературної мови становить струнку й надзвичайно розгалужену систему. Лінгвісти мають підвищений інтерес до вивчення терміносистем різних галузей науки, техніки, культури тощо. Проте малодослідженою підсистемою залишається спортивна термінологія.

Вивчення функціональної та структурної типології спортивної лексики і чинників, що впливають на її формування та розвиток, є актуальним завданням сучасного мовознавства. Грунтовні дослідження спортивної термінології, зокрема її формування, становлення та розвитку, належать М. М. Паночкові. Історико-методологічний аналіз досліджував І. Т. Янків, визначенням основних спортивних термінів займалися В. Г. Осінчук, І. К. Попеску, співвідношення національних та інтернаціональних спортивних термінів визначала О. В. Боровська; а також даним питанням займалися І. І. Огієнко, І. М. Боберський, Я. Б. Рудницький, О. Л. Стишова та ін.

Шахова термінологія мало досліджена українськими мовознавцями, і це зумовило актуальність праці.

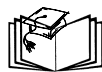
Мета статті – з'ясувати походження найуживаніших іншомовних шахових термінів. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: дослідити стан вивчення шахової термінології в українському мовознавстві; визначити, з яких мов запозичені терміни досліджуваної галузі; пояснити етимологію найпоширеніших шахових термінів.

Науково-технічна революція як одне з найважливіших соціальних явищ сучасності вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу. Ці зміни полягають насамперед у тому, що нині переважну частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика (терміни та номенклатурні назви), причому ця величина має тенденцію до зростання.

Науково-технічна термінологія, являє собою значний масив лексики, що інтенсивно розвивається та активно взаємодіє з іншими семантичними парадигматичними утвореннями, насамперед – загальнонавчаною. Тому вивчення закономірностей утворення термінологічної лексики, її структури та семантики, стало одним з найважливіших завдань сучасної лінгвістики.

Значні кількісні та якісні зміни, що відбулися в науці та техніці, як зазначає О. Д. Кочерга, сприяли появі нових субмов, розширенню терміносистем, взаємозбагаченню їхнього лексичного складу як на рівні однієї мови, так і на міжмовному рівні. Такий термінологічний „вибух” спричинив низку проблем, що потребують негайного розв'язання. Достатньо згадати питання нормалізації та стандартизації термінології, інтенсифікації перекладацької діяльності, реферування та анотування наукових текстів, оптимізації навчання перекладу науково-технічної літератури тощо. Субмови науки й техніки розвинулися настільки, що нерідко між фахівцями відповідної галузі відсутнє будь-яке взаєморозуміння. Існує також небезпека розриву між рідною та професійною мовами, особливо у зв'язку з процесом інтернаціоналізації останньої [3, 174].

Усе це сприяло тому, що в надрах сучасної лінгвістики виникла нова прикладна дисципліна – термінознавство, яка поступово уточнює свої самостійні функції на перетині кількох наук – лінгвістики, логіки та відповідних науково-технічних спеціальностей. Звідси не варто робити поспішних висновків про те, що термінознавство претендує на особливе місце в системі наукового світосприйняття, оскільки, впливаючи певним чином на відповідні науки, воно цілком залежить від їхніх завдань, проблем, статусу. Найбільш загальна мета термінознавства – турбота про те, щоб процес утворення та вживання термінологічних



найменувань зробити більш керованим, сприяти раціоналізації професійного спілкування, взаєморозумінню фахівців.

Нині постала необхідність у формуванні національної термінології, у складанні термінологічних словників, які б відповідали новим стандартам, з метою вивести національну термінографію на світовий рівень, що залежить також і від правильного відтворення українською мовою запозичених термінів, їхнього доречного використання тощо.

Термінологія – це один з аспектів мови, який протягом останніх десятиліть розвивається з особливою інтенсивністю. Так званий термінологічний вибух, який спостерігається майже в усіх мовах, тягне за собою запровадження великої кількості нових термінологічних одиниць. Особливо це помітно в мовах, що порівняно недавно підвищили свій статус, розширили сферу свого застосування та вимагають модернізації своєї лексики з метою пристосування до тієї чи тієї галузі. Проте запровадження в лексику нових термінологічних одиниць потребує їхньої систематизації та стандартизації. Тому стандартизація як зовнішньої, так і внутрішньої форми нових термінів з метою усунення непотрібної синонімії та полісемії є не менш важливим аспектом термінологічного планування. Цим питанням займаються багато науковців-термінологів у різних країнах світу, де існують установи з питань термінологічної стандартизації. Ця робота ведеться також на міжнародному рівні, що знайшло свій вияв у випуску великої кількості багатомовних термінологічних словників та бюлетенів, а також у численних теоретичних працях з питань мотивації нових термінів, їхньої зовнішньої форми та стандартизації.

На жаль, у сучасному українському мовознавстві на сьогодні мало літератури, яка б у повній чи значній мірі висвітлювала б семантичний аспект сучасної української спортивної термінології. Але є дослідження, які варті уваги, насамперед, це праці Н. М. Скородумової, О. Г. Короновської, К. М. Гусніної, зокрема „Спортивна термінологія та її еквіваленти в англійській, німецькій та французькій мовах”. Але це видання ще 1957 року.

Також велику цінність мають „Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту” (М. : Физкультура и спорт, 1961–1963 г.), „Етимологічний словник української мови”, етимологічні словники О. Г. Преображенського, М. Расмера, Н. М. Шанського, „Сучасний словник іншомовних слів” ФО. І. Скопненка, Т. В. Цимбалюка.

Власне походження шахової термінології розглянуто спорадично, зокрема великої уваги заслуговує стаття О. Т. Горбача „Лексика наших картярів та шахістів”.

Стаття „Лексика наших картярів і шахістів” описує українську термінологію азартних ігор. О. Т. Горбач – перший, хто дослідив цю терміносистему в діячій і цим відкрив для дослідження картину культурних впливів, яким підлягала Україна впродовж віків. Професор О. Т. Горбач описує системи термінів окремих ігор (кості, доміно, карти, шахи, варцаби-дамки-шашки), надаючи цікаві пояснення щодо походження самої гри, її правил, уживаних термінів, шляхів поширення гри, верств населення, серед яких гра була популярна. Одночасно професор на підставі гравецьких термінів пояснює деякі українські фразеологізми. Розглядаючи картярську терміносистему, він детально описує терміни, характерні для окремих ігор, не забуваючи вказати місця створення гри та встановити зв'язок з термінами мови-продуцента. Поданий не менш детальний історичний аналіз шахових термінів – від давніх (перських) до порівняно нових французько-німецько-польських. О. Т. Горбач наводить як оригінальні терміни, так і їхні перетворені, пристосовані до української мови варіанти.

У процесі історичного розвитку суспільства людські уявлення на емпіричному рівні реалізувалися на практиці у вигляді епічних творів, легенд і міфів, фольклорних традицій та ігор. Одним з найскраповіших прикладів такої практики є гра в шахи.

Шахи – гра, що поєднує в собі властивості мистецтва (уява), науки (логічно точний розрахунок) і спорту.

Стародавнє походження шахів не викликає сумнівів. Ігри з фішками на дошці були відомі ще в III–IV ст. до н. е. У перші п'ятсот років нової ери в Індії, на думку багатьох істориків, з'явилася найдавніша форма шахів – військова гра чатуранга. Грали в неї четверо гравців. Хоч чатуранга була складною грою, що вимагала точного розрахунку, пересування фігур визначалося кидком гральної кості.

На наступному етапі розвитку гра для чотирьох перетворилася на гру для двох суперників, виграв у якій уже досягався не киданням кості, а розумом. Нова гра для двох суперників отримала назву шатрандж. У VIII–IX ст. шатрандж отримав широке розповсюдження в Арабському Халіфаті. Під час арабського періоду розвитку шахів відбувся винахід шахової нотації – способу запису партій. З'явилася велика кількість літератури з теорії дебютів, стратегії, тактики, аналізу різних типів ендшпілю. До країн Західної Європи шахи потрапили не раніше XI ст. Саме на цей час припадає перша згадка про шахи в літературі („Каталонський заповіт”, 1010). Але гра, напевно, була відома й на одне-два століття раніше, про що свідчать знахідки шахових фігур, датовані IX ст. У Західній Європі, імовірно, навчилися грі в шахи від арабів Іберійського півострова, але можливе також проникнення шахів через Аквітанію, Прованс, а також південь Апеннінського півострова. У Скандинавії та на Британських островах шахи розповсюджували вікінги, про що свідчить знахідка кількох комплектів шахових фігур на о. Льюїс, датованих 1200 р.



Дослідження сучасної шахової терміносистеми неможливе без урахування багатьох чинників. Зокрема, варто звернути увагу, що значна кількість шахових термінів є іншомовними.

Спортивна лексика запозичується найчастіше з тієї мови, де започатковано той чи той вид спорту. Запозичення зумовлені як інтралінгвальними, так і екстралінгвальними причинами. С. А. Федорець до *інтралінгвальних* причин запозичування відносить:

- 1) відсутність відповідних еквівалентів в українській мові для найменування нових понять, важливість для мови реципієнта іншомовних слів, пов'язаних з необхідністю номінування нових явищ;
- 2) прагнення до ліквідації полісемії й омонімії в термінології, потреба уточнити й деталізувати відповідне поняття, диференціювати семантичні відтінки, закріпивши їх за різними словами;
- 3) функціонування в мові запозичених раніше структурно однотипних слів;
- 4) потенційні можливості іншомовних слів, що сприяють безболісному входженню їх до лексико-граматичної системи мови-реципієнта (словотвірна активність, здатність до словозміни тощо);
- 5) інтернаціональний характер запозичених спортивних термінів.

До *екстралінгвальних* причин запозичування дослідник відносить такі:

- 1) суспільно-політичні й культурно-економічні зв'язки між народами;
- 2) швидко зростаюча популярність спортивних ігор та інших видів спорту в країнах Європи.

Найбільше шахову термінологію запозичено з французької мови (*гамбіт, варіант, дебют, етюд, ініціатива, контратака, опозиція, пат, рокіровка, тура*), менший відсоток становлять слова, які походять з німецької мови (*бліц, блокада, гросмейстер, ендшпіль, мітельшпіль, офіцер, цейтнот, цунгванг*), ще менший – запозичення з грецької (*автомат, стратегія, тактика*), італійської (*маестро, темп*) та англійської (*рейтинг*) мов.

З'ясуємо етимологію найбільш уживаних шахових термінів. З французької мови запозичені такі слова:

Рокіровка [*< франц. Roquer*] – хід у шахах, при якому робиться перехід короля з його початкової позиції через одне поле по горизонталі з одночасним рухом тури на це поле [5, 601].

Дебют [франц. *début* букв. – початок *< debuter* – уперше виступати] – початкова стадія шахової партії (умовно 10–15 ходів), що характеризується мобілізацією сил сторін. Пов'язаний з визначеним планом гри у мітельшпільі. У сучасних дебютах кожен хід – частина єдиного плану, який може змінюватися залежно від дій суперника [5, 200].

Контратака [франц. *contre-attaque*, від франц. *Centre* – проти і франц. *Attaque* – напад] – в етимологічному словнику української мови подані два значення слова контратака: 1. Атака, що проводиться військами, що обороняються, проти військ противника, що уклінилися в їх бойові порядки, з метою його розгрому і відновлення втраченого тактичного положення; 2. Шахи. Наступ, який відбувається у відповідь на атакуючі дії суперника [5, 378].

Пат [франц. *pat*, італ. *Patta* – „гра внічию”] – становище в шаховій партії, коли сторона, котра повинна ходити, не може це зробити, бо всі її фігури і пішаки позбавлені можливості зробити хід, при цьому король не знаходиться під шахом. Коли виникає пат, шахова партія закінчується нічиєю (з XIX століття) [5, 523].

Терміни німецького походження:

Офіцер [нім. *Offizier*] – Етимологічний словник української мови подає два значення слова: 1. Офіцер – особа командного складу в збройних силах, на флоті і в інших силових структурах. Слово офіцер (*лат. officarius*) (*службовець*) прийшло в українську мову (ахвіцер) через російську мову „офицер” – позначає переважно військовий ранг (звання). 2. Те саме, що й слон [1 (4, 237)].

Ендшпіль [нім. *Endspiel* *< End* – кінець і *Spiel* – гра] – в шахах чи шашках, ендшпіль, або закінчення гри, заключна стадія партії [5, 267].

Гросмейстер [нім. *Grossmeister*] – в етимологічному словнику української мови подані два значення слова гросмейстер: 1. Звання шахіста вищої. 2. Іст. Гросмейстер, магістр (ордена) [1 (1, 602)].

Блокада [нім. *Blockade*] – ефективний засіб для обмеження рухливості фігур та пішаків суперника, за якого одна з власних фігур розміщується на клітині попереду пішака суперника [5, 142].

Цейтнот [від нім. *Zeitnot* *< Zeit* – час і нім. *Not* – потреба] – в партії у шахи, шашки чи іншу настільну гру – недостача часу для обдумування ходів, що в офіційних змаганнях регламентується. Термін з'явився після введення контролю часу в шахових турнірах, трохи пізніше, з введенням контролю часу в інших настільних іграх, став застосовуватися також і до них [5, 741].

Отже, шахова гра прийшла до нас зі Сходу, таким унікальним способом відбулося перенесення системи цінностей з однієї цивілізації (Давня Індія) в іншу (Київську Русь) при опосередкованому впливові третьої (Західноєвропейської). Незважаючи на давність існування цієї гри, шахова термінологія належить до малодосліджених груп спортивної лексики. Переважна більшість термінів цієї галузі іншомовного походження. Найбільше запозичень з французької мови, фіксуються також лексеми німецького, грецького, італійського, англійського походження. Наукове вивчення етимології шахових термінів потребує подальших ґрунтовних розвідок, оскільки це не тільки вид спорту, а й своєрідний спосіб розвитку мислення, інтуїції тощо.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Етимологічний словник української мови : у семи томах [ред.-кол. О. С. Мельничук та ін.]. – К. : Наукова думка. – Т. 1. – 1982. – 632 с., – Т. 2. – 1985. – 573 с., – Т. 3. – 1989. – 553 с., – Т. 4. – 2003. – 657 с., – Т. 5. – 2006. – 704 с.
2. Залепукин Н. П. Словарь шахматной композиции / Н. П. Залепукин. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Здоровье, 1985. – 184 с.
3. Кочерга О. Д. Деякі міркування про шляхи і манівці розвитку української наукової термінології / О. Д. Кочерга // Сучасність. – К., 1988. – № 7–8. С. 173–182.
4. Пасько Т. І. Українське термінознавство : підручник / Т. І. Пасько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів : Світ, 1994. – 216 с.
5. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
6. Шахматы : энциклопедический словарь [гл. ред. А. Е. Карпов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 621 с.

Ліана КОЛЕСНИК

СЛОВОТВІРНА Й СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА СКЛАДНИХ СЛІВ
ЗІ ЗМІННИМИ КОМПОНЕНТАМИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор С. Л. Ковтюх

За лексико-граматичними ознаками складні утворення здебільшого належать до іменників. В українському мовознавстві усталився термін юкстапозит, уведений у науковий обіг А. О. Білецьким, Н. Ф. Клименко. Під ним розуміємо кількоасновне складне слово, утворене шляхом складання слів або словоформ.

Оскільки дослідники мали дещо суперечливі думки щодо дериватів, утворених словоскладанням, то використовували й різні терміни для їхнього позначення: 1) складні слова або складні іменники (Л. А. Булаховський, В. Б. Фрідрак, А. А. Шеляховська, І. В. Агаронян), складні іменники на основі єднального зв'язку (Л. О. Леон); 2) складені слова (Л. Н. Засоріна, В. В. Акуленко-Тисенко, О. І. Мельникова, І. Г. Галенко), складені слова та словоскладання (В. О. Горпинич); 3) складні, складені або складноскладені слова (М. М. Шанський, Г. М. Абакшина, К. С. Горбачевич, Т. І. Кочеткова); 4) складноз'єднані слова (Д. І. Коков); 5) зближення (М. І. Привалова), зближення роздільно оформлених утворень (М. М. Шанський); 6) «крупноблочные слова» (Т. Д. Якубович); 7) апозитивні словосполучення номінативного характеру (С. С. Вартапетова); 8) нейтральні словосполучення (Н. С. Родзевич); 9) складні утворення з прикладкою (М. М. Фещенко); 10) сполучення іменників за типом прикладок (В. М. Русанівський); 11) зрощення (О. А. Стишов, З. С. Сікорська).

У сучасній лінгвістиці сформувалися основні концепції щодо характеру досліджуваних утворень, за якими вони розглядаються як:

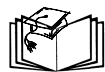
- I. Особлива категорія складних слів.
- II. Різного виду словосполучення.
- III. Перехідне явище на межі лексики і синтаксису.

Мета статті – дослідити словотвірну та семантичну структуру складних слів.

Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких конкретних завдань: 1) з'ясувати різницю між композитами та юкстапозитами; 2) вивчити найхарактерніші словотвірні та семантичні особливості дериватів зі змінюваними компонентами.

Складання кількох оформлених слів або форм слів спричиняє творення юкстапозитів, для яких характерне поєднання двох чи більше компонентів без сполучних голосних [3, 12]. Зрідка юкстапозити фіксують у структурі єднальні сполучники (*брат-і-сестра*), частіше стягують словосполучення в одне слово без зміни форми його складників: *ніпроцо, насамперед, вранці-рано*. Основоскладання зумовлює творення композитів *винороб, пройдисвіт, скособочитися*. Ці слова мають особливу композиційну форму: у них поєднуються не форми слів, а основи, здебільшого за допомогою сполучних голосних /о, е, и/. Їм притаманний еліптичний характер з'єднання компонентів, що полягає в усиченні основ слів [3, 14]. Так, у композитах *винокур, криголам, лісоруб, пароплав, хлібороб* використані дієслівні основи, у яких усичені їхні класифікаційні суфікси (тематичні голосні). У композитах скороченню підлягають переважно кінцеві основи слів [3, 15].

Отже, основна відмінність між композитами та юкстапозитами полягає в тому, що в останніх поєднуються форми слів, а в перших – основи з використанням сполучних засобів. Проте словоскладання й основоскладання не розрізняються багатьма вченими. Обидва ці явища підводяться під одну рубрику – словоскладання. Проте при вивченні одного зрізу мови їх доцільно розрізняти для того, щоб виявити характерні тенденції словотвору певної мови, з'ясувати синтаксичну та семантичну основу формування різнотипних складних слів. В історичному плані словоскладання розглядається як перший ступінь творення складних слів, другим є основоскладання від юкстапозитів та композитів при деетимологізації утворюються прості афіксальні слова [3, 24]. У сучасній мові вивчення розподілу слів за виділеними способами



словотвору має показати співвідношення слів з різним ступенем складності в словотворчій чи морфемній структурі.

Складні слова краще вивчені в порівняльно-історичному плані К. Бругманом, Б. Дельбрюком, Ф. Міклошичем, А. О. Білецьким, К. М. Трофимовичем, менше – у синхронному аспекті. Проте й тут маємо ґрунтовні розвідки на матеріалі різних мов В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, В. В. Григор'єва, О. М. Селиверстової. Українські складні слова проаналізовані в працях Є. М. Рудницького, М. Т. Чемерисова, М. Т. Доленка та інших.

Іменники-юкстапозити становлять найчисельніший прошарок складних слів. Н. Ф. Клименко уважає, що такі поєднання слів з'являються для уточнення ознак предметів у межах відношень ціле – частина, рід – вид, схожість одного предмета з іншим; назв осіб, які класифікуються за ознаками віку (*батрак-переросток, хлопчик-семиліток*), національності (*брати-українці, дружина-шведка, письменник-француз*), належності до певних угруповань, організацій, течій (*артилерист-антимарксист, філософ-позитивіст*). Найчисленнішу групу становлять утворення, що подають професійно-функціональну характеристику (*дівчата-телефоністки, лікар-психіатр, сестра-хазяйка, льотчик-винищувач, робітник-токарь, слюсар-інструменталіст*). Підкреслення певних зовнішніх ознак не властиве юкстапозитам – назвам осіб – і характерне для назв неістот, як-от: *блузочка-безрукавка, будинок-велетень, огірки-жовтяки, жнивварка-самоскидка* [3, 121].

Варто відзначити, що основну частину субстантивів-юкстапозитів становлять назви осіб. Назви інших істот та предметів представлені мало й класифікуються здебільшого родо-видовими відношеннями (*камінь-сапфір, бички-дволітки*). Серед таких слів тільки поодинокі юкстапозити наголошують на схожості предметів (*оченята-гудзики, льон-кудряш*). Деякі іменники виявляють виразне емоційне забарвлення – позитивне (*дощик-накрапайчик*) чи негативне (*гrechкосії-гніздюки*).

Н. Ф. Клименко було досліджено, що при юкстапозиції реалізуються не всі можливі сполучення компонентів, співвідносних з усіма частинами мови. Замість теоретично очікуваних юкстапозитів 121 типу (11 класів, проєктованих на 11 частин мови) встановлено тільки 30. Серед них у класі іменників 4.

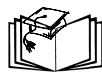
Визначення словотвірної структури досліджуваних субстантивів і поділ їх на підтипи Н. Ф. Клименко здійснює на основі розгортання складних слів у словосполучення. І саме іменники відзначаються найбільшою різноманітністю щодо цього. Спостерігаємо два підтипи, у яких компоненти або синтаксично координуються, або синтаксично підпорядковуються.

У першому підтипі мовознавець виділяє групи слів, які можна об'єднати сполучником *і*: *отець-мати, отець-ненька, батько-мати, хліб-сіль, щастя-доля*. Про те, що це розгортання має під собою певний лінгвістичний ґрунт, свідчить наявність слів, де сполучник *і* (*й*) зафіксовано: *брат-і-сестра, мати-й-мачуха*. Ці юкстапозити здебільшого означають або збірні поняття (*отець-ненька – батьки*), або назви рослин (*мати-й-мачуха*). Серед субстантивів названого підтипу рідко трапляються такі, у яких один з компонентів є віддієсловним іменником: *іван-покиван, відсічка-відбивач, циркуль-вимірник, усюдихід-тягач, автомат-пакувальник, суд-пересуд, купівля-продаж*.

Другу групу цього підтипу творять іменники, синтаксичними еквівалентами яких є словосполучення зі сполучниками *і...і* (*салон-вагон – і салон, і вагон, танк-паровоз – і танк, і паровоз*) або *як*. У першому словосполучення з *як* виражають функціональне призначення предметів: *ракета-носій*, тобто ракета (що використовується) як носій. Сюди належать іменники *бавовна-ситець, хата-лабораторія, хата-читальня, цегла-сирець*. У другому випадку *як* підкреслює зовнішню подібність предметів: *бичок-губань, жар-птиця, льон-довгунець, вовк-машина, жовтець-пшінка, голка-риба*.

Субстантиви другого підтипу трансформуються в атрибутивні словосполучення, у яких препозитивний компонент юкстапозита перетворюється на прикметник: *іван-дерево – іванове дерево, трута-зілля – отруйне зілля*. Слова першого підтипу (на зразок *батько-мати*) відрізняються від них тим, що перетворення їх на атрибутивне словосполучення здебільшого спричиняє утворення семантично невідмічених конструкцій (пор. *хата-лабораторія* і хатня лабораторія). У тих випадках, коли такі перетворення можливі, використовуються композитні прикметники: *пила-риба – пиловидна риба* [3, 162–163]. Юкстапозити ж другого підтипу легко трансформуються в атрибутивні словосполучення, у яких відносний морфологічно простий прикметник підкреслює відношення до того предмета, що виражений першим компонентом слова. Варто відзначити, що більшість іменників цього підтипу становлять слова іншомовного походження (в основному з німецьких та романських мов), де такі юкстапозити дуже поширені: *вакуум-апарат, рентген-апарат, томат-пюре, бейлер-бей, блек-рот, анабазин-сульфат, бек-вокал, боді-пірсинг, веб-сайт, дансинг-хол, боддо-геген, веб-чат, грин-кард, сауч-прес, вольт-ампер*. Іноді це комбінації запозиченого слова з українським: *штаб-лікар, альфа-проміння, віп-гість, бард-гурт* [3, 163].

Характерною особливістю юкстапозитів сучасної української мови є дуже незначна кількість слів, утворених від них афіксальним способом [1, 184]. Серед іменників-юкстапозитів похідні має *панібрат*, від нього творяться *панібратство, панібратський*. У сучасній мові існують слова-дублети, що є першим ступенем утворення перелічених юкстапозитів – *запанібрата, запанібратство, запанібратський*.



Від іменників-юкстапозитів утворюються деякі прикметники. Проте в таких словах відповідні афікси додаються не безпосередньо до юкстапозитів. Необхідним попереднім кроком виникнення цих слів є перетворення юкстапозитів на композити: *медико-санітарний* (*медик-санітар*), *інженерно-економічний* (*інженер-економіст*). На відміну від юкстапозитів композити мають велику кількість похідних від них афіксальних слів.

Отже, складні слова функціонують у тісному зв'язку із системою словосполучень, їхня структура зумовлена в цілому граматичною будовою мови. Від юкстапозитів утворюються композити: *агітатор-пропагандист* – *агітаційно-пропагандистський*, проте не засвідчено жодної аббревіатури, утвореної від юкстапозита.

Щодо семантичного навантаження, то характерною ознакою юкстапозитів є наявність у їх семантиці оцінки, відтінку модальності, емотивного моменту. Часто вони розвивають переносні значення, ніби розгортають метафору, закладену в співвідносний фразеологізм, і в такий спосіб створюють передумови появи нових словотвірних рядів дериватів.

Іноді складні слова підсилюють ті значення, що властиві відповідним фразеологізмам. Пов'язані з ними складні слова здебільшого не утворюють численних ланцюжків спільнокоренових афіксальних похідних. Характерно, що їх найбільше утворюється від фразеологізмів – формул побажання, вітання, як-от: *хліб-сіль, щастя-доля* [4, 261].

До проблем, що допомагають розкрити словотвірну та семантичну структуру складного слова, належить взаємозв'язок номінативного й лексичного значення в слові. Вужче їх можна подати у вигляді питання про те, як на формування складного слова впливає тип номінативного значення поєднаних у його структурі компонентів. У працях з теорії номінації вказується, що саме іменники наділені номінативною семантикою. Позначення предметного ряду часто організовується за принципом, якому притаманне родовидове членування об'єкта при його номінації [2, 89]. Найменуванням таких об'єктів властиві ідентифікувальні значення, упорядковані на основі відношень цілого і частини, роду і виду, членства, просторового відношення та орієнтації стосунків між назвами суміжних, співвідносних предметів [3, 129]. Слова з ідентифікувальним предметним значенням відносяться до «природного об'єднання предметів і опираються на стандарт класу» [3, 129]. Це значення притаманне субстантивам-юкстапозитам, що підкреслює родовидові відношення між компонентами складного слова. Такими є назви професій (*інженер-механік, трюкач-каскадер, слюсар-інструменталіст, токар-револьверник*), військових і наукових звань (*генерал-полковник, член-кореспондент*). Частина з них побудована на відношеннях належності до чого-небудь (назви посад, партій, угруповань, національностей): *комі-перм'як, філософ-неопозитивіст* тощо. Зустрічаються серед них і слова, наділені семантикою зв'язку з певною функцією предмета. Характерною ознакою подібних юкстапозитних іменників є обов'язкова наявність у їхньому складі одного компонента, співвідносного з віддієслівним субстантивом, що показує, як саме використовується предмет: *ракета-носії, хата-читальня*. Ще більш «визначальною рисою іменників-юкстапозитів, котрі підкреслюють функції предметів, є їх незначна кількість порівняно з компонентами, що здебільшого будують свої значення на відношеннях кон'юнкції з її ознаками відповідного класу об'єктів чи їх функцій» [3, 129].

О. А. Стишов стверджує, що останнім часом істотно зросла кількість іменників-інновацій, утворених за допомогою зрощення різних компонентів, зокрема поєднанням як узвичаєних в українському словнику компонентів (*письменник-міжнародник, країна-боржчик, метелик-одноденка*), так і новозапозичених з давніми (*депутат-мажоритарник, ентузіаст-еколог, медіа-магнат*), а нерідко українських та іншомовних (*збори-презентація, реформатор-ринковик, країна-донор, шоу-виконавець*) [5, 19].

Отже, група юкстапозитів, як і вся лексика української мови, постійно поповнюється новими мовними одиницями. У цьому масиві субстантивів Н. Ф. Клименко виділяє дві групи: юкстапозити, компоненти яких можна об'єднати сполучником *і*, та складні слова, у яких перший компонент перетворюється на прикметник. Специфічним є їхнє семантичне навантаження, пов'язане зі структурою юкстапозитів. Прослідковуємо відтінок модальності, емотивного моменту, часто такі слова розвивають переносне значення. Проте Н. Ф. Клименко не звертає уваги на семантику слів-термінів, як-от: *інженер-конструктор, робот-маніпулятор, кабель-кран, цех-автомат*. У цих словах наявна подвійна семантика, коли другий компонент уточнює, роз'яснює значення першого. Такий принцип побудови слів спричинений законом мовної економії. Наприклад, інженер, який займається конструюванням машин, споруд – *інженер-конструктор*. Особливо це стосується унікальних трикомпонентних складних субстантивів, як-от: *інженер-генерал-майор*. У цілому всім складним словам властивий відтінок модальності. Часто вони розвивають переносу семантику й підсилюють значення, характерне для відповідних фразеологізмів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горпинич В. О. Словотворення і словотвір української мови : текст лекцій / В. О. Горпинич. – К., 1995. – 243 с.
2. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение / А. А. Зализняк – М. : Наука, 1967. – 370 с.



3. Клименко Н. Ф. Основи морфеміки сучасної української мови : навчальний посібник / Н. Ф. Клименко. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.
4. Клименко Н. Ф. Словотвірна морфеміка сучасної української літературної мови / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, Т. І. Недозим. – К., 1998. – 434 с.
5. Стишов О. А. Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ ст. / О.А. Стишов // Мовознавство. – 1999. – № 1. – С. 7–21.

Наталія Константинова

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙМЕННИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАЛЕКТНІЙ МОВІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Т.В. Громко

Прийменник належить до тих граматичних класів слів, які постійно перебувають у центрі уваги мовознавців, оскільки сама лінгвістична сутність цієї одиниці мови не є однозначною [5, 4]. Саме через свою значущість у тексті як мовна одиниця, що безпосередньо бере участь в організації синтаксичних та семантичних структур тексту, а також через високу частоту вживання та динаміку лексичного складу прийменник завжди викликав інтерес у мовознавців Н.І.Астаф'євої, І.О.Бодуена де Куртене, В.С.Бондаренка, Л.А.Булаховського, В.В.Виноградова, І.Р.Вихованця, А.П.Загнітка, Г.О.Золотової, Г.Є.Крейдліна, Є.Куриловича, І.К.Кучеренка, І.І.Мещанінова, М.М.Нікольського, О.М.Пешковського, О.О.Потебні, О.М.Селіверстової, Є.Т.Черкасової, Л.В.Щерби та ін. [13]

Щодо прийменників у діалектній мові маємо окремі розвідки В.В.Німчука «Словотвір прийменників у закарпатських говірках» С.П.Бевзенка та ін. [1-3, 11-12, 15-16], проте їх мало і такі студії в основному присвячені аналізу окремих діалектних форм в контексті сучасної української мови. З огляду на це наше дослідження є актуальним.

Прийменники в українській діалектній мові відрізняються від прийменників в українській літературній мові. У морфологічній будові діалектних форм прийменників спостерігаються досить відчутні відмінності поміж окремими місцевими діалектами й окремими діалектними групами. Ці відмінності різні за своєю природою. Матеріалом для дослідження послужили відомі діалектні словники, словнички діалектизмів мови письменника, збірники текстів діалектного мовлення.

На *архаїчні* форми особливо багаті південно-західні діалекти, хоч у них спостерігається й немало інновацій, що не поширилися в інших українських говорах. Проте архаїчні форми є й у інших діалектних групах, хоч і в меншій кількості. Архаїчні прийменники: *замісто, повіз, окреме* (східні говірки), *зо, зза, зь, сь, шь, жь, зи, ис, о, про, по, він, ф, бля, ля, к, ік* (західні говірки).

У морфологічній системі місцевого діалекту архаїчні форми можуть виступати як дублетні форми, дедалі згортаючи сферу свого вживання і поступаючись місцем формам, що запанували в літературній мові [5,16]. Наприклад, рідковживані прийменники: *віз, кроз, крозь, (наддніпрянські говірки), пиля, прослі, пулі, вазвиш, кереч* (бойківські говірки).

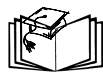
Відмінності в морфології прийменників в українській діалектній мові зумовлюється не лише збереженням архаїчних явищ в окремих діалектах, а й виникненням інновацій, сфера поширення яких обмежилася лише певними говорами. Діалектні морфологічні *інновації* можуть бути здебільшого зведені до двох типів: інновації, що є наслідком дії фонетичних закономірностей, які властиві різним українським діалектам; інновації, що є наслідком різних напрямів граматичної аналогії (індукції), які своєрідно відбилися в історії різних українських діалектів.

Словосполучення, в яких внутрішня форма зумовлюється прийменником є досить продуктивними, тим більше, що прийменник як частина мови досить широко спеціалізується на передачі різних обставинних значень. У прийменникових конструкціях найбільшою мірою виявляється національна специфіка мови (*брати до відома – приймать к сведению*) [7-9].

Прийменники зумовлюють відмінності в структурі словосполучень української діалектної мови і української літературної мови, так є такі типи словосполучень:

- структури, в яких безприйменниковій конструкції одних діалектів відповідає безприйменникова конструкція в інших діалектах, а також і в літературній мові;
- структури, в яких безприйменниковій конструкції одних діалектів відповідає прийменникова конструкція інших діалектів чи літературної мови або навпаки;
- структура, в яких прийменниковій конструкції одних діалектів відповідає прийменникова конструкція як в інших діалектах, так і в літературній мові.

Кожний із цих основних типів діалектних структур словосполучень у свою чергу поділяється ще на ряд різновидів. Діалектні структури, в яких безприйменниковій конструкції одних діалектів відповідає безприйменникова ж конструкція інших діалектів, звичайно зводяться до розрізень в діалектах



відмінкових форм імені, що входить до складу безприйменникової конструкції словосполучення (пор. півд.-зах. *мен'ї болит, голова* і півд.-сх. та літ. *мене болит' голова*; пор. ще в різних діалектах та в літ. мові *пасу кон'ї, віўці* та ін. і *пасу коней, овець* та ін.).

Другий тип діалектних структур словосполучень, які полягають у протиставленні рівнозначних безприйменникових і прийменникових конструкцій, представлений звичайно двома різновидами 1) безприйменникової діалектній конструкції відповідає прийменникова конструкція в інших діалектах чи в літературній мові (пор. півд.-зах. *мен'ї болит голова* і півд.-сх. і літ. *у мене болит' голова* та ін.); 2) прийменникової діалектній конструкції одних діалектів відповідає безприйменникова конструкція інших діалектів та літературної мови (пор. у карпатських говорах: *пишу с пером, різати з ножом* і літ. та в інших діалектах: *пишу пером, різати ножем* та ін.).

Серед діалектних структур словосполучень, у яких прийменникові конструкції одних діалектів протиставляються прийменниковим же конструкціям інших діалектів, можна розрізнити кілька різновидів: 1) прийменникові конструкції, що утворені за допомогою того ж самого прийменника, але в різних діалектах виступає при ньому ім'я в різних відмінкових формах (пор. у середньозакарпатських говірках: *о дес'ат' годин* і півд.-сх. та літ. *о дес'атїї годин'ї*; у наддністрянських *помежи л'уди говорити* і півд.-сх. та літ. *поміж л'уд'ми* чи *поміж: л'удей говорити* та ін.); 2) рівнозначні прийменникові конструкції, в яких ім'я виступає в тій самій відмінковій формі, а прийменники при ньому в різних діалектах різні (пор. середньозакарпат. *їду на гриби, пушоў на ун 'їверситет* і півд.-сх. та ін. *їду по гриби, пішоў у університет* та ін.), при цьому в різних діалектах можуть виступати і суто діалектні прийменники (пор. у південноволинськ. *їл'їз проз вікно*, півд.-сх. та ін. *їл 'їз через вікно* і наддністрянськ. *їл 'їз без (чи брез) вікно* та ін.); 3) рівнозначні прийменникові конструкції, в яких у різних діалектах виступають як різні прийменники, так і різні відмінкові форми імені (пор. півд.-сх. *їду по гриби* і західнополіськ. *їду за грибами*; середньозакарпат. *про л'уди не може* і півд.-сх. та ін. *через л'удей не може* та ін.), причому в різних діалектах у таких конструкціях можуть виступати і суто діалектні прийменники (напр., лівобережно-поліськ. *пришоў к брату* середньозакарпатськ. *пришоў д братови* і півд.-сх. та півд.-зах. *пришоў до брата*; південноволинськ. *їшоў проз хату* і півд.-сх. та ін. *їшоў мимо (коло) хати* та ін.).

Далі коротко зупинимося на розгляді окремих діалектних структур словосполучень з іменами в різних відмінкових формах.

Серед діалектних структур словосполучень з іменем у родовому відмінку відзначимо деякі прийменникові конструкції у південно-західних та поліських діалектах, якими вони відрізняються від південно-східних діалектів та від літературної мови.

Чітке розрізнення між південно-західними та іншими діалектами виявляється в структурі словосполучення із значенням призначення, до складу якого в багатьох південно-західних діалектах входить іменник у род. відм. з прийменником *до*; пор. у наддністрянських говірках: *жертка ду начин 'ї, валок ду т 'їста, запаска ду роботи, раїтїл' ду дерева, камін' ду коси, вода ду купан'ї д'їтїї, вукул'ари ду читан'ї* та ін.; у південноволинських: *вода до купан'а, віјалка до в'їјан'а збожа, чоботи до носу* та ін.; у середньо-закарпатських (зрідка): *сворін' до јарма, дошка до воза, бутор до хижі*.

Щоправда, поряд у цих говорах (у деяких навіть з певною перевагою) виступає з цим значенням конструкція знах. відм. з прийменником *на* чи конструкція з інфінітивом; пор. у наддністрянських говірках: *ск'їра на чоботи, д'їж'е на хл'їп, бирезина на м'їтлу* та ін. і *вуда купати д'їти, плет'їнка шити капїл'ух, гурнец нусити мулуко* та ін.; у середньозакарпатських: *доўжанка на молоко, вода на купан'а д'їтїї* та ін. і *горницї молоко носити, вода д'їтїну купати* та ін.; у південноволинських: *гладушка ц'їдити молоко, коц'уба жар вигортати, рубел' качати хуста* та ін. У південно-східних діалектах у таких випадках надається перевага конструкціям род. відм. з прийменником *дл'а* чи знах. з прийменником *на*; пор.: *жердка дл'а одежі, відро дл'а води, хл'їў дл'а корови, вода дл'а купан'їа* та ін. і *глек на капусту, на молоко* та ін.

Певні відмінності між діалектами спостерігаються і в конструкціях з род. відм. з прийменником *до* із значенням обставини місця, поряд з якими майже в усіх говорах виступають синонімічні конструкції знах. відм. з прийменником *в* (*у*). Щоправда, в південно-західних діалектах переважають конструкції род. підм. з прийменником *до*; напр., у наддністрянських говірках: *вози мулуко ду Л'вова, шагум марш ду Жишова, с'ї вирнуў ду Ростова, ду міста назат, пішли ду л'їса, ду віїска пішоў, ходила-м ду школи* та ін. і (зрідка) *пуйїхаў у Сибїр, пуйїхали-сму ў Астрахан'* та ін.; у південноволинських: *пойхали на вистаўку до Москви, до Дубна возили, воз'ат' до клун'ї, їди-но до хати до свейї* та ін.; у карпатських: *їду до Гуменного, зайшла до Невїц'ка, загнали н'а до Вириц'ких, пуйїдеме ду хыж* та ін. У південно-східних і поліських діалектах у таких випадках переважають конструкції знах. відм. з прийменником *у* (*ў*). Напр., у полтавських говірках: *пішоў у Попїл'асту, поїхаў у Хар'кїў, віднесла ў нору, бабус'а пустила ў хату, треба јому заїти тче у комнату* та ін.

У північній частині лівобережнополіських говірок поширені конструкції род. відм. з прийменником *л'а, л'е* (*коло, біля*) із значенням місця; напр.: *л'а нашої школи је д'ел'анка, цебер л'а калодца, д'ет'ї л'а ј'аго заснул'ї, кошара л'е кан'ушн'ї, л'е пажар'їў* та ін. У цих же говірках, як і в правобережнополіських, поширені



також подібні конструкції з прийменником *к'іл'а*; пор. у говірках північно-західної Сумщини: *к'іл'а ушеї, к'іл'а порога, к'іл'а клубу* та ін.; у правобережнополіських говірках (с. Піски Житомирського р-ну): *к'іл'а маста настроїли електростанцуу*. Нарешті відзначимо ще одну конструкцію род. відм. з прийменником *напрод* (*проти*), що зафіксована в лівобережнополіських говірках Сумщини: *напрод базару, напрод мене* та ін.

Ряд відмінностей між українськими діалектами маємо в організації словосполучень, до складу яких входить іменник чи займенник у давальному відмінку.

Конструкції з дав. відм. у сучасній українській літературній мові та в більшості діалектів звичайно безприйменникові. Проте в карпатських говорах і в деяких сусідніх говірках інших говорів південно-західних діалектів досить широко вживаються конструкції з прийменником *к* та його варіантами *ід, ид, з', ку, ко* та ін., напр., у середньозакарпатських говірках: *пришоў д огно'ви, побігла ід н'ому, каже д собі, пої д мін'і, д ручкам примерзає*; у західно-карпатських: *козу прижазаў ко кр'акоеи* (до корча), *ішоў ку свому отцови, дораз бы ја к тобі пристаў, еиход' ку нам, з'вес'іл'у запросили, приде з'у тобі*; у північнокарпатських: *пішла д з'ат'ови, д н'і пристаў швиц', їди т корові* та ін.; пор. також у буковинсько-покутських говірках, де вони вживаються досить часто: *поб'іг д нему, пишоў д братове, д св'етам траба, ид другому викну* та ін.; пор. ще зрідка в надністрянських: *прійміт мене к собі* та ін.

Конструкції дав. відм. з прийменником *к* (*ік*) знаходимо і в північній частині поліських діалектів: пор. у лівобережнополіських говірках: *виб'ег к воротам, ўже подход'е к осен'і* та ін.; у правобережнополіських: *приходить' к цар'у, вона к дурн'у і перевернула' виїди, мате, за воритечка даї прил'аж ік дороз'і, блиише ік смерт'і* та ін.

У фразеологізованих висловах типу *з' різдву, з' великодн'у, з' вечору, к осен'і, к празникам* тощо в мовленні старшого покоління мовців конструкції дав. відм. з прийменником *к* (*з'*) зрідка зустрічаються в усіх українських діалектах, включаючи й південно-східні. Однак усім цим конструкціям у більшості українських діалектів, як і в літературній мові, відповідають конструкції род. відм. з прийменником *до*; пор.: *до н'ого, до нейї, до брата, до вогн'у, до дороги, до осени, до вечора, до с'в'ят та* ін.

Відчутні відмінності між українськими діалектами спостерігаються і в структурі словосполучень, що вживаються для вираження цільової направленості дії. У південно-східних, а також у поліських діалектах, як і в літературній мові, переважають конструкції знах. відм. з прийменником *по*; пор. у полтавських говірках: *іти по воду, по калину, поїхаў по дрова, по траву, по хміль, по гриби ходила, по ор'ішки* та ін.; у лівобережнополіських говірках: *ід'е на воду, іти на воду, на дохтара* та ін. Проте в цих же говорах можливі й паралельні, рідше вживані конструкції ор. відм. з прийменником *за*; пор. у полтавських говірках: *іти за л'ікарем, ішли за грибами, їди за водоїу* та ін. У багатьох же південно-західних діалектах з таким значенням виступають конструкції знах. відм. з прийменником *на*; пор. у середньозакарпатських: *под'те до л'іса на дрыва, ја лем біжу у склеп на цукор, мусаї іти на хворост, пушоў на л'ікы* та ін. (пор. також подібні конструкції у цих же говорах із *на* + знах. назв установ: *забрали го на міліціју, їду на с'іл'раду, на поліклініку* та ін.) і у надністрянських: *п'ідему на малини (гриби, зсу'аці)* та ін. У ряді ж південно-західних говорів, напр. буковинських, подільських, переважають конструкції ор. відм. з прийменником *за*; пор. у буковинських: *се'стра п'ішла за водоу; п'ішла у ліс за ожинами ї малиноў* та ін.

Окремі протиставлення між діалектами виникають у структурі словосполучень завдяки специфічним діалектним прийменникам. Так, напр., у надністрянських і надсянських говірках досить часто вживані конструкції знах. відм. з прийменниками *без, брез, през*, що відповідають літературному *через*, а в південноволинських – *проз*, що відповідає літературним *через* та *коло, повз*; пор. у надсянських говірках: *поплынуу без (через) воду, ід'і през л'іс, ід'те брез поле* та ін.; у надністрянських: *без (через) л'іс, без доўгий час, без рік* та ін.; у подільсько-волинських: *жлізниц'а іде без (через) Мокре, без Озиранії, бес (через) с'ім нед'іл' буде* та ін.; у східній частині південноволинських: *ул'із проз (через) вікно, проз стріху, ішоў проз (коло, повз) хату* та ін. Між іншим, поряд з прийменником *без* (через) нерідко виступає й прийменник *без* (без), що вживається в словосполученнях з род. відм. (пор. у надністрянських говірках: *без вікон, без дверей, без родини* та ін.). У південно-західних діалектах спостерігається і своєрідне, відмінне як від літературної мови, так і від інших діалектів, вживання окремих прийменників. Так, прийменник *про* в карпатських говорах і деяких інших може вживатися в конструкціях із знах. відм. із значенням призначення, а зрідка й причини; пор. у середньозакарпатських говірках: *ци макете дашто про д'їўкы* (для дівчат), *вино и коломас'т' – то про чорта* (для чорта) *было, ци найшла бы с'а туї и про нас* (для нас) *робота* та ін.; *то-сме нешчасливі про тоту* (через ту) *д'їўчину, про папір* (через папір) *не воз'мут и цукру* та ін.; у західнокарпатських (частіше): *він мат тото с'іно про своїй і быкы* (для своїх биків), *не годны спати про блыхы* (через бліх), *л'убиў бы н'а милиї – про л'уди* (через людей) *не може* та ін.; пор. також уживання в буковинських говірках прийменника *через* (у значенні *протягом*) із знах. відм. для вираження часової тривалості: *дошч паде че'риз ц'ілий тижде'н'* (протягом цілого тижня); *чириз зиму* (протягом зими) *ледве виткала-м коверци, де д'іти можут ўс'о памн'атати чириз вакацуу* (після канікулу) та ін.



Своєрідне протиставлення південно-західних діалектів решті українських діалектів виявляється в структурі словосполучення з дієсловом *чекати, ждати*, до складу якого в перших входить знах. відм. імені з прийменником *на*, в той час як у решті діалектів звичайно маємо безприйменникову конструкцію знахідного; пор. у наддністрянських говірках: *чекати на тебе* і південно-східне: *ждати тебе* та ін.

Із діалектних конструкцій словосполучень з ор. відм. відзначимо лише деякі, якими окремі південно-західні говори відчутно протиставляються іншим.

Отже, ми визначили відмінності діалектних прийменників від прийменників сучасної української літературної мови. Встановили, що найбільше розбіжностей від літературної мови виявляється в прийменниках, які відносяться до говорів південно-західного наріччя. Тут спостерігається збереження архаїчних форм даної службової частини мови.

Щодо семантичних особливостей прийменників, то вони виявляються як між діалектною українською мовою і літературною українською мовою, так і між діалектами одного наріччя, і також між окремими населеними пунктами які відносяться до одного говору. Наприклад, прийменник *ле* означає «для» в с. Убіжичі Ріпкинського р-ну Чернігівської обл., а в с.Задеріївка Ріпкинського р-ну Чернігівської обл. Цей прийменник означає «коло», «біля».

Деякі прийменники мають декілька фонетичних варіантів в діалектній мові з певними семантичними відтінками: *ле, ля* (поліські говори); *ж, жь, з, зь, с, сь, ги, шь, ис, із, зі, зь, від, віт, ув, уф, ів, іу* (бойківські говірки) і інші.

Деякі прийменники в діалектній мові мають відповідники в літературній мові (тобто фонетично збігаються), а деякі прийменники є властиві лише діалектній мові: *кереч, кіля, ля, ле, пиля, прослі, пулі, вазвиги, гле* (поліські говори), *інь, іддо, ид, гля* (бойківські говірки), *окроме, повіз, поз, проз, біз, замісто, кроз, крозь* (говірки Нижньої Наддніпряни).

На прийменники української діалектної мови мали вплив, і напевно, і зараз мають сусідні мови (російська, польська, молдавська, угорська мови: *кромі* (рос. *кромє*), *протів* (рос. *протєв, напротєв*).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С.П. Українська діалектологія [Текст] / С.П.Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 246 с.
2. Бугаков О.В. Функціонування прийменників в українському тексті: морфологічний та семантико-синтаксичний аспекти: дис. ... канд. філол. наук / Бугаков О.В. – К., 2006. – 233 с.
3. Бугаков О.В. Зони прийменникових зв'язків у синтаксичній структурі українського речення [Текст] / О.В.Бугаков // Мовознавство. – 2005. – № 5. – С. 75-87.
4. Бутко Л.В. Неповнозначні лексичні комплекси української мови (структурно-семантичний і функціонально-стилістичний аспекти): Автореф. дис. ... канд. філол. наук / Л.В.Бутко. – Кіровоград, 2008.
5. Вихованець І.Р. Прийменникова система української мови / І. Р. Вихованець. – К.: Наук. думка, 1980. – 286 с.
6. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматики укр. мови / За ред. І.Вихованця. – К.: Пульсари, 2004. – 400 с.
7. Загнітко А.П. Словник українських прийменників / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк, Г. В. Ситар, І. А. Щукіна. – Донецьк: Бао, 2007. – 416 с.
8. Іваненко З.І. Прийменникові конструкції часу в українській мові [Текст] / З.І.Іваненко. – Чернівці, 1977. – 61 с.
9. Іваненко З.І. Прийменникові конструкції напрямку руху в українській мові: [навч. посіб.] / Зоя Іванівна Іваненко. – Чернівці, 1975. – 56 с.
10. Іваненко З.І. Семантична структура прийменникових конструкцій [Текст] / З.І.Іваненко// Мовознавство. – 1978. – № 3. – С. 13-22
11. Кучеренко І. К. Лексичне значення прийменника [Текст] / З.І.Іваненко // Мовознавство. – 1978. – №3. – С. 12-23.
12. Кушлик О.Б. Омонімія незмінних класів слів: автореф. дис. ... канд. філол. наук / О.Б.Кушлик. – Львів, 2000. – 20 с.
13. Куш Наталія. Прийменник: основні підходи вивчення, лексико-граматичні ознаки, перспективи дослідження // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 14 / Укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 90-95.
14. Мовчун Л. Значеннєві межі варіювання прийменника-префікса в (у) // Дивослово. – 1999. – №4. – С. 18-21.
15. Тат'яниченко Н. Ф. Особливості системи прийменників української мови [Текст] / Н.Ф.Тат'яниченко // Мова і культура. – К., 2000. – Вип. 2. – С.416-419.
16. Українські прийменники: Синхронія і діахронія: пробний зошит / За ред. проф. А.П.Загнітка. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 162 с.

Марина Лісовська

ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЗМУ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ВІД ДАВНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ТВОРІВ МАРКА ВОВЧКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – професор, доктор філол. наук Г.Д. Клочек

«Народні оповідання» Марка Вовчка засвідчили, що українська проза набула здатності значно глибше – у порівнянні з попередніми етапами розвитку літератури – відображати психологію персонажів. Це означає, що посилюється психологічний зміст прози.



Актуальність статті визначається потребою прослідкувати еволюцію психологізму прози від давньої української літератури (XIV-XVI ст.), коли проявилися елементи психологізму в художньому мисленні, до «Народних оповідань» Марка Вовчка, поява яких засвідчила новий рівень психологічної змістовності української прози.

Завдання статті полягає в тому, щоб по-перше, розглянути категорію «психологічна змістовність прози» і пов'язати її з проблемою характеру персонажів, по-друге, стисло простежити еволюцію психологізму української прози від давньої літератури до творів Марка Вовчка.

Художній літературі, головним об'єктом якої є людський характер, належить першість у розробці проблем людинознавства. Л.Толстой вбачав головну мету мистецтва в тому, щоб «висловлювати правду про душу людини, а також про такі тайни, які не можна виразити простими словами ... Мистецтво – мікроскоп, який наводить художник на тайни своєї душі й показує ці загальні тайни людям» [2, 46].

Творення людського характеру в літературі тісно пов'язане з психологією, адже всі творці в тій чи іншій мірі – людинознавці-психологи. «Особистість не вичерпується, звичайно, сукупністю психологічних характеристик, але зображення характеру і винесення його на перший план в художній літературі, без сумніву знаходиться у тісному зв'язку з психологічною наукою» [2, 46].

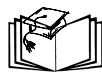
Слід зазначити, що формування психології, яке закінчилося лише в кінці минулого століття є свідченням завершення певного етапу в науковому самопізнанні людини [1, 308]. В той же час, проходив процес оновлення літературних виражально-зображувальних засобів, що обумовлювався потребами поглибити психологічну змістовність художнього тексту.

Термін «психологічна змістовність тексту» так і не набув виразного тлумачення ні в теорії літератури, ні в психологічних словниках. Як відзначає Ю.Лотман: «розуміння психологічного змісту тексту визначається можливістю витягувати прихований зміст тексту, підтекст. Наявність підтексту передбачає двоплановість або багатоплановість твору, існування відкритих значень в тексті й внутрішнього підтексту» [8, 2]. Існують твори, які замість духовно збагачувати і хвилювати читача, зацікавлюють лише подієвим сюжетом і привчають його мляво і убого думати без особливої інтелектуальної напруги. Такі твори сприяють виробленню уявлення про літературу як про спосіб виразно оповідати й описувати події життя. Про психологічний зміст таких книг не слід й думати, натомість варто говорити про «книги якими зачитуються, які можуть залишатися завжди свіжими і новими, з неповторною грою барв життя і завжди недосяжною безоднею змісту» (М.Гоголь). Книги такого характеру мають багатий підтекст, глибокий психологічний зміст та багатопланове звучання. Психологічний зміст у них визначається тим, настільки глибоко автор розкрив образ персонажу, його характер.

Є вагомій підставі стверджувати, що подальша розробка проблеми психологічного змісту в творі потребує серйозного вивчення терміну «характер», адже саме за допомогою цього поняття виявляється психологічна змістовність художніх творів. На відміну від «психологічного змісту», поняття «характер» трактується по-різному. В посібнику для вчителів С.Шаталова про образ людини в художньому світі російської класики наводиться дефініція поняття «характер» зі словника М.Остолопова (1821): «Характер є вродженим нахилом діяти таким, а не іншим чином, [6, 31]... характер не що інше, як пристрасть, котра безперестанно керує і розумом, і серцем» [6, 31]. Натомість у колективній праці «Теоретичні проблеми психології особистості» підкреслюється, що характер – це «каркас особистості». До характеру, на думку К.Платонова, входять тільки ті риси особистості, які достатньо виражені і достатньо пов'язані між собою і з характером як цілим, «щоб постійно виявлятися в різних видах діяльності» [6, 32-33]. Як зазначає В.Фащенко, «у характері як конкретній цілісності, є «ядро» і «оболонка», відносно сталі і постійно змінні. Ядром є соціально-моральна спрямованість, світогляд, а також широта та інтенсивність психічних функцій – пізнавальних, емоційних і вольових. До оболонки характеру входять змінні ситуативні відношення, психічні стани, на ґрунті яких «вибудовуються» чи зникають певні властивості і риси людини» [6, 35].

Як же визначається поняття «характер» у літературознавстві? Перш за все варто зазначити, що головним предметом зображення в літературі є людина. «Аспекти ж – чи є вона, людина, лише індивідом, стала чи стає особистістю, має «ядро» чи зовсім безхарактерна – то вже залежить від концептуальності творів, рівня вищої майстерності, у чому й треба розібратися дослідникові літератури. Він може обрати предметом аналізу характер і тоді більше оперуватиме соціально-психологічними категоріями, не забуваючи, якими засобами особистість зображується» [6, 38].

Щодо дефініції характеру у художньому творі, то слід відзначити найбільш переконливе визначення В.Фащенко: «Характер у художньому творі – це відображені в світлі авторського ідеалу порівняно сталі властивості й змінні відношення, які утворюють закономірну своєрідну соціально-психологічну єдність, котра формується і виявляється в зовнішній і внутрішній діяльності людини у найрізноманітніших ситуаціях» [8, 40]. Хоч це визначення й занадто громіздке, але крім ідеї загального й конкретного, є в ньому і думка про рух характеру, що відповідає реальності – життєвій і художній.



Безумовно, треба враховувати й той факт, що характер як тип поведінки не можна зрозуміти поза видами діяльності, здійснюваної людиною в індивідуальних ситуаціях, які є формою вияву типових обставин. Для того, щоб зрозуміти специфіку розкриття характеру, на думку Василя Фащенко, ситуації можна розподілити таким чином:

- за обсягом часу і простору – на короткочасні («Товстий і тонкий» А.Чехова, «Чапай» Ю.Яновського) і довготривалі («Тихий Дон» М.Шолохова, «Велика рідня» М.Стельмаха, «Душечка А.Чехова»), локальні («Весна за Моравою» О.Гончара) і масштабні («Живі і мертві» К.Симонова);
- за способом зображення – на правдоподібні («В серпні сорок четвертого...» В.Богомолова, «Цар-риба» В.Астафєва) і умовні («Бронза» О.Довженка, «Сповідь на вершині» І.Муратова);
- за впливом на персонажа – випробувальні (більшість повістей В.Бикова) і характеротворчі («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Бригантина» О.Гончара, «Розгін» П.Загребельного) [6, 41].

«При цьому – відзначає вчений, – не забуваємо ні змішаних, ні будь-яких перехідних форм і видів ситуацій, а також їхнього взаємопроникнення та взаємозумовленості. І розуміємо, що за змістом ситуації безмежні: типові і нетипові, трагічні і комічні, звичайні і незвичайні, альтернативні і фінальні, безпечні і небезпечні і т. д. і т. п. У цьому безбережному морі явищ можна, і теж умовно, виділити ситуації за основними видами діяльності персонажів» [6, 41].

Щойно йшлося про речі, які фактично перебувають у центрі уваги як психології, так і літературознавства. Адже, психологія опрацьовує теоретичні аспекти поняття «характер», натомість літературознавство, використовуючи теоретичну базу, проводить розгляд характерів персонажів, цим самим аналізуючи психологічний зміст твору.

Говорячи про аналіз психологічного змісту твору, варто відзначити, що кожен, хто досліджує такий зміст, обов'язково наштовхується на проблему методів його інтерпретації. Найбільш поширений шлях – це поглиблене коментування психологічного змісту, здійснюване професіоналом-літературознавцем, який при всьому все ж таки залишається аматором у психологічній науці [1, 309]. Але такий спосіб є дещо примітивним, адже при дослідженні інтерпретатор оперує лише філологічними засобами, а предмет дослідження – психологічний зміст твору – вимагає звертатись до надбань психологічної науки.

Як зазначає Г.Д. Ключек, «застосування психологічних понять при аналізі власне психологічної змістовності художнього твору потребує обережного підходу – це в тому випадку, коли здійснюється літературознавчо спрямоване дослідження, тобто таке дослідження, завдання якого полягає у поглибленні розуміння літературного твору як явища художнього. При такому аналізі категорії психологічної науки, уживані літературознавцем, інтерпретатором психологічного тексту, виконують функцію опорних понять, на які вельми вигідно опиратися як на щось уже визначене, усталене, як на певні «знаки», кожний з яких має фіксоване смислове наповнення. Інакше кажучи, помірковане вживання понять психологічної науки сприяє збагаченню наукової мови вченого» [1, 310]. А оскільки «інтерпретація художнього тексту є однією з професійних функцій літературознавця, то збагачення його наукової мови є явищем украй важливим – чим багатша в інтерпретатора мова, тим у нього ширші можливості в здійсненні «перекладу» художнього змісту на наукову мову» [1, 310].

Процеси такого характеру є більш продуктивними для психологічної галузі. Можна сміливо сказати, як підкреслює Григорій Ключек, що психологи знаходять більше корисного у творах, ніж літературознавці, які вдаються до послуг психології. Яскравий приклад – книга «Акцентуовані особистості» відомого німецького психіатра Карла Леонгарда, який, пояснюючи свою наукову методику, підкреслював, що, «використовуючи описи психології людини в художній літературі, я в якійсь мірі (...) отримую можливість розширити реальну основу для власних наукових концепцій» [1, 310].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що психологічні поняття є важливими інструментами при аналізі психологічного змісту твору. Вони сприяють як розширенню наукової лексики дослідника, так і вивисують таке дослідження на новий рівень, у порівнянні з аналізом у ході якого застосовуються суто філологічні засоби.

Досі ми розглядали психологічний зміст прози з позицій сучасності, але на нашу думку, необхідно прослідкувати еволюцію цього поняття, поєднавши його з оглядом питання про становлення психологічного напрямку в літературі.

Перші прояви елементів психологізму в українському художньому мисленні спостерігаються вже в літературі XIV-XVI ст. «Українська література в цей час зазнає свіжого подиху ренесансних і реформаторських ідей, виявляє посилену увагу до емоційної сфери людини, її різних душевних станів. Зростає й рівень самосвідомості письменників, результатом чого став поступовий відхід од імперсональності літератури. Тож не дивно, що в деякі жанри, де особливо наголошувалося на особливостях життя окремої людини, проникають елементи психологізму як здатності індивіда певним чином особистісно реагувати на реальне довкілля. Передусім йдеться про твори агіографічного характеру, що вирізнялися інтересом до внутрішнього життя духовних і світських осіб, канонізованих християнською



церквою, зосередженістю на окремому індивідуальному я, наприклад «Житті Стефана Дечанського», «Життя преподобного отця нашого Василя Нового» [4, 32].

«З кінця XVI і майже до кінця XVIII ст. в українській літературі утверджується бароко, де людина тлумачиться як центр трагічної розколоти світу, як точка перетину найсуперечливіших колізій буття. Героєві літератури цієї доби вже притаманна досить глибока психологічна природа, про це свідчать твори багатьох майстрів слова – Д. Туптала, І. Величковського, К. Зиновієва, С. Зиморовича, С. Симоніда» [14, 33].

Слід зазначити, що «на рубежі XVIII-XIX ст. в українській літературі відбувається ряд важливих процесів, що пов'язувалися з остаточним входженням української художньої свідомості до загальноєвропейського літературного процесу, а також зі зміною естетико-художніх принципів і настанов, перебудовою жанрової макроструктури словесності та її виходом на якісно нові рівні зображення людини й світу. Надзвичайно помітним явищем літератури стає в цей час бурлеск, що на українському ґрунті набув специфічних рис» [4, 33]. Варто пригадати «Енеїду» І.Котляревського. Власне увесь подальший поступ української літератури XIX ст. позначений прагненням дедалі глибше проникнути у внутрішній світ пересічної людини, яка починає гостро усвідомлювати свою самоцінність і само значимість.

«Психологічна змістовність поглибилась в літературі українського сентименталізму, який розкрив у людині вроджену здатність до тонких душевних поривів і витончених почуттів, прагнення до активного «життя серця» [4, 34]. Герой цього напрямку прагнув до витонченого сприйняття світу. «У творах з'являється тенденція до передачі мінливої психології людини, здатної до широкого спектру почуттів і відчуттів. Як і в інших європейських літературах доби Просвітництва, для українського сентименталізму стає характерним поєднання етичного з естетичним (добре – прекрасне, зле – потворне). Подальший крок у психологію людини зробили український преромантизм і романтизм. В романтизмі психологізм виступає однією з провідних рис цілої художньої системи, чим, власне, й визначалися основні естетичні реєстри бачення характеру людини та її поведінки» [4, 35]. Вагомі риси психологізму, помітні в творах яскравих представників української літератури – Г.Квітки-Основ'яненка, Т.Шевченка, П.Куліша

Саме у цих письменників портретна характеристика виступає як важлива форма психологічного зображення. Не рідко у творах вище згаданих письменників краса позитивних героїв підкреслювалася природною аналогією, що давало змогу за допомогою виявлення у людині природного начала глибше зрозуміти її внутрішню природу й психологію. У повісті «Маруся» Г.Квітки-Основ'яненка: очі героїні порівнюються з «терновими ягідками», «губоньки» – з квітами, личко – «панська рожа», зубочки – «жарнівки» [4, 35]. У творі «Орися» П.Куліша, головна героїня порівнюється «з ясною зорею, яка краща над повний місяць, з сонцем, яке звеселяє звірів» [3, 247]. Ігнат Удовиченко у повісті «Дівоче серце», порівнюється з ясенком. Оленка з цієї ж повісті – як зоря господня, як колос пшениці.

Психологізм творів неможливий без внутрішнього монологу героїв, який використовується для передачі думок героя. У драматичному творі «Назар Стодоля» Т.Шевченко приділив сторінку внутрішньому діалогу Хоми Кичатого [7, 14]. У повісті «Наймичка» Лукія роздумує про свого синочка Марка, якого залишила зростати в селянській родині: «Теперь я, слава богу, спокойна, – говорила она про себя. – Теперь я хорошо знаю, что мой Марочко будет жив и здоров...» [7, 87]. У творі П.Куліша «Орися» батько головної героїні міркує про майбутню долю його єдиної доньки: «Ой, не хотілось би отдавати тебе й за молодого шибайголова, що не поживе довго без степу да коня, поляже в полі буйною головою, а тебе оставить горювать з дітоньками...» [3, 247]. У повісті «Маруся» Г.Квітки-Основ'яненка теж яскраво представлені внутрішні монологи героїв. Так, наприклад, Маруся під час вечорниць подумки бажає, щоб до неї підійшов Василь, але навіть від таких думок їй стає соромно. «Не пішла ж і Маруся до танців, а сіла собі смуючи на присьбі біля хати та ті горішки, що узяла у Василя, усе у жмені перемина та назирцем за Василем погляда. Що ж у неї на думці, того й сама не розбере. То часом стане їй весело так, що зараз бігла б до матері та, й приголубилась би до неї, та вп'ять засумує, і слізюньки хусточкою обітре, і бажа батенька, щоб розвів її тугу; то всміхнеться, то засоромиться; і дума, щоб то й додому іти (так було поперед усе робила: чи посидить, чи не посидить на весіллі з дружками та мершій і додому), та як розглядить, що треба побіля Василя іти, та й передума. А сього вона й сама не знала, що в неї на думці було: "Коли б отой парубок прийшов та поговорив би зо мною, то неначе мені на душі легше стало". Як же тільки подумала об сім, та як засоромиться! Почервоніла, як калина, закрилась рученьками і голову похилила» [8, 4].

Продовжуючи говорити про засоби психологізму, слід згадати і про таку сюжетну форму як – сон. Сон як і марення можуть передавати наступні сюжетні події. Так наприклад, у творі П.Куліша «Орися» дівчині сниться сон, який потім повторюється у житті: «Приснився раз Орисі предивний сон. Здалось, прийшла до неї з того світу покойна паніматка, стала над нею в головах да й каже: – Дитино моя, Орися! Не довго вже тобі дівувати: щодень благаю господа милосердного, щоб послав тобі вірну дружину...» [8, 33]. Тобто цей сон повністю передбачив майбутнє дівчини.

Варто сказати, що письменники намагалися вивільнити у своїх персонажах не лише щирі почуття й прагнення, а й індивідуалістичні риси особистості, котра не може погодитися з існуючим станом речей і



готова обстоювати до кінця власне право на щастя й цілковиту незалежність у виборі свого «серця». Прикладом цього є драма «Назар Стодоля» Т. Шевченка. Головні герої – Назар та Галя не бажають коритися батьківській волі й вирішують втекти з села, незважаючи ні на кого й слухаючи лише своє серце, що в результаті призводить до порозуміння старшого й молодшого покоління.

«Подібні процеси усвідомлення індивідом своєї автономності в результаті розпаду корпоративності художнього мислення спостерігається і в прозових творах» [4, 35]. Така тенденція спостерігалася вже в творчості Т. Шевченка та в інших письменниках, а оповідання Марка Вовчка остаточно закріплюють у літературі мотив романтичного відчуження героя від навколишнього середовища. Як зазначає Ігор Лімборський, «тут письменниця досягає «глибокого психологізму, виділяє як головну рушійну силу вчинків емоційно-рефлексивне начало» [4, 33]. Звичайно, це цілком впливало з основних естетико-художніх принципів романтизму як літературного напрямку, де утверджується думка про те, що «світ – це жива динамічна єдність, в якому все взаємозмінюється і взаємодіє у своєму всеохоплюючому спонтанному русі» [4, 34]. Тому й сама «особистість в романтизмі була здатною до постійних внутрішніх змін, а її чуттєвість перебувала в динаміці становлення та розвитку» [4, 35].

Внівши нове слово у психологізм своєї прози, письменниця майстерно зображувала психологічні стани героїв. Так, наприклад, в оповіданні «Горпина», головна героїня втрачає дитину. Марко Вовчок не говорить прямо про переживання героїні, а вибирає інший шлях художнього вираження – показує Горпину у час переживання страшного лиха. «Стали похорон ладити. От уже домовину принесли новеньку, всипали квітками пахучими, то зіллям.

– Горпино, – кажуть, – дай дитину.

Не дала. Сама обмила її й положила. Час уже й нести, а вона стоїть – дивиться. Люди до неї говорять – не чує, не слухає» [5, 50]. Марко Вовчок не говорить, що почуває Горпина. Натомість читачеві пропонується самому спостерігати за поведінкою Горпини, пережити стан жінки й зрозуміти її почуття. Тут письменниця показує себе тонким психологом: «Одвели якоесь, узали й понесли. Глянула вона тоді вперше округи, перехрестилась і собі пішла. Куди люди не ступлять, і вона слідком за ними, за тою домовиною; йде словечка не промовить...» [5, 50]. Бачимо, що героїня не до кінця розуміє реальність, вона неначе відсторонена від неї й повертається у дійсність лише тоді коли домовину опускали в могилу.

Психологізм «Народних оповідань» надзвичайно глибокий. Про це й говорили майстри українського слова. І. Франко зазначав, що «вся Україна вже звиш 40 літ читає Шевченкового «Кобзаря» та «Народні оповідання» Марка Вовчка, а проте не було ще у нас такого, хто б писав вірші такі, як писав Шевченко, або хто б підхопив секрет незрівнянної мелодійності прози Марка Вовчка» [5, 431].

Слід сказати, що у «Народних оповіданнях» Марко Вовчок продемонструвала нове бачення психологічного змісту прози. Винайдені і випробувані письменницею художні прийоми стали надбанням багатьох наступних українських письменників.

Благотворний вплив творів Марка Вовчка відчув Ю. Федькович, який дуже високо оцінив художній рівень письменниці, відзначивши, що за неї «краще не годен уже ніхто написати». Якщо уважно приглянутись до оповідань цього письменника, то в його манері викладу, передачі психологічних станів персонажів відчувався вплив художньої майстерності Марка Вовчка. Інший видатний прозаїк М. Коцюбинський засвідчував, що уже в тринадцятирічному віці, ознайомившись з оповіданнями Марка Вовчка, настільки захопився ними, що сам вирішив стати письменником і писати українською мовою.

Можна з упевненістю стверджувати, що поетика психологізму оповідань Марка Вовчка певною мірою «обігнала час», бо письменниця виробила такі засоби поглиблення психологічної змістовності прози, які ввійдуть у вжиток тільки з настанням літературної епохи модернізму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ключек Г. Д. Енергія художнього слова / Г. Д. Ключек. – Кіровоград, 2007. – 447 с.
2. Компанец В. В. Художественный психологизм как проблема исследования / В. В. Компанец // Русская литература. – 1974. – №1. – С. 46–60.
3. Куліш П. Вибрані твори / П. Куліш. – К.: Дніпро, 1969. – С. 199–287.
4. Лімборський І. До глибин людської душі / І. Лімборський // Слово і час. – 1997. – №9. – С. 31–37.
5. Марко Вовчок Твори в двох томах / Марко Вовчок. – К.: Дніпро, 1983. – Т. I. – 437 с.
6. Фашенко В. У глибинах людського буття / В. Фашенко. – Одеса: Маяк, 2005. – 639 с.
7. Шевченко Т. Г. Драматичні твори. Повісті / Т. Г. Шевченко. – К.: Дніпро, 1985. – Т. III. – 378 с.
8. Лотман Ю. О русской литературе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aptechka.agava.ru/statyi/teoriya/lotman/lotman29.html>.
9. Квітка-Основ'яненко Г. Драматичні твори [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua/books/printzip.php?id=62&bookid=1>.



Юлія Олексієнко

ПРОЦЕС РЕДАКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ І СТВОРЕННЯ ПРОЕКТУ ПУТІВНИКА

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Н.М. Фенько

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій та електронно-обчислювальної техніки довідковій літературі надається особливе значення. Це пояснюється тим, що суспільство постійно потребує уточнення інформації, знань з різних галузей наук. Довідкові видання широко й активно застосовують у всіх сферах життя суспільства. Особливо вагома і відповідальна їх роль у сфері професійної діяльності. Спеціальна література, на жаль, часто залишає без уваги художньо-технічну діяльність, пов'язану з оформленням енциклопедій, довідників, словників, путівників, каталогів. Нерідко видавці не знають, як компоновати довідковий текст, як організувати безперешкодний, швидкий пошук необхідної інформації. Видання довідникового характеру випускаються у формі звичайних книг, у яких структурні особливості змісту, засоби орієнтації, рубрикація, покажчики не обумовлені функціонально. Розробка довідкових видань вимагає копійної праці авторів, укладачів, редакторів, щоб у майбутньому це видання могло задовольнити реальні запити користувачів. Слід підкреслити й те, що довідкова література потребує праці більшої кількості людей, ніж, скажімо, видання художньої літератури.

Ці проблемні аспекти не залишились без уваги науковців. Теорії редагування довідкових видань присвячено роботи як українських дослідників – В. Різуна, З. Партика, Н. Зелінської, Р. Іванченка, так і російських – Е. Ліхтенштейна, В. Алексєєва, С. Антонової, В. Соловйова, К. Ямчука та інших.

Саме необхідність створення якісного довідкового видання і обумовлює актуальність нашого дослідження, адже сучасний книговидавничий ринок потребує підвищення якості видань цього виду як у плані внутрішнього змісту, так і з точки зору художньо-технічного оформлення.

Метою публікації є дослідження специфіки редакторської підготовки і створення проекту путівника, що передбачає розв'язання конкретних завдань:

- 1) формування сукупності чинників, які впливають на загальну концепцію путівника;
- 2) дослідити принципи обробки текстового та ілюстративного матеріалів;
- 3) з'ясувати особливості створення оригінальної форми та структури путівника.

Розробка концепції путівника є ключовим моментом підготовчого періоду створення довідкового видання. Редактор є тією ланкою, яка зв'язує лексикографічний задум і його видавниче втілення. Він повинен детально проаналізувати та усвідомити суть запропонованої концепції, виявити основні складові задуму майбутнього видання. Передусім, необхідно з'ясувати загальні принципи підбору і систематизації матеріалу, що стане підґрунтям для визначення конкретних методів підготовки видання.

Самостійного значення набуває розробка конкретних механізмів реалізації концепції (задуму видання): підбір авторів і організація роботи з ними, координація дій різних підрозділів видавництва, розв'язання питань про терміни проходження рукописів, про форми взаємодії редактора з іншими учасниками редакційно-видавничого процесу тощо [2, с. 148].

Аналізуючи запроповану концепцію, редактор прямує своєрідною спіраллю, яка розгортається від найзагальніших до найдетальніших характеристик. Майбутнє видання набуде при цьому більш конкретних рис.

Концепція путівника формується з урахуванням певної сукупності чинників. При її розробці редактор насамперед виходить із загальних методологічних положень теорії й практики редагування. Він бере до уваги предмет змісту, цільове призначення, читацьку адресу і проектує все це на обрану форму видання.

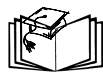
Таким чином, центральний момент у розробці концепції – максимально чітко визначення цільового призначення і читацької адреси видання з подальшою їх конкретизацією.

Згідно з ДСТУ 3017 – 95. “Видання. Основні види. Терміни та визначення” путівник – це довідкове чи рекламне видання відомостей щодо певного географічного пункту, культурно-освітньої установи чи заходу. Путівник відноситься до неперіодичних видань.

За визначенням М. Тимошика, “путівник – це видання, що містить відомості щодо пам'яток історії, культури, конкретного географічного об'єкта, установи чи закладу і призначене здебільшого для туристів” [4, с. 103].

Створення концепції путівника слід розпочати з вибору форми видання. Вона повинна бути зручною для користування, мати високу функціональність та оптимально підходити для вміщення інформації.

У виборі форми необхідно враховувати не лише дизайнерське бачення проекту, а й вимоги чинних стандартів.



ДСТУ 3017 – 95 “Видання. Основні види. Терміни та визначення” виділяє такі види видань за матеріальною конструкцією:

- книжкове видання – видання у вигляді блока скріплених у корінці аркушів друкованого матеріалу будь-якого формату в обкладинці чи оправі;
- журнальне видання – видання у вигляді блока скріплених у корінці аркушів друкованого матеріалу встановленого формату в обкладинці або оправі, яке видавничо пристосовано до специфіки даного періодичного видання;
- аркушеве видання – видання у вигляді одного чи декількох аркушів друкованого матеріалу будь-якого формату без скріплення;
- газетне видання – видання у вигляді одного чи декількох аркушів друкованого матеріалу встановленого формату, видавничо пристосоване до специфіки даного періодичного видання;
- буклет – видання у вигляді одного аркуша друкованого матеріалу, сфальцьованого будь-яким способом у два чи більше згинів;
- карткове видання – видання у вигляді картки встановленого формату, надруковане на матеріалі підвищеної щільності;
- плакат – видання у вигляді одного чи декількох аркушів друкованого матеріалу встановленого формату, надруковане з одного чи з обох боків аркуша, призначене для експонування;
- поштова картка – карткове видання, надруковане з одного чи обох боків;
- комплектне видання – сукупність видань, зібраних до папки, футляра, бандеролі чи укладених в обкладинку;
- книжка-іграшка – видання особливих конструктивних форм, призначене для розумового та естетичного розвитку дітей [1, с. 3].

Із запропонованих стандартом ДСТУ 3017 – 95 “Видання. Основні види. Терміни та визначення” конструкцій видань для проекту путівника доцільним буде створення комбінованої форми (поєднання ознак книжкового блоку та буклету, обкладинка та декілька сторінок створені як буклет, а інша частина – як книжковий блок). Це допоможе виокремити видання з масиву інших і приверне увагу потенційних споживачів.

У рамках концепції особливе значення має обґрунтування структури видання. Структура довідкових видань підпорядкована єдиному принципу організації матеріалу, який у ряді випадків розчленовується на окремі, відносно самостійні частини тексту: статті, позиції, фрагменти. Кожна частина є мінімальною структурною одиницею видання і представляє читачу той або інший об’єкт.

Окресливши головні аспекти концепції путівника, редактор повинен перейти до створення рубрикації тексту та прилеглих до нього ілюстрацій, які наповнюватимуть продукт. Наприклад: путівник «Містом двох творців» присвячений двом архітекторам, і поділ тексту на дві тематичні частини видається цілком доцільним. Перша розповідає про Якова Васильовича Пауценка, друга – про Олександра Львовича Лишневського.

При роботі з текстовою частиною проекту редактор повинен пам’ятати, що в путівниках доцільно використовувати невимушені форми мови, елементи зацікавлення, оскільки такі видання виконують не тільки інформативну, а й рекламну та спонукальну функцію.

Крім доступного і легкого для сприйняття тексту, путівник повинен мати відповідне ілюстраційне оформлення. Слід пам’ятати, що ілюстрації в довідкових виданнях – один з істотних засобів збагачення їх інформативності. До усіх них висувається ряд вимог, відповідність яким є суворо обов’язковою. Зокрема, це:

- доцільність та обумовленість подачі ілюстрації;
- органічний і логічний зв’язок із змістом тексту;
- висока якість зображення;
- унаочнювання інформації, поданої у тексті.

Ретельно підібрана ілюстрація, що містить уміло складений підпис, дозволяє значно скоротити статтю або відповідний текстовий фрагмент у систематичному виданні.

У путівнику, присвяченому архітектурним пам’яткам, ілюстрації теж займуть важливе місце. Очевидно, що опис тієї або іншої будівлі повинен бути доповнений високоінформативною і, що не менш важливо, якісною ілюстрацією. У таких виданнях ілюстративний матеріал у вигляді кольорового фото будівлі в той період, про який розповідається, повинен доповнювати кожну статтю. Також доречною буде подача ретро-знімка, якщо текст висвітлено в історичному аспекті. Ілюстрації вдало доповнюють тексти видання і, крім того, стають самостійним джерелом інформації, яким можна користуватись і поза зв’язком із статтями.

Процес розробки художнього оформлення починається з народження загального уявлення про композиційні та зображальні основи майбутнього видання, яке виникає після знайомства редактора з



текстовим та ілюстраційним наповненням проекту. Формування задуму оформлення здійснюється під час вивчення особливостей конкретного проекту та оцінки його переваг і недоліків.

Задум проекту путівника полягає у створенні особливої матеріальної конструкції видання. Для цього слід обрати комбіновану форму, у якій поєднуюватимуться ознаки книжкового блоку та буклету. Такий незвичний підхід матиме вплив на вибір формату майбутнього видання.

Відповідно до чинного нині в Україні галузевого стандарту ГСТУ 29.5 – 2001 довідкове видання може існувати в таких форматах: 84x108/16, 70x108/16, 70x100/16, 75x90/16, 70x90/16, 60x90/16, 60x84/16, 84x108/32, 75x90/32, 70x108/32, 70x100/32, 70x90/32, 60x90/32, 60x84/32 [1, с. 115].

Проте, для путівника варто обирати формат, який виглядатиме незвично та буде зацікавлювати потенційного покупця, а з іншого боку, буде зручним для створення сторінок, які відносяться до буклетної частини. Наприклад: звужений формат 40x100/16, що в міліметрах становить 100x240.

Крім формату та особливостей конструкції видання, функцію зацікавлення потенційного споживача виконує також обкладинка видання. Вона може бути виконаною за допомогою п'яти типів оформлення:

- шрифтовий;
- орнаментально-декоративний;
- предметно-тематичний;
- ідейно-символічний;
- сюжетно-тематичний.

Шрифтовий тип оформлення є основою для інших засобів зовнішнього оформлення. За допомогою шрифту можна легко розставити потрібні акценти в оформленні книги, виділивши назву чи ім'я автора, а використавши художні шрифти, – визначити напрям, у якому сприйматиметься все видання. Найяскравішим прикладом вдалого шрифтового оформлення можуть бути дитячі видання. Нерідко на їхніх обкладинках трапляються мальовані шрифти, які надають потрібного колориту і орієнтують потенційного читача, повідомляючи, наприклад, про аудиторію, на яку це видання орієнтоване.

Орнаментально-декоративний тип оформлення застосовується самостійно та в комбінації зі шрифтовим. Самостійно він має менш виразні особливості, що звужує сферу використання. Найчастіше орнамент використовують для передачі змісту книги, створення певних асоціацій чи передачі національного колориту.

Предметно-тематичний тип оформлення – це різноманітні аплікації, колажі. Такий тип використовується переважно при оформленні наукової, навчальної, технічної та іншої подібної літератури.

Ідейно-символічний тип виразніший, ніж попередні типи оформлення. Йому притаманна опосередкована художня форма, яка заломлюється через призму понять та ідей і виражається в образі символу чи емблеми, які відбивають ідейні зв'язки зображення й змісту літературного твору.

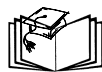
Сюжетно-тематичний тип оформлення подібний до ілюстрації, але йому притаманна не конкретність, а образна узагальненість. За допомогою цього типу передається провідний образ книги, її тематика, зміст, ідея тощо.

Для обкладинки путівника обирають сюжетно-тематичний тип оформлення, який передає тематику та ідею видання, а також привертає увагу потенційного споживача.

Як бачимо, різних за змістом і поліграфічною формою довідкові видання об'єднує те, що вони спеціально пристосовані для швидкого віднайдення і сприйняття довідок, необхідних читачеві. Іншими словами, вони розраховані не на суцільне читання, а на вибіркове, чим і принципово відрізняються від видань інших типів. Ця особливість – одна з основотворчих на всіх етапах створення довідкових видань. На ній базується не тільки принцип поліграфічного оформлення путівника, не тільки змістова побудова ілюстрацій, але й лінгвістична структура тексту. Важливим моментом є те, що видання несе і рекламний характер. Такий вибір вимагає від редактора та видавця надання якісної та вичерпної інформації з конкретної галузі. Функціональне призначення не тільки допускає, але й вимагає відступу від суворої книжності викладу. В них використовується невимушена форма мови, елементи зацікавлення, оскільки такі довідники виконують ще й рекламну функцію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Видання. Основні види. Терміни та визначення [Текст]: ДСТУ 3017 – 95.: – Чинний від 1996-01-01. – К.: Держстандарт України, 2005. – 34 с.
2. Зелінська Н. В. Теоретичні засади роботи редактора над літературною формою тексту [Текст] / Н. В. Зелінська. – К.: УМК ВО, 1989. – 160 с.
3. Лихтенштейн Е. С., Михайлов А. И. Редактирование научной, технической литературы и информации [Текст]: Учебник для вузов / Е. С. Лихтенштейн, А. И. Михайлов. – М.: Высшая школа, 1974. – 268 с.
4. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця [Текст]: Практичний посібник. – 2-ге вид., стереотипне / М.С. Тимошик. – К.: Наша культура і наука, 2006. – 560 с.



Наталя Мельник

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. техн. наук, старший викладач О. Ф. Баранюк

Сьогодні все більша категорія «інформаційних» реципієнтів, для задоволення власних потреб, користується глобальною мережею Інтернет, адже вона зі своїми можливостями дає неабияку свободу дій. Нині, саме там можна знайти майже всю необхідну інформацію, не докладаючи багато зусиль і, при цьому, економлячи гроші.

Проте, якісних українських сайтів, на жаль, ще дуже мало, а україномовних – взагалі мізерна кількість. З чим це пов'язано? Найперша причина – це те, що найбільш активне використання Інтернету сьогодні спостерігається у російськомовних регіонах нашої країни. Як результат, матеріали на сайтах викладаються російською мовою [9].

Щорічне удосконалення мережі і те, що є найголовнішим – її унікальна можливість оперативно доносити інформацію до аудиторії в будь-якій частині світу, використовуючи властивості різних традиційних засобів масової інформації, спричинили виникнення новітнього ЗМІ – інтернет-журналістики. Тобто, інтернет мас-медіа в Україні та й усьому світі стали четвертим, особливим, видом ЗМІ. А враховуючи швидкий прогрес наукової думки, найближчими десятиліттями вони займуть одне з провідних місць, а можливо, й найголовніше, серед традиційних джерел інформації. Інтернет-ЗМІ, чітко визначивши свої функції та отримавши широке призначення, стали на протигагу звичному розподілу інформації на паперових носіях, а тому потребують теоретичного осмислення.

Журналістика, яка використовує нові технологічні можливості Інтернету, отримала у різних наукових працях такі назви: інтернет-журналістика, веб-журналістика, кібержурналістика, мережева журналістика і on-line-журналістика. На сьогодні існують такі медіаутворення, які відповідальні за масово-інформаційні канали: преса, радіо, телебачення, Інтернет. Це означає, що інтернет-журналістику слід розглядати як вид журналістики із специфічними рисами, як у вирішенні її задач, так і способів їх вирішення [7, с. 45]. Проте, розвиток інтернет-журналістики здійснюється все ж ще у взаємозв'язку і взаємозалежності з іншими видами ЗМІ.

Тому, на сучасному історичному етапі виникла нагальна потреба підготовки вітчизняних спеціалістів у галузі інтернет-медіа. Саме тому дисципліна «Інтернет-журналістика» уже ввійшла до навчальних планів деяких університетів нашої держави, або вивчається факультативно в межах суміжних спеціальностей.

У сучасному інформаційному просторі особливою варіативністю виділяються видання для молоді. Адже нині вона розглядається як окрема соціально-демографічна група, відокремлена віковою категорією, особливістю соціального положення і психологічних чинників. Сама молодь намагається заявити про себе публічно. Все частіше молодіжні видання виходять за участі студентів, школярів тощо, це тому, що недосвідченій людині реалізуватися у звичайних ЗМІ досить важко. Тому, навіть з'явився новий напрямок суспільно-просвітницької діяльності і сформувався окремий напрям педагогіки, під назвою «медіаосвіта».

Проте, не дивлячись на все вище сказане, в українській науці, та й у світовій, майже нема досліджень у цій галузі, тому не всі моменти можуть бути враховані або мати дwoяке, часом, навіть протилежне трактування. Тому усі види дослідних робіт із даної теми просто необхідні сучасному суспільству в цілому, та окремим його спільнотам, безпосередньо, що надає нашій статті неабиякої *актуальності*.

Метою публікації стало теоретичне осмислення специфіки інтернет-видань та виділення ключових моментів у роботі новітнього виду журналістики, що передбачає виконання таких *завдань*:

- дослідження відмінностей між онлайновими та друкованими виданнями;
- виділення особливостей роботи інформаційних інтернет-видань;
- виявлення переваг та недоліків інтернет-ЗМІ тощо.

Принципи, що нині лежать в основі функціонування Інтернету, почали впливати і таким чином змінювати структуру засобів масової інформації. Відзначається особлива роль таких системних властивостей Інтернету, як децентралізація, відкритість, відсутність просторових і часових орієнтирів. Таким чином, «сучасні мас-медіа – це система, яка об'єднує традиційні засоби масової інформації, глобальні телекомунікаційні засоби (мережа) та сума технологій роботи з масовою аудиторією і тим самим породжує віртуальні реальності інформаційних просторів» [7, с. 105].

Чому ж все таки попит зростає саме на такі видання? Чим електронна газета відрізняється від звичайної?

По-перше, жанр мережевої преси визначається специфікою Інтернету як медійного середовища й особливостями сприйняття інформації з екрана монітора. У першу чергу, це гіпертекстові посилання, що



забезпечують доступ до архівів та інших електронних ресурсів. Таким чином, читач має справу не з лінійним текстом, а з розширеним обсягом інформації.

По-друге, численні форми зворотного зв'язку (гостьові книги, форуми, конференції – інтерактив) дають читачу можливість брати участь у виробництві інформаційного продукту і розмивають межу між автором і читачем. Крім того, звичайне для «класичної» преси придушення авторської індивідуальності через ретельну редактуру в мережевій пресі поки не поширено.

По-третє, перевагами мережових ЗМІ є можливість негайної публікації матеріалів, завдяки чому вони є оперативнішими за газети і телебачення, адже оперативність газети обмежена терміном виходу номеру, а оперативність телебачення – часом виходу в ефір новин; оперативність інтернет-видання взагалі нічим не обмежена.

По-четверте, мала, відносно тиражованих друкованих ЗМІ, собівартість мережових проектів і відсутність централізації сприяє розквіту спеціалізованих газет і журналів. Тим самим забезпечується гарантована Конституцією свобода слова і самовираження.

На жаль, усе перераховане має і свій зворотній бік. Легкість публікації при можливості збереження анонімності призводить іноді до зловживань: дезінформації, плагіату, екстремізму, порнографії, прихованої реклами. Хоча у серйозних мережових газетах таке недопустимо.

Незалежно існуючі мережеві і друковані ЗМІ останнім часом почали помітно впливати одне на одного. До інтернет-видань із преси прийшли професійні журналісти, які співпрацювали чи продовжують співпрацювати з друкованими ЗМІ. Мережева преса й Інтернет стали для професійних журналістів джерелом оперативної інформації.

Відмінність друкованих видань від інтернет-ЗМІ полягає головне у тому, що веб-видання не мають аналогів в офлайн, і набувають оригінальності через такі підстави:

- а) публікація матеріалів в режимі нон-стоп;
- б) вільний доступ до архівів;
- в) посилання на інші джерела;
- г) інтерактивна взаємодія з читачами;
- д) особливості «упакування» новин [1, с. 7].

Всесвітня павутина є інтерактивною, персонально орієнтованою, миттєвою, гнучкою та взаємозв'язаною. Проте, загалом тексти для Інтернету мало чим відрізняються від текстів традиційних ЗМІ: заголовки має віддзеркалювати суть повідомлення, перший абзац містить основні моменти статті та спонукати користувача читати далі і т.п. Тому, виділяються лише їхні переваги.

Використання специфічних особливостей мережевого тексту вже сьогодні дає могутні, до кінця не передбачувані ефекти у сфері масової комунікації і PR-технологій. І можна припустити, що вплив і значення інтернет-тексту зростатимуть, викликаючи зміни не тільки в суспільній свідомості, але і в структурі свідомості та мислення людини.

Редакційно-видавнича обробка та наявність вихідних даних – це відмінна ознака електронного видання, яка відрізняє цю категорію електронних ресурсів від будь-яких інших. В цьому трактуванні термін «електронне видання» синонімічний терміну «електронний продукт». До електронних продуктів належать: програмні продукти, бази даних, електронні інформаційні видання (е-видання), мультимедійні продукти [1, с. 19].

Електронні продукти мають певний тираж, тобто усі копії продукту вважаються оригіналами, або онлайн доступ до них регламентований певним чином, що забезпечує реалізацію їх комерційної функції. Крім того, ГОСТ 7.83-2001 «Электронные издания: Основные виды и выходные сведения» регламентує для електронного документа наявність вихідних даних, а Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг» визначає необхідні атрибути електронного документа для визначення його правового статусу [4, с. 34].

Так, за роки існування, хоча і без належного дослідження, інтернет-видання розвинули ще й власну градацію. Проте, традиційні класифікації для таких електронних видань не підходять, оскільки можливості комп'ютерної техніки дозволяють вирізняють їх серед інших видів ЗМІ.

Основними чинниками, які сприяють класифікації інтернет-видань можна вважати обсяг інформації та її жанрову специфіку. Адже, якщо друковані видання мають періодичність, то електронні поповнюють ресурси з надходженням інформації, а тому цей критерій не можна враховувати.

Так, за обсягом інформації можна виділити такі типи видань:

– сайт – це набір з декількох десятків, сотень і навіть тисяч веб-сторінок, зв'язаних між собою єдиною темою, загальним оформленням і посиланнями. Це інформаційна одиниця, що представляє компанію або окремо взятую людину, доступна з будь-якого куточка світу. А також, один з сучасних засобів передачі інформації, комунікативний засіб, і, нарешті, рекламний продукт [5];



– веб-сторінка – інформаційний ресурс доступний в мережі World Wide Web (Всесвітня паутина), який можна переглянути у веб-браузері. Зазвичай, ця інформація записана в форматі HTML або XHTML, і може містити гіпертекст з навігаційними гіперпосиланнями на інші веб-сторінки [3];

– каталоги та пошукові системи – це системи, призначені для пошуку інформації в Інтернеті. Вони створені для впорядкування інформації та полегшення її пошуку. Користувач вводить запит в лінійку пошуку, розпочинає процес пошуку, після чого отримує список посилань, що відповідають запиту. Пошукових систем є дуже багато (Altavista, Google, Yahoo). Більш ніж 800 пошукових систем існують в усьому світі [10];

– портал – сайт, що надає користувачеві Інтернету різні інтерактивні служби (Інтернет-сервіси), які працюють у рамках єдиного сайту. Також портали функціонують як точки доступу до інформації у Інтернеті або сайти, що допомагають користувачам у пошуку потрібної інформації через Інтернет. Такі портали представляють інформацію з різних джерел або тем об'єднаним способом і також називають навігаційними сайтами [6].

Як ми бачимо, в мережі Інтернет функціонує дуже велика кількість видань, які за своєю сутністю нагадують традиційні ЗМІ. Український медіа-простір наповнений виданнями різної типології, специфіки, структури. Серед них все вагомніше місце займають інтернет-ЗМІ. При цьому, такі електронні видання, ще й досі залишаються без належної уваги з боку наукового світу, що, на жаль, також не сприяє їхньому належному розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антопольский А.Б., Вигурский К.В. Электронные издания: проблемы и решения // Информационные ресурсы. – 1998. – № 1. – С. 19-23.
2. Баркова О.В. Електронні ресурси: аспекти типології // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: Проблеми науки, освіти, практики: Зб. матер міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25–26 травня 2004 р. – К., 2004. – С. 147-149.
3. Васильева Ю. Зачем нужен сайт? [Електронний ресурс] // EuroWeb. – Режим доступу до сайту: <http://euoweb.ru/pages/184>.
4. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания: Основные виды и выходные сведения: Межгосударственный стандарт. – Минск: Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2002. – 13 с.
5. Данилюк А. Інтернет як засіб інтеграції традиційних ЗМІ в Україні [Електронний ресурс] // Електронний журнал "МЕДІА ОСВІТА". – Режим доступу до журн.: <http://media-journal.franko.lviv.ua/N2/Mediaosvita/internet-zasib.htm>.
6. Інтернет-портал [Електронний ресурс] // Вікіпедія, 2009. – Режим доступу до енци.: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтернет-портал>.
7. Калмыков А. А., Коханова Л. А. Інтернет-журналистика: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 021400 "Журналистика". – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
8. Лучко Л.М. Розвиток мережі Інтернет в Україні. – Х.: Шлях, 2002. – 230 с.
9. Любіна Т. Молодіжна Інтернет-журналистика в Україні: сучасний стан [Електронний ресурс] // Інтернет-видання ХайВей. – Режим доступу до порталу: <http://h.ua/story/32632/>.
10. Що таке пошукова система [Електронний ресурс] // Інтернет агенція WEBICOM/студія дизайну. – Режим доступу до сайту: <http://www.webi.com.ua/faq/?arid=ukr2600>.

Інна ОНИСЬКО

АСПЕКТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА «ЧОРНОГО ПІАРУ»

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філол. наук, проф. О.О. Семенець

Проблема визначення «чорного піару», вивчення його методів впливу дедалі частіше розглядається в системі сучасної масової комунікації. Це пов'язано з тим, що технології чорного піару міцно закріпилися в системі політичної пропаганди на теренах української журналістики.

Експерти відзначають активне використання політичними силами під час передвиборної кампанії чорних PR-технологій, на їх думку, вони безперечно чинять маніпуляційний вплив на електоральні настрої громадян. Тому окреслення й систематизація методів і прийомів чорного піару, встановлення суті явища, його завдань та техніки нині є важливим завданням не лише для політологів, а й для журналістів. Останні, до речі, виступають безпосередніми учасниками складного процесу маніпуляції громадською думкою в засобах масової інформації під час виборів. У цьому й виявляється актуальність даного дослідження.

Метою статті є наукова кваліфікація явища «чорного піару». Усебічне вивчення поняття вимагає окреслення його головних складників, що буде здійснене в процесі дослідження. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких завдань:

- кваліфікація явища «чорного піару», його наукова дефініція;
- виявлення складників «чорного піару»;
- аналіз сучасних підходів до явища PR-технологій;
- визначення місця «чорного піару» в системі засобів масової комунікації.



У дослідженні розглядається проблема співвідношення понять «чорного піару» та «PR-технологій». Адже, попри широке застосування їх методів під час виборчих кампаній, сучасна наука не кваліфікує чорний піар як окремий вид public relations. Проте цей термін введений журналістами і активно використовується в українському соціумі. Сучасний політичний та мас-медійний ринок ілюструють, що про це явище знають усі. Масовість його використання виявляється під час будь-яких роду виборів. З метою зменшення його негативного, а інколи й шкідливого впливу на громадськість, дослідники галузей журналістики, соціології, політології і т.д. дедалі більше праць присвячують темі його наукового трактування.

Розглянемо кілька джерел, які пропонують визначення цього явища. Українська Вікіпедія пропонує таке тлумачення: «Чорний піар – використання «чорних технологій» для того, щоб очорнити, спалювати імідж конкуруючої партії або групи. Також передбачає розповсюдження від імені конкуруючої організації образливих чи економічно небезпечних заяв, компромату. Словосполучення утворене за аналогією з виразом «чорна пропаганда»» [3].

Підтвердженням серйозності та важливості впливу технік чорного піару є те, що його тлумачення цікавить і найвище керівництво держави. «Чорний піар – це брудний, цинічний і жорстокий спосіб «нападу із-за рогу». Він полягає у використанні засобів масової інформації для розповсюдження тенденційної, недостовірної, брехливої інформації стосовно певної особи для її політичної, соціальної, моральної, фінансової або ж іншої дискредитації чи компрометації. Недарма чорних піарників називають «кілерами». Можливо, таке визначення дещо метафоричне, але за змістом і формою воно правильне, оскільки комп'ютер у певних випадках теж може бути досить небезпечною зброєю, як і вогнепальна зброя в руках того ж кілера. Технологія чорного піару приблизно така: на інтернет-сторінці («сайті-дезінформаторі») розміщується (термінами чорного піару – «вкидається» чи «зливається») замовлений зацікавленою особою і підготовлений мас-медійним кілером матеріал, який потім передруковується, транслюється, передається засобами масової інформації як уже оприлюднений, і використовується, як правило, без посилання на першоджерело» – таке ґрунтовне тлумачення можна знайти на офіційному сайті Ради національної безпеки і оборони України [11].

Дмитро Старицький пропонує своє визначення чорного піару: «Чорний піар – це методи і дії, спрямовані на знищення репутації людини або компанії, які ведуться переважно за рахунок прихованого фінансування» [7]. Крім цього, наголошує, що це поняття розкрив для загалу В. Пелевін у своєму романі «Генерація Р». Автор під такою назвою розумів піар за гроші, на відміну від «білого піару» – процесу, коли засоби масової інформації в роботі керуються інтересами на користь своїх читачів.

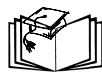
Варто наголосити, що знайти визначення чорного піару труднощів не викликає. Наприклад, мережа Інтернет подає безліч різноманітних тлумачень даного явища. Його активне залучення до політичних процесів з використанням зусиль працівників ЗМІ зробило його популярним у тисячах наукових, публіцистичних, аналітичних праць. Але більшість з тих визначень не є повними, різносторонніми у його трактуванні. Щоб зосередити увагу саме на вироблені дійсно наукового підходу до визначення й дослідження явища чорного піару, наведемо кілька цікавих думок.

На одному з російських сайтів читаємо: «"Чорний піар" не варто асоціювати з рекламою. Якщо основний механізм реклами – це платне використання газетних площ і ефірного часу для розміщення інформації клієнта, то задача PR-спеціаліста – домогтися того, щоб вихідна від клієнта інформація була розміщена за рахунок своєї актуальності як для самих журналістів, так і для їхніх читачів, глядачів і слухачів. Реклама – це відкрито оплачувані продавцем товару або послуги, а також відносини між ним і покупцем, що мають до того ж формальні ознаки (наприклад, рубрику «Реклама») і регульовані спеціальним законом (у вітчизняній ситуації це Закон РФ «Про рекламу»). На відмінну від цього, зв'язки з громадськістю (PR-технології) формалізовані значно менше. У той час як реклама піддається облікові й контролю в плані охоплення отриманого ефекту, діяльність щодо зв'язків із громадськістю не так легко, по-перше, розпізнати, а по-друге, виміряти на предмет ефективності. Наступне розходження полягає в тому, що якщо реклама – це обмежена в часі й обсязі кампанія по вкиданню в суспільний простір визначених доз «гарних новин», то механізм PR більш тонкий і орієнтований на побудову безперервних взаємин з різними суспільними групами, причому з найрізноманітніших приводів, у тому числі негативного характеру» [12].

Часто можна чути думку про дороговизну використання піар-технологій. Це не завжди так. Завдяки сучасному мега-розвитку інформаційної сфери, мережі Інтернет, застосування маніпуляційних заходів можуть бути фінансово мінімальними. До того ж, існує тенденція сенсаційності, яка додасть масштабності певній новині.

Перешкоджає чіткій дефініції поняття «чорного піару» й те, що це явище зараховують як до негативних, так і до позитивних дій одночасно (залежно від сторони, яка замовляє його, і від того, що саме є об'єктом маніпуляції). Деякі дослідники визначають його як технологію, а інші – говорять про «чорну», «брудну» пропаганду.

Вищесказане підтверджують методи і прийоми чорного піару. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що вони можуть використовуватися для отримання як позитивних, так і негативних ефектів, зважаючи на певні умови. Власне, їх сприймають у сучасному суспільстві як щось невідворотне, негативне та



шкідливе для громади. Однак переважно приймають методи чорного піару за найдієвіші й найефективніші серед інших. У ході даного дослідження виявлено, що останнім часом інформація сприймається більш раціонально, тобто емоційний вплив, маніпуляція нівелюється, відбувається процес сприймання відомостей, фактів, новин тощо в чистому вигляді. Це, передусім, пов'язане з тим, що явище піару, його технології постійно вивчаються, узагальнюються та аналізуються. Кожна наукова стаття дозволяє створити своєрідний інформаційний бар'єр, який дає можливість реципієнтам (найчастіше ними є електорат), відслідковувати необхідну їм інформацію і не поглинати «чорні» факти, які вигідні, наприклад, певній політичній силі.

Часто трапляються випадки, коли піар, який застосовують для створення іміджу певній особі, плутають з іншими видами PR-технологій. Наприклад, в ЗМІ подаються факти щодо життя і діяльності певного політичного кандидата (так званий «білий піар»). Над такими матеріалами працюють піар-технологи. Проте знаємо й про випадки банальних помилок: невідповідність певних даних про особу, перекручування прізвища, року народження і т.д., які незадоволені клієнт записує на рахунок чорного піару. Таким чином, як наслідок, іде звинувачення засобу масової інформації, журналістів, виходить стаття-повтор зі справжніми, достовірними фактами. Чим не піар-реклама? Проте, за відсутності точного наукового тлумачення, трапляються казуси з визначенням подібного роду явища.

Виходячи з вище сказаного, можна дати характеристику чорному піару – як чітко організованому, структурованому процесу зв'язку з соціумом, який, використовуючи свої методи й технології, чинить маніпулятивний вплив на аудиторію. При цьому використовує шляхи емоційного керування, дезінформації, оцінки діяльності будь-якого публічного об'єкта.

Важливим є момент, що чорний піар передбачає свідомі дії зі сторони свого творця – піар-технолога, і несвідомі від читача, глядача і т.д. Хоча більшість з останніх переконує, що може відрізнити звичайну інформаційну статтю від похвальної оди певному кандидату. Критерієм визначення такої інформації є розміщення її за рамками суспільної моралі та культури. Досліджено, що оприлюднені новини з наявністю в них чорного піару приводять особу до більш емоційних, поспішних або навіть таких висновків, що є протилежними до її початкової думки.

Якщо навести тлумачення явища public relations й порівняти його з нашим визначенням чорного піару, то можна знайти паралелі між ними. Отже, «Паблік рілейшнз» (Public relations) в перекладі з англійської означає «суспільні зв'язки», «розповідь для публіки», «суспільні відносини», «вивчення і формування громадської думки». За останні 60 років пропонувалася безліч різних тлумачень поняття ПР, зупинимось на деяких з них. Інститут суспільних відносин (IPR), створений у Великобританії в лютому 1948 року, прийняв наступне визначення ПР:

1) ПР – це плановані, тривалі зусилля, направлені на створення і підтримку доброзичливих відносин і взаєморозуміння між організацією і її громадськістю (працівники, партнери і споживачі).

2) ПР – це мистецтво і наука досягнення гармонії за допомогою взаєморозуміння, заснованого на правді і повній інформованості [13].

Крім цих визначень, ще є сотні інших, які говорять, що метою піару є зміцнення взаєморозуміння, підвищення інформованості громадськості щодо діяльності фірми, встановлення співпраці між фірмою і аудиторією.

Розглянемо кілька сучасних визначень, які подаються на одному з українських сайтів [13]. Вони створюють яскраве уявлення про розбіжності в розумінні явища «піару», що зберігається і до теперішнього часу:

- «PR – це мистецтво формування сприятливого ставлення громадськості до фірми шляхом формування уявлень про те, що фірма випускає і продає товар на користь покупців, а не продавців».

- «PR – динамічна система управління, в якій ланкою, що управляє, виступає суб'єкт PR, а керованим – громадськість. Сам процес здійснюється за допомогою циркуляції інформації».

- «PR – незалежна громадська думка, що склалася в результаті діяльності Вашої фірми, її реклами і добродійних заходів».

- «Паблік рілейшнз – самостійна функція менеджменту щодо встановлення і підтримки комунікацій між організацією і її громадськістю».

- «Public relations – управлінська діяльність по досягненню гармонії інтересів фірми і її соціального середовища на основі правдивої інформації».

Ознайомившись з визначеннями, розуміємо, що поняття є досить близькими. Їх різнить мета, з якою їх використовують, та власне сприймання аудиторії.

Для глибшого дослідження явища чорного піару, варто окреслити його прийоми, які реалізуються на кількох рівнях: структурно-організаційному, змістовому, емоційно-психічному.

1) Структурно-організаційний рівень передбачає таку організацію подій і заходів, яка, виявляючись у покроковій стратегії, спрямовує реципієнта (тобто учасника) до несподіваної, неосмисленої поведінки. При цьому важливим засобом маніпулювання виступає включення в дію та керування вчинками учасника заходу в



межах кроку, коли ж усвідомлення мети організаторів заходу учасником поширюється на кілька кроків – маніпулятивна стратегія стає чітко зрозумілою.

2) Змістовий рівень чорного піару можна кваліфікувати за повнотою та об'єктивністю інформування або ж за відсутністю його. Вичерпна й неупереджена інформація – закономірний шлях до логічного висновку, водночас приховування частини інформації, зміна пріоритетів у відображенні реальності – все це причини хибних висновків і увялень аудиторії, які йдуть на користь маніпулятору.

3) Емотивно-психічний критерій кваліфікації чорного піару виявляється через уведення спеціальних маркерів створюваного іміджу, що несуть не інформацію, а емоційну оцінку, яка часто не має під собою жодних підстав. Як правило, при цьому враховуються особливості психіки аудиторії, зокрема вікові та соціальні стереотипи, що призводить до неусвідомленого реагування. Крайні випадки реалізації таких прийомів можна спостерігати на рівні фізіологічного впливу – прийоми акустичної та візуальної маніпуляції. Зазначимо, що застерегтись від таких прийомів, як, наприклад, «ефект 25-го кадру», справді надзвичайно важко, а то й неможливо [1].

Власне, такі прийоми є часто використовуваними в передвиборчих кампаніях. Але це далеко не повний їх перелік. За словами Г.Максака, керівника Поліського фонду міжнародних та регіональних досліджень (Чернігів), на Чернігівщині відбулося значне зростання кількості замовних матеріалів (так званої «джинси») у місцевій пресі. «Своєрідним ноу-хау є процес, коли під прикриттям боротьби з корупцією чинився тиск на ймовірних кандидатів через МВС, Прокуратуру, суди різних інстанцій, КПУ, податкову міліцію, метою яких було зняття кандидатів з реєстрації або значне зниження рейтингу. Даний процес підсилюють засоби масової інформації, через які все це транслюється. Це доводить їх важливу роль у суспільно-політичному житті країни. Вдавалися й до так званої «класичної» маніпуляції: політична «джинса» в медіа (замовні статті в ЗМІ), використання чужої символіки та колористики, використання «бюджетних» газет, зокрема через укладання «типових угод», двійники у списках» [4].

«Найефективнішим засобом негативної пропаганди є стратегія атаки слабких місць опонента, – вважає Р.Старовойтенко. – За допомогою цього прийому відбувається комунікативний перехід дискусії на поле протидіючої партії. Далі створюється враження некомпетентності суперника в ключових питаннях, які є загальноважливими для суспільства» [8, 126].

Ефективність PR зумовлена також особливостями реагування на повідомлення, типовими ситуаціями сприймання, що характерні для масової інформації та масової поведінки загалом. В. Різун, описуючи механізм формування маси, акцентує на думці Д.Ольшанського про існування суб'єкта впливу: «Формування маси через виникнення масових настроїв відбувається в результаті впливу якогось джерела зараження, прикладу до наслідування. Це може бути служитель релігійного культу, поширювач пліток і чуток, телевізор або інший засіб масової комунікації, насамкінець, політичний лідер. І всі вони, психологічно, виконують одну функцію, зрозуміло, кожен по-своєму. Однак у всіх цих випадках ми маємо справу з кимось або чимось, хто або що навіває, як треба робити, проголошує істинні цінності, демонструє зразкову поведінку» [6, 111].

І. Чернишенко доводить гіпотезу, що політичний дискурс як особливий жанровий шар має специфічний набір концептів із їх особливим ядерно-периферійним розташуванням, тобто власною концептосферою [10, 159]. Дослідниця вважає, що під час виборів на електорат впливають «шляхом мовного кодування реципієнта – багаторазового повторення ключових концептів і слоганів для того, щоб вони зафіксувались у пам'яті виборців» [10, 159]. Таким чином відбувається одночасне використання та поєднання змістового та емотивно-психічного прийомів маніпулювання громадською думкою.

На основі ґрунтовного дослідження виборчих кампаній 90-х років ХХ століття, О.Чекмишев зробив висновок, що «виборці не мали достатньої інформації, аби голосувати усвідомлено й відповідально» [9, 23]. Нинішнє становище, порівняно з ситуацією 90-х років, має інший характер. За аналізом останніх виборів до місцевих рад, які відбулися восени 2010 року, можемо спостерігати кілька оновлених тенденцій.

По-перше, число використання маніпуляційних технологій однозначно збільшилося. Як підтвердження наведемо дані представників CIS-ЕМО. Вони відзначають недоліки у підготовці реєстру виборців, що має в Україні «хронічний характер», а також, заявляють про широке застосування брудних політтехнологій, використання яких на місцевому рівні ускладнює контроль і протидію їм. До прикладу, за їхніми словами, в Житомирі та Сумах було зафіксовано агітацію в день голосування із застосуванням технологій «чорного піару» [2].

По-друге, наявний важливий фактор – сприймання вище описаних технологій чорного піару має зовсім інший, новий стан сприймання їх виборцями. Якщо конкретніше, то за результатами особистих досліджень (усне опитування виборців), більшість з опитаної маси виборців не звертає уваги на будь-які прояви реклами, антиреклами, прийомів чорного піару і т.д., при цьому керуються офіційними даними з Інтернет мережі, ЗМІ. Кожен другий нині знає про наявну маніпуляцію, тому свідомо не реагує на неї.

Остання тенденція є позитивним зрушенням на шляху становлення українського народу як демократичного та свідомого.



Боротися проти застосування чорного піару – значить боротися з міні-інформаційними війнами, адже, як закономірність, він викликає негативну реакцію тих, у боротьбі з ким він використовується. Під час виборів можна спостерігати сотні таких змагань, наприклад, «переписка» кандидатів на сторінках газет, які один за одним дають відсіч противнику. За цією картиною й спостерігає електорат. Кілька років тому це було емоційно напружене дійство, проте нині в більшості викликає сміх. Усе це завдяки вивченню й поширенню знань про явище чорного піару, його техніки. Свідомий громадянин має змогу фільтрувати інформаційні потоки. Таким чином, протистояти головній меті чорного піару – знищувати репутацію окремо взятої особи, партії, блоку тощо, впливати на рейтинг і т.д. На думку Д. Старицького, мета піар-кампанії лежить поза межами public relations, що виступають важливим, але все ж – допоміжним засобом [5, 13]. Отже, чим більше проінформовані електоральні маси (шляхом постійного моніторингу офіційних джерел) про об'єкт public relations, тим дієвішими є засоби протистояння негативній дії чорному піару.

На допомогу виборцям, які прагнуть до демократичних, справедливих виборів, без впливу на них маніпуляційних заходів, можуть прийти ті ж таки ЗМІ. Адже саме слідкуючи за їхніми матеріалами й аналізуючи їх, можна помітити шляхи збільшення рейтингу одному кандидату за рахунок дискредитації іншого. Крім того, під час передвиборних кампаній зростає число партійних газет, які цілеспрямовано працюють на один об'єкт.

Підсумовуючи результати дослідження, робимо висновок, що чорний піар як явище можна спостерігати в системі public relations, оскільки дані поняття є дотичними за своїми механізмами дії. Чорний піар виявляється шляхом маніпуляції аудиторією, при цьому руйнує загальноприйняті норми моралі, принципи, засади та канони існування інформаційної діяльності засобів масової комунікації. Як наслідок – виникають негативні дії на маси у вигляді дезінформації, маніпуляції, пропаганди тощо. Крім цього, наголошуємо, що досліджувати явище «чорного піару» необхідно безпосередньо в кожній окремій ситуації його використання, а також як окремі дії, спрямовані на махінації з електоратом під час передвиборних кампаній.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кириченко К. В. «Чорний піар»: підходи до наукової кваліфікації явища // <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2346>
2. Павло Коваль. Місцеві вибори в Україні можна вважати такими, що відбулися, вважають спостерігачі від Європарламенту // NEWS ru. ua // Україна // Понеділок, 1 листопада 2010 р.
3. Піар // <http://uk.wikipedia.org/wiki>
4. Прес-конференція «Адмінресурс на службі "чорного піару"» (громадський прес-центр «Місцеві вибори – 2010») // <http://www.telekritika.ua/dajdzhest/2010-10-15/56654>
5. Ревенко О. В. Політичний текст як явище сугестивної лінгвістики // Актуальні питання масової комунікації. – 2004. – Вип. 5. – С. 12 – 14.
6. Різун В. В. Поняття мас у зарубіжній та вітчизняній науці // Наукові записки інституту журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – Т. 5. – С. 111 – 120.
7. Старицький, Д. Чорний піар в корпоративних конфліктах / Дмитрій Старицький. - <http://www.compromat.ru/main/prismi/a.htm>
8. Старовойтенко Р. В. Імідж політичної партії як чинник електорального вибору: дис. канд. політ. наук: 23.00.02 / Р. В. Старовойтенко; КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2003.
9. Чекмишев О. В. Масова комунікація та соціальна відповідальність ЗМІ // Актуальні питання масової комунікації. – 2001. – Вип. 2. – С. 23 – 25.
10. Чернишенко І. А. Ключові концепти концептосфери політичного дискурсу (на матеріалі текстів передвиборчої агітації) // Мова і культура. – К.: ВД Дмитра Бурого, 2007. – Вип. 9. – Т. VII (95): Мова і засоби масової комунікації. – С. 157 – 166.
11. «Чорний піар» в дії: ілюстрація технології // <http://www.rainbow.gov.ua/news/31.html>
12. <http://123pr.kiev.ua/>
13. <http://123pr.kiev.ua/publik-rilejshnz-public-relations>

Яна Пархета

ОБРАЗ НОВОЇ ЖІНКИ У ЛІРИЦІ О. ТЕЛІГИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філол. наук, професор Марко В.П.

Олена Теліга часто ставила питання «жінки», саме якою повинна бути жінка на побутовому, розумовому рівнях. Для розуміння творчості Олени Теліги і її життєвої позиції важливо розібратися в тому, як вона розуміла роль жінки у суспільному житті. Поетка звертає увагу на те, що в українській культурі і літературі вже укорінились два жіночі типи: жінка-рабиня, жінка-вамп. Ці, на перший погляд різні типи жінок, є тим самим типом жінки, що становлять лише джерело миттєвої насолоди, адже і рабиня, і «вампи» виключають пошану до жінки. Олена Теліга наводить приклади жінок із творів В.Стефаніка, У.Самчука, М.Гоголя, В.Винниченка і зауважує, що жінка-українка в їхніх творах є завжди в постаті рабині: «Кожному, хто хоче, Дике тіло, що кохає гніт», або примітивної істоти: «У м'язах тих співала творча сила, Тремтіла тьма. Ще ніч лежала ниць, Як ворогом підіслана Даліла ввійшла в намет – мою підтяти



міць» [10;89]. Є у поетів й інші образи жінок: свавільних, гордих, сильних, але вони не українки. Чомусь в українській жінці жоден поет не знайшов ні сестри, ні коханої людини, нічого, що варте пошани. «Отсей зелений зір змії. Вже зрадив відьму і повію». Це – очі українки. «Уста, що їх забарвив яд, Це не окраса, а образа». Це – її уста.

Листи Олени Теліги – яскраве свідчення того, якими морально-етичними і світоглядними засадами керувалася вона в своєму житті. Олена Теліга надавала великого значення самовдосконаленню і сподівалася, що разом з подругою (Наталею Лівницькою-Холодною) вони працюватимуть над своїм інтелектуальним розвитком. Не раз писала, що разом працюватимуть над рефератами, будуть обмінюватися думками щодо прочитаного, а дружба і взаємна підтримка сприятимуть проведенню в життя їхніх планів: *"Ми маємо якісь думки, розвиток, здібності, але брак нам, кожній зокрема, самопевності і смілости, щоб свої плани перевести в життя. Вдвох, підтримуючи одна одну, ми їх переведемо"* [12;54].

Не менше уваги приділяла Олена Теліга вдосконаленню своїх моральних якостей. Висловлюючи враження від прочитаного твору польської письменниці Габрієли Запольської, авторки, яка дуже добре знала жіночі негативні риси, вона пише, що аж жажнулася над усією безоднею жіночої взагалі, а також ще якоїсь спеціально польської злости і заздрості.

Особливо гостро вона переймалася тим, що не всі письменники й поети, як їхні спільні знайомі, так навіть і відомі класики, в своєму особистому житті дотримувалися тих моральних принципів, які проголошували у своїх творах. *"Звичайно, - писала вона, - життя одне, а творчість - друге, але для мене незрозуміло, як можна виголошувати якісь ідеї і не служити їм?"* Свій життєвий принцип - єдність слова і діла – згадувала вона і в листах до Ксенії Світлик. Характеризуючи молодого поета Сергія Кушніренка, вона писала: *"Буде з нього, здається, тип людини, що ми так мало маємо: яка вміє єднати слово з ділом"* [4;57].

Висока вимогливість Олени Теліги до дружби, яка передбачала велику щирість і захист подруги від будь-яких нападок, не завжди витримувала випробування часом, і через деякий час вона змушена була розірвати дружні стосунки з Наталею Лівницькою-Холодною. Це сталося після того, як у квартирному "Ми", серед засновників якого були Лівницька-Холодна і її чоловік, з'явилася стаття близького її друга Андрія Крижанівського з різкою критикою "Вістника", у тому числі й віршів Олени Теліги, які він раніше хвалив. Виходячи із своїх критеріїв дружби, Теліга вимагала, щоб Лівницька-Холодна, як і вона, залишилася серед авторів "Вістника" і відійшла від "Ми". Коли ж та на це не погодилася, то Олена Теліга розірвала дружбу, яка здавалася такою міцною. Ще в 1932-1933 роках Олена Теліга з нетерпінням чекала листів від подруги і сама поспішала поділитися з нею найпотаємнішим. Кохання займало багато місця як у житті, так і в творчості. Подруги були молодими привабливими жінками, захоплювалися, фліртували, захоплювалися й ними, це давало натхнення, спонукало до роздумів про сутність цього почуття, яке Олена Теліга писала з великої літери: *"Щодо Кохання. Може, справжнє Кохання буває раз на тисячеліття, може, цілком не буває, але не важно саме Кохання, а наше відношення до нього, оцей культ, "лампада", який є і у тебе і у мене, і оце є наше, жіноче, відвічне, що ми зхоронили до цього часу"* [10;91].

Багато місця в житті поетки займають роздуми і життєві спостереження над тим, за що чоловіки люблять жінок, яку роль у житті жінки відіграє зовнішня краса, а яку – інтелект. Відповідаючи на подібні запитання, порушені подругою, Олена Теліга писала їй 16 серпня 1932 р.: *"Багато правди є в твоїх словах про відношення чоловіка до жінки гарної і до жінки вченої, але не все. Так, чоловіки не люблять, не захоплюються вченими жінками, типу С. Русової, хоч і приймають її до свого трона, а деякі і шанують її". Вона вважає це цілком закономірним, "атже ж і ми, Натуся, в чоловіках цінімо не лише розум, а і зовнішній вигляд..."* Інша справа, що чоловіки часто уникають розумних жінок, бо відчують, *"що там вони не можуть бути паном і авторитетом..., бо легше почувають себе з іншими, які з розкритим ротом слухають кожного їх слова... Часто такі чоловіки бояться наблизитися до розумної жінки, яка може хитати його на його ж п'єдесталі"* [10, 89].

Але ж і зовнішня краса, вважала вона, – далеко не все, що потрібно жінці, щоб подобатися чоловікам. *"Краса – це велика річ, але і яка ж мала!"* – Олена Теліга наголошувала на тому, що чоловікам, звичайно, подобаються гарні обличчя, стрункі ноги і виспортовані фігури, але все, на її думку, залежить від того, чи має жінка "родзинку". Вони з Наталею її мали. Своє ставлення до кохання О.Теліги висловила також у одному з перших листів, де вона, тоді ще юна Оленка Шовгенова, освідчувалась у своїх почуттях Михайлові Телізі: *"Любов свободна", Михайлику, і я ніколи не візьму ніяких обіцянок і нічого такого... Робіть, любий, як знаходите краще, ходіть всюди, знайомтесь, танцюйте, "фліртуйте". І мені Ви ніколи не зробите неприємності. Тільки така любов гарна, як у нас, коли вона не "каторга єгипетська", не обов'язок, а світле, радісне, вільне щастя! Любов неможлива без повного цілком довіря. А я Вам вірю безмежно! Тільки будьте завжди щирим, а я знаю, що я для Вас - СДИНА"* [10;396].

Листування свідчить, що на таких позиціях Олена Теліга залишилася і в зрілому віці.

Чуйність, бажання допомогти людям – такі риси характеру зберегла Олена Теліга до кінця життя. З епістолярної спадщини Олени Теліги видно, що в людях вона найбільше цінувала чесність, доброту,



благородство, національну свідомість ("українськість") і в собі намагалася ці якості розвивати: «Життя є гарне, але яке ж тяжке! А особливо для людей, які не вміють пристосуватися до нього. Для людей абсолютно чесних. Але все ж, Натуся, яке щастя бути дійсно чесними»[3;56].

Доброта – основна риса характеру, за яку любила Олена Теліга Зою Плітас, уроджену Равич, першу дружину Євгена Маланюка, яка після розлучення з ним вийшла заміж за лікаря Української господарської академії Олександра Плітаса.

Олена Теліга завжди фіксувала, як людина ставиться до України, і це значною мірою визначало її ставлення до цієї людини. Будь-яку щирю прихильність до України і роботу заради української справи вона цінувала дуже високо.

Для розуміння творчості Олени Теліги і її життєвої позиції важливо розібратися в тому, як вона розуміла роль жінки у суспільному житті. Як свідчить її листування, вона вважала, що саме в співпраці з чоловіками повинні шукати жінки своє місце в громадському житті, і дуже скептично ставилася до феміністичних організацій, які ізолюються, "створять свій власний "баб'ячий" світ з наївними журналами, зібраннями, підкреслюючи на кожному кроці і на кожному слові свою рівність з чоловіками і в той же час вкладаючи в свою справу чисто бабську наївність і дрібничковість". Жінки ніколи самі, на її думку, не зможуть створити цікавої газети, журналу, клубу. З цим треба погодитися. "Лише в співпраці з чоловіками, а не замикаючися в тісні феміністичні організації, жінка може розвинути цілковито", - підкреслювала вона.

Стосунки ж Олени Теліги із власним чоловіком, як видно з листування, були стосунками однодумців, відзначалися взаємною повагою. Олена Теліга була турботливою дружиною. Олена Теліга цінувала любов і турботу чоловіка; вона розуміє, що обставини бувають вищі за його бажання створити для неї нормальні умови життя, і ділить з ним усі життєві випробування. Але, як зазначає Ніна Бердянська: «Ідеал щастя справжньої жінки в Олени Теліги не обмежується лише родинним затишком, вона прагне бути не такою жінкою, що є відмінним, але рівновартісним і вірним союзником мужчин в боротьбі за життя, а головне – за націю.

Поетка досліджує жіночі образи, починаючи з англо-саксонців і скандинавців, які створили позитивний тип жінки. Це жінки Лондона, Кіплінга, Льока, Голсворти. Це деякі жінки Гамсуна й Ібсена. Головна прикмета тих жіночих образів – це поєднання в них жіночості з мужністю, з них правдиву людину і прив'язує до них мужчину.

Блискуче представлений такий тип жінки в новелі Кіплінга «Вілліам Завойовник». Таких жінок дуже багато в англійській літературі і в житті зокрема. Кожна з них не раз супроводжає свого чоловіка в найнебезпечніших його походах, але ніколи не стає амазонкою, позбавленою жіночого чару. Коли небезпека минає – вона знову з тимчасової амазонки обертається в ніжну, люблячу жінку. Вона вміє поєднувати в собі любов мужа, приязнь і відданість інших. Вміє скрашувати безпросвітний трагізм життя жіночою грацією і безжурним гумором. Вона вміє любити своїх дітей, але й виховати їх так, щоб вони любили свою батьківщину ще більше, як своїх батьків. Б.Бойчук та Б.Т. Рубчак стверджують, що марно шукати межу між інтимною та громадянською лірикою. Ці поезії надто сплетені і, мабуть, де в чому ми погоджуємось, оскільки декілька творів дійсно можна віднести до інтимної лірики, а наприклад, поезію «Гострі очі розкриті в морок» - навіть до філософської. У поезії «Я руці, що біла, – не пробачу» лірична героїня постає гордою, сильною духом, вольовою і безкомпромісною. Попри холодні слова сильної жінки «не каюся я, не плачу...все у гордість замінила...а її тверда й холодна сила придушила тепле джерело» бачимо перед собою ніжну, лагідну, тендітну жінку, яка залишається чесною до кінця: «не вмію замінити в отруту відгоріле сонячне – люблю». Лірична героїня ніби одягає холодну металеву маску «але все-таки за її твердістю, впевненістю бачимо ніжну, хитку жіночу душу. І тут, певно, дійсно не можна побачити ту межу, на якій інтимне переходить в громадянське, і навпаки...

У інтимній поезії «Танго» Олена Теліга творить жінку, яка захопилася коханням: «І б'ється серце, і гнеться тіло В твоїм повільнім і п'янім вирі», але ця жінка все творить усвідомлено: «Мені не пристрасть туманна сниться – Зоріє ясно в чаду і втомі». У поезії «Не треба слів. Хай буде тільки діло» простежуються образ жінки-вамп: «Сховай свій біль. Стримай раптовий порив», але насправді Олена Теліга творить образ тендітної жінки – жінки, яка прагне любові: «Не лічу слів. Даю без міри ніжність. А може в цьому й є моя сміливість: палити серце – в хуртовині сніжній...» Водночас тендітна жінка не є рабинею свого чоловіка, не є поклонницею ідола: «навчать її своєї вірі: У житті нічому не молитися», а жінка є досвідченою і сильною «Віднайшла я ненаправний вилом На землі, на небі і в просторах...». Незвичайним у поезії постає образ скриньки, який у поезії є символічним: *скринька без dna* символізує великий жіночий досвід, а скриньку «без ключа» – щедру душу цієї жінки. Також авторка переосмислює феномен любові. На її думку, любов не повинна розніжувати, розслабляти, а навпаки – додавати силу. Тому її лірична героїня – ідеальна жінка – завжди постає натхненницею для чоловіка. «Романтизм – рідна стихія Олени Теліги, спроможної «кресати вогонь із кременів», приймати бій «спокійно і суворо». Мовиться про особливий тип світогляду, де героїзм проголошується найвищою чеснотою, визначальним орієнтиром життя і творчості, тісно пов'язаних із



боротьбою за національне визволення рідного краю. Таким духом переймалася тогочасна українська емігрантська література, важко переживаючи наслідки визвольних змагань 1917-1921 років, наполегливо шукаючи сподіваного відновлення історичної справедливості. Україну може врятувати новий тип українця, що вміє жити, творити і вмирати для своєї нації, – наголошувала Олена Теліга публіцистичних статтях, зокрема у доповіді «Партачі життя».

Отож, позначені виразним автобіографізмом поезії Олени Теліги, байдужої до модних феміністичних віянь, висвітлюють новий тип українки, опертий на кращі традиції народу. На думку поетеси, жінка має бути вірним союзником чоловікові в боротьбі за життя, а головне – за націю. Ідеалом для Олени Теліги є вільна, горда, вірна жінка. Українська жінка не сміє замкнутися у своєму терені, відірватися від цілого світу, вона повинна звернути увагу на ті вимоги, що ставить життя до неї і до її родини. Варто відмітити, що тип нової українки – це не тільки зовнішня краса, жіночність, ніжність, не тільки добра мати, жінка; нова українка, в розумінні Олени Теліги, – це і жіночність, і ніжність, і радість, і доброта, і боротьба, що мусять творити одне гармонійне ціле.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бернадська Н. Олена Теліга (1907-1942) // Українська мова та література. – 1999. – №18.
2. Дубчак О. Олена Теліга на воліні... // Українське слово – 1993. – 19 березня.
3. Жданович О. На зов Києва (Олена Теліга), – Вінніпег, Культура й освіта., 1947. – 83 с.
4. Жданович О. Олена Теліга збірник. – Детройт – Нью Йорк – Париж. – 1977. – 473 с.
5. Карамаш С. Разом у любові, праці й смерті. Доли Олени і Михайла Теліг // Літературна Україна. – 2008. – №9 (6 березня). – С. 7
6. Клен Ю. Ще раз про сіре, жовте і про Вісниківську квадригу // Вісник (Львів). – 1935. – С. 419–426.
7. Луц Н. Національна ідея в поезії О. Теліги // Українська мова та література. – 1999. – № 18.
8. Лятушинська О. Вияснення (Моє відношення до Олени Теліги, Лариси Геніюш і до їхньої творчості) // Наш клич (Буенос Айрос). – 1955.
9. Мельничук Б. Нелобов од наміру любові // Літературна Україна – 2008. – №12 (27 березня). – С. 7.
10. Миронець Н. О краю мій. – К., 1999.
11. Скуратівський В. Олена Теліга як явище // Диво слово. – 2000. – №6. – С. 54-55.
12. Червак Б. Олена Теліга. Життя і творчість. – К., 1997.
13. Червак Б. Олена Теліга як публіцист // Українське слово. – 1994. – 10 лютого.

Олена ПАЩЕНКО

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИВАТНОГО ЕПІСТОЛЯРІЮ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Крижанівська О.І.

Сучасна лінгвостилістика звертає увагу на різноманітні текстові вияви української літературної мови. Та наразі мало вивченими залишаються особисті листи більшості українських письменників. Досліджуючи жанрову природу листа, науковці відзначають, що його поетика, жанрова своєрідність, мова й стиль складають враження про автора як особистість, відбивають його духовний образ, тип характеру. Спостережено, що листи мають ніби два пласти: зовнішній (формальний) – власне епістола і внутрішній – глибинний, у якому здійснюється творча робота. Це зумовлено тим, що призначення листа полягає не тільки в тому, щоб поінформувати респондента, а й у можливості адресанта висловити свої почуття або поєднати те й інше. У приватному листуванні письменник почуває себе незалежним і вільним від усіляких жанрових умовностей, має змогу сміливіше експериментувати зі словом.

Ще 1990 року було опубліковано листи П. Тичини до дружини. Вони були вміщені в дванадцятитомному виданні творів письменника. Варто зазначити, що справжній Павло Тичина залишається для багатьох досі невідомим. Приватне листування письменника з дружиною дає змогу поглянути на його творчу й чисто людську постать з іншого ракурсу, більш інтимного, виявити індивідуальний творчий стиль, познайомитися з ним як з людиною.

Але загальнотеоретичні основи дослідження потребують уточнення деяких неусталених в сучасному мовознавстві понять: епістолярний стиль/жанр та колорити мови.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики, стилістики і літературознавства виникає необхідність обґрунтування правомірності уживання таких термінів, як «епістолярний стиль» і «епістолярний жанр». Серед дослідників немає єдиної думки щодо суті епістолярного стилю, його функцій і місця серед інших функціональних стилів.

Щодо статусу епістолярного стилю існують дві протилежні точки зору. Представники першої виділяють епістолярний стиль нарівні з іншими функціональними стилями. Так, О.І. Єфімов вказує на деякі риси, властиві епістолярному стилю: точне позначення адресата й адресанта, поєднання традиційних синтаксичних форм з розмовними конструкціями, невимушена форма звертання [8;67]. Л.В. Щерба виділяє



епістолярний стиль, відзначаючи при цьому, що він «має безліч варіантів залежно від соціальних взаємовідносин кореспондентів» [22; 119]. Л.І.Ройзенсон розглядає листи як твори епістолярного стилю і вважає, що він має спільні точки зіткнення з літературно-книжним стилем та розмовним мовленням [17;56]. П.С. Дудик говорить про те, що цей стиль суттєво й своєрідно відрізняється від усіх інших. Епістолярне мовлення має тільки писемну форму вияву, хоча його тексти (приватні листи, записки, щоденникові записи, мемуари і под.) можуть бути прочитані і вголос. «Усна» форма епістолярного мовлення є тільки особливим відтворенням мовлення письмового.

Епістолярному мовленню властиві специфічні мовні засоби та композиційна структура. І хоча листування має чимало спільного з розмовним стилем, що зумовлено подібністю ситуації, мети і сприйняття текстів, усе ж епістолярій відрізняється від розмовного мовлення передусім умовами комунікації. Основними чинниками комунікативної структури, які значно впливають на функціональну характеристику епістолярного мовлення, є такі:

- 1) часовий і просторовий параметри;
- 2) фактор мовної особистості адресанта й реципієнта: будова листа та його комунікативний зміст визначаються індивідуальною когнітивною системою мовця, його психічним та емоційним станом у конкретний момент, комунікативною метою. У той же час епістолярне мовлення залежить від соціального статусу реципієнта, його інтересів, ставлення до спілкування тощо;
- 3) комунікативна ситуація, мета спілкування;
- 4) мовна компетенція адресанта й адресата;
- 5) сфера комунікації, репрезентована різновидами епістолярних текстів: офіційним чи приватним листуванням;
- 6) на рівні тексту велику роль відіграють часткові структурно-семантичні чинники, до яких належать композиція, розміщення частин, обсяг повідомлення, характер інформаційних стратегій тощо.

Саме комплекс усіх цих компонентів регулює відбір мовних одиниць різних рівнів, структуру утворення, використання оптимальних способів впливу на адресата відповідно до комунікативних завдань. Як наслідок, система мовних засобів епістолярного стилю набула стандартизованого вигляду, зумовленого специфікою мовленнєвого акту, його змістом і функціональним спрямуванням. Крім цього, епістолярне мовлення характеризується надзвичайно різноманітною тематикою. Це пояснюється тим, що листування обслуговує всі сфери людського буття: побут, особисте життя, професійні, ділові стосунки, суспільно-політичну діяльність тощо. Розповідь завжди ведеться від першої особи, і хоча листування позбавлене зорового та слухового контактів, усе ж епістолярне спілкування передбачає наявність, як правило, уявного співрозмовника [15; 242].

П.С. Дудик виокремлює різні епістолярні жанри. Найпоширеніший серед них є приватний лист. При цьому приватне листування має переважно побутовий характер. Також виділяється родинно-побутове листування, інтимно-товариське та листування приватно-ділове. Інтимно-товариське найповніше виявляється в листах закоханих, найближчих та близьких родичів, друзів, колег, товаришів. Зміст такого листування – це зазвичай розповідь, обмін думками з питань, потреб, фактів, подій, які хвилюють або становлять певний інтерес для адресанта й адресата чи тільки для одного з них. Кожен такий лист позначений неповторністю, суто особистісним і своєрідним мовленням, стилем автора. Листування приватно-ділове адресується не офіційній особі, а особі, близькій адресантові за професією, за спільністю інтересів тощо. Приватно-діловий лист є загалом особистісним, але в ньому, крім індивідуального, наявне громадське. Таким чином, П.С. Дудик вважає, що специфічних стилетвірних особливостей, ознак достатньо для того, щоб вважати епістолярний стиль мови й мовлення окремим стилем [6;94-99]. Л.І. Мацько та О.М. Мацько також виділяють епістолярний стиль, який у сфері використання не має чітко окреслених меж – це побут, інтимне життя, виробництво, політика, наука, мистецтво, справочинство. Основне призначення епістолярного стилю – обслуговувати заочне, у формі листів, спілкування людей у всіх сферах їхнього життя. Автори виділяють два типи листування: офіційне (службове) та неофіційне (приватне). Крім листів до епістолярного стилю відносять щоденники, мемуари, записники, нотатки, календарі [12;295-302]. К.В. Ленець, пропонує таке визначення епістолярного стилю: функціональний різновид літературної мови, який обслуговує сферу письмових приватних або приватно-офіційних відносин. Уживаний переважно в листуванні, яке, відповідно до теми й мети послання, існуючих традицій, взаємин кореспондентів, особистості автора, його настрою у момент написання, поділяють на родинно-побутове, інтимно-товариське, приватно-ділове та ін. Епістолярний стиль здійснює апелятивну функцію мови, що полягає у звертанні до адресата з бажанням увести його в коло певних подій, проінформувати про щось, викликати почуття, співзвучні з емоційною настроєністю автора» [11;174-175]. О.Єфимов серед шести стилів виокремив епістолярний, як такий, що властивий для листування й щоденників [8;40]. У програмі зі стилістики української мови для філологічних факультетів вищих навчальних закладів (упорядник Л.Мацько) як різновид літературної мови розглядається епістолярний стиль, покликаний обслуговувати офіційно-ділове й приватне, родинне, інтимне спілкування [13;53].



Представники другої точки зору заперечують наявність епістолярного стилю як самостійного і вважають, що окремі групи листів є складовими частинами різних функціональних стилів. Зокрема О.М. Гвоздев розглядає приватне листування як писемну форму розмовної мови, а ділове – як складову частину ділового стилю. Е.Г. Різель та С.Й. Шендес вважають, що торгівельні, ділові й судові листи слід віднести до стилю офіційної мови, приватні – до стилю повсякденної мови, а літературні – до стилю художньої літератури. М.М. Кожина зауважує, що «так званий епістолярний стиль є, можливо, найширшою формою писемного спілкування в повсякденному житті» [9;28]. При цьому вона відносить ділове листування до законодавчого стилю, а приватне – до розмовно-побутового. О.Н. Булах також вважає, що епістолярного стилю не існує, оскільки критеріями виділення функціонального стилю є функціонування у визначеній сфері людської діяльності, переважне використання певних лексичних і граматичних засобів, реалізація основних функцій мови – інформативної, комунікативної та впливової [1;66-69]. На відміну від окремого функціонального стилю, що обслуговує певну сферу діяльності людини, епістолярні твори функціонують в усіх сферах людської діяльності. Вони відзначаються використанням мовних засобів різних стилів. До того ж, епістолярні твори, як правило, відзначаються поліфункціональністю (конкретний стиль реалізує звичайно одну функцію або дві). О.О. Семенець визначає епістолярний підстиль розмовно-побутового стилю [18;25]. І.Чередниченко кваліфікує його як різновид або писемну форму розмовно-побутового стилю, зважаючи на те, що він досить точно фіксує і відбиває активні зміни в усно-розмовному мовленні. У монографії «Нариси з загальної стилістики сучасної української мови» вчений розглядає листування в межах так званої «мови живого усного загальнонаціонального спілкування» і зауважує, що «...невимушеність і безпосередність у добірї засобів мовного спілкування, характерні для розмовно-розповідної мови, властиві також мові неофіційного листування. Отже, в загальностилістичному плані немає підстав виділяти особливий епістолярний стиль» [21;46]. Листування ж між літературними персонажами, що трапляється в художніх творах, він зараховує до художніх текстів. С.Єрмоленко виділяє шість стилів (розмовний, публіцистичний, науковий, офіційно-діловий, художній, конфесійний) і наголошує, що недоцільно виокремлювати епістолярний стиль, оскільки його «диференціальні ознаки... перекриваються ознаками більш узагальнених структурно-функціональних стилів (офіційно-ділового, публіцистичного, розмовного)» [7;243]

Слід зазначити, що дослідники, які визнають наявність епістолярного стилю, вважають, що «він містить у собі елементи різних стилів» (Л.І. Ройзензон) або «наближається» до інших функціональних стилів (Л.Н. Кецаба). В.Наєр, Т.Радзівська, С.Гіндін пропонують визначити епістолярне мовлення як «*міжстильове явище*, здатне існувати в рамках чи на базі того чи іншого функціонального стилю, або поза їх межами» [14;45]. Свою думку В.Наєр мотивує тим, що епістолярна форма писемного мовлення наявна в усіх стилях мови, зокрема, ділове листування – в офіційно-діловому, науковий лист – у науковому, листування на шпальтах преси – в публіцистичному. При цьому епістолярні тексти в мовному плані відповідають вимогам цих стилів, а у структурно-композиційному – зберігають властиву їм сталу форму. Листи, які стоять поза будь-яким функціональним стилем, «підпорядковуються в цілому і головному (за певних відмінностей у частковому) одній інваріантній композиційній моделі і, таким чином, об'єднуються в єдиній формі мовленнєвої варіативності» [14;45], яка є специфічною ознакою епістолярного жанру. Цієї ж думки дотримується Т.Радзівська і вказує, що різні типи епістолярних текстів вирізняються відмінними у функціональному аспекті прагматичними ситуаціями й настановами. Дослідниця наголошує, що епістолярні утворення не спроможні сформувати єдиний функціональний стиль, оскільки вирішують неоднакові комунікативні завдання й не виробляють єдиного комплексу типових комунікативних засобів для їх розв'язання. Таким чином, за Т.Радзівською, епістолярне мовлення є гетерогенним у функціональному відношенні і розуміється як «множина функціональних підкласів, які не можна зводити до «спільного знаменника» [16;144]. Поділяючи погляди Т.Винокур, М.Кожині, Л.Кецби на статус епістолярного мовлення, С.Комарова [10;12] визначає його як гібридний чи синтетичний функціональний різновид мови, що займає особливе проміжне місце серед інших функціональних стилів і характеризується певною функціонально обумовленою лінгвістичною структурою, високим рівнем проникливості й комунікативною спрямованістю.

З іншого боку, ряд дослідників виділяє листи в епістолярний жанр (І.К. Білодід, Ю.М. Тинянов). Н.О. Ковальова епістолярний текст також розглядає в аспекті жанрознавства і трактує його як мовленнєвий жанр. М.М. Бахтін залічував лист у всіх його різноманітних формах до самостійного мовленнєвого жанру.

На думку О.Ф. Цицаріної, різні погляди на епістолярій можна звести до трьох узагальнених:

1. Листування трактується як функціональний стиль.
2. Листування співвідноситься з поняттям жанру як різновиду того чи іншого функціонального стилю.
3. Листування розглядається як поєднання різноманітних жанрів і стилів [19;43].

Таким чином, питання про епістолярний стиль як окремий і протиставний іншим стилям певною мірою дискусійне. Не всі лінгвісти-стилісти беззастережно послуговуються цим терміном.



Ми схилиємося до думки, що епістолярний стиль мови є цілком самостійним і має ряд диферентних ознак:

- Система певних мовних засобів.
- Різноманітна тематика, так як епістолярний стиль обслуговує усі сфери життя людини.
- Структурно-семантичні чинники: композиція, розміщення частин, обсяг повідомлення, характер інформаційних стратегій.
- Розповідь від першої особи.
- Листування передбачає уявного співрозмовника.
- Часовий і просторовий параметри.

На сьогодні мало дослідженим в українському мовознавстві залишається поняття колориту мови. У низці стилістичних досліджень ми натрапляємо лише на згадку, що таке поняття взагалі існує, але єдиної задовільної дефініції не спостережено. Найбільш вичерпним на сьогодні є визначення, подане С.Я. Єрмоленко: «Це стилістичне забарвлення, висловлення, тексту, орієнтоване на його суб'єктивно-оцінне сприймання, на потребу викликати певні емоції, настрої у читача чи слухача. В українській мові існують стилістичні прийоми створення колориту народопісенності, невимушеної розмовності, інформативності. Конкретний мовний колорит досягається усіма виражальними засобами й різними стилістичними прийомами, проте роль лексичних та синтаксично-інтонаційних чинників найбільш вагома. Колорит мови безпосередньо пов'язаний з умовами спілкування, психічним станом мовця, виявляє взаємодію позамовних та внутрішньомовних чинників у творенні індивідуальних та функціональних стилів» [7;261]. І. Чередниченко розрізняє функціональні стилі й колористично-стилістичні різновиди української мови; серед останніх головними вважав колорити урочистості, офіційності, інтимності-ласкавості, гумору, сатири тощо. Практика стилістичного аналізу конкретних текстів не вичерпується названими колоритами, бо відтінків настроїв, емоційних станів, що здатні передавати мовні засоби у спілкуванні, значно більше.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подається визначення колориту, як сукупності особливостей, своєрідності, характерної особливості чого-небудь» [2;265].

Ми схилиємося до думки, що колорит української мови – це стилістичне забарвлення тексту, яке має на меті викликати певні емоції, які досягаються конкретними лексичними, морфологічними та синтаксичними засобами, у певній сфері спілкування.

Необхідність дослідження мовознавчих понять «епістолярний стиль» та «колорит» доводить і те, що для вивчення в 10 класі пропонується класифікація колоритів української мови, а от подальший їх ґрунтовний аналіз відсутній. Також у вишівських програмах для філологічних факультетів зазначається, що студент має вміти визначати особливості кожного стилю, а також засоби передачі певного колориту, але теоретична база для засвоєння цих знань практично відсутня.

Отже, ми вважаємо, що дослідження епістолярію П. Тичини може внести роз'яснення в теоретичних питаннях вивчення епістолярного стилю сучасної лінгвостилістики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булах О.Н. Епістолярний стиль чи жанр? / О.Н. Булах // Мовознавство. – 1982. - №1. – С. 66–69.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – С. 265.
3. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев - М., 1965. – С. 34.
4. Гиндин С.И. Биография в структуре писем и эпистолярного поведения / С.И. Гиндин // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 63–77.
5. Гинзбург Л. О психологической прозе / Л. О. Гинзбург – Л.: Худож. лит., 1976. – 464 с.
6. Дудик П.С. Стилістика української мови / П.С Дудик – К., 2005. – С. 94-99.
7. Єрмоленко С.Я. Колорит / С.Я. Єрмоленко // Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), Зяблюк М.П. та ін. – К., 2000. – С. 243.
8. Ефимов А.И. История русского литературного языка / А.И. Ефимов - М., 1967. – С. 40.
9. Кожина М.Н. Стилістика русского языка / М.Н. Кожина – М., 1977. – С. 28.
10. Комарова С.И. Функционирование перифразы в эпистолярном стиле вт. п. XVIII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / С.И. Комарова – Днепропетровск, 1990. – 17 с.
11. Ленець К.В. Епістолярний стиль / К.В. Ленець // Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), Зяблюк М.П. та ін. – К., 2000. – С. 174–175.
12. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилістика української мови / Л.І.Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько – К., 2003. – С. 295-302.
13. Мацько Л.І. Стилістика української мови: Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Л.І. Мацько // Дивослово. – 2002. – №9. – С. 50–57.
14. Наер В.Л. К проблеме жанра в системе функционально-стилистической дифференциации языка / В.Л. Наер // Стилистические аспекты устной и письменной коммуникации. – М.: МГПИИЯ, 1987. – С. 39–47.
15. Павлик Н.В. Специфіка епістолярного жанру як міжстильового явища / Н.В. Павлик // Лінгвістика: 36. наук. пр.: Луганськ: Видавництво ЛНПУ ім. Т.Шевченка “Альма-матер”, 2005. – С.241- 248.
16. Радзівєвська Т.В. Текст як засіб комунікації / Т.В. Радзівєвська – К.: Вид-во НАН України, 1998. – 194 с
17. Ройзензон Л.И. К изучению эпистолярного наследия А.П. Чехова / Л.И. Ройзензон – М., 1970. – С. 25.
18. Семенець О.О. Стилістика української мови: Навчально-методичний комплекс за кредитно-модульною системою / О.О. Семенець – Кіровоград: 2009.



19. Цыцарина О.Ф. Структурно-композиционные и лексико-семантические особенности текстов эпистолярного жанра. /О.Ф. Цыцарина - М., 1991. – С. 43.
20. Чеберяк А. Жанрово-стильові особливості «відкритого листа» / А. Чеберяк // Дивослово. – 2009. - №5. – С. 30-33.
21. Чердиченко І.Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови / І.Г. Чердиченко – К.: Радянська шк., 1962. – 495 с.
22. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык / Л.В. Щерба – В кн.: Избранные работы по русскому языку. – М.,1957. – С. 119.

Олександр ПУТНИК

ДОЛЯ ЖІНКИ В УМОВАХ ПАТРИАРХАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

(магістрант факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філол. наук, професор Марко В.П.

Проблема становлення жінки, її прагнення до самоактуалізації та особистісного зросту є темою багатьох наукових студій та художньої літератури. Сьогодні жінка часто має вищу освіту, спроможна забезпечувати себе та свою сім'ю, може успішно займатися управлінською діяльністю та організувати і планувати свій життєвий простір. У сучасній психологічній науці “жіноче питання” більше розглядається з точки зору феміністичного підходу до ролі жінки у соціумі або як жертви у стосунках з чоловіками. Організація Об'єднаних Націй, Міжнародна організація праці та інші, відносять питання про положення жінки до числа глобальних проблем людства. У 1980 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН “Про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок” і тим самим взяла на себе обов'язки забезпечити оптимальні можливості для жінок у користуванні всіма економічними та суспільно політичними правами. Проте у наукових дослідженнях жінка мало репрезентується як творець або як суб'єкт творення. Здатність жінки до креативності або до руйнування детермінується багатьма глибинно психологічними чинниками. За основу аналізу ми брали персонажі головних героїнь у творах українських письменників, оскільки вони яскраво демонструють спроможність до творення або до деструкції власної життєвої траєкторії жінкою.

Образ жінки в українській літературі бере свій початок ще в українських думках. Наприклад, «Дума про Марусю Богуславку» зображує нам дівчину-бранку Марусю, доньку богуславського попа. Вона потрапила в полон до турецького пана, де було сімсот козаків-невольників. Маруся зображена патріотом України, сильною, відважною дівчиною, яка не цуралася своєї віри християнської, адже приходиться до невольників, щоб нагадати їм про великодню суботу.

Продовження цієї теми бачимо в романах «Мальви» і «Роксолана» (Р.Іваничука та П.Загребельного), а також у поемі «Бояриня» Лесі Українки. У «Мальвах» простежується два типи жінок: Марія і Мальва (мати і донька). Мати народилася на Україні, а донька народилася і зросла в Туреччині.

Марія – живе у чужій системі, зовні підкоряючись їй, а всередині, повністю заперечуючи, намагається не піддатись їй і пам'ятати про рідний край.

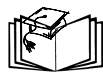
Мальва обирає шлях життя в чужій системі, проникнення у верхівку її влади, штучної покори, а насправді відчайдушної праці на благо своєї батьківщині. Марія – це Україна, яка шукає своїх дітей, що зрадили її, яка намагається переконати їх в тому, що їхні переконання хибні, яка хоче повернутись до своєї “батьківщини”, до незалежності.

Юна українська бранка, Роксолана, потрапивши вперше на очі могутнього і жорстокого Сулеймана, не впала до ніг повелителя 30-ти держав, як то мала робити кожна наложниця султанського гарему, а гордо, сміливо, нескорено глянула у вічі тому, перед ким тремтіло півсвіту. І це вразило, загіпнотизувало Сулеймана. Очевидно, на жорстокого повелителя, який відправляв своїх підданих на смерть за найменшу необачність, справила сильне враження не стільки краса дівчини (в султанському гаремі не було негарних), скільки її людська гідність, дівоча гордість, що в султанському палаці нічого не вартували і могли дорого обійтись тим, хто ці якості не втратив.

Головною ідеєю, втіленою у цих творах, є ідея генетичної пам'яті і патріотизму. Жінки тут, на чужині, чинять так, як, мабуть, не вчинила б жодна на українських землях.

У повісті «Щира любов» головні персонажі повісті, як і в «Марусі», позначені рисами сентиментальної ідеалізації. Вищий порівняно з «Марусею» рівень реалістичної майстерності письменника виявляється в психологізовано-динамічній портретній характеристиці героїні, в наділленні її якостями активного волевиявлення, у зображенні внутрішніх психологічних колізій. До якої міри може занестися в своїй любові українська жінка, показує Квітка в Галочці, яка справді усе своє життя занехаяла задля милого, себе забула, аби йому було добре, і цей подвиг життя донесла аж до гробової дошки.

Уже пізніше Квітка-Оснóв'яненко створює в повісті «Козир-дівка» новий для української літератури, соціально й реалістично більш окреслений образ вольової, рішучої, сповненої почуття людської гідності



селянської дівчини Івги, яка теж жертвує собою задля коханого, хоча жертвує активно: кохання дає їй крила орлині, надихає енергією без краю, водить нею по всіх митарствах соціально-державного пекла, – проте незаплямованим проносить вона крізь них своє почуття, щоб віддати його визволеному її заходами обранцеві.

Вищого рівня реалізму письменник досяг у повісті «Сердешна Оксана», де розробляється злободенна в ті часи тема – зведення паном дівчини-селянки. В багатьох російських «повістях із спокушаннями», що з'явилися після «Бідної Лізи» Карамзіна, тема кохання дворянина й селянки трактувалася в плані «неприродності», ненормальності такої «спілки» представників різних станів. Аналогічне розуміння цих стосунків виявляв і Квітка-Основ'яненко в спеціально присвячених їм показу повістях «Сердешна Оксана» та «Щира любов». Частина вини за життєву драму покритки Оксани він перекладає на саму героїню, яка, мовляв, порушуючи узаконені норми станового поділу, прагнула перейти в інший, вищий стан, що й сприяло зближенню її з паном офіцером. Однак, акцентуючи на соціальній природі розбещеності капітана, па його суто панському ставленні до «мужички» Оксани, письменник трактує основну колізію як безкарне насильство й знущання типового представника гнобительського прошарку, – з його розбещеною мораллю та панськими правами й можливостями, – над безправною, беззахисною селянкою.

Описуючи позбавлення багатіями і владою Оксаниної матері її землі й господарства, письменник одним з перших порушує питання про тогочасну правову нерівність жінки.

Творчість Г. Ф. Квітки-Основ'яненка відбиває багато визначальних рис історичної своєрідності його епохи, життя всіх прошарків тогочасного українського суспільства на рівні губернії.

Для Тараса Шевченка жіноча доля була не просто типовою темою його творчості, а згустком крові, що запеклась у його серці. Доля жінки-кріпачки для нього – насамперед доля його рідної матері, котру передчасно «у могилу нужда та праця положила», це його рідні сестри Катря, Ярина та Марія, оті «голубки молодії», в яких «у наймах коси побіліли», це, зрештою, його перша трепетна юнача любов, Оксана Коваленко, яку, як і героїню поеми «Катерина», збезчещено. Отже, жіноча доля була для нього не тільки соціальною, а й особистою трагедією. Доля жінки в кріпосницькому суспільстві була справді трагічною. Хто тільки над нею не знущався?! На панщині вона працювала однаково з чоловіками, там шмагав її канчуками осавула, вдома виконувала всю хатню роботу, родила, годувала і виховувала дітей, але за все це в сім'ї терпіла гніт. А скільки жінок ставали жертвами поміщицької розпусти, скільки наклало на себе руки, а скільки їх помандрувало за військовими валками і без сліду пропало.

Він зібрав воедино всі страждання закріпачених жінок всіх епох і голосно розказав про них цілому світові. Його жіночі образи – це насамперед незагоєна, найболючіша рана кріпацтва. Перш за все, необхідно звернути увагу на назви його творів про жінок: «Наймичка», «Відьма», «Сова», «Слепая», «Мар'яна-черниця». Ці назви не випадкові. Так, наймичками, відьмами, совами, сліпими, черницями були жінки в тодішньому суспільстві. Але образи Шевченкових дівчат та жінок не лише багатостраждальні, а й, як правило, високоморальні. Якраз найбільша заслуга Шевченка не в тому, що він ридав над долею понівечених жінок і це ридання, що пройшло через поетове серце, стало відоме світові, а в тому, що він підніс жінку-кріпачку, жінку-матір на найвищий п'єдестал чистоти, глибини і вірності почуттів, моральної краси і материнської величі.

Образ жінки-страдниці можна простежити в «Народних оповіданнях» Марка Вовчка.

Вражають глибиною трагічного звучання особливо два оповідання про долю жінок – «Горпина» і «Одарка». Якщо в першому з виключною художньою силою показано руйнування материнського щастя, то в другому змальовано страждання і загибель дівчини, яку занапастив кріпосник. Трагедію обох жінок Марко Вовчок описує у народнопісенному ключі.

Усна народна творчість допомогла їй проникнути в психологію жінки, глянути на життя й оцінити його з позицій закріпаченого селянства. Марко Вовчок змогла побудувати надзвичайно стрункий сюжет у оповіданні «Горпина». Розповіддю про смерть дитини й божевілля жінки письменниця поглибила трагізм ситуації і не тільки не порушила життєвої правди, а, навпаки, підкреслила цим антикріпосницьку спрямованість твору.

Увиразнення страдницької долі жінок-селянок, знівечених панамі-людоїдами, підсилювалося недвозначними оцінками поміщиків. Письменниця, показуючи хиже, людиноненависницьке ество кріпосників, зривала з них маску лібералізму. Поміщик, який загнав у могилу дочку Горпини, завдав матері нелюдських мук, призвів її до божевілля, у чужих очах поставав добрим покровителем своїх кріпаків.

Панаса Мирного завжди турбувала доля людини взагалі й – жінки зокрема. Панас Мирний у романі «Повія» зобразив два протилежних світи – чоловічий і жіночий, які перебувають і вічному протиборстві. Проте світ чоловіків уже давно підкорив собі світ жінок.

Групуючи персонажі роману, жіночі образи письменник уже розбиває на два типи: жінки з моногамною психологією, на яких виповнився міф про призначення жінки в усьому слугувати чоловіку – Приська, Одарка, Горпина, Олена Загнибідиха (як бачимо такі жінки ще залишилися більшою мірою серед



селянського населення); жінки з полігамною психологією, які розбивають міф про другорядне призначення жінки – Мар'я, Марина, Наталія Миколаївна, Пиетина Іванівна, Христя. Такі жінки – породження міста.

Перша група жіночих образів уособлює собою національно-традиційний для української народнописенної і літературної творчості образ берегині, сенс життя якої – дбати про добробут родини турбуватися про чоловіка, клопотатися вихованням дітей. Правда Загнибідиху чи Бог, чи доля позбавили щастя материнства. Смерть Пріськи і Загнибідихи вказує на поступову руйнацію цього образу у свідомості українців. Отже, як бачимо, ще й досі присутнє придушення жінки серед світу чоловіків.

Наталія Миколаївна і Христя гинуть на нелегкому, обраному ними шляху, тим самим вказуючи, що суспільство ще не визріло для змін. Суспільство XIX ст. ще неготове навіть говорити про рівні права чоловіка і жінки не те, що їх впроваджувати.

Зверхнє ставлення чоловіка до жінки часто стає причиною її загибелі, якщо не фізичної, то духовної – точно..

У романі «Повія» він порушує проблему жінки у родині, у суспільстві, проблему проституції, вказує на її причини, але не подає шляхів вирішення цих проблем. Щоправда у передсмертному маренні Христі автор подає схему одного із можливих варіантів допомоги жінкам, що зійшли з істинного шляху у житті самотійно, чи їм допомогла зла воля чоловіка. Це притулок, у якому б можна було здобути освіту, навчитися господарювати, а основне, завдяки якому можна було б самотійно жінці вибирати свою долю – виходити заміж чи довічно жити в пансіоні.

Однак, форма, у якій подається проект – форма марення вказує на його утопічність.

Улас Самчук також не стояв осторонь теми пригноблення жінки. Роман-хроніка «Марія» стає справжньою перлиною літератури, в якій талановито, яскраво зображено нелегку долю головної героїні, яка стала втіленням найкращих національних якостей.

Від народження – крізь біди, важкі випробування, які стали на Маріїному шляху, – провів нас Улас Самчук за Марією аж до її смерті. Автор змальовує нелегке, вбоге життя Марії. Згодом завдяки притаманним Марії властивостям (таким, як надзвичайна любов до праці, наполегливість, добродійність) воно поступово змінюється на більш приємне. Так, ми можемо простежити, як Марія, що навіть перед вечірком не покладає рук, перетворюється згодом на поважну господиню. Але історичні події докорінно змінюють все її особисте життя і життя всієї родини.

Голодомор і розкуркулення, які відібрали в Марії все зароблене протягом років, боляче вдарили по душі цієї жінки, але вона все одно витримує, намагається не падати духом від горя. Тобто автор наділяє свою героїню рисами, притаманними більшості українок, – гарних матерів та дружин – почуттям відповідальності за близьких людей, стійкістю в життєвих ситуаціях. Завдяки жанру твору, який обрав У. Самчук, можна побачити Марію з усіх боків життя: і як матір, і як дружину, і як людину. Вона не була ні святою, ані занадто ідеалізованою. У Маріїному житті траплялися помилки та недоліки. Наприклад, вона добряче поплатилася за те, що не дочекалася Корнія зі служби. Повернувшись додому, солдат Корній поводить себе грубо, знущається над жінкою. Але вона все терпить. Завдяки вмінню підкорятися, слухатися чоловіка, вона «відпрацювала» свою провину чуйністю, повагою до чоловіка.

Продовжуючи й творчо розвиваючи традиції своїх попередників у змалюванні жіночої долі, І.К. Карпенко-Карий розповів у драматичних творах про життя й проблеми жіноцтва своєї доби – середини XIX – початку XX століття. Зображуючи своїх Харитин, Софій, Варок, драматург щиро вболівав за їхню тяжку життєву дорогу. З-під пера митця у 1885 році виходить драма «Наймичка». Нескладна й загалом звичайна в ті часи історія про зведення беззахисної юнки багатієм набуває в творі широкого художнього узагальнення. Карпенко-Карий трактує тему по-своєму, засуджуючи розтлінну мораль тих, хто тримає в своїх руках гроші, багатство, владу.

У 1886 році з'являється психологічна соціально-побутова драма «Безталанна», в якій тема жіночої недолі звучить так само трагічно, як і в попередньому творі. Перша редакція п'єси мала назву «Хто винен?» Перед нами проходить життя двох молодих жінок – Софії й Варки. Доля персонажів «Безталанної» трагічна. Жінки не можуть нічого змінити, не знаходять виходу зі складного становища. Потрапивши у вир почуттів, вони безсилі вплинути на природний їх хід.

Безглуздість сільського життя накладає на обох свій відбиток: жінки переконані в тому, що не мають права міняти щось: розлучитися, викрити перед іншими тиранію свекрухи, відстояти свою позицію, влаштувати своє життя самотійно, незалежно від чужої волі.

Отож, як бачимо, проблема жінки завжди цікавила українських та зарубіжних письменників. На теренах України висвітлювали нелегку долю жінки такі митці та мисткині як Марко Вовчок, І. Карпенко-Карий, Г. Квітка-Основ'яненко, Іван Котляревський, Михайло Коцюбинський, Панас Мирний та І. Нечуй-Левицький.

Творчість І. Нечуя-Левицького становить важливий етап у розвитку українського реалізму. Вона характеризується інтенсивними ідейно-естетичними пошуками письменника, порушенням злободенних соціальних і морально-етичних проблем. До появи повістей Нечуя-Левицького український читач був



знайомий хіба що з прозовими творами Григорія Квітки-Основ'яненка та Марка Вовчка. Підхопивши все краще з їхніх традицій, автор «Миколи Джері» і «Кайдашевої сім'ї» замість оповіді, яка велася від імені героя, утверджує об'єктивно-епічну розповідь, що створювала ширші можливості для всебічного моделювання дійсності.

Гадаємо, повість «Старосвітські батюшки та матушки» належить до ряду творів зрілого майстра слова, котрий вже виробив на той час і власну естетичну концепцію, і самобутній індивідуально-неповторний стиль. Цей твір по праву має зайняти місце поруч із найпопулярнішими творами з життя простого народу (маємо на увазі «Миколу Джерю», «Кайдашеву сім'ю», «Бурлачку») як справді блискучий витвір зрілого митця, котрий зачаровує читача психологічною переконливістю і життєвою пластикою образів-персонажів, оригінальною захоплюючою сюжетикою, багатством представленого у ній предметного світу, красою і підтекстовою глибиною пейзажних, портретних, інтер'єрних описів, неповторним гумором, тонкою іронією, блискучою мовно-стильовою палітрою, глибоким знанням життя в різних його іпостасях, істинним гуманізмом.

Обрана письменником тема «з життя духівництва» стала першопричиною того, що упродовж усього періоду радянського літературознавства до неї, по суті, був втрачений інтерес як до цікавого мистецькими здобутками художнього твору. А вони, на нашу думку, насамперед пов'язані з гумористично-сатиричним способом зображення життя, і саме ця грань таланту видатного реаліста справила найбільший вплив на українську літературу не тільки XIX, а й XX ст.

Життя і побут духівництва були добре відомі Нечуєві-Левицькому й у силу власного походження із роду, де не тільки батько письменника був священником, а й численна рідня була міцно пов'язана із цим суспільним станом, й у зв'язку із отриманою ним духовною освітою в училищі, семінарії, академії. Все це дало змогу прозаїку глибоко, до найменших дрібниць пізнати спосіб життя і побутування «білого» і «чорного» духівництва. Намагаючись ухопити саму сутність творчості Нечуя-Левицького, Сергій Єфремов писав свого часу про те, що письменник вивів перед очі українського читача цілу галерею «пропавших» і «живцем похованих»; серед них є «скривджені» й «нескривджені» [1; 481]. Таке трактування творчості майстра слова акцентує на глибокому її драматизмі і навіть трагізмі. Однак «батюшок та матушок» важко віднести до тієї чи іншої категорії, хоч вони аж ніяк не губляться серед інших персонажів. Ці герої, як і сама повість, займають особне місце у багатогранній творчості Нечуя-Левицького. Одним із найбільш цікавих і в художньому сенсі новаторських у повісті є образ Олесі Терлецької, у заміжжі Балабухи. Її походження із шляхетської родини не дало їй нічого, окрім безплідних мрій про романтичне кохання. Скрутні обставини існування її родини, по суті, виштовхують її заміж за Балабуху, до якого, певна річ, вона не мала жодних любовних симпатій. Це стає джерелом її страждань, безконечних пошуків об'єктів для кохання.

Внутрішній світ кожного із персонажів повісті достатньо цікавий, він таїть у собі чималі перспективи духовного зростання. Однак ці перспективи не знаходять відповідної реалізації. Звідси поєднання іронії, комізму у їх змалюванні із драматизмом, а нерідко й трагізмом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єфремов С. Історія українського письменства. – К.: Femina, 1995. – 608 с.
2. Історія української літератури XIX століття (70–90-ті роки): У 2 кн.: Підручник / За ред. О.Д. Гнідан. – К.: Вища школа, 2002. – Кн. 1. – 575 с.
3. Білецький О. Збір. праць: У 5 т. – К.: Наук. думка, 1965. – Т. 2. – С. 317–367.
4. Власенко В. Художня майстерність І. С. Нечуя-Левицького. – К.: Рад. школа, 1969. – С. 133–142.
5. Міщук Р. Співець душі народної. – К., 1987.
6. Нечуй-Левицький І. Старосвітські батюшки та матушки. Повість-хроніка. – К.: Дніпро, 1972. – 430 с. – Далі, посилаючись на це видання, вказуємо у тексті сторінку. – І. С.
7. Нечуй-Левицький І. Збір. творів: У 10 т. – К., 1968. – Т. 10.
8. Крутікова Н. Творчість І. С. Нечуя-Левицького. Статті та матеріали. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961.
9. Халізев В. Теорія літератури. – М.: Высш. школа, 1999. – 395 с.
10. Міщук Р. Деякі аспекти розвитку жанру повісті в українській літературі другої половини XIX ст.// Розвиток жанрів в українській літературі XIX – початку XX ст.: Збірник наук. праць. – К.: Наук. думка, 1986. – С. 89–119.

Олександра ПЕТРЕНКО

ЖАНРОВА ТА ТЕМАТИЧНА ПАЛІТРА ВИДАНЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА КНИЖКОВОМУ РИНКУ УКРАЇНИ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент І.Ю. Круть

З проголошенням свободи слова в Україні запрацював фактор свободи вибору для аудиторії: що читати, слухати, дивитися. Важливу роль у формуванні читацьких смаків почали відігравати засоби масової комунікації, які підштовхують людей до «споживання» певного виду книжкової продукції. Закономірно, що



найточнішим та найгнучкішим індикатором книжкового ринку (і не лише зародкового українського, а національного книжкового ринку як такого) є художня література.

Головна мета цієї статті полягає в аналізі стану сучасного вітчизняного художнього книговидання в незалежній Україні, для чого треба розв'язати такі завдання: розглянути соціально-економічні умови розвитку видавничої інфраструктури, проаналізувати репертуар провідних українських видавництв, виявити головні тенденції випуску творів художньої літератури, дослідити вподобання українського читача. Базою дослідження стали статистичні збірники “Друк України”, архівні матеріали Книжкової палати України.

Актуальність дослідження зумовлюється потребою вивчення процесів, що відбуваються у галузі вітчизняного художнього книговидання, виявлення причин, які призвели до її кризи, необхідністю аналізу здобутків і втрат українського друкарства років незалежності та осмислення тих його тенденцій, які пов'язані із досвідом формування національного інформаційного простору та уроками державного будівництва 1991–2009 рр. Незважаючи на значимість згаданих питань, досі немає комплексного їх аналізу.

Окремі аспекти зазначеної проблеми розглядають науковці М. Тимошик (“Історія видавничої справи” [11] – це перше в Україні цілісне монографічне дослідження історії книги, яке базується не на застарілих ідеологічних засадах і догматах, а враховує концептуально новий підхід до трактування зародження і розвитку друкованого слова у державі), М. Низовий (роботи присвячені проблемам вітчизняної статистики друку, які є добрим теоретичним підґрунтям для дослідження сучасного стану книговидавничої справи). Публікації М. Сенченка “Світове книговидання і випуск творів друку в Україні” [10] та “Маємо те, що маємо” [9] – це практичне дослідження книжкового ринку, українські реалії порівнюються з аналогічними показниками держав-гігантів видавничої справи. Тематичний напрямок книговидання розробляє К. Родик (“Невивчені уроки Ситіна, або “Тоголізація” триває” [8]). Зокрема, він розглядає трансформації, що відбуваються на книжковому ринку щороку, починаючи з 1999 р., і подає своєрідні прогнози на зміни у тематичному репертуарі видавництва.

Для аналізу взяті видавництва як державні (“Веселка”, “Вища школа”, “Дніпро”, “Український письменник”, “Урожай”, “Либідь”, “Освіта”, “Наукова думка”, “Україна”, “Техніка”, “Полісся”), так і з іншими формами власності (“Фоліо”, “А.С.К.”, “А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА”, “Генеза”, “Факт”, “Смолоסקип”, “Основи”, “Зелений Пес”, “Ранок” тощо).

У дев'яності роки книжкове мистецтво різко вивільнилося з цілковитої залежності від політичного пресу – аж до повної незалежності від будь-яких суспільних рефлексій, аж до повної руйнації книжкового ринку й усунення професії письменника на глибокі соціальні маргінеси. Література вступила в період постсоцреалістичного дискурсу.

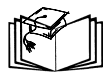
В українській літературі зачатки постмодерного мислення спостерігаємо спершу в прозі – “хімерному” романі, творчості В. Дрозда, Є. Гуцала, П. Загребельного, одначе розквіт українського постмодернізму пов'язаний насамперед із поезією мистецького угруповання Бу-Ба-Бу (Ю. Андрухович, В. Неборак, О. Ірванець), що розшифровується вже доволі симптоматично – бурлеск, балаган, буфонада. У руслі експериментально-іронічному розвивалася творчість і низки інших літературних угруповань кінця 80-х – початку 90-х років. Це насамперед львівський ЛуГоСад (І. Лучук, Н. Гончар, Р. Садовський), київська “Пропала грамота” (Ю. Позаяк, В. Недоступ, С. Либонь), харківська “Червона фіра” (С. Жадан, Р. Мельників), івано-франківська “Нова дегенерація” (І. Андрусяк, С. Процюк, І. Ципердюк), тернопільський “Західний вітер” (В. Махно, В. Гайда, Б. Щавурський та ін.).

Випуск текстів української літератури було ускладнено високою собівартістю української книжки, яка фінансово не могла конкурувати з напливом дешевої друкованої продукції з Росії, де влада створила вигідні умови для розвитку власного ринку і його експансії в Україну (у Росії допомога з боку держави засобом масової інформації, книговидавничим структурам, розвитку культури в цілому здійснюється в двох формах: у формі прямої фінансової підтримки окремих проектів і програм та у вигляді різного ряду пільг і преференцій податкового, митного та іншого характеру).

Динаміка випуску художньої літератури за назвами з 1992 р. постійно знижувалася і у 1998 р. досягнула свого найнижчого показника – 709 назв, що практично вдвічі менше порівняно з першим роком державної незалежності. Ще критичніше виглядають цифри, які фіксують випуск художньої літератури за накладами. У 1999 р. в Україні вийшло у 50 разів (!) менше художніх книжок, ніж у 1991 р., – 1 469 000 примірників або 1 книга на 35 осіб [6, 92-95].

Низькі показники видання художньої літератури можна пояснити тільки комплексом обставин, в основі яких лежать соціально-економічні причини: нестабільність економіки, падіння життєвого рівня населення і ріст цін на книги. Величезну роль у цьому відіграють і зміна способу життя, переорієнтація цінностей, поява нових джерел інформації, нові пріоритети у проведенні вільного часу, а також відсутність стійкої системи виховання інтересу до читання.

На початку 90-х популярними стали так звані „експериментальні” жанри, адже саме після проголошення незалежності України автори мали змогу експериментувати з жанрами, вільно



висловлюватися без цензури. Завдяки Є. Пашковському (роман “Вовча зоря” та ін.) в українській прозі приживається метод плину свідомості. Жорстку прозу суспільного дна – густу, характеристичну – пропонує О. Ульяненко (роман “Сталінка”, “Зимова повість” та ін.). В. Єшкілев та О. Гуцуляк “трансплантують” на український ґрунт рецепції філософських ідей Сходу (роман “Адепт”). В. Медвідь активно розвиває традиції української реалістичної прози, прагнучи до граничної концентрації тексту (“Льох”) чи витворюючи “роман-цитату”, “роман без автора” (“Кров по соломі”). О. Забужко виступає основоположницею нової української феміністичної прози, синтезуючи інтелектуалістичне письмо й формальні пошуки в душі масової літератури (роман “Польові дослідження з українського сексу”, збірник повістей та оповідань “Сестро, сестро...”). На межі феміністичного й трагічного працює Л. Демська (роман “Місто в тіні”). Крізь призму субкультури розробляє піонерську в нашому письменстві тему підліткової злочинності А. Дністровий (роман “Місто уповільненої дії”). В густій імпресіоністичній манері працює Т. Прохасько (книга повістей “Інші дні Анни”, роман “НепрОсті”), його проза – плавне відчитування метафізичних кодів життя.

Наприкінці 90-х і в наші дні спостерігається активізація книжкового ринку України, зумовлена поживанням видавничої галузі й книжкового ринку, з'явою низки конкурсів – “Коронація слова”, “Золотий Бабай”, “Клуб сімейного дозвілля” тощо. Активно працюють такі автори: А. Кокотюха (“Сезон осінніх смертей”, “Тупик для втікача”), В. Шкляр (“Ключ”, “Кров кажана”), Є. Кононенко (“Імітація”), Л. Кононович (“Я, Зомбі”) та інші. З'являється “жіноча” проза (“Таке життя”, “Фуршет” М. Матіос), жанр “альтернативної історії” (“Дефіляда в Москві”, “Конотоп” В. Кожелянка), історично-пригодницький та містично-пригодницький роман (“Басаврюк”, “Заложна душа” Д. Білого), авантюрна постмодерна проза (“Рівне/Ровно”, “Очамимря” О. Ірванця), молодіжний постмодерний роман (“Зелена Маргарита” С. Пиркало, “Культ” Л. Дереша) тощо. Вершинними в контексті популярної масової літератури вважаємо творчі здобутки Ю. Винничука. У його прозі маємо і розмаїття тематики – від сексуальної (“Діви ночі”) до авантюрно-містичної (“Ласкаво просимо в Щуроград”) прози; і вишукану, художньо насичену, проте легку мову; і добротний стиль; і закручені сюжети, – одним словом, усі невід’ємні атрибути по-справжньому популярної літератури [4, 55].

Поезія бачиться одним із найуразливіших елементів українського книжкового ринку. Як засвідчує проведений аналіз, лише декілька видавництв (львівська “Кальварія”, івано-франківська “Лілея-НВ”, ківські “Факт” і “Смолоסקип”, харківська “Акта”) працюють із поезією професійно, причому це не є провідним видом діяльності зазначених видавництв. У результаті відповідну рекламу й представлення на всеукраїнському ринку книг мають тільки окремі автори (В. Герасим’юк, І. Римарук, Ю. Андрухович, О. Забужко та ін.) [4, 55].

Важливий елемент сучасного ринку – перекладна проза (відомі П. Коельо, Ж. Жене, А. Ерно, Р. Шнайдер, Г. Муліш, А. Ліндгрен). Тут пропозиція почала дещо зростати лише у 2002 р. завдяки видавництвам „Фоліо”, „Літопис”, „Кальварія” та ін., однак конкурувати з напливом подібної літератури з Росії наш ринок ще не може. Бракує не стільки кваліфікованих перекладачів (хоча з ними теж є певні проблеми), як, насамперед, можливостей фінансових, аби вирішувати питання авторського права й адекватних накладів. Однак саме в цьому сегменті є значні можливості для розвитку українського книжкового ринку.

На жаль, не заповнений український книжковий ринок фольклорних текстів. Щоправда, є поодинокі видання народних пісень (Чаморова Н. В. „Найпопулярніші українські народні пісні” – видавництво БАО, „Буковина, рідний краю. Українські народні пісні Південної Буковини” Кузьми Смаля – видавництво “Книги - XXI”, „1200 кращих українських народних пісень” – видавництво БАО, анекдотів (Чемерис В. Л. Українські анекдоти: від козацьких часів і по наші дні) – видавництво „Український письменник”), дитячих казок (Г. Гагеруп, К. Гагеруп „У страху великі очі: повість” – „Навчальна книга – Богдан”, Мацьків О. „Країна Нідландія” – видавництво „Свічадо”). Подібна ситуація склалася і з драматургією. Про розвиток драматургії та видання фольклорних текстів суттєва розмова неможлива, оскільки цей ринок мало заповнений. За останнє десятиліття було два помітних драматургічних проекти – “У чеканні театру” (1996) та “У пошуку театру” (2003), – причому обидва вони упорядковані Н. Мірошниченко і видані “Смолоסקипом”.

Що ж до випуску вітчизняної класики, варто спинитися на огляді видань для школи. З більшим чи меншим успіхом у цьому напрямку на ринку нині працює низка видавництв – ківські “Грамота”, “Наукова думка”, “Дніпро”, “Школа” і харківський “Ранок”. Отож, у цьому сегменті ринку розпочинається конкуренція. Однак детальніший аналіз книжкової продукції виявляє деякі прогалини і проблеми. “Грамота” пішла шляхом укладання хрестоматій, але не “урізаних”, як традиційні шкільні підручникові хрестоматії, а таких, де твори відбираються за часово-тематичним принципом і подаються повністю. Це дало змогу одразу готувати серію з кількох солідних томів, кожен із яких охоплює певну частину шкільної програми. Томи у твердих палітурках виглядають ошатно і презентабельно, до того ж, позначені “грифом” Міністерства освіти. Проте передмови до представлених у цих хрестоматіях творів безбарвні,



„штамповані”, нерідко з великою кількістю помилок, перекручень й перетлумачень. Ще детальніше ознайомлення дає змогу запідозрити у творах для школярів нову цензуру. Наприклад, поетичні рядки В. Симоненка, звернені до України, “Хай мовчать Америки й Росії, коли я з тобою говорю” з вірша вилучені.

Серія “Шкільна бібліотека” від “Наукової думки” (твори Марка Вовчка, Т. Шевченка, І. Нечуй-Левицького, Т. Осьмачки, Б. Грінченка та ін.) вийшла невиразно оформленою з короткими примітками до текстів, які не компенсують відсутності фахових коментарів. Нещодавно свою колишню серію “Шкільна бібліотека” відновила й “Веселка”. Її видання якісно відрізняються від щойно згаданих тим, що хоча й невеликі, але змістовні передмови готують до друку здебільшого знані й досвідчені філологи. Нещодавно свою “Шкільну бібліотеку” запропонувало і знане столичне видавництво “Дніпро”. Видань тут теж небагато – І. Нечуй-Левицький, Остап Вишня, О. Довженко (в тім числі, знамениті “Щоденники”). Але їхнім недоліком є „голі” тексти з посторінковими примітками й без коментарів.

Вигідно вирізняється з-поміж шкільної хрестоматійної класики серія “Ранку” “Програма з літератури”. Книжки не лише гарно оформлені, з дотриманням усіх фахових вимог до подібних видань включно із сучасним трактуванням творів, базованим на найновіших наукових розробках. У них відчувається прагнення зацікавити учня літературою, не “зацикловати” його виключно на програмових текстах, а й розширити уявлення молодого читача про творчість того чи іншого класика.

Останнім часом спостерігається тенденція випускати класику у подарунковому варіанті. Привабливість таких видань на книжковому ринку – в якісній поліграфії та дорогій оправі.

Підсумовуючи, зазначимо, що сегмент художньої літератури повинен бути визначальним на книжковому ринку, оскільки саме за його розвитком читач здебільшого орієнтується у тенденціях, течіях та школах, оцінює здатність ринку забезпечити свої запити. На початку ХХІ ст. спостерігається тенденція до оздоровлення ринку й “виповнювання” української художньої літератури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Книжная торговля России. Справочник. – Вып. 4. – М.: ИМЦ “Альвис”, 2000. – 588 с.
2. Книжковий ринок України 2003–2004. – К.: “Агенція “Стандарт”, 2003. – 296 с.
3. Київського національного університету ім. Т. Шевченка: Журналістика. – К., 2003. – Вип. 11. – С. 18–21.
4. Ковба Ж., Барзилович О. Книжковий ринок “Петрівка”: спогади з минулого чи образ майбутнього // Друкарство. – 1999. – №3. – С. 55-57
5. Копистинська І. Книжкові розкладки сьогодні: тематичний аспект // Вісник
6. Низовий М. Українська статистика друку: суверенний етап розвитку // Друкарство. – 2003. – № 1. – С. 92–95.
7. Мельник М. Українські проблеми: Збірник статей і коментарів. – К.: Смолоскип, 1999. – 694 с.
8. Родик К. Невивчені уроки Ситіна або “Гоголізація” триває. – Львів: Кальварія, 2000. – 176 с.
9. Сенченко М. Маємо те, що маємо // Друкарство. – 2004. – № 3. – С. 5-11.
10. Сенченко М. Світове книговидання і випуск творів друку в Україні // Друкарство. – 2003. – № 3 – С. 12–19.
11. Тимошик М. С. Історія видавничої справи: Підручник. – К.: Наша культура і наука, 2003. – 496 с.
12. Український best. Книжка року’2001 // Упоряд. К. Родик, Д. Стус. – К.: Абрис; Книжник-review, 2002. – 192 с.
13. Український best: Книжка року’2002. – К.: Книжник-review, Радуга, 2003. – 256 с., С. 247.

Тетяна ПОПОВА

ТВОРЧА ПОСТАТЬ М.ПОНЕДІЛКА – ПИСЬМЕННИКА-ЗЕМЛЯКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент О.О.Гольник

У вітчизняному літературному контексті ХХ століття ім’я Миколи Понеділка ще не зайняло достойного місця серед творців рідної культури. За слушною оцінкою діаспорного літературознавця й есеїста Юрія Клинового, “...він – типово український письменник, невід’ємна частка нашого національного “я”, оте яблуко з розквітлої української яблуні, як і годиться, рясно покритої вранішньою рососою” [4, 37].

Творча спадщина М.Понеділка тільки повертається до материкового читача (2003 року у видавництві ім. Олени Теліги вийшов у світ двотомник вибраних творів М. Понеділка з ілюстраціями діаспорних художників Е. Козака, Г. Мазепи, Б. Крюкова). Разом із тим розпочалося й літературознавче осмислення його спадщини (оглядові дослідження Ф.Погребенника, В.Погребенника, дисертаційне дослідження В.Супруна).

Мета нашої статі – подати основні відомості про життя і творчість письменника-земляка М.Понеділка, окреслити жанрово-стильові особливості його гумористичного доробку.

Доля не поскупилася і щедро обдарувала М. Понеділка рососою таланту, який реалізувався у літературі (письменник-гуморист і сатирик, новеліст та повістяр, драматург, фейлетоніст і перекладач) та в мистецтві (актор театру й естради). Він творчо горів і гарячково працював, ніби передбачаючи, що мало часу відміряно йому на земне життя (помер у неповних 54 роки).



Народився письменник 24 вересня 1922 року у містечку Новомиргороді Кіровоградської області. М.Понеділок так згадував у своїй «Автобіографії» місце свого народження: «Родився 24 вересня 1922 року в селі-містечку Новомиргороді, що сперш, як ще був я карапузом, належало до Херсонської губернії, потім до Одеської області, а як я вже був юнаком – його зачислили до Кіровоградської області. Це було (а може, й досі ним, дай Боже, є) типове степове село, оточене широкими-широкими полями, через які шляхи тяглися такі довгі, що їх кінець можна було помітити лише в небі» [3, 13]. Він рано втратив матір і батька. Як зазначає сам письменник, його батько – Василь Іванович Понеділок – «вмер, здається не від якихось недуг, а тому що влада відібрала йому його життя – хату, землю і вислала аж до Сибіру» [3, 13]. Мати письменника – Дарія Ксенофонтівна Панасенко – нагадувала матір маленького Сашка із автобіографічної повісті О.Довженка «Зачарована Десна»: вона «вже наче й не любила землю, вона як би в неї вросла, була частиною її» [27, 13]. М.Понеділок відзначав, що батько був освіченою людиною, любив книги, часописи, товариство, для матері земля стала культом. Важка праця звела її у могилу в досить молодому віці.

Микола поклав за мету здобути освіту: у рідному селі закінчив семирічку. На час навчання у ній припали важкі роки голодомору, про які із сумом і болем згадує митець: «Саме в цій семирічці я, моя родина і все моє село пережили страшнічий голод. Сам я тоді ходив щось із рік худіший від своєї власної тіні, а про моїх батьків і чотирьох сестер нічого казати. Вони були, дослівно, як із хреста зняті. Але доля нас помилувала, а половину нашого села не спроможна була захистити-помилувати – і та моя рідна половина на цвинтарі у спільних могилах опинилася» [3, 14]. Десятирічку майбутній письменник кінчав у містечку, яке «важко було відділити від нашого села» [3, 14]. У цій школі Микола вперше зіткнувся із кпинами з його одягу та мови: його сільська бідна одежина вочевидь програвала поряд із одягом «чепурунів», які одягалися з «блиском», до того ж вони «цвенькали» незрозумілою для хлопця «панською» мовою. Уперше М.Понеділок зіткнувся із соціальним розшаруванням у, здавалося б, ідеальному радянському суспільстві, котре в сповідувало й будувалося на принципі рівності. Діти «партійних бонзів», які, власне, й насміхалися із сільського хлопця, були представниками нового «панського» прошарку в радянському соціумі. Ця несправедливість болісно відлунувала у душі та свідомості Миколи і пізніше відбилася в його сатиричних і гумористичних творах про радянську дійсність.

Другою вражаючою несправедливістю і фактом радянської реальності, з якою зіткнувся М.Понеділок, стали репресії, які проводилися серед інтелігенції, особливо, яка мала відчуття своєї національної приналежності. Письменник у своїй «Автобіографії» так описує цей факт: «І саме в цій десятирічці найболючішим терням вп'ялося мені в серце, і його донині витягти з нутра я ніяк не годен. У 9-му класі нашу вчительку української мови, яку ми всі любили, під час лекції арештували, арештували за те, що вона планувала цілим нашим класом відвідати Шевченкове село Моринці, яке від нас заледве тридцятьма кілометрами» [3, 15].

У 1939 році М. Понеділок вступив до Одеського університету на філологічний факультет. Закінчити навчання і здобути фахову освіту не вдалося: завадила війна. Пізньою весною 1941 року 18-річного юнака було забрано до армії. До військової служби було шевченківським: «Армію я ненавидів, і вона також ненавиділа мене. Я до неї просто не хотів звикати, - і тому в ній я був, без перебільшення, своєрідним Швейком – хіба до більше худючим і кощавим. Єдине, що любив в армії, - кидати гранати й бігати, і це виключно тому, що в дитинстві я вдосталь находився до школи і накидався на вулиці грудками» [3, 16].

Війна і перебування в радянській армії, разом з тим, стали щасливим періодом у житті М.Понеділка, бо, як пише автор, «війна звільнила мене з армії...З початком війни советські війська стали розбігатись і я без великого бою, полону, тяжких мук у таборах для “полонеників” опинився на волі» [3, 16].

У 1943 р. М. Понеділок потрапив до Німеччини, де перебував у таборах для переселенців. Враження, отримані там, пізніше будуть використані ним в повісті «Рятуйте мою душу», заснованій на враженнях Понеділка від перебування в таборах «ді – пі».

З 1945 року Микола Васильович працював актором: спочатку в театрі Йосипа Гірняка, а потім – у «Заграві» Володимира Блавацького. Пізніше Понеділок був помічником режисера, перекладав українською мовою твори англійських, німецьких та французьких драматургів («Антигону» Ж. Ануя, «Інспектор приходить», «Медею» Дж. Б. Прістлі).

Літературний дебют митця стався 1947 р. у літературному додатку до еміграційного часопису «Українські вісті» (Новий Ульм), де була вміщена його новела «Чорна хустка».

1949 року письменнику за допомогою друзів вдалося переїхати до США, де він спочатку, як і багато інших талановитих митців-емігрантів, заробляв на життя тяжкою фізичною роботою (мив посуд, продавав морозиво, працював у м'ясника, пізніше у фермера). Близько трьох років М. Понеділок був штатним співробітником «Толосу Америки», а з 1955 р. – німецького та слов'янського відділів нью-йоркської книгарні «Сурма». Із 1973 по 1976 (рік смерті) працював у бібліотеці Американського Інституту Аеронавтики, де отримав доступ до творів радянських літераторів. До останніх днів життя був членом Президії об'єднання українських письменників «Слово», очолював фонд допомоги літераторам-початківцям.



Опинившись у 18 років далеко від Батьківщини, М. Понеділок почав за океаном працювати в діаспорному письменстві. Мистецький спадок письменника великий і різноплановий. Він зібраний у семи окремих книжках (повного видання творів М. Понеділка не було). У західному світі виходили такі збірки письменника: “Вітаміни” (Буенос-Айрес, 1957), “Соборний борщ” (Буенос-Айрес, 1960), “Говорить лише поле...” (Торонто, 1962), “Смішні сльозини” (Нью-Йорк, 1966), “Зорепад” (Торонто, 1969), “Рятуйте мою душу” (Нью-Йорк, 1973) та посмертна збірка оповідань, нарисів, фейлетонів і рецензій “Диво в решеті” (Торонто, 1977). У 70-х роках Микола Понеділок не без успіху спробував сили і в драматургії – з-під його пера вийшли п’єси “Знедолені”, “Лейтенант Фляєв”, “А ми твою червону калину...”.

Твори талановитого українського письменника Миколи Понеділка переповнені тугою за рідним краєм, за рідним селом і за батьківською хатою. Ця туга є у гуморесках, в оповіданнях та повістях, вона визирає майже з кожної сторінки його книг. Та ж він сам подає кредо, що сумною стрічкою проходить у всіх його писаннях – його «душа до всього звикла, лише не до чужини».

Від часу літературного дебюту творчість М. Понеділка зростає скорою ходою, і він пише пильно та плідно ряд новел, гуморесок, повістей, для яких стає таким характерним пов’язання дзвінкого сміху із так званим чорним гумором.

Найкращий знавець творчості М. Понеділка, а одночасно його найкращий приятель Юрій Стефанік – Юрій Клиновий у своїх численних аналізах творів Понеділка вважає, що «письменник залишив по собі триваліший пам’ятник, ніж той, що на Бавнд Бруку – залишив по собі твори, які нотуватиме на своїх сторінках історія української літератури» [2, 385].

Входження М. Понеділка до українського літературного процесу в діаспорі у жанрах гумору й сатири було успішним. Поєднання у найактивніші роки життя двох талантів Понеділка, письменницького і акторського, надало йому найбільший успіх та зробило його справжнім улюбленцем української громади в США і Канаді. Кожний його авторський вечір публіка вітала із справжнім захопленням, реагуючи тепло та щиро на його творчість у такому мистецькому виконанні. У 60-70-ті роки, коли Микола Понеділок їздив із своїми авторськими вечорами по північно-американському континенту, він став чи не найбільш популярним письменником української діаспори.

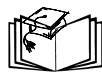
Що ж так брало за серце публіку? Правдоподібно це дивне поєднання ліризму з гумором, добірка позитивних героїв із дітей та старців і соковита українська мова, яку Микола Понеділок особливо плекав та над якою працював, як мало хто із наших письменників. І саме за це особливе плекання рідної мови, особливо селянської, яку автор називає «баштанською», його писання часто порівнюють з творчістю М. Черемшини.

Одночасно він пробував свої сили і в ліризованій епіці здобувся на нові жанрові та проблемно-тематичні знахідки. Важливим етапом у творчій еволюції письменника стала збірка “малої прози” “Говорить лише поле...”. “Серйозні” ліричні здобутки “впливали з найбільш глибоких глибин його душі” (М. Гарасевич). Вони відкривають “ще одне обличчя свого автора, цим разом глибоко ліричне, таке далеке від гумору і сатири, як сльози – наслідок тяжкого людського горя – від сліз, що інколи появляються в очах від надто вже щирого сміху” [2, 391]. Мотиваційним поштовхом, який спонукав М. Понеділка до творення ліро-трагедійної прози, стало болісне реагування на гноблення України й українців тоталітарним більшовицьким режимом, німецькими окупантами та на вимушену еміграцію.

М. Понеділок писав для України й усіх українців, незважаючи на відірваність від рідної землі. Він порушив болючі теми трагічної історії Батьківщини, дослідив глибини душі пересічного українця. Показово у цьому сенсі є думка Івана Боднарука: “В пам’яті Понеділка залишилися на все життя страшні картини, що їх він бачив і переживав у роки колективізації і штучного голодомору. І саме вони становлять тло його оповідань і новел...” [1]. Як зауважує В. Супрун, ще одним аспектом мистецького підходу до освоєння життєвих явищ засобами художнього слова є те, що «утиски й пригнічування України показано «крізь призму чуття і серця» (І. Франко) самого письменника, сповненого великої любові до рідного краю та людей» [5, 5]. Ідентифікуючись з усією Україною, екзистенціал любові трансформувалася у всеохоплюючу постійну тугу, ностальгію за Батьківщиною. Тому епічний набуток М. Понеділка ліро-драматичний за настроєм і нерідко трагедійний за художнім пафосом.

Таке специфічне поєднання ліричного, трагічного й гумористичного дало можливість фактично першому дослідникові творчості М. Понеділка Ю. Клиновому* дати метафоричне визначення письменницькій суті митця: «Старовинна українська казка розказує про людину, в якій одне око сміялося, а друге плакало. ...Так чи інакше, Микола Понеділок і нагадує такого казкового героя. ...справді добрий

* Дружба М. Понеділка з Юрієм Стефаніком, сином письменника Василя Стефаніка, мала свій глибокий початок у 1971 році, коли письменник і журналіст Богдан Кравців у доповіді в Нью-Йорку під назвою «Василь Стефанік і його сини – рідні і прибрані» зачистив до прибраних синів саме Миколу Понеділка, стверджуючи їхню духову спорідненість. Від того часу Юрій Стефанік став справді немов прибраним братом М. Понеділка не тільки до його смерті, а й також після неї. Він під своїм псевдо Юрій Клиновий не тільки написав передне слово до останньої збірки, а й видав її під назвою «Диво в решеті», як і написав передне слово до перекладених на англійську мову «Смішних сльозин» і «Рятуйте мою душу» та був автором ряду статей про творчість М. Понеділка в літературних журналах.



письменник мусить уміти в своїх творах і сміятися, і плакати, і заповнити кожну щілинку між цими двома протилежними собі жанрами, тобто перебувати в одному із контрастних почуттів, цілком виелімінувавши інший, уміють тільки виняткові письменники, своєрідні білі круки» [2, 387]. Перший дослідник творчості митця зауважує, що володіння двома протилежними жанровими стихіями – гумористичною і трагічною – можливе для людини із подвійним контрастним складом психіки, які фактично обумовлюють «два обличчя митця»: «...бути гумористом і ліриком це не тільки дві різні постави до життєвих явищ, це володіння двома різними літературними техніками, що більше, двома різними мовними стихіями, отже й двома різними словниками. Як ці два різні емоційні нашарування поєднуються, а в дальшому зливаються, у творчості Понеділка, це...один із найбільш захоплюючих аспектів творчості цього ...небуденного письменника» [2, 388].

Очевидно, таємниця таланту М.Понеділка в його гуманістичному світогляді. Його творчість пройнята глибокою любов'ю до людини, до свого друга, мешканця цієї землі, для якого він мав і розуміння, і прихильність, і доброту, і співчуття. Микола Понеділок пропагує у своїх творах свою життєву філософію, що спирається на всепрощаючу любов. Ця його доброта, що виявляється так сильно у творчості, мусить зворушити кожного читача чи критика його письменницького доробку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боднарук І. Талановитий письменник-гуморист (У перші роковини смерті незабутнього Миколи Понеділка) //
2. Режим доступу: www.slovnnyk.org/txt/bodnaruki/mds/26.html.
3. Клиновий Ю. Два обличчя Миколи Понеділка // Слово: Збірник українських письменників. – Нью-Йорк, 1968. – Зб. 3. – С. 385–407.
4. Понеділок М. Автобіографія // Понеділок М. Диво в решеті. – Торонто: Об'єднання українських письменників "Слово", 1977. – С. 13–18.
5. Стефанік Ю. Дещо про життя і "зорепадну" творчість Миколи Понеділка // Сучасність. – Мюнхен, 1976. – №6. – С. 33–37.
6. Супрун В. М. Понеділок – епік: автореф. дис. кандидата філол. наук: 10.01.01 / Супрун Володимир Миколайович. – Кіровоград, 2006. – 21 с.

Анна Савченко

СТИЛІСТИКА ОСОБОВОГО ІМЕНІ РОМАНУ В. НЕСТАЙКА "ТОРЕОДОРИ ІЗ ВАСЮКІВКИ"

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Л.П. Кричун

Прочитання художнього твору невіддільне від його лінгвістичної форми, точніше мовне оформлення тексту художнього твору значною мірою впливає на його розуміння й сприймання.

Проблема аналізу художнього тексту лежить у площині мовній та літературній. Через те дослідники мови художнього тексту часто оперують літературознавчими дефініціями.

Лінгвістичному аналізу сатиричного тексту присвячено чимало праць сучасних дослідників. Оскільки нас цікавить стилістичне навантаження антропонімів досліджуваного тексту, то й аналізуватимемо лише цей пласт наукових розвідок.

Кінець ХХ століття в літературній ономастиці сформував відому ономастичну школу професора Юрія Карпенка, представниками якої не лише описувалися, а й групувалися лінгвальні засоби, які сприяли прочитанню тексту художнього твору. З-поміж імен представників цієї школи С.С. Аксенов, Е.В. Боева, Л.М. Буштян, О.Б. Іванова, І.О. Мариненко, С.Г. Мисик, І.В. Мурадян, С.А. Нагачевська, Т.Д. Сулова та ін.

Серед проблем, які порушувалися в роботах дослідників, було функціонування й стилістичне навантаження антропонімів у різножанрових текстах: у фольклорі (Н.М. Журавльова, Н.С. Колесник), в історичних романах (В.М. Галич, Т.Б. Гриценко, М.Р. Мельник), у сатиричній прозі (І.О. Мариненко, Л.П. Кричун) тощо.

Сатирична діалогія Всеволода Нестайка "Тореадори із Васюківки" (жанр дитячої літератури) досі не була предметом лінгвістичних досліджень. Тож *актуальність* обраної теми наразі не викликає сумнівів.

Метою нашої публікації є встановлення стилістичного навантаження найменувань персонажів роману В. Нестайка "Тореадори із Васюківки".

Основними завданнями вважаємо:

1) вибірка стилістично маркованих онімів, що застосовуються для найменування дійових осіб аналізованого роману;

2) визначення стилістичного навантаження основних груп онімів трилогії.

Твори гумористичного чи комічного спрямування краще досягають мети, якщо викликають у читача сміх чи бодай посмішку. Реалізується цей ефект як екстралінгвальними (зображення комічних подій,



ситуацій тощо), так і власне-мовними засобами. Останніх — утім, як і перших, — безліч. І з-поміж них важливе місце посідають власні назви.

Відомий науковець О.Лук виділив дванадцять принципів дотепності, що їх В.Фащенко визначив як «формальну класифікацію прийомів дотепності»: 1) неправильне протиставлення; 2) неправильне посилення; 3) доведення до абсурду; 4) змішування стилів; 5) натяк; 6) дотепність безглуздя; 7) іронія; 8) парадокс; 9) зворотне порівняння й буквализація метафори; 10) порівняння за віддаленою або випадковою ознакою; 11) повторення; 12) подвійне витлумачення (5, 405). Серед названих прийомів майже половина є виключно мовними, а інші більшою чи меншою мірою залежать від мовного вираження.

Гумористична основа трилогії Всеволода Нестайка "Тореадори із Васюківки" визначається багатством мовно-виразових засобів. Автор вводить антропонімічний, топонімічний, ергономічний, теонімічний, хрононімічний та ін. масиви, що містять чисельну групу пародійних імен, комічних прізвиськ, прізвиськ, назв предметів, історичних подій, біблійних назв тощо.

Показовими в цьому значенні є імена головних персонажів твору. Онім *Ява Рень*, продукований невмілою дитячою мовою: хлопчик намагався поєднати два слова "я — Ваня". Таким чином утворилась лексема Ява. Смішними в повісті є й імена родичів хлопчика, як-от: *дід Варав*. Номен, що перегукується з іменем розбійника, розіпнутого поряд з Ісусом Христом, вбирає в себе певні семантичні навантаження. За характером Варав — принциповий, справедливий, твердий та водночас і люблячий дід. Майже очевидно, що таке протиставлення характерів однойменних героїв створює завдяки контексту комічний ефект. Ще більш смішним номеном виступає онім баштанника *діда Салимона*. Асоціативні зв'язки цієї власної назви трансформовані наближенням звучанням до імені мудрого царя Соломона, що потрапив у мову з давніх біблійних часів. Комічність ситуативного звучання наймення персонажа автор підсилює вживанням поряд з його іменем зооніма: "У себе ми всіх собак знали — від здоровенницького діда *Салимоного* куделя *Гривка* до позавчора народжених сліпих іще цуценят баби *Меланчиної Жучки*" (4, 24) (Далі лише посилання на сторінки цього джерела).

Гумористичні семи онімів *дядько Бурмило*, *Книш* репрезентують номени злодійкуватих людей з їх смисловими навантаженнями-характеристиками: "Сарай належав дядькові *Бурмило*, завзятому рибалці, що жив одинаком і майже весь час пропадав у плавнях на риболовлі" (26). Отже, *Бурмило* — відлюдько, самітник, який репрезентує риси похмурого, суворого чоловіка. В контекстному оточенні твору це і є буквализація метафори, про яку говорив О.Лук. Аналогічного змісту набуває й інший онім — *Книш*. Семантична конотація цієї власної назви маніфестує найменування української випеченої страви книша (калача), тобто репрезентанта багатства, матеріального добробуту, достатку.

Автор доповнює мовні маркери літературними засобами при змалюванні портретів. Останні влучно передають внутрішню характеристику зазначених онімів: "Не любили ми *Книшів*. Незалежно від їхньої шпигунської діяльності (...). Несимпатичні вони якісь були. *Книшиха* — широкоплеча, коцава і, хоч не товста, але якась квадратна. Очі маленькі, як дірочки в гудзиках, а ніс, як казав тракторист *Гриць Чучеренко*, "румпель", прямо величезний і схожий на сокиру. (...) У *Книша*, навпаки, ніс був маленький, як дулька. (...) Крім того, що волосатий, був *Книш* ще якийсь мокрый — як ота сира стіна в погребі. (...) Жили *Книші* вдвох, дітей у них не було. І родичів, по-моєму, теж" (81). Поєднання в тексті лексико-семантичних онімних репрезентантів з порівняльними зворотами (ніс, як дулька; очі маленькі, як дірочки в гудзиках; ніс — "румпель", схожий на сокиру тощо) створюють ефект комічності.

Безумовно, смішними й дотепними виступають власні імена "лисичкуватого *Гонобобеля* — гостроносенього, дрібнозубого, з великими вухами, в окулярах"; "опецькуватого, кругловидого *Павлуші*"; огрядного лисого *Бубченка* (42). Вони маніфестують подвійне тлумачення онімів, що складає один із принципів дотепності.

Гумористичну денотацію репрезентує й антропонім *Едісон Фарадейович (Антон Фадейович)*. Цей ономастичний комплекс засвідчує елементи народного дотепу. Вдале поєднання імен двох відомих учених — Едісона й Фарадея створює в тексті комічний настрій. Едісона Фарадейовича, творця всіх можливих виробів у селі назвали його ж співмешканці. "Як сказав про нього дід *Варав* — це "універсальний винахідник-ізообретатель"; а баштанник дід *Салимон* колись мовив, що, якби *Фарадейовичу* "дать рублів сто на запчастини, він би сам збудував яку-небудь міжпланетну станцію" (49).

Як бачимо, гумористична літературна ономастика має безліч не визначених О.Луком відтінків. Відчувається багатство її засобів і безмежний простір для творчості.

Не менш цікавими в сенсі словотвірних репрезентантів виступають оніми міліціонера *Валігури* та старшини *Паляничко*. Такі імена представників правових служб читачами не сприймаються всерйоз, вони звучать по-дитячому, по-доброму. Близький за звучанням до вказаних репрезентантів з прихованим комічним ефектом є онім професора *Дудки*: "Професор *Дудка* виявився вродливою жінкою в модному платті з короткими рукавами і в туфлях на тонюсінких каблучках-шпильках" (150–151).

Ієрархія імен "Тореадорів із Васюківки" на цьому далеко не закінчується. Безмежний простір авторської фантазії витворює все нові й нові імена. Так, прізвиська комсомольця *Грицька Чучеренка* (15),



голови колгоспу *Івана Івановича Шапки* (83) створюють жаргівливі, із смішиною, номінації. Комічний ефект полярних характеристик *Книша* та *Шапки* досягається за допомогою описових сцен та безпосереднім смисловим навантаженням їх онімів. Спостерігаємо: «*Іван Іванович Шапка*, голова нашого колгоспу, був дуже хороший хазяїн, і всі його в нас любили. Всі, крім нероб і п'яниць, бо спуску він їм не давав" (83). І про *Книша*: "*Книшеві* скарги, звичайно, голові шкоди не завдавали. Але в людей темних викликали до *Книша* повагу й навіть побоювання — раз чоловік пише, значить силу має. Колись, кажуть, *Книша* через ті листи навіть розумні люди боялися. Це ще більше робило його в наших очах таємничим і загадковим" (83).

У контексті твору спостерігаємо й узагальнені номінації типу *шерлоки холмси*, топонімічні: *египетські піраміди*, *китайська стіна*; антропо-топонімічні: *васюківські тореадори* тощо. Наприклад: "Ну приїхали. Вилазьте, *шерлоки холмси*, — сказав старшина Паляничко" (37); "Подивився тоді *Стьопа Карафолька* на гору кавунів і каже: — Здоровенницька все-таки! Справжнісінька тобі *піраміда египетська*" (74).

При створенні комічних ситуацій письменник іноді послуговується фразеологічними зворотами, які синтезує з ономастичними репрезентантами, наприклад: "*Галина Сидорівна аж кипіла* (здавалося, що в неї навіть пара йде з рота)" (25). "*Бачу — Ява крутиться, крутиться на стільці, наче йому жару в штани насипали*" (200). Такі фразові побудови надають художньому текстові експресії, емоційного забарвлення. Часто гумористичними маніфестантами стають традиційні фразеологізми, що містять антропоніми: "Не тебе ж питали, а Павлушу. Чого *вискочив*, як *Пилип з конопель*?" (25); "Ну а в тебе як? — спитав Ява, не дивлячись на мене. Ех, краще б він не питав! Відчуваючи себе злодієм, наче я щось украв у нього, і *позичивши в Сірка очей*, я признався йому про ту нещасну четвірку" (71). Ці семантичні кореляти узагальнюють текстову структуру, збагачують її народно-розмовними елементами, додають тканині художнього твору гумористичного колориту.

Нехарактерна для української мови побудова слів і словосполук створює комічну ситуацію, виступаючи і репрезентантами, що апелюють до пародій на імітацію іноземної мови: "*Енеус, ностер магнус панус, шмигляв по морю, як циганус*"; "Орле франсе: сам-пан-теля-пасе, а *Марина-льон-тре...*" (6).

Окремою групою онімних репрезентантів у повісті виступають імена та прізвища однолітків Яви і Павлуші. До таких маркерів належать ономастичні кореляти *Гришка Сало*, *Гришка Бардадим*, *Ганька Гребенючка*, *Коля Кагарлицький*, *Антончик Мацієвський*, *Павлуша Завгородній*, *Вася Деркач*, *Бубченко та ін.* Особливий комічний ефект створює онім *Стьопа Карафолька*. Характеристику цього "вундеркінда" автор доповнює іронією над його "захмарним розумом". Самовпевненість "усезнайки" нівелюється саркастичним описом подій побудови "египетської піраміди". Комічні сцени, описи поведінкових проявів доповнюють сміхову потенцію самого оніма: "*Стьопу* ми не любили. Він щодня чистив зуби, робив зарядку і взагалі був свиня. Коротше він був те, що називається зразковий учень: учився на самі п'ятірки, поведився в школі бездоганно, не бешкетував, не бив вікон, не вмочав косу дівчинки, що сидить попереду в чорнило, не підпалював на уроці "жабку з кінострічки... І цим дуже нас підводив. Бо завжди: (...)..." "А подивись на *Стьопу...*" (75).

Від імені дорослого та й дитячого "населення" повісті автор пропонує стилістично марковані замітники антропонімів: *шмарогуз*, *анциболотники*, *босяки*, *мудрагель*, *знайдібіда*, *авантюрист шмаркатий*, *вишкварки*, *окозамілювач чортів*, *жєвжєжєкуватий галалайко*, *йолопи*, *прабабин свояк*, *прапрадідів кум*, *шминдрики нещасні* тощо. Не менш дотепними виступають і новотвори самих "васюківських тореадорів": *Криниценавт Ява*, *фараон Гаменхотеп*, *Робінзон Кукурузо*. І в цьому також спостерігаємо вияв дотепу, комічність.

Особливо важливу функцію яка, проте, на наш погляд, однозначно впливає на увесь антропростір роману виконують зооніми — клички і назви тварин, птахів та ін. Поряд із традиційною назвою корови *Маньки* в повісті виступає онім *Контрибуція*. Наближення звичайної клички корови до політико-економічного терміну "контрибуція" (примусове відбирання грошей чи інших цінностей державою-переможницею у переможеної держави) викликає сміхову реакцію в кожного читача. Вочевидь, споживацька роль корови у господарстві сама собою підштовхнула господарів на такий неповторний корелят. Напрочуд спокійна вдача цієї корови підсилює гумористичне враження від самого номена *Контрибуція*.

Смішними в контексті твору виступають і зображені на килимку цуценята *Цюця*, *Гава* і *Рева*: "Килимок був червоний, і на ньому вишито троє кумедних цуценят, що сиділи вкупочці, прихилившись одне до одного головами. То були *Цюця*, *Гава* і *Рева*" (19).

Не менш дотепними у повісті є клички *цапа Жори*, *бугая Петьки*, *льохи Манюні*: "Біля свинарника нас зустрічає гундосим рохканням п'ятипудова льоха Манюня, противна й плямиста, як географічна карта. — У-у, скотиняка! Щоб ти..." (15). Свиня ненавмисним "провалом" у вириті хлопцями "шахти" виказала горезвісних будівників "васюківського метро", і тому накликала на себе "праведний" гнів ініціаторів забудови. Художній опис тварини, її зменшено-пестлива кличка — як противага цій характеристиці створюють підсилений комічний ефект.



Наближення функційних особливостей зоонімів до антропонімів у контексті твору створюють комічні ефекти. Зоонімний корелят *цуценяти Собакевича* виступає альязією до гоголівського персонажу із "Мертвих душ".

Не оминає авторський гумор й онімічних репрезентантів різноманітних хремотонімів, зокрема транзистора "Атмосфери"; годинника "Салют", фотоапаратів "Смена", "Київ", ергонімів — *Васюківського театру ВХАТ* тощо.

У текстовій структурі твору омонімічний перифраз так званий сільський МХАТ — *Васюківський художній академічний театр — ВХАТ* (157) є не просто смішним і дотепним, а навіть претензійним: "А що?! А що?! — вимахуючи перед моїм носом руками, гарячував восени Ява. — Хіба ж такий театр можна вшкварити! На весь район!.. Справжній МХАТ! Тільки то Московський, а наш буде *Васюківський художній академічний театр... ВХАТ...* А що? На гастролі їздитимемо... Ондо МХАТ недавно повернувся з *Се-Ше-А*. Хіба погано?" (157). Сміхові онімічні репрезентанти разом із морфологічними адвербіатами типу "вшкварити", вигуківими, запитальними конструкціями, навмисним спотворенням лексеми ("ондо"), своєрідним звучанням топоніму *Се-Ше-А* створюють підсилений експресивний вплив на характер комічної, а подекуди й пародійної ситуації. Та й колектив навкруг цього театру і в ньому підібрався "гідний". Чого тільки вартий номен завклуба *Андрій Кекало!* Народний дотеп простежується в самому прізвищі завклуба. А "гундосий третьокласник" *Бетя Башка* (за метрикою — *Петя Пашка*), "який одкривав і закривав завісу", а суфлер *Кузьма* зі своїм старанним, святим бажанням виконати свої обов'язки (157). Завдяки синтезуванню комічності власних назв з їх характеристиками, акцентуації на маловажливості функцій суб'єктів оповіді, письменник зумів створити неповторну гумористичну картину.

До "скрутною" ситуації потрапив *Коля Кагарлицький*, що так ревно прагнув влитися в "акторську труппу". "Знаними режисерами" *Явою* і *Пашкою Завгороднім*, тобто самими старостами театрального гуртка йому було сказано: "Дуже ти якийсь... тихий! Не видно тебе й не чути ніколи. Тебе й на сцені не почують. І тільки побачивши, як побуряковів від образи Кагарлицький, Ява змилюстився: — Хіба що статистом будеш, юрбу гратимеш... — і записав" (165). "Серйозна" і "відповідальна" робота" цих "театралів" підсилює сміхову акцентуацію авторської нарації: "Ми дуже поважали себе того дня. Ми навіть ні разу не гигикнули і не копнули нікого ногою. Серйозні й солідні, ми ходили по класах і склали список — довжелезний, на два з половиною метри список. Спершу записалася майже вся школа. Добре, що потім, як це завжди буває, дев'яносто процентів відсіялося" (158). Іронічне пародіювання подій, підсилення комізму засобами літературних слововживань (епітетів, гіперболізації) викликає непереборний внутрішній сміх автора і читачів цього комічного шедевр.

Окремою групою номенів у художній нарації твору виступають узагальнені антропоніми київських "геркулесів", які соціально схожі між собою, не індивідуалізовані, і ніби кимось, як мовить автор, "пронумеровані" — *Гарик, Шурик, Марик*. Таке авторське пестливо-презирливе, майже фамільярне номенування "дикуватих" представників певної категорії молодого покоління викликає негативну реакцію, неповагу до подібної групи осіб, сатиричний сміх.

Смішна історія із ненавмисно присвоєним годинником на пляжі Дніпра сповнена неперевершеного гумору й сатири. Хлопці із "брехунячим героїзмом" самокритично протиставляли себе цілому списку справжніх героїв, які в дитячому розумінні можна поставити поряд — *Кармелюк, Довбуш, граф Монте Крісто, капітан Немо, Котигорошко, Покришкін* (192).

Не менш колоритними фарбами сміхового зображення змальовано й образні портрети бабів *Гарбузики* і *Триндички*: "А не дуже грамотна глухувата баба *Гарбузица* розпустила серед своїх же підстаркуватих подружок чутки, що автор п'єси "Ревізор" ніякий не Гоголь, а кореспондент Курочка, який приїздив у наше село, і написано все точно про нашого колишнього голову *Припахатого*; але оскільки *Припахатий* зараз на відповідальній посаді інструктора в обласному управлінні культури, то й написано так завульовано, і підписався товариш *Курочка* не своїм іменем, а псевдонімом — Гоголь..." (161–162). "Та що там казати, коли стосемилітня баба *Триндичка*, прапращура нашого зоотехніка Івана Свиридовича, про яку дід Салимон казав, що вона вже почала другий віраж", що в неї скоро знову різатимуться зуби й що вона ніколи не вмере; до якої приїздили аж з Києва, щоб дізнатися, чого це вона так довго живе (...) ота сама *Триндичка* і то причалала на нашу виставу" (162). Ціла когорта дотепних, смішних антропонімів, їх дотепна характеристика витворюють у художній оповіді сміховий конгломерат.

Отже, виходячи з проведеного дослідження, можна констатувати той факт, що, антропонім — невід'ємна й вагома частина тексту сатиричного твору. Створюючи в ньому експресію, власна назва характеризує як літературного персонажа, так і самого автора твору, допомагає не лише відповідно сприймати художній образ, а й загальну художню палітру сатиричного тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпенко М.В. Ономастика в художественной литературе / М.В. Карпенко // Ономастика: Проблемы и методы: сборник обзоров. — С. 169–188.



2. Кричун Л.П. Функції антропонімів у сучасному українському сатиричному романі: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.П. Кричун. – Кіровоград, 1998. – 17 с.
3. Мариненко І.О. Функції антропонімів у романах І.Ільфа та Е.Петрова "Дванадцять стільців" и "Золотий теленок": Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.П. Кричун. – Одеса, 1992. – 17 с.
4. Нестайко В.З. Тореадори з Васюківки: трилогія про пригоди двох друзів: Для середнього шкільного віку / Всеволод Зинівіович Нестайко / Передмова Б.Й.Чайковського; Мал. Є.В.Семенова. – 5-е вид. – К.: Веселка, 2000. – 437 с.
5. Фашенко В. У глибинах людського буття. Літературознавчі студії / Володимир Фашенко. – Одеса, 2005. – С. 405.

Марія САЛОВА

ВСТАВНІ ТА ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО “Я” У ТЕКСТАХ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Г.В. Волчанська

У «лінгвістиці останніх десятиліть значно позбавилося дослідження реченнєвих елементів «модифікаційно-супровідного (інфраструктурного) рівня» [1, с. 3] – вставних та вставлених одиниць як досить об'ємних, виразно індивідуальних і достатньо типових засобів мовного вираження думок, почуттів. Зацікавлення ними постало у зв'язку з новими концепціями, зорієнтованими на вивчення загальнонаукової проблеми «людина в мові» або «мова в дії», коли акцентують на діяльнісній сутності людини, яка повідомляє про факти чи події, реагує на них, по-своєму вербалізує почуття і бажання в процесі пізнавальної діяльності, словесно формує поняття, думки, висновки, спонукає співрозмовника до дії тощо [3, с. 4-5]. Таку різноманітність мовленнєвих потреб і виявів у своїй комунікативній завершеності реалізують передусім засобами синтаксису, зокрема й системою вставних конструкцій, які утворюють комунікативно-прагматичну категорію із загальним змістом суб'єктивного, оцінного ставлення мовця до висловленого ним, та вставлених компонентів з різним ступенем комунікативності, які можна кваліфікувати як додаткові, побіжні повідомлення, що переривають основний виклад за допомогою інтонації вставленості [6, с. 169].

Вставні слова забезпечують реалізацію кількох комунікативно-прагматичних функцій: адресно-маркованої, текстової зв'язності, акцентно-стверджувальної, акцентно-гіпотетичної, фактичної, функції експресивізації мовлення та оцінної. Функції вставлених конструкцій значною мірою інноваційні і виявляються насамперед у розширенні їхнього семантичного та стильового навантаження - доповнювати, уточнювати думку, конкретизувати кількісні характеристики.

Метою даної статті є дослідження вставних та вставлених конструкцій у текстах публіцистичного стилю.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

- 1) опрацювати тексти публіцистичного стилю;
- 2) виявити вставні та вставлені конструкції;
- 3) встановити та описати різновиди вставних і вставлених конструкцій;
- 4) проаналізувати особливості та доцільність їх вживання у текстах публіцистичного стилю.

Найактивніше функціонують вставні одиниці, що вказують на джерело повідомлення: *на мою думку, на думку (чию?), за словами..., як то кажуть, мовляв, як свідчить, як повідомили... і т.д.*, напр.: *На підставі системного (як полюбляють висловлюватися правознавці) аналізу заяв і вчинків окремих політиків і цілих організацій можна зробити кілька висновків* (Дзеркало тижня (ДТ), № 6 (786) 20 – 26 лютого 2010), *Раніше, як відомо, цю посаду обіймав Дмитро Табачник* (ДТ, № 5 (785) 13 – 19 лютого 2010), *А до перемоги Віктору Федоровичу, як мовиться, рукою подати, Як казав іще Конфуцій, праведна людина зробить справедливим будь-який несправедливий закон, а неправедна людина зробить несправедливим будь-який справедливий закон* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

Такі вставні конструкції за своїм граматичним ладом відповідають усім вимогам до структурного оформлення двоскладного чи односкладного речення.

Помітно також, що із сполучником *як* у двоскладному реченні поєднуються здебільшого дієслова *повідомляти, пояснювати, наголошувати, відзначати, заявляти, запевняти, свідчити, засвідчувати* в різних видах-часових та особових формах, напр.: *Як казав іще Конфуцій, праведна людина зробить справедливим будь-який несправедливий закон, а неправедна людина зробить несправедливим будь-який справедливий закон* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010), в односкладному – головним членом, вираженим предикативним прислівником *відомо* і дієслівною зв'язкою *стало* (*стало відомо*) або нульовою формою дієслівної зв'язки *бути* (*відомо*), напр.: *Щодо варіацій другої, як ми вже сказали, стало відомо в четвер* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).



Другою за активністю вживання в публіцистичному стилі і надзвичайно різноманітною щодо семантичного наповнення її компонентів є семантична група вставних конструкцій, які вказують на порядок викладених думок, їхній зв'язок, співвідношення загального і конкретного, увиразнення найбільш значущих частин, висновків [1, с. 45]. Сьогодні особливо актуалізованими в цій семантичній групі постають такі «модальні елементи відприкметникового, відзайменникового та відчислівникового походження» [6, с. 167], як *головне, власне, втім (утім), по-перше, по-друге*, що вживаються на початку чи всередині речення, напр.: **По-перше**, він переконаний, що перемога на президентських виборах дозволить йому добитися неминучого тріумфу й на парламентських. І що чисельність фракції Партії регіонів у Раді VII скликання буде відчутно більшою, ніж чисельність осередку ПР у ВР VI скликання. А це дасть можливість із меншою тратою зусиль створити ручну більшість і сформувати слухняний уряд. **По-друге**, у вождя регіоналів давно сверблять руки провести чистку лав. Він прагне бачити у фракції якомога більше власних наперсників і якомога менше конфідентів Ахметова. Вождь біло-блакитних упевнений, що очікуване президентство дарує йому таке право. А позачергова кампанія – привід (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010); **Втім**, і вибори – задоволення не з дешевих; **Втім**, усе описане – речі, радше, уможлядні (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

Так само широко представлена в сучасній українській газетній мові семантична група вставних слів, що виражають суб'єктивно-модальне значення вірогідності, правдивості того, про що мовиться в реченні чи його окремій частині, упевненості в об'єктивності поданих фактів [1, с. 46]. Реалізуючи прагматичну акцентно-стверджувальну функцію, вставні одиниці цієї семантичної групи засвідчують нову тенденцію до переважання деяких власне українських, некалькованих з російської мови вставних слів та словосполучень, напр.: *щоправда, воістину, звісно, природно, імовірніше, найвірогідніше, певна річ, поза сумнівом: Спікер може й не поспішати, як це робив, наприклад, Яценюк. Арсеній Петрович, щоправда, тягнув недовго* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

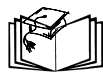
Стилістично маркованими мовними засобами постають і деякі вставні конструкції досить поширеної семантичної групи зі значенням невпевненості, припущення, сумніву. Помітна передусім надмірна актуалізація вставних слів та речень розмовного характеру *гадаю, як на мене* у жанрах інтерв'ю та нарису на тлі інших вставних одиниць цієї самої групи, що сприяє діалогізації усно-розмовної мови, відтвореній на газетній шпальті, напр.: *Якщо переможе Янукович, 226 голосів за зняття Тимошенко він якось знайде. І 226 – за новий Кабінет, гадаю, теж* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

У ролі важливого синтаксичного засобу для здійснення ефективної вербальної комунікації в сучасному українському медіатексті функціонують вставні конструкції, «звернені до співрозмовника, щоб активізувати його увагу до повідомлюваного, викликати певне реагування з приводу висловленого» [1, с. 48], що володіють широким комунікативно-прагматичним потенціалом і вдало підтримують та стабілізують соціальні відношення, виконуючи фактичну функцію мови, напр.: *І регіоналам, знаєте, є на що спиратися* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

Останнім часом помітна тенденція до розширення компонентного складу вставних одиниць цієї групи до рівня речення, що вдаліше об'єктивує емоційний стан комуніканта, знижує категоричність викладу, сприяючи продовженню комунікативного контакту, так потрібного в діалогові, напр.: *Розумієте, у двох центральних російських каналів, у Першого і «Росси», дивне ставлення до артистів* (ДТ, № 4 (784) 5 – 12 лютого 2010).

Як засвідчує досліджений матеріал, вставні одиниці, що виражають ставлення мовця до способу оформлення думок, їх стилю і тону [1, с. 49], на сторінках сучасних періодичних видань слугують здебільшого засобом вираження експресії. Найуживанішими з-поміж них є вставні конструкції з дієприслівником **кажучи** в обов'язковому поєднанні з прислівниками *відверто, щиро, м'яко, властиво* [2, с. 102-103], напр.: *Останнє ж, зважаючи на прорегіональну більшість ЦВК (вісім голосів), виглядає, м'яко кажучи, інтригою* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010); *Але 2004 року принцип верховенства права восторжествував на тлі тотального використання владою адмінресурсу, політичного тиску, цензури у ЗМІ і, як наслідок, невизнання виборів європейськими спостерігачами. Сьогодні ситуація, м'яко кажучи, інакша; Інакше кажучи, чому ми не хочемо зволікати із завершенням процедури передачі влади від Ющенка новообраному президенту Януковичу? Який тверезо мислячий президент у нинішній, м'яко кажучи, кепській ситуації піде на це? Чекати виборів хай навіть до травня* (ДТ, № 6 (786) 20 – 26 лютого 2010). Такі вставні сполуки надають повідомленню значення вірогідності, до того ж вказують на експресивний його характер.

Частотне вживання мають вставні одиниці, які виражають емоційне ставлення того, хто говорить, до змісту речення: *на жаль, на щастя, на радість, на превеликий жаль тощо*, напр.: *Сюжет «Музею покинутих секретів» ґрунтується на документах, архівних пошуках, нечисленних, на жаль, мемуарах, а найперше – на усних історіях, зібраних письменницею спогадах учасників подій* (ДТ, № 1 (780) 15 – 22 січня 2010).



Широке вживання вставних конструкцій нерідко спричиняє паралельне використання в одному реченні різних за семантикою вставних одиниць, що увиразнює його модальну спрямованість, посилює стилістичну значущість. У таких уживаннях стрижневим виступає здебільшого вставлений компонент, інші ж доповнюють його різноплановою семантикою, розташовуючись поряд або дистантно, напр.: *Співчутливо-особистісно, якимось по-жіночому, по-сестринськи співчутливо розказану Оксаною Забушко історію кохання, зради і смерті Олени-Гельці Довганівни та Адріяна Ортинського (це на згадку про нього бабуся назвала свого народженого аж через чверть століття по війні внука) хотілося б, може, читати, оцінювати, переживати безвідносно до ідей, які вони сповідували, й військових одностроїв, які вдягали: вічний сюжет про трагізм високої любові, про беззахисність перед розпаношеним у світі злом* (ДТ, № 1 (780) 15 – 22 січня 2010).

З-поміж вставних одиниць переважають ті, що вказують на джерело повідомлення. Особливого стилістичного ефекту досягають повторенням вставних компонентів, паралельним суміжним чи дистантним уживанням в одному реченні вставних одиниць різної семантики, що посилює модальність, стилістичну значущість висловленого.

Вставленість, порівняно зі вставністю, багато в чому явище своєрідне. Широкий діапазон семантико-стилістичних характеристик, яких надають базовому компонентові речення вставлення різної структурної організації, є певним чинником класифікаційної неусталеності таких структур їхнього неоднозначного витлумачення.

Вставлені одиниці вирізняються специфічною функцією, закладеною в їхній семантиці, – надавати базовому реченню якоїсь додаткової інформації, уточнювати його, пояснювати в ньому щось. Це один із способів доповнення того, що висловлено в основній частині речення, побіжне зауваження до повідомленого в ній, певна додаткова інформація до всього основного складу речення або ж до певної його частини. Вставлена конструкція (навіть окреме вставлене слово) може уточнювати позначувані в членоподільній частині речення місце або час дії, указувати на її причину, характеризувати певну особу чи певний предмет або якусь обставину, що доповнює повідомлене в основній частині речення та ін. На противагу вставним одиницям, які повністю марковані суб'єктивною модальністю, вставлені структури корелюють з об'єктивною модальністю, постають носіями додаткового обставинного змісту, репрезентують окрему пропозицію [5, с. 48], напр.: *Незбагнена, непроговорена, загнана в підсвідомість травма обов'язково породжує невроз; і в певному сенсі ціла нація приречена на таку собі невротичну епідемію (симптоми її спостерігаємо на телеекрані чи не повсякчас), доки продовжує дивитися на свою минувшину чужими очима, послуговуючись старими помутнілими імперськими лінзами* (ДТ, № 1 (780) 15 – 22 січня 2010).

Найпоширенішим типом вставлених одиниць у публіцистичному стилі, як цілком слушно зазначає В.І. Грицина, є інформативний [1, с. 8]. Найуживанішими з-поміж них є ті, що доповнюють, уточнюють, пояснюють, розширюють думку, підтверджують її, напр.: *Однак що достеменно вдалося Дарині Гоцинській (і не лише через її фахову чіпкість, уміння розтлумачувати заплутані історії, а швидше через емоційну, вже таки мистецьку, письменницьку налаштованість на хвилю своєї героїні) – то це відчутти й донести дух часу, примусити співпереживати тендітній ясноокій жінці, яка помилилася в своєму виборі, віддавши перевагу сильному чоловікові перед, як здавалося, слабшим, хоч безоглядно вірним* (ДТ, № 1 (780) 15 – 22 січня 2010); *У разі програшу (про який Янукович не хоче навіть думати, але який усе ж таки не виключений) дочасна парламентська кампанія також може виявитися йому на руку* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

Дещо обмеженіше функціонують інформаційні вставлені конструкції, що пояснюють висловлене, приєднавши нову думку, напр.: *Потім (не пізніше ніж через чотири дні) у «Голосі України» має вийти відповідна публікація; Відповідно до нього (пункт №3, стаття 90-та), президент має право розпустити ВР, якщо протягом тридцяти днів однієї сесії не можуть розпочатися пленарні засідання* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010). Проте й активні, і менш уживані вставлені одиниці інформативного плану об'єднує спільна стилістична функція – функція розширення інформаційного простору основного, членоподільного складу речення чи окремих його частин або слів, потреба в якій з'являється побіжно чи заплановано, але з однаковою настановою на створення інформаційного резонансу.

Виявляють тенденцію до ширшого вживання оцінні вставлені конструкції, проте вони поступаються перед вставними одиницями цього самого змісту, які є коментарем-роздумом автора до висловленого, його емоційна оцінка. Серед них переважають вставлені конструкції, які слугують коментарем-роздумом автора до висловленого в базовій частині, напр.: *А коли (ну природно!) закручується цілком передбачувана тема про «наболіле» – про Росію-Грузію, обидві затихають, навіть зицуються* (ДТ, № 4 (784) 5 – 12 лютого 2010); *Що теж малоімовірно, особливо у разі перемоги Януковича, – якого дідька йому два місяці співіснувати з Кабінетом Юлії Володимирівни* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010).

Почастішало експресивне вживання розділових знаків, передусім знака оклику, що є своєрідним аналогом вставлених речень у функції виразника узагальненого емоційно-експресивного змісту і слугує для



висловлення певного ставлення до змісту базового речення. Узяті в дужки, ці знаки не належать основному реченню, вони є сигналами нових значень [4, с. 20]: гнів, подив, радість, задоволення, обурення тощо, напр.: *Зокрема анонсував швидко появу президентського (себто свого) указу про реставрацію будинку-музею «прекрасного поета, великого поета Антона Павловича Чехова»* (ДТ, № 3 (782) 30 січня – 4 лютого 2010); *А коли (ну природно!) закручується цілком передбачувана тема про «наболіле» – про Росію-Грузію, обидві затихають, навіть зчулюються* (ДТ, № 4 (784) 5 – 12 лютого 2010).

Функціональною активністю вирізняються інтерпозиційні та постпозиційні вставлені конструкції, що мають форму складнопідрядних речень, напр.: *Про багато новел свіжоспеченого, але ще не підписаного Януковичем (чого ж він-то зволікає, а може, сталося що?!) уже сказано* (ДТ, № 37 (817) 9 – 15 жовтня 2010); *Оприлюднення ретельно зібраних і чітко систематизованих даних (а я практично не сумніваюся, що фальсифікації матимуть масовий і організований характер) – це вже половина успіху* (ДТ, № 40 (820) 30 жовтня – 5 листопада 2010).

Спостережено також нову тенденцію до збільшення кількості вставлених одиниць у межах одного (базового) речення: від двох до трьох і більше, що нерідко призводить до того, що повідомлення додаткового змісту, потрапляючи до основного змісту, «конкурують» з ним у плані семантичної й функціонально-стилістичної значущості, напр.: *Чого варта лише норма закону, яка дозволяє трьом членам комісії (а в кожній комісії є, щонайменше, три «смотрящих» від партії Януковича) приймати остаточне рішення – не беручи до уваги думок інших членів комісії, навіть якщо цих інших (не регіоналів) десять чи п'ятнадцять* (ДТ, № 40 (820) 30 жовтня – 5 листопада 2010).

У використанні вставних одиниць чітко простежуємо дві тенденції: 1) до їхнього урізноманітнення внаслідок видозміни граматичного оформлення, зокрема уникнення сполучника як, заміни його прислівниками, імплікації суб'єкта, якому належить вислів, реалізації структурної неповноти речення опущенням головних компонентів тощо; 2) до експресивізації газетної мови за допомогою фразеологізації викладу та введення до його складу розмовних і книжно-літературних елементів переважно біблійного походження.

Абсолютно новим явищем постає поєднання вставних і вставлених компонентів у межах однієї мегаструкції, уживання якої вмотивоване лише у великих за обсягом, професійно спрямованих чи інших контекстах, які, щоб бути зрозумілими широкому загалу, потребують уточнення, конкретизації деяких думок автора.

Уживання окличних речень у мові сучасних українських газет зазнало функціонального оновлення та стилістичного маркування. Домінують розповідно-окличні речення як емоційно-експресивні структури.

Отже, новою є тенденція до поширення в мові української преси наших днів живорозмовних (вигуків, вигуківих фразеологізмів чи функціонально близьких до них слів) та інтертекстуальних (рядків з пісень, цитат, трансформованих фразеологізмів) елементів, які забезпечують реалізацію принципу економії мовних засобів й увиразнення, експресивізації газетного викладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грицина Валентина Іванівна. Інфраструктура речень публіцистичного стилю: Дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 171 с.
2. Лисак Л.К. Синтаксико-стилістичні функції речень з дієприслівником у стилях сучасної української мови: Дис. канд. філол. наук: 10.02.01. – Харків, 2006. – 204 с.
3. Пантелеєва Е.А. Коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в современном русском языке (на материале художественных и публицистических текстов): Дис. канд. филолог. наук: 10.02.01. – Волгоград, 2005. – 192 с.
4. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. – М.: Высшая школа, 1973. – 216 с.
5. Тулина Т.А. Предикатные актанты как компоненты семантической структуры предложения и текста // Словарь. Грамматика. Текст. М.: Изд-во ИРЯ РАН, 1996. – 441 с.
6. Шульжук К.Ф. Речення із вставними і вставленими компонентами // Синтаксис української мови: Підручник. – К., 2004. – С. 166–171.

Ліна Семенець

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕОРІЇ РЕФЕРЕНЦІЇ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Н.О. Задорожна

Теорія референції, що виникла наприкінці XIX ст. і розвивалася впродовж XX ст. у межах логіки, лінгвістики та філософської науки, у наш час є одним з найперспективніших шляхів досліджень дискурсу. Нині дослідження з теорії референції ведуться переважно в руслі прагматики, тобто в аспекті умов використання мовних знаків, а також відношення між знаками і тими, хто їх використовує.



Завдання цієї розвідки полягають у тому, щоб стисло окреслити суть і основні поняття теорії референції, проаналізувати основні підходи, які виокремилися в ній протягом її історичного розвитку, а також визначити проблемні питання, що потребують розв'язання в подальших дослідженнях у цьому руслі.

А. Загнітко говорить про умови виникнення явища референції наступне: «...здатність означати притаманна імені незалежно від його використання, а здатність позначати виявляється тільки в актуалізованих іменах, тобто іменах, які використані в реальному тексті. Отже, ім'я має смисл уже в мові, а референт (об'єкт у позамовній дійсності, позначений певним іменем) ім'я набуває тільки в межах мовлення» [Цит. за 7, 77]. Таким чином, термін *референція* в традиційному його розумінні позначає віднесеність актуалізованих (тобто вжитих у мовленні) імен, іменних виразів (іменних груп) або їх еквівалентів до об'єктів дійсності – *референтів*. Крім того, «в останні десятиліття, – зазначає О.О. Семенець, – в мовознавстві простежується тенденція поширювати поняття референції не лише на сферу номінації... та її дейктичних перетворень, а вважати референційними всі види відношень мовних висловів до дійсності, у тому числі в плані предикації. Ідеться про референцію не лише імен, іменних груп, займенників, а й дієслів, прикметників, ширше – про референцію тексту...» [9, 139]; наділеність висловлення, тексту референцією є однією з передумов оцінки їхньої істинної/неістинної природи відносно конситуації.

Референція в повному її об'ємі, говорить О.В. Падучева, характеризує не речення, а висловлення: референція здійснюється мовцями в мовленнєвому акті [6, 3]. Об'єкти, з якими співвідносяться мовні знаки, можуть належати як до реального, так і до уявного (модельного) світу. «Те, до чого виконується референція, повинне існувати», – твердить Дж. Р. Сьорл [10, 179]. Він називає цей постулат «аксіомою існування» або ж «аксіомою тотожності», уточнюючи, що в можливому світі, у світі літературного твору референція може відбуватися тільки до того, що існує в цьому можливому світі, а також до включених у літературний текст реалій світу [10, 181]. Теорія референції оперує поняттями «ім'я», «позначення», «виконувальність», «істинність» і под.

Е. Бенвеніст відзначав подвійність природи явища референції, що полягає в здатності мовного знака, з одного боку, ідентифікувати предмет і, з другого боку, інтерпретувати його зміст у складі висловлень. О. Кубрякова підкреслює, що подвійність референції зумовлена співвідношенням мовних знаків як із світом дійсності, так і зі світом мови (друге визначене зв'язком між предметами дійсності на підставі мотивованості одного мовного знака іншим) [7, 77].

У здійсненні референції беруть участь фонд автономних одиниць (імен, іменних груп, а також особових, неозначених, вказівних і заперечних займенників) та їх актуалізатори, які виконують функцію оформлення іменних виразів (артиклі, прикметники, числівники та займенники). У механізмах референції беруть участь лексичні значення іменних виразів, які детермінують референцію, визначення імені та контекст (зокрема анафоричні зв'язки, які визначають *корепферентність* імен – їх віднесеність до одного й того самого об'єкта).

Лінгвістичними векторами теорії референції є, за О. Селівановою: установлення природи співвіднесеності слова з дійсністю; розгляд природи переходу від узагального до загального і конкретного; аналіз специфіки явища корепферентності; дослідження співвідношення референції, явища та смислу; вияв залежності істинності висловлень від доречності референції імен – їх складників; вивчення референційної природи контекстуальних презумпцій (пресупозицій); обґрунтування текстової алюзивної референції (мімезису та дієгезису), можливих текстових світів; референційна проєкція мовленнєвих актів, інтенційних дій мовців [7, 77].

Референція визначається трьома основними факторами: синтаксичним, логіко-семантичним і прагматичним [5, 411]. Залежно від синтаксичної функції розрізняється референтне й нереферентне вживання іменних виразів: так, у позиції актантів (підмета й додатка) імена вживаються референтно, у позиції предиката ж вони вказують не на референт, а на певну його ознаку. Логіко-семантичний чинник визначає наступні типи віднесеності іменних виразів до об'єктивної дійсності: референція до одного члена того чи того класу об'єктів; до будь-якого (кожного, всякого) представника класу; до ніякого (потенційного) члена класу; до певної частини класу; до охарактеризованого певною ознакою підкласу; до цілого класу.

Із прагматичним чинником пов'язується розрізнення видів референції відносно фонду знань учасників комунікативного акту; зокрема виділяють *інтродуктивну* референцію (у такому випадку в повідомленні йдеться про предмет, відомий лише мовцеві); *ідентифікувальну*, референт якої відомий як мовцеві, так і адресату; та *невизначену* референцію, об'єкт якої не входить у фонд знань співбесідників. Прагматичний фактор діє переважно у сфері конкретної референції, яка відносить іменний вираз до фіксованих предметів чи індивідів і спирається на пресупозицію (компонент смислу, що його мовець вважає самоочевидним або ж відомим слухачеві) існування об'єкта.

Один і той самий тип референції може обслуговуватися принципово різними мовними засобами; так, ідентифікувальна референція, що спирається на три види відношень – вказівку, іменування й позначення, –



найчастіше здійснюється за допомогою відповідно дейктичних та особових займенників, які можуть стосуватися будь-якого предмета (залежно від комунікативної ситуації); власних назв, які виконують номінативну функцію й мають властивість одиничної референції незалежно від умов комунікації; субстантивних виразів, що складаються із загальних назв (останні виконують денотативну функцію й можуть стосуватися будь-якого об'єкта, стосовно якого їх значення є істинним) та їх актуалізаторів, які звужують область референції з класу до індивіда [5, 411]. Указівку на індивідуальні ознаки об'єкта, здатні виділити його з класу, прийнято називати *визначеною дескрипцією* (термін Б. Расселла). К. Доннеллан виділяє два типи її вживання. Перший із них – *референтний*, при якому значення дескрипції служить тільки для вказівки на об'єкт, не впливаючи на істиннісне значення висловлення; заміна такого виразу кореферентним не позначиться на істинності висловлення (*прозоре* вживання дескрипції). При другому ж, *атрибутивному* типі, значення виразу входить до смислу висловлення, семантично пов'язуючись із предикатом і виконуючи, поряд з ідентифікувальною, ще й характеризувальну функцію (*непрозоре* вживання).

Окрім інтродуктивної, ідентифікаційної та невизначеної, пише О. Селіванова, виокремлюють ще й *нульову* референцію, за якої віднесеність імені до об'єкта реального світу відсутня. Нульова референція співвідносить знак з неіснуючими в реальному світі предметами й подіями, які можливі у вигаданому світі тексту. У термінах семантики можливих світів нульова референція описується як ідентифікаційна в межах адекватної умовам можливого світу пропозиції [7, 78]. Семантикою можливих світів називається теорія, у центрі уваги якої перебувають взаємно несуперечливі стани справ, узгоджені із законами логіки, природи, прийнятими постулатами й певною зафіксованою системою знання, – *можливі світи* [11, 128]. Цей напрям представлений працями логіків С. А. Кріпке (США), Я. Хінткіки (Фінляндія) та ін., у яких висувається ідея нескінченної множини світів, у кожному з яких діють свої правила істинності, свої правила синонімічних заміни і свій етикет. Дж. Лакофф порівнює можливі світи з ментальними просторами Ж. Фоконьє – динамічною формою мисленнєвого досвіду індивіда, гіпотетичним середовищем мислення й концептуалізації, що відбиває уявний стан справ і не проектується на об'єктивний світ, хоча й актуалізується в умовах пізнавальної взаємодії суб'єкта із світом [7, 78–79].

О. Падучева виокремлювала також наступні види референції за відношенням до об'єкта дійсності: субстанційну референцію, що співвідносить знак (ім'я чи іменну групу) із об'єктом дійсності; предикатну, що не співвідносить знак із об'єктом; та автонімну, за якої знак позначає самого себе. Залежно від мовленнєвого жанру референційність тексту може бути: максимально наближеною до дійсності (хроніка, репортаж, автобіографія, ділові документи тощо); пунктирною, що передбачає залучення до тексту історичних постатей, реальних ситуацій, осіб (історична проза, політичний, медійний дискурс і т.п.); рефлексивною, що відтворює особистий світогляд автора, його суб'єктивні почуття й переживання (ліричні твори); вигаданою, що ґрунтується на стані справ у реальному світі, але цілком змодельована авторською свідомістю; фантастичною, що залучає нові ірреальні можливі світи (казки, фантастичні твори, трилери тощо).

Важливим для теорії референції є поняття денотативного простору, який характеризується наявністю просторово-часових координат, що вони можуть бути як реальними, так і вигаданими. У тому випадку, якщо референт не знаходиться в денотативному просторі й відповідно не характеризується хронотопічними координатами, таке його вживання розглядається як нереферентне. О. Фролова вводить у науковий дискурс також термін «референційний простір», який позначає дійсність, що її може реконструювати адресат на основі того чи того актуалізованого висловлення (тексту). Структура референційного простору, на думку дослідниці, характеризується жанровими характеристиками тексту, способом представлення ситуації (модусом) та суб'єктом референції, здатним чи не здатним до світопородження [12].

Ідеї, що лягли в основу теорії референції, висловлювалися ще в розвідках античних філософів, ученні давньокитайської філософії Мінцзя про подвійну природу імен і виправлення імен, у концепції «слів і речей» німецької лінгвістичної школи [7, 76]. Оформлюватися теорії референції почали в логіці. Їхнім витокom стали спостереження за значенням і вживанням загальних назв, і в першу чергу – конкретної лексики (Дж. С. Мілль, Г. Фреге, Б. Расселл, Р. Карнап та ін.). Загальні назви, будучи наділені певним поняттєвим змістом (сигніфікатом), у той же час володіють здатністю до денотації (позначення) конкретних об'єктів, тобто мають екстенціонал.

У двоплановості семантичної структури імен, наявності в них, за Р. Карнапом, екстенціонала (предметної, або денотатної, сфери) та інтенціонала (сфери понять, або смислів) логіки шукали причину логічних парадоксів, зокрема відхилень від сформульованого Г. Лейбніцем закону тотожності. Так, зачинатель логічної семантики, німецький логік Г. Фреге, чії роботи («Значення і смисл», 1892, та ін.) можна назвати колискою теорії референції, уперше висунув тезу про умови істинності висловлень природної мови й потребу встановлення процедур інтерпретації формальних систем, виділив клас неекстенціональних контекстів, у яких не виконується лейбніцівський принцип взаємної заміни тотожних за денотатом імен, та першим відзначив наявність особливого виду значення – пресупозиції. Надмірне



розмежування цих двох компонентів привело до розчленування логічної семантики на теорію значення й теорію референції; в останній найбільша увага приділялася ідентифікувальному типу референції, на підґрунті якого склалися основні концепції референції.

Умови визначення істинної оцінки були сформульовані польським логіком А. Тарським, який досліджував семантику логічних мов; його модель мови була умовою істинності висловлень на підставі приписування символів мови об'єктів предметної сфери. Функціонально-істиннісний аспект логічної семантики представлений у працях К. Льюїса, який розробив першу неklasичну теорію строгої імплікації, і Р. Монтегю, який формалізував поняття інтенціоналу й екстенціоналу змісту слова і речення. У СРСР теорія референції розроблялася О. Падучевою, Н. Арутюновою, Т. Булигіною, Г. Крейдліним, О. Рахліною, О. Шмельовим та ін. Результати цих досліджень знайшли втілення в ініціативному проєкті РАН «Логічний аналіз мови», у рамках якого опубліковано більше десятка колективних монографій.

Загальний напрямок розвитку теорій референції визначився їхньою поступовою прагматизацією. До концептуального апарату їх увійшли поняття комунікативної настанови мовця, його інтенції, фонду знань учасників мовленнєвого акту, комунікативної організації висловлення, його відношення до контексту. Найбільш важливий крок у розвитку теорії референції зробив Л. Лінський, який прямо співвідніс акт референції з мовцем, поставивши під сумнів зв'язок референції із семантикою мовних виразів, що служать для вказівки на предмет мовлення; таким чином виникає інтерпретація референції як одного з виявів інтенції (наміру, свідомої спрямованості) мовця: «Тут особливо важливо пам'ятати, що референція характеризує використання мови тими, хто говорить, і не є властивістю самих виразів» [4, 161]. Дж. Р. Сьорл розглядає акт референції як відношення між наміром мовця і розпізнаванням цього наміру адресатом. У ролі одного з основоположних понять теорії мовленнєвих актів Дж. Сьорл висуває поняття інтенційного стану – ментальної спрямованості суб'єкта до дійсності [9, 140]. Пізніше С. А. Кріпке запропонував розрізняти референцію мовця і семантичну референцію. Перша, належачи прагматиці, визначається контекстом і наміром мовця, друга ж – мовною конвенцією [5, 411–412].

Поряд із інтенційною (прагматичною) концепцією референції існують семантична, номінативна й дейктична концепції (згідно з типом відношень в установленні зв'язку між мовним виразом і фіксованим об'єктом дійсності, якому надається найбільше значення), які абсолютизують відповідно дескриптивні властивості мови, відношення іменування та відношення вказівки. Так, семантична теорія виходить із того, що референція визначається значенням; ця теза поширюється й на власні назви, які в ряді випадків розглядаються як приховані дескрипції (наприклад, ім'я «Мігель де Сервантес» приховує за собою дескрипцію «автор „Дон Кіхота“»). Номінативні теорії (наприклад, каузальна теорія С. А. Кріпке) виходять із того, що референція забезпечується відношенням найменування, переносячи це твердження й на деякі види загальних назв (імена природних реалій і речовин), що їх вони прирівнюють до власних назв. Дейктична теорія Д. Каплана ґрунтується на тому, що сутність референції, до якої можуть бути зведені всі способи віднесення імені до об'єкта, полягає в указівці на предмет [2, 19–20].

Семіотичний підхід до проблеми референції дозволяє розглядати референційні зв'язки тексту як складної дискурсивної одиниці, що має цілісне значення. За зауваженням В. Мейзерського, представлення тексту як знака засноване на припущенні, згідно з яким будь-яка дискурсивна одиниця може символізувати одиниці будь-якого ієрархічного рівня. Якщо розглядати текст як семіотичну одиницю, то, переносячи на нього поняття референції, можна визначити останню як відношення світу тексту до позатекстової дійсності. Пов'язуючи текстову референцію з поняттям значення і смислу в логіці та лінгвістиці, А.Г. Баранов розрізняє два види референції: внутрішню (відношення когнітивного компонента тексту до текстового світу) і зовнішню (відношення когнітивного компонента до актуального світу). У своїй концепції дослідник орієнтується на А.В. Бессонова, який виділяє модус абсолютного існування для матеріального світу і модус інтерсуб'єктивного існування для мовних значень, якими володіють як позначувальні мовні вирази, тобто ті, що вказують на просторово-часові об'єкти, так і непозначувальні – ті, що вказують на ідеальні об'єкти. Референція тексту, на думку вченого, задається ілокутивною інтенцією автора, що її визначає нормативно-ціннісна система культурного середовища, яке оточує автора.

Значного поширення серед лінгвістів набула денотативна, або референтна, концепція речення, що її зокрема послідовно розвивав у своїх роботах В.Г. Гак. Уважаючи висловлення за повний мовний знак, учений висловлює переконання, що «референтом висловлення є ситуація, тобто сукупність елементів, які присутні у свідомості мовця в об'єктивній дійсності, у момент „сказывания” і зумовлюють певною мірою відбір мовних елементів при формуванні самого висловлення» [3, 385].

«Одним із важливих напрямів розвитку теорії референції є все-таки поворот від дослідження суто семантичних процесів до комбінаторного аналізу механізму референції, за якого особлива увага приділяється різноманітним прагматичним факторам, причому для інтерпретації останніх часто використовуються граматичні категорії, – пише О.В. Яковлева. – Так, наприклад, нині в роботах широко використовуються такі граматичні категорії, як категорії визначеності й невизначеності, зумовлені наявністю суб'єктивного компонента в мові і мовленні» [13].



Окремо стоїть питання про співвідношення поняттєвого змісту термінів «референт» і «денотат». Деякі дослідники ототожнюють ці два поняття, інші ж диференціюють референт як інтеріоризований у свідомості учасника комунікативного акту предмет чи явище реального світу та денотат як їхній поняттєвий і семантичний відповідник. Л. Лінський вважає, що різниця між поняттями «денотат» і «референт» полягає в тому, що перший має на увазі двомісне відношення між мовним виразом і позначуваним об'єктом, а другий підкреслює наявність ще й третього компонента – мовця, суб'єкта референції. Змістові відмінності між ними зумовлені передусім їхньою етимологією: термін «денотат» походить від лат. *denotatum* – «позначуване», «референт» же – від *referens* («той, що відносить, відсилає»). «У терміні «денотат», таким чином, більшою мірою важить системне (віртуальне) значення абстрактної мовної одиниці, тоді як «референт» переважно пов'язується з актуалізованим у мовленнєвому акті виразом, залучає власне прагматичні аспекти висловлення», – говорить О.О. Семенець [9, 139].

Завершуючи цю розвідку, необхідно зауважити, що абсолютизація теорії референції й логічного підходу до аналізу мови загалом, як і всякі крайнощі, веде до обмеженого бачення предмета дослідження і врешті-решт заводить дослідника в глухий кут. Адже для природної людської мови як складної системи властива нечітка, розмита логіка, задовільно пояснити яку за допомогою лише чітко визначених формул неможливо.

Таким чином, теорія референції, посідаючи значне місце в сучасній науковій парадигмі й маючи значний дослідний потенціал, не уникала, втім, деяких суперечностей і неоднозначностей, розбіжностей у поглядах на неї вчених. У наш час спостерігається переорієнтація її в інтенційному, прагматичному векторі досліджень; акт референції пов'язується передусім із комунікативним наміром суб'єкта мовленнєвого акту, семантика ж мовної одиниці, згідно із сучасною концепцією референції, відіграє другорядну роль стосовно ілюкції автора висловлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 384 с.
2. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции / Н.Д. Арутюнова // НЗЛ. – Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – С. 5–40.
3. Гак В.Г. Высказывание и ситуация / В.Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики – 1972. – М., 1973. – С. 350–372.
4. Линский Л. Референция и референты / Л. Линский // НЗЛ. – Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – С. 161 – 178.
5. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Падучева Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е.В. Падучева. – М.: Наука, 1985. – 272 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
9. Семенець О. О. Синергетика поетичного слова / О.О. Семенець. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2004. – 338 с.
10. Серл Дж. Р. Референция как речевой акт / Дж. Р. Серл // НЗЛ. – Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – С. 179–202.
11. Смирнова Е. Д. Основы логической семантики / Е.Д. Смирнова. – М.: Высшая школа, 1990. – 143 с.
12. Фролова О.Е. Референция жестко-структурированных текстов [Электронный ресурс] // Балканская Русистика: [сайт] / О.Е. Фролова. – Режим доступа: // <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/files/sec/16.doc> (18.02.11). – Название с экрана.
13. Яковлева Е.В. Теория референции. Тенденции развития [Электронный ресурс] // HispaLocuS: [сайт] / Е.В. Яковлева. – Режим доступа: // <http://www.espanol-spb.ru/articles/reference-theory/> (18.02.11). – Название с экрана.

Ліна Семенець

МОВНІ АСПЕКТИ БІБЛІЙНОГО ІНТЕРТЕКСТУ В ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

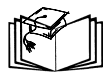
(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філол. наук, професор О.О. Семенець

Леся Українка заслужено вважається однією з найвидатніших письменниць в українській літературі. Багато її творів вивчається в школі, дослідження її творчої спадщини давно вже виділилося в окрему галузь літературознавства – лесезнавство. Проте, на жаль, у багатьох аспектах твори Лесі Українки залишаються майже недослідженими.

Одна з найхарактерніших рис творчості Лесі Українки – інтертекстуальний характер. Письменниця широко використовувала запозичені з інших жанрів та літератур мотиви, теми, образи, художні засоби. Але, скільки б письменниця не зверталася до образів і сюжетів, ідей і тем минулих століть і чужоземних народів, вона залишалася глибоко національним творцем за суттю своєю, за нерозривним зв'язком з потребами й інтересами, прагненнями і надіями Батьківщини.

Теорія інтертекстуальності виникла порівняно недавно і на цей час розроблена недостатньо, що спричинює розбіжності в розумінні вченими самого явища інтертекстуальності та поглядах на сутність



міжтекстової взаємодії. Попри це, застосування інтертекстуального підходу при аналізі творів Лесі Українки видається нам доцільним, оскільки повне розуміння творів Лесі Українки неможливе без урахування світового культурного контексту, нерозривний зв'язок з яким знаходить вияв як у тематиці її творів, поетичних і драматичних, так і в наявності в її текстах найрізноманітніших цитат, відсилань, алюзій, ремінісценцій.

Розв'язання поставленої нами проблеми передбачає виконання таких завдань: 1) з'ясувати основні положення теорії інтертекстуальності, характер та причини виникнення явища міжтекстової взаємодії; 2) проаналізувати механізм та функції явища інтертекстуальності під час взаємодії художнього тексту й читача; 3) розглянути значення міжтекстової взаємодії у творах Лесі Українки, визначити причини виникнення цієї взаємодії та її витoki й історію (претексти); 4) дослідити інтертекстуальний зв'язок творів письменниці з біблійними текстами.

Серед учених, що так чи інакше зверталися до проблеми інтертекстуальності, слід назвати Ю. Кристеву, Р. Барта, М. Бахтіна, Н. Фатееву та ін. Термін «інтертекстуальність», уведений у 1967 році Юлією Кристєвою, означає спільну властивість текстів, яка виражається в наявності між ними зв'язків, завдяки яким тексти (або їх частини) можуть багатьма різноманітними способами явно або неявно посилатися один на одного. Одночасно з терміном «інтертекстуальність» сучасна наука використовує терміни «феномен прецедентності», «чуже слово», «надтекстові зв'язки», «міжтекстова комунікація» тощо [4]. Теорія інтертекстуальності постала з концепції «поліфонічного роману» Михайла Бахтіна, яка стверджувала наявність діалогу тексту з попередніми та паралельними йому в часі текстами і жанрами.

Концепція інтертекстуальності виходить з фундаментальної ідеї неklasичної філософії про активну роль соціокультурного середовища в процесі смислорозуміння і смислопородження [15]. У широкому розумінні інтертекстуальності вся людська культура розглядається як єдиний великий інтертекст, який є претекстом стосовно будь-якого нового тексту. За вузького ж розуміння поняття інтертекстуальності це явище інтерпретується як суто текстове, мовно-літературне. Базовим поняттям постмодерністської концепції інтертекстуальності виступає поняття палімпсеста, переосмислене Ж. Женеттом у розширювальному плані: кожен текст інтерпретується як писаний поверх інших текстів, що неминуче проступають крізь його семантику.

Найпростіший випадок інтертекстуальності – фрагмент чужого, попереднього тексту, введений у новий, свіжонаписаний літературний твір. Існує цілий ряд інтертекстуальних жанрів: стилізація, пародія, антифраза, наслідування, поема з авторськими відступами, героїко-комічна поема тощо. Відновлення інтертекстуальних відношень у новому тексті відбувається на підставі «пам'яті слова»: референційної, комбінаторної, звукової і ритміко-синтаксичної. У процесі творчої комунікації другим «Я», з яким автор вступає в діалог, може бути він сам. У такому разі говоримо про наявність у тексті явища автоінтертекстуальності.

Найбільш загальна класифікація міжтекстових взаємодій належить французькому літературознавцеві Жерару Женетту. У його книзі «Палімпсести: література в другому ступені» пропонується п'ятичленна класифікація різних типів взаємодії текстів: інтертекстуальність (співприсутність в одному творі двох і більше текстів), паратекстуальність (відношення тексту до заголовка, епіграфа тощо), метатекстуальність (коментоване, часто критичне посилання на претекст), гіпертекстуальність (пародіювання твором іншого тексту) та архітекстуальність (жанровий зв'язок текстів).

Інтертекстуальні посилання в будь-якому вигляді здатні до виконання функцій з класичної моделі функцій мови Р. Якобсона, причому основними для них виступають експресивна (повідомлення автора про свої культурно-семіотичні орієнтири), апелятивна (орієнтація інтертекстуальних елементів на конкретного адресата, який у змозі розпізнати й адекватно зрозуміти відсилання та авторську інтенцію, що за ним стоїть), фатична (контактовстановлювальна), поетична (перетворення процесу читання на захопливу гру, свого роду розгадування кросворду), референційна (функція передачі інформації про зовнішній світ) та метатекстова (встановлення актуального зв'язку з текстом-джерелом).

Розшифрування інтертексту вимагає наявності посередницької системи – інтерпретанти, прихованої присутності системи знаків, що опосередковують відношення тексту до свого інтертексту [5, 345].

Проблеми міжтекстової взаємодії ставлять питання про співвідношення понять інтертексту і тропи та про розгляд інтертексту як риторичної фігури. Оскільки міжтекстові стосунки і формальні елементи, що їх зв'язують, за своєю природою і виявами дуже різноманітні, однозначної відповіді на питання, з яким саме тропом може бути зіставлене інтертекстуальне перетворення, досі не існує. Інтертекст має ознаки і метафори, і метонімії (зокрема синекдохи), і гіперболи, й іронії (у певних контекстах).

Джерела інтертекстуальності творів Лесі Українки надзвичайно різноманітні й мають своїм підґрунтям увесь процес культурно-історичного розвитку людства. Широкі міжнародні зв'язки були характерні для українського красного письменства від самого його зародження. Яскравим прикладом цього є «Енеїда» І. Котляревського, що ознаменувала собою початок нової української літератури, а також твори найвидатніших українських письменників дев'ятнадцятого століття – Т. Шевченка та І. Франка. У творчості



Лесі Українки, проте, запозичені з інших літератур образи і мотиви переважають, порівняно з власне українськими.

Усвідомлення зв'язку з мистецтвом Західної Європи було однією із прикметних рис українського модернізму, видатною представницею якого була Леся Українка. Опозиційним народницькому, тобто модерним, став вихід у широкий, загальнолітературний (світовий, європейський) контекст, що його й здійснювала письменниця. Однак, звертаючись до світових тем і образів, Леся Українка не просто «пересаджувала» їх на рідний ґрунт, а й наповнювала новим ідейним змістом, почасти знімаючи з них ореол, у якому вони завжди з'являлись, почасти поглиблюючи їх значення і пристосовуючи до нових явищ дійсності, використовуючи їх для розкриття проблем, що глибоко її хвилювали.

Інтертекстуальність творчості Лесі Українки виявляється не лише на рівні тем, мотивів та образів. Як поетичні, так і драматичні твори письменниці насичені цитатами, референціями, алюзіями до інших літературних творів, а також до усної народної творчості різних народів: українського, сербського, грецького та ін. Майже таке саме значення мають у її творах і елементи формальної інтертекстуальності (використання характерних для фольклору художніх засобів, уведення у твір імітаційних інтекстів – включень, що мають статус інтекста (відносну цілісність і самостійність) та імітують риси й функції жанрів, відмінних від жанру тексту, який їх включає [8, 1]).

Знаходимо у творчості письменниці перегуки з представниками як української (Шевченко, Франко), так і зарубіжних літератур, а саме: російськими поетами (Пушкін, Некрасов, Надсон), улюбленим митцем Лесі Українки – німецьким письменником Генріхом Гайне, символістами Ібсеном та Гауптманом, із Шекспіром і Гюго, а також Данте Аліг'єрі. Інше важливе джерело інтертекстуальності у творах Лесі Українки – це антична спадщина (Гомерові «Одісея» й «Ліада», давньогрецька й давньоримська міфологія, твори античних філософів і письменників тощо). Розробляла Леся Українка також образи й мотиви середньовічної куртуазної літератури, зокрема легенд артурівського циклу. Одним із найвизначніших її творів є драматична поема «Камінний господар», у якій письменниця розглядає в новому світлі один із «вічних образів» світової літератури – образ спокусника Дон Жуана, що в Українці сам виявляється спокусеним обіцянкою влади.

Поетичне переосмислення біблійних образів було явищем далеко не новим у світовій літературі. Велике значення має Біблія й для творчості Лесі Українки. Уперше до біблійної легенди як до матеріалу для художнього твору Леся Українка звернулася ще в 1888 р., коли писала невеличку поему «Самсон». Згодом вона створила ще декілька поетичних та драматичних творів, у яких обробляла біблійні сюжети або в той чи той спосіб покликала на Біблію.

Виразно полемічна спрямованість Біблії відповідала творчим задумах письменників-демократів, а велике поширення її в народі полегшувало сприйняття народними масами нових ідей, покладених в основу творів. До того ж пристрасність, пафос, емоційність стилю, піднесеність загального звучання проповідей біблійних пророків допомагали письменникам знайти потрібну художню форму для втілення в ній революційно-визвольних ідей сучасності [14, 196].

Досить важливим для творчості письменниці є образ Єремії, із яким письменниця вступає у своєрідну дискусію. Згадується він у драматичній поемі «На руїнах», у поезіях «Єреміє, зловісний пророче в залізнім ярмі!..», «Плач Єремії»; рядком з біблійного плачу Єремії починається поезія «Хто дасть моїм очам потоки сліз?..» Для поетичної мініатюри «Плач Єремії» епіграфом і рефреном стали слова біблійного Єремії – «Як злото стемніло, – змінилося срібло пречисте!»; таким чином, ці рядки вступають із поезією Лесі Українки у відношення паратекстуальності. У своїй драматичній поемі «На полі крові» – літературній відповіді Леоніду Андрєєву із його повістю «Іуда Іскаріот», у якій центрального персонажа змальовано як складну, страждаючу особистість, – письменниця переосмислює образ зрадника Іуди відповідно до власних етичних позицій.

Велику кількість прямих або непрямих цитат із Біблії знаходимо в драматичних поемах на навколорелігійну тематику «Одержима», «В катакомбах», «У пущі». Часто репліка певного персонажа є прямою цитатою ідіоматичного характеру:

Крістабель

Я, мамо, все корюсь. А тільки тяжко
мені буває часом, як згадаю,
що там же десь могила мого Джона.

Едіта

«Лишіте мертвим мертвих погребати» [10, 168] (пор. Мт. 8:21–22).

Трохи нижче в тому самому творі:

Джонатане,

«цілуєчи, ти зраджуєш»? [10, 230].

Порівняймо з біблійним текстом: «Ісус же промовив до нього: “Чи оце поцілунком ти, Юдо, видаєш Сина Людського?”» (Лк. 22:48). В іншій Українчиній драмі «Руфін і Прісцілла» Флегон говорить: «Хто меч



підійме, від меча загине» (пор. Мт. 26:52). У цих випадках прямі, неперероблені цитати з біблійних джерел, експлікуючи наскрізну релігійну доміную у сфері мотивації персонажів, є важливим мовним засобом творення образу героя та соціуму, у якому персонаж існує.

Іноді задля надання образіві більшої художньої достовірності Леся Українка будує з біблійних цитат досить значні за розміром сцени. Так, в «Одержимій» молитва Месії в Гетсиманському саду – одна велика майже дослівна цитата з Біблії, що переривається схвильованими репліками головної героїні:

Спите? Не спить! Моя душа сумна
до смерті...
<...>
Нехай мине
ся чаша...
<...>

Але хай буде так, як ти бажаєш,
а не як я... [11, 131–132].

Біблійний текст, що став джерелом для цієї сцени, виглядає так (наведемо з усталеною нумерацією рядків Святого Письма): «³⁶ Тоді з ними приходять Ісус до місцевости, званої Гетсиманія, і промовляє до учнів: “Посидьте ви тут, аж поки піду й помолюся отам”. ³⁷ І, взявши Петра й двох синів Зеведеєвих, зачав сумувати й тужити. ³⁸ Тоді промовляє до них: “Обгорнена сумом смертельним душа Моя! Залишіться тут, і попильнуйте зо Мною”... ³⁹ І, трохи далі пройшовши, упав Він долілиць, та молився й благав: “Отче Мій, коли можна, нехай обмине ця чаша Мене... Та проте, не як Я хочу, а як Ти”... ⁴⁰ І, вернувшись до учнів, знайшов їх, що спали, і промовив Петрові: “Отак, – не змогли ви й однієї години попильнувати зо Мною?.. ⁴¹ Пильнуйте й моліться, щоб не впасти на спробу, бадьорий бо дух, але немічне тіло”. ⁴² Відійшовши ще вдруге, Він молився й благав: “Отче Мій, як ця чаша не може минути Мене, щоб не пити її, – нехай станеться воля Твоя!” ⁴³ І, прийшовши, ізнову знайшов їх, що спали, бо зважніли їм очі були. ⁴⁴ І, залишивши їх, знов пішов, і помолвився втретє, те саме слово промовивши. ⁴⁵ Потому приходять до учнів і їм промовляє: “Ви ще далі спите й спочиваєте? Ось година наблизилась, і до рук грішникам виданий буде Син Людський... ⁴⁶ Уставайте, ходім, ось наблизився Мій зрадник!”» (Мт. 26:36–46) (виділено нами. – Л. С.). Таким чином, вибудовуючи мову героя із опертям на Біблію, Леся Українка апелює до попередніх знань реципієнта, кидаючи, проте, на оброблюваний нею сюжет нове світло. Мисткиня художньо переосмислює першоджерело – євангельський текст, надаючи словам Месії більшої людяності, наближаючи його до читача, створюючи у своїй драмі постать не Сина Божого, але Сина Людського. Урочисті поширені інверсійні конструкції поступаються місцем коротким, уривчастим реплікам із відтінком незавершеності: слова стражданої людини, що вихоплюються з її грудей, неначе стогін, який несла стримати.

Також часто трапляються в текстах Лесі Українки непрямі цитати:

У тебе мало віри. Якби ти
хоч зерня віри мала... [11, 124], –

каже Месія Міріам в «Одержимій». Вираз «зерня віри» – дещо видозмінене порівняння з Євангелія від Матвія: «Бо поправді кажу вам: коли будете ви мати віру, хоч як зерно гірчичне, і горі оцій скажете: “Перейди звідси туди”, то й перейде вона, і нічого не матимете неможливого!» (Мт. 17:20) (виділено нами. – Л. С.). Перефразування біблійного вислову виконує в поетичному творі також і дійсничну функцію, указуючи на зв’язок із євангельським текстом.

Дедалі

про зрадників почав заводить річ:
чи руку покладу на стіл – він каже:
«Ось зрадницька рука побіля мене»;
чи хліб у страву я вмочу – знов слово:
«Сьогодні зрадник хліб вмочає з нами»... [11, 309].

Порівнюючи з оригінальним текстом: «І, як вони споживали, Він сказав: “Поправді кажу вам, що один із вас видасть Мене”... А вони засмутилися тяжко, і кожен із них став питати Його: “Чи не я то, о Господи?” А Він відповів і промовив: “Хто руку свою вмочить у миску зо Мною, той видасть Мене. Людський Син справді йде, як про Нього написано; але горе тому чоловікові, що видасть Людського Сина! Було б краще йому, коли б той чоловік не родився!” Юда ж, зрадник Його, відповів і сказав: “Чи не я то, Учителю?” Відказав Він йому: “Ти сказав”...» (Мт. 26:21–25) (виділено нами. – Л. С.), – можемо сказати, що оригінальний вислів було змінено й парцельовано на два окремих речення із використанням анафори та синтаксичного паралелізму, аби підсилити емоційний вплив тексту на читача.

Дуже часто Леся Українка посилається на певний текст, не цитуючи його. Зазвичай об’єктом цитування в таких випадках стають найвідоміші біблійні образи, історії, притчі. Найбільша концентрація подібних відсилань до культурем біблійного походження спостерігається в драматичній поемі «У пуші»,



що, на нашу думку, пояснюється прагненням письменниці продемонструвати теоцентричність світогляду пуританського суспільства, силу впливу релігії та релігійних текстів на їхнє мислення й світосприйняття. Про це говорять зокрема численні порівняння біблійного походження: «Я став волон, мов вавілонський цар» [10, 171] (алюзія до переказаної в Біблії легенди про семимісячне безумство царя Навуходоносора II, що, збожеволівши, їв траву, наче від); «Чого ж ти втік / від неї, як від жінки Потіфара?» [10, 198] (Зулайхо, дружина Потіфара, хазяїна Йосифа Прекрасного, що марно намагалася спокусити добродісного юнака); «Я вас прошу, як Авраам просив / за нечестиве місто» [10, 234] (відсилання до звернених до Бога благань Авраама не знищувати Содом і Гоморру); «Вона надіється, що ти ще прийдеш, / як блудний син» [10, 256] (Христова притча про блудного сина, що повернувся додому після довгої відсутності, розтративши всі статки й утративши всяку гідність) тощо.

Референції до прецедентних імен, літературних творів та подій не у формі порівнянь у Лесі Українки трапляються трохи рідше. Це, наприклад, репліка головного героя «У пущі» «про Марту і Марію я читав» [10, 213]; трикратна згадка притчі про таланти [10, 213, 233, 268]; слова Річарда:

Я слухав тільки вищого натхнення,
а ви кого?

(Показує на Годвінсона.)

Повапленого гробу!

Ви ідола створили, а не я!

Себе клянїть! [10, 237], –

відсилання до Євангелія від Матвія: «Горе вам, книжники та фарисеї, лицеміри, що подібні до *гробів побілених*, які гарними зверху здаються, а всередині повні трупних кісток та всякої нечистоти!» (виділено нами. – Л. С.) (Мт. 23:27), – та до другої заповіді: «Не роби собі різьби і всякої подоби з того, що на небі вгорі, і що на землі долі, і що в воді під землею» (Вихід 20:4).

Цікаву референцію до наскрізного біблійного слухового образу «плач і скрегіт зубів», який входить до неодноразово повторюваного у Євангеліях рефрену «буде там плач і скрегіт зубів» (Мт. 8:12, Мт. 13:41, Мт. 13:50, Мт. 22:13, Мт. 24:51, Мт. 25:30, Лк. 13:28 тощо), бачимо в тій же драматичній поемі:

Що ж, годі вже мені нещасним бути,
доволі вже того плачу, й ридання,
і стогону, і скреготу зубів [10, 204].

Зауважмо, що в наведеному прикладі відбувається контамінація двох звукових образів: «плач і скрегіт зубів» і «плач і ридання та голосіння велике» (Мт. 2:18).

Необхідно зазначити, що Леся Українка досить вільно поводить із цитатами, часто допускаючи анахронізми або ж використовуючи репліки, за Біблією звернені до однієї людини, при звертанні до зовсім іншої особи. Так, у драматичній поемі «Одержима» Месія говорить Міріам: «Яке тобі до мене діло, жінко?» [11, 122] – що є дослівною цитатою з Євангелія від Івана: «Як забракло ж вина, то мати Ісусова каже до Нього: “Не мають вина!” Ісус же відказує їй: “Що тобі, жono, до Мене? Не прийшла ще година Моя!”» (Івана 2:3–4). В «Одержимій» же Месія мовить:

Я так сказав: хто мовить,
що любить господа, а брата ненавидить,
неправда то [11, 128].

Таким чином, Українка приписує своєму Месії слова апостола Івана з Першого соборного послання: «Як хто скаже: “Я Бога люблю”, та ненавидить брата свого, той неправдомовець. Бо хто не любить брата свого, якого бачить, як може він Бога любити, Якого не бачить?» (1-е Івана 4:20).

Ще більш яскравий приклад анахронізму – слова Божевільної з «Вавілонського полону»: «Щасливе лоно те, що не родило, / Щасливі груди, що не годували...» [9], які дослівно взяті з Євангелія від Луки (див. Лк. 23:29). Можемо уявити собі часову відстань між перебуванням гебрайського народу під владою Вавилону і пришествям Ісуса Христа. У драматичній же поемі «На полі крові» Леся Українка змішує дві різні цитати:

Він любив
байками й загадками говорити;
отож було не смій його спитати,
як то є звичай між учениками:
«Учителю, що значить сеє слово?» –
він зараз попадав у нетерплячку:
«Лукавий роде! Доки буду з вами?
Сліпорожденні! Дивляться й не бачать!» [11, 307]

Слова Українчиного Ісуса взяті з Євангелія від Матвія; перші дві фрази в оригіналі звучать так: «А Ісус відповів і сказав: “О роде невірний й розбещений, доки буду Я з вами? Доки вас Я терпітиму? Приведіть до Мене сюди його!”» (Мт. 17:17), – останній же рядок – переробка наступних слів Ісуса: «Я тому говорю до



них притчами, що вони, дивлячися, не бачать, і слухаючи, не чують, і не розуміють» (Мт. 13:13). Як бачимо, з метою домогтися якомога більшої впізнаваності мовлення Месії-Ісуса Леся Українка використовує біблійні цитати незалежно від комунікативної ситуації, у якій вони первісно були вжиті.

Письменниця також часто вдається до імітації, наслідування певного жанру чи стилю мовлення. Вельми подібні між собою несамовиті промови-«пророкування» пуританина Годвінсона з «У пущі» та римської рабині-християнки з «В катакомбах» – обидва тексти наслідують екстатичні відіння християн-«пророків», характерні для раннього християнства, з їхніми гнівними інвективами, емоційністю, риторичністю, яскравою образністю, численними повторами й біблійними цитатами. Суперечка іудейського і самарійського пророків у «Вавілонському полоні» також написана «у надзвичайно емоційному стилі, будова речень складна, думка до крайності розквічена яскравими епітетами, образами-порівняннями тощо. Передаючи мову своїх героїв, письменниця вдало наслідує біблійні книги пророків» [14, 205–206]. Відзначимо побіжно, що імітаційні інтексти у творчості Лесі Українки не вичерпуються біблійною тематикою: натрапляємо в її драмах на імітації фольклорних творів («Лісова пісня»), жанрів античної літератури – вакхічний спів, трагедія («Оргія», «Кассандра») і т.п.

Таким чином, Леся Українка дуже активно використовує у своїх творах прямі та непрямі цитати й відсилання до Біблії, а також інших релігійних християнських творів, інтержанрові наслідування з метою створення відповідної атмосфери, досягнення лапідарності, гномічності виразу. При цьому вона часто вживає цитату незалежно від її первісного контексту або ж комбінує дві цитати задля досягнення більшого ефекту. Референції до прецедентних імен та подій у її творах найчастіше мають форму порівнянь. Отже, біблійний інтертекст, незважаючи на атеїстичні переконання Лесі Українки, є органічною частиною художнього світу поетеси, надаючи йому глибини та поліфонічного звучання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барт Р. От произведения к тексту / Р. Барт // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, 1989. – С. 413–423.
2. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С.361–373, 409–412.
3. Гундорова Т. Проявления слова. Дискурсия раннего украинского модернизма. Постмодерна интерпретация / Т. Гундорова. – Львів : Літопис, 1997. – 357 с.
4. Жулинская А.С. Интертекстуальность как объект лингвистических исследований / А.С. Жулинская // Ученые записки ТНУ им. В.И.Вернадского. Серия «Филология». – 2005. – Т. 18(57). – №1. – С. 71–75.
5. Мітосек З. Теорії літературних досліджень / З. Мітосек. – Сімферополь : Таврія, 2005. – 408 с.
6. Смирнов И.П. Порождение интертекста. Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака / И.П. Смирнов. – СПб. : ИЦ СПбГУ, 1995. – 191 с.
7. Солодуб Ю.П. Интертекстуальность как лингвистическая проблема / Ю.П. Солодуб // Филологические науки. – 2000. – №2. – С. 51–57.
8. Стырина Е.В. Имитационный интекст как инструмент интертекстуальности (на материале англоязычного рассказа) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 – герм. яз. / Е.В. Стырина. – М., 2005. – 22 с.
9. Українка Леся. Вавілонський полон [Електронний ресурс] // Мислене древо : [сайт] / Леся Українка. – Режим доступу: <http://www.myslenedrevo.com.ua/studies/lesja/works/dramas/vavilon.html> (25.01.11). – Назва з екрану.
10. Українка Леся. Драматичні поеми / Леся Українка. – К. : Дніпро, 1983. – 495 с.
11. Українка Леся. Твори / Леся Українка. – К. : Дніпро, 2000. – 632 с.
12. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов / Н.А. Фатеева. – М. : Агар, 2000. – 280 с.
13. Филатова О.М. Интертекстуальность как глобальная текстовая категория / О.М. Филатова // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. – 2006. – №5(2). – С. 149–154.
14. Шпильова О. Драматичні поеми Лесі Українки «Вавілонський полон» і «На руїнах» / О. Шпильова // Українка Леся. Публікації, статті, дослідження: У 3-х тт. – Т. 3: Листи, статті, дослідження, спогади. – К. : Вид-во АН УРСР, 1960. – С. 195–241.
15. Интертекстуальность [Электронный ресурс] // История философии: энциклопедия / составитель, главный научный редактор А.А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом. – 2002. – Режим доступу: // <http://psylib.org.ua/books/gritz01/intertekstual'nost'.htm> (25.01.11). – Назва з екрану.

Ольга СИНЕНКО

МІСТИФІКАЦІЯ ЗЛОЧИНУ І КАРИ В РОМАНІ «ЗНАК САВАОФА» О.УЛЬЯНЕНКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент О.О.Гольник

Феномен смерті завжди був присутній у свідомості людини. Ця тема розглядалась у філософії і мистецтві. У зв'язку з цим виникає дивне поєднання непоєднаних речей (особливо в постмодернізмі). Відбувається зміна поетизації та романтизації смерті на «дискурсізацію» розповідей та розмов про неї. Проблема смерті стає улюбленою темою багатьох митців. Особливо часто до неї звертаються літератори під час кризових подій у суспільстві на межі віків [1]. Містичному сприйняттю проблематики смерті сприяють апокаліптичні передчуття кінця ХХ століття.



Містифікація – це тлумачення реальних явищ за допомогою містики, тобто на основі віри в надприродне, таємниче, божественне та у здатність людини вступати в безпосереднє спілкування з потойбічним світом. Назва роману О. Ульяненка "Знак Саваофа" (2003) вказує на містифікацію як спосіб пояснення подій у творі. Слово "Саваоф" «Цебаот» (евр. Seba 'ot множ. від saḥ 'a «воїнство», «сонм») часто зустрічається в оригінальному тексті Старого Завіту і два рази в Новому Завіті (в посланні до римлян та в соборному посланні Іакова). [3, с. 394]. Це слово означає сили воїнства і є одним з імен Божих. Ім'я, вжите О. Ульяненком як символічний знак, відображає безмежну велич Бога, Божу владу над усім сотвореним світом, його всемогутність і славу. Отже, Саваоф – це Бог воїнств, Господь могутніх сил. Оскільки Він піднесений над усім світом, всемогутній і всесильний, то Його оточують і Йому служать сонмище Ангелів і небесні воїнства. Згідно зі Старим Завітом, Саваофа прославляє вся природа, всі звірі є свідками і провісниками Його сили і могутності, Його величі і слави. [2, с. 447].

Розповіді про злочини стають своєрідною ілюстрацією для зображення сучасного апокаліпсису. Роман «Знак Саваофа» насичений зображенням маргінального існування людини, а саме – соціальними патологіями і збоченнями. Його персонажі – це ті, які "загналися" з дияволом. Письменник знову вдвляється у долю й психіку персонажів, які скоїли ряд вбивств. Крім індивідуалізованих смертей, у романі описані сцени масової смерті людей – нещасний випадок на будівництві, аварія літаків у степу. Танатологічна епізодія подій служить масштабності показу сучасності як апокаліптичної реальності.

Дві великі події масштабної смерті зображені очима персонажів-злочинців. Так, описуючи нещасний випадок на будівництві, О. Ульяненко застосовує такий нарративний прийом, як персонажну фокалізацію, де подія тлумачиться садистським суб'єктом, який незадовго до трагедії убив двох чоловіків, а тому масштабне дійство із загибеллю людей споглядає холоднокровно, беземоційно. Його реакція на чуже горе подається таким чином: "віддавався нудотній порожнечі, після якої полишає смерть [6, с. 30]". Порожнеча від втрати активної дії, пасивне споглядання нічого не змінює у психіці злочинця: його не цікавить така далека смерть, психіку злочинця оживляє спогад про те, як нещодавно він спостерігав за своєю жертвою з "...розваленим черепом і жовтим, воцаним, пожмаканим, як пергаментний папір, обличчям..." [6, с. 29]. Андрій Лямур, один із злочинних суб'єктів роману "Знак Саваофа", раціонально роздивляється катастрофічну подію. О. Ульяненко звертає увагу, як злочинець реагує: емоцій тут не має, але працює аналітичний розум. Так, він уважно споглядає зовнішні предмети, не звертаючи уваги на страждання жертв цієї аварії. Тому діє як слідчий, дивиться, як кіно. На його пильну увагу вказує те, як він про себе відзначає, що спричиняє смерть. Так деталь аварії – "бетонна мухобойка встигла накрити кількох" – чітко зафіксована злочинним суб'єктом.

Споглядання масштабної смерті стомлює Андрія, робить його пасивним, бездіяльним. Його погляд оживляє чимало найдрібніших деталей, пов'язаних із здійсненням смерті. Байдушність до аварії постає на тлі спогаду про здійснене власне вбивство: там була подія, яка інтенсивно переживалася його психікою. Тому трагедію на будівництві він описує як байдужий, відсторонений, мимовільний свідок. Людей злочинець не сприймає як реальність, оскільки справжніх людських контактів у нього ніколи не було, хоча в інших речах, які стосуються механізмів смерті, він демонструє неабияку проникливість. О. Ульяненко показує злочинця в психологічному стані апатії і під час спроби замаху на його власне життя. Відчуваючи стискання на шії шовкової мотузки, він байдуже спостерігає за Ілоною та метушною робітників. І лише приступ нудоти активізує спочатку шлунок, а потім думки Андрія. О. Ульяненку важливо показати свого персонажа також пасивним об'єктом темних сил. Злочинець у стані афекту нагадує одержимого бісами, що й дозволяє йому здійснювати вбивство. У всіх інших випадках це абсолютно байдужа до життя особа. Злочинці в О. Ульяненка, переважно, люди розумні, але поверхові, їм не дано проникнути в Божий замисел світу, вони діють і мислять на його поверхні. У їхній психології глибинно вкорінена мізантропія. І ця хвороблива ненависть до людей, як правило, головне джерело злочинної дії [5, с. 140]. Тому, злочинний персонаж О. Ульяненка, зазвичай, небезпечний гравець, який граючи життям інших людей, а також власним, зневажає його.

Друга масштабна подія масової загибелі людей знову подана очима злочинця. Так, аварія літаків над степом зображується через сприйняття Андрія Лямура, який опинився в незвичайному місці в незвичайний час разом зі своєю подругою. Персонажі роману спочатку очікували красивого видовища, зручно вмовившись одне біля одного. Але їм довелося спостерігати видовище страхітливе. О. Ульяненко, очевидно, відштовхується від реальних катастроф нашого часу, які виступають тлом для дослідження некрофільської психології, тобто психології, одержимої потягом до смерті і мертвого світу. Аварію літака споглядають три "ока", ці три відмінні реакції на велику людську трагедію виписані з аналітичною психологічною достовірністю. Це – жіночий погляд, який представляє Ілона і прагматичний погляд, який представляє Льопа. Аварія оживляє його раціональний розум, і він розуміє, що з її допомогою дістав можливість покращити свій матеріальний статок. Його поведінка – "зигзагоподібне кружляння між трутів", намір "понишпорити кишнями" загиблих – іронічно виписана в романі. І третій погляд на аварію – найбільш цікавить письменника, це – погляд прихованої патологічної особистості – Андрія Лямура.



Сюжетна історія має показати, як складеться доля всіх цих споглядачів смерті. О. Ульяненко містично пов'язує поведінку маргінальних персонажів щодо чужої смерті з подією їхньої власної смерті. [5, с. 141].

Так, письменник глибоко і проникливо передає враження Ілони від аварії літака, коли вона раптом опиняється поблизу величезної кількості трупів і напівживих пошматованих людей. Подія викликає в неї природний жах і заціпеніння, хоча її друг вперто намагається "ознайомити" свою подругу з кровавим видовищем: "Він...поліз назад, тягнучи Ілону за руку. Вона опиралася, але він уперто продовжував її тягнути. Вона рухалася доладно, широко роздимаючи ніздрі, внюхуючись у солодку гарь, що валила з дірок літака... [6, с. 50]". Вночі Андрій разом із Льюпою старанно "загрібали трупи". Лише прихований або явний мізантроп може так відразливо спостерігати за аварією, про що свідчать численні репліки або ремарки на зразок: "літак скидав людей [6, с. 49]", "почали падати люди...лантухи...безформні, з синюшним відливом. Тіла здебільше скидалися на холодець...інші тільки нагадували людей; з других лишилися шматки тулуба... [6, с. 49-50].

Андрій, який згодом сам вбиватиме без жодних емоцій, показаний О. Ульяненком у двох ситуаціях, завдяки яким він поступово звикатиме до жахливих видовищ і смертей. Перша – аварія літаків, як свідчить автор, була такою подією, яка ще його приголомшила, а у випадку на будівництві він уже цілком готовий дивитися на чужу смерть без жодних реакцій. Першу подію від другої віддаляє "добрий десяток років", тому помітною є і різниця між внутрішнім світом, "тоді", коли внутрішня агресія і деструкція ще не були розвинуті до катастрофічного рівня, і "тепер", коли приховано агресивний суб'єкт пройшов могутню трансформацію своєї психіки.

Саме друга аварія активізує у пам'яті Андрія ті незабутні враження від чисельності смерті. О. Ульяненко прагне показати фігуру Андрія, який згодом стає вбивцею, об'єктивно. Таким чином, він навчає читача розпізнавати порочну людину. Спостерігаючи за своїм персонажем, О. Ульяненко виявляє в його історії багато позитивних рис. Так, за зовнішньою байдужістю Андрія криються глибокі роздуми про мінливість людської долі, глибинний песимізм і нелюбов до життя. З метою об'єктивізації злочинного персонажа письменник майстерно використовує внутрішнє мовлення, а також внутрішню фокалізацію. Автор не раз наголошує, що його персонаж прагне пізнати себе. Так, Андрій неодноразово буде повертатися до події аварії, свідком якої йому довелося стати. Він намагається встановити паралелі між страшною аварією та його подальшим життям і навіть власною смертю. Все залежить, як доводить О. Ульяненко, не від події як такої, а від того, як ми витлумачимо цю подію та її місце у нашому житті. Андрій не здатний пізнати власну тінь, тому аварія містифікується, затемнюється, вона стає фатальною історією і врешті-решт накладе страшний відбиток не лише на долю Андрія, а й інших персонажів роману. Отже, сцена масштабної смерті постає у романі як провокація, психологічний пейзаж, який формує найважливіші життєві колізії. [5, с. 143].

Важливим фактом, на який послідовно звертає увагу О. Ульяненко, є факт естетизації смерті у різноманітних осіб, вражених зляканими формами агресії. Це означає, що світ фантазій для таких персонажів є більш реальним, ніж сама реальність.

Внутрішній мізантроп, який визначає світоглядну орієнтацію маргінальних персонажів О. Ульяненка, як правило, формує збочене уявлення про життя. У романі "Знак Саваофа" його чітко формулює Володька або Принц Дакарський: "життя людини – один великий злочин [7, с. 26]". Вся діяльність Володьки зводиться до урізноманітнення видів смерті. Чимало з них він скоїв власноруч. Спочатку вбивство було для нього певним способом реалізації себе як активного суб'єкта, дія, за допомогою якої можна змужніти, позбутися власного недоліку – слабкої сили волі. Проте згодом вбивство втрачає ефект значущої дії і перестає надихати його. Завдяки своїй слабкій силі волі, яку можна штучно активізувати лише під час вбивства, йому судилося стати звичайним убивцею. Оскільки вбивство не надихає, він вирішує рятуватися від апатії за допомогою жінки. Однак поява жінки у його домі не приносить сподіваного спокою. Образ активного Іншого пробуджує в його душі темні пристрасті.

Один із найбільш злочинних образів роману "Знак Саваофа" – Миколай, якого письменник називає "чоловіком з нікуди". У цьому образі найповніше розкривається естетична концепція смерті. Миколай відчуває себе гравцем. Гра на межі життя і смерті є для нього особливо захоплюючою. Свої вбивства він здійснює заради "естетичної насолоди". Щоб здійснити вбивство заради "естетичної насолоди" потрібно "закохатися у смерть, як у жінку [7, с. 26]". Крім того, потрібне могутнє бажання "забороненого плода", бажання порушувати табу або Божі закони. Тобто треба бути по-справжньому демонічною особистістю. Естетизація смерті в романі "Знак Саваофа", як і в інших творах письменника, виразно виявляє природу постмодерного письма.

Щоб отримати естетичне задоволення від скоєння злочину, Миколай прагне мати за жертву красиву жінку. Спочатку його вибір падає на Ілону. Щодо неї Миколай відчуває себе учителем, її позначає ученицею, яка його зрадила. Здається, причина для усунення Ілони знайдена. Але вбивство Ілони було б помстою за зраду. Миколай вважає, що таке вбивство принижувало б його як чоловіка. Однак його думки про самореалізацію через вбивство так чи інакше постійно крутяться навколо постаті Ілони: він дійсно



закохався у смерть, як у цю фатальну для нього жінку. Тому жертву для проби вибирає з її оточення. Здається, ніщо ззовні не свідчить про клінічний випадок некрофілії. Важливою для розуміння його внутрішньої поведінки видається постійна зміна мети злочину. Незмінним залишається лише раптово прийняте рішення: "мужчина хоч один раз у житті повинен убити людину [7, с. 26]". Змінити це випробування мужності на якесь інше не випадає, адже саме здатність до вбивства вимагає особливої сили волі. Тому відмовитися від своєї маніакальної ідеї Микола не може, бо відмову вважав би за крах великого задуму, свою життєву поразку як чоловіка. [5, с. 144].

О. Ульяненко декілька разів наголошує на тому, що задум героя – це не маніакальна ідея. Він не прагне від читача того, щоб той за допомогою клінічного діагнозу оправдовував потяг до вбивства. Письменник переконує в тому, що не можна використовувати клінічний випадок для зняття моральної проблеми. Так прозаїк відходить від психології і вдається до містичного тлумачення. Микола – не безумець, а людина, яка втратила істинні життєві орієнтири, чуття необхідності дотримуватися Божих заповідей. Для автора роману важливо показати атеїстичну психологію злочинця. Саме атеїстична установка щодо життя формує бажання "спробувати і скуштувати всього" [5, с. 145].

О. Ульяненко – літописець не лише індивідуальної, а й соціальної клініки. У своєму романі він відсилає читача до соціально-політичної ситуації в країні, яка сприяє появі психологічних калік. Цю ситуацію характеризує маніпулювання свідомістю людей, яке тотально пронизує суспільство. Миколай – це дзеркало хворого суспільства. Як називає його письменник: "Експериментатор, маніпулятор чужими душами, сноб у селянському кожусі". Справді, Миколай – освічений, обізнаний у питаннях релігії і філософії, але знання не втішають його прихованої пристрасті, він може утвердити свою владу над некерованою жінкою лише садистським шляхом. Тому "незадоволена жадоба крові" затьмарює його розум. Визначивши жертву, він холоднокровно обдумує вибір зброї. Йому не спадає на думку те, що його вчинки і задуми споглядає всемогутній Саваоф. Тому вибір звичайного "пістолета стечкіна" служить фатальним знаком. Містична загибель Миколая звучить як нагадування про християнську заповідь: "Не бажай іншому зла!"

Всевідаюче око, як показує роман "Знак Саваофа", особливо пильнує за Миколаєм напередодні злого наміру. Злочинець не здогадується про те, що скоро на власні очі побачить ту подію, до якої так пристрасно прагнув. Детально виписується образ Миколая. Текст дає відчуття пильного за ним стеження: розмірена повільність у рухах під час одягання перед вбивством, золоті запонки на манжетах, начищене до неймовірного блиску взуття, уривки думок, фрагменти задумів, буденний ритм життя, – все свідчить про єдине: Миколаю не дано передбачити свою погибель, він не може проникнути у фатальну оберненість події, у те, що саме від нього скоро залишиться "густа суміш мізків і крові на стіні, на килимах, і майже безголовий труп [7, с. 31]".

Миколай – самозакоханий егоцентрик, його нарцисизм виявляється в тому, що він за будь-яких обставин прагнув бути на першому місці. Навіть перед вбивством він не розмірковує про ціну свого задуму (хоча попереду – смерть людини), а насолоджується своїм відзеркаленням у басейні, п'є витончене на смак італійське вино. Йому подобається відчувати себе володарем ситуації. Тому, чим ближче до здійснення вбивства, тим несуттєвим видається вибір того, кого доведеться вбивати, адже не має значення: "кого завгодно". Зовнішній вигляд одержимого ідеєю самоутвердження чоловіка парадоксально вражає: "дитячий блиск в очах", "усмішка благородного чоловіка, що вирушає на добру справу" ніяк не гармоніює з тим задумом, який утвердився у його інфантильній психіці. Інфантилізм Миколая всюди підкреслюють його деталі поведінки. Так, він крокує на вбивство як на довгоочікуване свято: виходить з дому через парадні двері, його похід сповнений театралізованої урочистості. На вулиці він цілком адекватно сприймає ситуацію: відчуває холод, розглядає будівлі, досить довго йде пішки. Щоб не привертати зайвої уваги перед будинком жертви, ліфтом піднімається на потрібний поверх. Але страх очевидної смерті наповнює жертву Миколая – Зосима – значно більшою силою. Зосим не лише протистоїть Миколаєві, а й отримує нагоду відповісти. Оборонна агресія тут виявляється сильнішою за наступ маніяка. Без жодних намірів, просто долею випадку пістолет вивернувся так, що дуло попало в рот Миколая.

Ще одна історія роману "Знак Саваофа" дуже важлива для дослідження людської деструктивності. Вона стосується того, як відчуває себе людина, котра невільно стала вбивцею. Цю сюжетну лінію становить історія Зосима.

Захисне вбивство робить глибокий шрам у Зосимовій психіці. І хоча це була самооборона, вона на деякий час потьмарює його розум. Зосимів стан у цей час спостерігає Ілона. Вона бачить "позеленіле обличчя", погляд, який "втупивсь у стелю" і дивну позу "китайського болванчика, що розхитується". Декілька днів після вбивства Зосим не виходив із кімнати. Він сидів і споглядав те, що "колись називалося Миколаєм", втратив здатність чути й розуміти людську мову, відповідати на запитання.

Засновник гуманістичного психоаналізу Е. Фромм, який довгі роки займався анатомією людської деструктивності, прийшов до висновку, що серед людей поширена характерна помилка щодо розпізнавання у своєму середовищі потенційних злочинців. "Ми чомусь вважаємо, – писав Е. Фромм, – що порочна,



схильна до руйнування людина повинна бути самим дияволом і мати диявольський вигляд. Ми переконані, що в неї не може бути переваг і що каїнова печать, яка лежить на ній, має бути очевидною і вирізняти її для кожного. Такі диявольські натури існують, але дуже рідко [8, с. 595-596]". Дослідник на історичних прикладах переконливо доводить, що деструктивна особистість часто демонструє світу добродетельність: ввічливість, любов до сім'ї, любов до тварин і любов до дітей, але він звертає нашу увагу, що справа не в цьому, адже дуже рідко можна знайти людину, яка абсолютно позбавлена добродетельності і благих намірів. Поки ми не відмовимося від примітивного уявлення про порок, вважає вчений, ми не навчимося розпізнавати реальне зло. "Наївна впевненість, – пише Е. Фромм, – що порочну людину легко впізнати, містить у собі величезну небезпеку: вона заважає нам визначити порок ще до того, як особистість розпочне свою руйнівну роботу [8, с. 596]". Романи О. Ульяненка, зображаючи різноманіття людського садизму і некрофілії, можуть служити художньою ілюстрацією до "анатомії людської деструктивності" Е. Фромма. Вони нагально підкреслюють, що потенційні злочинці ходять по вулицях, і якщо суспільство не буде порушувати моральні проблеми, а буде затемнювати їх, то нас чекає держава деградованих людей, приречена на самознищення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єшкілев. В. Вісімдесятники / Володимир Єшкілев // Плерома. – Івано-Франківськ, 1998. – Вип. 3. – С. 39–40.
2. Иллюстрированная библейская энциклопедия / Архимандрит Никифор (Бажанов) – авт.-сост. – М.: Эксмо. – 2008. – 640 с.
3. Мифы народов мира. / Энциклопедия в 2-х т / Гл. ред. С.А.Токарев. – М.: НИ«Большая Российская энциклопедия». – 1998. – Т. 2. – 720 с.
4. Приплюцька М. Ставлення до смерті як індикатор культури («нав'язування одного бачення») / Марія Приплюцька // Молода нація. Альманах. – 1999. - №12. – С. 256–262.
5. Тендітна Н.М. Естетика смерті у прозі Є.Пашковського та О.Ульяненка: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філол. наук: спец. 10.01.01. «Українська література» / Н.М.Тендітна. – К., 2009. – 197 с.
6. Ульяненко О. Знак Саваофа : роман / Олесь Ульяненко // Кур'єр Кривбасу. – 2003. – № 158. – С. 25–90.
7. Ульяненко О. Знак Саваофа : роман / Олесь Ульяненко // Кур'єр Кривбасу. – 2003. – № 159. – С. 3–69.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм ; [пер. с англ. Э. М. Телятникова]. – М. : АСТ, 1998. – 670 с.

Інна СІЛІВЕСТРЕНКО

ВІДАПЕЛЯТИВНИЙ СТРИЖНЕВИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ СКЛАДЕНИХ ОЙКОНІМІВ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Т.А. Нестеренко

Спираючись на географічні назви, вчені роблять висновок про минулі міграції населення, контакти різних націй між собою. А це значить, що без знання конкретних природних, суспільно-економічних, культурних умов та історичних ситуацій, що збігаються в часі із зародженням топонімів, важко правильно зрозуміти їхнє первинне значення.

Питання топоніміки України привертали до себе увагу багатьох науковців, насамперед лінгвістів, оскільки на власну назву географічного об'єкта поширюються ті самі мовно-структурні тенденції, що й на апелятиви, а тому на її ґрунті твориться значна кількість похідних, серед яких не тільки топоніми. З-поміж праць, присвячених проблемам, пов'язаним з ойконімікою, є чимало досліджень, що стосуються теоретичного аспекту питання, а також роботи, у яких описуються результати вивчення регіональної ойконімії. Теоретичний аспект питання відбито в працях Д. Бучка «Принципи номінації в топонімії України», В. Никонова «Введение в топонимику», Е. Мурзаєва «Топонимика популярная», В. Жучкевича «Общая топонимика», В. Беленької «Топонимы в составе лексической системы языка», у монографіях Ю. Карпенка «Топонімія Буковини», М. Худаши «Українські карпатські і прикарпатські назви населених пунктів», в енциклопедії «Слов'янська ономастика» та ін. Певним надбанням ойконіміки України є також топонімічні розвідки Ю. Кругляка, А. Коваль, М. Янка, В. Фоменка, А. Корепанової, О. Складенко, що охоплюють назви різних регіонів країни й присвячені в основному з'ясуванню походження назв.

Мета наукової розвідки – з позицій синхронно-діахронного підходу дослідити семантико-синтаксичні особливості відапелятивного стрижневого компонента у складі складених ойконімів (далі СО) України. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію таких завдань: 1) визначити семантичний склад відапелятивних СО; 2) зробити найбільш оптимальну класифікацію відапелятивних стрижневих компонентів у структурі СО.

Ойконіми – це унікальні мовні пам'ятки, які, структурно майже не змінюючись, несуть із глибини століть інформацію про причини закладення поселень на певній території, заняття, племінну чи етнічну належність перших мешканців, зберігають для нас особливості мови та багатство народного іменника тих



давніх предків, які дали назву відповідним населеним об'єктам. Фундаментально й одночасно дослідити всю ойконімну систему України практично неможливо. Тому доцільним є здійснення такої роботи в межах окремого класу СО. Вивчення системи складених ойконімів дає підстави для виокремлення зі структури СО двох компонентів — стрижневого й атрибутивного. Стрижневий компонент несе назву поняття, наприклад географічна назва річки (**Верхній Куяльник** Одес. обл., **Верхній Токман Перший** Запоріз. обл., **Малий Тростянець** Полтав. обл.), частина рельєфу місцевості (**Веселий Степ** Сум. обл., **Вільний Яр** Миколаїв. обл., **Вільні Луки** Кіровоград. обл.), найменування першого поселення (**Великий Олександрів** Хмельн. обл., **Великий Омельник** Кіровоград. обл., **Верхні Петрівці** Чернів. обл.) тощо. Атрибутивний же компонент характеризує стрижневий з різних сторін, наприклад за розміром (**Великий Осторожок** Він. обл., **Малий Любін** Львів. обл., **Малий Маяк** Крим), давністю виникнення (**Нова Гуртинівка** Чернігів. обл., **Нова Дворічна** Харк. обл., **Старі Бабани** Черк. обл.), місцем розташування поселення (**Верхні Синівці** Чернів. обл., **Нижня Гарасимівка** Луган. обл., **Середній Бабин** Ів.-Фран. обл.) і под. Варто зазначити, що атрибутивний та стрижневий компонент можуть уживатися в різній послідовності, проте українській топоніміці більш властивий такий порядок слів у власних географічних назвах, за якого атрибутивний компонент знаходиться на першому місці, а стрижневий — після атрибутивного.

Лексико-семантична характеристика компонентів СО характеризується тим, що ойконіми виникають такими шляхами, як топонімізація апелятива (перенесення готового слова із сфери апелятивів) та трансонімізація, або вторинна номінація (перенесення широковідомих власних назв). Виходячи з цього, з-поміж СО виокремлюємо такі лексико-семантичні типи: відгідронімні, відантропонімні, відапелятивні. Значною продуктивністю характеризуються назви населених пунктів ойконімного рівня деривації. Необхідно зазначити, що саме за семантичними і словотвірними категоріями можна з'ясувати хронологію й визначити географічні особливості ойконімів.

На думку більшості українських та зарубіжних ономастів, основним джерелом творення складених ойконімів, як і власне топонімів, є загальні назви — тобто апелятиви.

Ойконіми, як і власні назви окремих географічних об'єктів, потребують виокремлення з низки однорідних. Вочевидь, саме взаємопов'язаність ойконімів з апелятивним називанням об'єкта дає підстави багатьом дослідникам, зокрема Ю. Карпенкові [3; 59], В. Ніконову [7], О. Суперанській [8] та іншим, твердити про близькість ойконімів до загальних найменувань.

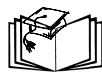
З огляду на це онімізацію апелятивів цілком справедливо вважають давнім і основним способом творення топонімів, характерною особливістю якого є можливість виникнення нових СО шляхом переосмислення назв загальних, тобто без участі словотворчих формантів.

Оскільки географічні об'єкти за своєю природою можуть бути природні (натурогенні) чи штучні, створені людиною, її працею, (антропогенні), розгляд їхніх найменувань проведимо з урахуванням природи їх походження.

Існують відмінні географічні особливості (рівнинність, пересіченість, заболоченість місцевості, рослинність, різна родючість ґрунтів і под.), що також можуть впливати на час освоєння означених територій та на поширення окремих типів топонімів. Важливий елемент історико-географічної характеристики становить зокрема топоніміка, тобто власні географічні назви взагалі, назви різних елементів поверхні землі (рік, озер, струмків, гір, ярів, балок, урочищ, лісів, чагарників і под.) і назви населених пунктів (міст, містечок, гін, селищ, частин міст, кутків сіл і под.). Особливістю топоніміки є те, що географічні назви становлять найбільш стійкий елемент лексики кожної мови. Утворюючи певну систему в лексиці мови, топоніміка має також свої закономірності розвитку, знання яких є важливим для вивчення історії народу і його мови. З особливостей топоніміки, що мають велике значення для дослідження історії, виокремлюємо взаємозалежність між назвами вод, інших об'єктів і назвами населених пунктів, взаємозв'язки між давніми й сучасними географічними іменами та зв'язки системи топоніміки досліджуваного регіону з системою топонімів даної мови. У структурі відапелятивних СО виділяємо дві групи стрижневих компонентів, які вказують на **натурогенне та штучне походження** географічної назви.

Як зазначає Т. Марусенко, «українська народна географічна термінологія, як і слов'янська, дуже багата й різноманітна..., проте ряд географічних термінів зберігся тільки у власних назвах». Дослідниця цього шару лексики стверджує, що «топоніми є надійним джерелом для встановлення давніх географічних апелятивів, які в сучасній мові не збереглися, крім того, одночасне існування апелятива та топоніма, утвореного на його основі, є важливим доказом давності слова, бо топоніми, як відомо, є набагато стійкішими, ніж загальні назви» [6, 214].

До проблеми вивчення найменувань, похідних від народних географічних термінів, зверталися багато слов'янських ономастів, при цьому вказуючи на наявність тісних взаємозв'язків між апелятивною географічною номенклатурою і СО, що зумовлює можливість переходу географічних апелятивів у власні назви й навпаки. Про потенційні можливості географічних термінів у творенні СО переконливо свідчать також наші матеріали.



Основи СО, які послужили підґрунтям для найменування об'єктів **натурогенного походження**, за мотивами номінації можна співвіднести з лексемами чотирьох тематичних груп: ті, які характеризують рельєф, структуру чи властивості ґрунту, особливості флори та фауни. Розглянемо кожну групу окремо.

По-перше, на дослідженому нами матеріалі виокремимо семантичні групи СО, твірна основа яких пов'язана з рельєфом: додатній рельєф, від'ємний рельєф, рівнинну місцевість.

Твірні основи, що представляють додатній рельєф, співвідносні з такими лексемами-географічними термінами: бобрик, букрин, гірка, гора, могила, ріг. До цієї групи зараховуємо такі СО: **Великий Бобрик** Сум. обл., **Великий Букрин** Київ. обл., **Верхній Рогачик** Херсон. обл., **Геніченська Гірка** Херсон. обл., **Мишурич Ріг** Дніпропетров. обл. і под.

Твірні основи, які пов'язані з назвами від'ємного рельєфу, співвідносяться з такими компонентами: байрак, копаня, лиман, ущелина: **Багата Ущелина** Крим, **Велика Копаня** Закарпат. обл., **Великі Копані** Херсон. обл., **Великий Байрак** Полтав. обл., **Малі Копані** Херсон. обл. і под.

Стрижневі компоненти СО, що характеризують місцевість як рівнину і співвідносяться з такими компонентами: берег, діброва, луг, лука, нива, поділ: **Березова Лука** Полтав. обл., **Великий Берег** Хмельн. обл., **Вільшанська Нива** Київ. обл., **Красний Луг** Дніпропетров. обл., **Мала Левада** Хмельн. обл. і под.

По-друге, інколи трапляються власні географічні назви, в основу значення яких покладена певна особливість ґрунту, на якому розташований географічний об'єкт. Це можуть бути також назви корисних копалин. До цієї групи зараховуємо: **Стара Пісочна** Хмельн. обл., **Старий Іржавець** Полтав. обл., **Цвітні Піски** Луган. обл. і под.

Говорячи про третю підгрупу географічних назв із семантикою натурогенного походження, відзначимо, що інтерес ономастів, зокрема Ю. Карпенка [3], В. Ніконова [7] до назв, пов'язаних із флорою, зумовлюється високою продуктивністю творення власних назв СО від основ, що представляють особливості рослинного світу. Це група онімів, в основі яких лежить найменування рослин: **Велика Березянка** Київ. обл., **Верхній Яловець** Чернів. обл., **Високі Тополі** Полтав. обл., **Вища Кропивка** Він. обл., **Зелена Липа** Чернів. обл. і под.

До четвертої підгрупи зараховуємо власні назви з основами, які пов'язані з фауною (що позначають свійських та диких тварин, птахів, комах, земноводних): **Великий Раковець** Закарпат. обл., **Великі Зозулинці** Хмельн. обл., **Великі Кусківці** Тернопіл. обл., **Великі Орлині** Хмельн. обл., **Вищі Вовківці** Хмельн. обл. і под.

Як і відапелятивні СО натурогенного походження, так і власні географічні назви **штучного походження** несуть у собі певний суб'єктивізм, проте виявлений більшою мірою. Усі СО відапелятивного походження, вживані на позначення антропогенних географічних об'єктів поділяємо на семантичні групи.

У цій групі виділяємо підгрупу, де стрижневий компонент первісно пов'язаний із типом поселень та способом використання площі. Староукраїнські пам'ятки XIV — XV ст. фіксують лексему село з трьома лексико-семантичними варіантами: «заселена ділянка землі», «присілок біля села, пригородне село», «жителі села» [2, 52]. Починаючи з XI ст., ця лексема активно функціонує в східнослов'янських мовах на позначення типу поселення і форм землеволодіння, також відбуваються семантичні зрушення в семантиці слова — звуження семантики і закріплення значення «сільське поселення»: **Нове Місто** Він. обл., Львів. обл., Черк. обл.; **Нове Селище** Одес. обл., **Новий Посьолок** Дніпропетров. обл., **Руде Село** Київ. обл., **Старе Місто** Київ. обл. і под.

Багато ойконімів указують зокрема на тип поселень і господарських будівель: **Василівська Пустош** Дон. обл., **Великий Курінь** Кіровоград. обл., **Верхній Майдан** Ів.-Фран. обл., **Гаврилова Слобода** Сум. обл., **Пиківська Слобідка** Він. обл. і под.

Перші компоненти у композитних утвореннях новий (Новоселівка) і старий (Старосілля) відзеркаляють відносну хронологію виникнення населеного пункту, також атрибутивний компонент залежав від семантики, яку вкладав власник, забудовник, тобто поселення нове чи на місці колишнього села.

У становленні стрижневих ойконімів з компонентом старо-, ново- значну роль відіграв процес утворення сіл на місці лісових розробок, оскільки писемні пам'ятки з XIV ст. фіксують дані про появу таких сіл, тому з часом невеликі лісові села повторно заселяються. Передумови для виникнення таких назв мали місце в лісових місцевостях російської півночі, північного сходу. Ойконіми Новоселівка походять від мікротопоніма новоселівка — «частина села» [2, 58]: **Вільшанська Новоселиця** Київ. обл., **Малі Новосілки** Львів. обл. і под.

Аналіз ойконімів, утворених внаслідок топонімізації назв поселень, свідчить, що формування ойконімів даного типу відбувається з IX — XII ст. і це, як правило, лексеми город, городок, городище. Із XV — XVI ст. на українських землях вживаються ойконіми, похідні від назв сільських типів поселень — село, слобода, новосілки, воля, у XX ст. — хутір.

Із XVI — XVII ст. вживаються складені ойконіми з лексемою слобода, а з XIX ст. — хутір: **Рашкова Слобода** Чернігів. обл., **Степові Хутори** Чернігів. обл. (засноване у 1940 році). В. Лемтюгова виникнення



перших слобід відносить до XI — XII ст. Дана лексема спільнослов'янського походження (із свобода шляхом дисиміляції). Дослідниця зазначає, що у старобілоруських пам'ятках вживається з лексико-семантичним варіантом «пільги, звільнення від повинностей на певний термін», «пільгове поселення» [5, 52], а в «Словнику староукраїнської мови» XIV — XV ст. лексема слобода зафіксована як «назва села у Київській землі» [2, 59]. Із XVI — XVII ст. відбувається семантичне розширення значення лексеми слобода, що вживається в значенні торгового й промислово-ремісничого типу або використовується з оборонною метою. Характерною рисою топонімної системи XVII ст. є поява поселень з компонентом Слобода. Невеликі висілки виникали на неосвоєних до того часу землях, селяни звільнялися від певної частини повинностей, тому поселення й одержували відповідні назви.

Також зазначимо, що інтенсивне господарське освоєння навколишнього світу знайшло своє відображення у власних назвах географічних об'єктів. Найбільшу кількість серед цих основ, що позначають антропогенні географічні об'єкти, становлять одиниці, що пов'язані з назвами господарських, побутових, культових споруд, а також із військовою справою: **Висока Піч** Житомир. обл., **Красні Окни** Одес. обл., **Левковий Млинок** Житомир. обл., **Лісові Халупки** Львів. обл., **Міські Млини** Полтав. обл. і под.

Поява ойконімів **Василева Гута** Чернігів. обл., **Лошакова Гута** Чернігів. обл., **Туманська Гута** Чернігів. обл. спричинена зародженням кустарних промислів на базі місцевої сировини. Ойконім Гута походить від апелювати гута «склоплавильний завод». Починаючи з XIII ст., у лісах України для добування з деревини поташу, деревного вугілля, смоли, дьогтю будували спеціальні споруди, які називалися будами. У зазначених ойконімах відантропонімний атрибутивний компонент указує на посесивне значення [1, 48].

Із історії знаємо, що всі городища розташовані на панівних висотах правого берега, зручних для спостереження й оборони, на більш-менш однаковій відстані одне від одного (близько 10 км). Міста, що входили в систему оборони на півдні Київської Русі, відігравали роль військових фортець. Але вони виникли у різний час і відрізнялись одне від одного за соціальним значенням та соціальною роллю.

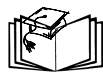
Відомі зі староруських літописів стародавні міста Київської Русі будувалися також на старих городищах, які вже самі мали довгу історію. «Грандіозну систему укріплень на межі зі степовими кочівниками-завойовниками можна було збудувати силами багатьох тисяч робочих рук при добре розвиненій на той час техніці спорудження. Якщо враховувати, що оборонні лінії тягнуться на сотні кілометрів по місцевості найрізноманітніших профілів, то стане зрозумілою очевидність давньої й багатой історії краю. Ті безперервні систематичні поселення по той бік складних фортифікацій зводилися не одним якимось слов'янським племенем, а багаточисленним народом на своїй споконвічній території для захисту своїх полів, осель, жителів» [8, 3].

До останньої підгрупи зараховуємо СО, стрижневий компонент яких первісно пов'язаний із меморіально-ідеологічними цінностями. Велика кількість перейменувань та новоутворених назв з'являється в радянський період: **Десятиріччя Жовтня** Запоріж. обл., **Красна Зоря** Крим, **Красний Октябрь** Дон. обл. (3), **Красний Партизан** Дон. обл., Крим, **Право Жовтня** Київ. обл. і под.

Як показує дослідження, стрижневий компонент відапелювативних СО твориться шляхом переосмислення загальноновживаних слів у власні назви. Взаємозв'язки між компонентами системи власних географічних назв України мають свої виявні риси, які пояснюються історичним, географічним, етнімічним розвитком краю, характером його олюдження. Оскільки географічні, соціально-економічні, культурні та інші чинники в різних народів і навіть на різних територіях розселення одного народу є, переважно, неоднаковими, то відповідно різними є способи та засоби номінації географічних об'єктів у різних регіонах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демешко І. М. Відантропонімі ойконіми північно-східного Полісся. / І. М. Демешко // Наук. записки. — Вип. 59. — Серія: Філол. науки (мовознавство). — Кіровоград : РВГ ІЦ КДПУ, 2005. — С. 46—60.
2. Демешко І. М. Характеристика посесивних ойконімів північно-східного Полісся. / І. М. Демешко // Наук. записки. — Вип. 48. — Серія: Філол. науки (мовознавство). — Кіровоград : РВГ ІЦ КДПУ, 2003. — С. 50—60.
3. Карпенко О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики / О. Ю. Карпенко. — Одеса : Астропринт, 2006. — 325 с.
4. Крижанівська О. І. Інверсійний словник ойконімів України. — Кіровоград : КДПУ, 2001. — 218 с.
5. Лемтюгова В. П. Восточнославянская ойконимия апеллювативного происхождения. Названий типов поселений. — Минск : Наука и техника, 1983. — 198 с.
6. Марусенко Т. А. Материали к словарю украинских географических апеллювативов (навания рельефов). // Полесье. — М. : Наука, 1968. — С. 206—225.
7. Никонов В. А. Введение в топонимику. — М. : Наука, 1965. — 176 с.
8. Суперанская А. В. Типы и структура географических названий // Лингвистическая типология и прикладная топонимика. — М., 1964. — С. 87—89.
9. Шульгач В. П. Праслов'янський гідронімний фонд (Фрагмент реконструкції) / В. П. Шульгач. — К., 1998. — 368 с.



Аліна ТИМОШЕНКО

КОНСЕРВАЦІЯ АРХАЇЧНИХ ВІДМІНКОВИХ ФОРМ У СКЛАДІ УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, професор С. Л. Ковтюх

На сьогоднішньому етапі фразеологія – це багатоаспектна дисципліна, яка має значні досягнення в кількох напрямках: семантика фразеологічних одиниць (А. М. Бабкін, Л. А. Булаховський, Н. А. Москаленко та інші), історія, етимологія й становлення фразеологічних виразів (Ф. П. Медведєв, Л. Г. Скрипник, В. Д. Ужченко та інші), діалектна фразеологія (Н. Д. Бабич, М. Я. Олійник, Н. В. Романюк та інші), фразеологічна стилістика (Л. Г. Авксент'єв, В. С. Ващенко, А. П. Коваль, А. П. Супрун та інші), дослідження фразеологічної одиниці як перекладознавчої категорії в системі внутрішньотекстових зв'язків (Л. Г. Зернова, В. С. Калашник, Н. П. Щербань та інші).

Незважаючи на чималу кількість монографій, лексикографічних праць, спеціальних наукових статей, присвячених висвітленню багатьох питань фразеології, зокрема аналізу фразеологічних перетворень, які відбулися на сучасному етапі розвитку мови, надалі залишаються недостатньо вивченими в українському мовознавстві проблеми історичної фразеології. Адже саме вивчення фразеологічної системи в діячності та синхронії сприятиме комплексному аналізу окремих лінгвістичних об'єктів. До сьогодні відчутно бракує праць, у яких розглядалися б граматичні зв'язки між елементами стійких одиниць з погляду діячності, зокрема фіксації архаїчних відмінкових і числових форм у їхньому складі.

Мета статті – виявити залишки давніх відмінкових форм у складі фразеологічних одиниць. Для досягнення поставленої мети необхідне розв'язання таких завдань: 1) дати поняття про фразеологічні одиниці, їхню структуру і типи; 2) дослідити фразеологізми літературної мови й діалектів задля виявлення застарілих відмінкових закінчень; 3) з'ясувати частотність уживання фразеологізмів із законсервованими давніми формами й причини їхнього збереження.

Укладачі фразеологічних словників визначають такі характерні ознаки стійких одиниць: специфічне значення; здатність виражати граматичні категорії; постійний, відтворюваний за традицією компонентний склад фразеологічних одиниць [4, 32].

Незважаючи на неузгоджені серед мовознавців питання про складові української фразеології, будемо дотримуватися погляду про віднесеність порівняльних зворотів, крилатих висловів, прислів'їв, приказок і каламбурів до фразеологізмів.

Серед поширених архаїчних явищ, засвідчених в українській фразеології, – збереження давніх прийменників, які відтворюють або свою застарілу форму, або передають нехарактерне для сучасної української мови значення.

Значна кількість фразеологічних одиниць уживається з давнім прийменником *к*, який здебільшого виражає значення давального відмінка: *йти к чорту*, *к бісу* „заснавати цілковитого провалу; пропадати, гинути”, *іди к бісу (к чорту, к дідьку, к монахам і т. ін.)* „вираження зла на когось, щось, незадоволення ким-, чим-небудь, бажання позбутися когось, чогось”; *летіти к бісу* „заснавати краху; рушити, щезати”; *та ну його (її, їх) к бісу (к дияволу)* „вираження небажання мати справу з ким, чим-небудь, негативного ставлення до когось, чогось”; *отуди к бісу* „вираження здивування, незадоволення, досади”, *ні к бісу (ні к чорту)* „дуже поганий, негодящий; зовсім, абсолютно”; *(іти) к бісовій (лихій, нечистій, чортовій) матері (мамі)* „підсилення висловлюваного; нанівець, дотла, неодмінно; для вираження незадоволення ким-, чим-небудь, обурення, гніву і т. ін. з якогось приводу”; *не годиться (не годен) ні к лихій годині* „зовсім, абсолютно; нікуди, ні для чого” (Білоноженко, 33–34, 350, 466, 504, 591); *к чортам собачим* „вираження незадоволення, бажання прогнати кого-небудь геть” (ФПМЛ, 516).

У прислів'ях прийменник *к* уживається з різними значеннями: локальні – *Не нашого полку, іди собі к вовку*; *З хати димом, з двору вітром к чортовій матері*; об'єктні – *Смола к дубу не пристане*; *Найду куму, аби було к чому*; *Кожна рука к собі крива*; *Лебідь летить – к снігу, а гусь – к дощу*; *Полегло батькові к смерті* (Панасенко, 127, 145, 219).

У лемківських говірках прийменник *к* має численні варіанти (*ік, т, іт, ку, ту* тощо) і послідовно вживається не тільки у виразах на зразок *пришов ік чолі, підут г житу, ходів ік тобі*, а й у фразеологічних одиницях: *закохался як чорт к сухій вербі* „сильно закохатися” (літературний відповідник *як (мов, ніби) чорт у суху вербу*), *пуйти к дідові* „померти” (літературний варіант – *іти до Бога*).

Прийменник *об* (*о*), порівняно з російською мовою, має дуже обмежену сферу застосування. Нині він поширений при позначенні часу за годинами доби. Сучасна українська літературна мова вважає ненормативним використання прийменника *об* (*о*), коли йдеться про предмет чи об'єкт думки, відчуттів, мови і т. ін.



Однак консервація прийменника *о* (*об*), який виражає об'єктні значення, засвідчена в окремих прислів'ях: *В дорозі, в гостині пам'ятай о худобині; Коли сіно в стозі, то забудь о Бозі; Сядьмо на колоді, поговорім о пригоді; Об Миколі та й ніколи* (Панасенко, 80, 115, 119, 133). У деяких народних виразах цей прийменник уживається із часовим значенням: *На Юрія о цій порі, як рак свисне на оборі* (Панасенко, 112).

У російській мові фонетичним варіантом прийменника *в*, який потрапляє в позицію перед словом з двома приголосними, є прийменник *во*. Цей прийменник обмежено вживається й у складі фразеологічних одиниць давнього походження *во главу угла* (синонім до поняття „основа”), *во врем'я оно* „давно”, *притчею (во язицех) бути (стати)* „бути предметом розмов, обговорення, пліток” (Ярещенко, 28, 150, 179), *во дні фельдфебеля-царя* (ужитий для характеристики часів Миколи I, царя-„солдафона” (Шевченко, 256), або в діалектних стійких виразах *датися во знаки* „дошкулити”. Консервація застарілими фразеологізмами прийменника *во* свідчить про його давнє походження, однак українська мова цей прийменник не зберігає, тому конструкція з *во* є архаїчною.

Одним із частотних явищ, засвідчених у складі фразеологічних одиниць, є збереження давніх форм прикметників, зокрема найбільш поширеною є консервація нестягнених форм прикметників, зафіксованих у різних типах фразеологічних одиниць:

1. У прислів'ях і приказках можливе вживання застарілих флексій *-ая*, *-еє*, *-ую*, *-ії* в називному та знахідному відмінках однини жіночого і середнього роду: *Побили вовка баранії сльози; Паляниця – як пух, як дух, як милеє щастя; Лихо той ділає, що твердії горіхи на кінець складає; Злая зима збіжжю шкодить і порожні колоски родить; Ні гульні, ні роботи, коли рванії чоботи; На сухеє дерево і вогонь пада* (Панасенко, 9, 16, 21, 54, 100, 144); *За милую куму можна полізти і в тюрму; Брат любить сестру багатую, а чоловік – жінку здоровую* (Ярещенко, 87, 88). Окремі стійкі одиниці зберігають давні форми середнього роду в множині прикметників з флексією *-оє*: *Холодно, одягшись в одно, а хоч удвоє та обидва худеє, то все одно* (Панасенко, 80).

2. Крилаті вислови також досить часто містять нестягнені форми прикметників, які вживаються з певною стилістичною метою, зокрема для створення урочистості, стилізації під народнопоетичну мову: *злій люди* (як втілення темних сил реакції, національного поневолення, підступу, зради); *всевидящее око* „всевишній”: *А ти, всевидящее око! Чи ти дивилося звисока? Та цур їм, тим царям поганим! Нехай верзуться їм кайдани* (Шевченко, 257); „Слово, чому ти не твердая криця?” (Українка, 373).

Українська фразеологія фіксує також уживання коротких форм прикметників, серед яких засвідчені не тільки ті, які існують у літературній мові паралельно з повними якісними прикметниками; *Бідному зятю і тесть не рад; Пішло діло на лад, що й сам йому рад* (Ярещенко, 89, 105); *Не потрібен і клад, коли у чоловіка з жінкою лад* (Панасенко, 33), а й такі, які в мовленні майже не вживаються або трапляються дуже рідко: *Поки багат, то поки й сват; Хоч гол, та прав; Мороз не велик, та стоять не велить; Март невірен: то сміється, то плаче; Доки був голоден, робить був не годеє, а як ся наїв, то лиш би й сидів; Кулик не велик, а все-таки птиця* (Панасенко, 10, 14, 51, 106).

Поширені у фразеологічних одиницях і нестягнені, і короткі форми займенників: *Усе теє пригодиться, що на полі корениться; Все тоє перетовчеться да перемелеться; Поїмо сьогодні твоє, а завтра всяк своє; На любов і смак товариш не всяк; Підійми всяк колос – з колосків росте мішок* (Панасенко, 59, 60, 69, 116, 136); *Всяк хоче взяти, а ніхто не хоче дати* (Ярещенко, 60, 229).

Крім того, неоднаковою мірою зберігаються стійкими виразами й інші застарілі форми займенників. Найбільша частка міститься в діалектах, зокрема у фразеологізмах бойківських говірок поширені займенникові енклітики *сі*, *си*, *ся*, які походять від давньоукраїнських коротких форм зворотного займенника: *на вандри сі пустити* „піти швендяти; тинятися”, *куди ви сі взяли* „ви помиляєтесь; ви не на тій дорозі”; *гораєт (гаразд) с'я мати* „жити добре”, *догосподарювати сі до дідівської торби* „розоритися; збідніти”, *рот сі не затирає* (кому) „балакучий”, *біс сі (ким) вдавив* „пропав”, *вбити си в дурнішу* (літературний відповідник *вбити собі в голову*) „переконати себе в правильності чогось” [2, 47–50]. Давні форми займенника *себе* зберігаються й у складі українських прислів'їв: *Хто потопає, той ся за косу хапає; Іще той ся не вродив, щоби йому догодив; Якби кінь свою силу знав, ніхто би сі на нім не всидів; Не тепер по гриби ходять, але восени, коли ся родять; Най сі веретено встидає, що голе ходить* (Панасенко, 28, 46, 87, 127).

У народних виразах фіксуються також: архаїчна форма знахідного відмінка займенника 2-ї особи *тя*: *Хвали мене, губонько, бо тя роздеру; Не дражни пса, не вкусить тя* (Панасенко, 38); форма знахідного відмінка однини анафоричного займенника жіночого роду *ню*: *Вош – то така худоба, що ні злодій не вкраде, ні на ню ніяка пошесть не знайде; давній варіант означального займенника сам: Само поросятко мішок дере і само квікає; Не шукай лиха – само тебе знайде*; усічена форма давального відмінка особового займенника *він*: *Засів му клин у голові* (Панасенко, 91, 109, 133, 145).

Характер законсервованих давніх флексій іменника неоднорідний, серед них деякі обмежено вживаються у фразеологізмах, окремі стали нормою сучасної літературної мови, а частина застарілих закінчень продовжує поширюватися в діалектах. Зокрема в південно-західних діалектах засвідчені такі іменникові флексії у складі фразеологічних одиниць:



1. В іменниках I відміни в орудному відмінку однини часто вживається закінчення -оў: *мати за душов* „збагатитися досвідом життя, прожити немало років” (бойківські говірки); *із свічков треба глядати* „дуже важко шукати”, *пуйти з палачков (кошиком)* „жебракувати” (лемківські говірки). Ця флексія обмежено фіксується й у складі окремих прислів'їв: *Хробак гризе хрін, бо не знає за морков* (Панасенко, 109).

2. У родовому відмінку однини в іменників III відміни поширені форми на -и: *не до соли* „байдуже”, *виходитись з слабости* „перебути хворобу на ногах” [2, 60].

3. В іменниках II відміни чоловічого роду з нульовою флексією в орудному відмінку однини сильна дія граматичної аналогії твердого різновиду на мішаний, унаслідок чого в мішаному різновиді вживається флексія -ом замість -ем: діал. *ножом різати* – літ. *ножем різати* „глибоко хвилювати”.

4. Флексія -еви в давальному відмінку однини іменників II відміни, що є органічним продовженням архаїчної флексії -ови: *не вміти коневи фоста зав'язати* „бути недолугим” [2, 53].

5. Архаїчна форма давального-місцевого відмінка множини іменників I відміни з флексією – ом (<-ьмь): діал. *курьом на сміх* – літ. *курям на сміх* „надто безглуздо”.

6. Застаріла форма давнього місцевого відмінка іменників II відміни із закінченням -ох: *знав на штирьох коньох* „дувся; пишався” [2, 55].

Літературна мова зберігає й інші архаїчні форми іменників, наприклад, у складі прислів'їв фіксуються іменники середнього роду II відміни, які в знахідному відмінку однини вживалися із закінченням -іє: *Почав за „здравіє”, а звів „за упокой”* (Панасенко, 20).

Архаїчні форми іменників III відміни в орудному відмінку однини на -ію засвідчені здебільшого в крилатих висловах: *Розтікатися мислію по древу* „бути багатослівним” („Слово о полку Ігоревім”); *літати мислію* „часто згадувати кого-небудь, постійно думати про когось; мріяти про щось нереальне, нездійсненне” (Ярещенко, 153, 190), „*За горами гори, хмарою повиті, Засіяні горем, кровію политі*” (Шевченко, 348).

Залишки давнього місцевого відмінка колишніх іменників -ѡ, -ѣ-основ віддзеркалюються в окремих фразеологічних одиницях: *притча во язицех* (з Біблії) „предмет загального осуду й глузування”, *темна вода в облацех* „що-небудь недоступне для розуміння, таке, в якому важко розібратись” (Ярещенко, 230).

Отже, у складі фразеологічних одиниць часто зберігаються залишки давньої системи словозміни іменних частин мови, однак ті архаїчні явища, які в сучасній літературній мові належать до ненормативних, служать стилістичним засобом або знаходять свій вияв у мовленні окремих місцевостей. Фразеологізми непослідовно віддзеркалюють застарілі відмінкові закінчення іменників і прикметників: переважають ті, що зберігаються в сучасних діалектах. Серед субстантивних слів форм засвідчені поодинокі випадки поширення давніх флексій родового відмінка однини іменників III відміни, давального відмінка II відміни, орудного відмінка однини іменників I, II, III відміни, місцевого відмінка множини іменників I та II відміни тощо. Прислів'я, приказки, крилаті вислови часто консервують короткі, нестягнені форми прикметників та займенників. Для діалектних та літературних фразеологічних одиниць характерна здатність зберігати архаїчні закінчення займенників.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- Білоноженко – Фразеологічний словник української мови / [уклад. : В. М. Білоноженко та ін.] – К. : Наук. думка, 1993. – 984 с.
 Панасенко – Скарбниця народної мудрості / [упор. Т. М. Панасенко]. – Харків : Фоліо, 2004. – 286 с.
 Українка – Українка Леся. Зібрання творів : у 12-ти т. / Леся Українка. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 12. – 693 с.
 ФПМЛ – Фразеологія перекладів Миколи Лукаша: словник-довідник / [укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2002. – 735 с.
 Шевченко – Шевченко Т. Г. Твори : в 5-ти т. / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1978. – Т. 1. – 372 с.
 Ярещенко – Українські прислів'я, приказки, фразеологічні вирази, крилаті вислови [авт.-упор. А. П. Ярещенко]. – Харків : Фоліо, 2008. – 240 с.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови / С. П. Бевзенко. – Ужгород, 1960. – 416 с.
- Демський М. Т. Дерииваційна база діалектної фраземіки з бойківського ареалу / М. Т. Демський // Укр. діал. лексика : зб. наук. праць. – К. : Наук. думка, 1987. – С. 45–61.
- Історична граматики української мови / М. А. Жовтобрюх, О. Т. Волох, С. П. Самійленко, І. І. Слинко. – К. : Вища школа, 1980. – 320 с.
- Юрчук Л. А. Теоретичні засади ресстру фразеологічного словника української мови / Л. А. Юрчук // Мовознавство. – 1983. – № 5. – С. 23–32.



Анастасія ЧЕКУХІНА

ПІДЛІТКОВИЙ ЖАРГОН ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Т.В. Ліштаба

Дослідження арготичної, жаргонної лексики та сленгу не є прикметною відзнакою лише кінця ХХ ст.: можна говорити про більш як столітню традицію в цій галузі, хоча власне інтерес – у першу чергу лексикографічний – з'явився набагато раніше.

Елементи школярського та студентського жаргону зафіксовані в літературно-писемних джерелах XVII–XVIII ст., зокрема в українських інтермедіях означеного часу, у «Лексіконі славенороскім...» Памви Беринди (1627), у творах «Енеїда», «Наталка Полтавка» та «Москаль-чарівник» Івана Котляревського. Жаргонні номінації наявні в «Словарі української мови» за редакцією Бориса Грінченка (1907–1909). Очевидно, учнівські жаргони виникли в Україні ще у XVIII ст., а можливо, і раніше. На переконання багатьох учених, студентське і школярське арго з'явилося наприкінці XVI – на початку XVII ст. і належить до найраніших арготичних систем, зафіксованих в українському письменстві ще в XVII ст.

Виникнення їх пов'язане з появою братських шкіл-бурс у XVII-XVIII ст. [4, 114-118]. Нудні умови бурсацько-семінарського життя закономірно породили жаргон, оскільки він онтологічно постає як засіб суспільної розваги [4, 117]. Крім того, ізолюваність, суворий режим, інтернатське відособлення вихованців по бурсах вплинуло на появу «бурсацького» соціолекту з лише йому властивими словниково-стилістичними особливостями, зробило його своєрідним культурним і словесним кодом молоді.

Протягом ХХ ст. загалом і в останні десятиріччя особливо спостерігається бурхливий розвиток молодіжних соціальних діалектів (соціолектів) різних мов, зокрема української. Поступово відбувається поглиблення спеціалізації відповідної лексики. Так, в українській мові на межі ХХ і ХХІ ст. можна виділити, поряд із "загальномолодіжним" шаром сленгової лексики, також сленг комп'ютерний, музичний тощо. Окрема проблема – виокремлення й дослідження регіональних особливостей молодіжного жаргону. У цьому аспекті варто звернути увагу на підлітковий жаргон як складник молодіжного мовлення.

Незважаючи на наявність поодиноких праць, присвячених аналізу різних аспектів формування мовної культури підлітків (філософсько-аксіологічного, соціологічного, психологічного, педагогічного, філологічного), дослідження регіональних особливостей підліткового жаргону практично відсутні в українському мовознавстві, що й визначає актуальність публікації.

Мета статті – з'ясувати місце підліткового жаргону в сучасному мовному дискурсі та виявити й описати джерела формування мовного потенціалу підлітків.

Реалізація мети потребує вирішення наступних завдань:

- 1) простежити історію вивчення соціальних діалектів української мови;
- 2) з'ясувати значення термінів «арго», «жаргон», «сленг»;
- 3) обґрунтувати поняття «мовлення підлітків»;
- 4) виявити основні тенденції у формуванні мовних смаків підлітків;
- 5) установити основні джерела, що впливають на мовний потенціал підлітків.

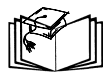
Сучасна мовна ситуація обумовлює актуальність і доконечну потребу теоретичного й лексикографічного опрацювання жаргону, який став одним з основних засобів спілкування підлітків.

Останнім часом простежується тенденція до розширеного функціонального навантаження термінів «сленг» та «арго», які раніше перебували у відносно пасивному вжитку.

Арго Л. Ставицька визначає як особливу, характерну для певної відокремленої професійної чи соціальної групи мову, що складається з видозмінених елементів однієї або двох природних мов [4, 22].

На відміну від арго жаргон має відкритий характер і звичайно формується в порівняно великих групах носіїв мови, об'єднаних за ознакою професії чи стану в суспільстві. Жаргон – напіввідкрита лексико-фразеологічна підсистема, використовувана тією чи іншою соціальною групою, щоб відособитися від решти мовної спільноти. Здебільшого жаргонізмами є емоційно-оцінні експресивні утворення, серед яких переважають негативні знижені номінації [4, 33].

Сленг – мовне середовище усного спілкування великої кількості людей, що відмінне від норми, власне різновид розмовної мови. Термін сленг адекватний термінові загальний жаргон [4, 40]. Згідно з визначенням Л. Ставицької, сленг – це практично відкрита мовна підсистема ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, які виконують експресивну, оцінну (звичайно негативну) й евфемістичну функції. За структурою сленг поділяють на загальний (те саме, що загальний жаргон, жаргонізована розмовна мова) і спеціальний (те саме, що професійний жаргон). Межа, яка відокремлює сленг від розмовної мови, – хитка й рухома, тож поняття сленг і розмовна мова, сленг і просторіччя нерідко ототожнюють. Сленг співвідносний саме з жаргонізованою розмовною мовою [4, 42].



Як бачимо, Л. Ставицька пропонує не лише якісне, а й певною мірою кількісне розрізнення понять арго — жаргон — сленг (відповідно закрита, напіввідкрита й відкрита підсистеми, різна міра професіоналізації, що спадає в ряді від арго до сленгу).

Терміни «арго» та «жаргон» запозичені з французької мови (франц. argot, jargon), тому відображають стилістичне розшарування французької мови. Термін «сленг» походить з англійської мови й загалом більш притаманний західній лінгвістичній традиції. Якщо поглянути на сучасне функціонування відповідних термінологічних одиниць в англійській та французькій лінгвістиці, то можна простежити цікаву особливість: у той час як пуристично налаштовані французькі лінгвісти уникають використання чужомовного елемента й оперують оригінальними «арго» та «жаргон», в англійській мові вільно співіснують усі три терміни.

Отже, арго — це мова малих, соціально замкнених груп, яка є їх соціальним маркером і слугує засобом відмежування, протиставлення членів даної групи іншій частині суспільства. Поняття «арго» особливо набуває свого значення на історичному зрізі мови, оскільки в сучасних мовних реаліях не знаходить вияву.

Саме слово «жаргон», як і «арго», є запозиченням із французької мови, означає базікання, пташина мова, цвірінкання. Таким чином, жаргон — це розмовне, експресивно забарвлене мовлення окремих соціальних груп, об'єднаних за професійною, віковою кримінальністю або за ознакою інтересів.

Відійшовши від поняття соціолекту, зупинимось на тлумаченні підліткового жаргону як основної складової частини усного розмовного (нелітературного) мовлення та приймемо дефініції, зазначені вище, як одні з найбільш точних.

Сучасне мовлення підлітків (далі — МП) — це одна велика соціолінгвістична, психолого-педагогічна й соціокультурна конгломеративна в суспільному просторі мови [3, 107]. Умовність поняття полягає як у вживанні терміна «мова», що фактично означає тільки лексико-фразеологічну підсистему в межах мовного простору, так і в понятті «підліток» — широкому об'єднанні частини носіїв мови за віком. Умовність поняття «мовлення підлітків» виражається також і в тому, що набір слів, що вважаються підлітковими, не відрізняється суворою цілісністю й стійкістю, як не відрізняється цілісністю й стійкою обмеженістю саме поняття «юнацтво» [4, 464].

МП характеризується зосередженістю на реаліях світу молодих. Варто наголосити на орієнтації МП на широкий спектр розуміння моди як суспільного інституту, що можна розглядати як мовний атрибут молодіжного середовища (стильний одяг, види розваг та дозвілля) у ракурсі новизни, привабливості і здатності швидко завойовувати популярність у межах певного соціуму. Говорячи про соціолінгвістичну сутність МП, варто зауважити, що його побутування обмежене не тільки певними віковими рамками, а й соціальними, психологічними, часовими і просторовими умовами існування. МП — це і вияв соціопсихологічної поведінки, і сигнал групової солідарності, що поділяє і підтримує постійно змінний «внутрішній» словник групи, члени якої сигналізують про свою причетність до неї. Молодь, яка *одночасно* належить до кількох суспільних груп, перебуває в мовній залежності від них, виявом якої стає жаргон, або сленг.

У підлітковому віці, звичайно після 11 років, на тлі зростаючого негативізму, прагнення до звільнення від дитячої залежності розвивається й зміцнюється відцентрова тенденція до відчуження від «дорослого» суспільства і його норм, у тому числі й мовних. Починає формуватися соціалізована антагоністична свідомість — «бути не як усі», що спочатку означає усього лише — «бути не як дорослі». Характерною рисою такої самосвідомості стає прояв у підлітка здатності й потреби пізнати самого себе як особистість, з її специфічними якостями. Це породжує в зазначеній категорії мовців прагнення до самоствердження, самовираження й саморозвитку. Цьому сприяють і ті нові обставини, які відрізняють спосіб життя підлітка від способу життя дітей молодшого шкільного віку. Насамперед це підвищені вимоги до підлітка з боку дорослих, товаришів, суспільна думка яких визначається не так успіхами підлітка в навчанні, як багатьма іншими рисами його особистості, поглядами, здібностями, характером, умінням дотримуватися «кодексу моральності», прийнятого серед підлітків. Усе це породжує мотиви, що спонукають підлітка звернутися до аналізу самого себе й до порівняння себе з іншими. Це стає природним прагненням підлітків, підсвідомою підготовкою до самостійного життя, і мова, що формується в такий проміжок часу, стає своєрідним засобом самоствердження юнацтва в «дорослому» світі [2; 57].

Одночасно з цим існує прямо протилежна, доцентрова, тенденція, що означає природне прагнення підлітків до корпоративності, здатності «бути подібним до своїх», тобто за зовнішнім виглядом (зачіскою, одягом, деякими аксесуарами), стилем, й особливо мовною поведінкою, походити на своїх, собі подібних, що, у свою чергу, є початком дії загальноповедінкової й загальномовної установки членів соціуму на герметизацію мови й поведінки [2, 68].

Цілком закономірно, що вищезазначені тенденції соціального життя підлітків знаходять своє вираження й у мовленні, у підсистемі підліткових слів і жаргонних виразів. Безумовно, людська мова виявляється провідним інструментом реалізації двох розглянутих тенденцій поведінки молодих осіб: намагання уникнути контролю старших виражається в спробах відторгнення мовних норм та в прагненні залучитися до групової підмови, соціально-вікового жаргону. Отже, створюється, тиражується й



зберігається специфічне мовлення підлітків – підліткові жаргони більших або малих груп, об'єднаних загальними культурними інтересами, територією, способом життя й т. ін. [2, 35].

Сучасне МП відображає нестійкий культурно-мовний стан суспільства, що балансує на грані літературної мови та жаргону. Відчуваючи себе домінуючим носієм жаргону, підлітки роблять своє мовлення своєрідним елементом поп-культури, який є престижним і необхідним для самовираження та спілкування. Але через те, що ступінь «підліткової поведінки» ніколи не буває однаковим, мовлення підлітка, в умовах сьогодення, часто стає насиченим жаргонними словами, лайливими зворотами, які просто стають засобами зв'язку в реченнях і не виражають негативних емоцій.

За таких умов мовлення підлітка набуває ознак сленгу, використання якого обмежується не тільки визначеними віковими, але й соціальними, тимчасовими та просторовими рамками. Таким чином, молодіжний сленг стає засобом спілкування людей однієї вікової категорії, словник якої обмежений реаліями світу молоді [3; 109].

Важливою характеристикою МП є її «первісність» [1, 56]. Асоціація з мовою якого-небудь первісного суспільства виникає, коли спостерігається нестабільність, постійна змінюваність жаргону і в часовому, і в просторовому вимірі.

Характерним є те, що підлітки часто використовують слова і вирази, значення яких зовсім не осмислюють і не прагнуть осмислити, граючи на зовнішній *яскравості образу*. Водночас, залежно від ситуації й кола спілкування, зазначені слова можуть виражати різноманітні, аж – до протилежних – емоції: розчарування, роздратування, захоплення, подив, радість і т. ін. При цьому адекватне «впізнавання» висловленої емоції не може здійснитися слухачем без врахування інтонації, міміки, жестикуляції мовця, а також контексту.

Постійне оновлення лексичних засобів, швидка їх змінність є однією з характерних рис підліткового жаргону. Із заміною одного модного явища іншим, старі слова забуваються, їм на зміну приходять нові. Для позначення вже відомого предмета, якості чи стану, створюються нові експресивно-оцінні, найчастіше стилістично знижені заміники. У пошуках нових слів і виразів підлітки прагнуть до найбільш помітних і яскравих явищ живої мови. Серед безлічі таких явищ найбільш привабливими здаються слова кримінального світу, з якою юні носії живої мови неминуче зустрічаються в практичному житті, у побуті, на вулиці. Вони нерівномірно поширені в мовленні молоді, і їх вживання, у більшості випадків, обмежено окремими соціально-професійними жаргонами молоді, наприклад, армійською підмовою, лексиконом дрібних торговців тощо.

Важливим складником МП є шкільний та студентський жаргон. Школярсько-студентський соціум охоче послуговується загально-молодіжним жаргоном, але обов'язково витворює й власний мовний світ, у якому домінують слова на позначення дисциплін, реалій і понять навчального процесу, шкільного чи студентського персоналу.

Власне, почуття гумору допомагає підліткові виділитися з загалу та підкреслити свою особистість [1, 60].

Таким чином, сучасне мовлення підлітків є специфічною формою відображення дійсності, що підпорядковується змінам, які відбуваються в нашому житті й пов'язані зі зміною культурних орієнтирів, цінностей, установок юнацтва. Сьогоднішнє засилля жаргонізації мовлення спричинено зміною соціальних умов, таких як домінування матеріальних цінностей над духовними, розподіл суспільства на заможних та бідних, змінами міжособистісних відносин.

З-поміж джерел, що впливають на МП, виділяємо такі:

1) мова засобів масової інформації (ЗМІ) та реклами: мова сучасних ЗМІ характеризується своєю експресивністю, вона насичена словами, характерними для розмовного мовлення, а іноді й сучасними кліше. Автори не відмовляються від жаргонних слів, оскільки такі слова є особливо виразними. Для того, щоб тексти ЗМІ були більш доступними та зрозумілими масовій аудиторії, їх максимально наближають до мовного рівня слухачів та глядачів, що виражається в «усередненні», «масовізації» мовного стандарту ЗМІ, підборі «загальнодоступних» мовних засобів: «*снікерс*» – кров'янка, «*тамтакс*» – чай в одноразових пакетиках та інше;

2) запозичення кримінальних жаргонізмів використовуються підлітками заради їх зовнішньої форми, для позначення побутових та професійних реалій, або реалій категорії масової культури [4; 46]. Зокрема, через мову підлітків багато таких слів потрапляють у мовний обіг молоді, а потім одержують шанс закріплення в просторіччі й, можливо, у повсякденному мовленні: «*шкет*», «*шпана*», «*шантрапа*» тощо;

3) літературна мова, коли слова літературної мови набувають іронічного значення: «*колискова*» – дуже важкий рок, «*паничина*» – робота, «*протези*» – кінцівки, «*тапки*» – фірмові кросівки і т. ін.;

4) професійно-термінологічна лексика. Практично всі соціально-професійні групи продукують жаргонізми. Можна говорити про професійні жаргони медиків, залізничників, гірників тощо. Деякі слова професійно-термінологічної приналежності стають надбанням інтержаргону, розмовної мови, молодіжного сленгу, тощо: «*канцер*» – хвороба, «*клізма*» – пуста пляшка, «*реанімація*» – пивний бар;



5) іншомовні запозичення. Вони мають знайому мовцям внутрішню форму. Носії молодіжних підмов, звичайно, знають зміст конкретних англійських прототипів, від яких творять жаргонізми, і саме тому їх уживають: «олди» – батьки, «герла» – дівчина, «имотки» – одяг, «шузи» – черевики, «ботл» – пляшка, «крейзі» – божевільний, «найтувати» – ночувати, «олдовий» – старий, «піпл» – людина, «флет» – квартира.

Крім того, можна виявити й жаргонізми, що сформувалися на базі німецької мови: «аусвайс» – посвідчення, «ахтунг» – увага, «варум» – чому, «вассер» – вода; та арабської: «кайф» – задоволення;

б) комп'ютерні ігри та технології. Поява та розвиток нових комп'ютерних технологій послужили могутнім джерелом породження нових слів. «Комп'ютерна» підмова, що раніше вважалась соціально-професійною мовою «комп'ютерщиків», тобто фахівців з комп'ютерів, програмістів, мережкових адміністраторів і користувачів персональними комп'ютерами та програмами, увійшла до повсякденного мовлення підлітків [6,80]. Масове захоплення молоді комп'ютерними іграми, що відбувається останнім часом, зробило також свій внесок до МП. З'явилися різні слова на позначення тих чи інших понять, до яких належать такі, як «аркада», «бос» (у значенні головний ворог у грі), «думер» (людина, що грає в гру DOOM), «квакати» (грати в гру Quake) і т. ін.

Але все ж у МП є чимала кількість власне українських сленгізмів: «диско-гопалка» – дискотека, «лягти в краватку» – покінчити життя самогубством, «скинься в тубик – там вогко і прохолодно» – поведься тихіше, «дріт» – телефон, «мавпа», «жаба», «кракозябра» – комп'ютерний значок @, «гальмо» – людина, яка повільно реагує на все (паралельно з цим словом вживається і суто російське «тормоз» з тим самим значенням) [4, 95].

Отже, сучасний підлітковий жаргон як різновид соціального діалекту обслуговує певну соціальну групу, що є його творцем та носієм (і зрозумілий саме їй), – підлітків. Він значною мірою використовує засоби попередніх етапів свого функціонування, причому не тільки молодіжного, а й жаргону злодіїв, кримінальних злочинців, тобто простежується певна наступність, і має типову стилістичну маркованість: знижено-грубувату, вульгарну, фамільярну, що й забезпечує йому експресію в іронічно-жартівливому ключі. Із зміною оцінки сленгу в суспільстві, а також ролі сленгу в мовленні, його починають сприймати як засіб вираження. Тобто жаргонна маркованість нейтралізується, завдяки чому окреслюється тенденція до введення сленгізмів у словникові ряди з експресивно маркованими членами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бобахо В. А. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность поколений? / В. А. Бобахо, С. И. Левкова // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 56 – 60.
2. Выготский Л. С. Педагогика подростка: проблема возраста: Собрание сочинений в 6 т. – М., 1984. – 500 с.
3. Нещименко Г. П. Динамика речевого стандарта современной публичной вербальной коммуникации: проблемы. Тенденции развития // Вопросы языкознания. – 2001. – № 1. – С. 107–131.
4. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. – К.: Критика, 2005. – 464 с.
5. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
6. Химик В. Б. *Поэтика* низкого, или Просторечие как культурный феномен. – СПб., 2000. – 269 с.

Катерина ШУМСЬКА

ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент О. І. Таран

Світовий літературний процес останніх десятиліть відзначається розмаїттям естетичних пошуків митців, появою нових художніх форм, переглядом ідей і художніх прийомів, що їх створила література впродовж минулих епох. Поряд з неоавангардистськими тенденціями в ньому розвивається, збагачуючись новим духовним і художнім досвідом, література, яка тяжіє до реалістичного напрямку. Однак визначальна роль у літературному житті трьох останніх десятиліть ХХ ст. належить постмодернізму.

Зацікавленість порушеною темою зумовлено відсутністю в сучасному літературознавстві цілісного аналізу, системного осягнення творчості найпомітніших фігурантів сучасного літературного процесу а також постмодерністських тенденцій у сучасній українській прозі загалом. Тож у статті спробуємо розкрити поняття «постмодерну» як віяння нової епохи й дати характеристику українському варіантові цього мистецького напрямку на прикладі представників карнавальної, міфологічної та феміністичної тенденцій.

Феномен постмодерністського бачення світу неодноразово ставав причиною масштабних дискусій у світовому культурному просторі. Постмодерні тенденції в українській літературі останніх десятиліть стали темою досліджень С. Андрусів, Є. Барана, Н. Білоцерківець, Т. Денисової, Р. Семківа, Р. Харчук та інших



науковців. Проблемою української постмодерної культури також зацікавилися дослідники діаспори – Іван Фізер, Марко Павлишин, Олег Ільницький. Останнім часом актуальності набуло дослідження феміністських тенденцій в українській літературі як прояву постмодерного світобачення і світовідчуття. Досить вагомими є праці Ніли Зборовської, Соломії Павличко, Оксани Пахльовської, Віри Агеєвої та ін.

Вплив постмодерністських ідей є настільки значним, що останні десятиліття ХХ ст. називають постмодерною добою. Терміном «постмодернізм» (буквально – «після модернізму») позначається не лише потужна тенденція в художній літературі, мистецтві, гуманітаристиці зазначеного періоду, а й певний тип свідомості, специфічний спосіб світосприймання та світорозуміння, який дається взнаки й на попередніх етапах розвитку культури.

У літературознавстві термін «постмодернізм» вживається у вузькому й широкому значеннях. Постмодернізмом у широкому розумінні позначаються явища, що час від часу виникають в історії літератури як втілена в художні форми реакція на кризу тієї чи тієї світоглядної системи (у такому контексті, скажімо, бароко тлумачиться як «постмодерністська» фаза, що підвела підсумок доби Відродження) [3, 561]. У цьому випадку під терміном «постмодернізм» розуміють духовний стан, який характеризується настроями «вичерпання утопічних енергій» [3, 559], розчарування в ідеалах та сумніву у світоглядних цінностях, критичним ставленням до раціональних засад буття, усвідомленням неоднозначності та суперечливості світу тощо. Розглядаючи зазначене мистецьке віяння у широкому розумінні, відомий італійський письменник і літературознавець У. Еко стверджував, що «будь-якій епосі притаманний її власний постмодернізм» [3, 559].

Постмодернізм у вузькому розумінні є, власне, назвою напряму в літературі та мистецтві останньої третини ХХ ст., що виник як нова світоглядна течія постіндустріального суспільства, яка характеризується втратою глобальних ідейних орієнтирів, які б об'єднували різні верстви населення.

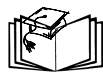
На теренах української літературознавчої науки досі точаться дискусії на тему постмодернізму. Основними питаннями, що цікавлять науковців є: «Що таке постмодернізм?», «Чи можливий український варіант постмодернізму?», «Постмодернізм – явище позитивне чи негативне?». Український постмодернізм як цілком усвідомлене явище бере свій початок з 1991 року, коли, даючи характеристику літературним гуртам «Бу-Ба-Бу» та «Пропала грамота», Наталка Білоцерківець уперше вжила цей термін. На думку відомої дослідниці Т. Денисової, постмодернізм у літературі був реакцією на позитивізм, систематизацію й раціоналізм, а починався він таким кризовим явищем як мистецький декаданс. Рушієм цієї кризи є сумнів в антропоцентризмі – людина перестає знаходитися у центрі світу. У цьому модернізм споріднений з постмодернізмом, а відмінність полягає в тому, що в модернізмі відсутня тотальна іронія [12, 8]. Ця думка опирається на складену І. Гассаном таблицю бінарних опозицій.

Український варіант постмодернізму дещо відмінний від європейського. Ця відмінність зумовлена, перш за все, соціально-історичними чинниками, адже декілька століть у статусі підкореної нації не могли вплинути на психологію наступних поколінь. Слушну думку з цього приводу висловив критик діаспори О. Ільницький: «Мої спостереження підштовхують мене до невтішного висновку, що постмодернізм... жодним чином не може бути узгоджений з українським культурним досвідом останнього сімдесятиліття... Я сумніваюся лише в тому, що Україна приходить чи наближається зараз до тих культурних умов, які домінують на Заході» [9, 18].

На тему постколоніальної літератури була написана стаття Олесі Федунь, у якій дослідниця намагалася пом'якшити антитезу колоніальний – постколоніальний [11, 22]. За її словами, постколоніальне в українських умовах співіснує з колоніальним в одному часі, місці й навіть одному культурному явищі, бо з проголошенням незалежності умови колоніалізму не зникають одночасно, а розтягуються в часі. У рамках української постмодерністської дискусії було висловлено думку, що основною ознакою постмодернізму є його невизначеність. Дійсно, людство не прийшло до чіткого визначення поняття «постмодернізм». Безпомилково можна сказати одне: постмодернізм не є кінцевим продуктом свідомості, а лише періодом у процесі розвитку людського духу.

Генерація письменників постмодерної епохи в українській літературі мало не щодня поповнюється новими яскравими іменами. Поряд з уже визнаними й досвідченими представниками так званої групи «вісімдесятників» (Г. Петросаняк, Ю. Винничук, Ю. Андрухович, В. Неборак, О. Ірванець, Є. Пашковський) та «дев'яностників» (Т. Прохасько, І. Андрусак, І. Ципердюк, Р. Кухарук) неабиякого розмаху набула літературна діяльність значно молодшого покоління письменників-постмодерністів (за висловом Роксани Харчук – «підлітково-дитяча літературна альтернатива» [12, 207]), представниками якого є Сергій Жадан, Ірена Карпа, Любка Дереш, Світлана Поваляєва, Таня Малярчук та інші.

Поділ цих письменників на зазначені групи дещо умовний, оскільки основним класифікаційним принципом у даному випадку є поколіннєве переживання, той духовний статус, що припав на молодість митців того чи іншого покоління і став виявом його духовного змісту [12, 20], а не хронологічні межі їх творчості.



З огляду на те, що розчленування України між двома імперіями – Російською й Австро-Угорською, згодом між СРСР і Польщею – не могло не позначитися на суспільній свідомості, зроблено спроби класифікувати українських письменників постмодерної доби за географічним (територіальним) принципом. Не відкидаючи генераційного принципу, серед українських письменників-постмодерністів виокремлюють «житомирську» (В. Медвідь, Є. Пашковський, М. Закусило, Ю. Гудзь) та «галицьку» (Ю. Андрухович, В. Винничук, Ю. Іздрік, Т. Прохасько) школи. Представники першої опираються у своїй творчості на формалістичні пошуки, стилізацію під чинні зразки, у той час як орієнтиром другої школи є пошуки власних першооснов, доторкання до екзистенційних глибин людини.

Якщо стилістика текстів «Бу-Ба-Бу» тяжіє до «карнавальної» модель відтворення світу («Рекреації» Ю. Андруховича), то В. Медвідь, Є. Пашковський, О. Ульяненко дотримуються у своїй творчості «міфологічних» тенденцій. Жодна з цих рис не викликає беззаперечного схвалення в колах літературних критиків. Зокрема, Ніла Зборовська жорстко критикує твори, що репрезентують карнавальну тенденцію, оскільки її не захоплює деміфологізувальна література. Не ідеалізує вона й тенденції міфологічної [12, 22].

Сучасна українська проза переважно є автобіографічною, тобто її визначає особа автора. Автобіографізм притаманний, зокрема, таким письменникам, як Ю. Андрухович, Т. Прохасько, Ю. Іздрік, О. Забужко та ін. Це робить українську літературу дещо суб'єктивізованою, але, разом з тим, спрямованою на масового читача. Звідси й закиди на «масовість» і примітивність сучасної прози, які, однак, не є обґрунтованими.

Однією з найбільш помітних постатей у сучасному літературному процесі можна назвати **Юрія Андруховича**. Саме з появою його роману «Рекреації» дуже часто пов'язують український постмодерн. Західна критика визначає Андруховича як одного із найяскравіших представників постмодернізму, порівнюючи за значимістю у світовій літературній ієрархії з Умберто Еко.

Уже в перших прозових творах («Зліва, де серце», «Самійло з Немирова – прекрасний розбишака») окреслюються характерні для подальшої творчості Андруховича риси: схильність до гри з текстом і з читачем, містифікаторство, колажність, еротизм, любов до магічного й надзвичайного. Романи «Рекреації», «Московіада» та «Перверзія» формально можна розглядати як трилогію: героєм кожного з них є поет-богема, що опиняється в самому епіцентрі фатальних перетворень «фізики в метафізику» і навпаки. Письменник сміливо експериментує зі стилями та жанрами, поєднуючи такі прийоми як сповідь, «чорний реалізм», трилер, готика, сатира.

Часопростір функціонування в зазначених творах переважно карнавальний. Пригоди героїв відбуваються у світі, сповненому маскарадних перевтілень, перевдягань, маскуванню, майданних свят та безкінечних мовних ігор. Важливо зазначити, що блюзнірську сутність персонажів підкреслює сам автор, або відкрито вдягаючи їх блазнями (роман «Московіада»), або називаючи «пришелелуватими», «бевзями», «роззявами», «дурнями» тощо («Дванадцять обручів»). Циркові та карнавальні персонажі й блазні з'являються також у романі Ю. Іздрика «АМТМ». Проте в Іздрика, який відверто наслідує манеру Юрія Андруховича, перш за все стикаємося з авторською «блазеніадою» [13, 113]. Автор ніби грає з читачем, подаючи у зашифрованому вигляді реальні факти з власної біографії. Наприклад, ім'я одного з героїв – Окрю Іржон (Юрко у перевернутому вигляді), s-феномен в романі асоціюється з відомим станіславівським феноменом, згадується справжнє прізвище автора Дерibas, герой видає газету «Не-четвер» (перекручена назва журналу «Четвер», редактором якого був свого часу Ю. Іздрік). Манері викладу відповідає й відверто блюзнірський тон оповіді письменника, який відкрито знущається над своїми персонажами. Актуалізація бурлескної традиції в українському постмодернізмі та модель поведінки персонажів тісно пов'язана з колоніальним кітчем, сутність якого пояснює Т. Гундорова в роботі «Кітч і література» [4, 284].

Іншою знаковою особистістю для українського постмодерну є **Тарас Прохасько**, що належить до письменників так званого «Станіславівського феномену». Він один із небагатьох представників сучасної української літератури, чії твори, після Юрія Андруховича, Сергія Жадана та Юрія Іздрика є зрозумілими читачеві Західної Європи саме через ту «середньоевропейськість», яка відчувається в проблематиці його повістей, що вийшли книжками «Інші дні Анни», «FM-Галичина», «Непрості», «Лексикон». Серед особливостей творчої манери письменника – медитативність, рефлексування над найнепомітнішими проявами буття, меланхолійне зачудування, простота. У багатьох творах його присутній біографізм, що інтимізує прозу автора, робить її більш глибокою й філософською.

Для творчої манери Тараса Прохаська також притаманне експериментаторство, що виявляється у формі викладу. Наприклад, для есею «Непрості» характерна колажність, мозаїчність побудови, гра з хронологічною послідовністю подій. Традиційний сюжет відсутній. Недаремно підзаголовком автор обрав фразу «Шістдесят вісім випадкових перших речень». Характерною ознакою є розбитість тексту на пронумеровані у довільній послідовності пункти (що не притаманно для есею як малого епічного жанру). Такий метод американський літературознавець Ігаб Хассан називає «фрагментарністю», виділивши його в окрему специфічну рису постмодерної літератури [3, 571].



На відміну від вищезазначених творів Юрія Андруховича з неприхованим тяжінням до карнавалізації, маскарадного світовідтворення й містифікаторства, творчість Тараса Прохаська наскрізь просякнута медитативним зачудуванням, філософським співвідношенням раціонального та ірраціонального. Людина постає у нього в тісному взаємозв'язку з природою, а в окремих епізодах – повністю зливається з нею, втрачаючи своє власне «Я».

Однак, найбільш обговорюваною, без сумніву, залишається «авторка першого українського бестселера» [12, 182] **Оксана Забужко**. Творчість її розглядається критиками передусім у феміністичному контексті, проте не слід забувати й про стійку соціальну позицію письменниці. Діяльність Оксани Забужко започаткувала в українському суспільстві дискусію на тему жінки й жіночності, а в літературі – на тему жіночого письма й жіночого погляду на сучасний світ. Особливість творчої манери письменниці полягає в спробах поєднати феміністичні мотиви з колоніалізмом і консервативною традицією [11, 193].

Особливо яскраво в прозі Оксани Забужко проступає автобіографічність як принцип нарації й характеротворення (що є помітною рисою постмодерної літератури). Чіткі автобіографічні мотиви проступають ще у дебютній повісті письменниці «Інопланетянка». У центрі стильових засобів автобіографізму, використаних авторкою, – самопізнання й самовираження, самокритика й самоіронія, що підтверджує домінування одного з типів автобіографічного принципу, означеного функцією самовираження [6, 42]. Подібні мотиви пізніше простежуються в таких творах письменниці, як «Польові дослідження з українського сексу», «Казка про калинову сопілку», «Я, Мілена», «Сестро, сестро», «Дівчатка». Образ авторки в зазначених книгах часто сублімується в образ головної героїні й цим самим інтегрує в собі усвідомлену і неусвідомлену діалектичність. Основними рисами постмодерної манери письма Оксани Забужко є зміна конфігурації нарративних структур, зміна конфігурації «автор – герої – реципієнт», використання психоаналітичних та автобіографічних принципів [10, 43].

Досить вичерпно вони проявляються в останньому романі авторки «Музей покинутих секретів», який можна розглядати як у рамках феміністичного дискурсу, так і в більш широкому контексті. У романі декілька провідних ліній – любовна, історична, соціальна. Незважаючи на серйозні заявки на документалізм та історичну достовірність, Забужко зазначає, що створила, передусім, історію кохання упродовж у декілька поколінь [14].

Розлогий синтаксис твору створює відчуття нагнітання – думки ніби нашаровуються одна на одну. Загалом, для роману притаманна так звана «відкрита розімкнута антиформа» [3, 571], що виявляється і в його композиційних особливостях.

Сюжет роману побудований навколо дитячої гри у «секрети», що є наскрізним філософським мотивом невичерпного генетичного зв'язку поколінь, який переходить у більш глибокі проблеми соціального та філософського характеру. Така «гра» з читачем лежить в основі художнього мислення й інших постмодерних митців. Досить сильним у творі є підтекст та інтертекст, що ніяк не вписується в закиди критиків про те, ніби постмодерн – це проза масова, примітивна. Деяка розкиданість, мозаїчність роману слугує засобом розширення палітри зображуваних подій. Крім того, численні проспекції та ретроспекції стирають відчуття розрізненості поколінь, надаючи проблемам кількадесятилітньої давності нового звучання.

Як ми зазначили раніше, українська постмодерна проза стоїть на світоглядному роздоріжжі, виразником якого є висока розгалуженість ідеологічних та формалістичних тенденцій, серед яких найчастіше виділяють карнавальну та міфологічну. Сутність цих тенденцій ми розглянули на прикладі творчості найбільш яскравих їх представників, виокремивши найістотніші риси творчої манери останніх. Крім того, істотного розголосу останніми роками набув так званий феміністичний дискурс, який проник в українську літературу багато в чому завдяки літературній діяльності Оксани Забужко. Саме вона виводить на арену абсолютно новий тип жінки, відмінний від традиційного для української літератури типу «наймички» і «сиротини». Це поки що не дає нам нагоди говорити про відхід від колоніального синдрому і європеїзацію української літератури, але значний крок до того зроблено.

Отже, як бачимо, постмодерна література – це незвичайна література, що, завдяки особливому світосприйняттю та тлумаченню навколишньої дійсності майже всіма її творцями відійшла далеко за межі класичної літератури, сформувавши нові форми, теми та жанри.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрухович Ю. Дванадцять обручів. – К.: Часопис «Критика», 2006. – 274 с.
2. Андрухович Ю. Переверзія. – Львів: Класика, 2000. – 290 с.
3. Гомбрех Э. История искусства. – М.: АКТ, 1998. – 688 с.
4. Гундорова Т. Кітч і Література. Травестії. – К.: Факт, 2008. – 284 с.
5. Денисова Т. Феномен постмодернізму: контури й орієнтири // Слово і час. – 1995. – № 2. – С. 18–28.
6. Зборовська Ніла. Жіноче письмо на порубіжжі віків (Леся Українка, Оксана Забужко) // Слово і час. – 2004. – № 2. – С. 32–38.
7. Забужко О. Музей покинутих секретів. – К.: Факт, 2010. – 832 с.
8. Іздрик Ю. АмТм. – Львів: Кальварія, 2005. – 260 с.



9. Ільницький О. Трансплантація постмодернізму: сумніви одного читача // Сучасність. – 1995. – № 10. – С. 111–115.
10. Тебешевська-Качак Т. Явтобіографізм як принцип нарації та характеротворення у прозі Оксани Забужко // Слово і час. – 2004. – №2. – С. 39–47.
11. Федунь О. Постколоніальна критика в українському літературознавстві // Слово і час. – 2001. – № 10. – С. 10–13.
12. Харчук Роксана. Сучасна українська проза: Постмодерний період [Навчальний посібник]. – К.: «Академія», 2008. – 248 с.
13. Шавокшина Н. В. Типологія сміхових персонажів в українському, чеському, та російському постмодернізмах (блязень – пабітель – юродивий) // ЧДУ ім. П. Могили. Наукові праці. – Том 124. – Вип. 111. – ст. 113–119.
14. <http://www.wz.lviv.ua/pages.php?ac=arch&atid>
15. <http://sumno.com/article/okšana-zabuzhko-vidkryla-muzej-pokynutyh-sekretiv/>
16. <http://www.calvaria.org/autor.php?aid>



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

Сергій ЗАВЯЛОВ

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ МАСОВИХ РОЗРЯДІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент С. В. Бондаренко

Актуальність. В даний час на великих змаганнях в складних умовах спортивної боротьби з виключно високою конкуренцією, де спортсмени мають рівну технічну та фізичну підготовленість, дотримуються однакової тактики, частіше перемагають ті з них, хто має більш високий рівень розвитку моральних, вольових і спеціальних психічних якостей. У спортивній практиці є безліч прикладів, коли безперечні лідери сезону в силу зривів психологічного характеру не потрапляли у фінали, а спортсмени, які не входили до числа фаворитів, багато в чому завдяки граничній вольової мобілізації часто добивалися перемог на чемпіонатах Європи та світу, на Олімпійських іграх.

Високий рівень моральної, вольової та спеціальної психологічної підготовленості передбачає комплексний прояв самих різних якостей. Недостатній розвиток навіть одного з них часто є причиною поразки висококваліфікованих спортсменів. Тому психологічна підготовка повинна займати значне місце у вихованні спортсмена на всіх етапах його вдосконалення.

Аналіз літературних джерел. Психологічну підготовку легкоатлета можна розділити на загальну психологічну підготовку та психологічну підготовку до конкретних змагань [4,464].

Загальна психологічна підготовка, повсякденно проводиться в ході тренувальних занять і змагань, спрямована на розвиток у спортсмена таких психічних якостей, які більшою мірою сприяють успішному і міцному оволодінню спортивною майстерністю.

До них відносяться:

- створення правильної і стійкої системи мотивів, що спонукають спортсмена систематично тренуватися, дотримуватися режиму і виступати в змаганнях;
- створення чітких уявлень про свої психічні особливості, які необхідних для спортивного вдосконалення і успішних виступів;
- формування якостей характеру і властивостей нервової системи, сприяють емоційній стійкості та перенесенню максимальних навантажень;
- розвиток специфічних процесів, необхідних для оволодіння технікою і тактикою (почуття ритму, часу, орієнтування в просторі, здатності до самоконтролю над різними елементами руху і т.д.);
- розвиток вміння керувати собою, своїми почуттями і переживаннями, відволікатися від усіх сторонніх подразників, свідомо загальмовувати несприятливі психічні стани, що виникають в процесі тренувальної та змагальної діяльності;
- оволодіння умінням легко і вільно здійснювати максимальні зусилля без порушення координації та динаміки рухів [4, 464].

У будь-якому виді легкої атлетики спортсмен повинен вміти вести боротьбу на різних рівнях напруженості, бути здатним «переключатися». Для цього потрібно навчитися в певний момент зовсім виключитися з боротьби, розслабитися, дати спокій нервовій системі, забезпечуючи хоча б короткочасний, але повний психологічний і фізіологічний відпочинок. У той же час необхідно навчитися у будь-який момент перейти від максимального розслаблення до максимальної мобілізації сил і швидко включитися в боротьбу. Безпосередньо перед виступом на змаганнях, спортсмен повинен вміти повністю зосереджуватися на виконанні вправи і відволікатися від постійних подразників, не піддаватися негативним впливам змагальної обстановки, глядачів, суддів і т.д.

Уміння керувати собою досягається систематичною участю в різних змаганнях, наполегливою працею над собою, постійним застосуванням способів самореалізації. Спортсмену потрібно постійно вчитися аналізувати свої дії і дії суперників, чітко розрізняти правильні і помилкові, обмірковувати можливі шляхи вдосконалення техніки і тактики.

Психологічна підготовка до конкретних змагань ділиться на ранню, що починається приблизно за місяць до змагання, і безпосередню - перед виступом і протягом його [5, 479].



Рання передзмагальна психологічна підготовка передбачає:

- отримання інформації про умови майбутнього змагання та основних конкурентів;
- отримання діагностичних даних про рівень тренуваності спортсмена, особливості його особистості і психічного стану на теперішньому етапі підготовки;
- визначення (спільно зі спортсменом) мети виступу, складання програми дій на майбутніх змаганнях з урахуванням наявної інформації;
- розробку детальної програми проведення умов майбутніх змагань;
- організацію подолання труднощів і несподіваних перешкод в умовах, що моделюють змагальну діяльність, з установкою на вдосконалення у спортсмена вольових якостей, упевненості і оперативного мислення;
- створення в процесі підготовки до змагань умов та використання прийомів для зменшення зайвої психічної напруженості спортсмена;
- стимуляцію правильних особистих і суспільно значущих мотивів участі в змаганнях відповідно до поставленої програмою підготовки.

Безпосередня психологічна підготовка напередодні та в ході змагань включає:

- психологічну налаштування і управління психічним станом безпосередньо перед кожним виступом;
- психологічний вплив у перервах між виступами та організацію умов для нервово-психічного відновлення;
- психологічний вплив під час і після закінчення чергового виступу.

Психологічна налаштування перед кожним виступом повинно передбачати уточнення деталей майбутньої спортивної боротьби, створювати умови для готовності до максимальних вольових зусиль і прояву необхідних вольових якостей у майбутній спортивній боротьбі, а також систему впливів, які зменшують емоційну напруженість спортсмена [5, 479].

Психологічний вплив в ході одного виступу передбачає: короткий самоаналіз і корекцію поведінки під час боротьби; стимуляцію вольових зусиль та зменшення напруженості; нормалізацію психічного стану після кваліфікаційних виступів; усунення емоцій, що заважають об'єктивній оцінці можливостей і перспектив подальших виступів спортсмена; вироблення впевненості у своїх силах; аналіз минулих виступів та орієнтовне програмування чергового виступу з урахуванням сил суперників; організацію умов для нервово-психічного відновлення (зменшення психічної втоми і напруженості шляхом застосування різних засобів активного відпочинку, розваги, відволікання, самонавіювання і т.д.) [1, 125].

У процесі психологічної підготовки можна виділити два відносно самостійних і одночасно тісно взаємопов'язаних напрями: 1) виховання моральних і вольових якостей; 2) вдосконалення специфічних психічних можливостей. Виховання моральних якостей полягає у формуванні спортсмена уявлень, понять, поглядів і переконань, навичок і звичок поведінки, відповідних принципів загальнолюдської моралі; у розвитку почуття патріотизму, відданості спорту, своєму спортивному колективу. Серед заходів морального виховання спортсменів слід виділити: систематичні бесіди на теми виховання, лекції з історії спорту, розповіді про життя чудових людей; перегляди кіно-і відеофільмів, читання літератури; зустрічі з видатними людьми; залучення спортсменів у громадську роботу; зміцнення традицій спортивних колективів (вшановування переможців, урочистий прийом у члени збірної, святкування днів народження, відвідування театрів, музеїв, історичних місць, походи, поїздки за місто тощо).

Найважливішими завданнями вольової підготовки легкоатлета є: 1) навчитися максимально мобілізуватися для досягнення успіху; 2) навчитися керувати своїм емоційним станом; 3) виховувати у собі такі якості, як цілеспрямованість, рішучість і сміливість, наполегливість і завзятість, витримка і самовладання, самостійність та ініціативність [3, 36].

Морально-вольова підготовка здійснюється успішно, якщо процес виховання легкоатлета органічно пов'язаний з удосконаленням тактико-технічної майстерності, розвитком фізичних якостей та інших сторін підготовки. Практичною основою методики морально-вольової підготовки в навчально-тренувальному процесі є: регулярне привчання до обов'язкового виконання тренувальної програми і змагальних установок; систематичне введення в заняття додаткових труднощів; широке використання змагального методу і створення в процесі тренування атмосфери високої конкуренції.

У процесі виховання моральних і вольових якостей застосовується широке коло методів - переконання, примус, метод поступово підвищуються труднощів, змагальний метод. Уміле їх використання привчає спортсменів до дисципліни, виховує у них вимогливість до себе, наполегливість і завзятість у досягненні мети, здатність до подолання труднощів, впевненість у своїх силах, сміливість, рішучість, почуття колективізму, волю до перемоги, здатність до граничної мобілізації сил в умовах тренувальних занять і змагань.

При вдосконаленні психічних можливостей легкоатлета одним з важливих напрямків є зниження рівня емоційного збудження з метою поліпшення загального балансу нервових процесів і заспокоєння легкоатлета. Тут можуть бути використані такі прийоми, як словесного впливу тренера (роз'яснення,



переконання, схвалення, похвала тощо), за допомогою яких знижується емоційна напруженість спортсмена, невпевненість його у своїх силах, зменшується надмірне почуття відповідальності за виступ. Досить ефективними є прийоми, пов'язані із застосуванням рухів і зовнішніх впливів, що сприяють зниженню рівня порушення: довільна затримка виразних рухів, властивих порушеним станом; довільна регуляція дихання, змінюючи інтервали вдиху і видиху або затримуючи його; послідовне розслаблення основних груп м'язів (сидячи або лежачи) із застосуванням заспокійливого автогенного тренування; чергування напруження та розслаблення локальних груп м'язів; контроль за власною мімікою, виразом обличчя, моторикою рук і ніг та іншими зовнішніми проявами і приведення їх до рівня, що відповідає нормальному, спокійному стану; заспокійливі прийоми масажу і самомасажу.

Для підвищення рівня порушення з метою мобілізації легкоатлета перед майбутнім виступом, налаштування його на максимальну віддачу в змаганнях використовуються ті ж групи методів, які за результатами впливу повинні мати протилежну спрямованість: словесного впливу тренера (переконання, вимога, похвала тощо), але сприяють підвищенню психічної напруги, концентрації уваги на перемозі і т.д [4, 464].

Важливу роль грають прийоми словесного самовпливу на спортсмена, які зводяться до концентрації думок на досягненні високого результату, перемоги; налаштуванні на максимальне використання тактично-технічних і фізичних можливостей; вмінні використовувати само-накази типу: «Віддай все, тільки вииграй!», «Мобілізує все, що можеш!», «Візьми себе в руки і добийся того, чого прагнеш!», «Заспокойся!», «Не хвилюйся!» і т.д.

Інтегральна підготовка спрямована на координацію та реалізацію в змагальній діяльності різних складових спортивної майстерності - технічної, тактичної, фізичної, психологічної та теоретичної підготовленості. Кожна із сторін підготовленості спортсмена певною мірою формується внаслідок вузько направлених методів і засобів. Це призводить до того, що окремі якості і здібності, притаманні в локальних вправах, часто не можуть проявитися повною мірою у змагальних вправах. Тому необхідний особливий розділ підготовки, спрямований на об'єднання сторін підготовленості, якостей та здібностей. Його мета - забезпечити злагодженість і ефективність комплексного прояву всіх різноманітних складових, які в сукупності визначають успішність змагальної діяльності.

В якості основних засобів інтегральної підготовки виступають: вправи обраного виду легкої атлетики, що виконуються в умовах змагань різного рівня; вправи спеціально-підготовчого характеру, які максимально наближені, за структурою та особливості діяльності функціональних систем, до змагань. [3, 36]

У легкій атлетичній найменш гостро стоїть проблема інтегральної підготовки у вправах циклічного характеру (спортивна ходьба, біг на середні, довгі та наддовгі дистанції), де арсенал технічних прийомів і тактичних дій обмежений, а тренувальна робота (пригнічує її обсяг) максимально наближена (за формою, структурі та особливостям функціонування систем організму) до змагальної.

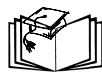
В інших легкоатлетичних дисциплінах (бар'єрний біг, стрибки, особливо з жердиною, метання) різноманітність і складність технічних прийомів, індивідуальної тактики, психічних проявів обумовлюють необхідність виконання виключно великих обсягів тренувальної роботи аналогічного характеру, пов'язаної з удосконаленням окремих прийомів і дій, локальних якостей і здібностей. Уміння їх реалізувати в складних умовах змагальної боротьби вимагає спеціального і цілеспрямованого вдосконалення.

Для більш всебічної та повноцінної інтегральної підготовки поряд із загальною спрямованістю, яка передбачає комплексне вдосконалення, доцільно виділити наступні напрямки:

- вдосконалення індивідуальних технічно-тактичних дій;
- вдосконалення здатності до граничної мобілізації функціональних можливостей;
- вдосконалення здатності до переключення максимальної рухової активності, на періоди відносного розслаблення, для забезпечення високої працездатності.

Розвитку цих напрямів допоможуть різноманітні методичні прийоми: полегшення умов виконання вправ, за рахунок застосування різних моделюючих пристроїв; ускладнення умов за рахунок застосування обтяжень та проведення занять в несприятливих умовах (зміна клімату, місця, покриття і т.д.); інтенсифікація змагальної діяльності через збільшення її тривалості та інші. Це дозволяє планомірно пов'язувати зростаючий функціональний потенціал спортсмена з реальних вимог, що диктуються необхідністю успішного забезпечення змагальної діяльності.

Інтегральна підготовка повинна привести весь комплекс здібностей спортсмена до прояву максимальних можливостей і демонстрації високих результатів на змаганнях. Такий стан визначається як підготовленість, що включає високий рівень тренуваності та інші складові спортивної майстерності: теоретичні знання, психологічна установка на демонстрацію максимального результату, мобілізаційна готовність до спортивної боротьби, вміння долати зовнішні перешкоди і т.д. Стан найвищої підготовленості, характерний для даного етапу спортивного вдосконалення, звичайно позначають як готовність до показу високого результату або стан спортивної форми.



Стан спортивної форми має бути набраний до початку змагального періоду, підвищуватиметься на його протязі і досягати найвищого рівня до найголовнішого змагання. Протягом навіть тривалого сезону змагань, легкоатлет, будучи в хорошій спортивній формі, прагне до більш високих результатів і досягає їх.

Як показує досвід кращих спортсменів, в стані високої спортивної форми можна перебувати тривалий час. Тренування - це керований процес, а тому і стан спортивної форми може регулюватися і триватиме до 2 - 4 місяців і більше. Для цього необхідно методично правильно будувати навчально-тренувальний процес, вміло чергувати роботу з раціональним відпочинком і засобами відновлення, широко використовувати принципи хвилеподібно і варіативності в тренуванні і змаганнях, а також дотримуватися суворий режим. Дуже важливо, щоб спеціалізоване навантаження підвищувалася протягом 6 - 8 тижнів, а потім знижувалася на 1 - 2 тижні і знову підвищувалася на 6 - 8 тижнів (вже на іншому рівні) і т. д. Така хвилеподібність, що має індивідуальні відмінності (у тому числі і пов'язане особливостями виду легкої атлетики), запобігає перевтомі і дозволяє довше утримувати спортивну форму.

Одним з показників стану спортивної форми є рівень інтегральної підготовленості спортсмена, який протягом року повинен підвищуватися і досягти свого максимуму до часу основних змагань, а потім знижуватися в перехідний період, коли на деякий час скорочуються тренування в спеціалізованому виді спорту.

Підготовленість легкоатлета повинна зростати з року в рік, але зрозуміло до певного рівня. Однак не можна встановити точні вікові межі її підвищення, так як величезну роль відіграють індивідуальні особливості спортсмена, умови його життя, рівень медичного та наукового забезпечення тренувального процесу, стан місць занять, спортивний інвентар та обладнання і т.д.

Висновки. Одним з вирішальних факторів успіху при відносно рівних рівнях фізичної та техніко-тактичної підготовленості є психічна готовність спортсмена до змагання, яка формується в процесі психічної підготовки людини. Виходячи з того, що психічні стани служать фоном, що надає те чи інше забарвлення течії психічних процесів і дій людини. Стан психічної готовності можна представити як зрівноважену, відносно стійку систему особистісних характеристик спортсмена, на тлі яких розгортається динаміка психічних процесів, спрямованих на орієнтування спортсмена в передзмагальних ситуаціях і в умовах змагальної боротьби, на належну цим умовам саморегуляцію власних дій, думок, почуттів, поведінки в цілому, пов'язаних з вирішенням приватних змагальних завдань, що ведуть до досягнення наміченої мети.

Отже, психічна підготовка спрямована на формування у спортсмена установки на змагальну діяльність і на створення умов для адаптації до екстремальних умов такої діяльності. Це обумовлено, з одного боку, неповторністю умов змагань, а з іншого – неповторністю, індивідуальною своєрідністю особистості спортсмена.

Психічна підготовка допомагає створювати такий психічний стан, який сприяє, з одного боку, найбільшому використанню фізичної та технічної підготовленості, а з іншого - дозволяє протистояти передзмагальному і змагальним збиваючим факторам (невпевненість у своїх силах, страх перед можливим ураженням, скутість, перезбудження і т. д.).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. /Ю. В. Верхошанский – М., ФиС, 1985. – 125 с.
2. Гогін О.В. Легка атлетика: Курс лекцій /О. В. Гогін. – Харків, ХДПУ ім.Г.С.Сковороди. "ОВС", 2001. – 112 с.
3. Легкая атлетика / Под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина, Ю. Н. Примакова. - М., 1989. – 36-57 с.
4. Легкая атлетика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И.Жилкин, В.С.Кузьмин, Е.В.Сидорчук. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
5. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. / Н.Г. Озолин – М.: ФиС, 1970. – 479 с.
6. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. / В.Н. Платонов – К., Олимпийская литература, 1997 – 337 с.

Інна КРАМАР

ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ З ІНСУЛЬТОМ В УМОВАХ СТАЦІОНАРУ

(студентка V курсу факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор А.Л. Турчак

Актуальність обраної теми полягає в тому, що мозковий інсульт залишається головною причиною смертності і інвалідизації населення у більшості індустриальних країн. Показник смертності від захворювань в Україні 2006 року є найвищим у Європі. Медико-соціальне значення проблеми судинних захворювань нервової системи визначається високою питомою вагою їх у структурі захворюваності та смертності населення, високими показниками первинної інвалідності. З-поміж усіх судинних захворювань



головного мозку найпоширеніші гострі ішемічні порушення мозкового кровообігу. Значна частина українців стають інвалідами або передчасно помирають від судинних захворювань головного мозку у розквіті професійних та інтелектуальних можливостей, що призводить до величезних, незворотних та нічим не виправданих витрат як людських, так і матеріальних ресурсів держави. Саме при ішемічному інсульті і за умови початку реабілітації в ранні строки після його розвитку терапевтичні заходи можуть бути перспективними.

Об'єкт дослідження: методика ЛФК та лікувального масажу, фізіотерапії, психотерапії для хворих на інсульт в лікарняний період.

Предмет дослідження: проведення курсу ЛФК та масажу, фізіотерапевтичних процедур, сеансів психотерапії для хворих на ішемічний інсульт в лікарняний період.

Мета дослідження. Провести аналіз дії фізичних вправ лікувальної фізичної культури та масажу на організм людини, хворої на ішемічну хворобу, в лікарняний період. Перевірити ефективність програми лікувального масажу в поєднанні з ЛФК. Також застосування масажу та ЛФК, фізіотерапії і психотерапії в лікарняний період для хворих, які хворіли на інсульт: знання основного захворювання, поетапного застосування масажу та його окремих методик.

Обрати експериментальну методику і провести її в умовах лікувально-діагностичного центру «Ацинус» для відновлення хворих при ішемічній хворобі головного мозку. Прослідкувати за станом здоров'я хворих під час заняття ЛФК, до і після нього. Контролювати стан здоров'я хворих під час заняття ЛФК у поєднанні з лікувальним масажем.

Гіпотеза дослідження передбачає, що запропонована програма масажу та методика ЛФК будуть ефективними та сприятимуть покращенню здоров'я в лікарняний період для хворих на ішемічний інсульт.

Методи дослідження: клініко-функціональне дослідження, дослідження хворих, які перенесли інсульт та поступили для відновлювального лікування на етапах поліклініка - санаторій, збирання анамнестичних даних, огляд, пальпація, виявлення характеру і ступеня порушення рухової функції, скарги хворих на головний біль, депресивний стан, порушення мови, біль в м'язах нижніх і верхніх кінцівок, інколи оніміння в кінцівках. Визначення артеріального тиску (АТ), частоти серцевих скорочень (ЧСС), ступінню порушення рухових функцій.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що застосовуючи дану методику ЛФК та лікувального масажу вперше розроблено і розкрито ефективність комплексної програми лікувального масажу для хворих на інсульт у лікарняний період.

Практичне значення дослідження. Результати досліджень та методів застосування відновного ЛФК та масажу можуть бути використані у лікарнях, реабілітаційних центрах, фізкультурних диспансерах.

Особистий внесок магістранта полягає у науковому та практичному обґрунтуванні окремої методики ЛФК та лікувального масажу для хворих на інсульт; розроблено і розкрито ефективність комплексної програми лікувального масажу в лікарняний період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мозок - унікальний життєво важливий орган, тому природа подбала про його захист. Кровообіг мозку в нормі є автономним, багато в чому незалежним від рівня загального кровообігу, тому що має власну систему регуляції. Значне підвищення артеріального тиску може викликати зрив саморегуляції мозкового кровообігу й порушення функцій мозку. Безпосередньою причиною інсульту стає розрив або закупорка кровоносної судини. При розриві судини відбувається крововилив у мозок (геморагічний інсульт) або під оболонки мозку (субарахноїдальний крововилив). Інсульт - гостре порушення мозкового кровообігу, швидко розвиваюче фокальне або глобальне порушення функцій мозку, яке триває близько 24 годин призводячи до смерті, при виключенні іншого генезу захворювання [5, с. 55]. Розрізняють геморагічні (крововилив) та ішемічні інсульти (мозковий інфаркт, розм'якшення мозку), що є наслідком закупорки судин тромбом чи занесеним у них емболом. Цей вид інсульту найпоширеніший і становлять близько 80% загального числа інсультів, приблизно в чотири рази частіше, ніж геморагічні. Причинами є гіпертонічна хвороба, атеросклероз судин головного мозку, психічні і фізичні перенапруження, інфекція, інтоксикація. Захворювання характеризується загальним важким станом хворого, розладами свідомості, серцевої діяльності, дихання, мови, парезами і паралічами. Залежно від локалізації, площі і обсягу пошкодження, рухові розлади розвиваються в одній чи двох кінцівках. Вони виникають на протилежному вогнищу боці тіла, що пояснюється перехрещенням пірамідних шляхів на межі довгастого і спинного мозку.

Поняття "ішемічний інсульт" відображає тільки факт розвитку захворювання, обумовлене зменшенням кровотоку в окремій зоні мозку, яке характеризує формуванням обмеженого інфаркту. Інфаркт мозку – це зона некрозу, яка утворилася в наслідок грубих, стійких порушень метаболізму неврональних і гліальних структур, які виникли в наслідок недостатнього кровозабезпечення із-за стенозу (оклюзії) магістральних артерій голови або артерій мозку, які призводять до дефіциту перфузійного тиску або із-за тромбозу чи емболії артерій мозку. Останніми роками спостерігається переважання інфаркту мозку над геморагіями навіть при гіпертонічній хворобі.



Причинами судинного порушення мікроциркуляції є підвищення проникності стінок капілярів і венул, тобто тих судин, де відбувається обмін води, електролітів, білків і газів між кров'ю та тканинами. Висока проникність мікросудин характерна для таких процесів і станів, як запалення, гіпоксія, ацидоз, алергія, шок. За цих умов у тканину виходять не тільки крупно дисперсні білки, але й лейкоцити. Це пояснюється збільшенням міжендотеліальних отворів і активацією піноцитозу. Говорячи про позасудинні порушення мікроциркуляції, насамперед, мають на увазі недостатній відтік міжклітинної рідини. За добу із судинного русла у тканини виходить близько 20 літрів трансудату. На 80-90 % він повертається назад у капіляри і вени, решта (10-20 %) потрапляє в лімфатичну систему. Виділяють три форми цієї недостатності: механічна, динамічна і резорбційна.

Механічну недостатність спричиняють різні перешкоди на шляху відтоку лімфи: пухлина, рубець, тромбоз, запалення, високий тиск у венах. Ситуації, при яких максимальні транспортні можливості лімфатичної системи не забезпечують достатнього видалення міжклітинної рідини з розчиненими в ній високомолекулярними сполуками, кваліфікують як *динамічну* недостатність. *Резорбційною* недостатністю позначають такий стан, коли білки міцно фіксуються в міжклітинній рідині, наприклад, випадають в осад і не можуть бути еліміновані через лімфатичні судини. Ще одним проявом мікроциркуляції є ішемія (недокрів'ям, місцева анемія)- зменшення кровопостачання органа чи тканини внаслідок недостатнього притоку артеріальної крові. Виділяють три типи ішемій за механізмом їх виникнення: компресійну, обтураційну й ангіоспастичну.

Компресійна ішемія є наслідком стискування артерії пухлиною, рубцем, ексудатом, лігатурою, джгутом, стороннім тілом.

Обтураційна ішемія виникає при частковому або повному закритті просвіту артерії тромбом, емболом, склеротичною бляшкою. Ангіоспастичну ішемію викликають різноманітні фізичні, хімічні та біологічні подразники, які звужують судини (травма, холод, ерготоксин). Ангіоспазм може виникнути рефлекторно при патології внутрішніх органів. Типовий приклад такої ішемії - спазм коронарних судин і приступи стенокардії у хворих із виразковою хворобою шлунка чи дванадцятипалої кишки, панкреатитом, холециститом, жовчно - і сечокам'яною хворобою. Ангіоспазм може викликати негативні емоції: біль, страх, гнів [1, с.113].

Окремо виділяють ішемію, що виникає внаслідок перерозподілу крові від одних органів до інших. Попередня ішемія внутрішніх органів раптово змінювалася на гіперемію за рахунок відтоку крові від головного мозку. Ішемія супроводжується низкою ознак, серед яких найхарактерніші: блідість ішемізованої ділянки, зменшення об'єму її, місцеве зниження температури, біль, поява парестезій - незвичайних відчуттів у формі затерпання, поколювання, повзання мурашок. Наслідки ішемії залежать від глибини кисневого голодування. Вона може пройти безслідно або завершитися змертвінням ішемізованої ділянки: інфарктом, гангrenoю. Дуже небезпечна ішемія в серці й мозку. Цим органам властивий високий рівень функції, а, отже, і висока чутливість до кисневого голодування. Резистентніші до гіпоксії нирки, легені, селезінка, але й у них часто трапляються інфаркти, їх мікроциркуляторне русло побудоване таким чином, що не забезпечує належного колатерального кровотоку за умов обтурації магістрального стовбура. Інші органи (м'язи, кістки, шкіра) страждають від ішемії значно менше.

Інсульти класифікують:

1. За урахуванням подовженості існування неврологічного дефіциту відокремлюють:

- наступальне порушення мозкового кровообігу;
- „малий інсульт”;
- масивний інсульт.

2. Класифікація, яка характеризує ступінь тяжкості стану хворих. Вона передбачає:

- малий інсульт - незначне вираження неврологічної симптоматики;
- ішемічний інсульт середньої тяжкості - без клінічних проявів набряку мозку;
- тяжкий інсульт - проявляється вираженою загальною мозковою симптоматикою з поглинанням свідомості, признаками набряку мозку, вегето-трофічними порушеннями, грубим дефектом, часто дислокаційними симптомами.

3. Класифікація, основана на локалізації інфаркту мозку, що базується на співвідношенні топічної характеристики неврологічної симптоматики окремим артеріальним басейнам: середня, передня, задня мозкова артерія; основна артерія і їх дистальні гілки.

4. Патогенетична класифікація включає:

- територіальний інфаркт, який розвивається в наслідок тромботичної або тромбоемболічної оклюзії крупного артеріального стовпа. Симптоматика, як правило, відноситься до пошкодження основних судинних басейнів;

- інфаркт в кінцевих гілках крупних артерій мозку або в „пограничних“ зонах в наслідок різкого зниження перфузійного тиску на периферії крупних артерій мозку;



- лакунарні інфаркти в області таламусу, внутрішній капсулі або стовпа мозку, а також множинні мілкі вогнища в білій речовині великих півкуль, обумовлені повторними мікроемболіями або локальними порушеннями кровотоку в області ангіопатій в артеріях малого калібру.

Картина хвороби залежить від величини локалізації вогнища крововиливу, тромботичного або нетромботичного розм'якшення. В протіканні захворювання розрізняють чотири періода: період передвісника, гострий та відновлювальний (від 10 до 15 днів до 1 – 2 років), резидуальний. Вчасно надана медична допомога залишає набагато більшу надію на успішний результат лікування.[3, с. 22].

За даними Е. В. Шмідта (2000), смертність від мозкових інсультів перевищує 40%, а ті, хто вижив, стають інвалідами. З тих, хто виживає в перші 3 неділі з моменту захворювання, 50% не потребують допомоги, а з тих, що залишились 75% здатні рухатися, але їм необхідно наново вчитися ходити. Потрібно пам'ятати, що для відновлення втрачених функцій до фізичної та іншої реабілітації необхідно приступати терміново, як тільки минає загроза для життя хворого, або тільки в цих випадках можна чекати кращого припинення хронічної інвалідизації та працеспроможності

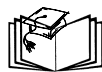
Лікувальну фізичну культуру призначають у постільному (розширеному постільному) режимі. Протипоказана вона у суворо постільному режимі, при серйозних порушеннях серцевої діяльності і дихання, коматозному стані. Однак, з перших днів, коли тонус м'язів уражених кінцівок не понижений і не перейшов у еластичність, застосовують лікування положенням тіла, що має велике значення у боротьбі з контрактурами ноги і руки. Завдання ЛФК в даний період: підняття психоемоційного стану хворого; поліпшення функцій серцево-судинної і дихальної систем, рухової діяльності і шлунково-кишкового тракту; попередження застійних пневмоній, контрактур, пролежнів, атрофії м'язів і тугорухливості у суглобах ураженої кінцівки; стимуляція появи в них довільних рухів; підготовка до активного повороту на здоровий бік. Використовують лікувальну гімнастику, самостійні заняття 5-6 разів на день у вигляді дихальних вправ, а у подальшому - пасивних рухів рукою, особливо кистю, які виконують з допомогою здорової. Комплекси лікувальної гімнастики складаються з простих, активних і пасивних вправ для здорових і пасивних (уражених) кінцівок, а також з дихальних вправ та на розслаблення, пауз для відпочинку. Пасивні рухи починають з проксимальних відділів кінцівок, поступово переходячи до дистальних (плечовий - ліктьовий - променево-зап'ястковий суглоби й суглоби пальців; кульшовий - колінний - гомілковостопний суглоби й суглоби пальців). Виконують вправи у повільному темпі, плавно з максимально можливою амплітудою, суворо ізолювано у кожному суглобі і повторюють спочатку 3-4 рази, а згодом - 6-10 разів. Хворого навчають посылати вольові імпульси до активних рухів одночасно з пасивним розтягненням передпліччя, згинанням гомілки.

Розширений постільний режим призначається орієнтовно на третьому тижні захворювання. Завдання ЛФК на цьому періоді: поліпшення загального тонуусу хворого; розгальмування тимчасово загальмованих нервових клітин, зниження м'язового напруження в паретичних кінцівках, стимуляція відновлення активних рухів у них; протидія патологічним синкінезіям, атрофії м'язів, трофічним порушенням, вторинним деформаціям; переведення хворого в положення сидячи, підготовка нижніх кінцівок до переходу у положення стоячи. Комплекси лікувальної гімнастики складаються з вправ для здорових частин тіла, пасивних рухів паретичними кінцівками, вправ на розслаблення, дихальної компенсації; зниження м'язового тонуусу у паретичних м'язах, протидія контрактурам, атрофії м'язів, синкінезіям; стимуляція подальшого відновлення активних рухів і навичок самообслуговування, перехід у положення стоячи і навчання ходьбі. Серед спеціальних вправ, що готують хворого до вставання і ходьби, використовують у положенні лежачи на спині з попереминим згинанням ніг у колінних суглобах з притисканням підошов до поверхні ліжка.

Лікувальний масаж після інсульту призначають наприкінці першого тижня для заспокійливого впливу на ЦНС; зниження збудженості рухових клітин передніх нервів спинного мозку; зменшення рефлекторної напруженості та розслаблення м'язів, ослаблення м'язових контрактур; покращання крово- та лімфообігу в уражених кінцівках і попередження трофічних порушень; сприяння відновленню рухових функцій. Протипоказаний масаж при посиленні геміпарезу, сильному головному болю, підвищеній температурі.

На початку захворювання, коли тонус м'язів уражених кінцівок ще не дуже високий, використовують тільки прийоми поверхневого погладження і неінтенсивного розтирання. Спочатку масажують здорову, однойменну кінцівку, застосовуючи ті самі прийоми, а потім - хвору. Масаж починають з ноги, де рефлекторна м'язова збудженість менша, ніж на верхній кінцівці. При позитивній реакції на масаж застосовують ніжні розминання без зміщення м'язу: валяння, повздовжнє розминання і натискання. Перед масажем кінцівки зігрівають солюксом. Спочатку масаж триває 5- хв., а у подальшому - 15-20 хв. Курс масажу - 25-30 процедур, повторюється через 10-12 днів [2, с 390].

Масаж покращує кровообіг, лімфо обіг та окисно-відновні процеси в м'язах, суглобах і оточуючих їх тканинах. Підвищує збудливість, скоротність і еластичність нервово-м'язового апарату. В цілому, застосування масажу сприяє оздоровленню і зміцненню організму, надає сприятливу дію на центральну нервову систему, гуморальні механізми регуляції функцій, нервово-м'язовий апарат, кровообіг, шкіру і т.д.



Протипоказаннями до проведення масажу є: хвороби шкіри інфекційної і грибкової етіології, гострі гарячкові стани і гострі інфекційні захворювання, кровотечі або схильність до них, гнійні процеси будь-якої локалізації, гангрена, тромбофлебіт або значне варикозне розширення вен, активна форма туберкульозу, хронічний остеомієліт, хвороби крові, аневризма аорти, серця, судин, алергія з геморагічними висипаннями, злоякісні новоутворення, стан надмірної фізичної або психічної перевтоми, виражене психічне збудження.

Масаж, як правило, використовується в комплексі з іншими лікувальними діями (лікувальною гімнастикою, фізіотерапією). Доцільно масаж комбінувати, наприклад, з тепловими фізіотерапевтичними процедурами, такими, як парафінові або озокеритові аплікації. При після інсультних рухових порушеннях, зазвичай, рекомендується використовувати масаж після теплових процедур, які, зігріваючи тканини, готують їх до масажу. Часто масаж використовують у комплексі з нервово-м'язовою електростимуляцією. У цих випадках масаж рекомендується проводити після електропроцедури. Але найчастіше масаж застосовують в комплексі з лікувальною гімнастикою. У хворих з наслідками інсульту, в основному, застосовуються класичний і точковий масаж.

Класичний масаж представлений чотирма основними прийомами - прогладжуванням, розтиранням, розминкою, вібрацією. *Прогладжування* – обов'язковий прийом, з якого починають і закінчують процедуру масажу. Прогладжування проводиться всією долонею або тільки поверхнею великих пальців чи м'якоттю всіх пальців. При виконанні цього прийому рука повинна ковзати по шкірі, не зрушуючи її. Прийом виконується ритмічно однією рукою або поперемінно обома руками, у повільному темпі, по ходу лімфатичних шляхів, від периферії до центру. Цей прийом надає заспокійлива і знеболююча дія. *Розтирання* - інтенсивніший прийом, що полягає у зсуві і розтягуванні шкіри разом з належними тканинами. Розтирання виконується однією або двома руками, пальцями чи долонею. Розтирання можна проводити як подовжньо, так і поперечно, а також проти струму лімфи і крові. Цей прийом класичного масажу підсилює обмінні процеси, покращує трофіку і кровообіг тканин. *Розминка* - прийом спеціальної дії на м'язи і сухожилля, проводиться частіше всього двома руками, покращує кровообіг у глибині тканин, підвищує тонус і скоротливу здатність м'язів. *Вібрація* – полягає у передачі масажованій частині тіла коливальних (тремливих) рухів різної частоти, амплітуди і швидкості. Невелика амплітуда і незначна вібрація підвищує м'язовий тонус. Вібрація великої частоти і сили може сприяти зниженню м'язового тону, надавати знеболюючу дію, знижувати артеріальний тиск.

Точковий масаж заснований на принципах акупунктури. Дія на біологічно активні точки здійснюється пальцем або кистю. Залежно від техніки дії на крапку виділяють гальмівну і збудливі методики точкового масажу. Перша застосовується для розслаблення м'язів, друга – для стимуляції активізації рухів.

Хворі, які перебувають у лікарняному періоді, ділилися на дві групи: (1 група) контрольна та (2 група) експериментальна. В 1 групі проводилася лише ЛФК, в 2 групі проводилося ЛФК, масаж-точковий масаж, класичний, психотерапія, фізіотерапія. Загальна кількість досліджуваних хворих складала 18 чоловік, віковий діапазон коливався від 30 до 50 років. Діагностика хворих на ішемічний інсульт базується на основі суб'єктивних та об'єктивних даних обстеження. До суб'єктивних даних відносились скарги хворих на головний біль, порушення працездатності, депресивний стан, порушення мови. До об'єктивних методів належали визначення артеріального тиску (АТ), частоти серцевих скорочень (ЧСС), ступінь порушення рухових функцій. Використовувався метод психотерапії. Всі хворі експериментальної групи перебували у затишній кімнаті психотерапії, яка була добре освітленою, зі стінами зеленого кольору, зі зручними кріслами, де хворі могли повністю розслабитись та комфортно себе почувати. Під час проведення сеансу психотерапії звучала приємна музика (спів птахів, шум гірського водоспаду та аутотренінг). В поєднанні з психотерапією використовувався метод ароматерапії, що прискорював процес одужання. Після його проведення у хворих покращилось самопочуття та емоційна сфера, депресивний стан зник. Після закінчення експерименту було відмічено, що у хворих, до яких застосовувалася не лише ЛФК, а також масаж-точковий, масаж класичний, психотерапія, фізіотерапія, була помічена більш суттєва динаміка одужання: у 85% хворих повністю відновилися усі функції організму.

ВИСНОВКИ

На основі виконаної роботи наочно було розкрито всю користь застосування лікувальної фізичної культури та деяких видів масажу при захворюванні на ішемічний інсульт в лікарняному періоді лікування.

Фізичні вправи підвищують тонус ЦНС, стимулюють процеси нервової регуляції серцевої діяльності, забезпечують утворення в корі головного мозку фізіологічної домінанти збудження, під впливом якої за законами негативної індукції виникає затухання іншого патологічного вогнища збудження. Відбувається корекція порушень на рівні підкоркових утворень за рахунок вирівнювання основних нервових процесів.

Фізичні вправи підвищують пристосувальні можливості організму, його опірність до стресових ситуацій, усувають деякі чинники ризику, покращують психоемоційний стан пацієнтів, надають впевненості у своїх силах і ведуть до одужання. Внаслідок систематичних тренувань підсилюється функція ЦНС, її здатність координувати діяльність інших систем організму під час фізичних навантажень, що



підвищує спроможність виконувати побутову і професійну роботу. Лікувальна дія фізичних вправ матеріально значно здешевлює лікування ішемічного інсульту, прискорює процес одужання і зменшує кількість ускладнень.

У дослідженні є суб'єктивні показники та середнє арифметичне об'єктивних даних двох груп (контрольної та експериментальної): обидва методи дієві, як ЛФК, так і масаж, але у поєднанні їх між собою і додаючи до них методи фізіотерапії, та психотерапії вони дають значно кращий ефект і реабілітація хворих відбувається швидше.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальна патологія. Навчально-методичний посібник. (Укл. Прокопчук З.М.). – Кіровоград, 2005. – С. 18-21, 113.
2. Медична реабілітація, курортологія, фізіотерапія: науково – практичний журнал. №3 (46). Липень - вересень 2006. – С. 36-38.
3. Язловецький В.С., Верич Є.Г., Мухін В.Л. Основи фізичної реабілітації. Навчальний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. – 326 с., с. 22
4. Медична реабілітація, курортологія, фізіотерапія: науково – практичний журнал. №4 (36). Вересень-жовтень 2007. – С. 53-62.
5. Бюлетень ВООЗ WHO. [Точка доступу] www.who.org

Любов ПАШУК

ОЦІНКА ПСИХІЧНОГО СТАНУ ДІВЧАТ НА ЗАНЯТТЯХ З ШЕЙПІНГУ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. наук з фізич. виховання та спорту, доцент Т.В Маленюк

Актуальність. У сучасному суспільстві здоров'я людини визначають як найвищу людську цінність. Неприятливі соціально-економічні умови сучасної України, важка екологічна ситуація, інформаційне перенасичення та інтенсифікація навчального процесу викликають тенденцію до погіршення здоров'я молоді.

У преамбулі Всесвітньої організації охорони здоров'я говориться про те, що “Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних дефектів”.

Здоров'я людини – це життєва цінність, що займає верхню сходинку у ієрархічній системі якісних проявів кожної особистості: інтереси, ідеали, гармонія, краса, сенс життя, досконалість, щастя, любов, творча діяльність, благополуччя [6].

На сьогоднішній день крім фізичного здоров'я велика увага приділяється психічному здоров'ю. Невміння свідомо управляти своїм емоційним станом так само може призвести до погіршення фізіологічного стану. Депресія призводить до зниження імунітету, підвищення ризику виникнення різних захворювань.

Психічне здоров'я (від грец. psychikos – душа) – це стан душевної рівноваги та сталість психіки людини, адекватне сприйняття реального світу; нормальна діяльність вищих психічних функцій (відчуття, пам'яті, почуттів, волі, мислення тощо).

Психічне здоров'я стосується розуму, інтелекту й емоцій. Основою психічного здоров'я слід уважати стан загального душевного комфорту, який адекватно регулює її поведінку в процесі життєдіяльності [5].

У своїх дослідженнях Ламетрі Ж [2] вивчав взаємовідносини душі та тіла за фактами, які визначали залежність психіки від тілесних процесів. Так, хвороби тіла зумовлюють психічні захворювання; характер людини значною мірою залежить від конституції її тіла тощо. Виходячи з подібних фактів дослідник зробив висновок, що всі психічні процеси, стани та властивості особистості залежать від організації тіла, тому здатність душі є не що інше, як організація тіла. Отже, душа матеріальна, подібно до її тілесного субстрату, тому дослідник проголосив першу ознаку матеріалістичної психології: мислення є властивість матерії.

Таким чином, рухова активність взаємопов'язана з такими якостями, як психоневрологічні характеристики організму і його психологічний статус. Тому під час інтенсивних занять з шейпінгу у центральній нервовій системі виділяються ендорфіни. За своїм хімічним складом вони схожі на наркотичні властивості, маючи той же ефект дії: знижують біль і втому, викликають приємне відчуття веселості і задоволення. Тривалий вплив регулярних навантажень з шейпінгу призводять до підвищення рівня здоров'я і імунітету до хвороб, покращення фігури і тілобудови, що у свою чергу позитивно впливає на утвердження життєлюбних позицій, оптимізму. Крім того, до арсеналу засобів шейпінгу входять специфічні психорегулюючі засоби, які підвищують дію на центральну нервову систему (навіювання, аутотренінг) [1, 4].

Шейпінг є одним з важливих засобів гармонійного розвитку, зміцнення здоров'я. Він несе в собі позитивні емоції, викликає почуття “м'язової радості”, відновлює рівновагу між психічною і фізичною сферами активності, призводить до нормалізації нервових процесів [3].



Мета дослідження: вивчити психічні стани дівчат 17-22 років під час занять з шейпінгу.

У відповідності до цілі були поставлені такі **завдання дослідження:**

- 1) визначення психофізіологічних можливостей (сила і рухливість нервової системи);
- 2) дослідження психічних якостей (самооцінка емоційного стану, мотивація настроїв, вольова саморегуляція, тривожність);
- 3) обґрунтування методики тренувальних занять з шейпінгу з метою оптимізації психічного стану дівчат 17-22 років.

Методи дослідження:

- 1) аналіз наукової та навчальної літератури;
- 2) педагогічне спостереження;
- 3) психофізіологічні методи;
- 4) психологічні методи;
- 5) медико-біологічні методи;
- 6) методи математичної статистики.

Об'єкт і організація дослідження. Дослідження було організовано на базі факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. У дослідженні взяли участь шість дівчат. Вся дослідна група складалася з дівчат віком 17-22 років, які тренуються у відділенні шейпінгу два рази на тиждень у вівторок та п'ятницю. Тривалість занять 60 хвилин.

Результати дослідження. З метою оцінки психічного стану дівчат, нами було розроблено комплекс показників, що характеризує психофізіологічні і психічні особливості дівчат 17-22 років (табл. 1).

Таблиця. 1

Показники	Тести	Одиниці виміру
Психофізіологічні показники		
Сила нервових процесів	Тепінг-тест за 10 с	рази
Рухливість нервових процесів	Тепінг-тест за 30 с	рази
Психологічні показники		
Темперамент	Тест Айзінга	бали
Самооцінка емоційного стану	Методика А. Уэссмана и Д. Рикса	бали
Кольорова мотивація настроїв	Методика Люшера	кольори
Вольова саморегуляція	Методика А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана	бали
Тривожність	Методика Ч. Спилберга	бали

У ході дослідження були визначені психофізіологічні та психічні можливості дівчат 17-22 років (табл. 2).

Таблиця. 2

№ п/п	П.І.П.	Психофізіологічні можливості		Психологічні можливості			
		Сила нервової системи (рази)	Рухливість нервової системи (рази)	Самооцінка емоційного стану (бали)	Кольорова мотивація настроїв (к-р)	Вольова саморегуляція (бали)	Тривожність (бали)
1	Пашук Л. Ю	62	203	30	с-й/ч-й	13	29
2	Шутько А. С	61	211	32,3	з-й/ч-й	17	27
3	Каліщук К. В	47	153	31,1	с-й/ж-й	11	36
4	Христич Д. В	58	180	30	ж-й/ч-й	7	22
5	Мушчінська С. М	51	166	29	ф-й/з-й	14	34
6	Симонець А. О	60	217	31,1	ф-й/ж-й	8	19



У результаті досліджень вдалося встановити, що сила нервової системи знаходиться в межах від 47 до 62, рухливість від 153 до 217 раз. Отримані дані свідчать про те, що сила нервової системи має нормально-середній показник, а рухливість – недостатню функціональну стійкість і недостатню лабільність рухової сфери.

За методикою самооцінки емоційного стану, було визначено, що Мушінська М.Н. отримала 29 балів, це свідчить про наявність тривожності, зниження енергійності, наявності втоми, почуття не впевненості у собі. У всіх інших дівчат показники самооцінки емоційного стану знаходяться у межах від 30 до 32,3 балів, що свідчить про повну спокійність, веселість, життєрадісність, впевненість у собі і у своїх діях, велике прагнення до діяльності і відчуття повного благополуччя. Отже, лише в одному випадку (16,6 %) отримано низький рівень самооцінки емоційного стану, а у п'яти (83,3 %) – належний рівень.

Методика кольорової мотивації настроїв показала такі результати: в одному випадку (16,6 %) до тренувань спостерігався жовтий колір – приємний настрій, також в одному випадку (16,6 %) зелений – спокійний-врівноважений; в двох випадках (33,3 %) – синій – сумний настрій і також в двох випадках (33,3 %) фіолетовий – тривожний. Отже, перед тренуванням з шейпінгу більшість дівчат мали сумний і тривожний настрій.

Аналізуючи мотивацію настрою після тренувань з шейпінгу спостерігалась загальна тенденція до поліпшення настрою, тому що у трьох випадках (50 %) дівчата показали червоний колір – радісний настрій, у двох (33,3 %) жовтий – приємний і в одному випадку (16,6 %) зелений – спокійний-врівноважений. Таким чином, тренувальні заняття з шейпінгу позитивно впливають на настрій дівчат.

Досліджуючи рівень тривожності, були отримані наступні результати: у двох випадках (33,3 %) виявлено середній рівень тривожності, у чотирьох (66,6 %) – низький рівень тривожності. Отже, аналізуючи рівень тривожності у дівчат виявлено, що більшість показали низький рівень ситуативної тривожності, що свідчить про стійкість у всіх життєвих ситуаціях і достатню сформовану самосвідомість.

За методикою вольової саморегуляції було визначено, що у двох випадках (33,3 %) отримано низький рівень наполегливості, самовладання, сили волі, а у чотирьох (66,6 %) – середній рівень.

У ході дослідження нами була обґрунтована методика тренувальних занять з шейпінгу, яка включала наступні групи вправ:

- 1) програма занять на вівторок:
 - розминка (біг і ходьба);
 - вправи для зміцнення литкових м'язів та стегон;
 - вправи для зміцнення рук та плечового пояса;
 - вправи для зміцнення м'язів живота та сідниць;
 - вправи зі скакалкою (стрибкові).
- 2) програма занять на п'ятницю:
 - розминка (біг і ходьба);
 - вправи для зміцнення шиї та спини
 - вправи з обтяженням (1,5-2,0 кг)
 - вправи зі скакалкою (силові і на гнучкість).

Під час занять передбачена можливість індивідуального регулювання інтенсивності виконуваної роботи. Вправи виконуються у широкому діапазоні навантажень аеробного характеру за ритмом музичним супроводом, що програмує характер основних компонентів навантаження (тривалість активних фаз, зміна темпу, паузи активного відпочинку).

Висновки:

1. У процесі обробки дослідницьких даних були встановлені показники нормально-середнього рівня сили нервової системи і недостатнього рівня функціональної стійкості і лабільності рухової сфери.

2. Аналіз психічних якостей показав, що більшість дівчат впевнені у собі і спокійні, енергійні і життєрадісні, веселі. До тренувань мають сумний настрій, проте після тренувань настрій покращується стає радісним і дівчата здатні зберігати стійкість у різних життєвих ситуаціях.

3. На нашу думку, психічний стан дівчат можна значною мірою покращити за рахунок тренувально-оздоровчих занять з шейпінгу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ильин Е.П. Психология спорта / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
2. Киричук О.В. Основи психології //Киричук О.В., Роменцева В.А. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
3. Линець М. Шейпінг у системі фізичного виховання студенток / Линець М., Гумен В., Гордійчук С.//Теорія та методика фізичного виховання. – 2002. – № 2 – С. 134 – 136.
4. Лисицкая Т.С. Ритм + пластика /Татьяна Соломоновна Лисицкая. – М.: Физкультура и спорт, 1888. – 158 с.
5. Педагогічні умови оздоровлення сучасної молоді засобами шейпінгу: зб. наук. праць XVI Всеук. наук. - практ. конф /відп. ред. В. С. Язловецький. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. – 64 – 68 с.
6. Тагліна О.В. Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Валентинівна Тагліна. – Х.: Ранок, 2009. – 176 с.



Вячеслав САБАДИР

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОЛОВОГО ТРЕНУВАННЯ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ КАРАТИСТІВ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент С.В. Бондаренко

Актуальність. Шлях каратиста-новачка до майстра – це шлях безперервної праці над всебічним розвитком і вдосконаленням своїх фізичних та вольових здібностей, своєї спортивної майстерності. Цей шлях буде коротшим та успішнішим, якщо в основу спортивного вдосконалення каратиста закладені відмінна фізична підготовка, постійне вивчення і вдосконалення техніки і тактики карате.

В техніко–тактичному відношенні карате – один із самих складних видів спорту. Обставини бою, що стрімко змінюються, вимагають від каратиста здібності швидко і точно орієнтуватися у виникаючих положеннях, своєчасно приймати та здійснювати свої рішення. Через це каратист повинен бути спритним, швидким, точним, відмінно володіти собою, уміло застосовувати різносторонню техніку та раціонально використовувати тактику.

Бій на татамі характеризується великою інтенсивністю дій, що вимагає великих вимог до організму каратиста. Дуже важливо виховати у каратиста витривалість та уміння економно розподіляти свої сили.

Таким чином, пошук ефективних шляхів підвищення рівня загальної та спеціальної фізичної та психологічної підготовленості спортсмена є надзвичайно важливим питанням.

Моделювання фізичних вправ у коловому тренуванні пов'язане з такою організаційною формою занять, яка вирішує комплексно завдання розвитку професійно важливих рушійних якостей – удосконалення, вміння та навичок [3, 12].

Вправи в комплексах колового тренування передбачають:

- гармонійний розвиток особистості спортсмена;
- підвищення фізичної підготовленості;
- виховання фізичних якостей, удосконалення вмінь та навичок, що передбачені програмою карате;
- привиття навиків самостійного виконання фізичних вправ.

Мета статті. Полягає у визначенні особливостей застосування колової моделі побудови та змісту тренувань каратистів, яке спрямоване на розвиток їх загальної та спеціальної фізичної підготовленості.

Вправи, покликані до вирішення завдань загальної фізичної підготовки, називаються загально-розвиваючими, а вправи, що сприяють спеціальній підготовці каратиста – спеціальними [1, 38].

Спеціальні вправи ґрунтуються на специфічних діях каратиста, на спортивній техніці карате. Вони служать цілям удосконалення спортивної майстерності каратиста, досягненням ним спортивної форми. До спеціальних форм організації тренувального процесу відноситься колове тренування.

Інколи каратист, що демонструє добру техніку та швидкість, долає свого супротивника у перші хвилини бою, але не витримує напруженої силової боротьби і ущербно програє останні хвилини, а разом з тим і весь бій [4, 95].

В сучасній теорії спорту сила розглядається як здатність людини долати опір або протидіяти йому за рахунок м'язових напружень. Опором можуть виступати сили земного тяжіння, реакція опори при взаємодії з нею; опір навколишнього середовища; маса власного тіла; маса спортивного знаряддя; сили інерції власного тіла або його частин та інших тіл; опір партнера тощо.

Чим більший опір здатна долати людина, тим вона сильніша. У процесі спортивного тренування розрізняють:

- абсолютну силу як здатність людини долати якнайбільший опір або протидіяти йому у довільному м'язовому напруженні. Тобто йдеться про максимальний прояв силових можливостей. Абсолютна сила має вирішальне значення при необхідності долати великий опір;
- відносну силу, як кількість абсолютної сили людини, що припадає на кілограм маси її тіла. Вона має вирішальне значення у рухових діях, що пов'язані з переміщенням власного тіла у просторі;
- швидку силу як здатність людини якнайшвидше долати помірний опір. Швидка сила пов'язана із здатністю якнайшвидше долати зовнішній опір у діапазоні від 15-20 % до 70 % від її максимальної сили у конкретній руховій дії;
- вибухову силу як здатність людини проявити свої максимальні силові можливості за найкоротший час [7, 178].

Під час занять карате важливе значення має не тільки сила, а і силова витривалість.

Силова витривалість – це, по суті, здібність організму чинити опір втомі під час тривалої силової роботи. Вона характеризується високою працездатністю і особливо добре розвинутою стійкістю до локальної втоми [2, 87].



Як, де й коли розвивати спеціальну силову витривалість у карате? Насамперед, у вільних боях, на мішку, набивній груші, на настінній подушці, у різних вправах з набивним м'ячем, у боротьбі в стійці, вправах на опір у парах, із вантажем, зі штангою, роботі на «лапах», на настінних блоках, з нанесенням ударів молотом по гумовій шині. Головною умовою у тренуванні силовій витривалості є максимум об'єму навантажень при більш підвищеному опорі, ніж під час змагань. Широке розповсюдження отримали спеціальні вправи, що виконуються у складних умовах із різними навантаженнями, або як їх ще називають, «гальмами». За таких умов спортсмен просто вимушений збільшувати зусилля, в той самий час не відходячи від вимог бойової вправи. Це тягне за собою також і позитивний психологічний вплив. Виходячи після тренувань із значним навантаженням до змагань, спортсмен налаштовує себе на більш високий результат.

Аналіз засобів розвитку силовій витривалості на довгі дистанції показує, що кросовий біг, плавання, гребля (тобто все, що зазвичай застосовується з метою розвитку силовій витривалості) не годиться для підвищення спеціальної силовій витривалості у карате. Причина – низькі, у порівнянні з бойовими, навантаження. Мабуть, біг, як й інші фізичні вправи, просто не впливає великою мірою на нервову систему каратиста, в той самий час, коли не дуже напружений двобій на татамі, накладає на неї значне навантаження. Найбільш відчутний ефект у виробленні спеціальної витривалості дає робота на знаряддях. Навантаження під час роботи на знаряддях підвищують поступово, виходячи з індивідуальних особливостей спортсмена: вік, рівень підготовленості і т.д. Допоміжними засобами щодо розвитку спеціальної силовій витривалості, звичайно, є робота з набивними м'ячами, удари молотом по шині, віджимання від підлоги, стрибки, підтягування на перекладині і т.д. Як правило, заняття з розвитку спеціальної витривалості проводяться не частіше двох разів на тиждень. Більш щільно проводити заняття не рекомендується – все ж таки вони потребують досить значних вимог не тільки до фізичної та функціональної систем, але і до психічної функції спортсмена [4, 132].

Результати дослідження. На думку провідних тренерів, одним з найбільш ефективних методів швидкісно-силового тренування у каратистів є метод колового тренування [2, 210; 3, 97; 5, 89; 6, 168; 8, 215].

Колове тренування не тільки допомагає розвивати базові фізичні якості: силу, швидкість, витривалість, але є головним чинником удосконалення їх комплексних проявів (швидкісної сили, силовій витривалості, швидкісно-силової витривалості) [2, 87].

Зовнішньою ознакою цього виду організації тренувань є те, що вони проводяться по колу. В спортивному залі є кілька станцій, тобто, місць, де проходять вправи. Кількість станцій залежить від кількості спортсменів, що беруть участь. Зазначимо, що максимальна кількість станцій має бути не більше п'ятнадцяти, оскільки більша кількість межує з перенапруженням. Спортсмени мають пройти всі станції, виконавши на них відповідні вправи. Засобами для удосконалення загальної фізичної підготовки в загальнопідготовчому періоді є прості нескладні вправи із основної або спортивно-допоміжної гімнастики. Збільшуючи навантаження на тренуваннях, вправи за способом виконання, за характером розвиваючих зусиль, повинні максимально відповідати спеціальним вправам каратиста. Це пов'язано з тим, що з мірою росту кваліфікації перенесення тренуваності із загальних вправ на спеціальні змінюється. Вправи обираються за спеціальною схемою, щоб забезпечити послідовний вплив на основні м'язові групи, що беруть участь у рухах каратиста. Це м'язи плеча, м'язи тулуба, м'язи ніг. Розглянемо питання про призначення ключових станцій:

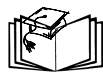
1. Стрибки через лаву. Вправи, спрямовані на зміцнення литкових м'язів та м'язів і зв'язок ніг, які сприяють кращому збереженню рівноваги під час приземлення, та дають змогу швидко зорієнтуватися і прийняти бойове положення після нападу або контрнападу.

2. Вправи з гумовими джгутами. Вони відрізняються своєрідним характером м'язових напруг, що властиві каратисту. Вправи виконуються в значному темпі, тому дозволяють розвивати здібність м'язів швидко розслаблюватись після різкого і міцного скорочення.

3. Нахили тулуба в положенні лежачи. Зміцнюють м'язи живота, забезпечують мобільність, гнучкість у поперековому відділі хребців. Раптовий перехід від розслаблення м'язів черева до напруги підвищує стійкість до ударів. Нахил повинен поєднуватися з різким видихом у кінцевому положенні.

4. Вправи зі штангою. Застосовуються для розвитку вибухової сили та швидкої роботи м'язів рук, верхнього плечового поясу та спини. Вага штанги залежить від ваги і підготовленості каратиста. Штанга утримується на рівні грудей. Необхідне початкове потужно-вольове та м'язове напруження, вибух. Вправа відрізняється виразним м'язово-рушійним відчуттям.

5. Стрибки у глибину. Розвивають силу м'язів ніг. Головне значення має момент відштовхування після приземлення. Час зіткнення стоп із підлогою повинен бути мінімальним, а висота стрибка після відштовхування повинна бути максимальною. Бажано включати поєднання відштовхування із імітацією серійних ударів обома руками.



6. Вправи з «медицинболом». Служать для розвитку вибухової сили та швидкості роботи м'язів рук верхнього плечового поясу, спини, таза, ніг та удосконалення їх координаційних взаємодій. Рухи спортсмена повинні бути максимально приближеними до каратистських. Вправа виховує важливу для каратиста здібність до миттєвого переходу від напруження до розслаблення і навпаки.

7. Перекиди. Є ефективним засобом підвищення вестибулярної стійкості каратиста, оволодіння здатністю підтримувати стійку динамічну рівновагу. Без цього його дії на татамі будуть малоефективні, а сам він - більш уразливим до ударів суперника.

8. Вправи з «наземною» штангою. Корисні для розвитку сили і силової витривалості рук, верхнього плечового поясу, м'язів бокової поверхні тулуба. Цю вправу треба виконувати в початковому положенні бойової стійки як для лівої, так і для правої руки. При виконанні необхідне початкове потужне прискорення, при цьому треба слідкувати, щоб вправа починалася без замаху.

9. Стрибки через гімнастичний козел. Ця вправа вдосконалює координацію рухів, розвиває здібність точно розмірювати рухи по їх силі, швидкості, направленню амплітуди. Не звичайні положення тіла в просторі і швидкість їх змін під час стрибків, сприяє швидкій орієнтації в умовах бою.

10. Вправи з молотом. Під впливом ударних рухів, м'язи набувають еластичності, поліпшується рухливість суглобів рук, зміцнюються зап'ястки та збільшується сила кистей рук. Удар поєднується з видихом, тобто з напруженням дихальних м'язів, це допомагає постановці дихання каратиста, а також виховує здібність концентрувати зусилля в момент удару.

Для перевірки оптимальності навантаження після кожних трьох хвилин «чистої» роботи на знаряддях, надається одна хвилина відпочинку, за час якої визначається частота пульсу. Якщо навантаження оптимальне, то частота серцебиття повинна відповідати пульсовій вартості каратистського поєдинку, тобто 120-140 ударів за хвилину після трьох хвилин роботи. Після 6 хвилин: 160-180 ударів, після 9: 200-220 відповідно [4, 95].

Якщо частота серцевих скорочень не відповідає вимогам, то тренер повинен за допомогою зміни інтенсивності виконання вправ на станціях оптимізувати навантаження.

Вправи у комплексах колового тренування відрізняються великою різноманітністю методичних варіантів, необмеженими можливостями моделювання засобів тренування і точним нормуванням навантаження у відповідності з індивідуальними можливостями тих, хто тренується. Зауважимо, що допускати до колових тренувань новачків можливо, але тільки після певного попереднього рівня підготовки (приблизно через один місяць після початку систематичних тренувань).

Висновок. Аналіз опрацьованої літератури, досвід тренувань тощо, засвідчує, що застосування колового тренування позитивно впливає на тренувальний процес підготовки спортсменів різного рівня тренуваності, прискорює розвиток силових, швидкісно-силових і витривало-силових якостей спортсмена. Організаційною підставою колового тренування є циклічне проведення різноманітних комплексів фізичних вправ, що моделюються відповідно до учбової програми карате. У процесі тренувань передбачено точне дозування навантаження; порядок роботи і інтервали для відпочинку, багатократне виконання комплексу вправ, що сприяє прискореному розвитку фізичних якостей і на цій підставі підвищенню функціональної працездатності організму під час засвоєння учбової програми карате. Даний спосіб бажано застосовувати у тренувальному процесі як новачків, так і спортсменів, що мають високі спортивні розряди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 250 с.
2. Градополов К. В. Бокс / К. В.Градополов. – М.: Физкультура и спорт, 1965. – 320 с.
3. Гуревич И.А. Физические упражнения для моделирования круговой тренировки / И.А.Гуревич. – Минск.: Полимя, 1984. – 40 с.
4. Караптян А. С. Записки тренера – борца / А.С. Караптян. – М.: Физкультура и спорт, 1960. – 190 с.
5. Накаяма Хидео. Каратэ / Хидео Накаяма. – Токио, 1975. – 210 с.
6. Штурмин А.С. Боевая практика карате / А.С. Штурмин. – М.: АСТ – Пресс, 1999. – 180 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання. Частина 1 / Б.М. Шиян. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 272 с.
8. Щитов В. С. Каратэ для начинающих / В.С.Щитов. – М.: ФАИР- ПРЕСС, 2001. – 305 с.



Дмитро САЛАСЕНКО

ОПТИМІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК БОКСЕРІВ НА ЕТАПІ ПОПЕРЕДНЬОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент О.В. Шевченко

З розвитком науки і зміною структури та методики вдосконалення тренувальних занять з боксу відбулося підвищення рівня можливостей спортсменів, що зробило цей вид спорту більш видовищним і привабливим [7, 28].

Бокс, як і інші види спорту, має пряму залежність від фізичних навантажень, вправ, які використовуються з різною інтенсивністю, в залежності від дій, необхідних для кожного окремого етапу підготовки [6, 9].

Згідно постанови Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2008 року № 993 в групах попередньої базової підготовки, а саме в яких здійснюється підготовка вихованців до тренувальних та змагальних навантажень, необхідних для досягнення високих спортивних результатів, повинно забезпечуватись підвищення рівня фізичної підготовки та поліпшення спортивних результатів спортсменів. Фізичні навантаження, це робота яку виконують м'язи, що є складним процесом взаємодії нервових та гуморальних факторів при ведучій ролі центральної нервової системи. Отже знання фізіології, а саме розумне використання закономірностей функціонування організму, його окремих систем, органів, тканин і клітин є необхідною складовою підготовки спортсмена [5, 48].

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу ми прийшли до висновку, що доцільність надання спеціалізованої та загальної фізичної підготовки у процесі спеціальної технічної підготовки, з урахуванням фізіологічних закономірностей функціонування організму, на основі даних протікання біохімічних реакцій, можна покращити за рахунок вдосконалення технічних умінь та навичок та доведення їх до високого рівня майстерності [3, 18–36].

На основі даної проблеми і була визначена тема наукового дослідження. Об'єктом дослідження визначено процес вдосконалення технічних умінь та навичок боксерів на етапі попередньої базової підготовки. Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики навчання боксерів на етапі попередньої базової підготовки.

Технічна підготовка спортсмена передбачає навчання його техніці виконання рухів і дій, як засобу спортивної боротьби й доведення їх до необхідного ступеня досконалості. У процесі спеціальної технічної підготовки боксер вивчає біомеханічні закономірності рухів і дій, практично оволодіває технікою пересування, ударів, захистів, контрударів у повній їхній взаємодії й координації, надаючи цьому тактичний зміст [1, 28].

Формування техніки в кожного боксера має свої особливості, що залежать від швидкості виникнення в нього рухових навичок, фізичної підготовленості (головним чином координації й швидко-силових якостей), типу нервової системи й вольових якостей (сміливості, рішучості, впевненості, витримки й наполегливості). Достатня фізична підготовленість у змагальний період, є однією з головних завдань у спорті. Рівень технічної підготовки боксера є основним компонентом у формуванні індивідуальної манери бою. Чим вище технічний клас боксера, тим яскравіше проявляється його індивідуальність у період змагань [4, 19].

Для оцінки ефективності впровадженої програми з боксу нами були застосовані педагогічні спостереження. Даний метод дослідження використовувався протягом 1,5 року в процесі навчально-тренувальних занять з боксу, що проводилися в групах попередньої базової підготовки. Спостерігаючи за виконанням рухових завдань, було проведено аналіз техніки як в цілому, так і по частинах, виявляючи помилки і недоліки.

У наших дослідженнях цей метод використовувався як метод педагогічного контролю за ходом тренувального процесу, за ефективністю біомеханічного контролю техніки виконання базових вправ під впливом запрограмованих тренувальних навантажень, які забезпечують позитивну динаміку змін спеціальної працездатності, рівня технічної підготовленості. При цьому нами була виведена експертна оцінка даної програми. Інколи експертна оцінка техніки різноманітних вправ, при вмілому використанні методу спостереження, є чи не єдиним методом одержання потрібної об'єктивної інформації.

Ґрунтуючись на сучасних науково-методичних підходах в організації педагогічного спостереження, й одержуючи при цьому експертні оцінки, маємо можливість в значній мірі підвищити об'єктивність даних, що визначають рівень ефективності впровадженої техніки рухових дій. Дослідження, яке базувалося саме на цьому методі, оптимізувало навчально-тренувальний процес та пошук нових програм, які сприяли покращенню біомеханічних показників опорно-рухового апарату, розробці моделей навантажувальних і



відновлювальних мікроциклів у тренувальному періоді спортсменів. За допомогою конкретизації й узагальнення отриманої в процесі цілеспрямованого спостереження комплексної інформації були визначені результати, що співставлялись з результатами аналізу науково-методичної літератури.

Тестування моторики, а також рівня технічної підготовки дозволило виявити рівень розвитку фізичних якостей і здібностей займаючихся та динаміки їх росту в процесі занять, що стало основою для оцінки ефективності дієвості запропонованої програми тренування. У нашому випадку тестування носило етапний вид контролю. Запропоновані тести вимагали при виконанні показати максимально можливий руховий результат. Особливість таких тестів – високий психологічний настрій спортсмена на досягнення найвищих результатів.

При створенні програми тестів було враховано їх об'єм тестів по кожній із якостей спортсменів: силові та швидко-силові параметри, витривалість, гнучкість та координаційні здібності, що оцінювались в комплексі й результати заносилися в протоколи.

Ефективне управління тренувальним процесом пов'язане з використанням різноманітних моделей. Прагнення до максимальної об'єктивізації тренувального процесу на основі ідей і вимог наукового управління являється головною тенденцією сучасного спортивного тренування. Проявляється це в широкому використанні різних моделей і модельних характеристик, які виступають орієнтиром при розробці і корекції перспективних, поточних і оперативних тренувальних програм. Під моделлю прийнято розуміти зразок (стандарт, еталон) у ширшому розумінні – будь-який зразок (уявний або умовний) того чи іншого об'єкта, процесу чи явища.

Розробка і використання моделей пов'язана з моделюванням – процесу побудови, вивчення і використання моделей для визначення і уточнення певних характеристик технічних дій, запропонованої програми з боксу й оптимізації процесу спортивної підготовки в ході навчально-тренувальних занять.

По-перше, моделі мали завданням виступити в якості заміновача об'єкта з тим, щоб дослідження на об'єкті дозволили отримати відомості про сам об'єкт. У цьому випадку при експериментуванні з моделлю вдається отримати нові знання, які представляють собою відображення структури і функцій моделі. По-друге, моделі використовуються для узагальнення емпіричного знання, досягнення закономірних зв'язків різноманітних процесів та явищ під час тренувань.

У процесі моделювання ми намагалися виконати наступні пункти:

- 1) пов'язати застосовані моделі з завданнями оперативного, поточного та етапного контролю й управління, побудови різних структурних утворень тренувального процесу;
- 2) визначити ступінь деталізації моделі, тобто кількість параметрів, які включає модель, характер зв'язку між окремими параметрами;
- 3) визначити час дії моделей, котрі застосовувалися, межі їх використання, доопрацювання і заміни.

Запровадження експериментальної методики навчання боксерів дозволило нам дослідити остаточну реакцію організму на запропоновані тренувальні навантаження, проаналізували зміну функціональних і антропометричних показників, їхній вплив на розвиток технічних умінь та навичок боксерів експериментальної і контрольної груп.

Так, наприкінці першого етапу навчання у боксерів експериментальної групи відбулося зменшення частоти пульсу на 6,9%, а на початку другого – на 9,7% і наприкінці дослідження на 13,9% знизилася частота дихання, відповідно на 27,8%, 33,3% і 38,9%. Повернення пульсу до норми відбувалося швидше вихідних показників на 0,5 хв. та 0,6 хв. Систолічний тиск практично не змінився. Діастолічний тиск наприкінці дослідження знизився на 18,6% на відміну від вихідних величин. Пульсовий тиск зріс відповідно на 17,5% і 21,0%, що вказує на збільшення серцевого викиду під впливом тренувального навантаження. Усі позитивні зміни були статистично достовірні. Отримані дані дають можливість стверджувати про підвищення працездатності боксерів та переваги даної методики навчання.

Середні дані деяких антропометричних і функціональних досліджень у боксерів експериментальної і контрольної груп показують, що під впливом тренувальних навантажень на заняттях по запропонованій нами методиці зріст у боксерів експериментальної групи мав тенденцію до незначного збільшення, а вага знижувалася і стабілізувалася. Це дуже істотно, тому що наявність вагових категорій у боксі змушує спортсменів постійно стежити за підтримкою "бойової" ваги у визначених межах, що створює деяку психологічну напруженість. А перевага в зрості над суперником створює деякі передумови для більш успішного ведення бою (особливо на далекій і середній дистанціях). Такі ж тенденції спостерігалися й у контрольній групі спортсменів, але були досягнуті за більш тривалий час.

В процесі експерименту відбулося збільшення життєвої ємності легень боксерів експериментальної групи. Вона збільшувалася від етапу до етапу і склала 6000 мл, що на 53,5% вище вихідного рівня. Це створює передумови для покращення фізичних якостей (загальної і спеціальної витривалості, сили удару). Встановлено, що велика життєва ємність забезпечує гарний видих, а режим подиху з акцентом на видиху при нанесенні сильних ударів у процесі двобою є найефективнішим. Збільшення життєвої ємності легень сприяє більш повному і швидкому відновленню подиху в перервах між раундами, так використання всього



обсягу легень при глибокому вдиху і видиху нормалізує дихальний цикл. Життєва ємність легень у боксерів контрольної групи мала значно менше збільшення – 16,9 %. Експерсія грудної клітки у боксерів експериментальної групи наприкінці першого етапу зросла на 48 %, в кінці другого на 56 % і наприкінці третього на 58 %. В контрольній групі відповідно на 25 %, 26 % і 28,3 %, що майже вдвічі менше, ніж у спортсменів експериментальної групи, що займалися за експериментальною методикою.

Динаміка сили м'язів правої кисті в експериментальній групі боксерів збільшувалася від етапу до етапу і склала 14,3 %, 20,6 % і 23,8 % від вихідного показника, лівої – 10,7 %, 16,1 % та 23,2 %. У боксерів контрольної групи динаміка зміни сили м'язів правої і лівої кисті виглядає так: 3,5 %, 10,5 %, 14 % і 4,3 %, 19 %, 23,4 % але, це нижче результатів боксерів експериментальної групи.

Про підвищення загальної витривалості можна судити по поліпшенню показників у бігу на 1500 м, про вибухову силу ніг – по поліпшенню результату в стрибках у довжину. Такі вправи як згинання і розгинання рук в упорі лежачи, підтягування на перекладині, жим штанги характеризують силу м'язів рук і верхнього плечового пояса. Поліпшення цих показників свідчить про приріст сили, як одного з найважливіших фізичних якостей боксерів. Результат у штовханні ядра також покращився.

Виходячи з цього можна зробити висновок про збільшення вибухової сили рук, ніг і тулуба боксерів експериментальної групи. Максимальний ударний темп, що характеризує кількість нанесених ударів за 2 хвилини, зріс у середньому на 1,7 %, що свідчить про подальший розвиток швидкості ударів, спеціальної витривалості, нарощування темпу бойових дій. Покращився і коефіцієнт ефективності бойових дій (сума коефіцієнтів захисту й атаки), що є основним критерієм техніко-тактичної і психофізичної підготовленості.

Суб'єктивні показники працездатності, фізичного стану, настрою, активності, бажання тренуватися та ін. були отримані за рахунок застосування соціологічних методів дослідження (опитування, анкетування, бесіда). Результати опитувань і анкет досліджуваних вказують на відсутність суб'єктивних ознак стомлення: втомі, як правило, проходила в перших годинах після тренувань і змагальних боїв, не було скарг на перетренованість, больові відчуття, психологічне перенавантаження.

Найважливішим і найвиразнішим показником є виступи спортсменів у змаганнях, що дають можливість боксеру проявити себе, показати всі кращі якості, над розвитком яких він завзято працював у процесі трудомісткого тренувального процесу. В експериментальній групі за результатами виступів у змаганнях різного рівня з 30 чоловік досліджуваних, за період експерименту, 26 боксерів підвищили свою спортивну кваліфікацію, що склало 83,9 %. З 30 боксерів контрольної групи лише 13 підвищили свій розряд на більш високий, що склало 46,5 %.

Аналіз динаміки функціональних і антропометричних показників, педагогічних спостережень, суб'єктивних оцінок, результатів виступів у змаганнях боксерів експериментальної і контрольної груп дозволяють констатувати достовірні поліпшення технічних умінь та навичок якостей, що свідчить про ефективність запропонованої нами методики.

Порівняння двох тренувальних методик боксерів контрольної й експериментальної груп, що відрізняються стислістю занять, обсягом і інтенсивністю навантаження, різноманітністю застосовуваних засобів наочно показало доцільність впровадження інноваційних методик навчання у тренувальний процес.

Запропонована методика розвитку технічних умінь та навичок боксерів дозволяє рекомендувати її для широкого кола фахівців, тренерів, а також тих, хто самостійно займається і вивчає бокс, та готується до відповідальних змагань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутенко Б.И. Специализированная подготовка боксёра /Бутенко Б.И. – М.: ФиС, 1967. – 83 с.
2. Градополова Б.К. Бокс: учебное пособие для тренеров. /Под ред. К.В. Градополова. – М.: ФиС, 1963. – 287 с.
3. Гужаловский А.А. Физическое состояние спортсмена и его оценка. //Теория и практика Ф.К., 1973. – №3. –С. 70–72.
4. Денисов Б.С. Техника – основа мастерства в боксе /Денисов Б.С. – М.: ФиС, 1957. – 271 с.
5. Платонов В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов /Платонов В.Н. – М.: ФиС, 1986. – 221 с.
6. Тараторин Н.Н. Бокс. Энциклопедия //Составитель Н.Н. Тараторин. – М.: «Терра Спорт», 1998. – 232 с.

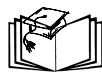
Вікторія СТАДНІКОВА

ПРОГРАМА РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВТОМИ У ДІВЧАТ-ФУТБОЛІСТОК 12-15 РОКІВ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент В.А. Бабаліч

Постановка проблеми. Питання реабілітації спортсменів залишається актуальним як у відновлювальній, спортивній медицині так і у фізичному вихованні. Серед багатьох видів спорту, які культивуються в системі фізичного виховання України, футбол займає одне з провідних місць. Він вимагає



від спортсменів високих швидкісно-силових якостей, стрибучості, гарної координації. Саме тому, одним з головних завдань сучасного футболу є необхідність підвищення працездатності спортсменів. Особливу актуальність набуває питання профілактики втоми у юніорів, які тренуються і виступають в стані психоемоційного стресу, що підвищує ризик виникнення травм у спортсменів.

Значні навантаження, які витримують юні футболістки, спонукають до інтенсивного пошуку засобів відновлення їх працездатності з метою оптимізації тренувального процесу, а також під час підготовки до змагань та їх перебігу. Проблема швидкого та повноцінного відновлення працездатності спортсменів повсякчас турбує науковців.

Аналіз теоретико-практичних досліджень вказує на те, що вчені постійно звертають увагу на пошук ефективних шляхів вирішення проблеми реабілітації футболістів. У зв'язку з цим проведено низьку досліджень за такими напрямками: психолого-педагогічна реабілітація футболістів з вадами зору після травм [11], застосування засобів фізичної реабілітації при ушкодженні гомілковостопного суглоба у спортсменів [4], реабілітація опорно-рухового апарату футболістів із застосуванням рефлексотерапії [5].

Ми вважаємо, що фізична реабілітація – саме та галузь медицини, яка спрямована на вирішення питання відновлення функціонального стану а також сприятиме, застосовуючи всі її засоби, профілактиці втоми у спортсменів.

Головним завданням фізичної реабілітації є: функціональне відновлення, пристосування до повсякденного життя і праці, залучення до трудового процесу, диспансерний нагляд за реабілітованим.

За науковими даними, фізична реабілітація за своєю організаційною структурою має широке коло впливу, що позитивно впливає на організм людини:

- фізична реабілітація справляє загально-тонізуючий вплив на організм. Вона сприяє швидкій ліквідації анатомо-фізіологічних порушень в окремих органах, нейтралізації патологічних змін і компенсації втрачених функцій, поліпшенню якості рухів, виробленню і закріпленню рухових навичок [6];

- фізична реабілітація також спрямована на досягнення виховних цілей [5];

- залежно від характеру, перебігу та наслідків захворювання або травм, періоду і етапу відновного лікування фізичну реабілітацію використовують з метою профілактики або лікування і відповідно до цього вона посідає допоміжне чи головне місце у комплексі взаємодоповнюючих лікувальних заходів медичної реабілітації [3];

- фізична реабілітація – це процес який включає в себе досягнення фізичного, психологічного, емоційного і соціального благополуччя. Фізична терапія передбачає взаємодію між фізичними терапевтами, пацієнтами, іншими фахівцями галузі охорони здоров'я, членами родини, доглядачами і громадою в процесі визначення потенційних можливостей відновлення чи дотримання рухових функцій та окреслення мети, використовуючи унікальні знання і навички фізичних терапевтів [9].

- фізичної реабілітації – це застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих [7];

- організаційними основами реабілітації вважають: здійснення комплексної вихідної оцінки стану хворого з формулюванням реабілітаційного діагнозу перед початком реабілітації; проведення реабілітації за певною програмою, що укладена на основі оцінки стану хворого; здійснення оцінки ефективності реабілітаційних заходів в динаміці і після завершення курсу реабілітації; складання рекомендацій щодо лікувальних і соціальних заходів, які необхідні на подальших етапах реабілітації [10].

Практика свідчить, що дуже часто організація тренувального процесу не відповідає науковим вимогам, а навантаження – віковим та індивідуальним особливостям спортсмена. За таких умов теоретичні та практичні аспекти застосування засобів фізичної реабілітації спортсменок-футболісток набувають першорядного значення.

Мета статті – представлення однієї з можливих програм реабілітаційних заходів для профілактики втоми у дівчат-футболісток 12-15 років.

Спортсмени в процесі підготовки неодмінно зустрічаються з такими фізіологічними явищами як втома та відновлювання. Традиційно, втома в трудовій та побутовій діяльності людини розглядається як негативне явище [8]. Зовсім інше ставлення до втоми у спорті, де цей стан широко використовується для стимулювання адаптаційних можливостей організму. Важливо звертати увагу на якість відновлювання функціонального потенціалу організму спортсмена напередодні змагальної діяльності. Це дозволяє уникати таких явищ як «перетренування», «перенапруження» та багато в чому визначає досягнення запланованих результатів [2].

Будь-які типи тренувальних навантажень зрештою призводять до втоми. Метою тренування і є раціональне доведення організму футболісток до втоми та управління ним. Управління проявами втоми – це вміння застосовувати ефективні засоби, що сприяють її швидкому усуненню. До найпростіших і природних засобів належить відпочинок. Найпростішим показником поступового зникнення втоми після тренувальних навантажень є готовність організму до повторного виконання такої самої або ще



інтенсивнішої праці. Практичний досвід свідчить, що управляти відпочинком непросто, а це і є причиною зниження або підвищення запланованих навантажень, який може призвести до погіршення якості тренувального процесу взагалі.

Результати дослідження. Програма реабілітаційних заходів для профілактики втоми у дівчат-футболісток 12-15 років. В ході дослідження нами було використано широке коло методів і засобів реабілітації спрямованих на профілактику втоми у футболісток. Відомо, що застосування різних за напрямком впливу засобів підвищує їх ефективність. Оскільки вони впливають на різні механізми регуляції організму людини. Поєднання їх в цілісну програму неодмінно прискорить ефект впливу. Під час розробки програми ми застосовували педагогічні, медико-біологічні та психологічні засоби реабілітації.

В якості *першого етапу* реабілітаційних заходів зосередимо увагу на особливостях проведення розминки перед тренуванням та комплексу вправ зі стретчингу після тренувань.

Дослідження довели[1;12], що більшість різних способів розминки, які застосовуються у футболі недостатньо забезпечують підготовку м'язів і суглобів футболісток до виконання тренувальних і змагальних дій. На основі отриманих даних Екstrand (засновник стретчингу) розробив рекомендації, спрямовані на попередження травм. Їх суть полягає у тому, що під час розминки на ряду з традиційними засобами, необхідно виконувати вправи з напруженням і розтягуванням м'язів і зв'язок. Спостерігаючи за розминкою футболісток ми побачили, що під час розминки спортсменки виконують вправи на розкачування і натягування м'язів без попереднього напруження, що методично невірно. Відповідно до авторської методики такі вправи краще виконувати на протязі всього тренування, особливо якщо вони будуть поєднані з бігом.

Так на протязі 5-8 хв. Гравці з малою інтенсивністю пересуваються з м'ячем і без м'яча, потім виконують ЗРВ. Виконувати вправи починають з напруження м'язів, після чого настає короточасне розслаблення (в цей момент м'язи знаходяться в стані спокою) з переходом у фазу натягування, але не ривком або різким рухом. Ризькі рухи взагалі неприйнятні стретчингу, оскільки в екстремальному стані таке натягування м'язів може привести до травм. Далі на протязі 5 хв. виконують вправи на згинання в кульшових суглобах, напружуючи і розтягуючи м'язи у такій послідовності: 8-10 сек. – напруження, 8-10 сек. – розтягування. Після виконання цього комплексу гравці знову переходять до вправ з м'ячем, знову повертаються до гімнастичних вправ і виконують їх 5-8 хв., але вже з максимальним зусиллям, після чого вправи стретчингу повторюються з більшою амплітудою і тривалістю часу зберігаючи м'язи в напруженому стані (до 10-12 сек.).

Розминка з вступними вправами стретчингу розраховані на 18-20 хв., де футболістки повинні пройти наступні етапи:

Перший тиждень: напруження – 18-20 сек., розслаблення – 2-3 сек., розтягування 8-12 сек. (використовуючи вагу свого тіла).

Другий тиждень: напруження – 15-25 сек., розслаблення – 7-12 сек., розтягування 15-25 сек. (використовуючи бар'єри, лави, гімнастичні стінки).

Третій тиждень: напруження – 25-30 сек., розслаблення – 10-15 сек., розтягування 25-30 сек. (за допомогою партнера, з використанням спортивних снарядів, та обтяжень з легкою вагою).

Другий етап реабілітаційних заходів був спрямований на навчання спортсменок самомасажу. Враховуючи специфіку футболу більше уваги зосереджували на навчанні самомасажу ніг. Послідовність виконання самомасажу теж традиційна, починають зі стегон й колінних суглобів, далі масажують гомілки й стопи. Після ніг масажують груди, шию, руки (плечі, ліктьовий суглоб, передпліччя, кисть), найширші м'язи спини, живіт. Потім у положенні сидячи масажують область таза, попереk, спину, голову.

Третій етап дослідження. На констатувальному етапі дослідження ми мали змогу пересвідчитись у тому, що не всі спортсменки правильно оформлюють щоденник самоконтролю. Не завжди розуміють основне завдання самоконтролю. Тому вважаємо за необхідне провести спеціальне заняття, для того щоб навчити їх прийомам і методам самоконтролю. Залучивши до цього тренера і медичну сестру.

Ефективність використання самоконтролю залежить від того, як добре спортсмени володіють його методами і чи дотримуються двох основних правил: всі виміри слід проводити в один і той самий час, в одних умовах і одними і тими ж інструментами; дані самоконтролю фіксувати в щоденнику.

Четвертий етап. На нашу думку врегулювати психічний стан спортсменок допоможе так зване психом'язове тренування. Психологічною основою методики є концентрація уваги на образах і відчуттях, яка веде до розслаблення м'язів скелету. Однак методика складається не тільки з частини, яка розслаблює м'язи а також, яка їх і збуджує. Використання методики такими вченими як Е. Джекобсоном, Л. Персівалем, Л. Гіссеном на кінець автором А. Алексеевим довели, що вона є дієвим заходом для прискорення відновних процесів у спортсменів після тренувальних навантажень.

Психічна саморегуляція – це вплив людини на самого себе за допомогою певних слів, що відповідають створеним образам[7].



Методика психом'язового тренування. Потрібно прийняти зручну позу (лягти на ліжко, сісти на крісло або на стілець у позі «кучера на джонках») спортсмен концентрує свою увагу одночасно на двох руках. Тренування починається з м'язів рук, які більше піддаються впливу, та в яких легше визвати відчуття розслаблення і тепла. Наприклад, перша формула – «Мої руки роз-слаб-ля-ють-ся.... і теп-лі-ють....». Кожне слово формули необхідно супроводжувати заздалегідь підготовленими подумки образами. Так, говоримо про себе «мої руки», потрібно уявити їх у всіх їх особливостях разом зі словами «розслабляються процес розслаблення, охоплює м'язи рук і паралельно зі словами «теплиють» подумки уявити джерело тепла, яке може зігріти руки і перенести його дії на м'язи рук. Подумки образи розслаблення і тепла можуть бути різними – як такі що можна представити, чи уявити, але завжди конкретними і точними. Чим точніше образ, тим більше відчувається його вплив на перебіг фізичних процесів, у даному випадку на процес розслаблення і зігріву. Дихання узгоджується з відповідними рухами за методикою.

Висновки. Водночас під час експерименту ми дійшли висновку, що фізична реабілітація це перш за все комплекс оздоровчих заходів, які проводяться за чітко спланованою програмою. Зміст такої програми для спортсменів залежить від умов тренування, навантаження, етапом навчально-тренувального процесу. В ході дослідження встановлено, що пріоритетним напрямком у профілактиці втоми спортсменок-футболісток є застосування таких реабілітаційних засобів: комплекс вправ зі стретчингу, самомасаж, самоконтроль та психом'язове тренування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андерсон Б., Растяжка для поддержания гибкости мышц и суставов / Андерсон Б., Андерсон Дж.; [пер. с англ. О.Белощеев]. – Мн.: «Попурри», 2007. – 224 с.
2. Гордон Н.Ф. Хроническое утомление и двигательная активность/ Н.Ф. Гордон – К.: Олимпийская литература, 1999. – 127с.
3. Дубровский В.И. Реабилитация в спорте / В.И. Дубровский– М: ФиС. – 1991. – 207 с.
4. Звіряка О.М. Застосування засобів фізичної реабілітації при ушкодженнях гомілковостопного суглоба у спортсменів / О.М. Звіряка // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – N 4. – С. 50–52
5. Кравченко А.І. Реабілітація опорно-рухового апарату футболістів із вадами зору із застосуванням рефлексотерапії / А.І. Кравченко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2004. – N 15. – С. 70-74.
6. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации: руководство для врачей / [А.Ф. Каптелин и др.]; под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой. – М.: Медицина, 1995. – 399 с.
7. Маригцук В. Л. Методики психодиагностики в спорте/ В. Л. Маригцук, Ю. М. Блудов. – М.: Просвещение, 1982. – 285 с.
8. Моногаров В.Д. Утомление в спорте/ В.Д. Моногаров – К.: Здоровье, 1986. – 119 с.
9. Мухін В.М. Фізична реабілітація / В.М. Мухін – К.: Олімпійська література, 2000. – 423 с.
10. Фимченко А.В. Физическая реабилитация и спорт инвалидов: нормативно-правовые документы, механизмы реализации, практический опыт, рекомендации/ А.В.Фимченко – М.: Советский спорт, 2004. – 576 с.
11. Чхайло М.Б. Психолого-педагогічна реабілітація футболістів з вадами зору після травм/ А.І.Кравченко, М.Б. Чхайло // Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць. – Одеса, 2007. – С. 30-35.
12. Эдвард Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т.Эдвард, Б.Хоули, Дон Френкс. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 375 с.

Інна ТАРАСЕНКО

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗУМОВОЇ І ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ З ПОКАЗНИКАМИ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент С.Г. Собко

Нині постійно збільшується потік наукової інформації, який приводить до інтенсифікації навчального процесу і збільшення психічного навантаження студентів. У цих умовах зростає значення організації праці, яка забезпечує високу працездатність студентів, зберігає їх здоров'я. Основний засіб збереження здоров'я і активного відпочинку під час розумовій діяльності – фізичні вправи і спорт [1, 3, 5, 6].

Проблемна ситуація, яка склалася на сьогодні, вказує на актуальність вивчення факторів, що забезпечують високий рівень розумової та фізичної працездатності у процесі навчання у вищих навчальних закладах, необхідність вивчення закономірностей і взаємозв'язку між рівнями рухової активності, показниками фізичної і розумової діяльності студентів. На це вказується в роботах М. Я. Віленського, Горшкова А.А. [2], В. А Грибкова [3], У. Ібрагімова [6] та ін.

З'ясовано, що фізичні вправи і заняття різними видами спорту позитивно впливають на стан здоров'я людини, її розумову і фізичну працездатність. Під впливом різних величин сумарної рухової активності функціональний стан центральної нервової системи студентів досить чітко відображається на їх розумовій працездатності та її динаміці впродовж навчального дня і року [7, 8].

У ході дослідження нами вивчався стан здоров'я студентської молоді. Як показали результати дослідження, стан здоров'я студентів вимагає негайного покращення матеріального стану та роботи лікувальних закладів, які забезпечують лікувальну, профілактичну, санітарно-гігієнічну роботу в



навчальних закладах. Доцільним буде всебічне ознайомлення студентів з основами фізичної культури з теоретичної і практичної сторони: знання з ЛФК, валеології, володіння практичними навичками з діагностики та корекції фізичного стану. Заняття фізичною культурою і спортом спонукають до свідомого вивчення літературних джерел з цих питань. Вивчення теоретичних питань також може привести до постійних, осмислених занять фізичною культурою. У цьому процесі мають узгоджено діяти викладач і студент, оскільки педагог постає посередником між культурою здоров'я і підростаючою особистістю [7].

Таким чином, в умовах низької якості медичного обслуговування студентської молоді і відсутності у них достатнього рівня знань з валеології фізична культура постає засобом відновлення і зміцнення здоров'я організму, підвищення загальної розумової і фізичної працездатності.

Працездатність – це та максимальна кількість роботи, яку спроможна виконати людина.

Розумову працездатність можна охарактеризувати як потенційну здатність людини в процесі більш-менш тривалої діяльності виконувати за одиницю часу той чи інший обсяг розумової роботи певної складності.

Повноцінне надбання професійних знань і умінь у вищому навчальному закладі можливе тільки при високій фізичній та розумовій працездатності студента.

Висока працездатність в процесі навчальної діяльності обумовлюється багатьма зовнішніми і внутрішніми факторами, серед яких велику роль відіграють правильна організація режиму навчання і відпочинку, здоровий спосіб життя студентів, включаючи як обов'язковий елемент заняття фізичними вправами [2].

З метою обґрунтування рівня розумової працездатності нами проведена оцінка і аналіз даних умов і організації навчання у вищому навчальному закладі, який дозволив констатувати, що збільшення навчального навантаження сприяє передчасному стомленню студентів. Великі навантаження, особливо на молодших курсах, негативно відображаються на стані здоров'я і на режимі навчальної праці і відпочинку – в кінцевому підсумку знижують загальну розумову працездатність студента.

Оцінка показників розумової працездатності проводилася за відомою методикою В.Я. Анфімова за допомогою використання коректурної буквенної таблиці. За результатами аналізу отриманих даних визначалися такі показники: швидкість переробки зорової інформації (ШПЗІ), коефіцієнт продуктивності (КП), коефіцієнт ефективності (КЕ).

Так, у показнику швидкості переробки зорової інформації різниця між студентами різних курсів досить несуттєва ($P > 0,05$). При цьому зниження коефіцієнта ефективності роботи (функціонального стану) свідчить про падіння продуктивності та зниження ефективності діяльності.

Коефіцієнт ефективності роботи також виявився найнижчим у студентів першого курсу ($P < 0,05 \div 0,001$), що можна пояснити адаптацією першокурсників до напруженої розумової праці. При цьому варто зауважити, що зниження коефіцієнта ефективності роботи (функціонального стану) свідчить про зниження ефективності розумової діяльності.

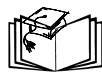
Інша картина виявилася в дослідженнях коефіцієнту продуктивності: суттєві відмінності цього показника розумової працездатності спостерігаються між першим і другим курсами та між другим і третім курсами – $P < 0,01$.

З метою одержання даних про рівень і зміни показників розумової працездатності студентів, викликаних навчальними заняттями, було проведено тестування за методикою “Таблиці Шульце” для встановлення стійкості уваги і динаміки працездатності.

Порівняльний аналіз ефективності роботи студентів I-III курсів виявив низький рівень ЕР і незначний рівень розбіжностей між середніми даними цього показника ($P > 0,05$). Так, за таблицею оцінки ЕР першокурсники і третьокурсники оцінені у три бали. При цьому зниження КЕ роботи (функціонального стану) свідчить про падіння продуктивності та зниження ефективності діяльності.

Нами проаналізовано динаміку розумової працездатності студентів I-III курсів за роками навчання в університеті. Для характеристики динаміки розумової працездатності нами визначалися показники впрацьованості і психічної стійкості після перегляду п'яти цифрових таблиць. Так, на першому – третьому курсах отримані результати менше 1,0, що свідчить про достатню впрацьованість, яка не потребує ретельної підготовки до основної роботи. Результати дослідження показали, що психічна стійкість (ПС) студентів II курсу відповідає прийнятим нормам (менше 1,0), що не можна стверджувати про I і III курси – відповідно $1,01 \pm 0,01$ і $1,03 \pm 0,01$. Відмінності, за винятком першого курсу, в показнику ПС між студентами статистично значимі ($P < 0,05 \div 0,001$), що дозволяє відзначити високий рівень психічної стійкості досліджуваних до виконання заданої роботи.

Отже, проблеми працездатності і втоми взаємопов'язані, однаково різноманітні і складні, особливо це справедливо по відношенню до розумової праці. Сказане передбачає пошук взаємозв'язків між розумовою і фізичною діяльністю студентів. При розробці досліджуваної проблеми на перший план постає завдання широкого вивчення як у теоретичному, та і в експериментальному плані питань впливу фізичних вправ на працездатність і ефективність навчання студентів.



За результатами обробки кожної таблиці нами побудована "крива втомленості", яка характеризує стійкість уваги і працездатності у динаміці.

Результати дослідження свідчать, що втома поступово настає з кожною наступною таблицею. Але час настання втоми на кожному курсі відбувається різними темпами. На першому курсі термін перегляду всіх п'яти таблиць тривав: з першою таблицею – 36,2 с; з п'ятою – 39,3 с; на другому курсі відповідно – 41,1 с з першою і з п'ятою – 43,8 с; на третьому курсі – 40,2 с з першою і з п'ятою – 42,9 с.

Таким чином, найвищі темпи розумової втоми притаманні першокурсникам, хоча ці студенти мали найменший час перегляду першої таблиці. На старших курсах показники приблизно однакові. Відтак, можна констатувати, що умови та організація навчального процесу з фізичного виховання (чотири години на тиждень) у вищому навчальному закладі не сприяють поліпшенню здоров'я студентів і не підвищують їх розумову працездатність.

Як відмічає низка авторів [3, 4, 9 та ін.], на даний момент ще не встановлений оптимальний рівень працездатності людського організму, оскільки не існує відповідних нормативів його оцінки. Тому нами були проведені дослідження фізичної працездатності студентів I-III курсів Кіровоградського державного педагогічного університету.

Фізична працездатність – потенційна здатність людини виконувати протягом заданого часу максимально можливий обсяг фізичної роботи за рахунок значної активізації нервово-м'язової системи. Функціональний стан – інтегральний комплекс наявних характеристик тих якостей і властивостей організму, котрі прямо чи опосередковано визначають відповідь організму, що забезпечує його адекватність вимогам діяльності. Тому головним змістом функціонального стану є характер інтеграції функцій, особливо регулюючих механізмів.

Дослідження фізичної підготовленості студентів проводилось нами за показником степергометрії. За абсолютними середніми результатами фізичної працездатності величина індексу Гарвардського степ-тесту досліджуваних студентів I-III курсів не перевищує 70, що свідчить про їхній середній рівень. У всіх випадках – $P < 0,001$.

Крім того, кількісне визначення фізичної працездатності було враховано при організації процесу підвищення фізичної підготовленості і розробки програми з покращення розумової працездатності студентів неспеціальних факультетів Кіровоградського педагогічного університету. Програма містить три розділи: реалізація принципів оздоровчого тренування; впровадження методики триступеневої форми навантаження; застосування комплексної форми організації навчальних занять.

В процесі дослідження нами було проаналізовано динаміку працездатності студентів протягом навчального року.

У результаті проведеного експерименту показники **розумової працездатності** (зосередженість, стійкість та концентрація уваги) у студентів експериментальної групи збільшилися від 2,47 до 12,61 біт/с (більше ніж у 5 разів), коефіцієнт ефективності – від 0,44 до 0,78 ум. од, коефіцієнт продуктивності – від 0,22 до 0,72 (більше ніж у 3 рази). У всіх випадках рівень достовірності змін виявився досить високим ($P < 0,001$). У контрольній групі також відбулися позитивні зрушення, але темпи змін були значно нижчими, ніж у експериментальній групі ($P > 0,05$).

Щодо **фізичної працездатності**, яка визначалася за індексом Гарвардського степ-тесту, у студентів експериментальної групи відбулися аналогічні зміни: результати з даним тестом збільшилися від 54,61% до 72,21% ($P < 0,001$). У студентів контрольній групі теж відбулися значні зміни (від 56,04% до 61,11%), але за абсолютними величинами вони суттєво відрізнялися від результатів студентів експериментальної групи ($P < 0,001$).

Значні позитивні зрушення результатів дослідження розумової і фізичної працездатності експериментальної групи у значній мірі позначилися на тісноті взаємозв'язків їх з обсягом рухової активності студентів.

Рухова активність – загальна кількість м'язових рухів, що регулярно виконуються даним організмом. У ході дослідження нами проведений аналіз змін показників рухової активності (за методикою О.С. Куца, 1993) методом зіставлення вихідних даних і даних, одержаних по завершенні педагогічного експерименту. Так, обсяг загальної рухової активності студентів ЕГ за період 2010-2011 навчального року збільшився на 86,6%, а фізкультурно-оздоровча рухова активність збільшилась більше, ніж у 3 рази ($P < 0,001$), тоді як у студентів КГ змін практично не відбулося – відповідно 4,1 і 7,2% ($P > 0,05$).

Відповідно до змін у руховій активності студентів ЕГ і КГ за період основного експерименту позитивні зрушення відбулися і за індексом рухової активності: у студентів ЕГ він зріс на 120,8%, у студентів КГ – лише на 7,6%.

Оцінка отриманих результатів на кінець основного педагогічного експерименту свідчить про те, що більшість студентів ЕГ із нижчим за середній і низьким рівнем досягли середнього і вищого за середній рівня рухової активності.

Значне збільшення загальної і фізкультурно-оздоровчої активності створило суттєву основу для



успішного розв'язання завдань з підвищення основних показників фізичного стану студентів.

У вітчизняній науковій літературі є відомості про тісний взаємозв'язок розумової і фізичної працездатності з показниками фізкультурно-оздоровчої рухової активності і фізичної підготовленості [3].

Якщо у констатуючому експерименті (вихідні дані) цей взаємозв'язок практично був відсутній або дуже незначний ($P > 0,05$), у формуючому експерименті завдяки позитивному впливу запропонованої програми він значно зріс: коефіцієнт кореляції (r) збільшився від 0,289 до 0,713 ($P < 0,05$).

Слід зазначити, що найбільш значний ступінь взаємозв'язку виявили між індексом Гарвардського степ-тесту та показниками рухової активності ($r = 0,608$) і фізичної підготовленості студентів експериментальної групи – $r = 0,312-0,713$. Проведений аналіз взаємозв'язку фізичної і розумової працездатності виявив однобічний зв'язок ($r = 0,389-0,574$): чим вищий рівень фізичної працездатності, тим краща розумова працездатність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бенедь В.П., Ковальчук Н.М., Завацький В.І. Цілеспрямовані дії фізичних вправ на розумову працездатність людини. – Луцьк: Надстир'я, 1996. – 101 с.
2. Виленский М.Я., Горшков А.А. Физическое воспитание в процессе адаптации студентов к условиям обучения: вопросы теории // Теор. и практ. физич. культ. – 1985. – № 12. – С. 38–41.
3. Грибков В.А. Методика восстановления умственной и физической работоспособности студентов средствами физической культуры в процессе учебно-трудовой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.04). – М., 1995. – 18 с.
4. Давиденко О.В., Єднак В.Д. Характеристика параметрів фізичної працездатності студентів основного відділення вузу // Матер. Всеукр. наук. конф.: Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти. – К.-Тернопіль, 1997. – С. 157–159.
5. Емец А.И. Исследование умственной работоспособности студентов в связи с их физической подготовленностью // Гигиена и санитария. – 1987. – № 3. – С. 37–38.
6. Ибрагимов У. Влияние физических упражнений на умственную работоспособность и успеваемость студентов // Теор. практ. физич. культуры. – 1990. – № 3. – С. 44–45.
7. Кузнецова О.Т., Куц О.С. Методика підвищення розумової і фізичної працездатності студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: Метод. посібник. – Л: НВФ „Українські технології”, 2005. – 175 с.
8. Магльований А.В., Матяжов А.В. Комплексна методика оцінки функціонального стану систем організму та працездатності студентів // Мат. 1-ї Міжнарод. наук.-практ. конф.: Роль фізич. культ. в здоровому способі життя. – Львів, 1995. – С. 120–121.
9. Хоружев А.Г., Усков Г.В. Динамика физической работоспособности и физического развития студентов за период обучения в вузе // Теор. и практ. физич. культ. – 1983. – № 2. – С. 28.

Ірина ШАРОНОВА

МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ГІМНАСТОК В ГРУПАХ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент О.В. Шевченко

Сучасний спорт займає важливе місце як у фізичній, так і духовній культурі суспільства. Його цінність визначається стимулюючим впливом на поширення фізичної культури серед різних груп населення, і в цьому плані спорт має міжнародне значення.

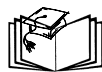
Фізична культура як складова частина загальної культури суспільства, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості.

Багато видів спорту, і особливо спортивна гімнастика є одним з найголовніших засобів фізичного виховання. Досить сказати, що вона охоплює багато різноманітних вправ, кожна з яких складається із сотень за формою і змістом рухів. Найскладніші вправи зустрічаються там, де оволодіння технікою відіграє першорядну роль у процесі навчання, визначаючи якість підготовки спортсмена, його майстерність [1, 3].

В спортивній гімнастиці технічна підготовка спортсменів є однією з актуальних проблем сучасної теорії та практики. У кожному виді спорту, в тому числі і в спортивній гімнастиці, особливе місце займає рівень технічної підготовленості і фізичного розвитку, тому що вони є гарантом вдалого виступу на змаганнях. Рання спеціалізація і постійне удосконалення змагальних програм, привели до того, що у боротьбу за звання чемпіона країни вступають 13–15 річні спортсменки. Враховуючи те, що процес оволодіння спортивною майстерністю займає 6–8 років, за ці роки спортсменки повинні засвоїти велику кількість змагальних вправ. Найбільш характерною стороною цього періоду становлення спортивної майстерності, є інтенсивна робота по технічній підготовці ще в ранньому віці (з 5–6 років) [2, 16].

Технічна підготовка в гімнастиці включає два завдання, які є основними в цьому виді спорту:

1. Оволодіння різноманітними за складністю руховими навичками.
2. Закріплення і вдосконалення раніше набутих рухових дій в співвідношенні з обов'язковою та індивідуальною програмами підготовки гімнасток.



Основні завдання технічної підготовки розв'язуються в результаті учбово-тренувального процесу. При цьому розв'язання першого із завдань пов'язане перш за все з процесом навчання вправам, а другого – з процесом подальшого вдосконалення.

Сучасний підхід до технічної підготовки гімнасток – це засвоєння різного роду елементарних та складних вправ, які належать до базових гімнастичних вправ:

- володіння технікою силових переміщень і фіксацій при переході до статистичних силових та положень в рівновазі (завдання розв'язується засобами як технічної, так і спеціально фізичної підготовки);
- вміння зберігати статичну стійкість, балансувати в складних рівновагах;
- володіння технікою кидкових рухів у висах та упорах;
- володіння основними відштовхуваннями ногами і руками (задача розв'язується при сукупності використання засобів технічної і швидко-силової підготовки);
- володіння безопорними обертами різної складності, враховуючи навичку орієнтації у просторі;
- володіння приземленнями і технікою відновлення рівноваги в стрибках і зіскоках різної структури і складності.

Вміння гімнаста виконувати, рухові дії універсального призначення – один із найважливіших критеріїв технічної підготовленості спортсмена, так як будь-яка гімнастична вправа «будується» перш за все із рухових «блоків», які являються структурно-технічною базою вправ [2, 260].

Техніка гімнастичних вправ – це найбільш раціональний спосіб їх виконання. Вона включає сукупність прийомів і дій, які забезпечують ефективне вирішення рухових задач, обумовлених специфікою спортивної гімнастики. Техніка гімнастичних вправ представляє собою складну систему рухів, які будуються із окремих частин, фаз і елементів [3, 34].

Експериментально-педагогічна методика формування технічної підготовки дівчаток в процесі експерименту полягала у доборі дієвих засобів впливу на організм.

У техніці гімнастичних вправ у цілому, в їх частинах і фаз розрізнили три види рухів: підготовчі, основні і заключні. Функції підготовчих рухів – створити необхідну інерцію, прийняти вихідне положення. Функції основних рухів – вирішити рухову задачу даної гімнастичної вправи. Функції заключних рухів – зберегти стійке положення тіла після виконання гімнастичної вправи або зайняти положення, що забезпечує можливість продовження вправи.

Технічна підготовка це багаторічний процес вдосконалення техніки рухових дій в обраному виді спорту, а технічна підготовленість – це ступінь засвоєння спортсменом системи рухів, яка відповідає гімнастичним вимогам і спрямована на досягнення високих спортивних результатів. Технічна підготовленість тісно пов'язана із фізичними, психічними, тактичними можливостями спортсменів, конкретними умовами зовнішнього середовища, в яких виконуються рухові дії.

У зв'язку з цим структура технічної підготовленості характеризує три рівня:

- 1) створення рухового уявлення про техніку рухів для подальшого технічного вдосконалення;
- 2) створення рухового уміння;
- 3) створення рухової навички.

Результативність техніки обумовлена її ефективністю, стабільністю, варіативністю, економічністю. Ефективність техніки визначається її відповідністю задачам, які вирішуються, і високим кінцевим результатом. Стабільність техніки пов'язана з її стійкістю, незалежно від умов змагань, функціонального стану спортсмена, відволікаючих факторів, а варіативність техніки визначається здатністю спортсмена до оперативної корекції рухових дій в залежності від умов змагальної діяльності. Економічність техніки полягає у раціональному використанні енергії при виконанні елементів, доцільне використання часу і координації рухів. Цей варіант рухових дій супроводжується мінімальними енерговитратами і найменшим напруженням психічних можливостей спортсмена.

У процесі технічної підготовки дівчаток нами застосовувався комплекс методів навчання: словесні, наочні і практичні (вивчення техніки вправи по частинам і у цілому).

Процес формування технічної підготовки ми поділили на взаємопов'язані і взаємообумовлені ланки.

Перший етап полягає у початковому розучуванні. А саме, створювалося загальне уявлення про рухову дію і формувалась установка на оволодіння нею, вивчався головний механізм руху, формувалась ритмічна структура, попереджалися і усувалися грубі помилки.

На другому етапі відбувалося поглиблене розучування. Деталізувалося розуміння закономірностей рухової дії, удосконалювалася її координаційна структура по елементах руху, динамічних і кінематичних характеристиках, удосконалювалася ритмічна структура, забезпечувалася її відповідність індивідуальним особливостям тих, що займаються.

Третій етап – закріплення і подальше удосконалення. Навичка стабілізувалася, удосконалювалася доцільна варіативність дій стосовно індивідуальних особливостей спортсмена в різних умовах.

Ефективність навчання на різних етапах технічної підготовки нами забезпечувалася лише тоді, коли етапи навчання і його зміст тісно пов'язані з критеріями ефективності.



У процесі навчання і вдосконалення техніки постійно спостерігаються помилки. Їх своєчасне виявлення і встановлення причин виникнення значною мірою обумовлюють ефективність процесу технічного вдосконалення. Проте разом із встановленням характеру помилок і ускладнень необхідно визначити ефективні методичні прийоми і засоби їх усунення і подолання.

Опанувавши техніку, спортсмен повинен вдосконалювати гостроту м'язового відчуття, зорових і рухових сприйнять, відчуття рівноваги і специфічні якості, пов'язані із спеціалізованою діяльністю змагань. Спеціалізоване тренування аналізаторів, яким належить провідна роль у змагальній діяльності зі спортивної гімнастики, у процесі спортивно-технічного вдосконалення призводить до розвитку специфічних якостей, що визначають досягнення високого спортивного результату. Без цього будь – яка біомеханічна доцільна техніка рухів перетворюється на формальні рухові акти і не призводить до високих і стабільних спортивних результатів [4, 138].

В спортивній гімнастиці важливу роль відіграють фізіологічні основи формування технічної підготовки. Формування довільних рухів у спортсменів відбувається при активній участі свідомості. Ефективність навчання залежить від розуміння значення вивчаючих елементів, і від співвідношення методів навчання віковим особливостям дітей.

Рухова діяльність спортсменів тісно пов'язана з функцією другої сигнальної системи. Тому в процесі навчання руховим діям ми використовували, як практичне відтворення рухів, так і його демонстрацію. Неодноразове виконання рухів являлося головною умовою формування специфічних образів в нервових структурах півкуль великого мозку і підкіркових центрах. Істиною формування цих специфічних образів було пропріоцептивне відчуття

Навчання залежало від рівня морфо функціональної зрілості опорно-рухового апарату і розвитком фізичних якостей дітей. Створення міцного морфо-функціонального фундаменту ми розглядали, як найбільш раціональний шлях навчання новим рухам, в якому діє правило «від легкого до складного». В усіх випадках зберігається правило досягнення кінцевої мети найбільш раціональним, економічним шляхом для організму.

При навчанні складним вправам допускалося розділення їх на логічно завершені елементи. Однак навіть для дітей цілісний метод навчання, при якому зберігається внутрішня єдність всіх елементів являється вагомим. На перших стадіях вправа виконувалась в полегшених умовах. Цей шлях є також бажанішим при засвоєнні вправи, яка потребує максимального прояву фізичних якостей спортсмена. Додаткові прийоми і умови не використовувалися на початковому етапі навчанні складним вправам до появи рухового автоматизму.

Успішність оволодіння новими рухами передбачалася створенням оптимального фону для рухової діяльності дітей. Застосування різних методів активізації уваги, психологічне налаштування на подальшу діяльність в підготовчій частині заняття сприяло створенню оптимальної збудливості центральної нервової системи.

Міцність рухової навички в значній мірі залежала від кількості повторень запропонованих рухів. Неодноразове повторення їх при оцінці тренером вірності виконання являється однією з основних умов успішного оволодіння ними. Сила індивідуального подразника повинна мати оптимальну величину.

Видатні фахівці в області спорту рекомендують поділити процес технічної підготовки на більшу кількість самостійних стадій, що дозволяє точніше деталізувати завдання, засоби і методи технічного вдосконалення [4, 27].

1. Стадія створення першого уявлення про рухову дію і формування установки на її вивчення. Досягається це, застосуванням словесних і наочних методів, при використанні яких формуються установки і основні шляхи засвоєння техніки.

2. Стадія формування первинного уміння, що відповідає першим етапам навчання. У цій стадії формуються уміння виконувати основну структуру руху. Особливу увагу необхідно приділяти усуненню побічних рухів, зайвої м'язової напруги. Основним практичним методом засвоєння рухової дії на відносно самостійні частини і ізольоване розучування останніх з подальшим об'єднанням. Поділ рухової дії на частини, вивчення рухових характеристик спрощує процес формування первинного уміння, оскільки полегшує постановку завдань, підбір засобів і методів, контроль за ефективністю навчання, профілактику і усунення грубих помилок.

3. Стадія формування доведеного виконання рухової дії. Педагогічний процес спрямований на вивчення деталей рухової дії. Особлива увага приділяється методам, заснованим на використанні рухових сприйнять. З метою формування доцільного ритму рухових дій використовується широкий круг традиційних методів і засобів, спрямованих на створення цілісної картини рухової дії, об'єднання в єдине ціле його частин. Застосовують також різні технічні засоби примусового виконання рухових дій у заданому діапазоні рухових характеристик; примусове лідирування з метою формування швидкісної техніки; тренажери для засвоєння деталей техніки у полегшених умовах.



4. Стадія стабілізації навички, відповідає етапу закріплення рухової дії. У міру того, як раціональна система рухів закріплюється, визначаються характерні риси навички – автоматизація і стабілізація дії. Педагогічне завдання полягає у стабілізації рухової дії і удосконаленні його окремих деталей. З цією метою широко використовується багаторазове повторення вправ, як у стандартних, так і у варіативних умовах. На цій стадії технічне вдосконалення пов'язано з процесом розвитку рухових якостей, тактичною і психічною підготовкою. Особливу увагу слід приділяти технічному вдосконаленню при різних функціональних станах організму, у тому числі і у станах компенсованого і некомпенсованого стомлення.

5. Стадія досягнення варіативної навички. Її реалізація охоплює весь період поки спортсмен ставить завдання виконання рухової дії. Завдяки його застосуванню у різноманітних умовах і функціональних станах організму розвиваються варіативні навички. У спортсменів, що досягли цієї стадії технічної досконалості, спостерігається високий ступінь досконалості спеціалізованих сприйнять (відчуття темпу, зусиль та ін.).

Педагогічними завданнями цієї стадії є:

– вдосконалення технічної майстерності з урахуванням індивідуальних особливостей спортсменів і всього різноманіття умов, характерних для змагань;

– забезпечення максимального ступеня узгодженості рухової і вегетативних функцій, вдосконалення здібності до максимальної реалізації функціонального потенціалу при виконанні відповідних рухових дій;

– ефективне застосування засвоєних дій за зовнішніх умов, що змінюються, і при різному функціональному стані організму.

Найважливіше значення на цій стадії набуває формування у спортсмена узагальненої моделі (образу) цілісного руху [5, 73].

Таким чином, технічна підготовка гімнасток залежить від базової підготовки, методики навчально-тренувальних занять, анатомо-фізіологічних особливостей дітей та їх ставлення до навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сильченко Б.Г. Техніка вправ в спортивній гімнастиці. – Київ: «Здоров'я», 1999. – 318 с.
2. Спортивна гімнастика: Учебник для ин-тов физ. культ. /Под ред. Ю.К. Гавердовського и В.М. Смоленського. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 327 с.
3. Волков Л.В. Основи спортивної підготовки дітей і підлітків. Навч. посібник – К.: Вища школа 1993 – 152 с.
4. Платонов В.Н., Сахновський К.П. Подготовка юного спортсмена. – К.: Радянська школа, 1998. – 288 с.
5. Платонов В.Н. Современная спортивная тренировка. – К.: Здоров'я, 1980 – 336 с.

Анастасія ШЕВЧЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник: канд. пед. наук, професор А.Л. Турчак

Реалізація основних завдань професійної діяльності, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та інших нормативних документах, вимагає від учителя бути здатним до творчої організації навчально-виховного процесу, здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу з метою розробки і впровадження авторських методик та технологій навчання і виховання, вільно володіти методологією педагогіки, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення. Найважливішою складовою змісту загальної освіти стає культурний компонент у системі виховання особистості [6, 106].

Аналіз наукових праць вітчизняних й зарубіжних дослідників показує, що багато вчених звертають увагу на проблеми полікультурної освіти та питання формування полікультурної компетентності підростаючого покоління.

Так, проблеми фахової підготовки вчителів у своїх дослідженнях піднімали видатні світові педагоги У. Боос-Ньюннинг, О. Джуринський, А. Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Не залишилися вони і поза увагою вітчизняних науковців, які особливе значення приділяють питанням полікультурної освіти: С. Гончаренко, В. Кузьменко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Є. Чорний, Н. Якса, М. Ярмаченко та ін. Примітним є факт, що в останні роки спостерігається посилення інтересу вчених до питань формування полікультурної компетентності особистості у європейському освітньому просторі (И. Васютенкова, Л. Данилова, Е. Щеглова, Л. Воротняк, Я. Гулецька, Л. Перетяга, Т. Попова та ін.).



Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. Поняття "полікультуралізм" отримало в педагогіці широке визнання й перетворилося в розхоже кліше в педагогічній літературі.

Полікультурна освіта – це одночасне придбання знань і відповідне виховання, передача більш точної й досконалої інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, поліпшенні академічних досягнень учнів, сприянні досягненню ідеалів демократії й плюралізму. Полікультурну освіту слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням [3, 1–2].

Все це вимагає аналізу полікультурного компонента в системі педагогічної освіти майбутнього вчителя. На думку Кузьміна М.І., метою реалізації полікультурної освіти є навчання студентів толерантному ставленню до множини цінностей, що існують у світі й відрізняються від їхніх власних.

Нинішня освіта формує (у відкритій або схованій формах) в учнів інтолерантну свідомість. Однак гуманістичні тенденції навчання й виховання, що базуються на ідеях вільного виховання, принципах так званої педагогіки співробітництва, концепціях природоспівобразності в освіті. Організуючи полікультурний освітній простір, важливо враховувати, що толерантність, толерантна свідомість, особистісний зміст толерантності – поняття, близькі поняттям гуманістичної педагогіки, а почасти й психології, але не тотожні їм..

Полікультурна компетентність майбутнього вчителя – інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході позитивної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу-представниками різних культур.

Зміст педагогічної освіти з урахуванням її полікультурного компонента, з позицій філософії й культурології, а також представлені її характеристики дозволяють виділити головні напрямки розвитку системи педагогічної освіти:

- перегляд цілей і завдань освіти, виходячи з особливостей сучасної соціокультурної ситуації, що ґрунтується на досвіді продуктивної міжкультурної взаємодії;
- розробка основ міжособистісної й продуктивної міжкультурної взаємодії студентів і викладача;
- підвищення продуктивності педагогічної освіти на основі оволодіння студентами досвідом творчої педагогічної діяльності;
- фундаменталізація знання, доведення їх до найвищого рівня – узагальнення й подальшого використання в організації міжкультурної взаємодії;
- удосконалення технологій педагогічної освіти, їх спрямованість на формування вмій міжкультурної взаємодії та розвиток самостійності студентів [1, с.4].

У даному контексті висока полікультурна компетентність педагогічних кадрів та її формування у майбутніх вчителів стають важливою умовою забезпечення готовності молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в сучасному європейському просторі.

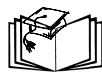
Компетентність – це ситуативна категорія, яка виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних ситуаціях, більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості. Розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції.

Поняття «компетентність» наближене до поняття «компетенція», проте це далеко не автентичні терміни. Оскільки під компетенцією розуміють сукупність повноважень, якими мають володіти певні особи відповідно до законів, інших нормативних актів, положень, інструкцій, статутів, як знання, досвід у тій чи іншій справі.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається у таких значеннях, як:

- сукупність знань і вмій, що визначають результативність праці;
- обсяг навичок виконання завдання;
- комбінація особистісних якостей ;
- вектор професіоналізації;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо [6, 137].

У структурі полікультурної компетентності особистості майбутнього вчителя фізичної культури слід виділити наступні компоненти: 1) **мотиваційно-ціннісний** – включає мотиви, мету, ціннісні установки



студента, що передбачає його ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; 2) **когнітивний** – характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; 3) **діяльний** – передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; 4) **емоційний** – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [5, 10].

Так, мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у полікультурному суспільстві.

Когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості у полікультурному суспільстві.

Діяльнісний компонент відображує сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки у полікультурному суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії із представниками різних культур.

Перераховані компоненти є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток у майбутніх вчителів полікультурної компетентності. Когнітивний компонент є ведучим у структурі полікультурної компетентності студента, тому що на його основі формуються й розвиваються наступні компоненти структури.

Ключовими ідеями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у полікультурному середовищі є:

- підготовка до полікультурної міжособистісної взаємодії – новий спосіб теоретичної концептуалізації і практичної організації педагогічних процесів на основі цінностей рівноправного діалогу, взаємної поваги та ненасильства між індивідуальними і колективними суб'єктами;

- підготовка з позицій полікультурності – активне соціально-педагогічне середовище, що припускає одночасне існування декількох ціннісних і цільових основ та перспектив, доступних кожному суб'єкту виховного простору, а також діалог між ними;

- підготовка з позицій полікультурності припускає таку її організацію, яка заснована на пріоритеті соціально-ціннісних форм, змісту, засобах їх постійного діалогу та забезпечена демократичними механізмами вироблення і реалізації рішень.

У рамках дослідження особливого значення набуває вивчення компонентів професійно-педагогічної підготовки студентів.

У своїх роботах В.П. Андрущенко, С.В. Кульневич, Є.В. Бондаревська виділяють такі компоненти педагогічної підготовки, як: 1) формування діалектико-матеріалістичного світогляду, моральної вихованості, соціальної активності; 2) загальна педагогічна і психологічна підготовка, що включає знання закономірностей виховного процесу, цілей, методів, засобів і організаційних форм навчання та виховання, глибоке розуміння учнів і виховуючого середовища, здатність здійснювати комплексний підхід до виховання, оволодіння педагогічними вміннями, зокрема, вміннями проектувати й аналізувати результати своєї педагогічної діяльності, професійно оцінювати застосовувані засоби і знаходити їх оптимальні поєднання; 3) спеціальна підготовка, тобто підготовка до навчально-виховної роботи з предмета; 4) підготовка до роботи класного керівника, до роботи з дитячими громадськими організаціями; 5) формування умінь та навичок суспільно-політичної і культурно-освітньої роботи серед населення; 6) підготовка до здійснення елементів наукового дослідження у процесі педагогічної діяльності, до пошуку найбільш ефективних способів навчання та виховання на основі впровадження в навчально-виховний процес досягнень передового досвіду і педагогічної науки [2, 84].

На основі сучасних даних філософських, психологічних, педагогічних та інших наук було виділено мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і оцінно-результативний елементи професійної підготовки студентів.

Мета професійної підготовки студентів визначає специфіку всіх її елементів, вона збагачує її зміст і забезпечує, особливо ціннісно значимим її результат, що виражається у підвищенні рівня полікультурної взаємодії суб'єктів професійної підготовки. Специфіка мети такої підготовки студентів припускає особливу взаємодію і взаємовплив педагога та студента: з одного боку, це мета, яку визначено педагогом, – підвищити самостійність майбутніх учителів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм, допомогти конкретній особистості в її полікультурній взаємодії в соціумі [4, 9–10]; з іншого боку, це мета, що стоїть перед студентом, – активно включитися в професійну діяльність, набутти відповідних знань, умінь, навичок та досвіду, свідомо розвивати в собі такі позитивні якості особистості, як працьовитість, організованість, ініціативу, силу волі, дисциплінованість, акуратність, активність, цілеспрямованість, творчий підхід до справи, самостійність мислення. Вважаємо за необхідне підкреслити те, що суб'єкти професійної підготовки



прагнуть не тільки включитися у навчальний процес, але й організувати міжкультурну взаємодію, щоб це позитивно вплинуло на процес становлення майбутнього фахівця.

В процесі підготовки майбутнього фахівця в умовах полікультурного оточення необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться вчителі фізичної культури, та їхні індивідуальні особливості. Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації особистості, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проєктування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри. Студенти повинні усвідомлювати, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком досвіду й історичного розвитку.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогодні не існує єдиного підходу до розуміння професійної підготовки. У педагогічній енциклопедії професійна підготовка тлумачиться як „сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь”. Проте, деякі вчені наголошують на тому, що такі характеристики недостатньо виразняють специфіку професійної підготовки учителя, і вважають за доцільне розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної готовності до певної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта /В. Болгаріна, І. Лощенкова //Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 2–6.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
3. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /И.В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
4. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Институт педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 20 с.
5. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель, 2007. – № 3. – С. 12–15.
6. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. – 252 с.



ЗМІСТ

КОНФЕРЕНЦІЯ ПО В.О. СУХОМЛИНСЬКОМУ

ГРИЦЬКОВА О. РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	3
ДЕРЕЗА Ю. УЧИТЕЛЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО: ВИВЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ	5
ІВАНЧЕНКО О. В.А. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СПІВПРАЦЮ З БАТЬКАМИ.....	7
КЛОЧКОВА А. ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ВЧИТЕЛЯМИ ХЕРСОНЩИНИ	9
КОВАЛЕНКО А. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО БАТЬКІВСЬКУ ПЕДАГОГІКУ	11
КОЖОКАР К. ПОЛКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО.....	12
ЛОМАКІНА Ю. В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ.....	14
МАЛИХІНА Я., ПРОРОК О. В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ	16
МАТКО І. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	17
МИХАЙЛОВА О. ІДЕЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ КЛАСІВ У РОБОТАХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО	19
НЕГРОВА А. НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	20
РУДЕНКО Я. ПРО ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	22
СТАРОВОТЕНКО О. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	25
ШЕПЕЛЬ Т. В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ	27

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

АЛЕКСЄЄВА А. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	29
АНДРУЩИШИН О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	33
БІЛОУС М. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ.....	36
БЕНЬКОВСЬКА О. ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ.....	37
БОДЮЛ М. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	39
ВЕДЕНЄЄВА Ю. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	43
ВІДМИШ О. СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	47
ГОЛОВАНЬ О. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	49



ГРЕДЯКІНА Н. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ.....	53
ГУЗЕНКО Ю. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ВИХОВАНЦІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ.....	56
ЄЛДІНОВА Н. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	59
ІВАНОВА І. НЕСТАНДАРТНІ МЕТОДИ КОНТРОЛЮ ТА ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ.....	62
КОЗАКОВА Д. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	65
КОТЕЛЯНЕЦЬ Ю. ПАРТНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	68
КРИВОШИЯ А. САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ.....	72
КУРБАН М. РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	76
МЕЛЬНИК Ю. СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ЗАЙМЕННИКА І ПРИСЛІВНИКА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	80
ОЛЕКСІЄНКО А. СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЗАКЛАДУ.....	84
ОЛЕФІРЕНКО Д. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	87
ПАВЕЛКОВА О. ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	90
ПАРХОМЕНКО О. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	94
ПАСІЧНА Л. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН НА ЦІННОСТІ ТА ВІДНОШЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	96
РЕЗНІЧЕНКО І. ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ.....	98
РУДЕНКО Я. НЕСТАНДАРТНІСТЬ У ПЕРЕДОВОМУ ДОСВІДІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	101
РУДЕНКО Я. СУТНІСТЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	105
РУДЕНКО К. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	109
САВІЦЬКА Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ «ШКОЛИ ВОЛОНТЕРІВ» ПРИ ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ.....	112
САЛОВА Є. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....	116
СЕМЕНЮК М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СІМ'Ї: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	119
СЕРЕДА Т. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБАХ.....	122
СЛОБОДЯН М. СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ВІКУ.....	125
СОВЕНКО А. СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА.....	127
СТАРОВОТЕНКО О. ЕСТЕТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ.....	132
СТАРОВОТЕНКО О. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	134



СТУПНІКОВА А. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ШВИДКОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	137
ТИТАРЕНКО Л. ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	140
УЛЬДЯКОВА Л. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ШКОЛИ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю.....	143
ХАРЧЕНКО І. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНОГО НАСИЛЛЯ НАД ДІТЬМИ.....	147
ШАЙНОГА І. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	151
ЮРЧЕНКО М. УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	155
ЯЦИК Н. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	158
ЖОВНА С. ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	161
ЛАРИН А. ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ТА ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ.....	165

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

АКРАН О. АРЕАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ СПОЛУЧНИКІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛЕКТНОМУ МОВЛЕННІ.....	168
АХМЕДОВА Ю. ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ В МАЛІЙ ПРОЗІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ «ДЗВОНИК».).....	171
БЕЦЕНКО І. ЕТИМОЛОГІЯ КУЛІНАРНОЇ ЛЕКСИКИ ВІДОНІМНОГО ПОХОДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	174
БОРТНЕВСЬКА Н. ДЕГРАДАЦІЯ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ГОЛОДУ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ «ПРОБЛЕМА ХЛІБА» В ПІДМОГИЛЬНОГО).....	177
БУБНОВА М. РОБОТА РЕДАКТОРА НАД ТЕКСТОВИМ МАТЕРІАЛОМ ПОЛІТИЧНОЇ РЕКЛАМИ.....	181
ВЕРЕТЕЛЬНИКОВА Т. ЖАНРОВИЙ СПЕКТР ПРОЗИ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ (НА МАТЕРІАЛІ АНАЛІЗУ ТВОРУ «МАЛЕНЬКЕ ЖИТТЯ».).....	183
ГОРЕМИКІНА Є. ОБРАЗ ЖІНКИ-ВІДЬМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМ «ЕНЕЇДА» І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО, «ВІДЬМА» Т. ШЕВЧЕНКА, ПОВІСТІ «КОНОТОПСЬКА ВІДЬМА» Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА).....	186
ГОРЯН О. ОСОБЛИВОСТІ ОФІЦІЙНОГО НАЙМЕНУВАННЯ ОСОБИ В АКТОВІЙ КНИЗІ ЖИТОМИРСЬКОГО ГРОДСЬКОГО УРЯДУ 1611 РОКУ.....	189
ЖИТНА В. ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОЗИ, НАПИСАНОЇ ЖІНКАМИ.....	192
ІГНАТОВА Ю. АРХЕТИП ВЕЛИКОЇ МАТЕРІ В ПОВІСТІ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ «ВЕЛИКЕ ЦАБЕ».....	194
КАЄНКО А. ДРАМА ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «РІЗНИМИ ШЛЯХАМИ»: ПЕРШЕ НАБЛИЖЕННЯ.....	197
КАЛАШНИК О. ІНШОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШАХОВІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ.....	200
КОЛЕСНИК Л. СЛОВОТВІРНА Й СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА СКЛАДНИХ СЛІВ ЗІ ЗМІННИМИ КОМПОНЕНТАМИ.....	203



КОНСТАНТИНОВА Н. ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙМЕННИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАЛЕКТНІЙ МОВІ.....	206
ЛІСОВСЬКА М. ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЗМУ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ВІД ДАВНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ТВОРІВ МАРКА ВОВЧКА.....	209
ОЛЕКСІЄНКО Ю. ПРОЦЕС РЕДАКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ І СТВОРЕННЯ ПРОЕКТУ ПУТІВНИКА.....	214
МЕЛЬНИК Н. СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ.....	217
ОНИСЬКО І. АСПЕКТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА «ЧОРНОГО ПІАРУ».....	219
ПАРХЕТА Я. ОБРАЗ НОВОЇ ЖІНКИ У ЛІРИЦІ О. ТЕЛІГИ.....	223
ПАЩЕНКО О. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИВАТНОГО ЕПІСТОЛЯРІЮ.....	226
ПУТНИК О. ДОЛЯ ЖІНКИ В УМОВАХ ПАТРІАРХАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	230
ПЕТРЕНКО О. ЖАНРОВА ТА ТЕМАТИЧНА ПАЛІТРА ВИДАНЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА КНИЖКОВОМУ РИНКУ УКРАЇНИ.....	233
ПОПОВА Т. ТВОРЧА ПОСТАТЬ М.ПОНЕДІЛКА – ПИСЬМЕННИКА-ЗЕМЛЯКА.....	236
САВЧЕНКО А. СТИЛІСТИКА ОСОБОВОГО ІМЕНІ РОМАНУ В. НЕСТАЙКА “ТОРЕОДОРИ ІЗ ВАСЮКІВКИ”.....	239
САЛОВА М. ВСТАВНІ ТА ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО “Я” У ТЕКСТАХ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ.....	243
СЕМЕНЕЦЬ Л. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕОРІЇ РЕФЕРЕНЦІЇ.....	246
СЕМЕНЕЦЬ Л. МОВНІ АСПЕКТИ БІБЛІЙНОГО ІНТЕРТЕКСТУ В ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ.....	250
СИНЕНКО О. МІСТИФІКАЦІЯ ЗЛОЧИНУ І КАРИ В РОМАНІ «ЗНАК САВАОФА» О.УЛЬЯНЕНКА.....	255
СІЛВЕСТРЕНКО І. ВІДАПЕЛЯТИВНИЙ СТРИЖНЕВИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ СКЛАДЕНИХ ОЙКОНІМІВ.....	259
ТИМОШЕНКО А. КОНСЕРВАЦІЯ АРХАЇЧНИХ ВІДМІНКОВИХ ФОРМ У СКЛАДІ УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....	263
ЧЕКУХІНА А. ПІДЛІТКОВИЙ ЖАРГОН ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ.....	266
ШУМСЬКА К. ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ.....	269

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

ЗАВЯЛОВ С. ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ МАСОВИХ РОЗРЯДІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	274
КРАМАР І. ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ З ІНСУЛЬТОМ В УМОВАХ СТАЦІОНАРУ.....	277
ПАШУК Л. ОЦІНКА ПСИХІЧНОГО СТАНУ ДІВЧАТ НА ЗАНЯТТЯХ З ШЕЙПІНГУ.....	282
САБАДИР В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОЛОВОГО ТРЕНУВАННЯ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ КАРАТИСТІВ.....	285
САЛАСЕНКО Д. ОПТИМІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК БОКСЕРІВ НА ЕТАПІ ПОПЕРЕДНЬОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	288
СТАДНІКОВА В. ПРОГРАМА РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВТОМИ У ДІВЧАТ-ФУТБОЛІСТОК 12-15 РОКІВ.....	290



ТАРАСЕНКО І. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗУМОВОЇ І ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ З ПОКАЗНИКАМИ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	293
ШАРОНОВА І. МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ГІМНАСТОК В ГРУПАХ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	296
ШЕВЧЕНКО А. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	299

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 26.04.2011. Формат 60×90/16. Папір газет. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 31,2. Тираж 100. Зам. № 6320.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Факс.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua

