

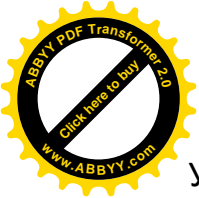
Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

НАУКОВІ ПОШУКИ

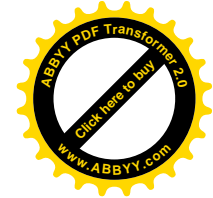
Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році
Випуск 6

Суми
Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2012



УДК 37(082)
ББК 74.58
Н 34



Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Редакційна колегія:

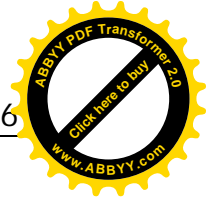
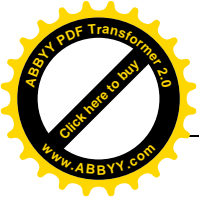
Сбруєва А.А., д.пед.н., проф. (голов. ред.); **Козлова О.Г.**, к.пед.н., проф. (відп. ред.); **Михайліченко О.В.**, д.пед.н., проф.; **Лазарєв М.О.**, к.пед.н., проф.; **Ніколаї Г.Ю.**, д.пед.н., проф.; **Лянной М.О.**, к.пед.н., доц.; **Довжинець І.Г.**, к.мист., доц.; **Кириленко Н.І.**, к.філол.н., доц.; **Звіряка О.М.**, к.фіз.вих., ст. викл. (відп. секр.); **Голубцова Ю.І.**, к.біол.н., доц.; **Голубкова Н.Л.**, ст. викл.; **Радько Н.М.**, ст. викл.; **Шоломій Л. О.** – технічний секретар.

Н 34 Наукові пошуки: зб. наук. пр. молодих учених. Вип 6 / за ред. А. А. Сбруєвої. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 252 с.

Збірник містить наукові праці молодих учених, у яких подано теоретичні та практичні результати наукових розвідок магістрантів, аспірантів та викладачів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

УДК 37(082)
ББК 74.58

© Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012



ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Кравченко О. М., Дригус Ю. В. Полікультурне виховання учнівської молоді в США та канадській співдружності	6
---	---

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

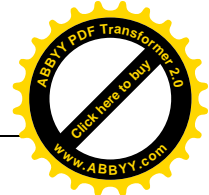
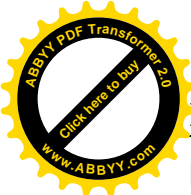
Головенко І. О. Особливості корпоративної культури педагогів загальноосвітнього навчального закладу	12
Штань Т. М. Формування культури навчальної діалогічної взаємодії учителя й учнів	16

РОЗДІЛ III. НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Мамай С. І. Організація опіки дітей доброчинцями Сумщини в кінці XIX – початку XX століття	21
Перепічай Н. О. Попівська академія як культурно-освітній феномен Слобожанщини кінця XVIII – початку XIX століття	25

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

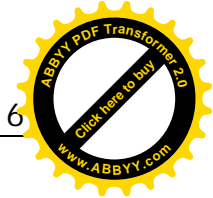
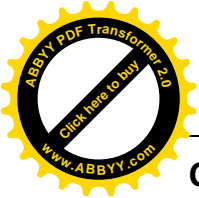
Ангелова А. О. Соціально-психологічні характеристики особистості злочинця	31
Батичкова Т. М. Соціальні проблеми становлення та розвитку молоді сім'ї	36
Вовк Л. В. Дитячо-молодіжні громадські організації як фактор соціалізації особистості	41
Гулакова А. В. Організація спільної роботи школи сім'ї та громадськості з профілактики правопорушень неповнолітніх	45
Євдоченко М. С. Причини схильності підлітків до насильства та напрямки організації профілактичної роботи в школі	51
Кобиш О. А. Обдарована дитина	56
Лузан О. В. Робота з феноменом сексуального перенесення у напрямку гештальт-терапії	61
Максименко М. Ю. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми із неблагополучних сімей	65
Павленко Л. В. Особливості технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками	68
Пасько К. М., Дудецька Є. І. Суперництво при взаємодії сіблінгів-підлітків з братами та сестрами у родині	72



Пасько К. М., Сондзія Н. Ю. Трансформаційні зміни сутності кохання у сучасному суспільстві	77
Пилипенко І. І. Що ми знаємо про дітей-сиріт?	80
Сідліченко О. С. Прагмалінгвістичні аспекти етикету в мережі інтернет	84
Стадник Г. А., Скачидуб О. С. Вплив сімейного виховання на обдарованість дитини дошкільного віку	88
Ткачова Д. П. Взаємозв'язок підліткової агресивності та комп'ютерних ігор	92
Хоба М. І. Формування сексуальної культури молоді як соціально-педагогічна проблема	96
Циганій Я. В., Чернякова А. В. Соціально-педагогічний супровід майбутніх неповнолітніх матерів	101
Чаус А. О., Чернякова А. В. Здоров'язберігаючі технології в освіті: стан розробки проблеми	109

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

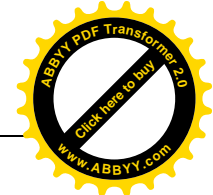
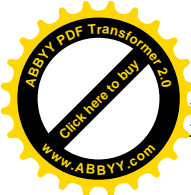
Гільова Л. Л., Балюра О. С. Взаємозв'язок соціального інтелекту з комунікативною компетентністю підлітків	116
Гринь А. С. Вплив тривожності на соціометричний статус молодшого школяра	120
Грушко М. Г. Психологічні особливості адиктивної поведінки підлітків	125
Данильченко Н. О., Нештенко Ю. А. Психологічні особливості толерантності в юнацькому віці	130
Заболотна В. В. Поняття самопрезентації в психології	134
Заболотна В. В. Проблема самоефективності старшокласників	138
Завальна І. І. Психологічний захист та його роль у становленні особистості	143
Захарченко А. В. Вплив стилю керівництва на клімат в педагогічному колективі	146
Зінковська Н. О. Асертивність як психологічний феномен	151
Каєта В. В. Поняття «маніпуляції» та використання психологічних прийомів маніпуляції в промовах німецьких політиків	157
Косівчук О. М., Стадник Г. А. Міжособистісні стосунки та самооцінка підлітків	160
Пархоменко М. І. Емоційна стійкість як фактор розвитку особистості	165
Пасько К. М., Юкиш Т. А. Психологічні особливості проявів агресивної поведінки у підлітковому віці	168
Ромашко Н. М. Вплив акцентуації характеру на конфліктну поведінку підлітків	172



Стадник Г. А., Кірієнко Д. О. Вплив особистісних якостей підлітка та старшокласника на соціометричний статус	176
Ткаченко Ю. С. Запитальна діяльність – основа навчального діалогу	179
Хоменко О. О. Самооцінка та рівень домагань підлітків	184
Цивунова Ю. Д. Умови та стадії формування згуртованого колективу закладу професійно-технічної освіти.....	188
Чапча В. В. Психологічні особливості ставлення до себе старшокласників із різною схильністю до лідерства	192
Череватенко І. М. Довіра як психологічний феномен.....	197

РОЗДІЛ VI. ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

Бондарєва Є. В. Відображення національно-культурних цінностей в пареміологічному фонді німецької мови	202
Гапонова О. О. Структура і семантика кінематичних фразеологізмів у сучасній німецькій мові	206
Ейферт М. Е. Вербалізація концепту «любов» у фразеологічних одиницях німецької мови	209
Лойко В. П. Формування навичок критичного мислення в процесі вивчення іноземної мови	212
Масюк К. П. Течія мінімалізму у французькій літературі другої половини ХХ століття	218
Міщенко Я. І. Специфіка німецької мовної свідомості на прикладі передачі німецьких рослинних метафор.....	225
Муракаєва К. Р. Фразеологізми з компонентами колоронімами в сучасній німецькій мові	228
Петруша О. С. Особливості функціонування неологізмів у дискурсі сучасної німецької преси.....	231
Пісецька П. Ю. Лінгвістичні передумови формування компетенції у володінні англійськими прислів'ями у 7 класі середньої загальноосвітньої школи.....	235
Приходько Т.О. Біблійно-християнська метафора в німецькій мові: номінативний аспект	239
Хапалов Я. М. Мовні особливості дискурсу німецької чарівної казки (на матеріалі казок братів Грімм)	242
Шоломій Л.О. Мова літератури для дітей в оцінці лінгвістів.....	246



РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.03:008(73+71)

О. М. Кравченко, Ю. В. Дригус

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В США ТА КАНАДСЬКІЙ СПІВДРУЖНОСТІ

У статті охарактеризовано моделі полікультурного виховання в США та Канадській Співдружності, визначено провідні напрямки реалізації концепцій з урахуванням особливостей суспільного життя в країнах.

Постановка проблеми. Актуальність полікультурної освіти учнівської молоді розвинутих країн світу в другій половині XX століття зумовлена інтенсифікацією міжкультурних контактів, інтеграційними та глобалізаційними процесами у сучасному суспільстві. Найбільш цікавим у реалізації полікультурного виховання може бути досвід США та Канадської Співдружності. Саме ці країни стояли у витоків полікультурного виховання як одного з напрямів навчально-виховного процесу.

Мета статті: визначення сутності провідних моделей полікультурного виховання в США і Канадській Співдружності та аналіз шляхів їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Поняття «полікультурного виховання» («multicultural education») набуло поширення у світовій педагогіці з 1960-х р. Одне з його перших нормативних визначень було викладено в 1977 р. у «International Dictionary of Education» і трактувалося як: «виховання, що включає організацію та зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознаками» [3, с. 87]. Однак у сучасному розумінні полікультурне виховання – це не лише складова виховного процесу, але й одночасно здобуття знань про культуру різних етносів. Зокрема, дослідниця В. Болгаріна визначає полікультурне виховання – як «передачу більш точної та досконалої інформації за умови поваги до груп меншин, подолання упереджень і заохочення терпимості,

поліпшенні академічних досягнень учнів з меншин, сприянні досягненню ідеалів демократії та плюралізму» [2, с. 2].

Полікультурне виховання як напрям навчально-виховного процесу виник в 60-ті роки ХХ ст. в США і набув поширення по всьому світу, втілюючись у різноманітних програмах, курсах, системах навчання та виховання.

Як стверджує російська дослідниця О. Гаганова, одним із фундаторів теорії полікультурної освіти вважається американський педагог Дж. Бенкс [3; с. 87]. Його концепція, запропонована у 1981 році, набула популярності в усьому світі. Згідно з авторським підходом ним було запропоновано чотири моделі змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти школярів. Зокрема:

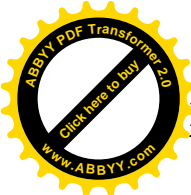
- модель «А» характеризувалась тим, що більшість курсів американської школи відображали навчальний матеріал лише з точки зору англійських чи американських дослідників;

- модель «В» описувала такий зміст навчання, який в своїй основі залишався англо-американським, однак був доповнений курсами вивчення історії та культури афроамериканців, мексикано-американців та спеціальними темами та уроками, які присвячені різним етнічним групам;

- за моделлю «С» школярі були зорієнтовані вивчати історію й соціальні події з точки зору розвитку різних етнічних груп. Вивчення будь-якого історичного періоду в такому разі не зводиться до його розгляду лише з позицій англо-американських істориків і письменників, а трактується з позицій інших культур;

- модель «D» передбачала вивчення історії та сучасних подій в багатонаціональній перспективі – позицій етнічних груп, які населяють інші держави. Зазначена модель передбачала, що полікультурна освіта набуває ознак глобальної освіти [3, с. 88].

За переконанням Дж. Бенкса американці – це частина світового співтовариства, отже молодим людям необхідно вчитися бути ефективними його членами. Навряд чи це можливо, якщо продовжувати вивчати історію і сучасність, орієнтуючись лише на перспективи, властивих етнічним культурам в межах американської нації.



З огляду на це, авторська концепція Дж. Бенкса передбачала поетапну трансформацію начального плану для американських шкіл:

1) стадію сприяння (the contributions approach), коли учні одержують відомості про національних героїв і національні свята різних етнічних меншин;

2) стадію примноження (the additive approach), коли школярів ознайомлюють з новими поняттями і темами, істотно не змінюючи загальної структури курікулуму;

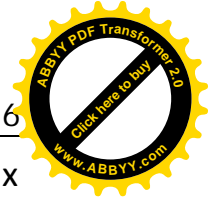
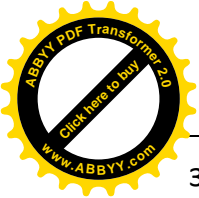
3) стадію трансформації (the transformative approach), яка допомагає учням досягнути події з точки зору представників етнічної меншини;

4) стадію соціальної дії (the social action approach), що заохочує учнів до вивчення соціальних проблем, які виникають внаслідок однобокого сприйняття культури [1, с. 60].

Полікультурна освіта, на думку Дж. Бенкса, досягає цілей за умови заохочення і дотримання принципу різноманітності. Етнічні особливості необхідно враховувати повсякчас у будь-якій діяльності школи – не лише в процесі навчання, а й в позаурочній діяльності, в оформленні класних кімнат і навіть в організації шкільних сніданків. Для створення атмосфери, пронизаної духом плюралізму, необхідно, щоб учні мали доступ до матеріалів, які містять об'єктивну інформацію з історії та культури всіх етнічних груп, що населяють країну.

Теорія Дж. Бенкса, доповнена ідеями інших дослідників, була покладена в основу полікультурного виховання в США. Вона передбачає: втілення культурного плюралізму та етнічного розмаїття як невід'ємної частини американського навчального процесу й формування толерантності як феномену, що втілює готовність співіснувати у мультикультурному світі.

Практична реалізація полікультурного виховання у США орієнтована на впровадження культурології та етнографії як науково-прикладних міждисциплінарних галузей. Це передбачає введення у навчально-виховний процес американської освіти різних шаблів таких навчальних предметів: «Західна культура», що ознайомлює студентів з класичними основами європейської культури; «Незахідна культура», яка спрямовує на



знання з історії літератури та мистецтва народів Азії та Африки та їхніх впливів на розвиток сучасної американської культури; «Етнографія» – вивчення культурної спадщини американських індіанців.

На думку американських педагогів, таке збагачення змісту освіти сприяє формуванню «міжкультурної компетентності» як неупередженого й зацікавленого ставлення до строкатого розмаїття національних культур, мов та звичаїв.

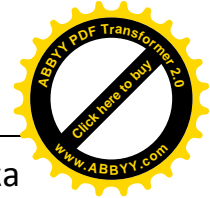
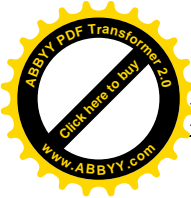
Важливою умовою впровадження даної моделі полікультурного виховання в США є постійна державна підтримка. Влада заохочує прагнення національних громад зберігати мову та культурні традиції. Створена правова база, яка забороняє расову дискримінацію у сфері освіти та сприяє вивченню духовних цінностей малих груп.

У Канадській Співдружності полікультурне виховання нерозривно пов'язане з проблемою конвергенції етнічних груп населення. Канадська нація сформувалася з іммігрантів. Могутнім інструментом утворення держави на поліетнічній основі виявилось толерантне виховання. Основи двомовної культури були закладені першими поселенцями з Англії і Франції. Поліетнічність і полікультурність – типова риса Канадської Співдружності [4, с.70].

У країні завдання полікультурного виховання реалізуються за допомогою білінгвального навчання, що допомагає дітям усвідомити культурну й етнічну ідентичність. Білінгвальне навчання знімає мовні проблеми учнів, поліпшує успішність, розвиває навички усної мови.

Головною особливістю канадської моделі білінгвального навчання є Імерсійні програми. Під імерсією розуміють таку організацію навчального процесу, коли навчання повністю проводиться мовою, яка не є рідною для учнів [4, с. 73].

Канадський вчений П. Кальве пропонує вважати імерсією таку організацію білінгвального навчання, коли щонайменше половина навчальних предметів вивчається іноземною мовою, починаючи з першого року навчання. Дослідник виділяє дві групи імерсії.



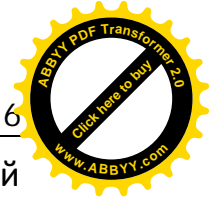
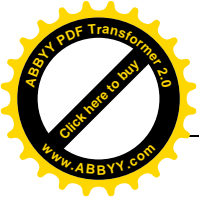
До першої групи П. Кальве відносить безперервну імєрсію, яка передбачає білінгвальне навчання з першого року навчання і до кінця перебування у навчальному закладі; повну імєрсію, коли усі предмети викладають іноземною мовою; часткову імєрсію при якій щонайменше половина предметів викладаються іноземною мовою.

Відповідно до часу введення імєрсії дослідник виділяє другу групу: ранню імєрсію (починається ще у дошкільних закладах); середню імєрсію (вводиться після першого року навчання, але не пізніше шостого) та пізню імєрсію (після шостого року навчання).

Ідея полікультурності одержала державну підтримку і розглядається у контексті інтеграційної ідеології формування громадянина Канадської Співдружності – співіснування загальнонаціональних цінностей і культурного плюралізму. Конституція 1982 р. закріпила за громадянами волю і право національно-культурного самовираження («Chapter of Rights and Freedoms»). Важливою подією внутрішньої політики виявився «Multiculturalism Act» 1988 р., у якому визнання культурної розмаїтності було проголошено як базовий принцип канадського суспільства. Держава проголосила курс за збереження і розвиток субкультур меншин, рівність культур у соціальному і культурному житті. Полікультуралізм був визначений як джерело сили і майбутнього Канади.

Цікавим прикладом реалізації полікультурного виховання є політика щодо аборигенних народів Канадської Співдружності, яка спрямована з одного боку на забезпечення розвитку їх традиційної культури та життєдіяльності в суворих умовах Півночі, а з іншої – на їхню інтеграцію в сучасне суспільство [5; с. 42].

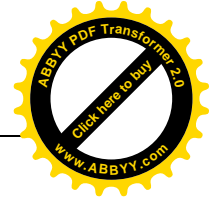
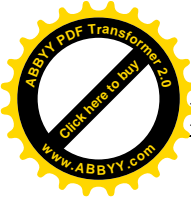
Ця політика містить в собі отримання аборигенними народами права контролю за освітою; створення спеціальної комісії у справах шкільної освіти «Keativik», що займається освітою аборигенних народів; отримання статусу офіційної мови на рівні з англійською мови інуїтів – інуїтиту; вивчення духовної та матеріальної культури інуїтів шляхом залучення дітей до національних видів мистецтва: різьби по дереву, каменю, прикладному мистецтву; впровадження дистанційного навчання у важкодоступних місцях проживання.



Таким чином, полікультурне виховання в США та Канадській Співдружності є важливою складовою освітньої політики. Вчені і педагоги працюють над розробкою різних моделей полікультурного виховання. Реалізація моделей здійснюється шляхом введення нових предметів по вивченню культур різних народів, поширенням білінгвізму та імерсійних програм, сприяння розвитку освіти та культури малих народів. В обох країнах реалізація полікультурного виховання підтримується державою, що і забезпечує її результативність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Ірина Полікультурна освіта у США: постановка проблеми / І. Білецька // Порівняльно-педагогічні студії № 1 (7), 2011. – С. 56–62.
2. Болгаріна В. С. Культура і полікультурна освіта / В. С. Болгаріна // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
3. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 86–95.
4. Лощенова І. Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 68–77.
5. Мілютіна Ольга Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу / Ольга Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. – №1, 2009. – С. 39–44.



РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 371.1:373.5:008:316.47

І. О. Головенко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

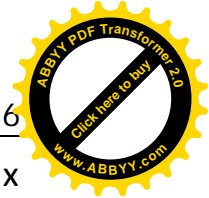
ОСОБЛИВОСТІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу наукових джерел та особистого пошуку магістранта подано визначення поняття «корпоративна культура», наведено її основні характеристики та визначено роль у загальноосвітньому навчальному закладі.

Постановка проблеми. Нові економічні реформи та розвиток освітньої системи України сприяють виникненню сучасних зразків ділової та корпоративної культури, характерними ознаками яких є: точність, розрахунок, фінансовий успіх, чітке визначення ціни послуги, перевага ділових якостей освітнього працівника над його освіченістю, турбота про імідж, жорстка конкурентна боротьба на ринку праці.

Джерелом освітніх замовлень стали виступати не тільки держава, але і структури громадянського суспільства, окремі групи і особи. Перебуваючи в конкурентному середовищі, освітні установи поступово переходять до фінансової та правової самостійності. У зв'язку з цим поступово почала формуватися корпоративна культура освітніх установ, яка, в силу традиційної етики, не може повністю увібрати принципи корпоративної культури, що сформувалася в економічній науці. Важливою є проблема формування та розвитку корпоративної культури особистості вчителя. Нині це питання у теорії освітнього менеджменту розглянуто недостатньо, що активізує подальші наукові пошуки вчених.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам корпоративної культури присвячені праці вітчизняних вчених Д. Богині, А. Воронкової, О. Грішньої, В. Данюка, Ю. Іванова, І. Мажури, А. Колота, Є. Кузьміна, Н. Тернавської, Н. Чухрай та інших.



Процес формування корпоративної культури в умовах громадянського суспільства висвітлювали у своїх працях М. Журовський, Т. Сергеева та інші.

Предметом досліджень А. Воронкової, О. Грішної, І. Мажури вивчали роль корпоративної культури у зв'язку з проблемами формування та розвитку трудового потенціалу організації.

Аналізу людського чиннику корпоративної культури присвячені дослідження Г. Зінченка, Е. Капітонова, Н. Могутової та інших.

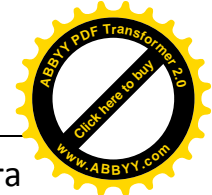
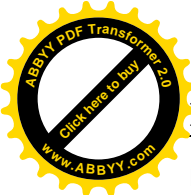
Метою статті є розгляд та подальше теоретичне обґрунтування особливостей корпоративної культури педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дає можливість розкрити основні завдання управління, які полягають у встановленні ролі та місця керівника; ціннісних орієнтацій особистості й корпоративної культури, які реалізують цілі освітньої установи. У дослідженнях відзначається, що наявність корпоративної культури забезпечує розумне виявлення специфіки культури організації, шляхів її формування й удосконалення, підтримки на оптимальному рівні розвитку особистості та усього педагогічного колективу [1, 7].

На нашу думку, найбільш прийнятним є визначення корпоративної культури Н. Могутової, яка розглядає її як нову галузь знань, що входить у серію управлінських наук. Основною метою корпоративної культури, як явища, є допомога вчителю більш продуктивно виконувати свої обов'язки в закладі освіти і отримувати від цього більше задоволення. А це, в свою чергу, призведе до поліпшення показників діяльності вчителів в цілому [4].

Варто зазначити, що призначення корпоративної культури – узгодження інтересів всіх категорій персоналу закладу, досягнення консенсусу, компромісу у визначенні стратегії і у вирішенні поточних питань у соціально-економічній сфері. Корпоративна культура передбачає також вироблення лінії поведінки у зовнішньому середовищі.

У дослідженнях, присвячених конкурентоспроможності організації (у тому числі й освітньої), процес формування і розвитку конкурентних



переваг здійснюється під впливом низки факторів зовнішнього та внутрішнього середовища.

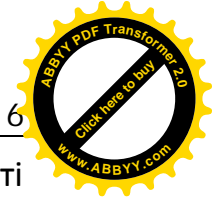
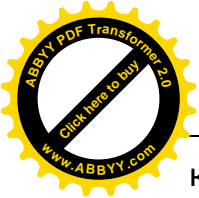
Зовнішніми слід вважати такі конкурентні переваги, які виникли в результаті впливу факторів навколишнього середовища: галузеві, макроекономічні, фактори світової економіки, зміни позицій конкурентів, дії уряду та ін. Так, зміна політики в таких сферах, як охорона навколишнього середовища, стандарти, вимоги до нових галузей тягнуть за собою появу або зміну конкурентної переваги.

Внутрішні конкурентні переваги створюються у внутрішньому середовищі освітнього закладу (технологія, організація навчального процесу, управління персоналом, якість освітнього продукту та ін.). Отже, заклад має всі можливості для активного управління процесами формування корпоративної культури педагогів [3].

Зазначимо, що іще однією особливістю формування корпоративної культури педагога є не тільки імідж особистості, але й засоби її подальшого розвитку. Важливою складовою формування корпоративної культури є здатність особистості вчителя до застосування інновацій, які мають бути спрямовані на підвищення конкурентоспроможності педагога на освітньому ринку праці [2, 24].

Слід зазначити, що корпоративний імідж педагогів розглядається через такі якості особистості, як високий професіоналізм вчителя, рівень його професійної довіри, прояви ініціативи і вміння розв'язувати проблеми, а також здатність використовувати численні джерела професійної інформації [4].

Ми погоджуємося з думкою, що корпоративна культура особистості вчителя також розглядається як інструмент стратегічного розвитку організації через стимулювання інновацій та управління змінами [5]. У зв'язку з цим загальноосвітній навчальний заклад, крім освітніх завдань, повинен також реалізовувати виховні завдання, спрямовані на формування в учнів здатності займати стійку громадянську позицію, виховувати в собі ділові якості, максимально сприяти реалізації творчих здібностей. Усі ці якості можуть формуватися під впливом корпоративної



культури. Тому ще однією її особливістю є сприяння підвищенню якості освіти шляхом застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій. На нашу думку, необхідно враховувати, що вимоги до корпоративної культури освітньої установи повинні прийматися не тільки педагогами, але і керівником загальноосвітнього навчального закладу.

Зазначимо, що для вдосконалення системи корпоративної поведінки, що є також однією з особливостей формування та розвитку корпоративної культури педагогів, доцільно розробити спеціальний документ – «Кодекс корпоративної поведінки співробітника загальноосвітнього навчального закладу».

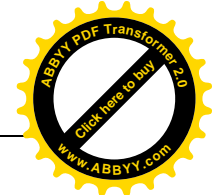
Ми пропонуємо виокремити такі пункти:

1. Постійне вдосконалення та професійне становлення педагогів (планова атестація педагогічних кадрів).
2. Безперервність процесів розвитку педагогів та вдосконалення роботи загальноосвітнього навчального закладу.
3. Автоматизація навчально-виховного процесу із застосуванням інноваційних інформаційних технологій.
4. Створення якісних та належних умов для навчання учнів, забезпечення їх сучасною матеріально-технічною базою.
5. Відповідність професійного рівня педагогів потребам закладу освіти, де вони здійснюють свою діяльність [3].

Перелічені пункти можуть змінюватися в залежності від умов функціонування та потреб закладу освіти, характеризуватися більш повно або доповнюватися новими.

На нашу думку, процес формування та розвитку корпоративної культури сприяє самостійності вчителів у сфері оволодіння новими освітніми програмами, технологіями, що уможливорює перехід на новий рівень компетентності та підвищення кваліфікації вчителів [5].

Висновки. Необхідною умовою впровадження корпоративної культури вчителів та співробітників у функціонування загальноосвітнього навчального закладу є певний рівень інтелектуальної зрілості її персоналу. Перспективним бачиться розгляд нових технологій формування та розвитку корпоративної культури педагогів загальноосвітнього навчального закладу.



ЛІТЕРАТУРА

1. Аверченко Л. Психологія управління : практикум для керівників і менеджерів з персоналу / Л. Аверченко. – Новосибірськ : СіБАГС, 2003. – 130 с.
2. Вольдман Л. Имидж организации и механизм его формирования / Л. Вольдман // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 10. – С. 23–25.
3. Братченко В.Ф. Управління персоналом в сучасних умовах / В.Ф. Братченко // Персонал. – 2006. – № 3. – С. 43–47.
4. Могутова Н. Корпоративная культура: понятие, подходы / Н. Могутова // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 4–8.
5. Сергеева Т. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т. Сергеева, О. Горбатько // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 6–10.

УДК 373.1.013:93/94

Т. М. Штань

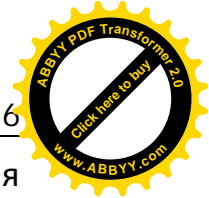
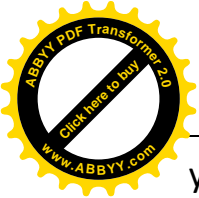
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ

У статті з'ясовуються умови, методи і можливості формування культури діалогічної взаємодії. Узагальнено основні характеристики навчального діалогу, відзначено важливість паритетності вчителів й учнів, їхньої міжособистісної злагоди у діалогічній взаємодії.

Постановка проблеми. Варто відзначити підвищений інтерес науковців до вивчення соціально-педагогічних умов формування діалогічної взаємодії, тому безперечною є актуальність даної проблеми для сучасного українського суспільства. У зв'язку з цим потрібно більше уваги приділяти умінням і вчителя, і учнів вести діалог. Учитель має навчати культури навчальної діалогічної взаємодії як молодших школярів, так і старшокласників.

Діалог відбувається у процесі спілкування, при цьому людина самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості. За сутністю взаємодії можна судити про комунікативні вміння (або їх відсутність), риси характеру людини; за специфікою організації діалогічного мовлення – про загальну культуру та грамотність (або їх недостатній рівень). Навіть процес навчання на комунікативно-діяльнісній основі передбачає його побудову як моделі процесу спілкування. Сучасна педагогічна наука виокремлює



утвердження діалогу суб'єктів навчання як провідного способу оволодіння основними пізнавально-творчими і професійно-творчими вміннями.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що евристичний діалог в освіті є сутнісною основою розвитку особового потенціалу того, хто вчиться, і стає головним компонентом освітньої діяльності. Це розглянуто в працях Є. Бондаревської, С. Кульневича, В. Серікова, В. Лекторського, А. Короля, С. Курганова, А. Хуторського [5, 13].

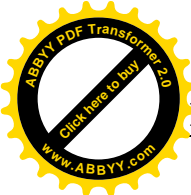
Проблемам рівноправності суб'єктів спілкування присвячені праці К. Апеля, М. Бахтіна, М. Бубера, Г.-Г. Гадамера, Р. Рорті, Ю. Хабермаса та інших. Методологічні основи активності усіх учасників комунікації, намір вести бесіду, орієнтація на іншого є предметом дослідження М. Бахтіна, М. Бубера, Ж.-Ф. Ліотара, Р. Рорті та інших. Навіть якщо консенсус не досягається, учасники спілкування знають про погляди інших суб'єктів, хоча, можливо, й не завжди приймають їх. Цей аспект спілкування розглядається в працях М. Бахтіна, А. Короля, Г.-Г. Гадамера, М. Фука, Ю. Хабермаса та інших.

Мета статті – дослідження основних умов і чинників формування культури діалогу як основи успішної навчальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Під діалогом розуміємо «інформаційну й екзистенціальну взаємодію сторін спілкування, за допомогою якої здійснюється порозуміння. Діалог завжди є персонально акцентованим.

У контексті освіти ми бачимо функціонування діалогу в наступних сферах: по-перше, діалог існує як принцип, що пропонує суб'єкт-суб'єктність відносин у педагогічному процесі; по-друге, як спосіб діалогічної взаємодії в умовах особистісно-орієнтованої освіти; по-третє, як певна форма навчання.

Таким чином, діалогічна взаємодія являє собою спеціально організовану діяльність, у процесі якої суб'єкти взаємодії обмінюються інформацією, світоглядними концепціями і особистісним досвідом. Вона надає можливості створювати на уроці особистісно-розвивальну ситуацію [7, 63].

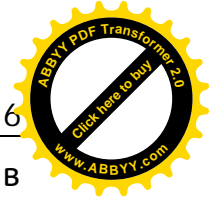
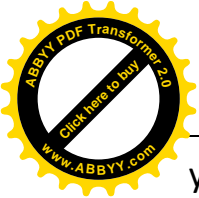


Навчальний діалог це така форма та сутність організації навчальної взаємодії, котра передбачає:

- рівність позицій у навчально-виховному процесі: роль викладача децентрується, переосмислюється і вбачається у координації інформаційних потоків та організації обговорення і пошуку істини; забезпечення симетричності використання педагогічного простору спілкування для вчителів та учнів, навчального процесу та вільного обміну думками;
- позицію учня як активного суб'єкта пізнання, особистості, котра зацікавлена в пошуку істини та наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням, розвитком власного потенціалу та розумових можливостей;
- емоційно-вольову, інтелектуальну готовність учнів до співпраці;
- емоційну атмосферу доброзичливості, особистого сприйняття, готовності допомогти; партнерства та досягнення компромісів;
- персоніфікацію висловлювань, з одного боку, тобто повної відповідальності за достовірність та обґрунтованість свого твердження та, з іншого боку, відсутність нав'язування своїх думок іншому або ставлення до власної думки як до єдино правильної та виключно важливої.

Навчальний діалог дає можливість учням змінювати, уточнювати та коригувати погляди у ході інтелектуального пошуку, активізувати суб'єктів пізнання, перетворюватися із зовнішнього діалогу у діалог внутрішній та спонукати до подальшого осмислення проблематики.

До умов діалогічної взаємодії, за Д. А. Єршовим, відносяться: психологічна готовність учасників до діалогічної взаємодії (включає установку на зустріч з позицією іншого, потреба в обміні особистісними смислами); наявність єдиного смислового простору, в якому перебувають учасники діалогічної взаємодії та їх позиція в діалозі; наявність безоціночної позиції у відношенні до інших учасників діалогічної взаємодії і їх позицій у діалозі; змістовна неоднозначність (зміст, навколо якого будується взаємодія, повинне мати багатозначний характер, спонукати суб'єктів освітнього процесу до формування та висловлення різних позицій); особистісна значущість змісту обговорюваної інформації для

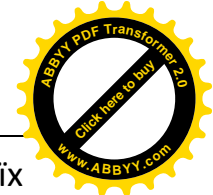
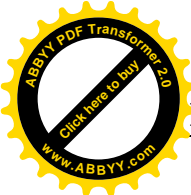


учасників діалогічної взаємодії; опора на особистісний досвід учасників діалогічної взаємодії [4, 46].

Необхідність підвищити творчу складову навчальної діяльності потребує змін щодо діалогічних методів навчання. У процесі спілкування, коли відбувається використання учнями запитальної діяльності, діалог стає евристичним. Використання евристичного діалогу у навчальному процесі спрямовано на активізацію процесу навчальної діяльності, стимулює його. Евристичний діалог представляє собою систему дій, які організують запитальну діяльність учня, забезпечують зміст освіти. Метод евристичного діалогу – вміння самостійно отримувати знання. На думку А.Короля, найменшою дидактичною одиницею евристичного діалогу є дидактична ситуація «питання учня – відповідь учителя». Не дивлячись на рівноправну суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі «вчитель-учень», у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог має «монологічний відтінок» і не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал: формувати евристичні якості особи, що навчається, такі, зокрема, як організаційно-діяльнісні, когнітивні, креативні. Звернення ж до особи учня, до його мети, потреб, індивідуальних особливостей означає надання школяреві можливості самому запитувати, а не тільки давати відповідь на запитання вчителя, продиктоване зовнішньою логікою і наміром [3, 6]. Дослідницький характер знань, їх реконструкція у свідомості того, хто навчається, як частини соціально-педагогічної матриці для аналізу життєвих явищ пред'являють особливі вимоги до освітніх технологій при вивченні навчальних дисциплін [6, 94].

Г. Волков у роботі «Соціологія науки» відзначає, що навчання є по суті процесом передачі інформації від учителя до учнів. Учитель при цьому функціонує як носій і передавач готової інформації, а учні – як «пристрої, що запам'ятовують», і це свідчить про нетворчий характер навчання [2, 278].

На думку видатного психолога і літературознавця Михайла Бахтіна, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона

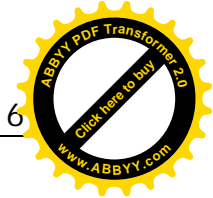


народжується між людьми, що спільно відкривають істину, в процесі їх діалогічного спілкування. «Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати свій словесний вираз, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими *чужими* ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, тільки в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою в чужому голосі, тобто в чужій вираженій у слові свідомості. У точці цього контакту голосів-свідомостей і народжується і живе ідея» [1, 146].

Висновки. У статті було з'ясовано проблеми формування культури навчальної діалогічної взаємодії, головним компонентом якої є евристичний діалог. Освітній процес являє собою спеціально організовану діяльність, у ході якої відбувається паритетна суб'єкт-суб'єктна діалогічна взаємодія вчителя й учнів. Вона надає можливість створювати на уроці умови для особистісно-розвивальної ситуації, обмінюватися інформацією, світоглядними концепціями і особистісним досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин/ – М. : Сов. лит. – 1972. – с. 320.
2. Волков Г. Н. Социология науки / Г.Н. Волков // М.: Мысль. – 1968. –350 с.
3. Ершов Д. А. Технология реализации образовательной программы / Д. А. Ершов // «Педагогика творческого развития личности»: учеб.-метод. пособие. – Волгоград. – 2001. – с. 321.
4. Король А. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Король // Начальная школа. – 2008. – №8.
5. Лазарев М. О. Діалогічні методи – основа спільної творчої діяльності вчителя та учнів / М. Лазарев // Освіта Сумщини. – 2010. – №1(5). – С. 9 – 16.
6. Лазарев М. О. Евристична діяльність – основа сучасного навчального процесу / М. Лазарев // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – №1. – С.92 – 104.
7. Проценко І. І. Евристична діалогова взаємодія в навчальному процесі ВНЗ / І.І Проценко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова – Сер.16. – «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»: збірник наукових праць / Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ. – 2011. – Вип. № 15 (25).



РОЗДІЛ III. НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 347.64—053.2(477.52)»18/19»(09)

С. І.Мамай

СумДПУ імені А. С.Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ОПІКИ ДІТЕЙ ДОБРОЧИНЦЯМИ СУМЩИНИ В КІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

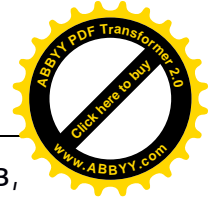
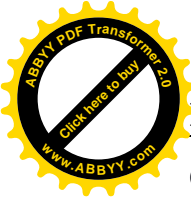
У статті показана організація опіки дітей «групи ризику» доброчинцями на території Сумщини в кінці XIX – початку XX ст. Розглядається приватна ініціатива заможних родин краю, зокрема висвітлено жіночу активність в просвітницьких поглядах щодо діяльності у сфері соціально-педагогічної опіки підростаючого покоління в даний період.

Постановка проблеми. Поряд з діяльністю органів місцевого самоврядування, церкви, громадських організацій у сфері соціально-педагогічної опіки підростаючого покоління впродовж другої половини XIX – початку XX ст., розвивалася приватна ініціатива щодо підтримки дітей, які потребували захисту на території Сумщини. Умови розвитку українського суспільства у зазначений період створювали нагальну потребу у благодійництві у цій галузі.

Аналіз джерел. Різні аспекти проблеми соціальних інститутів у другій половині XIX – на початку XX ст. на Сумщині частково висвітлені такими науковцями як З. Кияниця, В. Авдасьов, Л. Корж, А. Малишевський, В. Костіна. О. Сидоренко, Л. Цибулько, Г. Хіллів, І. Абрамов та інші. При написанні статті проаналізовано архівні матеріали з Державного Архіву Сумської області (Ф-235, Ф-445, Ф-961).

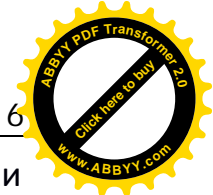
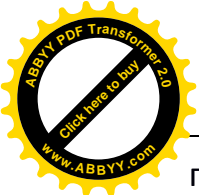
Мета статті полягає у розкритті ролі приватної ініціативи у сфері соціально-педагогічної опіки дітей «групи ризику» в кінці XIX – початку XX ст. на Сумщині.

Основний виклад матеріалу. Дітям-сиротам, дітям, які походили із матеріально незабезпечених родин, був необхідний захист, покровительство з боку багатих, впливових людей, надання ними коштів та



організаційної допомоги для створення навчально-виховних закладів, забезпечення різноманітних освітніх установ, що сприяли соціалізації особистості. Поява сімейних династій доброчинців стала результатом інтенсивного розвитку капіталістичних відносин. З одного боку, представники заможних родин, нагромадивши значні капітали, почали спрямовувати їх частину на суспільно-корисні цілі. А з іншого боку, в результаті диференціації селянства, швидкого формування пролетаріату зросла кількість людей, які потребували допомоги [1].

Поміщик з Глухівського повіту Чернігівської губернії М. Неплюєв розробив власну систему соціально-педагогічної підтримки дітей, засновану на принципах християнської моралі та поваги до праці. Першим кроком до втілення у життя цієї своєрідної християнської позиції стало те, що у 1881 р. М. Неплюєв взяв на виховання 10 дітей із найбільш вразливих селянських сімей і відкрив виховний притулок для них. У 1885 р. при притулку була організована чоловіча сільськогосподарська школа, усі вихованці якої знаходилися на повному утриманні засновника. У 1891 р. М. Неплюєв відкрив жіночу школу, попечителькою якої стала його мати, а сестри Ольга та Марія – виховательками. Згідно з її статутом, школа мала за мету релігійно-моральне виховання дівчат, а також засвоєння ними знань (переважно шляхом практичних занять) найбільш корисних для дружини та матері землероба, котрі відносяться до молочного господарства, садівництва, городництва, домашніх справ, крою та шиття одягу. Викладачами школи могли стати особи, які мали, як мінімум, звання сільського вчителя. Помітною особливістю організації діяльності «неплюєвських шкіл» були так звані «Братські гуртки» вихованців. Усі учні поділялися на три категорії. Старшокласники, які мали зразкову поведінку, входили до «старшого братського гуртка», що знаходився під особистим покровительством М. Неплюєва [1]. Учні двох шкіл на чолі з М. Неплюєвим, його матір'ю та сестрами, а також деякі жителі села об'єдналися у братство, одним із завдань якого була спільна праця. Діяльність М. Неплюєва щодо організації навчання і виховання дітей є яскравим прикладом того, що форми та методи соціально-педагогічної

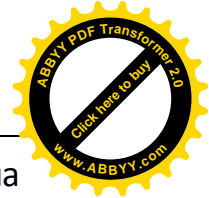
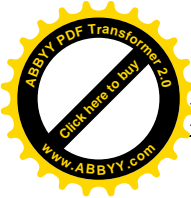


підтримки дітей з боку приватних благодійників обумовлювалися їхніми особистими поглядами, власною «філософією життя», баченням того, як можна допомогти дітям, котрі походили з матеріально незабезпечених родин або залишилися без батьківського піклування.

Однією з найвизначніших династій благодійників нашого краю були Терещенки. В кінці XIX ст. сума пожертвувань цієї родини на благодійні цілі становила 11 млн. крб. Найвідоміший представник цієї родини – М. А. Терещенко, глухівчанин. Він велику увагу приділяв місту, за це і отримав довіру і визнання. З ініціативи і активної участі Миколи Артемовича Терещенка та його дружини Пелагеї Георгіївни Терещеко був відкритий в Глухові притулок для дітей-сиріт, чоловіча гімназія, жіноча гімназія, ремісниче училище, пізніше назване на честь М. А. Терещенка, Федорівське реальне училище, назване на честь померлого брата, ремісниче училище, учительський інститут та інші заклади.

Видатними доброчинцями було подружжя Олексій Кирилович Алчевський та Христина Журавльова, які були діячами культури. У с. Олексіївка на Донбасі для дітей місцевих робітників і селян Алчевські збудували добротне приміщення з вивіскою «Народна школа». Навчання в ній проводилося, попри заборону законом, певний час, українською мовою (за що Христину Алчевську навіть притягували до суду). У школі певний час вчителювало подружжя видатних педагогів Борис Грінченко та Марія Загірня [2].

Не менш знаною свого часу вважалася родина Харитоненків, за матеріальної участі Івана Герасимовича було відкрито духовні училища в Харкові та Сумах, жіноча гімназія, парафіяльне училище в Сумах. По смерті Івана Герасимовича Сумським реальним училищем опікувався його син Павло. Завдяки старанням династії Харитоненків у Сумах з'явився кадетський корпус [2]. Іван Герасимович, який сам вийшов із простого народу і досяг високого суспільного становища власним розумом та працею, високо цінував переваги освіти і намагався зробити її доступною для широкого загалу своїх земляків. Вони засновували стипендії для бідних дітей з ознаками обдарованості. Завдяки родині Харитоненків розквітли таланти багатьох уродженців краю, які походили з малозабезпечених родин.

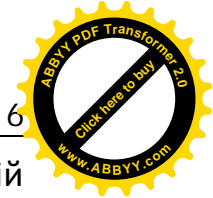
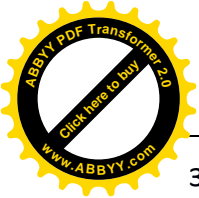


Притулок для дівчат-сиріт на той час уже існував з жовтня 1895 р., хоча реально він почав діяти на початку 1896 р. Він був відкритий вдовою купця-мецената Дмитра Суханова Марією Сухановою на «суханівській дачі» й називався «Параскеївським притулком» на честь дочки Парасковії. Притулок був розрахований на 20 дівчат, переважно повних сиріт і незаконнонароджених, віком від 6–7 до 16 років. Він утримувався за рахунок процентів з капіталу в 50 тис. крб., які пожертвували М. М. Суханова.

Щодо жіночої активності в цій справі, то дружини Харитоненків цілком поділяли просвітницькі погляди своїх чоловіків. У 1888 р. Івана Герасимовича Наталією Максимівною був заснований і відкритий у Сумах дитячий притулок для сиріт та дівчат із багатодітних сімей, який пізніше почав називатися Наталіївським. Для цієї мети засновниця пожертвувала присадибне місце, де її коштом було збудовано кам'яну триповерхову споруду, оточену садом. У 1904 р. після смерті Н. Харитоненко попечотелькою закладу стала її невістка, дружина Павла Івановича – Віра Андріївна [4]. Сім'я купців Скубенків надавала кошти для дитячого притулку, на стипендії бідним гімназістам, будівництво бібліотек. Благодійністю займалися доньки Линтварьових. Молодша, Наталія, була вчителькою, на свої кошти утримувала початкову школу для селян, де викладала українську мову та інші предмети. Вона також викладала ремесло в недільній школі. Марія Асмолова багато років була головою громади допомоги бідним третьої дільниці міста Суми. Жінка «предводителя дворянства» Сумського повіту Ольга Траксіна вносила гроші на ремісниче училище в Білопіль, Сумську жіночу гімназію [3].

Під час Різдвяних свят дітей із дитячих будинків та з бідних сімей запрошували до багатих домів, дарували їм подарунки, влаштовували свята і застілля. Також запрошували на благодійні новорічні вистави у Дворянському зібранні, торгово-промисловій палаті, в театри. Жінки щедро жертвували на щорічне проведення «Дня білої ромашки», мобілізовуючи населення на боротьбу з туберкульозом [3].

Висновок. Отже, в період з кінця XIX – початку XX ст. На Сумщині практично кожна сім'я, яка мала кошти, вважала своїм обов'язком



займатися організацією опіки дітей «групи ризику». Активну участь в цій діяльності приймали жінки благодійників, виділяючи власні кошти для актуальної справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдасёв В. Н. Свет памяти. Н.Н. Неплюев в воспоминаниях современников / В. Авдасёв. – К. : Издательский дом «Фолигрант», 2008. – 108 с.
2. ДАСО. – Ф.235, Ф.445, Ф-961.
3. Костіна, В. Сумські дворяни XIX – XX ст. вважали благодійність нормою життя. В. Костіна // www.yandex.ru
4. Корж, Л. Роль промислової еліти Сумщини в розвитку освіти (XIX – початок XX ст.) / Л. Корж // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – 452 с.

УДК 371.477+09

Н. О. Перепічай

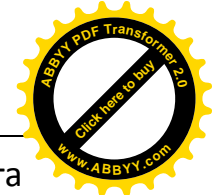
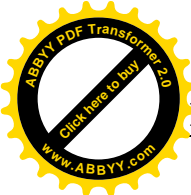
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПОПІВСЬКА АКАДЕМІЯ ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН СЛОБОЖАНЩИНИ КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано оригінальну спадщину членів Попівської академії, визначено напрями їх просвітницької діяльності, охарактеризовано прогресивні педагогічні погляди гуртківців та їх значення у розвитку вітчизняної педагогіки.

Постановка проблеми. Сучасні потреби модернізації освітньої сфери вимагають вирішення завдань виховання активної людини, здатної акумулювати, творчо обробляти й примножувати досвід попередніх поколінь. Провідну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє вивчення передових педагогічних ідей наших попередників. На особливу увагу в даному контексті заслуговує творчий спадок учасників Попівської академії – просвітницького гуртка слобожанської інтелігенції, що діяв на Сумщині наприкінці XVIII – на початку XIX ст.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти особливостей діяльності членів Попівської академії були предметом дослідження вітчизняних педагогів XIX – XX ст. : А.М. Близнюка, В.Ю. Голубченка, В.Б. Звагельського, О.В. Мишанича, П.П. Охріменка, П.О. Сапухіна, О.І. Скоробагацької, М.П. Теслі, М.Д. Ярмаченка. Проте явище Попівської академії залишається маловивченим.



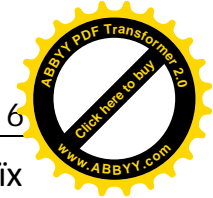
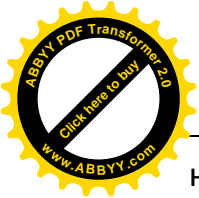
Мета статті полягає у визначенні провідних напрямів діяльності та прогресивних педагогічних ідей членів Попівської академії кінця XVIII – початку XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XVIII ст. на Слобожанщині на хуторі Попівка в маєтку дрібнопомісного дворянина О.О. Паліцина було створено гурток прогресивної інтелігенції. У подальших дослідженнях це добровільне об'єднання отримало назву Попівська академія [5]. Її душею і незмінним керівником був О.О. Паліцин, а відомі архітектори, суспільні діячі, письменники, поети, художники, відставні офіцери й ліберальні поміщики стали активними учасниками гуртка. Активісти об'єднання були різними за походженням і освітою, але схожими у ідеях та прагненнях, що і згуртувало їх.

Аналіз доробку сучасних дослідників дозволяє визначити таких учасників зібрань: О.О. Паліцин – архітектор, перекладач, письменник, громадський діяч; М.Ф. Алфьоров – художник, архітектор, письменник; В.Н. Каразін – просвітник, громадський діяч, засновник Харківського університету; Іп.Ф. Богданович – поет, письменник, автор «Душеньки»; Ів.Ф. Богданович – просвітник, письменник, автор роботи «Про виховання»; С.М. Глінка – письменник, видавець журналу «Російський вісник»; В.І. Ярославський – архітектор, вчитель; В.В. Капніст – поет, письменник; Є.І. Станевич – письменник, перекладач; М.Г. Ушинський – архітектор, письменник; П.С. Байков та М.С. Байков – перекладачі; А.І. Кардашевський – архітектор; Є.О. Васильєв – архітектор [1;2;3;5].

Діяльність просвітницького гуртка була спрямована на вивчення та пропагування ідей французьких просвітників Ф. Вольтера і Ж.-Ж. Руссо, поширення освіти у краї, розвиток літератури і мистецтва. Гуртківці займалися історією, філософією, природознавством, теорією живопису, архітектурою, перекладами творів французьких просвітників. Все це та неофіційний характер об'єднання дозволяють характеризувати Попівську академію як просвітницький осередок [3].

Зустрічі членів об'єднання часто супроводжувалися дебатами щодо проблем виховання і навчання у країні та поза її межами. Деякі з висловлених



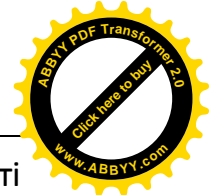
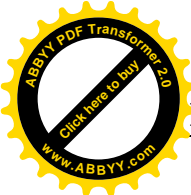
ними ідей мали прогресивний модерністський характер і визначали їх новаторство у теорії та практиці виховання підростаючого покоління.

Зазначимо, що діяльність гуртківців не обмежувалася лише вивченням та пропагуванням прогресивних європейських ідей. За ініціативи попівців було створено перші на Сумщині бібліотеки. О.О. Паліцин та В.Н. Каразін організували у власних маєтках школи, які сприяли поширенню елементарної освіти селян. Члени Попівської академії з глибокою гідністю і повагою ставилися до своїх учнів, а кращих – відправляли на навчання за кордон.

Більшість гуртківців обстоювала ідею розвитку і вищої освіти в краї. Провідним завданням університетської освіти попівці проголосили підготовку інтелектуальної та державної еліти суспільства, що стане запорукою загального піднесення розвитку держави. Ініціатором та автором проекту побудови Харківського університету став В.Н. Каразін, завдяки титанічним зусиллям якого Слобожанщина згодом отримала вищий навчальний заклад [4]. Дослідники Д.І. Багалій, Л.Г. Слюсарський доводять, що саме в Попівській академії виникла ідея відкриття університету на Слобожанщині, а О.О. Паліцин і В.Н. Каразін «поклали наріжні камені в справу розвитку освіти в Харківській губернії...» [5, 56]. Паралельно члени Попівської академії розвивали ідею забезпечення вільного вибору професії за індивідуальними здібностями особистості, а не за привілеями чи нагородами.

Основою новаторських змін тогочасної освітньої системи, запропонованих членами Попівської академії, стало проголошення антропоцентричних та прогресивних соціоцентричних цінностей виховання. Центром виховного процесу гуртківці визначали людину з її цінностями та схильностями, відводивши значне місце культурі [1, 22].

Визначаючи первинність прав людини, один із провідних підходів – антропоцентричний, передбачав їх узгодження з інтересами суспільства і держави. Ці ідеї знайшли відображення у працях Ів.Ф. Богдановича «Про виховання юнацтва», В.Н. Каразіна «Мова про справжню та помилкову любов до батьківщини», Є.І. Станевича «Про щастя». Зважаючи на те, що носієм



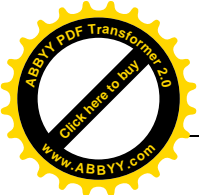
патріотизму є особистість, головним фактором людської діяльності дослідники визначали працю на благо країни та щире любов до батьківщини.

Аксіологічним орієнтиром у поглядах на виховання стали християнські цінності. Узагальнюючи їх виховний потенціал, В.Н. Каразін зазначав: «Християнські повчання, що містять повний і найпростіший курс моралі, – найкращий посібник у вихованні для усіх станів і для всіх випадків» [1, 190].

Прогресивні педагогічні думки, які розвивали члени Попівської академії, були новаторськими у тогочасній вітчизняній педагогіці і спиралися на класичні принципи європейської педагогіки. Однією з них була ідея національного виховання. У 1807 році виходять друком книги О.О. Паліцина «Посланіє до Привети, або Спогад про деяких російських письменників мого часу» та Ів.Ф. Богдановича «Про виховання юнацтва». Саме в них була проголошена вперше ідея побудови процесу виховання на національних основах. Це було досить прогресивно та сміливо у часи, коли модним вважалося вивчення французької мови та іноземної культури, а більшість власне російського відкидалась.

Розглядаючи проблему вчителювання Ів.Ф. Богданович говорив про необхідність організації виховання вітчизняних учителів і залучення їх до праці на національній ниві, тому що іноземні вчителі не можуть прищепити щирої любові до всього вітчизняного, рідного, не маючи шанування до нього у своїй душі, розмовляючи чужою мовою. Таким чином ідея розвитку національного виховання проголошувалася основою вітчизняного шкільництва та повинна була формувати свідомого громадянина й патріота.

Подальшого розвитку у поглядах гуртківців набув принцип природовідповідності, який передбачав врахування багатогранної природи людини. Є.І. Станевич у творі «Думки про істинне щастя на землі» визначав його основним принципом людського життя і трактував як особливо уважне ставлення до природи людини і життя відповідно ритмам природи, де «кожна билина...робиться другом, співрозмовником; навчає пізнанню Творця всесвіту і власного щастя» [1, 239].

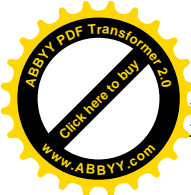


Ів.Ф. Богданович у свою чергу запевняв, що людина перебуває у тісному зв'язку зі всесвітом, є його частиною, а тому повинна виконувати своє призначення на цьому світі. У творі «Про виховання юнацтва», враховуючи особливості анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дитини, він виокремив і охарактеризував дев'ять періодів її розвитку – від народження до повноліття. Робота Ів.Ф. Богдановича містила поради для батьків та вихователів щодо виховання дитини у кожному віковому періоді.

Особливу увагу просвітителі приділяв питанню виховання дівчат. Він був упевнений, що жінки від народження обдаровані такими ж здібностями, як і чоловіки, і тому мають право на освіту. Освіта жінок, на його думку, буде позитивно впливати на вправність домоведення та матеріальну стабільність родини. За Ів.Ф. Богдановичем, вихована жінка повинна мати освічений розум, підготовлене до терпіння серце, мати розвинені таланти та християнські чесноти, бути гарною матір'ю, дружиною, господинею [1, 34].

Прогресивним внеском членів Попівської академії було пропагування індивідуального підходу у вихованні, заснованому на знаннях дитячої психології. Зазначимо, що в той час вітчизняна психологія лиш починала розвиватися, що робить вчення гуртківців більш вартісними та прогресивними. Як вказував Ів.Ф. Богданович, істотний вплив на поведінку особистості має природний темперамент людини та її індивідуальні особливості. Згідно цього положення, вчений одним із найважливіших завдань виховання вважав культивування пріоритету розуму та волі над емоційним началом.

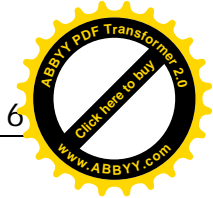
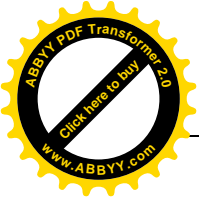
Практично одночасно з німецьким педагогом Й.Ф. Гербартом Ів.Ф. Богданович запропонував ідею виховуючого навчання [1, 25]. Провідне місце у реалізації цієї ідеї науковець відводив історії та літературі, які, за його словами, є одними з найважливіших джерел морального самовизначення. Адже особистість, вивчаючи життя людей, формує власне розуміння ціннісних пріоритетів, уявлення про моральні чесноти і недоліки.



Висновки. Попівська академія була осередком просвітництва, освіти й культури і слугувала каталізатором розвитку прогресивних ідей суспільного й культурного життя Слобожанщини кінця XVIII – початку XIX століття. Провідними напрямками культурно-освітньої діяльності попівців стало пропагування розвитку освіти для всіх верств населення, поширення грамотності, відкриття навчальних закладів і бібліотек, благодійництво й меценатство. Педагогічна спадщина членів гуртка розвивалася на основі поєднання вітчизняної та європейської прогресивної педагогіки, творчо розвивала ідеї природовідповідності, виховуючого навчання, індивідуального підходу та національної спрямованості виховання. Унікальність педагогічних поглядів вітчизняних просвітителів дає підстави розглядати їх діяльність як оригінальний передовий просвітницький досвід теоретичного і практичного спрямування, який досить часто випереджав свій час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія просвітницької думки членів Попівської академії // Упорядник та автор вступних статей Скоробагацька О.І. Науковий редактор – доктор педагогічних наук, професор Сбруєва А. А. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 382 с.
2. Сбруєва А. А. Постать О. О. Паліцина в історії українського просвітництва / А. А. Сбруєва // Матеріали сьомої Сумської наукової історико-краєзнавчої конференції, (22-23 листопада 2007 року). – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 330-335.
3. Скоробагацька О. І. Виховні цінності у просвітницькій спадщині членів Попівської академії (кінець XVIII – початок XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Оксана Іванівна Скоробагацька. – Житомир, 2006. – 26 с.
4. Субтельний О. Україна: історія / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1991. – 510 с.
5. Тесля М. П. Олександр Олександрович Паліцин і «Паліцинська академія» / М. П. Тесля. – Суми : Видавництво «МакДен», 2010. – 424 с.



РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.923–058.55

А. О. Ангелова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

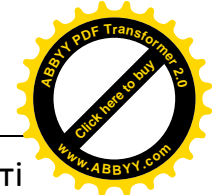
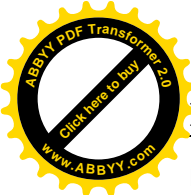
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ЗЛОЧИНЦЯ

У статті розглядаються соціально-психологічні характеристики особистості злочинців, їх стиль життя у місцях позбавлення волі, мотиваційні нахили засуджених. Проаналізовані причини та мотиви поведінки засуджених в залежності від віку.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення засуджених становить значний інтерес, оскільки дає змогу визначити закономірності потягу людей один до одного, основи їхньої психологічної сумісності в процесі діяльності. Відомо безліч класифікацій засуджених, в основу яких покладено різні ознаки: вікові, професійні, виробничі, кількісні, організаційні тощо. Соціально – психологічні особливості осіб, що відбувають покарання досліджували такі науковці, як В.С. Медведєв, А.І. Ушатіков, Б. Б. Казак.

Мета статті. Розглянути особливості соціально-психологічних характеристик засуджених в залежності від віку, визначити їх пріоритети та їх вплив на життя у місцях позбавлення волі.

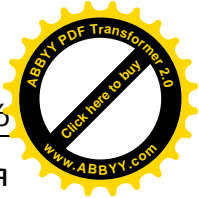
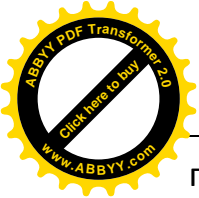
Виклад основного матеріалу. Молодіжний вік – це особливий період, коли завершується формування особистості, з'являється здатність правильно сприймати реальність і критично оцінювати свої вчинки. У той же час на поведінку особистості справляють істотний вплив стереотипи, що склалися у місцях позбавлення волі. Розглянутий життєвий період можна розділити на два етапи: з 18 до 25 років і з 26 до 30 років. Найбільш рельєфно в цьому віці проявляється соціальна активність особистості: людина створює і змінює обставини своєю поведінкою і працею, утворює власне середовище шляхом розвитку громадських зв'язків (товариства, дружби, любові, шлюбу і сім'ї), включаючись у різноманітні малі та великі



групи, колективи. Разом з тим соціально-психологічний стан особистості відрізняється суперечливістю, оскільки в цей період поєднуються риси юності і зрілості. У молодіжному віці відбувається бурхливий соціально-психологічний розвиток людини, що супроводжується внутрішньою дисгармонією (прагнення до гострих відчуттів, життєвий підйом, максималізм). Однак найчастіше у молоді відсутні ясні цілі і немає достатнього досвіду, вона непослідовна і не вміє направити енергію на суспільно-корисну діяльність. У місцях позбавлення волі засуджені молодіжного віку становлять найчисленнішу групу, відрізняються найбільшою активністю, кримінальним досвідом, прагненням зайняти певний статус, створити угруповання негативної спрямованості і лідирувати в них [1, с. 137]. Вивчення 200 ув'язнених, які досягли 20 років, за Ю.Б. Гіппенрейтер, показало наявність більш ніж у половини з них криміновалентних сполучень (подібність певних факторів, які у даній комбінації вказують на особливий зв'язок зі злочинністю). Крім того, був виявлений неадекватно високий рівень запитів, недостатньо контрольоване сприйняття реальності, невисока здатність витримувати навантаження, невміння володіти собою і зловживання алкоголем [3, с.260]. Серед молоді в кілька разів більше, ніж в інших вікових групах, засуджених за бандитизм, розбій, вбивство, зґвалтування, грабіж, хуліганство, але менше – за розкрадання особистого майна. До скоєння злочину вони характеризувалися стійкою або нестійкою девіантною поведінкою.

У молодіжному віці особливо гостро постає проблема усвідомлення себе. Якщо неповнолітній правопорушник неохоче включається в соціальну діяльність, зберігає дитячу інертність, то в 22–25 років починає піклуватися про перспективу, яка часто пов'язана з кримінальним способом життя. Багато засуджених цього віку не мають виробничої кваліфікації і трудового стажу, а переважна більшість навіть загальної середньої освіти. Це пов'язано з деформацією їх пізнавальних процесів і небажанням підвищувати свій освітній рівень [8, с. 95].

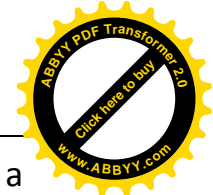
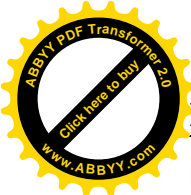
Для засуджених молодіжного віку характерна тенденція до групування. Вони дуже цікавляться питаннями сім'ї і шлюбу, тому активно



прагнуть до заочного листування. Особливо цінують родинне благополуччя засуджені у віці 26–30 років. Нерідко це робить вирішальний вплив на психологію особистості засуджених. У 26–30 років відбувається стабілізація поведінки (кримінальної або позитивної) засуджених. Багато засуджених молодіжного віку потайливі, недовірливі, агресивні, цинічні. Разом з тим, вони розрізняються установкою на відбування покарання. Одні з них мають великий кримінальний досвід, агресивні, демонстративно порушують режим відбування, дотримуються тюремних традицій і звичаїв і активно впроваджують їх у місцях позбавлення волі. Інші – мають намір не здійснювати більше злочинів, треті – мають нестійку орієнтацію. Саме криміногенним досвідом, а також ставленням до злочину і покарання визначається установка засуджених молодіжного віку на відбування покарання [2, с. 213].

Останнім часом деякі особи молодіжного віку, особливо засуджені за вбивства, бандитизм, грабіж і розбій, підтримують свою спортивну форму за допомогою систематичних тренувань. Інші, навпаки, підривають своє здоров'я, вживаючи алкоголь та наркотики. Серед останніх – часті випадки самоагресії (симуляція, агравація) [6, с. 211].

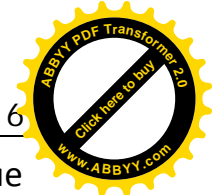
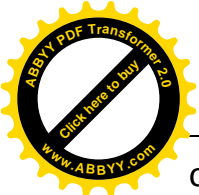
Життєві плани і ціннісні орієнтації засуджених молодіжного віку в місцях позбавлення волі пов'язані з прагненням зайняти гідне місце в ієрархії засуджених, знайти фізичний захист і опору в малій неофіційній групі, укласти шлюб шляхом заочного знайомства. Представники молодіжних неофіційних угруповань негативної спрямованості нерідко намагаються прожити за рахунок інших (відбирають у засуджених гроші, посилки, речі). Тривале паразитування в умовах волі геть відбиває у них бажання працювати, вчитися, тому кримінальні установки ще більше активізуються. Засуджені саме цього віку схильні до гри в карти «за інтересом», наркоманії, алкоголізму і гомосексуалізму. У зоні людина захворює на «тюремну шизофренію»: вступає в статеві зв'язки з людьми тієї ж статі і тваринами. Мотивами цього є: бажання задовольнити сексуальну потребу, «опустити», підпорядкувати, помститися, хуліганські спонування [7, с. 66]. Засуджені – «авторитети» не тільки відрізняються



професійною майстерністю і справним дотриманням злочинських законів, а й здатні стійко переносити страждання. Мотивом самокатування часто є прагнення до просування по ієрархічній драбині.

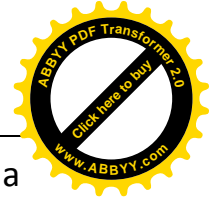
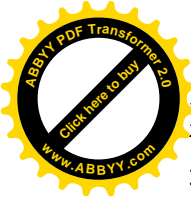
Звернемося до класифікації засуджених молодіжного віку у пенітенціарній психології та педагогіці. К.Є. Ігошев ділить їх на імпульсивних і вольових з урахуванням розвитку їхньої особистості. В.Г. Дєєв класифікує засуджених молодіжного віку в залежності від спрямованості особистості: на нестійких з активною позитивною і негативною мотивацією поведінки, стійких з негативною груповою мотивацією поведінки, стійких з пасивною мотивацією поведінки, стійких з позитивною мотивацією поведінки. Найбільш численною є група засуджених – пристосуванців, які не змінюють внутрішніх переконань, цінностей і при різного роду ексцесах опиняються на боці негативної сторони [4, 5]. На відміну від інших груп засуджених молодіжного віку особи з позитивною мотивацією переживають провину за скоєний злочин, мають намір створити сім'ю, працювати і не здійснювати більше злочинів. Частина з них є членами самодіяльних організацій засуджених. Слід також зазначити, що у 26–30 років спостерігається втома від злочинського і тюремного життя, загострюється проблема сенсу життя, відбувається переоцінка раніше сформованих установок і переконань, виникає бажання покінчити з минулим. Серед засуджених молодіжного віку виділяються наступні категорії: схильні до хуліганства, карткових ігор, вживання алкоголю і наркотиків, конфліктні, схильні до групових ексцесів, в тому числі захоплення заручників, масових заворушень, гомосексуалізму, а також, ті що мають психічні відхилення. Кожна група вимагає індивідуального підходу щодо соціально – педагогічної роботи з ними [5, с. 117].

У зрілому віці остаточно закріплюються соціальні ролі. Засуджені 30–35 років, особливо неодноразово судимі, песимістично ставляться до життя, оскільки у них руйнується життєва перспектива і втрачається сенс життя. Відбуваються спеціалізація професійних знань, перебудова соціальних ролей (через відхід дітей від сім'ї, появи онуків). Засуджені цього віку частіше замислюються над своїм життям, критичніші в оцінках



оточуючих і самих себе, охоче проявляють позитивну активність, не особливо прагнуть до групування і заняття високого статусу в середовищі засуджених. Їх основні цінності – матеріальний добробут, турбота про здоров'я і сім'ї. Засуджені похилого віку нерідко мають великий злочинний досвід, консервативну систему поглядів і переконань. У них відбувається суттєва перебудова мотивації у зв'язку з очікуванням старості. Серед них багато інвалідів, тому мета їхнього життя зводиться часто до задоволення фізіологічних потреб і турботу про своє здоров'я. Вони прагнуть до утриманства, самі встановлюють собі заборони: «мені не можна носити тяжкості»; «мені не можна далеко ходити» [8, с. 100].

У похилому віці все більше підвищується значимість матеріальної забезпеченості. Це викликано побоюванням, що після звільнення не буде звідки отримувати матеріальну допомогу. Більшість засуджених похилого віку, на відміну від зрілого, не вважають роботу важливою справою. Хоча засуджені зрілого та похилого віку дотримуються вимог режиму, але до свого виправлення ставляться скептично, вважають, що своє життя вони закінчать у колонії. Похилий вік характеризується гіпофункцією статевих залоз, що позначається на всіх сторонах діяльності організму, в тому числі на зниженні рухової активності. Посилюється прагнення до збереження звичної обстановки, негативно сприймаються зміни. Коло спілкування звужується. У осіб зрілого та похилого віку сім'ї найчастіше розпадаються через тривалий кримінальний спосіб життя, а також через смерть дружини (особливо в похилому віці). Зміни в інтелектуальній сфері виражаються в порушенні пам'яті та уваги, балансу процесів збудження і гальмування, в нездатності швидко орієнтуватися в складних ситуаціях. В емоційній сфері спостерігаються погано контрольована схильність до ворожості й агресивності по відношенню до оточуючих, скупість, егоцентризм, образливість, зриви при підвищенні емоційних навантажень. У вольовій сфері послаблюється прогнозування наслідків своїх вчинків і вчинків інших, виникають патологічні сексуальні потяги [6, с.88]. Компенсаторні процеси в літньому віці у засуджених мають певні межі. У кожному конкретному випадку нервово-психічні перевантаження можуть бути достатніми для



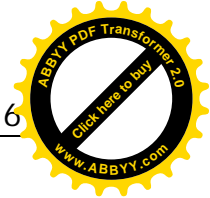
зриву здібності до управління своєю поведінкою, незважаючи на компенсаторні механізми. Більшість засуджених цього віку турбують питання отримання пенсії, житла і матеріальної забезпеченості після звільнення. Ця категорія засуджених найбільш адаптована до тюремних умов. Нерідко співробітникам установ доводиться буквально «виштовхувати» засуджених з колонії.

Висновки. Таким чином, перебування в місцях позбавлення волі дуже сильно відбивається на психіці людини, на її взаєминах у соціумі. Наявність режиму в тюрмі чи таборі, обмеження біологічних і духовних потреб, різка зміна стереотипу життя, який склався, переживання, викликані засудженням – усе це впливає насамперед на психічний стан індивіда. Найтипівішим є стан нетерпіння, очікування змін (перегляд справи, розконвоювання, звільнення), що завжди характеризується підвищеною психічною напруженістю.

Уцілому психологічна характеристика злочинця охоплює особливості інтелектуальних, емоційних та вольових рис особистості. Вивчення зазначених особливостей особистості злочинців дає можливість працівникам соціально-психологічної служби пенітенціарної установи підбирати найбільш ефективні форми та методи вирішення своїх професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М. Психологія злочинця і розслідування злочинів / Антонян Ю. М., Єнікеев М. І., Емінов В. Є. – Москва: Юрист, 1996. – 336 с.
2. Башкатов І.П. Психологія груп неповнолітніх правопорушників / Башкатов І. П. – М.: Юрид.літ., 1993. – 150 с.
3. Гіппенрейтер Ю. Б. Введення в загальну психологію / Гіппенрейтер Ю. Б. – М.: Вид-во МГУ, 1988. – 280 с.
4. Деев В.Г. Психологія спрямованості особистості засудженого юнацького віку. / Деев В. Г. – М.: Аст – прес, 2003. – 210 с.
5. Ігошев К.Є. Психологія злочинних проявів серед молоді. / Ігошев К. Є. – М.: Владос, 1999. – 231 с.
6. Кудрявцев В. Н. Особистість злочинця. / Кудрявцев В. Н. – М. : Юрид. літ., 1991. – 271 с.
7. Морозов О.М., Морозова Т.Р. Агресивні засуджені. / О. М. Морозов, Т. Р. Морозова. – К. : Академвидав, 2000. – 137 с.
8. Ушатіков А. І., Казак Б. Б. Основи пенітенціарної психології / А. І. Ушатіков, Казак Б. Б. – Рязань: Академія права і управління Мін'юсту Росії, 2001. – 536 с.



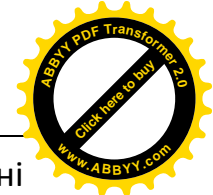
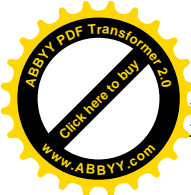
СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МОЛОДОЇ СІМ'Ї

У статті розглядаються сучасні тенденції розвитку молодшої сім'ї, визначені проблемні зони її життєдіяльності, причини та фактори, що зумовлюють якість шлюбу та його тривалість.

Постановка проблеми. Процеси становлення молодшої сім'ї відбуваються у складних і суперечливих умовах, які характеризуються зміною суспільних відносин та появою нових цінностей, тому виникає потреба вивчення особливостей підготовки молодого покоління до створення сім'ї, а також стану та проблем подружжя для вдосконалення шляхів їх попередження.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідження науковців (О. Безпалька, О. Данченка, Л. Коваля, А. Капської, І. Трубавіної, А. Цьося та ін.) показують, що сімейні проблеми, які полягають у дисфункціональності сімейних зв'язків, у патологізації стосунків між чоловіком і дружиною, між батьками і дітьми, за загальним правилом не залежать від соціального статусу сім'ї: вони можуть спостерігатися в інтелігентній, забезпеченій сім'ї так само, як у малоосвіченій або малозабезпеченій. Проблема подружніх конфліктів у молодій сім'ї є сьогодні дуже актуальною, адже дослідження М. І. Алексєєвої, Т. В. Говорун, С. В. Дворняка, В. І. Зацепіна, Т. С. Кириленко, С. В. Ковальова, О. С. Кочаряна, М. М. Обозова дозволяють стверджувати, що криза, в якій опинилась сьогодні українська сім'я – це елемент соціальної системи суспільства. Ознаками такої кризи є: високий рівень незадоволеності подружнім життям, конфліктність, стійка орієнтація подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень тощо. Під цим кутом зору стає зрозумілим, що сім'я, особливо на початковій стадії її розвитку, потребує психологічної підтримки та допомоги.

Мета статті: визначити проблеми становлення та розвитку молодшої сім'ї.



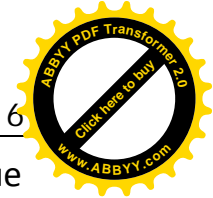
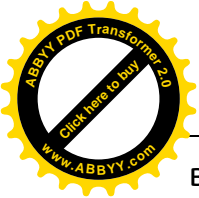
Виклад основного матеріалу. Протягом усього XX ст. сім'я в Україні переживала глибокі зміни, що торкалися усіх аспектів її існування та розвитку. Сьогодні зміни обумовлюються як закономірними зрушеннями у житті нашого народу у процесі оновлення його економічної та соціальної структури, так і окремими подіями – складними соціальними катаклізмами, які серйозно деформували і без того не завжди послідовний процес модернізації сім'ї. Відповідно й наслідки ми маємо суперечливі. З одного боку, інститут сім'ї, як і все суспільство, зазнав значних змін, що сприяло подоланню кризи патріархальності сімейних стосунків, а з іншого – через непослідовність і незавершеність [4, с. 28].

Кризові явища у життєдіяльності сучасної сім'ї різні. Вони торкаються, найперше, її економічних та демографічних основ. Аналіз сучасної демографічної ситуації, а також її динаміка за останні роки показує, що Україна поряд із соціально-економічними проблемами опинилась віч-на-віч із серйозною демографічною кризою. Причому, на відміну від економічної та політичної, демографічна криза більш інертна, пролонгована в часі та важко керована. Ці обставини можуть дати далекосяжні негативні наслідки для незалежного стабільного розвитку держави.

У нових соціально-економічних умовах народжуваність в Україні знизилась до рівня, що не забезпечує простого відтворення поколінь, поглибився процес старіння трудових ресурсів.

Відсутність комплексного підходу до вирішення проблем планування сім'ї призвела до такої ситуації в країні, коли штучне переривання вагітності стало основним методом регулювання народжуваності. За цим показником Україна посідає одне з перших місць у світі. За розрахунками вчених, демографічні втрати від поширення недосконалих методів планування сім'ї складають щорічно 750 тисяч нових громадян – це бажані діти, які не можуть бути народжені через стан здоров'я батьків та матеріальне забезпечення сім'ї.

Під загрозою перебуває інтелектуальний і моральний потенціал народу, що зумовлено різким зниженням життєвого рівня більшості сімей в Україні. Повільно зростають прибутки населення, а ціни і тарифи



випереджають темпи їх зростання. Збільшуються витрати на медичне обслуговування, навчання дітей, комунальні послуги, що підриває економічні можливості сім'ї.

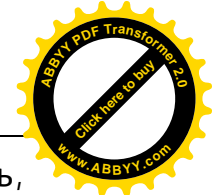
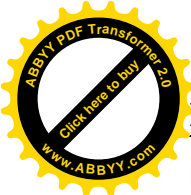
Невпинно зростають сирітство та дитяча безпритульність. Збільшується кількість бездітних пар, які не бажають мати дітей з огляду на соціальні, матеріальні або психологічні причини [2]. Викликає стурбованість низька культура регуляції народжуваності, відсутність широкої інформації щодо протизаплідних засобів, що призводить до випадків небажаної вагітності та абортів. В Україні втрачені традиції багатодітності. Усе більше сімей обмежується народженням лише однієї дитини.

Негативно впливають на народжуваність зменшення кількості шлюбів і збільшення кількості розлучень. Ці обставини можуть мати далекосяжні негативні наслідки для стабільного розвитку країн, і тому вже зараз необхідно створити максимально сприятливі умови відтворення, господарювання, праці, життя народу на основі формування традиційно нової української родини.

Деформація функцій сім'ї, яка послідовно здійснювалась в останні десятиріччя шляхом формування соціальних та культурних реформ, призвели до порушення в цілому зв'язків між ними. Особливо це позначилось на виховній функції, виявившись у відчуженні батьків і дітей, національному нігілізмі та духовному зубожінні молоді.

Умови, в яких перебуває сучасна українська сім'я, характеризуються найперше різкою зміною соціально-економічних відносин у суспільстві, за яких пріоритети мають надаватися особистості людини, її практичній діяльності у всіх напрямках господарювання та духовної культури. Разом з тим, сім'я як явище економічне і соціокультурне зазнає в сучасних умовах впливу різних факторів.

Однією з найбільших проблем української родини є її економічна нестабільність, соціальна малозахищеність та підвищена психологічна вразливість [1, с. 77]. У свою чергу, це породжує її дезорганізацію, внутрішні деструктивні процеси, конфлікти і, зрештою, веде до розпаду. Внаслідок цього – страждання, нервові захворювання, асоціальна

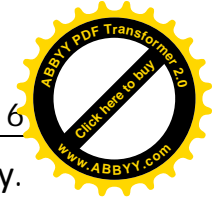
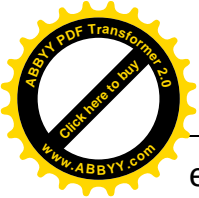


поведінка, стреси, безпритульність дітей, безвідповідальність, байдужість, аморальність і жорстокість батьків.

Отже, сучасна сім'я повинна не тільки зберегти, а й відновити свій статус головної ланки у вихованні дитини: забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Разом з тим, молода сім'я потребує як матеріальної, так і педагогічної та культурологічної допомоги. У зв'язку з цим стає зрозумілою необхідність організації підготовки молоді до подружнього життя, яку потрібно розглядати як складову частину роботи щодо зміцнення сім'ї та піднесення її соціальної активності. Життя вимагає, щоб подібною роботою було охоплено якомога більше молодих людей, а також були чітко визначені її цілі, методи, форми і можливості.

Очевидно, мета підготовки до шлюбу повинна полягати у формуванні в людини потреби в сім'ї, що проявлялася б як бажання мати повноцінну сім'ю, жити в ній і відповідати за неї. Адже потреба молодої людини мати власну сім'ю – це потреба в традиційній, суспільно значимій формі реалізації і організації особистого життя, яка відповідає соціальній сутності людини та її об'єктивному призначенню. Це потреба поєднати своє особисте життя з життям особи протилежної статі через інтимно особистісне ставлення до неї, поєднати з метою досягнення традиційних «вічних» цілей людського існування (це – кохання, діти, сімейний затишок і щастя, спільна праця, підтримка здоров'я, спілкування з близькими і рідними людьми). Здійснення загальних цілей має означати для молодої людини досягнення життєвого успіху, одним із складників якого є сім'я [3, с. 58]. Справжній життєвий успіх ґрунтується на поєднанні особистого і суспільного інтересів у життєдіяльності людини. Він приходить до того, хто прагне максимально проявити себе – і на ниві праці, суспільної діяльності (реалізувати ділові якості), і на ниві сім'ї, особистого життя (реалізувати якості доброго сім'янина).

Висновки. Отже, на спільному життєвому шляху молодій сім'ї доводиться зіштовхуватися з багатьма проблемами і труднощами, що заважатимуть її адаптації. Перед нею стоять гострі проблеми матеріально-



економічного, житлово-побутового та інтимно-особистісного характеру. Невизначеність майбутнього, поява протиріч, нестабільність заробітків, невідповідність до сімейного життя та виживання в нових умовах – це все позначається на внутрішньо-сімейних процесах, на характері взаємостосунків членів сім'ї та її стосунків із навколишнім середовищем.

Соціологи наголошують, що сім'я, як соціальний інститут знаходиться у стані гострої кризи, саме тому сімейна політика на державному рівні повинна бути орієнтована на надання соціальної допомоги сім'ям, особливо молодим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ачильдиева Е.Ф. Городская многодетная семья / Е.Ф. Ачильдиева // Социологическое исследование. – 1990. – N 9. – С. 72-78.
2. Реалізація права дитини на виховання в сім'ї [Електроний ресурс] // Державна тематична доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2008 року. – Режим доступу до допов. : <http://ditu.gov.ua/docs/dop-2009.pdf>
3. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за заг. ред. І. Д. Зверевої. – К. : Центр навч. літер., 2006. – 316 с.
4. Товканець Г.В. Вплив сімейного спілкування на формування особистості // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи. – Ужг., 1999. – 243 с.

УДК 061.213:316.614

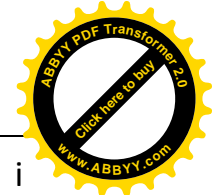
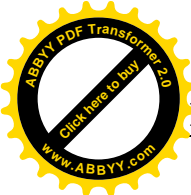
Л. В. Вовк

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ДИТЯЧО-МОЛОДІЖНІ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто поняття та фактори соціалізації особистості. Особлива роль відводиться дослідженню цього процесу в рамках діяльності одного з найважливіших інститутів громадянського суспільства – дитячо-молодіжних громадських організацій. Обґрунтовані принципи соціалізації дітей та молоді дитячо-молодіжних організацій, що забезпечують формування у них соціального досвіду і готовності його перетворення.

Постановка проблеми. Своєрідність сучасного етапу розвитку нашого суспільства, суперечність соціальних відносин, недостатня увага держави до соціального розвитку підростаючого покоління – все це



вимагає глибокого переосмислення функцій інститутів соціалізації дітей і підлітків та створення сприятливих умов для їхнього соціального розвитку.

Необхідність дослідження проблеми соціалізації дітей та молоді в дитячо-молодіжних громадських організаціях зростає у зв'язку з надбанням ними все більшої автономності від школи й інших соціальних інститутів, посиленням принципу добровільності участі в їхній роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти громадського руху досліджені в роботах російських вчених В. Амеліна, Г. Голосова, В. Оболенського, А. Волохова.

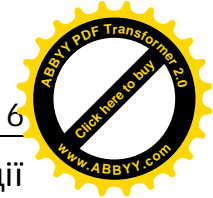
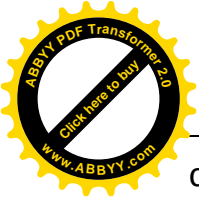
В Україні наукові підходи щодо шляхів розвитку дитячо-молодіжних громадських організацій і їх впливу на соціалізацію дітей та молоді здійснюють вчені О. Безпалько, В. Авер'янов, М. Головатий, А. Капська, Д. Лебедев, С. Толстоухова, І. Трубавіна та інші.

Метою даної статті є дослідження впливу дитячо-молодіжних громадських організацій на соціалізацію особистості.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтувати роль дитячо-молодіжного руху як фактору соціалізації дітей та підлітків можливо лише з'ясувавши сутність самого поняття «соціалізація». За своїм змістом соціалізація – це процес двобічний, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок діяльності, входження в соціальне середовище.

Засвоєння соціального досвіду і готовність до збагачення формується у взаємодії особистості з великою кількістю різних умов та впливів середовища, які називають факторами соціалізації. Серед них виокремлюють мегафактори (космос, планета, світ); макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава); мезофактори (тип поселення, засоби масової інформації, субкультури); мікрофактори (сім'я, сусідство, групи однолітків, виховні організації) [1, 19].

Одним із важливих факторів соціалізації особистості на сучасному етапі розвитку суспільства виступають дитячо-молодіжні організації, об'єднання та інші структури цього руху – природного, відносно

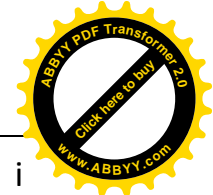
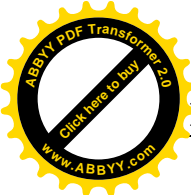


самостійного процесу входження дитини у світ дорослих з метою реалізації потреби у так званому «дорослішанні» через різноманітну соціально значиму, доступну діяльність (самодіяльність, самоорганізацію), яка приваблює новизною ідей, особистістю дорослого, конкретністю результатів [3, 11].

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду соціалізації дітей, підлітків та молоді у дитячо-молодіжних організаціях дозволяє констатувати, що ефективність цього процесу підвищується за умов, що його пріоритетом є кожен окремий індивід, між членами організації розвиваються партнерські відносини, організовується різноманітна за формою і змістом діяльність, оптимально поєднуються ініціатива і управління, здійснюється взаємодія з іншими організаціями [4, 313].

У цьому плані заслуговує на увагу досвід російських теоретиків та практиків дитячо-молодіжного руху. Зокрема, концептуальні основи теорії і практики соціалізації особистості в дитячо-молодіжних громадських організаціях, запропоновані російським дослідником А. Волоховим, який обґрунтував нові принципи соціалізації дітей та молоді в дитячо-молодіжних організаціях, що забезпечують формування у дітей і підлітків соціального досвіду і готовності до його перетворення. До них належать такі:

- включеність дітей та молоді у соціальні особистісно-значущі відносини (соціалізація особистості в громадській організації припускає її розвиток у взаємодії з навколишнім світом, в реальних соціальних особистісно-значущих відносинах з навколишнім світом, у процесі яких відбувається її самопізнання, самореалізація і саморозвиток);
- принцип домінанти загальнолюдських цінностей (соціалізація особистості в діяльності громадської організації буде здійснюватися більш успішно, якщо забезпечити гармонізацію загальнолюдських і реальних цінностей в організації життєдіяльності дітей та молоді);
- принцип самореалізації індивіда в громадській організації (у процесі соціалізації головне призначення дитини або молодої людини – реалізувати себе);
- принцип саморозвитку і самоорганізації життєдіяльності дитячо-молодіжної громадської організації;



– принцип взаємозв'язку дитячо-молодіжного самоврядування і педагогічного управління [2, 158].

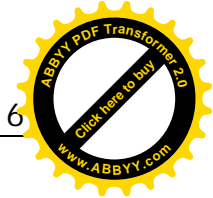
Гарантованість самостійного вибору дітьми і молоддю різних видів діяльності створює умови для набуття знань і навичок соціальних відносин і соціального спілкування, виявлення ініціативи, активності, творчості в діяльності, розуміння індивідом залежності своїх успіхів (або невдач) від розвитку соціальних відносин, що складаються в її колективі або навколо неї [5, 5].

Участь дітей та молоді у діяльності громадських організацій дає їм можливість розвивати свої комунікативні, організаторські та лідерські якості; реалізувати особистісний і творчий потенціал; відчувати причетність до громадських та державних справ; вчитися толерантності; розширювати кругозір, своє інформаційне поле; самовдосконалюватися та самореалізуватися в різних видах діяльності; набути досвіду волонтерської роботи; реалізувати власні ініціативи; знайти своє місце в громадському житті.

Висновки. Аналіз наукових досліджень підтверджує, що соціалізація особистості проходить більш ефективно, якщо вона включена в процес саморозвитку, результатом якого є її дозрівання, формування соціально значущих особистісних якостей, необхідних для інтеграції в суспільство.

Соціалізація особистості в дитячо-молодіжній громадській організації – це діалектичний процес набуття досвіду соціальних відносин і засвоєння нових соціальних ролей, що відбувається в різних сферах діяльності, спілкування і самопізнання шляхом засвоєння, привласнення, збагачення і передачі дитиною або молоддю людиною досвіду соціальної взаємодії між собою та однолітками і дорослими.

Отже, на нашу думку, дитячо-молодіжна громадська організація – це одна з форм об'єднання громадян, яка дозволяє вирішувати проблеми соціалізації й виховання дітей та молоді, де особистість не тільки має можливість організувати змістовне дозвілля для себе та своїх ровесників, а також, потрапивши в ситуації відповідальної залежності, розвиватися всебічно.



ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Волохов А. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): монография / А. Волохов. – Ярославль, 1999. – 270 с.
3. Гончарова Т. В. Дитячі та громадські організації України – на захисті прав та інтересів дітей / Т. В. Гончарова // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 11–16.
4. Капська А. Й. Соціально педагогіка: Підручник / За ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 486 с.
5. Романовська Л. І. Соціально-психологічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань як інститут соціального виховання / Л. І. Романовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 4–10.

УДК 37.013.42

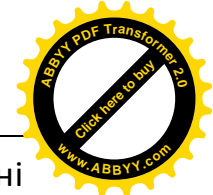
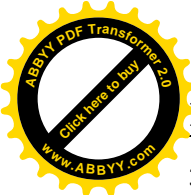
А. В. Гулакова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті проаналізовано причинний комплекс особи неповнолітнього злочинця, а також мотивація особистості до скоєння злочину. Також розглянуто поняття профілактики та роль різних соціальних інституцій у її здійсненні. Окреслено основні напрямки роботи сім'ї, школи та позашкільних установ у попередженні протиправної діяльності неповнолітніх.

Постановка проблеми. Процеси, що відбуваються останнім часом в українському суспільстві, вкрай негативно впливають на формування молодого покоління. Соціально-економічна нестабільність, занепад моральності, знецінення ролі сім'ї, школи, відсутність змістовного дозвілля, неблагополучне становище в сім'ях, пропаганда в ЗМІ насильства та «легкого» життя – основні причини, які загострюють криміногенну обстановку в молодіжному середовищі, сприяють зростанню підліткової злочинності. Правопорушення неповнолітніх – це небезпечне соціальне явище, оскільки правопорушення в середовищі неповнолітніх заважає, по-перше, формуванню соціально цінної особистості неповнолітнього; по-друге, змушує суспільство витрачати значні трудові ресурси (лише третина неповнолітніх повертається до повноцінного суспільного життя); по-третє,



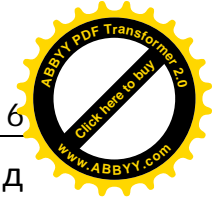
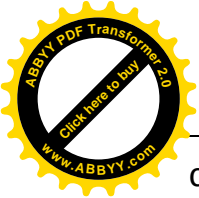
злочинність неповнолітніх відіграє не останню роль у формуванні рецидивної злочинності (дві третини рецидивістів розпочинають свій злочинний шлях неповнолітніми).

Стан злочинності неповнолітніх багато в чому залежить від якості боротьби з нею усіх суб'єктів профілактики злочинів. Зважаючи на складну ситуацію з підлітковою злочинністю, для України нагальною є потреба в розробці та впровадженні дієвої системи профілактики правопорушень серед дітей. Така система, по-перше, повинна використовувати справді ефективні методи профілактики та, по-друге, передбачати чітке координування зусиль і ресурсів як правоохоронних органів держави, так і громадськості. Проте, як і раніше, проблема злочинності неповнолітніх у нашому суспільстві стоїть доволі гостро. Налагодження взаємодії між спеціальними органами та установами та їх взаємоучасть у спеціальних заходах сприятимуть забезпеченню цілісної системи профілактики злочинності серед неповнолітніх, покращенню їх правового і соціального захисту.

Аналіз актуальних досліджень. Соціально-педагогічні аспекти злочинності неповнолітніх розглянуто в роботах Ю.М. Антоняна, І.П. Васильківської, А.І. Долгової, Г.М. Меньковського, Ю. Заросинського, О.В.Безпалько, І. Д. Зверєвої, З.П. Кияниці, В.О. Кузьмінського, В.П. Лютого, Ж.В. Петрочко, М.І. Ростальної, Л.І. Стриги, В.М. Оржеховської, Т.Г. Перепелиці, В.Я. Рибальської, С.А. Тарарухіна, А.П. Тузова та інших вітчизняних і зарубіжних вчених, в тому числі психологів і соціологів. Правовий аспект даного явища досліджували І. П. Багаденко, Н.І. Головка, Н.Л. Ковальська, С. П. Коталейчук та інші.

Метою статті є дослідження причин злочинності неповнолітніх та аналіз методів профілактичної роботи з цього питання у різних соціальних інститутах.

Виклад основного матеріалу. Кожне суспільство має свою певну систему норм, які містять вимоги до поведінки та обов'язків членів цього суспільства. Протиправна поведінка є наслідком неспроможності або небажання окремої людини знайти дозволений юридичними нормами



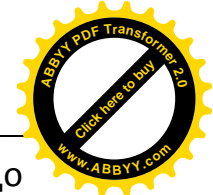
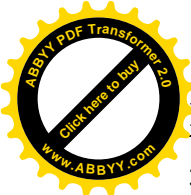
спосіб задоволення власних потреб. Причини девіантної поведінки слід шукати у соціальних умовах існування людини і в особистих рисах, що знижують адаптивні можливості людини, насамперед, у її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфери [12, 286].

У сучасній кримінальній психології розглядають причинний комплекс особи неповнолітнього злочинця, до якого належать такі чинники:

- 1) соціальні (нестабільність суспільства, несприятлива соціально-психологічна атмосфера у ньому, соціальна незахищеність тощо);
- 2) політичні (відсутність розвинутої демократії, корумпованість з ознаками анархії починаючи з верхніх ешелонів влади);
- 3) ідеологічні (відсутність ідейності, бездуховність);
- 4) моральні;
- 5) економічні;
- 6) соціально-побутові та інші [8].

Дослідження, проведені серед спецконтингенту Прилуцької виховної колонії Управління Державного департаменту України з питань виконання покарань в Чернігівській області (далі – УДДУ ПВП), показали, що значна кількість неповнолітніх засуджених (53%) вчинили злочини, керуючись в основному найпростішими емоціями, не задумуючись про вимоги закону. Серед осіб, які проявляли інтерес до антисуспільних явищ, вчинили злочини з мотивів: чітко не усвідомлюваних, ситуативних – 39,7%; жадності, прагнення заволодіти матеріальними благами – 15,8%; мотивами престижного порядку (бажання завоювати авторитет серед товаришів) – 13,6%; неробства, небажання навчатися, розбещеності – 12%; керуючись помстою, озлобленістю – 12%; у результаті некритичного наслідування іншим особам – 6,9%. Із збільшенням віку злочинців, як правило, діапазон мотивів звужується і мотивація набуває характеру більш чіткої загальної антисуспільної спрямованості.

У свою чергу, основні мотиви правопорушень, які вчинили вихованки Мелітопольської виховної колонії УДДУ ПВП у Запорізькій області, виглядають таким чином: «не думала, що робила» – 21,7%; «вчинила



злочин просто так, безмотивно, по дурості»-20,1%; жадність, прагнення до матеріальних благ – 16,3%; небажання навчатися, розбещеність – 11,9%; образа, озлобленість, помста – 8,5%; «хотіла показатися сміливою, завоювати авторитет серед друзів» – 7,4%; наслідування старшим подругам – 6,6%; жадоба до пригод, до чогось незвичайного – 5,4%; вплив раніше судимих батьків та друзів – 2,1% [5].

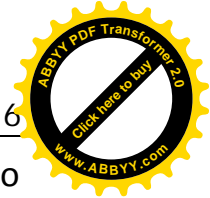
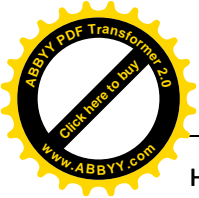
А як відомо, краще проблему попереджати, ніж потім вирішувати, то на допомогу приходить профілактика. Соціальна профілактика негативних явищ – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню, загостренню негативних соціальних явищ та їх небезпечним наслідкам шляхом виявлення, усунення або нейтралізації чинників, що їх породжують, та створення умов для успішної життєдіяльності суспільства.

Показник необхідності початку профілактичних заходів – характер поведінки, який завдає шкоди суспільству чи інтересам окремих осіб і в якому проявляються агресивність, грубість, брехливість, лінощі та інші негативні якості, що свідчать про спотворення ціннісних орієнтацій і недоліки внутрішніх регуляторів поведінки людини: свідомості, почуттів, волі, мотивів.

Профілактика – це не лише частина заходів, спрямованих на виявлення і усунення причин і умов правопорушень, а й система заходів виховної роботи по формуванню рис особистості школярів. Значення профілактики, особливо ранньої, посилюється її гуманністю в системі заходів і засобів виховної роботи із запобігання антигромадських вчинків.

Профілактику слід розглядати і як систему колективних і індивідуальних виховних впливів, спрямованих на вироблення імунітету до негативних впливів оточуючого середовища з метою попередження розвитку асоціальної спрямованості особистості і перебудови ставлення особистості до оточуючої дійсності у процесі перевиховання.

Коли мова йде про профілактику правопорушень у шкільному середовищі, це поняття перш за все асоціюється з індивідуальною роботою серед дітей і підлітків. І це загалом правильно, бо в центрі виховної роботи має стояти дитина з її проблемами, радощами і



невдачами. Проблемі індивідуального підходу присвячено багато психолого-педагогічної літератури.

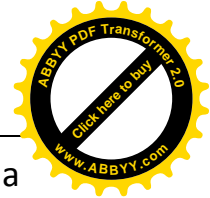
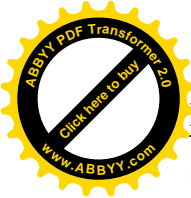
Однак самої лише індивідуальної роботи замало, бо на дитину має вплив класний колектив (думка якого для учня дуже вагома), сімейне коло; колектив вчителів, врешті взаємодія учнів і вчителів, учнів і батьків, вчителів і батьків, учнів – вчителів – батьків.

Якщо схематично уявити всю профілактичну роботу, вона складається з трьох взаємопов'язаних блоків: виховання в рамках школи – в процесі викладання основ наук та в позакласній роботі; виховання у процесі позашкільної діяльності та виховання в сім'ї.

Одним із пріоритетних шляхів профілактики делінквентної поведінки серед школярів є систематична робота класного керівника в кожному учнем індивідуально, створення позитивного мікроклімату у класу загалом, та, що не менш важливо – продуктивна співпраця із батьками. Варіантів роботи в системі вчителі – учні – батьки може бути багато, та основа їх єдина – пошуки конструктивних шляхів взаємовідносин на основі довіри, взаємоповаги, взаємодопомоги, доброзичливості.

Загальновідомо, що соціалізація підлітка найактивніше проходить у галузі його позанавчальної, позашкільної діяльності, питома вага яких становить 40% усього активного часу школяра. Це зумовлює пошук ефективних форм і методів педагогічного впливу на дітей і підлітків у позанавчальний період.

Отже профілактика являє собою систему попередження та подолання відхилень у поведінці учнів. Її необхідно розглядати як комплекс заходів, спрямованих на попередження негативних явищ у молодіжному середовищі. У цьому не легкому завданні впливати повинні усі соціальні інститути, як то сім'я, школа та громадськість. Стосовно шкільних заходів профілактики, то до них в першу чергу належить робота класного керівника по відношенню до особистості і до класу в цілому. Проте без батьківської допомоги шкільні заходи будуть малоефективні, тож важливою є саме співпраця батьків і класного керівника на шляху до подолання підліткової злочинності. На допомогу також приходять



позашкільні види діяльності, як то гуртки, центри та клуби. Отже можна сказати, що лише підходячи до проблеми комплексно і усвідомлено можна її вирішити.

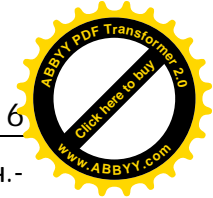
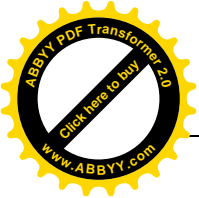
Висновки. Профілактика – діяльність спрямована на запобігання виникненню, поширенню, загостренню негативних соціальних явищ та їх небезпечним наслідкам шляхом виявлення, усунення або нейтралізації чинників, що їх породжують.

До основних форм роботи у сфері профілактики належать бесіди вчителів з батьками, вчителів з учнями, не останню роль відіграє діяльність класного керівника, яка заключається в просвіті учнів, діагностуванні стосунків дитини з однолітками, батьками; бесіди з батьками, робота з колективом класу, формування суспільно схвалених традицій у рамках шкільного колективу. Для ефективної роботи з профілактики правопорушень неповнолітніх необхідно, перш за все, усунути причини, які спонукають підлітків до протиправних дій. Для цього використовується комплексний підхід, тобто взаємодія шкільного колективу, сім'ї та закладів позашкільної освіти.

Отже можна сказати, що лише ґрунтовні знання та злагоджені дії допоможуть розв'язати проблему злочинності неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веремей Л.Ф. Соціально-психологічні українознавчі основи взаємодії школи, сім'ї та органів внутрішніх справ України в профілактиці правопорушень серед учнівської молоді / Л.Ф.Веремей // Безпека життєдіяльності. 2005. – №10. – С. 68-71.
2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навчально-методичний комплекс / авт.-упоряд.: О.В.Безпалько, І. Д. Зверєва, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський, В.П. Лютий, Ж.В. Петрочко, М.І. Ростальна, Л.І. Стрига; за заг. ред.: І.Д. Зверєвої, Ж.В. Петрочко – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
3. Костина Л.Н Групповая преступность несовершеннолетних в современной России // Право и политика – 2007. – №2. – С. 121 – 126.
4. Кушнар'ов, С.А. Причини та умови розвитку злочинності неповнолітніх / С. А. Кушнар'ов // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – №1. – С.47–53.
5. Мельничок, В.І Криміналістична характеристика соціально-психологічних та вікових особливостей мотивації криміногенної поведінки неповнолітніх [Текст] / В.І.Мельничок // Юридична Україна. – 2008. – №12. – С. 117 – 121.
6. Миньковский Г.М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних / Г.М.Миньковский – К.: Политиздат Украины, 1987. – 216 с.



7. Оржеховська, В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посіб. / В.М.Оржеховська. – К.: Міжнародний фонд «Відродження», 1996. – 352 с.

8. Тичина Д.М. Психологічні та юридичні особливості поведінки неповнолітнього, який вчиняє корисливі злочини // Науковий вісник київського національного університету внутрішніх справ – 2009. – №3. – С. 91 – 99.

УДК 37.015.3:316.624–053.6

М. С. Євдоченко

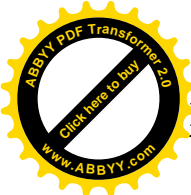
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПРИЧИНИ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО НАСИЛЬСТВА ТА НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

В статті представлено аналіз здобутків сучасних соціально-педагогічних досліджень проблем агресії підлітків, схильності до насильства, як складових девіантної поведінки та авторського дослідження особливостей організації навчально-виховного процесу з метою профілактики та попередження насильства серед підлітків.

Постановка проблеми. Прогресуюча тенденція зросту девіантної поведінки підлітків їх схильності до насильства і злочинності серед неповнолітніх є одним з актуальних питань міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій представників соціально-педагогічного, психологічного та правоохоронного товариства. Досить вагомими для занепокоєння наукової спільноти є факти збільшення в підлітковому середовищі кількості протиправних дій, що мають досить жорстокий характер з важкими наслідками – моральними травмами та тілесними ушкодженнями [1; 2]. Вивчення причин активізації агресії та схильності до насильства в підлітковому середовищі є одним з основних питань у запитах суспільної та педагогічної практики. Першочерговими залишаються завдання розробки ефективних методів діагностики, корекції девіантної поведінки підлітків та організації ефективних профілактичних заходів щодо попередження їх схильності до насильства.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості вікової динаміки агресії та девіантної поведінки підлітків, статеві відмінності, отримані у сучасних дослідженнях А. О. Реан, Л. Н. Семенюк, І. О. Фурманової. Питанням діагностики і попередження педагогічної занедбаності і схильності до



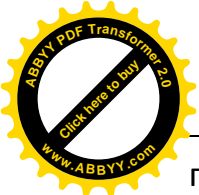
правопорушень присвячені роботи Г. С. Абрамової, М. А. Алемаськіна, Ю. М. Антоняна, С. А. Белічевої та ін. Побудови програм корекції та організація профілактичних заходів щодо попередження схильності до насильства у підлітків розглянуті в роботах В. І. Ролінського, О. В. Глузмана, А. Е. Мелояна, Л. Г. Туз, О. І. Бугери, С. І. Яковенко, Н. Ю. Максимової та ін.

Мета дослідження. Проаналізувати здобутки сучасних соціально-педагогічних досліджень у вивченні причин схильності підлітків до насильства та агресивної поведінки, як складових девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий період – це складний перехідний етап від дитинства до дорослості, що характеризується інтенсивними біологічними та психологічними змінами і має свої особливості. В соціально-психологічному плані в цьому віці актуалізується прагнення до соціальної реалізації та особистісної автономії, що обумовлюється зростаючою мотивацією самоствердження. Фізіологічні зміни в підлітковому віці сприяють проявам емоційної нестабільності, слабо контрольованої агресії, тому цей період сприятливий до появи та закріплення агресивних форм поведінки як складових характеру особистості. В сучасних дослідженнях визначені загальні складові, що обумовлюють психологічні особливості агресивної поведінки підлітків:

- анатомо-фізіологічні характеристики (нерівномірність, диспропорційність фізіологічного розвитку, акселерація, ретардація) [4];
- індивідуально-психологічні (показники особистісної тривожності, низький рівень розвитку рефлексії, епілептоїдний, істероїдний і нестійкий тип акцентуації) [3; 6];
- соціально-психологічні (порушення норм сімейного виховання, асоціальний характер та низький рівень розвитку референтної групи, показники конформістії, емпатії, суб'єктивного контролю, рівня афіліації, тощо) [6];
- психолого-правові риси особистості (низький рівень засвоєння моральних, правових норм та загальнолюдських цінностей) [1; 2].

З точки зору О. Ю. Антоненко, девіантна поведінка – це система вчинків, чи окремі вчинки, які суперечать прийнятим у суспільстві нормам і

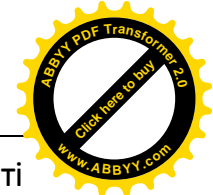
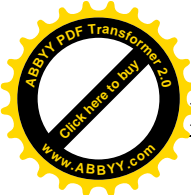


проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації чи у вигляді ухилення контролю за власною поведінкою [1]. Девіантна поведінка підлітків на сьогодні являється результатом соціопатогенезу, що відбувається під впливом виділених вище чинників. Відповідно, сучасні корекційні та профілактичні заходи, як інструменти виховної роботи, повинні містити в своїй структурі системний комплекс знань про рівень впливу кожного чинника на особистість підлітка. Складовими девіантної поведінки є агресивна – фізична чи психічна поведінка, спрямована на нанесення пошкодження оточуючим. Характер спілкування та взаємодії агресивних підлітків має ускладнений характер: він викликає відповідну реакцію оточуючих, що, в свою чергу, призводить до посилення агресивності, тобто виникає ситуація замкненого кола.

Таким чином, дослідження агресивної поведінки підлітків важливо тому, що воно суттєвим чином відбивається на частоті та інтенсивності агресивних та насильницьких дій всіх вікових груп учнів. Відповідно, аналіз, систематизація та узагальнення даних останніх досліджень дають можливість підвищити ефективність соціально-педагогічних заходів, спрямованих на подолання як насильницької поведінки підлітків, так і загального фону суспільної соціальної агресії.

До основних напрямків профілактики агресивної поведінки підлітків та їх схильності до насильства відносять:

1. формування цікавості до іншої особистості, широкого спектру здібностей та інтересів, визначення кола стійких інтересів;
2. розвиток інтересу до себе, прагненні розібратися в своїх вчинках, здібностях;
3. укріплення почуття дорослості, формування адекватних форм самоствердження, особистісної автономії, почуття власної гідності, внутрішніх критеріїв самооцінки;
4. розвиток навичок особистісного спілкування з однолітками, засобів взаєморозуміння, розвиток моральних якостей, форм співчуття, співпереживання іншим людям.

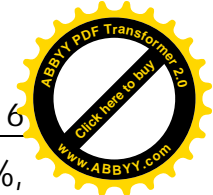
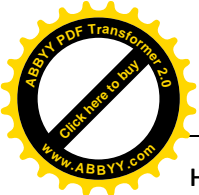


Протягом 2010 р. на базі загальноосвітніх шкіл Сумської області України (міської та сільської місцевості) проведено дослідження щодо вивчення організації навчально-виховного процесу з метою профілактики та попередження насильства серед підлітків[5].

Мета дослідження полягала у з'ясуванні наступних питань:

- визначення рівня розуміння серед підлітків поняття «насильство»;
- виявлення найбільш поширених форм насильства з точки зору підлітків;
- з'ясування рівня володіння підлітками знань про допомогу школи, що пропонується з метою попередження та профілактики насильства: шляхи передачі інформації про випадки насильства; психологічна допомога, що надається дітям-агресорам та постраждалим дітям; механізми взаємодії з іншими соціальними структурами;
- якої допомоги потребують вчителі та діти для розв'язання проблеми.

Проведене опитування серед учнів загальноосвітніх шкіл щодо ставлення до проблеми насильства у школі показало, що серед учнів 9–11 років на питання: «Чи знаєш ти, що таке насильство над людиною?» кількість ствердних відповідей склала 76 % у хлопців та 72 % у дівчат; у віці 12–14 років цей показник склав 86 % у хлопців та 85 % у дівчат; у віці 15–16 років – 93 % у хлопців та 95 % у дівчат. Зростання кількості дітей, які знайомі з насильством, свідчить про усвідомлення ними даного явища. Результати опитування показали, що підлітки мають досить точне уявлення про фізичне, сексуальне, але дещо обмежене щодо психологічного насильства, а такий вид насильства, як економічне, знайомий лише незначній частині дітей. Ідентифікація форм насильства серед респондентів-педагогів розподілилася наступним чином: переважна більшість опитаних вважають насильством побиття (96,1%), приниження (84,95%), та сексуальні домагання (88,6%); відносять до проявів насильства образи 67,5 % та позбавлення їжі 69 %; визначають як насильство псування чужого майна 47,3 % респондентів, ігнорування почуттів і потреб людини – 40,1 %; такі форми психологічного насильства, як «навішування ярликів» до

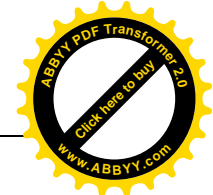
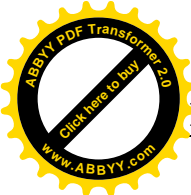


насильства відносять 51,8% респондентів, використання прізвиськ – 51,8 %, сварки і порівняння – 16 %.

Ці результати свідчать про те, що шкільні вчителі схильні реагувати більше на так звані важкі прояви насильства, тобто на те, що має фізичне або моральне підкріплення. Позиція дітей щодо ідентифікації форм насильства, несуттєво відрізняється від представленої. Відкрите обговорення проблеми насильства приводить до формування аналогічних понять і уявлень відносно піднятої теми як у дорослих, так і у дітей. Цей факт відіграє велику роль у формуванні профілактичних і реабілітаційних програм, оскільки дає змогу їх учасникам говорити якщо не однією, то принаймні дуже схожими мовами. Через труднощі у визначенні шкоди, яка є наслідком психологічних, а тим більше економічних видів насильства, види і форми їх прояву не чітко окреслені у свідомості дітей. За даними учасників опитування (учнів старшого підліткового віку), поширеними профілактичними заходами у школі є бесіди з учнями та батьками, виховні заходи за участю шкільного психолога та соціального працівника. Оцінюється підлітками на недостатньому рівні залучення до спільних виховних та профілактичних заходів представників громадських організацій, представників правоохоронних органів або служб у справах дітей у виховний процес.

Висновки. У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях визначено основні причини схильності до насильства та агресивної поведінки підлітків, як складових девіантної, а саме: анатомо-фізіологічні характеристики підлітка, індивідуально та соціально-психологічні, психолого -правові риси особистості.

За результатами опитування визначені наступні ефективні форми профілактичної роботи з підлітками з проблем подолання підліткової агресії та схильності до насильства: лекції, бесіди з підлітками та батьками, тренінги, які спрямовані на формування комунікативних навичок ефективного спілкування та емоційного самоконтролю, зустрічі з представниками міліції, запровадження конфіденційних механізмів повідомлення про випадки насильства або виникнення його передумов задля вживання необхідних попереджувальних заходів та надання допомоги.



ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко О. Ю. Агресивна поведінка підлітків / О. Ю. Антоненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. Максименко С.Д.] – Т. XI, ч.3. – К., 2009. – С. 16–25.
2. Дронова О. С. Девіантна субкультура неповнолітніх як чинник їх агресивної поведінки / О. С. Дронова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. Максименко С. Д.] – Т. XI, ч.4. – К., 2009. – С. 94–102.
3. Лабінська С. М. Подолання тривожності як один з шляхів підвищення рівня домагань підлітка / С. М. Лабінська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. Максименко С. Д.] – Т. XI, ч.4. – К., 2009. – С. 212–218.
4. Мойсеева О. Є. Злочинність як різновид агресивної поведінки у підлітково-юнацькому віці / О. Є. Мойсеева // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. Максименко С. Д.] – Т. XI, ч.4. – К., 2009. – С. 267–278.
5. Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування: матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Суми, 20-21 квітня 2011 р.). – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – 428 с.
6. Хозраткулова І. А. Морально-психологічні проблеми профілактики підліткової деструктивності / І. А. Хозраткулова // Теоретико-методичні проблеми виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів : Науково-методичний збірник. – К.: – 2000. – С. 175-180.

УДК 159.928.22

О. А. Кобиш

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОБДАРОВАНА ДИТИНА

У статті подаються сутнісні характеристики даного поняття. Розглянуто проблеми, з якими стикаються обдаровані діти, розкриваються методи роботи з ними.

Постановка проблеми. Труднощі у навчанні та педагогічному забезпеченні розвитку обдарованих та здібних дітей, їх соціалізації.

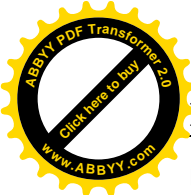
Аналіз актуальних досліджень. В Україні проблематикою обдарованих дітей, складанням індивідуальних програм їхнього виховання і навчання займається науково-практичний центр «Психодіагностика і диференційоване навчання» Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН

України. Питання обдарованості дітей досліджували зарубіжні і вітчизняні психологи і педагоги. Відомі видатні дослідження, присвячені творчим здібностям в області творчої обдарованості американців Дж. Гілфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основі ідей Дж. Керрола і В. Блума їх послідовниками була розроблена методика навчання обдарованих дітей. Вивченням особливо обдарованих дітей займався Ж. Брюно. У психологічній і педагогічній літературі можна знайти два основні визначення природи обдарованості: вроджена та набута. Англійський психолог і педагог Ф. Гальтон у ХІХ ст. намагався обґрунтувати спадковість таланту, аналізуючи біографічні дані видатних людей. Згідно з його теорією, якщо діти успадковують багато фізіологічних характеристик своїх батьків – колір очей і волосся, будову тіла, тембр голосу тощо – то вони можуть успадкувати й потенціал інтелектуальних здібностей. Вчений твердив, що в кожній обдарованій дитини з часом може сформуватися талант, який перетворить її на видатну особу. Незважаючи на наявний значний фактичний матеріал, доказових висновків Ф.Гальтону зробити не вдалося, проте погляди дослідника ХІХст. мають прихильників і в наш час.

Методи діагностування здібностей передбачають виявлення потенційних можливостей інтелектуального розвитку: рівня дослідницької активності, здатності до прогнозування, моделювання, до особистісної самореалізації. Обдарованим дітям більше властива емпатія (співпереживання), а низький рівень розумового розвитку поєднується з агресивним типом поведінки. Такі діти відповідальніші, глибше за своїх однолітків переживають як успіх, так і невдачу.

Мета статті – виявити проблеми, з якими стикаються обдаровані діти, батьки, вчителі, з'ясувати шляхи їх розв'язання в умовах сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Серед найцікавіших, яскравих і загадкових явищ природи дитяча обдарованість займає одне з провідних місць. Проблеми її діагностики і розвиток турбують педагогів протягом багатьох століть. В теперішній час цікавість до обдарованості дуже висока, це пояснюється суспільними потребами і, в першу чергу потребою суспільства у неординарній, творчій особистості. Адже саме

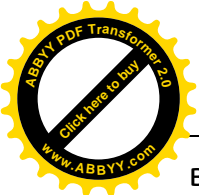


високообдаровані діти здатні внести свій найважливіший вклад у розвиток суспільства. Проблема обдарованості знаходиться у центрі уваги психологів та педагогів уже достатньо тривалий час. Перші кроки у розв'язанні даного питання було зроблено ще у другій половині XIX століття, коли побачила світ книга Ф. Гальтона «Спадковість таланту. Її закони і наслідки» (1869).

Що ж таке обдарованість? Рідкісний індивідуальний дар, чи соціальна реальність? І як відноситися до обдарованих дітей? Чи вимагають вони спеціального вивчення, підходу і розвитку? Аналізуючи поняття «обдарованість», дослідники розглядають його по-різному. Зокрема, досить часто порушуються читання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища й спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості та ін. Виділяють такі аспекти вивчення обдарованості, як творча та інтелектуальна обдарованість.

Обдарованість, як і раніше, залишається загадкою для більшості дітей, учителів і багатьох батьків. Для широкої громадськості найбільш важливими проблемами є не стільки наукові підстави обдарованості, скільки передусім їх реальні життєві прояви, способи виявлення, розвитку і соціальної реалізації. Турбота про обдарованих дітей сьогодні – це турбота про розвиток науки, культури і соціального життя завтра. Вже існують способи виявлення таких дітей, розробляються програми допомоги їм в реалізації своїх здібностей. Варто також пам'ятати, що якою б обдарованою не була дитина, її потрібно навчати, виховувати, випробовувати й вирощувати її здібності й таланти. Обдаровані учні не повинні відчувати тиску, претензій, крику, тому що це може призвести до негативних наслідків. У таких дітей важко виховати терпимість, толерантність, зваженість суджень.

У кожної нормальної дитини – величезні можливості розвитку. У нашому суспільстві, в умовах загальної середньої освіти, все більш реальним стає завдання розвитку основних здібностей, притаманних окремій особистості. Але це зовсім не означає, що можна чекати однаково високого розвитку одних і тих же здібностей у всіх дітей. Учителям і



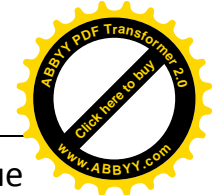
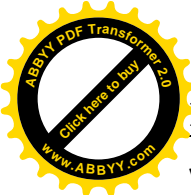
вихователям постійно доводиться зважати на психологічні та соціальні відмінності між учнями.

В останні роки проблемі обдарованості, особливо за кордоном, приділяється багато уваги, про що свідчать численні дослідження, присвячені вивченню природи і структури обдарованості, а також питанням виявлення обдарованих та здібних учнів, їхнього навчання і виховання, з'являється все більше публікацій на цю тему. Однак потрібні системні та ефективні зусилля для вирішення психологічних і соціально-педагогічних проблем, які з'явилися в учителів і батьків обдарованих дітей в наш час. Вчені виявили відсутність досконалих досліджень, що стосуються створенню необхідної соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей безпосередньо у навчанні.

Обдаровані школярі дуже рано налаштовуються на накопичення і переробку знань. У багатьох випадках це просто безперервне їх поглинання. Цю пристрасть цілком розділяє школа, яка спрямована, передусім, на передачу досвіду, залучення дитини до знань, накопичених людством. Не варто дивуватися, що здатність обдарованої дитини до глибокого, міцного, якісного засвоєння знань саме в школі зустрічається із захопленням відношенням.

Обдаровані й здібні у розумово-творчому розвитку діти, успішніше за оволодівають основами гуманістичного діалогу, тобто уміннями уважно й доброзичливо вислуховувати співрозмовників, ставити доречні запитання, не гарячкувати при обговоренні складних проблем, зважати на думку інших. В цьому ми вбачаємо великий соціально-педагогічний ефект: відбувається подолання такої розповсюдженої відчуженості здібних, злиття їх з навчальним колективом, з товаришами на зовсім іншому рівні, коли вони внутрішньо відчувають радість своєї інтелектуальної потужності і значимості для розвитку інших дітей. Ці діти набули умінь ставити запитання й відповідати на них і в позакласну сферу, стали більш чемними у співбесідах з батьками, дорослими, товаришами.

Серед методів навчання обдарованих учнів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань,

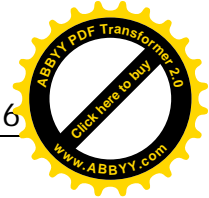
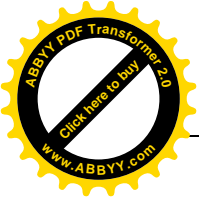


умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нову ситуацію, розвиток творчих елементів. у навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер. Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які учні можуть одержати у процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації.

Висновки. Проблема виховання обдарованої дитини існує стільки скільки існує сама педагогіка. Тему виховання і розвитку таких дітей розробляли всі педагоги і психологи різних часів. Попри солідні теоретичні і практичні наробки, у цьому напрямку вже існують численні прогалини, викликані складністю предмета дослідження. Робота з такими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, не байдужим до свого предмета вчителям, які володіють інноваційними технологіями, ідеями освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. Абульханова – Славская. – М.: Наука, 1973. – 288с.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 240 с.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Богоявленская. – Ростов – на-Дону: изд-во РГУ. – 173 с.
4. Брушлинский А. В. О природных проблемах психического развития человека / А. Брушлинский. – М. : Просвещение, 1987. – 187 с.
5. Васильченко Л. І. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 32–39.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. Выготский – М. : Педагогика, 1956. – 279 с.
7. Голубева Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 47–49.



О. В. Лузан

СумДПУ ім. А. С. Макаренка

РОБОТА З ФЕНОМЕНОМ СЕКСУАЛЬНОГО ПЕРЕНЕСЕННЯ У НАПРЯМКУ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ

Дана стаття висвітлює основні аспекти роботи консультанта у напрямку гештальт-терапії з явищем сексуального переносу. Наголошуються певні особливості психотерапії саме у темі кохання та сексуальних почуттів клієнта до терапевта.

«Якщо ви відчуваєте себе щасливим, не аналізуйте ваше щастя.

Це було б все одно, що роздробити красивого метелика
для того щоб краще бачити його красу».

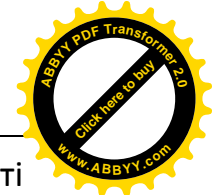
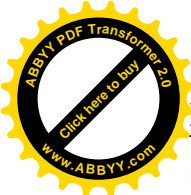
П. Мантегацца

Постановка проблеми. Будь-який напрямок психотерапії має ряд специфічних питань, що залишаються актуальними не зважаючи на якість і кількість наукових досліджень даної теми. Одним із таких важливих питань – є важливість взаємостосунків клієнта та терапевта. Характер клієнт-терапевтичних відносин має вирішальне значення на якість психотерапії, дозволяє будувати конструктивні стосунки з терапевтом та створювати здоровий контакт з оточуючими.

Метою роботи є аналіз специфіки роботи з сексуальним перенесенням у гештальт-терапії.

За часів становлення психоаналізу навряд чи Зигмунд Фрейд передбачав, що така категорія як «перенесення» з плином часу буде настільки ж актуальною для процесу психотерапії, як і під час її виникнення. Геніальний психоаналітик виявив та описав чи не найважливіший компонент терапевтичних взаємовідносин [5]. Тому що, до якого б напрямку психотерапії не належав консультант, він має ризик у той чи інший момент стикнутися з явищем перенесення.

3. Фрейд розглядав перенос як проєкцію позитивних (бажаних) або негативних (небажаних) якостей на терапевта, чи приписування значущих якостей, що мали місце у його минулих відносинах [4]. Часто це поняття ототожнювалось з почуттям кохання, проте, таким, що не відноситься до реальної особи терапевта. Разом з виникненням почуття любові, аналітик



відмічав реакції у клієнтів, що мали сексуальний характер. У своїй роботі він говорить, що якщо розглянути ситуацію ближче, можна побачити вплив певних мотивів, спроби клієнта підтримати свій опір, зруйнувати авторитет лікаря, опускаючи його до рівня коханця, і отримати всі обіцяні переваги, задоволення любов'ю [4]. Тобто, такі почуття ідентифікують як «сексуальне перенесення». Автор наголошував на важливості аналізу даного явища. Адже такі почуття розкривають значиму безсвідому частину переживань клієнта, допомагають у процесі терапії.

На сьогодні тема сексуального переносу у клієнт-терапевтичних відносинах не є найважливішою. Проте, в разі виникнення у клієнта такого «проектowanego» кохання, його почуття не повинні залишатися без уваги. Терапевт працює з урахуванням певних принципів гештальт-терапії.

Відомо, що перенос не є специфічним для даного напрямку, навіть зважаючи на те, що центральну тему гештальт-терапії складають почуття клієнта. З точки зору гештальт-підходу, явище переносу не анулює реальність актуального контакту, але робить клієнта більш чутливим до певних деталей поведінки терапевта. Гештальт-терапевт не прагне навмисно викликати перенесення, більш того, тип клієнт-терапевтичних відносин, розроблений в гештальт-терапії, покликаний мінімізувати явище переносу. Тому консультант працює з переносом, якщо останній виникає [3].

Дослідження показують, що виникнення трансферентних почуттів вкрай актуальне для цього напрямку терапії. Науковець В.А. Куліков вважає, що під час консультації вектор уваги постійно зосереджений на почуттях та реакціях клієнта, на його емоціях чи тілесних переживаннях, що саме це і сприяє виникненню симпатії [2]. Терапія заохочує людину не соромитися власних переживань та проявляти їх. Неважко уявити ситуацію, коли на будь-яку подію чи значиму реакцію оточуючого світу, клієнт висвітлює свої почуття, які не мають бути прихованими від терапевтичних відносин. Саме це і підвищує сексуальну зарядженість почуттів клієнта.

Там, де відбувається виникнення сексуальних почуттів до консультанта, у гештальт-терапії йде мова про переривання контакту. З цим діють індивідуально і не теоретично. У гештальт-терапії немає

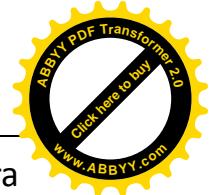
спеціальної теорії про те, якого роду переноси можуть проявитися в терапії і як з ними треба працювати. Перенесення в гештальт-терапії – є порушення кордонів контакту, оскільки в цій ситуації клієнт будує відносини не з реальним терапевтом, а з тим образом, який на нього проектує. Разом з тим гештальт-терапія має певні фокуси, у яких і працює консультант. Саме з урахуванням цих компонентів, терапевт буде вести роботу з феноменом перенесення:

- досвід, що відбувається «тут і тепер» (тобто поточна феноменологія);
- фокус на те, що пізнається в досвіді і як ми робимо те, що ми робимо, і як ми можемо відповідально вибирати іншу більш усвідомлену поведінку;
- взаємний, природний, повний контакту діалог між клієнтом і терапевтом [1].

Виникнення трансферних почуттів як правило не є «фігурою» терапевтичної роботи. Це фонове почуття, яке ускладнює процес зцілення особистості. У такому випадку, консультант має виявити даний компонент, ідентифікувати його як той, що не відповідає контексту роботи та перевести увагу на нього. На деякий час основна тема терапії відходить на периферію, та актуалізується проблема взаємовідносин терапевта та клієнта. На цьому етапі може відбутися чи не найважливіший момент процесу консультації. Адже терапевт має з'ясувати істинне призначення почуттів клієнта. У цьому випадку важливі такі питання: кого саме клієнт вбачає у образі свого психолога, ким насправді він є зараз для клієнта, до кого дійсно адресовані ці почуття. Клієнт має звернутися до етіології своїх почуттів.

Завдяки точній ідентифікації таких проекцій терапевтом, (тобто розпізнавання проективного матеріалу, який не відповідає існуючому контексту) минулий незавершений досвід може отримати своє завершення – він буде з'ясований, визнаний і завершений в теперішній момент [1].

Тобто, те почуття кохання, що виникає у процесі терапії являє собою недопрожитий минулий досвід, залишкові почуття, що актуалізуються та заважають розвитку особистості.

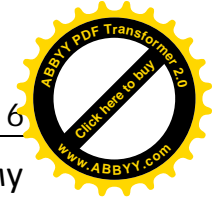
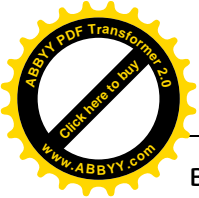


Зрозумілим є те, що перенесення повинно бути усвідомлене та піддане психотерапії. Однак, досить не яким є питання, чому саме ці почуття мають бути нівельовані, а також, чи має таке кохання право на існування. Терапевту необхідно бути вкрай обачним, та не спокуситися на симпатію клієнта. Адже слід розрізняти справжнє почуття від трансферентного. Окрім теоретичного обґрунтування нерелевантності таких почуттів, показним є феноменологія поведінки клієнта. Найголовнішим «індикатором» істинної любові є те, що людина, яка кохає, має альтруїстичну направленість на об'єкт свого обожнювання. Людина переймається самопочуттям коханого, його комфортом. Тоді як у терапевтичних відносинах, клієнт залишається егоїстично спрямованим. Він має на меті задоволення своїх інтересів. Особистість залишається досить не чутливою щодо потреб консультанта. Це відбувається тому, що клієнт намагається прожити у цій ситуації свій минулий досвід, а не створює нові взаємовідносини.

Мета гештальт-психотерапії у цьому випадку полягає в розширенні в здатності до самоусвідомлення клієнта, і таким чином, розширенні можливого спектра творчої, адаптивної поведінки, що здійснюється за власним вибором [1]. Психотерапія має забезпечити проживання почуттів, що виникли у процесі. Клієнт має навчитися створювати здорові взаємовідносини. Процес консультування надає таку можливість. Завдяки специфіці гештальт-терапії, особистість має змогу завершити та до проживати трансферні почуття. Замість цього клієнт зможе будувати реальні конструктивні стосунки з терапевтом. На основі такого досвіду особистість буде створювати здоровий контакт з іншими оточуючими людьми.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що явище перенесення дійсно обумовлює хід психотерапії та впливає на якість просування клієнта в усвідомленні власних проблем. Важливо своєчасно диференціювати трансферні почуття від тих, що дійсно адресовані терапевту.

Таким чином, у гештальт-терапії важливим є не з'ясування історичних коренів трансферу, а дослідження процесу того, як перенесення перериває контакт. Тільки у такому випадку особистість дійсно зможе



вивільнитися від почуттів, що «застрягли» і заважають безперешкодному розвитку особистості та можливості будувати здорові стосунки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зембински З. Перенос и контрперенос в гештальт-терапии [Електронний ресурс] / З. Зембински – Режим доступу : <http://www.gestalt-rostov.ru/page.php?id=178>
2. Куликов А. И. Нарушения сексуальных границ в психотерапии: концептуальные подходы и клинические исследования [Електронний ресурс] / А. И. Куликов – Режим доступу: <http://russia.ecpp.org/node/580>
3. Тройский А. В. Гештальт-терапия от А до Я: Краткий словарь терминов по гештальт-терапии / А. В. Тройский, Т. П. Пушкина. – Н. : «Новосибирск», 2002. – 353 с.
4. Фрейд З. Замечания о «любви в перенесении» (1915) : О психоанализе, пять лекций. Методика и техника психоанализа / З. Фрейд. – СПб. : «Алетейя», 1999. – С. 173–188.
5. Фрейд З. Исследования истерии (1895) / З. Фрейд, Й. Брейер; пер. С. В. Панкова. – СПб. : ВЕИП, 2005. – 454 с.

УДК 37.013.42-053,5:316,356,2:316,624

М. Ю. Максименко

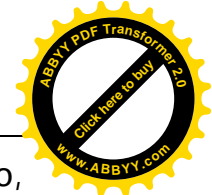
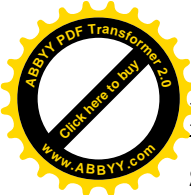
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

У статті теоретично обґрунтовано та проаналізовано результати застосування соціально педагогічних технологій формування у дітей молодшого шкільного віку, які проживають у неблагополучних сім'ях позитивних орієнтацій щодо виховання.

Постановка проблеми. Доведено, що умови життя і виховання в сім'ї, де відбувається порушення системи дитячо батьківських стосунків, здійснюють деструктивний вплив на особистісний розвиток дитини. Формування мотивації до позитивного становлення особистості дітей із неблагополучних родин має передбачати застосування психогімнастичних тренінгових вправ та індивідуальних консультацій, психологічних особливостях цього вікового періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впливу сімейного неблагополуччя на дітей стали сферою інтересів багатьох науковців таких



як: С. Арзуманян, С. Белічевої, М. Буянова, А. Єлізарова, Т. Мінковського, А. Мудрика. Серед сучасних українських вчених вищезгадана проблематика привернула увагу А. Бесєдіна, Н. Лавріненко, В. Пилипенка, Р. Пріми, Т. Перепелиці, Ю. Якубової [5, 27].

Аналіз чинного в Україні законодавства приводить до висновку, що неблагополучними є ті сім'ї, в яких порушуються права її членів, права людини, порушуються юридичні норми суспільства. Причинами цього можуть бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо [6, 78].

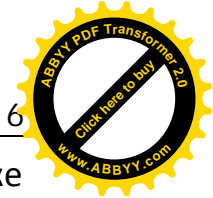
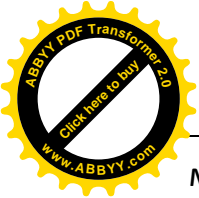
В. М. Шахрай неблагополучні сім'ї поділяє на три групи:

- превентивні – сім'ї, в яких проблеми мають незначний прояв і знаходяться на початковій стадії неблагополуччя;
- сім'ї, в яких соціальні та інші протиріччя загострюють взаємостосунки членів сім'ї один з одним і оточенням до критичного рівня;
- сім'ї, які втратили будь-яку життєву перспективу, інертно усталені до своєї долі і долі своїх власних дітей [2, 181].

Метою статті є теоретичне обґрунтування дослідження нових норм роботи соціального педагога із дітьми молодшого шкільного віку з неблагополучних сімей.

Серед основних завдань сучасної школи дуже гостро стоїть питання аналізу сімейного неблагополуччя, безпосереднє встановлення причин його виникнення, особливості впливу таких сімей на особистість дитини, а також робота соціального педагога націлена на дітей із неблагополучних сімей.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку із змінами, що відбуваються в політичній, соціальній та економічній сферах, виник ряд проблемних ситуацій у суспільстві серед яких особливого значення має проблема підростаючого покоління. Водночас з вимогами підвищення якості сімейного та шкільного виховання реально знизилися їхні можливості. Характерним для сучасної сім'ї є зниження рівня життя. Батьки сьогодні зайняті, в основному добуванням засобів для існування, що часто призводить до обмеженості спілкування батьків з дітьми. Вони не мають



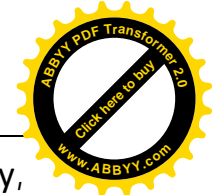
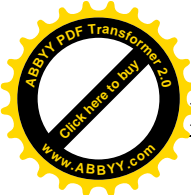
можливості нормально нагодувати, вдягнути дитину, не говорячи вже про витрати на культурне дозвілля. Крім того, зростання психологічної напруженості в суспільстві позначається на психологічному кліматі у сім'ї. Усе це призводить до прагматизму, внаслідок чого створюється своєрідний тип мислення, що позначається на формуванні ціннісних орієнтацій у дітей [7, 56]. Тобто батьки не мають змоги розвивати їхні здібності, задовольняти інтереси. Водночас у суспільстві зростає соціальна цінність сім'ї у вихованні, формуванні та розвитку особистості дитини. Така суперечливість породжує проблеми у сімейному вихованні. Вони виникають у нормальних сім'ях, а ще більше їх у неблагополучних сім'ях, які ми визначаємо як такі, що повністю або частково, в силу тих чи інших причин, втратили свої виховні можливості. У результаті в цих сім'ях об'єктивно чи суб'єктивно складаються несприятливі умови для виховання.

Виховувати – не значить говорити дітям гарні слова, наставляти, а, насамперед, самому жити по-людському. Хто хоче виконати свій борг щодо дітей, залишити в них про себе добру пам'ять, яка служила б їм завітом, як жити, той повинний почати виховання із самого себе [4, 95].

Виховання дітей вимагає самого серйозного тону, найпростішого і щирого. У цих трьох якостях повинна полягати гранична правда життя [1, 163].

Діти таких сімей рано перестають спілкуватися із батьками, свої життєві проблеми розв'язують із однолітками. Для цих дітей характерні агресивність, жорстокість, егоїзм, конфліктність, замкненість, озлобленість, невпевненість у своїх силах, небажання вчитися тощо. В результаті соціологізуючий вплив неблагополучної сім'ї на дитину значно знижений.

Виховання є найбільш важливою і значною функцією сім'ї. А це означає, що сім'я була і залишається одним з основних факторів формування людської особистості. Неабиякого значення для розвитку дитини набуває спілкування. І в цьому випадку сім'я, дійсно, має не просто великі, а унікальні можливості для інтенсивного спілкування дітей і батьків [3, 212].



Висновок. Отже, уся таємниця сімейного виховання полягає в тому, щоб дати дитині можливість робити усе самому; дорослі не повинні забігати і нічого не робити для своєї особистої зручності і задоволення, а завжди відноситися до дитини, з першого дня появи його на світло, як до людини, з повним визнанням його особистості і недоторканості цієї особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волканова В.В. Абетка соціального педагога / В.В. Волканова. – Х. : Вид. група «Основа». – 2001. – 235 с. – (Серія «Соціальному педагогу»).
2. Поліщук В.М. Психологія сім'ї: Навчальний посібник / за ред. В.М. Поліщука, Н.М. Ільїна, С.А. Полущук та ін. // 2-ге вид., доп. – Суми: Університетська книга. – 2009 – 282 с.
3. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В. М Целуйко // М.: Издательство ВЛАДОСПРЕСС. – 2004 – 272 с.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані твори. В 5т. / В. О. Сухомлинський // – К., 1976. – Т 2.
5. Марушкевич А. А. Родинна педагогіка: Навчально-методичний посібник / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та ін. // – К.: Видавець ПАРАПАН. – 2002 – с. 216.
6. Алексеєнко Т. Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини. Науково-методичний посібник /Т. Ф. Алексеєнко // – К.: – 2004.
7. Святненко Г. В. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / Г. В. Святненко, Л. С. Волинець, Є. М. Луценко та інші // – К.: Логос, – 2000 – 92 с.

УДК 37.013.42

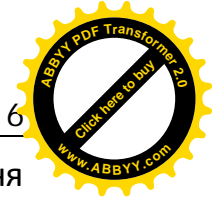
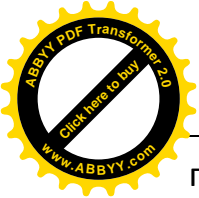
Л. В.Павленко

СумДПУ ім. А. С.Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

У статті розкрито сутність поняття «технологія соціально-педагогічної роботи», висвітлено особливості розробки технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками, розглянуто етапи реалізації організаційних технологій.

Актуальність теми. В останні роки проблема відхилень у поведінці підлітків набуває особливої актуальності та привертає увагу вітчизняних і зарубіжних соціологів, соціальних педагогів, медиків, працівників правоохоронних органів. У зв'язку з цим перед вищою школою, і зокрема,



перед соціальною педагогікою постають завдання розробки і використання технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками.

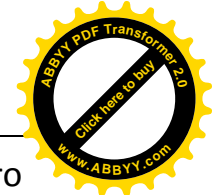
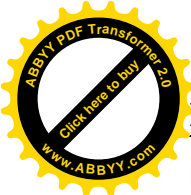
Постановка проблеми. Концептуальні засади формування морально та духовно здорової особистості подано у дослідженнях І. Беха, С. Максименко, Н. Калініченко; технології соціально-педагогічної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі розроблені у дослідженнях Р. Х. Вайноли, Н. В. Гузій, Н. В. Заверико, Г. М. Лактіонової, В. М. Оржеховської, М. Б. Панасик Ю. Д. Руденка, Л. О. Савенкової.

Мета статті. Висвітлити особливості розробки та реалізації технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками.

Виклад основного матеріалу. З точки зору Жагаріної М. технологія соціально-педагогічної роботи – це алгоритм діяльності у результаті якої досягається певна соціально-педагогічна мета і змінюється об'єкт впливу. Ця діяльність не зводиться до одноразового акту, а являє собою процес, який характеризується зміною змісту, форм, методів, які циклічно повторюються при вирішенні кожного нового завдання в соціально-педагогічній сфері. Технологію соціально педагогічної роботи характеризують динамічність, безперервність, циклічність, дискретність технологічного процесу [1].

Жагаріна М. визначає, що однією із особливостей розробки технології соціально-педагогічної роботи із зазначеною категорією клієнтів є своєчасне визначення причини виникнення відхилень у поведінці підлітка, у тому числі соціально-психологічні, що ведуть підлітка зі світу нормальних взаємин з людьми у світ ілюзорний, нерідко криміналізований і аморальний, а отже, асоціальний. Інакше кажучи, слід починати з визначення психологічних, педагогічних, соціальних причин як чинників деформації особистості.

Основним змістом роботи соціального педагога з «важкими» підлітками є створення атмосфери реального співробітництва і партнерства у взаєминах з неповнолітніми. Однаковою мірою є прийнятними і принцип їхнього добровільного звернення за допомогою, і принцип пропозиції допомоги. Пропозиція будь-якої допомоги зі сторони соціального педагога



повинна «переважати» негативне і недовірливе ставлення до нього підлітка і обов'язково містити в собі не якісь абстрактні схеми, а атрибути підліткової субкультури – лише після цього можна переходити до вирішення більш глибоких проблем.

При розробці технологій важливим є завдання пошуку нестандартних методів ранньої діагностики і корекції порушеного розвитку підлітків. Найбільш адекватною технологією виконання цих завдань можна вважати аналітико-перетворювальний метод – коригування особистості підлітка, що здійснюється в такій послідовності:

1) психологічна кваліфікація особистісних деформацій підлітка, вияв їх внутрішніх механізмів, визначення рівнів психічних змін, мотиваційно-потребової та ціннісно-сислової сфери;

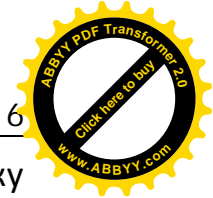
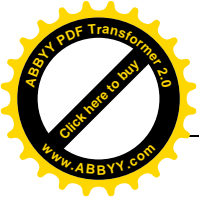
2) визначення на основі проведеного аналізу конкретних завдань і сфер, де можливі профілактичні та корекційні впливи;

3) знаходження, розробка і апробація тактичних прийомів діагностичних і корекційних методик, оптимальних умов, що сприяють їх реалізації [1, с. 65].

У дослідженнях Ільченко О та Ковальнової А. технології соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками поділяються на дві групи: організаційні технології і конкретні соціально-педагогічні технології.

На думку авторів, організаційні технології в цілому спрямовані на вияв підлітків групи ризику, діагностику їх проблем, розробку програм індивідуально-групової роботи і забезпечення умов для їх реалізації. Вони виділяють наступні етапи організаційних технологій:

І. Формування банку даних підлітків групи ризику. Здійснюється соціальними педагогами спільно зі службами у справах неповнолітніх, кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, органами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту. У цілісний банк даних включається інформація про підлітків таких категорій: підлітки із сімей, які знаходяться у соціально небезпечному становищі; бездоглядні і безпритульні підлітки; підлітки, які займаються бродяжництвом; підлітки, які знаходяться в соціально-реабілітаційних центрах, притулках, спеціальних навчально-виховних закладах соціальної реабілітації; підлітки, які скоїли правопорушення.



II. Діагностика проблем особистісного і соціального розвитку підлітків, які потрапили у сферу діяльності соціального педагога. На цьому етапі соціальний педагог вивчає індивідуальні особливості підлітка, з'ясовує його інтереси і потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення у поведінці, визначає їх причини, відслідковує джерела виникнення конфліктних ситуацій, досліджує умови і особливості взаємин у мікросередовищі життєдіяльності підлітка [2, с. 60].

III. Розробка програм роботи з підлітком або з групою.

За результатами діагностики соціальний педагог визначає сутність проблеми, підбирає адекватні психолого-педагогічні, соціальні засоби для їх ефективного вирішення як індивідуально, так і в групах. Усі програми, що розробляються, повинні відповідати таким вимогам: доцільності методів, форм і засобів діяльності, зокрема залучення до неї різноманітних служб; прогнозованості; можливості вимірювання очікуваних результатів [3].

IV. Забезпечення умов реалізації програм.

На цьому етапі в залежності від мети і завдань програми відбувається розподіл обов'язків з її реалізації. Соціальний педагог скоординує дії всіх залучених осіб, відслідковує результати, інформує про виконання програми.

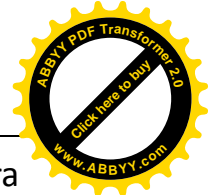
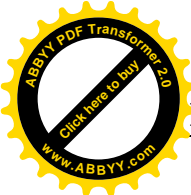
V. Консультування.

Передбачається консультування осіб, зацікавлених у вирішенні проблем дітей групи ризику.

VI. Міжвідомчі зв'язки соціального педагога.

Соціальний педагог виступає організатором та ініціатором встановлення зв'язків з організаціями та службами, що покликані надавати допомогу й підтримку підліткам у рамках державної системи профілактики правопорушень неповнолітніх.

Висновки. Отже, особливості розробки технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками полягають у: своєчасному та правильному визначенні причин виникнення відхилень у поведінці підлітків, створенні атмосфери реального співробітництва і партнерства у взаєминах з неповнолітніми, пошук методів діагностики



проблем особистісного і соціального розвитку підлітків, розробці та реалізації програм роботи з підлітком та ін. Розробка і використання технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками є необхідною та ефективною в практичній діяльності соціальних педагогів, психологів, вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жагарина М. А. Как оказать помощь «трудным» детям / М. А. Жагарина, О. В. Никулина // Воспитание школьников. – 2009. – № 8. – С. 65–68.
2. Ільченко О. Ю. Методичні аспекти педагогічної профілактики важковиховуваності / О. Ю. Ільченко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка / редкол. В. О. Пащенко [та ін.]. – Полтава, 2007. – Вип. 5(57). – С. 58-64.
3. Ковальова А. Б. Соціальна робота з дітьми, що мають девіантну поведінку / А. Б. Ковальова // Соціальний працівник. – 2007. – № 5 (березень). – С. 2-11.

УДК 316.356.2:316.47-053.6-055.71

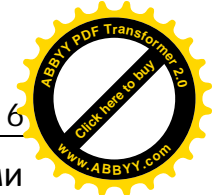
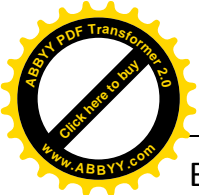
К. М. Пасько, Є. І. Дудецька

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СУПЕРНИЦТВО ПРИ ВЗАЄМОДІЇ СИБЛІНГІВ-ПІДЛІТКІВ З БРАТАМИ ТА СЕСТРАМИ У РОДИНІ

Проблема «стосунків братів і сестер», напевно, така ж давня, як і проблема «стосунків батьків та дітей». Вона хвилювала людство протягом усієї його історії і продовжує його хвилювати, бо дане питання є невід'ємним компонентом сімейних відносин в цілому і, ймовірно, просто не має кінцевої розв'язки. «Сиблінгами» психологи називають всіх братів-сестер в сім'ї, і саме вони на сьогодні є зоною особливої уваги фахівців, оскільки сиблінгові взаємовідносини визначають психосоціальний розвиток дітей та психологічний клімат самої родини.

Постановка проблеми. Сім'я – першочерговий та визначальний інститут, в якому дитина засвоює перші норми і цінності того суспільства, в якому народилася. Саме через відносини із родиною дитина будує своє ставлення до оточення та світу в цілому. Наявність братів або сестер у родині безпосередньо впливає на психічний розвиток самої дитини. Характер взаємодії сиблінгів у сім'ї своєрідно впливає на становлення особистості дітей: починаючи з пошуку нових форм поведінки молодшого у первістка і завершуючи механізмом ідентифікації молодшої дитини зі старшим сибсом.



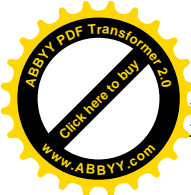
В цілому, під сиблінговими відносинами розуміють стосунки між рідними братами і сестрами. Серед цих відносин можна виокремити кооперацію, конкуренцію, суперництво, ревності тощо. Саме вибір типу сиблінгових відносин багато в чому визначає характер соціальної адаптації дитини, який зберігається, як правило, протягом усього життя людини і може не втратити своєї значимості і в дорослому віці.

Сиблінгові відносини безпосередньо пов'язані з дитячо-батьківськими та з подружніми відносинами і складають єдину систему внутрішньосімейної взаємодії. Разом з тим в контексті сімейних досліджень саме питанню сиблінгових відносин приділяється недостатньо уваги, що й посилює актуальність дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню питання внутрішньосімейної взаємодії присвячені праці зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема А. Адлера, М. І. Алексєєвої, І. Ф. Дементьєва, В. М. Дружиніна, Т. І. Думітрашку, О. Л. Кононко, М. Р. Кошинової, Р. Мейя, Й. Рембовського, Л. М. Сазонової, Є. Стотленда, В. Томана, З. Фрейда, Г. Т. Хоментausкаса та ін. Зокрема доведено, що на розвиток дитини зі збільшенням кількості дітей у сім'ї зменшується на неї вплив батьків та зростає вплив її старших або молодших сиблінгів; вивчені чинники, що визначають специфіку сиблінгової взаємодії; здійснені спроби розкрити особливості взаємин дітей у сім'ї та виникнення між ними мотиву суперництва; визначені особливостей розвитку дитини в залежності від порядку її народження в сім'ї тощо.

Метою статті є вивчення характеру стосунків між підлітками з різною сиблінговою позицією та їх старшими або молодшими сибсами.

Основний зміст викладеного матеріалу. Детальне дослідження особистості сиблінгів і характеру сиблінгових відносин дає можливість для більш повного розкриття закономірностей розвитку особистості дитини в цілому. Практично всі психологи і психіатри вважають, що повністю уникнути суперництва між дітьми в сім'ї неможливо, адже його витoki лежать у прагненні завоювати любов батьків, та у ревностях відносно свого брата або сестри (сибса).

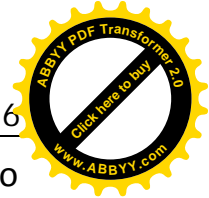
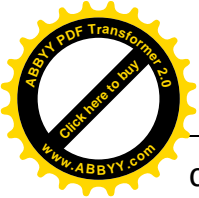


Визначальним фактором не тільки у розвитку відносин між дітьми, а й у формуванні характеру і особливостей особистості кожної дитини є порядок народження в сім'ї [1]. Кожна позиція дитини в сім'ї має свої позитивні і негативні сторони. Аналіз літератури показує, що існує дві основні точки зору. Послідовники однієї з них прийшли до висновку, що старші діти більш агресивні, егоїстичні та тривожні, і що у старшої дитини ймовірність появи емоційного порушення дещо більша, ніж у другої. Прихильники другої точки зору, навпаки, вважають, що старші діти більш відповідальні, доброзичливі, не агресивні та більш вмотивовані на досягнення успіху. Молодші ж діти більш залежні від інших та більш егоїстичні, ніж первістки [8, 549; 2].

Взаємовідносини між сиблінгами у підлітковому віці – найбільш складна галузь досліджень. Суперництво, нескінченні суперечки між дітьми в сім'ї – звичайна справа. По-перше, підліток прагне показати своє «Я» в стосунках з братами та сестрами, по-друге, молодші також починають відстоювати свої права [4]. Так, з появою другої дитини у підлітка можуть виникнути відчуття самотності, «відхід у світ фантазій», відчуття невпевненості, яке вони зазвичай прагнуть заглушити демонстрацією надмірної рішучості (крадіжки, демонстративний інтерес до алкоголю, наркотиків, суїцидні демонстрації, самообмови тощо) [3, 786].

Для реалізації поставлених завдань, нами було здійснене експериментальне дослідження з метою виявлення типу та рівня стосунків між підлітками з різною сиблінговою позицією та їх сибсами. Для підтвердження гіпотези та вирішення поставленого завдання нами були використані такі методики як: методика діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі), опитувальник «Ступінь вираженості суперництва між старшими і молодшими сиблінгами» (А. І. Баркан) та методика «Емоційні стосунки в сім'ї» (Бене-Антоні) в модифікації І. М. Марковської. Вибірка включала 50 учнів сьомих та восьмих класів, серед яких 23 підлітка, які мають молодшого сиблінга та 27 підлітків, котрі мають старшого сибса.

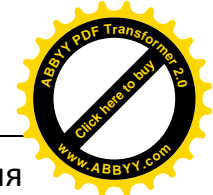
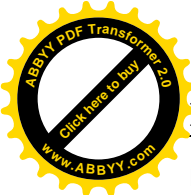
Результати дослідження свідчать про те, що підлітки – молодші сиблінги в сім'ї наголошують на високому рівні прояву лідерства своїх



старших сибсів, їх домінуванні над молодшими, схильності до конфліктів, невисоких показниках піддатливості впливу, схильності до компромісів і відсутності конгруентності у стосунках з молодшими сибсами. На думку підлітків – старших сиблінгів про їх братів (сестер), можна сказати, що молодші більш завзяті у відстоюванні власної точки зору і їм притаманне лідерство у родині, конгруентність у стосунках підлітків-сиблінгів у сім'ї знаходиться на низькому рівні. Підлітки не відчують з боку сиблінгів злиття, дружелюбності, прагнення знайти спільність з іншими, ентузіазм, гнучкість у контактах, комунікабельність, доброзичливість. Методика «Емоційні стосунки в сім'ї» (Бене-Антоні) у модифікації І. М. Марковської підтверджує результати попередньої методики і свідчить про негативну, конфліктну та суперечливу позицію підлітка-старшого сиблінга по відношенню до свого молодшого сибса (85%). Емоційні стосунки між підлітками – молодшими сиблінгами та їх старшими сибсами у сім'ї виглядають дещо інакше. Почуття направлені від підлітка – молодшого сиблінга у 63% позитивні і лише у 37% негативні.

Визначаючи безпосередньо рівень суперництва у дітей з різною рольовою позицією у сім'ї, було виявлено, що показники нижче критеріального значення і дорівнюють 60,9% і 70,4%. Високий відсоток низького рівня суперництва може бути пов'язаний з інтервалом між народженням дітей у сім'ї, про що писали в своїх працях Р. Річардсон, Г. Хоментаскас, А. Фромм та ін. Порівнюючи все ж таки відсоток високого рівня суперництва між сиблінгами, зазначимо, що ступінь суперництва у дітей, що займають старшу сиблінгову позицію дещо вищий (8,7%), аніж у підлітків, що займають молодшу сиблінгову позицію (7,4%).

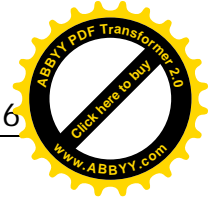
Висновки. Емоційний розвиток підлітка є однією з найважливіших умов становлення психічно здорової, стійкої і зрілої особистості. Сиблінгові взаємовідносини здатні зміцнити або підірвати психічне здоров'я індивіда; посилити або ослабити тривогу, здійснити потужний вплив на успішність функціонування тих чи інших захисних механізмів. Від родини багато в чому залежить реалізація закладеного в людині



потенціалу особистісних особливостей і рис. Результати дослідження свідчать, що підліток з позиції старшого сиблінга, має «батьківські якості», прагне грати роль лідера, привчає себе до ізоляції, є більш агресивним на тиск з боку молодших братів (сестер). Підліток – молодший сиблінг – очікує на допомогу з боку старших, є більш самовпевненим та оптимістичним, знаходиться завжди у центрі уваги. Хоча показники рівня суперництва й нижче критеріального значення, та надлишок розчарувань і ненависті, заздрості і ревнощів свідчить про порушення сиблінгових відносин. А для розвитку індивідуальності кожної дитини і гармонійного функціонування кожної окремої особистості в родині вагоме значення мають узгоджена, збалансована функціонально-рольова структура сімейних відносин та емоційне середовище, яке сиблінги створюють один для одного в сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Адлер А.; [пер. с англ. А.А.Валеева, Р.А.Валеевой]. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. / Андреева Т.В. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія: [навчальний посібник] / Варій М. Й. – [2-ге вид.] – К.: Центр учбової літератури, 2007.- 968 с.
4. Личностные трудности и проблемы подростков [Электронный ресурс] / Гаврилова Т.П.// Ваш психолог. Работа психолога в школе. – 2011. – Режим доступа к журн.: <http://vashpsixolog.ru/teenager/44-personal-development/1272-lichnostnye-trudnosti-i-problemy-podrostkov>.
5. Спиваковская А. С. Как быть родителями / Спиваковская А. С. – М.: Педагогика, 1986.—160 с.
6. Фромм А. Популярная педагогика/ Аллан Фромм, Томас Гордон. – Екатеринбург: АРДЛТД, 1997. – 608с.
7. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка/ Хоментаскас Г. Т. – М.: Педагогика, 2003. – 224с.
8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: [учебное пособие для вузов] / Шнейдер Л.Б. – [2-е изд.] – М.: Академический Проект, 2006. – 768с.



ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ СУТНОСТІ КОХАННЯ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті охарактеризовано зміни у любовних взаємовідносинах між чоловіком та жінкою. З'ясовано розуміння сутності кохання сучасними українськими молодими людьми. Висвітлено проблему трансформації сутності кохання у розумінні української молоді.

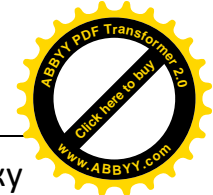
Постановка проблеми. Особливо важливою в українському суспільстві у контексті становлення нових соціально-економічних та політичних відносин є проблема збереження гуманності, поваги, любові один до одного. Ринкові механізми, що запущені у вітчизняній економіці, на жаль, є руйнівними для теплих, дружніх відносин між людьми, що сприяє появі холодного розрахунку у стосунках між чоловіком і жінкою. У цьому плані змін зазнають любовні взаємовідносини – кохання між чоловіком і жінкою. Таки стосунки в період трансформаційних змін набувають нового змісту, а їх дослідження обумовлюється потребою гармонізації відносин у суспільстві в цілому.

Аналіз актуальних досліджень з проблеми. Здійснюючи науковий пошук з обраної проблеми, ми враховували результати досліджень таких представників гуманістичної психології, як: Р. Мей [3], А. Маслоу [2], К.Роджерс [4], В. Франки [5]. Вони характеризували значущість любові як одного із засадничих буттєвих принципів людського буття, такого глибоко-духовного людського екзистенціалу, без якого втрачається людське в людині.

А. Маслоу, у своїй концепції самоактуалізації представив таке тлумачення кохання: «... це жадання повного, абсолютного злиття з коханою людиною, бажання розчинитися в ній і стати її частиною» [2, 267].

На думку Р. Мея, любов постає онтологічним принципом саморозкриття і самоздійснення особистості. Автор наголошує на онтологічно-есенційних засадах трактування даного концепту [3].

В. Франкл, вважав, що любов є входженням у безпосередні стосунки з особистістю коханої людини, з її своєрідністю і неповторністю [5, 247].



Великого значення В. Франкл надавав екзистенціалу любові як чиннику духовного зростання і вдосконалення людини [5].

К. Роджерс вважав, що кохання – це відносини, які допомагають, у яких немає загрози для партнерів, дані відносини виникають на основі взаємного прийняття та схвалення [4].

Аналіз наукової літератури свідчить, що все-таки немає достатньої кількості досліджень, які б розкривали розуміння сутності кохання сучасною вітчизняною молоддю.

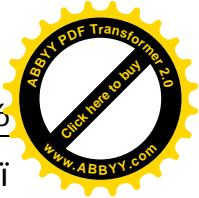
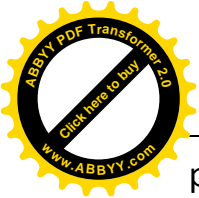
Мета статті – з'ясувати розуміння сутності кохання сучасними українськими молодими людьми.

Виклад основного матеріалу. Проблема сучасного суспільства полягає у тому, що минуле століття зробило секс мало не найголовнішою проблемою, приписавши йому духовну місію всіх інших форм любові [3, 34], звівши на нівець значення любові, збіднивши її духовну місію і значущість у людському житті, підмінивши її величезний духовний зміст статевим інстинктом, імпульсом до чуттєвого задоволення.

Нині склалася ситуація, за якої вульгаризується любов як одна із сутнісно-онтологічних ознак людини, внаслідок чого втрачаються духовні підвалини людського життя, його сакральне наповнення. Сьогодні стосунки між людьми набувають нетривалого, швидкоплинного характеру, внаслідок чого втрачаються їх попередній зміст і значення в духовному житті людини. Тому нині як ніколи гостро постало питання адаптації людини до нових реалій дійсності. Виникла проблема адаптації психіки людини до мінливого світу інформаційної доби [1].

Трансформація чоловічих уявлень про сенс любові пов'язана зі зміною ієрархії потреб, задоволення яких пов'язується з любов'ю. У шкільні роки у якості предмета потреби виділяється образ дівчини-друга. У студентстві основними потребами, пов'язаними у юнаків з любов'ю, виступають сексуальна потреба і потреба у самовіддачі. При цьому чоловіки шукають ідеальний образ дівчини.

Особливістю жіночих уявлень про сенс любові є їх стійкість. Основними потребами, пов'язаними у дівчат з любов'ю, є потреба у



розумінні, захисті, сексуальні потреби. При цьому представниці жіночої статі шукають образ друга, коханця і захисника. Уявлення про сенс кохання визначається моделлю щасливої сімейної любові. Дівчата пов'язують кохання зі створенням сім'ї, набуттям єдності з партнером, відчуттям своєї потрібності йому, радістю дарувати і отримувати турботу і увагу у відносинах з близькою людиною.

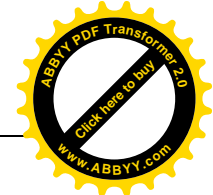
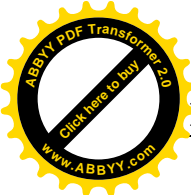
Специфіка трансформації уявлень про сенс любові в період «юність-молодість» полягає в індивідуалізації, диференціації, деідеалізації, амбівалентності даних уявлень. Юнаками в якості предмета потреб у сфері близьких відносин в період юності виділяється новий образ інтелігентної дівчини-друга, формуються уявлення про такі види любові, як «любов-гра», «любов-самоствердження», «любов як у всіх», протиставляється отримання і самовіддача в любові.

Значимість аспектів отриманого індивідуального досвіду у коханні серед молоді є різною. Для чоловіків найбільш значимим є досвід переживання нещасної любові, а для жінок – відсутність будь-якого досвіду кохання. Уявлення про сенс любові юнаків з досвідом нещасної любові визначаються переживанням ревнощів, страждань і спробою їх компенсації через творчість, зради, зміну партнерів. Уявлення ж про сенс любові дівчат, які не мають досвіду переживання даного почуття, характеризуються появою фактора «любов-терпіння», позитивний полюс якого утворюють категорії ревнощів, зради партнера, прагнення поліпшити матеріальне становище та соціальний статус.

Важливо зазначити, що кохання між хлопцем і дівчиною завжди супроводжується залицянням чи любовними стосунками. Але дружба хлопців і дівчат є корисною для обох сторін: вона сприяє гармонійному розвитку, служить стимулом до навчання і праці. Кохання робить молоду людину кращою і благороднішою. У коханні виховується почуття відповідальності за себе і за іншу людину.

Юнаки і дівчата характеризують справжнє кохання так:

1. Усі думки і почуття повинні спрямовуватися на об'єкт кохання (мені все нагадує про кохання; я постійно думаю про нього і не можу дочекатися зустрічі).



2. Прагнення розділити з коханим усе порівну – і радощі, і горе.
3. Однаковий погляд на світ.
4. Прагнення перевтілитися у свого обранця, відчувати і діяти так, як він.
5. Здатність кохати ще сильніше навіть тоді, коли все і всі проти.
6. Здатність протистояти життєвим труднощам і незгодам.
7. Самопожертва заради іншого (готовність залишити коханого, якщо є впевненість, що він мене більше не кохає).

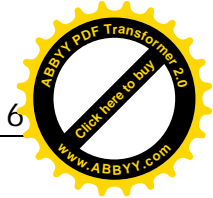
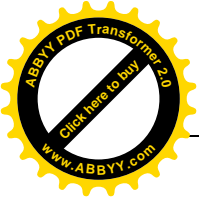
Молоді люди ідеалізують кохання. Але життя набагато складніше, ніж існуючі наукові теорії. Справжнє кохання трапляється у житті не часто. У коханні можуть поєднуватися найбільш різноманітні почуття: страждання й насолода, радість і смуток, страх і сміливість, навіть гнів та ненависть.

Висновки. Таким чином, любов як фундаментальний принцип особистості виявляє себе в різних модусах і дає можливість повноцінно проявити людську здатність любити і прагнення творити в будь-якій ситуації буття.

Проблема кохання розкриває багатогранні перспективи подальших досліджень, які можуть спрямовуватись на вивчення трансформації уявлень про сенс кохання в період зрілості, визначення впливу різних аспектів життєвого досвіду людини (розлучення, народження дитини, смерть коханої людини, зрада та ін.) на уявлення про сутність кохання. Цікавим видається дослідження уявлень про сенс кохання людей різних індивідуально-психологічних типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куприянчик Л. Л. Психология любви. – Донецк: Сталкер, 1998. – 410 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Издательство Питер, 2006. – 352 с.
3. Мэй Р. Любовь и воля. – К.: «Ваклер», 1997. – 384 с.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психиатрию. Становление человека. /Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е. Н. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универ», 1994. – 480 с.
5. Франки В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.



І. І. Пилипенко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЩО МИ ЗНАЄМО ПРО ДІТЕЙ-СИРИТ?

Стаття орієнтована на актуалізацію проблеми ставлення до дітей-сиріт, висвітлюються взаємовідносини соціуму та дітей-сиріт, вплив негативного ставлення на їх подальшу соціалізацію.

Лучший способ сделать ребенка хорошим –
это сделать его счастливым».

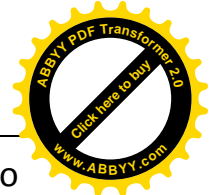
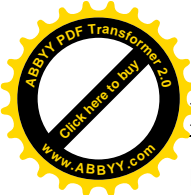
Оскар Уайльд

Постановка проблеми. Робота з сиротами, та особами позбавленими батьківського піклування дуже ускладнена. Дослідження даної теми дозволить більш детально зрозуміти особливості осіб даної категорії. Вивчення цього питання допоможе знайти шляхи до встановлення контакту і ефективної взаємодії з особою, що втратила батьків.

Мета: висвітлити основні індивідуальні особливості дітей-сиріт, які пов'язані з умовами життя та ранньою травматизацією, існуючі стереотипи сприйняття дітей-сиріт.

Вивчення психологічних особливостей дітей-сиріт займалося чимало спеціалістів. Так, Л.М. Шипіцина, Н.В. Ослон, Г.С Красницька, Л.С Кочкина і Ю. Корчагіна підкреслюють у своїх роботах важливість психологічного супроводу та розвивальної роботи з дітьми даної категорії.

Дитина-сирота – це дитина, що пережила втрату, розлуку, розрив відносин в дитинстві або, якщо мова йде про соціальне сирітство, в дитячому або підлітковому віці. Дитиною сиротою вважається дитина, в якій померли чи загинули батьки [2]. Існує категорія дітей, які переживають не менші психоемоційні навантаження. Це діти, позбавлені батьківського піклування, у зв'язку з позбавленням батьківських прав, або відібранням дітей без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісти пропавшими, або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ,



пов'язаним з ухилянням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки, та безпритульні діти [2].

Зрозуміло, що втрата найближчих людей у дитинстві не проходить безслідно. Ця травма впливає на все подальше життя, бо певним чином позначається на формування особистості. Тривалість перебування дитини в дитячому будинку і тяжкість його травматичного досвіду в кровній сім'ї є чинниками, що утруднюють її соціалізацію. До того ж накладається суцільне нерозуміння та неприязнь зі сторони оточуючих, які мають стереотипне бачення їх проблеми.

Формування системи цінностей відбувається в процесі емоційно насиченого змістовного спілкування з значущими для даної дитини дорослими. Відсутність близької людини, яка постійно піклується і безумовно приймає, необхідність постійно пристосовуватися і заслужувати добре відношення призводить до зниження активного ставлення до життя. У дітей внаслідок цього не формуються власні цінності, принципи та орієнтири, зате розвивається така стійка риса, як конформність – залежність від думки інших людей, сугестивність і схильність до впливу групи, часто негативного [3].

Негаразди у стосунках, відсутність близьких товаришів, руйнування дружби породжують серйозні переживання, які розцінюються як особиста драма. Почуття самотності є тяжким та нестерпним. Такі стосунки, і прояви поведінки часто спостерігаються у школах-інтернатах, що зумовлює важкий емоційний стан вихованців. Ці особистісні травми стають причиною виникнення агресії у відповідь або інтровертованої реакції, що виступають як захисні механізми психіки.

Коли бажання, інтереси, потреби не можуть бути задоволені, незважаючи на значні зусилля, виникають стани емоційної напруги – стреси і фрустрації. Нерідко всі вжиті конструктивні спроби не приводять до бажаної мети. Напруга продовжує зростати і людина перестає помічати альтернативні шляхи. Стиль життя і виховання сиріт зумовлює

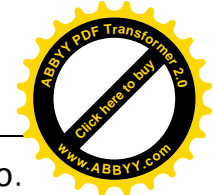
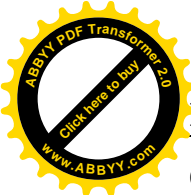
систематичне незадоволення потреб. «Захист» і «опір» – особливі механізми психіки, що дозволяють йому звільнитися від неприємних відчуттів і спогадів, тримати їх поза своєю свідомістю, що забезпечує несвідому компенсацію тривоги і стресу.

В нашому суспільстві існує напрацьований механізм уникнення чужих проблем. Проте, розуміння того, що можна комусь допомогти все ж таки надихає багатьох. Життєвий шлях дитини-сироти досить трагічний. В той час, коли для інших це безтурботний період, коли не треба хвилюватись про глобальні і дорослі речі, дітей-сиріт ситуація примусила подорослішати значно раніше. Дитина, на різних етапах свого розвитку, вчиться моделям поведінки у своїх батьків і ближнього оточення. Але що робити, коли такого оточення немає? Дитина навчається у старших товаришів, які, у більшості самі потребують підтримки і не зможуть компенсувати відсутність родини. Проте, розуміння ситуації тих, хто в дитинстві втратив батьків, лише крок на шляху до повноцінного контакту.

Наш досвід спілкування з дітьми-сиротами свідчить про те, що це цікаві люди зі своєю унікальною історією. Іноді, вони можуть дозволити собі навіть грубощі, проте слід розуміти, що таким чином діти звикли захищати себе. Ми розуміємо, що механізми психологічного захисту, які сформовані ще в дитинстві, зберігаються практично без змін, а з часом лише зміцнюють свою дію [1]. Нерідко, через життя у дитячому будинку виникає необхідність приховувати свої справжні переживання, говорити слова, які не відповідають справжнім почуттям. тобто настає неузгодженість самоцінності, мови слів і мови тіла.

Позиція стороннього спостерігача, здається нічого не змінює в житті цих дітей, проте у кожного такого спостерігача існує своя думка, яка може вплинути на думку іншого. Це багато що вирішує у нашому суспільстві.

Досвід роботи з дітьми, що виховуються в прийомних сім'ях, та в дитячих будинках сімейного типу, показує реальну картину перетворення. Діти починають проявляти себе, вбачаючи в прийомних батьках рідних людей, змінюється особистість, характер, манери поведінки, реакції. Були випадки, що дітей із повних сімей приводили до дитячого будинку



сімейного типу для того, щоб ті навчилися здоровому спілкуванню. Оскільки впродовж багатьох років формувався дисфункціональний спосіб поведінки дитини-сироти, покращуватися ситуація може досить тривалий час. Зміни відбуватимуться за рахунок активної профілактичної, корекційно-розвиваючої роботи, та трансформації негативного соціального відношення на позитивне, або нейтральне. Проте, суттєво змінити думку можна лише поспілкувавшись з ними. Тому не слід уникати контакту, це може бути шанс як для Вас, так і для дитини.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що на розвиток особистості дитини суттєво впливає рання травматизація у зв'язку з повною, чи частковою втратою батьків. Зрозуміти таких дітей та допомогти їм можна, в першу чергу, сприймаючи та приймаючи їх унікальну особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демина Л.Д. Учебное пособие. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Издательство Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
2. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту та суспільної поваги дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13 січня 2005 року, ст.1.
3. Ослон Н. В. Жизнеустройство детей-сирот профессиональная замещающая семья / Н. В. Ослон. – М: Генезис, 2006. – 368 с.

УДК 811.112:316

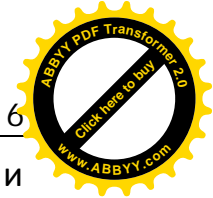
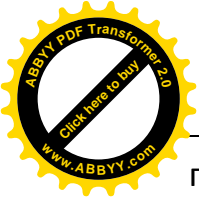
О. С. Сідліченко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПРАГМАЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЕТИКЕТУ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

У статті розглянуто особливості Інтернет-спілкування молоді Німеччини. Досліджено особливості вираження нетикету у мовленнєвих актах молоді та реалізацію максимуму принципу кооперації у межах чат-лайнового спілкування.

Постановка проблеми. Інтернет грає усе більшу роль у функціонуванні сучасного суспільства, даючи можливість сучасній людині вільно спілкуватися у мережі незалежно від гендерних, соціальних та особистісних характеристик. Підвищена роль Інтернету та Інтернет-комунікації у сучасному суспільстві спричинили подвійний інтерес до

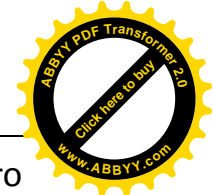
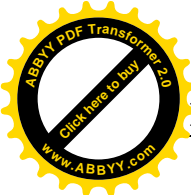


правил спілкування у межах віртуального простору та викликали необхідність їх вивчення. Актуальність вивчення етикету в умовах чат-лайнової комунікації продиктована тим, що саме цей тип спілкування в кіберпросторі користується чи не найбільшою інтерактивністю та особистісною направленістю, і незнання та недотримання комунікантами загальноприйнятих правил нетикету може стати причиною комунікативних девіацій під час інтенсивного міжкультурного чат-лайнового спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Виникнення поняття «нетикет» (сукупність законів і правил поведінки у віртуальній мережі) викликало інтерес з боку багатьох вітчизняних та закордонних лінгвістів. З одного боку, існує уже значний науковий доробок у дослідженні «нетикету»: дефіновано поняття «нетикет» (Столярова М. О.[3], Кауану J.[4]), виділено загальні правила поведінки у межах комп'ютерного простору та специфічні закони ввічливості під час використання окремих послуг мережі Інтернет (чати, форуми, ICQ, E-Mail і т.д.) (Кауану J.[4], Shea V.[6]), виділено та класифіковано вербальні та графічні одиниці самовираження під час віртуального спілкування (емотикони, акроніми, ніки і т. д.) (Столярова М. О. [3], Schlobinski P.[5]). Проте велика галузь явищ, зокрема, особливості реалізації прагмалінгвістичних принципів в чат-лайновому спілкуванні, вираження нетикету в мовленнєвих актах залишаються недослідженими. Ми спробуємо розкрити деякі аспекти названих питань у межах даної статті.

Метою статті є визначення особливостей вираження нетикету у мовленнєвих актах молоді та реалізацію принципу кооперації (за П. Грайсом) у межах чат-лайнового спілкування.

Виклад основного матеріалу. Однією із найпоширеніших форм реалізації комп'ютерного дискурсу є чат-лайнове спілкування, причому найбільш активним її учасником стає саме молодь. Етикет мовленнєвого спілкування молоді відображається у мовленнєвих іллокутивних актах, серед яких виділяють репрезентативні, директивні, комісивні, експресивні та декларативні мовленнєві акти [2, 170–195].



У зв'язку із тим, що анонімність та дистантність віртуального спілкування унеможливають ідентифікацію ступеня правдивості кожного висловлювання, то репрезентативні мовленнєві акти зазнають змін. На перше місце виноситься іллокутивна мета мовленнєвого акту – розважальна, а звідси – більша увага молоді до використання тактик підтримки теми розмови та передачі комунікативної ініціативи, аніж до правдивості мовленнєвого висловлювання.

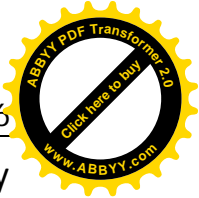
Етикет знаходить своє відображення у директивних мовленнєвих актах прохання, поради, запрошення. У чат-лайновій комунікації переважає така глибинна структура цих актів: *Etiketteformel der Einladung/der Bitte/des Rates+Verb im Imperativ (du/Sie)+andere Satzglieder*.

До комісивних мовленнєвих актів, у яких відображається етикет, можна віднести мовленнєві акти згоди (дієслова–маркери – давати згоду, погоджуватися), відмови (дієслово-маркер – не погоджуватися). Речення із цими актами можуть вживатися також із мовленнєвим актом обіцянки. У межах чат-лайнового спілкування вони мають таку глибинну структуру: *Etiketteformel der Einwilligung/der Absage+ich+Verb (Versprechen, Intention) +andere Satzglieder*. Може використовуватися і більш скорочена структура.

Як і в директивних, так і в комісивних мовленнєвих актах, у межах чат-лайнового спілкування молодь навіть не уявляє, наскільки адресат може виконати прецидовану йому дію, здебільшого передбачає її невиконання і це складає елемент гри та задоволення. Специфічні графічні засоби та емотикони підкреслюють елемент загравання.

Найбільш яскраво етикет чат-лайнового спілкування виражається у експресивних мовленнєвих актах, адже чат-лайнове спілкування молоді є досить емоційним. Найважливіше значення у чат-лайновому дискурсі відводиться привітанню та звертанню. Найчастіше комуніканти звертаються один до одного по ніку. Оригінальні формули звертання обумовлені бажанням комунікантів компенсувати відсутність паралінгвальних засобів вираження і внести елемент гри та творчості в інформативне повідомлення.

Виділяють 4 основні максими кооперації: максимум кількості, якості, релевантності та способу [1, 217-238].



Аналіз мовленнєвих актів чат-дискурсу з кількісної точки зору продемонстрував перевагу короткої форми вираження молоддю думок (середня довжина мовленнєвого акта – 4–7 слів). Молодь вдається до скорочення мовленнєвих реплік, бо це обумовлено не лише необхідністю швидкісного набору тексту на клавіатурі, але і звуженням іллокуції як наслідок переваги розважально-емотивних цільових установок комунікантів.

Враховуючи те, що ідентифікувати ступінь правдивості висловлювання у межах чат-дискурсу майже неможливо, то й максималності втрачає актуальність. Для спілкування молоді в мережі Інтернет характерні так звані опосередковані мовленнєві акти як приклади порушень першого постулату максималності, що генерують різновиди жартів. Прикладами опосередкованих мовленнєвих актів можуть бути іронія, метафори, літотес, гіпербола.

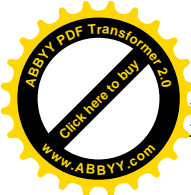
До причин, які призводять до порушення максималності способу у межах чат-руму, можна віднести: багатозначну природу акронімів і емотиконів, написання слів із помилками та описками, використання багатозначних слів, присутність в чаті представників з різними, властивими їм, особливостями використання німецької мови.

Актуальність максималності релевантності у чат-дискурсі здебільшого втрачається. Чат-полілог тематично дифузний. Учасники часто ухиляються від теми, що, по-перше, пов'язано із технічними умовами перебування в чаті, а, з іншого, порушенням максималності способу, яка дозволяє різноманітно трактувати висловлювання і обумовлює розвиток різних тематичних ланцюжків.

Висновок. Таким чином, і мовленнєві акти, і максималності принципу кооперації в умовах чат-лайнової комунікації зазнають змін. Дослідження цих змін дасть змогу зрозуміти причини комунікативних девіацій в умовах чат-лайнового спілкування та уникнути їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новое в зарубежной лингвистике; Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Сборник: Пер. с разн. яз./ Сост. и вступ. ст. Н. Д. Арутюновой и Е. В. Падучевой. Общ. ред. Е. В. Падучевой. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с.
2. Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ./Сост. и вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова. Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986.— 424 с.



3. Столярова М. О. Етикет у віртуальній англомовній комунікації (на матеріалі чатлайнових сесій): автореферат. канд. філол. наук: 10. 02. 04 / Столярова М. О. – К., 2005. – 20 с.

4. Kayany Joseph. Internet etiquette (netiquette)[Електронний ресурс]/Joseph Kayany. – 31 Р. – Режим доступу:

<http://homepages.wmich.edu/~kayany/interactive/netiquette.pdf>

5. Linguistik: Impulse und Tendenzen Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet/[hgb. Von Siever T. , Schlobinski P., Runkehl J.]. – B. – N. R.: de Gruyter, 2005. – 331 S.

6. Shea Virginia. Netiquette.)[Електронний ресурс]/Virginia Shea. San Francisco: Albion Book, 1997. – 155 Р. – Режим доступу:

<http://www.albion.com/netiquette/book/0963702513p23.html>

УДК 159.924.7–053.4

Г. А. Стадник, О. С. Скачидуб

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ОБДАРОВАНІСТЬ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто, вплив сім'ї на обдаровану дитину, тип виховання, поняття сім'я, обдарованість, сімейні відносини та критерії обдарованості.

Постановка проблеми. Найбільшу роль у вихованні дитині займає сім'я. Те, що дитина з дитинства набуває в сім'ї, вона зберігає в продовж всього життя. Жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з сім'єю. У сім'ї відбувається закладання основ особистості дитини, і до часу вступу до школи дитина вже сформована як особистість більше як на половину.

Сучасні батьки ставлять собі за мету виховати свою дитину творчо розвиненою. Вони віддають дитину в різноманітні кружки – малювання, танців, музики, вивчення іноземної мови. У той час вони не розуміють важливість творчого розвитку дитини, частіше всього завантажуючи його пам'яті [7, 15].

Обдарованість – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми [4, 234].

Аналіз актуальних досліджень: Слово «виховання» походить від слів ховати, переховувати, оберігати, опікуватися кимось.

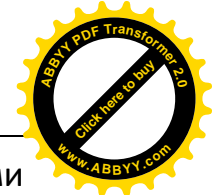
Відносини в сім'ї – це не лише виховання, а й прояв любові, відчуття її. Той хто не має досвіду любові в сім'ї, не в змозі полюбити ближнього свого. Сім'я допомагає розкритися творчому потенціалу особистості, сприяє її самореалізації [7, 172].

Часто батьки перетворюються на «опікунів» для своєї дитини – дають дах над головою, годують і одягають, вважаючи, що саме це є основою батьківського піклування. Потреба в спілкуванні з'являється в дитини із самого народження, вже у віці 2 місяців, побачивши матір, її лице опромінюється посмішкою. Говорячи, що особистість починається з любові С. Д. Максименко пише: «Актуальний досвід любові дитина починає отримувати у перший рік після народження», спочатку даний період життя є любов між батьками, і любов матери до дитини. Інтонації ласкаві дотики, затишок, задоволення дефіцитарних потреб і – розвиток, радісне відкриття, нові враження через коханих людей. Е.Еріксон говорив, що у дитини в дошкільному віці формується базова довіра до батьків та до навколишнього світу[1, 179].

Розглянемо види взаємовідносин, які характеризують психологічну модель у сім'ї. В.М. Дружинін виділяє три види взаємовідносин, які характеризують модель сім'ї:

- домінування – підпорядкування;
- взаємовідповідальність;
- емоційна психологічна близькість [3, 36].

Проблемами сімейного виховання займалися багато психологів і педагогів: В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, П. Ф. Лесгафт, А. Я. Варга, В. К. Котило, А. С. Співаковська та інші. Оскільки здібності і формування залежить від розуміння відповідних здібностей, дитини від бажання побачити їх, дати можливість дитини їх проявити надати необхідну їй допомогу, розвиваються в процесі певної діяльності, їх формування залежить від батьків, розуміння ними суті відповідних здібностей бажання побачити їх прояви і надати необхідну допомогу своїй дитині [2,21].



Обдарована дитина – це цілий світ, вона живе за власними законами [4, 115].

Мета статті – аналіз психолого-педагогічної літератури в проблемі впливу сімейного виховання на обдарованість дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Вплив сім'ї найбільш помітно позначається на розвитку операційно-технічного рівня діяльності (у тому числі і творчої діяльності) [5, 57].

У 1994–1998 г було проведено експериментальне дослідження ролі стилів сімейного виховання – цієї соціальної ситуації розвитку у формуванні інтелектуальних операційних засобів, як бази інтелектуальної – засобів ініціативи у дітей молодшого шкільного віку (середній вік 6–11 роки). Інтелектуальні операційні кошти включають в себе:

а) здатність прийняти певну, зрозуміло сформульовану задачу і утримувати її до тих пір, поки вона не буде вирішена;

б) здатність знаходити адекватні засоби й способи вирішення запропонованої дитині і психологічно прийнятої ним завдання. У якості основної методики було використано модифікований дитячий варіант методу «Креативного поля» Д. Б. Богоявленської. Робота в експерименті починається з ігрового сюжету, але поступово на перший план висувається навчальні завдання.

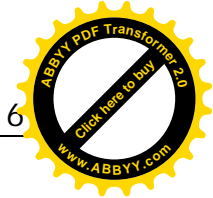
Експериментальна вибірка складалася з двох груп:

1 – діти з сімей вкрай авторитарним контролем їх розвитку з боку батьків.

2 – діти з сімей вираженим м'яким стилем виховання.

Результати дослідження полягали в тому, що у дітей першої групи виявлено більш високі показники розвитку операціонального рівня інтелектуальної діяльності: вони краще утримують ціль і краще володіють засобами її досягнення. У другій групі утримують мету до тих пір, поки зберігається безпосередній, зовнішній інтерес до неї.

Батьки впливають на формування відносин дитині до світу, до нового досвіду, на його ціннісні орієнтації та їх ієрархизацію. Характер впливу може бути різним.



Пітухова І. А. перерахувала наступні форми впливу на дитину.

1. Впливати можна:

а) свідомо направлено (поради, накази, аргументи) такий вплив може бути ефективним до підліткового віку;

б) не усвідомлений, не напроямований (спосіб життя, атмосфера в домі, інтереси), такий вплив ефективний на будь-якому етапі життя дитини.

2. Впливати можна :

а) м'яко потураючий (захоплюючись і потураючи будь-яким проявом дитячої цікавості).

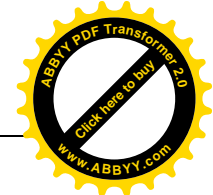
б) авторитарний (забороняючи будь-які прояви дитини). Часто пред'являючи йому конкретний позитивний або негативний зразок.

Результати її дослідження свідчать що демократичний – стиль сімейного виховання забезпечує дитині відкриття можливостей навколишнього світу, вчить адекватно взаємодіяти з ним, надає дитині право власного шляху. Це і є справжній внесок сім'ї в розвиток обдарованості дітей, у розвитку їх творчої особистості[8,159].

Висновки: Талант не з'являється на порожньому місці. Для його формування потрібне відповідне середовище, певна система виховання. Обдарованість це дуже складне утворення, яке охоплює всі сфери психіки – не тільки пізнавальну, а й емоційну, мотиваційну, психофізіологічну, волюву.

Обдарованість за своїм відзначенням нездатна розвиватися в умовах зрівнялівки, серед стереотипних форм мислення, серед стандарту «бути як всі». Іншими словами, не дитина повинна підлаштовуватися під зміст освіти, ламаючи себе, а сама освіта повинна підлаштовуватися під кожну дитину. Ми погоджуюсь з висловом С.Д. Максименка: «У педагогічному процесі цілі розвитку творчості й традиційні завдання навчання і виховання є антонімічними»[6, 247].

Нам необхідно усвідомити, що обдарованість – це дар для дитини і над відповідальність для оточуючи, на сам перед для сім'ї. Звичайно держава повинна допомагати обдарованим та сім'ям які виховують обдарованих дітей.



ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфріва Н. М., Зелінська Т. М., Єрмакова Н. О. Соціальна психологія: Навч.-метод. посібник. – К.: Каравела – 2009. – 216 С.
2. Гамізонова О.А. Схильності. Здібності. Обдарованість // Психолог – №4. – 2011. – С. 21.
3. Дружинин В. Психология семьи. М., 1996. – С. 36-41.
4. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск:Харвест, – 2007. – 576 С.
5. Ивануць О. А. Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей // Психолог – №11-12. – 2009. – С. 56–58.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, – 2008. – 272 с.
7. Прохорова Л. Н. Путешествие по Фанталии. Практические материалы по развитию творческой активности дошкольников, Узд 2-е.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», – 1999. – 160 с.
8. Петухова И. А. Роль семьи в развитии одарённых детей // Журнал практического психолога – 2005. – №6. – С. 158-165.
9. Ярчук М. М. Вплив сім'ї як виховної інституції на розвиток обдарованості // Практична психологія та соціальна робота – №10 – 2009 – С. 57-60.

УДК 159.922.8

Д. П. Ткачова

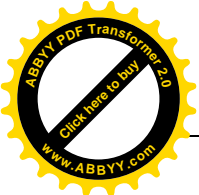
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСИВНОСТІ ТА КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

У статті проаналізовано особливості підліткового віку, а також вплив комп'ютерних ігор на агресивну поведінку в цьому періоді розвитку дитини. Також розглянуто основні чинники, які призводять до виникнення агресивних реакцій в підлітковому віці та негативні наслідки від надмірного захоплення комп'ютерними іграми.

Постановка проблеми: Рівень і способи вираження агресивної поведінки індивідуальні для кожної людини, проте існують певні чинники, які впливають на її формування у людини.

Підлітковий вік – це період формування життєвих цінностей, розширення соціальних контактів. І особливо важливо в цей період дати можливість реалізувати та задовольнити своє прагнення та потребу до спілкування з оточуючими людьми. Якщо дана потреба залишається не задоволеною, то підліток намагається компенсувати її за рахунок життя в віртуальному світі, тобто повністю поринає в світ комп'ютерних ігор.



Спочатку комп'ютерні ігри лише компенсують брак «реального спілкування», а в майбутньому підліток обмежує себе лише комп'ютерними іграми.

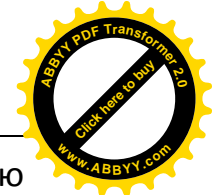
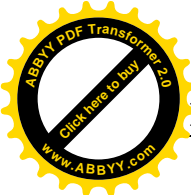
Комп'ютерні ігри, в даний час, стали для багатьох підлітків важливішим за навчання або прогулянки з друзями. В результаті чого підліток втрачає так йому потрібні соціальні контакти та можливість до нормальної соціальної адаптації, а отже всі життєві труднощі, які в нього виникають вирішує за допомогою агресивної поведінки з оточуючими людьми.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематикою агресивної поведінки цікавилися багато дослідників, а вивчення цієї проблеми залишило свій слід у низці наукових робіт таких авторів як А. Адлер, А. Басс, А. Бандура, С. Берковітц, К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фромм, Г. Маркузе, Р. Докінз, Д. Зільманн, К. Ясперс, Г. Сельє, А. Гелен, Ф. Александер, Ф. Перлз, Х. Хекхаузен, Г. Гартман, Д. Доллард, Н. Міллер, С. Фешбах.

Серед концепцій, що пояснюють природу, структуру і функції агресивності, агресивної поведінки людини, особливе значення мають концепції З. Фрейда і Д. Лоренца – представників інстинктивізму, концепція представника біхевіоризму – Б.Ф. Скіннера, концепція Е. Фромма, яка розглядає доброякісну агресію і деструктивність.

Мета статті: теоретично показати вплив комп'ютерних ігор на агресивну поведінку підлітків.

Виклад основного матеріалу. Найбільш чітко агресивність виявляється у підлітковому віці, що зумовлено невірноваженістю й незбалансованістю фізичного, психофізіологічного та психічного розвитку підлітка; нестійкістю та гетерохронністю виникнення і розвитку основних новоутворень підліткового віку, невизначеністю психологічного статусу «дитина-дорослий», бажанням самоствердитися, посісти своє місце у структурі соціальних відносин, а також уразливістю й чутливістю до впливів, що зачіпають особистість підлітка та сферу його особистісно – значущих потреб та сенсів. Усе це спонукає до виявлення агресії як своєрідного способу захисту й адаптації.

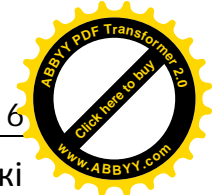
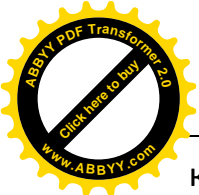


Одразу слід зазначити, що агресивність є безпосередньою властивістю особи, людини як члена соціуму. Агресивність пов'язана із структурою мотиваційної сфери і специфікою системи цінностей особи. Це особова позиція, що полягає в наявності деструктивних тенденцій в галузі міжособових відносин, в готовності до використання насильницьких способів реалізації своїх цілей. Агресія ж розуміється як прояв агресивності в деструктивних діях, мета яких – нанесення шкоди тій чи іншій особі [1, 115].

Своєю чергою, Й. Воліньська припускає, що від агресії у біхевіористському розумінні (як поведінка) ми відрізняємо агресивність, яку розуміємо як відносно стійку готовність реагувати агресією (риса особистості). Люди відрізняються не лише силою, тривалістю та формами агресивних реакцій, але також кількістю та видом ситуацій, що викликають агресію. Агресивність змінюється упродовж життя людини, виявляючи найбільшу силу у молодості [2, 13].

Важливу роль у визначенні шляхів профілактики агресивної поведінки відіграє виділення чинників, що сприяють виникненню агресивних реакцій у підлітків. Агресії притаманна вікова та гендерна специфіка, певна динаміка та циклічність. Кожний окремий вияв агресивної реакції пояснюється, як правило, складною взаємодією біологічних, фізіологічних, психологічних і соціальних детермінант, у цьому разі особливого значення у зародженні й формуванні готовності до агресії, а також у її реалізації набувають ситуативні чинники.

Провідними чинниками, що сприяють виникненню агресивних реакцій у підлітків, є: характеристики спрямованості й самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка та рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) і соціально-психологічні (статус підлітка у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат у сім'ї, характер і система виховання, вплив засобів масової інформації та



комп'ютерних ігор тощо) передумови функціонування особистості, які можна об'єднати у відповідний симптомокомплекс особливостей підлітків, схильних до агресивних реакцій. [3,59]

Агресивні реакції засвоюються і підтримуються шляхом безпосередньої участі в ситуаціях прояву агресії, а також в результаті пасивного спостереження проявів агресії [2,15].

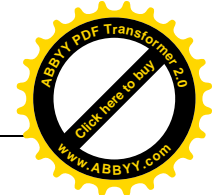
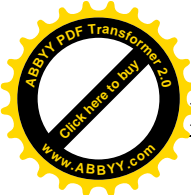
Таким чином, агресивність, як би вона не проявлялася, є поведінкою, спрямованою на спричинення шкоди або збитку іншим живим організмам.

В якості негативних наслідків від комп'ютерних ігор вказують звуження круга інтересів підлітка, прагнення до створення власного світу, відхід від реальності. Зайняття з комп'ютером один на один, часто шкодять спілкуванню з однолітками, призводять до соціальної ізоляції і труднощів в міжособових контактах.

У західному суспільстві одна з центральних тем психологічних досліджень – проблема агресивної поведінки неповнолітніх і пов'язаних з нею правопорушень. Проте дані численних робіт на цю тему свідчать про те, що ігри з агресивним змістом здатні стимулювати агресивну поведіну тільки у дітей молодшого шкільного віку і підлітків

Безпосередні дослідження різними ученими поведінки здорових дітей показали, що агресивність проявляється в різних формах у будь-якої дитини. Усі форми агресивності мають одну загальну рису: вони викликані спробами контролювати ситуацію, впливати на неї в цілях, вдосконалення або себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресивної поведінки, ймовірно, наводиться в дію деякою внутрішньою мотивуючою силою. [5,2-3].

Висновки. Отже слід сказати, що підлітковий вік – це період формування життєвих цінностей, розширення соціальних контактів і саме в цей період агресія виявляється найбільш чітко, що зумовлено невірноваженістю й незбалансованістю фізичного, психофізіологічного та психічного розвитку підлітка. Для профілактики негативних впливів на дитину зовнішніх чинників треба оточити її увагою та дати можливість задовольнити свої першочергові потреби у даному віці – це потреба у спілкуванні і самоствердження себе як особистості.



ЛІТЕРАТУРА

1. Бовть О.В. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? / О.Б.Бовть // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 110–116.
2. Гражина Е. Агресія та агресивність молоді – причини та наслідки / Е. Гражина // Педагогічна думка. – 2010. – № 2. – С. 12–16.
3. Дроздов О.Ю. фактори виникнення та розвитку агресивної поведінки / Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 58-60.
4. Немов Р. С. Психология :В 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М. : Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
5. Хомік В. С. Агресія у різних юнацьких і дитячих кагортах: дослідження в українській психології /В. С. Хомік //Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 7. – С. 1–5.

УДК 176–053.67:005.214:37.013.42

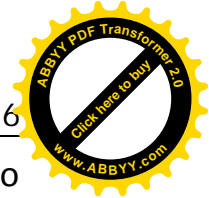
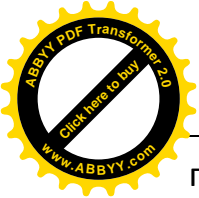
М. І. Хоба

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті проаналізовано процес формування сексуальної культури молоді в умовах діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Схарактеризовано різні погляди науковців щодо їхнього ставлення до даної проблеми. Виокремлено певні принципи формування сексуальної культури та її реалізації.

Постановка проблеми. Акселерація, автономність підлітків та юнацтва, інтенсивність їхніх міжособистісних контактів зумовили актуалізацію дослідження багатьох напрямків, зокрема: розуміння проблем статевих зносин, зміцнення моральних якостей в молодіжному середовищі, недостатня інформованість молоді з питань статі, сексу, шлюбу, сім'ї, спотворенні знання про статеві стосунки, загальна моральна дезорганізація суспільства. Всі ці негативні явища в нашому суспільстві спричинені відсутністю системи підготовки учнівської та студентської молоді до реалізації себе в статевому плані. Саме тому виникає потреба у чіткому розумінні суті такої підготовки, обґрунтуванні змісту, форм, методів та розробці технологій для виявлення прихованих глибинних чинників підвищення молодіжної моральної свідомості і культури. Нині з



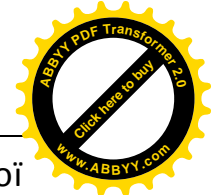
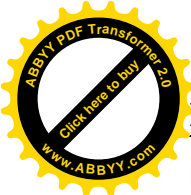
педагогічної точки зору недостатньо досліджено проблему щодо формування сексуальної культури як процесу організованих і стихійних впливів на особистість, що допомагає (заважає) їй стати повноцінним (неповноцінним) чоловіком чи жінкою у міжстатевому спілкуванні і сексуальному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування сексуальної культури, моральних стосунків молоді різної статі, підготовки молоді до сімейного життя розглядалася за певними напрямками: культура міжстатевих стосунків розглядається в контексті статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя (Т. Буленко, В. Кравець, Н. Новікова, Г. Сутріна, М. Феокрістова); морально-статеве виховання (Д. Колесов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Е. Черепова, І. Шалімова, П. Щербань, І. Юнда); психосексуальний розвиток та сексуальна поведінка особистості (П. Блонський, Г. Васильченко, Т. Говорун, С. Голод, О. Кікінежді, І. Кон); вікова специфіка розвитку сексуальності особистості (О. Аккузіна, Г. Турлева, А. Єфімова, Н. Івченкова, О. Сечейко, В. Федотова, А. Хрипкова); ґендерне виховання дівчат та юнаків (О. Цокур, Т. Говорун, О. Кікінеджи, С. Вихор); виховання культури міжстатевих відносин (В. Коршунов, І. Мезеря).

Нині проблема сексуальної соціалізації, дошлюбної підготовки молоді стає надзвичайно актуальною, розглядаються: питання дошлюбної підготовки учнівської молоді (Л. Яворська, В. Кравець); підготовка молоді до сімейного життя (А. Алексюк, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Терещенко); концептуальне положення про готовність до сімейного життя як одну з головних умов благополуччя родини (В. Сухомлинський, А. Макаренко, В. Кравець, І. Гребенніков); формування уявлень підлітків про сімейне життя (Г. Лозова, Семенов, О. Шарган, Н. Феокрістова); соціальна зрілість та шляхи формування життєвих компетенцій молоді (О. Безкоровайна, С. Ситнікова, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Поліщук, В. Радул).

Мета статті – розкрити стан розробленості та висвітлення у психолого-педагогічній літературі підходів та результатів досліджень різних аспектів формування сексуальної культури молоді.

Виклад основного матеріалу. Багато вітчизняних та зарубіжних дослідників наголошують на взаємозв'язок науки і культури. Освіта



намагається відтворити всі складові культури. Дослідження сексуальної культури особистості як складової базової культури дає підстави розглядати її як передумову ефективного саморозвитку, самовизначення та самореалізації, що сприяє розширенню можливостей суб'єкта адекватно взаємодіяти з протилежною статтю для отримання задоволеності життям.

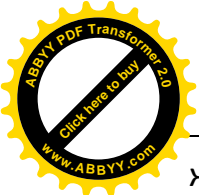
Варто зауважити, що в сучасній науці немає однозначної думки з приводу того, що таке сексуальна культура, які її складові. Ще недавно домінуючі «слухняність і підлеглість» змінюються на «самостійність і свободу волі». Нині «вихованість» і «скромність» стають менш привабливими для молоді.

А. Макаренко вважав, що правильне статеве виховання дитини – це, передусім, формування культури особистості. Статеве виховання повинно полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, яка називається цнотливістю. Мета статевого виховання – виховувати так, щоб діти ставилися до кохання як до серйозного і глибокого почуття [4].

Цінними є ідеї В. Сухомлинського про необхідність готувати юнаків і дівчат у системі стосунків «чоловік – жінка»: «благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою – це дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності».

Потрібно зауважити, що на даному етапі втрачають свою вагу попередні традиційні зразки життєвих планів і способу життя. Загалом ситуація змінюється наступним чином: молода людина звільняється від традиційних обмежень, контролю, має право широкого вибору життєвого шляху, власного стилю життя. В суспільстві своєрідного перехідного періоду склалася вкрай складна і маловідома ситуація, коли радикальні соціальні зміни, структурні перебудови загалом потребують паралельного процесу формування відповідного громадянина.

Нині сексуальне виховання повністю замінюється моральним вихованням, що призводить до знищення самої ідеї сексуального формування молоді. «Без вивчення чуттєво-сексуальної сторони

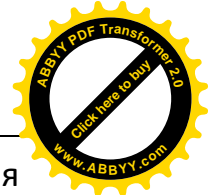
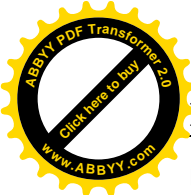


життя людини – цього важливого стимулу людської поведінки – будь-яка загальна історія людства буде спотвореною» [1]. Одна з задач виховання – формувати в кожній особистості сексуальну культуру. Під сексуальною культурою розуміють сполучення соціальних норм, установок, приписів, які виконують регулятивну і нормативну роль у відношенні до особистого статевого життя і сексуальної поведінки людини [1]. Сексуальний світ людини являє собою складну систему взаємодії культурних та індивідуальних установок. У період ранньої дорослості ці установки складаються в цілісні ціннісно-мотиваційні системи. Зміст цих систем може змінюватись під впливом інформації, яку отримують про стать і сексуальність.

Цінний вклад у розробку проблем статевого розвитку і сексуального виховання вніс П. Блонський. У дослідженні «Нариси дитячої сексуальності» дано наукову інтерпретацію питанням сексуального переживання хлопчиків і дівчаток різного віку, вплив цих переживань на статеve життя в зрілому віці [2]. Він вважав, що період статевого дозрівання вимагає уважного і обережного ставлення вихователів.

Заслужують на увагу окремі думки українського педагога Г. Ващенко. Його праця «Виховний ідеал» розкриває загальнолюдські і національні цінності, які слід класти в основу формування української молоді. «У юнацтва, – писав він, – треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевиx почувань принципам моралі» [3].

Практично ніхто з українських учених, за винятком Т. Говорун та О. Шарган, не говорить про формування сексуальної культури. «Дуже важливою умовою успішності статевого виховання є поряд з розумінням особливостей дитини, яка розвивається, уміння здійснювати сексуальну освіту сина чи дочки. Під статевою освітою розуміють передачу певної інформації про будову чоловічих і жіночих геніталій, способи розмноження всього живого, повідомлення наукових знань про статеve дозрівання людини, роз'яснення морально-етичних вимог щодо взаємин юнаків та дівчат. Хочуть того батьки чи ні, а їх сина чи доньку неможливо



відмежувати від моральних аспектів сексуальної інформації, від пізнання культури статевих взаємин знайомих людей» [6].

За В.Кравцем формування сексуальної культури орієнтоване на успішне вирішення проблем сексуального спілкування. Не можна сформувати сексуальну культуру особистості, в якій негативне ставлення до сексуальності і сексу. Тому з цього варто розпочати виховну роботу. Молоді люди мають знати, що статеве спілкування винятково благотворне за своєю дією. Зміст сексуальної культури різний у різних народів, поколінь і вікових груп. Причому кожне суспільство має не одну, а декілька сексуальних культур чи субкультур: чоловічі сексуальні цінності відрізняються від жіночих, молодіжні від «дорослих», побутові – від офіційних тощо. У сексуальній культурі кожної спільноти є свої власні взірці сексуальної поведінки, норми і ті форми реалізації статевого потягу, що засуджуються. Сексуальна культура, на його думку, є невід'ємною частиною людської культури, яка, з одного боку, виражає і узагальнює, а з другого, регламентує і кординує існуючу багатоманітність сексуальних проявів людини [5].

У контексті формування сексуальної культури особистості закономірно спиратися на механізми прояву її психологічної культури. Психологічна культура особистості – це характеристика гармонійності побудови основних процесів поведінки й управління ними. Варто назвати основні складові психологічної культури без знання яких про сексуальну культуру не може бути мови [3].

По-перше – сукупність елементарних психологічних знань і вмінь, що виявляються у світогляді, обізнаності щодо різних проявів психіки. Цей компонент передбачає не тільки володіння знаннями, але й їхнє застосування, дотримання певних норм на рівні рольової поведінки.

По-друге – ціннісно-смісловий компонент, тобто все те, що становить основу внутрішнього світу людини.

По-третє – культуротворчість. Оскільки людина не є тільки творінням культури, а й її творцем, то об'єктом творчості можуть виступати образи, цілі, поняття, вчинки, ставлення, цінності, переконання. Ці компоненти

психологічної культури особистості специфічно виявляються, якщо мова йде про сексуальну сферу людської життєдіяльності.

Розвиток особистості визначається не стільки системою засвоєних знань, скільки підготовленістю до свідомого прийняття рішень та до самостійних дій у нових ситуаціях. При цьому усвідомлення особистістю потреби у самопізнанні, самовдосконаленні є центральним моментом у самовизначенні об'єкта.

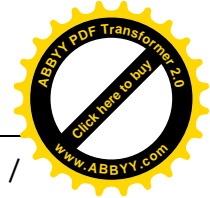
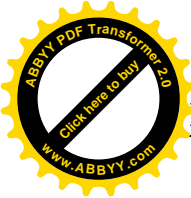
Висновки. Просвіта молоді щодо формування сексуальної культури буде ефективною за умови дотримання певних принципів її реалізації. Серед найважливіших з них – об'єктивність, науковість пояснень, доступність віковим можливостям розуміння та адекватність досвіду дитини, позитивне ставлення до проявів сексуальності, природність поведінки дорослих та авторитетність джерел інформації.

Наведений аналіз літературних джерел показує, що проблема сексуальної культури молоді була предметом уваги науковців та видатних діячів у галузі освіти. Вони розглядали різні аспекти цієї проблеми. Проте, цілісних і систематичних досліджень щодо формування сексуальної культури молоді в період ранньої дорослості недостатньо, що і знаходить прояв у невисокому рівні сексуальної культури сучасної молоді. Все це актуалізує порушену в статті проблему і викликає необхідність пошуку науково-обґрунтованих шляхів її вирішення.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є розкриття сучасного стану проблеми сексуального виховання молоді; дослідження мотивів сексуальних стосунків у період ранньої дорослості, визначення факторів впливу на сексуальну культуру студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А. И. Социология семьи / А. И. Антонов // – М. : Изд-во МГУ : Изд-во Международного университета бизнеса и управления. – 1996. – 304 с.
2. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский // – Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. – 277 с.
3. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Г. Г. Ващенко // – Полтава: Полтавський вісник. – 1994. – 186 с.
4. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори / А. С. Макаренко // – К.: Освіта. – 1996. – 304 с.



5. Волошинов В. Н. Философия и социология гуманитарных наук / В. Н. Волошинов // – СПб. – 1995. – 388 с.

6. Говорун Т. В. Батькам про статеве виховання дітей / Т. В. Говорун // – К. : Радянська школа. – 1990. – С. 25.

УДК 364.642.4 (07)

Я. В. Циганій, А. В. Чернякова

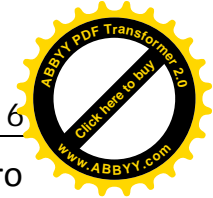
СумДПУ імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ НЕПОВНОЛІТНІХ МАТЕРІВ

У статті досліджено сучасний стан дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу майбутніх неповнолітніх матерів. Дана технологія здійснюється шляхом надання якісних соціальних послуг, а також включає в себе комплекс методів та форм для вирішення проблем зазначеної категорії клієнтів.

Постановка проблеми. Сучасні умови інтеграції України в світову економічну спільноту призвели до суттєвого зниження життєвого рівня переважної більшості населення, зростання безробіття і неповної зайнятості, й відповідно – поглиблення поляризації суспільства за життєвим рівнем, ослаблення виховної ролі сім'ї, загострення проблеми дитячої безпритульності і бездоглядності. Однією з причин, через яку діти залишаються без батьків – відмова матерів з різних причин від новонародженого, тобто свідоме позбавлення своїх немовлят конституційного права на сімейне виховання.

У сучасних умовах особливо актуальною є проблема підліткової вагітності. Збільшення кількості неповнолітніх мам і мам-одиначок є наслідком раннього статевого життя, насилля; випадкових статевих контактів, низької статевої культури, неготовності потенційних чоловіків (батьків) одружуватися, брати на себе відповідальність за утримання і виховання дитини; незареєстрованих шлюбів з метою отримання пільг від держави; розлучень. Ці обставини, а також низький рівень матеріальної забезпеченості сімей, відсутність окремого житла, невпевненість у майбутньому часто є причиною відмов матерів забирати своїх дітей з пологових будинків.



У зв'язку з цим виникає необхідність застосування соціального супроводу щодо майбутніх неповнолітніх матерів, який носить індивідуальний характер та здійснюється шляхом надання якісних соціально-педагогічних, соціально-економічних, психологічних, інформаційних, юридичних послуг.

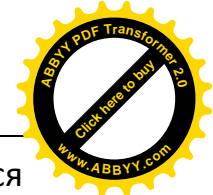
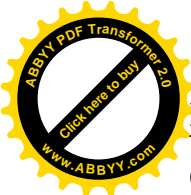
Аналіз актуальних досліджень. Сучасний розвиток українського суспільства сприяє зміні та осмисленню ролі соціально-педагогічного супроводу, що впливає на формування відповідального батьківства. Вивчення проблеми зазначеної технології щодо майбутніх неповнолітніх матерів розглядалось у наукових працях Т. Алексеєнко [1], О. Безпалько [1], Н. Бервено [1], Т. Бондаренко [1], І. Братусь [2, 3], І. Зверева [4], А. Калініна [6], І. Каткова [5], Г. Лактіонова [6], Р. Моїсеєнко [2], Ж. Петрович [6], О. Шлемкевич [2].

Мета статті: дослідження технології соціально-педагогічного супроводу майбутніх неповнолітніх матерів та визначення основних принципів, підходів та методів даної технології.

Виклад основного матеріалу статті. І. Зверева зазначає, що однією з ефективних технологій соціальної роботи є соціальний супровід – вид діяльності соціального працівника чи групи фахівців, що передбачає надання конкретній особі чи сім'ї впродовж певного (як правило, тривалого) терміну комплексу соціальних послуг (правових, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних та ін.), спрямованих на поліпшення життєвої ситуації, вирішення існуючих проблем та попередження нових [4, 30].

Т. Алексеєнко вважає, що соціальний супровід базується на індивідуальному підході до отримувача послуг (клієнта), що спирається на залучення внутрішнього потенціалу особистості, ресурсів громади, базується на досконалому вивченні та оцінці його/її потреб з наступним визначенням спільних кроків щодо вирішення проблеми, втілення плану досягнення позитивних змін.

За своїм обсягом поняття соціального супроводу збігається з терміном «ведення випадку», що є одним з провідних у зарубіжній



соціальної роботи і під яким розуміється комплекс заходів, що здійснюється командою фахівців різних дисциплін у тісній взаємодії для досягнення загальних цілей з метою поліпшення якості життя клієнта.

Зауважимо також, що у вітчизняній практиці соціальний супровід та соціальне супроводження – тотожні за змістом терміни, які вже увійшли у нормативні документи. Нині соціальний супровід як ефективна технологія соціальної роботи знаходить все ширше використання, зокрема у діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [1, 38–39].

Вітчизняна дослідниця І. Братусь зауважує, що соціальний супровід як технологія соціальної роботи передбачає не тільки проведення профілактичних, оздоровчих, санітарно-просвітницьких заходів, надання соціальних послуг в домашніх умовах, але й виконання представницьких та посередницьких функцій, спрямованих на вирішення проблем клієнта, залучення клієнта/клієнтки до низки заходів, що відбуваються поза межами домівки.

Соціально-педагогічний супровід майбутніх неповнолітніх матерів здійснюється із дотриманням принципів пріоритету інтересів дитини; індивідуального підходу до кожного випадку; обмеженого терміну надання послуг; добровільного користування соціальними послугами; поваги до матері як особистості, інтересів її і дитини; планування роботи окремо у кожному випадку, із використанням сильних сторін і ресурсів клієнтки; партнерства й співпраці між колективом центру і державними, медичними установами, соціальними службами за місцем проживання матері з дитиною [3, 44].

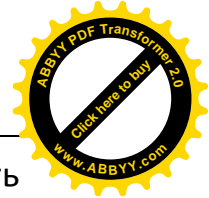
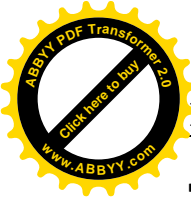
Р. Моїсеєнко зазначає, що план соціально-педагогічного супроводу має відображати всі аспекти життя матері і дитини, включаючи стан здоров'я і розвитку дитини; налагодження відносин «мати-дитина», із найближчим оточенням, сім'єю, батьком дитини; підготовку матері до самостійного життя; отримання освіти, пошук і допомогу у працевлаштуванні; підтримку з боку її найближчого оточення; реалізацію заходів по реінтеграції в сім'ю. Під час планування роботи з майбутньою неповнолітньою матір'ю соціальним педагогом акцентується увага на

розвинення у неї вміння спілкуватися з людьми, формулювати і захищати свою думку, відстоювати свої права, вирішувати проблеми й приймати рішення, контролювати свій емоційний стан, створювати і підтримувати стосунки; володіти навичками самообслуговування, планувати бюджет, вести господарство.

Як вже зазначалося, соціальний супровід здійснюється шляхом надання якісних соціальних послуг. Іноді досить важко провести чітку межу між різними видами послуг, але мова йде передусім про те, щоб комплексні послуги «працювали» на користь матері та дитини [2, 94].

Соціально-економічні послуги – це перш за все ті, що сприяють у вирішенні питань працевлаштування, досягненні економічної незалежності жінки, її спроможності заробляти на утримання себе та своєї дитини. Як показує зарубіжний та вітчизняний досвід, це може відбуватися через залучення жінок до програм курсів професійної підготовки, використання наставництва над такими жінками з боку досвідчених авторитетних представників громади, передусім успішних жінок-підприємниць, пенсіонерів з багатим життєвим досвідом.

Соціально-побутові послуги спрямовані на вирішення проблеми житла та поліпшення побутових умов. Варіантами вирішення найважливішої проблеми – місця подальшого мешкання – можуть бути різними, а саме: жінка повертається до батьків; у разі заміжжя домівкою для жінки з дитиною стає місце мешкання чоловіка; жінка купує житло (як правило у сільській місцевості) самостійно чи за допомогою рідних, родичів, меценатів; жінці з дитиною надається кімната у гуртожитку чи квартира/будинок; жінка винаймає квартиру чи кімнату; жінка оселяється у друзів, знайомих чи людей, які згодні тимчасово надати їй притулок. Певна річ, що, окрім житла, виникають питання щодо забезпечення її предметами побуту (меблями, одягом, посудом, побутовою технікою, продуктами харчування, включаючи дитяче харчування та ін.). Враховуючи обмеженість ресурсу одноразової матеріальної допомоги для цих цілей, можна порекомендувати соціальним службам встановити контакти та укласти угоди про співпрацю з відповідними відділами/управліннями



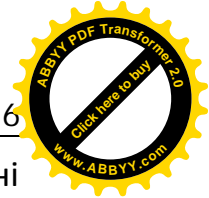
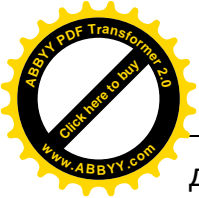
державних адміністрацій, благодійними організаціями, що надають гуманітарну допомогу, а також задіяти можливості громади. До соціально-побутових послуг відноситься й сприяння у відвіданні театрів, кіно, дитячих та інших культурних заходів шляхом надання квитків, запрошень.

Соціально-педагогічні послуги спрямовані на набуття нових та закріплення наявних знань та навичок щодо організації самостійного життя, виховання та догляду за дитиною, підвищення батьківської компетентності, ведення домашнього господарства, збереження репродуктивного здоров'я, професійного навчання, вирішення конфліктних ситуацій, саморозвитку та самовдосконаленню, поліпшення навичок спілкування та взаємодії, сприяння у забезпеченні захисту прав дітей.

Формами надання соціально-педагогічних послуг можуть бути не тільки консультації, але й залучення як матері, так і її дитини (з урахуванням віку) до участі у навчальних та просвітницьких програмах, лекторіях, клубах, гуртках, заходах, а також організація груп взаємопідтримки. Організація таких груп можлива за участю самих мам, волонтерів з числа студентів педагогічних та медичних вищих навчальних закладів, пенсіонерів-освітян.

Враховуючи особливості життєвих обставин, крім групової роботи, важливого значення набуває індивідуальна робота з кожною мамою щодо підвищення її освітнього рівня. Коли мова йде про неповнолітніх мам, досить часто постає проблема закінчення загальноосвітньої школи. Для цієї мети можуть бути використані не тільки відвідування занять у вечірній школі, але й індивідуальна підготовка для здачі екзаменів за програмою екстернату за допомогою вчителів, студентів вищих педагогічних закладів, волонтерів-представників громади.

Соціально-медичні послуги – це послуги, які спрямовані на допомогу у збереженні здоров'я та впровадженні здорового способу життя сім'ї, попередженні небажаної вагітності, захворювань, травмування. Основними надавачами зазначених послуг можуть бути: соціальні служби, заклади охорони здоров'я, а також профспілкові, неурядові організації, релігійні громади. Їхня діяльність спрямована на: проведення



диспансеризації, здійснення медичного патронажу, направлення у літні школи чи сімейні табори для молодих мам, які опинилися у складних життєвих обставинах. Вони не тільки сприяють фізичному оздоровленню сімей, але й створюють додаткові можливості для підвищення батьківської компетентності, формування підтримуючого середовища.

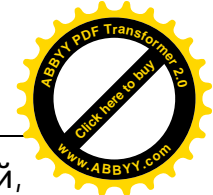
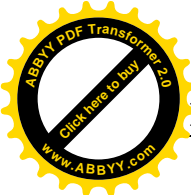
Психологічні послуги передбачають допомогу у подоланні різноманітних психологічних проблем, серед яких: почуття самотності, невпевненості у своїх силах, тривожності, роздратування, неспроможності контролювати свої емоції та поведінку, складності у стосунках з дитиною, членами родини, оточуючими, профілактика відхилень у поведінці та ін. У разі необхідності, окрім психологічних консультацій, фахівцями здійснюється індивідуальна і групова психокорекційна робота, вирішується питання про надання екстреної психологічної допомоги.

Юридичні послуги передбачають допомогу у вирішенні проблем правового характеру. Вони можуть надаватися у вигляді консультацій (наприклад, стосовно питань прав та пільг для одиноких матерів, спадщини, встановлення аліментів, працевлаштування та ін.), допомозі у підготовці документів (заяв, клопотань, листів та ін.), які стосуються жінки та її дитини/дітей, але не торкаються третіх осіб.

Інформаційні послуги спрямовані на підвищення рівня поінформованості майбутніх неповнолітніх матерів щодо знань, вмінь, яких вони потребують, існуючих можливостей для покращення життєвої ситуації (інформація про державні та недержавні організації, фонди, групи взаємопідтримки, консультативні пункти, центри підтримки сім'ї, які є в регіоні та ін.), а також ризиків, небезпек, яких доцільно уникати [7, 125–126].

На думку І. Каткової, для ефективного соціального супроводження необхідно застосовувати нові методи та форми соціальної підтримки, а саме:

- методи, що базуються на спільності емоційних переживань батьків та дітей;
- методи розробки спільних групових рішень;
- методи інтеграції сімей, які знаходяться у складних життєвих обставинах, у соціальне та культурне життя громади;

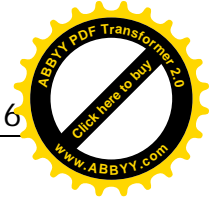
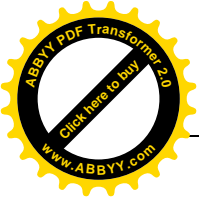


- методи самоорганізації сімей; методи об'єднання сімей та дітей, які мають спільні життєві проблеми;
- методи активізації внутрішніх ресурсів сім'ї;
- методи мотивування клієнтів; методи розвитку інструментальної та експресивної компетентності батьків; методи розвитку лідерських якостей; методи профілактичної роботи; методи управління конфліктами та переговорних стратегій [5, 28].

Висновки. Отже, материнство і дитинство належать до тих соціальних феноменів, які дуже пов'язані й чутливі до всіх змін, що відбуваються в суспільстві. Соціально-педагогічний супровід спрямований на запобігання інституціалізації дітей раннього віку, що полягає у наданні послуг і соціально-педагогічної допомоги, створенні алгоритму взаємодії соціального педагога з клієнтом. На подальше вивчення заслуговує проблема розробки нових форм і методів індивідуальної соціально-педагогічної роботи із майбутніми неповнолітніми матерями, питання мобілізації ресурсів найближчого оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. Ф. Запобігання інституціалізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей / Т. Ф. Алексеенко, О. В. Безпалько, Н. О. Бєрвєно, Т. В. Бондарєнко та ін. – К.: Століття, 2008. – 224 с.
2. Братусь І. В. Зростаємо разом: книга для батьків дітей раннього віку. Посібник для батьків / За ред. І. В. Братусь, Р. О. Моїсеєнко, О. Л. Шлемкевич. – К.: ВД «Калита», 2007. – 154 с.
3. Братусь І. В. Технології соціальної роботи з неповнолітніми матерями в СІЛА / І. В. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10 (35). – С. 42–46.
4. Зверєва І. Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – С. 30 – 32; 255 – 256.
5. Каткова И. П. Медико-социальные проблемы юного материнства: программа социальной работы с юными матерями / И. П. Каткова. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 53 с.
6. Лактіонова Г. М. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу / За заг. ред. Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрочко, А. В. Калініна та ін. – К.: Науковий світ, 2006. – 270 с.
7. Про соціальний захист та соціальні послуги різним групам соціально вразливих верств населення // Введення у соціальну роботу: навчальний посібник. – К.: Фенікс, 2001. – С. 124 – 226.



А. О. Чаус, А. В. Чернякова,

СумДПУ імені А. С. Макаренка

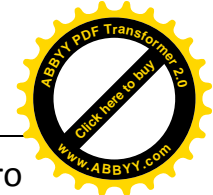
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ

У статті досліджено стан розроблення проблеми застосування здоров'язберігаючих технологій в навчально-виховних закладах та визначено такі основні її аспекти: мета та завдання здоров'язберігаючих технологій, їх види, методичні прийоми та вимоги до їх застосування.

Постановка проблеми. Модернізація вищої школи, інтенсифікація навчальної діяльності й перехід від традиційної організації навчального процесу до інноваційних технологій, істотним чином підвищує вимоги до здоров'я учнів. З огляду на це, одним із важливих завдань вищої школи постає збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів.

Численні факти, накопичені в останні роки у зв'язку з проблемою несприятливого впливу освітнього закладу на здоров'я учнів, обумовили інтерес до психолого-педагогічних технологій, які дозволяють захистити їх здоров'я від таких впливів або звести їх до мінімуму. Так з'явилося поняття «здоров'язберігаючі освітні технології», які забезпечують системний підхід до процесу навчання і виховання, побудований на прагненні педагога не зашкодити здоров'ю учнів.

Актуальність цієї проблеми визначається погіршенням стану здоров'я неповнолітніх. Такий стан асоціюється низкою об'єктивних і суб'єктивних причин: низьким економічним рівнем життя значної частини учнів, умовами навчальної діяльності, відсутністю механізму стимулювання культури здоров'я та здорового способу життя, низькою активністю щодо свого здоров'я, зниженням інтересу до гармонії духовного і фізичного розвитку особистості. Вочевидь це зумовлено і тим, що існуюча система освіти не розглядає збереження і підтримку стану здоров'я школярів як один із визначальних напрямів своєї діяльності, в результаті чого організація і зміст освіти призводить до значного погіршення здоров'я всіх учасників освітнього процесу.



Аналіз актуальних досліджень. Сучасний розвиток українського суспільства сприяє зміні освітніх і культурних парадигм, осмисленню ролі здоров'язберігаючих технологій у контексті створення здоров'язберігаючої системи, що впливає на формування особистого потенціалу учнівської молоді. Вивчення проблеми здоров'язберігаючих технологій в освіті розглядалась у наукових працях Л. Бойко [6], Л. Дихан [2], О. Ващенко [1], О. Кійло [3], С. Лупаренко [6], Т. Мирошніченко [4], А. Митяєва [5], С. Свириденко [1], О. Попов [6], В. Успенська [7], С. Цабибін [8].

Мета статті: визначити сутність здоров'язберігаючих технологій та теоретично обґрунтувати можливості їх застосування в навчально-виховних закладах.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасна освіта характеризується широким впровадженням технологічного підходу. І це є об'єктивним процесом, новим етапом в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

Поняття «технологія» (від грецьк. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння) у широкому розумінні розглядається як система засобів організації та упорядкування доцільної практичної діяльності відповідно до мети, специфіки, логічного процесу перетворення того чи іншого об'єкта.

Технологія навчання здоров'ю – це прийоми, методи, способи, набір освітніх і виховних засобів, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу, результатом яких є формування здорового способу життя [4, 13].

Існує безліч визначень здоров'язберігаючих технологій. Так, В. Успенська зазначає, що здоров'язберігаючі технології – це послідовна сукупність педагогічних та дидактичних прийомів, форм, засобів та методів, спрямованих на побудову психологічно комфортного освітнього середовища, що сприяє формуванню здорової компетентної особистості [7, 30].

О. Кійло зазначає, що здоров'язберігаючі технології в широкому розумінні цього слова необхідно вважати всі педагогічні технології, які не шкодять здоро'ю учнів, створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, а саме:

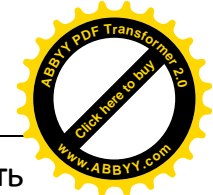
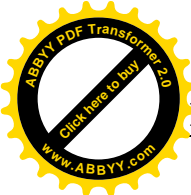
- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу;
- повноцінний та раціонально організований руховий режим;
- виховання в учнів позитивної мотивації до здорового способу життя [3, 7].

Російський дослідник С. Цабибін стверджує, що поняття «здоров'язберігаючі освітні технології» (ЗОТ) з'явилося в педагогічному лексиконі протягом останніх декількох років і до цього часу сприймається педагогами як аналог санітарно-гігієнічним заходам у навчальному закладі [8, 15].

А. Митяєва пропонує розглядати термін «здоров'язберігаючі освітні технології» як якісну характеристику освітньої технології, її «сертифікат» безпеки для здоров'я і як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, котрі, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження [5, 100].

Основною метою застосування здоров'язберігаючих технологій, на думку Л. Дихана має бути не стільки засвоєння медико-біологічних, гігієнічних і психологічних знань, що виступають лише базисом компетенцій, але й виховання культури здоров'я, здорового способу життя, тобто прищеплення морально- етичних і естетичних навичок доброго, бережливого ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих; внутрішня потреба у виборі самозберігаючої поведінки, в безпечних способах взаємодії з соціумом.

Відповідно і завдання здоров'язберігаючих освітніх технологій передбачають створення умов для підтримки стану здоров'я, вироблення позитивного ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих як пріоритетної цінності, формування мотиваційно-ціннісних установок для повної реалізації свого фізичного, психічного, духовного потенціалу, засвоєння знань про сутність здоров'я і здорового способу життя, розвиток умінь і навичок щодо самостійної оцінки свого здоров'я, виховання відповідальності за вибраний стиль поведінки щодо власного здоров'я [2, 93].



Аналіз існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи технологій у сфері збереження та зміцнення здоров'я.

Здоров'язберігаючі – ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини.

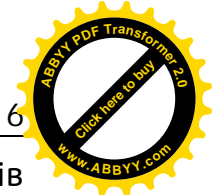
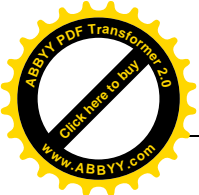
Оздоровчі – технології, спрямовані на зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музикотерапія. Деякі методи (наприклад, фітотерапія та гімнастика) залежно від характеру впливу та способів застосування і категорій учнів можуть використовуватись як у межах здоров'язберігаючих, так і в межах оздоровчих технологій.

Технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання (раціональне харчування, догляд за тілом тощо); формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо); профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами; статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу; введенню до варіативної частини навчального плану нових предметів; організації факультативного навчання та додаткової освіти.

Виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формування уявлень про здоров'я як цінність, посилення мотивації на ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [7, 30].

С. Цабинін виділяє основні групи здоров'язберігаючих освітніх технологій:

1. Організаційно-педагогічні технології – визначають структуру навчального процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів.



2. Психолого-педагогічні технології – безпосередня робота вчителів на уроці, а також психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу.

3. Навчально-виховні технології – включають програму з навчання піклуванню про своє здоров'я та формування культури здоров'я учнів, змотивації їх до ведення здорового способу життя, з попередження шкідливих звичок і передбачають проведення організаційно-виховної роботи із школярами після уроків, освіти їхніх батьків. Повною мірою ці технології реалізуються лише при усвідомленні усіма педагогами освітнього закладу своєї солідарної відповідальності за збереження здоров'я учнів і одержання необхідної професійної підготовки для роботи у цьому напрямку [8, 45].

У впровадженні здоров'язберігальних технологій пропонуються такі методичні прийоми:

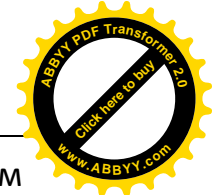
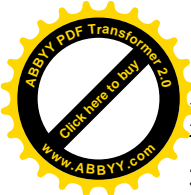
1. Профілактично-захисні – спрямовані на захист від негативних впливів (особиста гігієна та гігієна навчання).

2. Компенсаторно-нейтралізуючі – при їх використанні стоїть завдання доповнити нестачу того, що потребує організм для повноцінної життєдіяльності, або хоча б частково нейтралізувати негативні впливи у тих випадках, коли не вдається повністю захистити дитину від негативних впливів (фізкультхвилину, оздоровча, пальчикова, дихальна, корегуючі гімнастики: масаж, психогімнастика).

3. Стимуляційні – дозволяють активізувати власні сили організму, використати його ресурси для виходу із незадовільного стану (елементи загартування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії та фітотерапії).

4. Інформаційно-навчальні – забезпечують учням необхідний рівень знань для ефективної турботи про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, сприяють формуванню культури здоров'я (листи, що адресуються учням, батькам та педагогам) [1, 13].

При цьому варто пам'ятати, що здоров'язберігаючі освітні технології повинні задовольняти наступні **вимоги**: відповідати індивідуальним особливостям студентів; опиратися на сучасні наукові знання в галузі

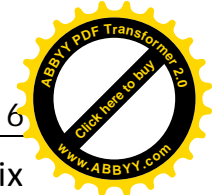
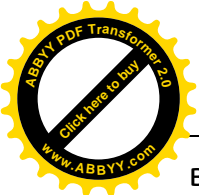


здоров'я, екології, гігієни тощо під час вибору різноманітних форм практичної діяльності учнів; зважати на регіонально-кліматичні, екологічні умови проживання і пов'язані з ними особливості самозберігаючої поведінки учнів; враховувати умови навчання та їхній вплив на стан здоров'я і розвиток учнів; покладатися на реальний життєвий досвід учнів; вирішувати різноманітні життєві проблеми з їх поступовим ускладненням і визначенням морально-етичних, психологічних і фізіолого-гігієнічних критеріїв з метою вибору чіткої самозберігаючої [2, 93].

У навчальному закладі найбільш доцільними є технології, які:

- мають за основу комплексний характер збереження здоров'я;
- враховують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу зі зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язберігаючий та профілактичний характер;
- постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- заохочують учнів до участі в плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та до аналізу виконаної роботи;
- формують позитивне ставлення учнів до навчального закладу, взаємоповагу та взаєморозуміння між учителями й учнями та учнів між собою;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;
- здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;
- залучають батьків до збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- практикують особистісно зорієнтований стиль навчання та стосунків з учнями;
- створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів [6, 74].

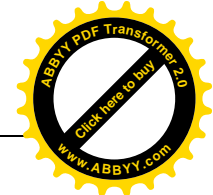
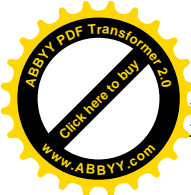
Висновки. На відміну від традиційного погляду на здоров'я, за яким завдання освіти – це мінімізація негативного впливу на здоров'я учнів,



вважаємо, що активне використання здоров'язберігаючих освітніх технологій може сприяти появі у них нових життєвих ресурсів, пов'язаних із збереженням та зміцненням їхнього здоров'я. Для активізації позитивної мотивації на оволодіння здоров'язберігаючими вміннями, необхідно залучати учнів до виховної роботи, надавати їм можливість бути ініціатором і пропагандистом здоров'язбереження у вихованні, що і буде висвітлено у наших подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко, О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – №20. – С. 12–15.
2. Дыхан, Л. Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе [Текст] / Л. Б. Дыхан. – Ростов н / Д : Феникс, 2009. – 336 с., – С. 93.
3. Кійло, О. Шляхи впровадження проектної технології як ефективного засобу формування культури здоров'я школярів / О. Кійло // Завуч. – 2009. – № 34. – С. 7.
4. Мирошніченко, Т. Система работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении / сост. Т. Мирошніченко. – Волгоград : ИТД Корифей, 2007. – 124 с., – С. 13.
5. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 360 с., – С. 100.
6. Попов, О. Психолого-гігієнічна сутність, види та особливості здоров'язберігаючих технологій у дітей в умовах сучасного навколишнього середовища / О. Попов, С. Лупаренко та Л. Бойко // Довкілля та дозвілля. – 2011. – №3. – С. 74.
7. Успенська, В. М. Здоров'язберігальні технології у загальноосвітньому навчальному закладі / В. М. Успенська // Освіта Сумщини. – 2009. – №4. – С. 30.
8. Цабынин, С. А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / авт.-сост. С.А. Цабынин. – Волгоград : Учитель, 2009. – 124с.



РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ РІШЕНЬ

УДК159.925:316.61+316.772.4-053.6

Л. Л. Гільова, О. С. Балюра

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ З КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ ПІДЛІТКІВ

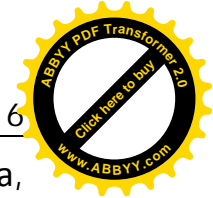
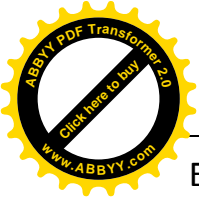
У статті розглядається соціальний інтелект як пізнавальна здатність, що забезпечує успішну міжособистісну взаємодію, а також рівні соціального інтелекту. Вказується, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування як соціального інтелекту так і комунікативної компетентності. Проаналізовано взаємозв'язок рівня соціального інтелекту з особливостями комунікативної компетентності підлітків.

Постановка проблеми. Соціальний інтелект забезпечує успішне включення людини в соціальне життя суспільства, дана пізнавальна здатність дозволяє постійно вдосконалюватися, швидко адаптуватися до умов та вимог життя, які постійно змінюються, глибше розуміти партнера під час взаємодії та спілкування з ним, прогнозуючи як власну поведінку так і співрозмовника.

Проблема соціального інтелекту є актуальною в підлітковому віці так як дана здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії, вона забезпечує самопізнання, саморозвиток, самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток взаємодії. Соціальний інтелект являє собою чітку, узгоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціальної адаптації [1,105].

Термін «Соціальний інтелект» був введений в психологію Е.Л. Торндайком в 1920 році. Е.Л. Торндайк розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здатність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми і вважав соціальний інтелект видом загального інтелекту [5,4].

Соціальний інтелект досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені у сфері загальної та соціальної психології (К.О. Абульханова-Славська,



Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, В.М. Дружинін, Г.П. Геранюшкіна, А.І. Савенков, О.М. Леонтьєв, Д. Майєрс, Л.М. Собчик та ін.). В своїх працях природу соціального інтелекту розкрили (Дж. Гілфорд, Е.Л. Торндайк, Н.А. Кудрявцева, Д.В. Ушаков, М.І. Бобнєва, Ю.Н. Ємельянов, А.Л. Южанінова, Є.С. Михайлова) [1, 109].

Г.П. Геранюшкіна визначає соціальний інтелект, як інтегральну здібність до пізнання людиною особливостей психічного світу та реакцій як оточуючих, так і власних.

Дослідниця пропонує трирівневу модель соціального інтелекту: рівень потенціальних здібностей, рівень актуальних здібностей та результативний рівень.

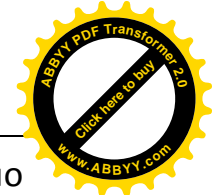
До рівня потенційних здібностей увійшли рефлексія, самооцінка та самоактуалізація (разом складають когнітивний компонент), а також здібність до емпатії та прийняття індивідом групи (емотивний компонент).

Рівень актуальних здібностей містить у собі: здібність передбачувати наслідки поведінки в певній ситуації, здібність розуміти невербальну експресію, здібність розуміти вербальну експресію в контексті певної ситуації, здібність розуміти логіку розвитку складних ситуацій.

Результативний рівень включає комунікативний (взаємодія у групі, ведення переговорів, гнучкість поведінки), організаційний (орієнтація на конкретний результат, вміння планувати та проектувати, керівництво) та комплексний компоненти (особиста продуктивність, соціально-психологічний статус) [5,38].

Питання, присвячені розвитку комунікативної компетентності, розглянуті в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, Б.Р. Тяглова, Г.М. Андрєєвої, С.В. Знаменського, І.П. Кравченка, І.В. Кузьменка та ін. [4,105].

Жуков Ю.М. визначає комунікативну компетентність як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Комунікативно компетентна особистість, вміє змінювати глибину і коло спілкування, здатна розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.



Відносно взаємозв'язку соціального інтелекту та комунікативно соціальної компетентності можна стверджувати, що соціальний інтелект виступає як засіб пізнання соціальної дійсності, комунікативно соціальна компетентність – як продукт цього пізнання [3,105].

Науковими дослідженнями Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Т.В. Драгунової, І.В. Дубровіної, Д.Б. Ельконіна, В.С. Мухіної, Д.І. Фельдштейна, Е. Еріксона доведено, що сенситивним періодом для формування комунікативної компетентності та соціального інтелекту є молодший підлітковий вік, для якого притаманні посилення потреб у спілкуванні, розширенні соціальних контактів, прагнення до самоствердження, активна участь у житті суспільства [2,34].

Мета роботи. Проведене нами дослідження було спрямоване на виявлення зв'язку соціального інтелекту та комунікативної компетентності підлітків.

У емпіричному дослідженні прийняли участь учні 7-х класів Олександрівської гімназії та учні ЗОШ №25 міста Суми віком 13 років, кількість досліджуваних становила 45 підлітків.

Програма дослідження включала наступні методики: методика комунікативно соціальної компетентності (КСК М.П. Фетіскіна), методика вивчення соціального інтелекту (Дж. Гілфорда, М. Саллівена).

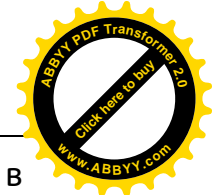
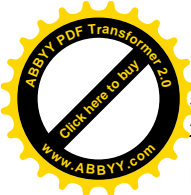
За результатами експериментального дослідження була виявлена група підлітків – 81%, які мають середній рівень соціального інтелекту. Досліджувані з середніми показниками здатні розуміти та прогнозувати поведінку людей. Вони достатньо ефективні в міжособистісних відносинах та добре адаптовані в соціумі, це дає їм змогу будувати нові контакти та вступати у взаємодію з іншими. Інші – 19% опитаних мають рівень соціального інтелекту нижче середнього. В даних досліджуваних здібність розуміти та прогнозувати поведінку людей розвинута недостатньо. Респонденти відчувають трудність в міжособистісних відносинах та соціальній адаптації. Що може спричинити непорозуміння та виникнення конфліктних ситуацій у взаємодії з іншими.

Наступним завданням дослідження було виявити наскільки досліджувані можуть вміло використовувати свої знання в міжособистісній взаємодії з іншими. Високі результати виявлено в – 3% учнів, середні в – 53% учнів та низькі в – 44% досліджуваних. Високий рівень комунікативної компетентності досліджуваних вказує на те, що вони відкриті в спілкуванні з іншими, здатні до плідної взаємодії, можуть точно мислити та послідовно викладати свої думки, емоційно стійкі в стресовій ситуації, проявляють оптимізм та життєрадісність, чуйні по відношенню до інших, відкриті до спілкування, вони завжди покладаються на власні сили, здатні контролювати свою поведінку та вміють дотримуватися встановлених правих поведінки. Дані учні вміють будувати конструктивні взаємовідносини.

Опитувані з середнім рівнем комунікативної компетентності достатньо продуктивні в ситуації спілкування з іншими. Досліджувані в міру можуть проявляти емоційну збудливість, вони не бояться демонструвати свої почуття та переживання, вміють контролювати свою поведінку залежно від ситуації спілкування, володіють та дотримуються правил поведінки. І в той же час дана група підлітків відчуває труднощі в оцінюванні власних комунікативних якостей. Вони, як правило задоволені процесом та результатом спілкування.

Респонденти, які мають низький рівень комунікативної компетентності нездатні до продуктивної взаємодії з іншими, проявляють замкнутість у спілкуванні, не вміють логічно та послідовно викладати власні думки, часто піддаються емоціям та почуттям, нездатні проявляти чуйність. Дані учні залежні від групи та від оточуючого рішення, часто демонструють імпульсивність та неорганізованість, схильні до асоціальної поведінки. Досліджувані мають недостатньо знань про спілкування, несформованість комунікативних умінь, проявляють байдужість до результатів спілкування з іншими.

Отже, проведене дослідження дозволяє установити взаємозв'язок між домінуючим у групі середнім рівнем соціального інтелекту та середнім рівнем комунікативної компетентності підлітків даної групи. Такий взаємозв'язок вказує на те, що дані опитані здатні розуміти та



прогнозувати поведінку інших і як наслідок є достатньо продуктивними в ситуації спілкування. В той же час нами було визначено низький рівень комунікативної компетентності у досліджуваних підлітків, який вказує на низьку компетентність та нездатність до продуктивної взаємодії. В подальшому дослідженні ми плануємо провести додаткову діагностику для того, щоб визначити причини низького рівня комунікативної компетентності підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова С. С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения / С. С. Белова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 109.
2. Куницина В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность / В.Н. Куницина – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 34 – 36.
3. Лепіхова Л.А. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості / Л.А. Лепіхова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 10 –108.
4. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С.4-6.
5. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А. И. Савенков // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – № 1 (6) январь – март 2006. – С. 37-38.

УДК 159.942.6:303.682–057.847

А. С. Гринь

СумДПУ ім. А.С.Макаренка

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Статтю присвячено впливу тривожності на соціометричний статус дітей молодшого шкільного віку в колективі. Розглянуто причини виникнення та особливості тривожності як психологічного феномену. Особливу увагу приділено висвітленню даної проблеми у працях З. Фрейда, К. Роджерса, О.М. Прихожан. Проаналізовано характер експериментально виявленого зв'язку між тривожністю та соціометричним статусом молодшого школяра.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, характерні для економічного, політичного, культурного життя сучасної України, негативно впливають на формування особистості, здатної ефективно протистояти

негараздам сьогодення. Підсилення суспільної тривожності породжує високу особистісну тривожність, яка заважає людині гармонійно розвиватися і вдало реалізовувати себе у колективі.

Серед негативних переживань тривожність займає особливе місце, часто вона приводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні. Людина з підвищеною тривожністю згодом може зіткнутися з різними соматичними захворюваннями. Серед людських переживань тривога – явище настільки поширене і має стільки різноманітних особливостей, що дуже важко визначити, з якого періоду розвитку індивіда слід розпочинати аналіз передумов її виникнення.

Аналіз актуальних досліджень. Тривожність як психічна властивість особистості вивчалася багатьма зарубіжними і вітчизняними вченими: П. Зетзелом, П. Тілліхом, К. Голдштейном, Ф. Перлзом, Р. Мейєм, К. Роджерсом, Е. Фроммом, К. Хорні, З. Фрейдом, А. Адлером, Г. Айзенком, Л. Ф. Обуховою, О. Л. Венгером, Г. Г. Аракеловим, О. М. Прихожан, О. І. Захаровим, Л. В. Петровською, А. В. Петровським.

Розуміння тривожності було внесено в психологію представниками психоаналізу, які розглядали її як уроджену властивість особистості, як споконвічно властивий людині стан. Засновник психоаналізу З. Фрейд стверджував, що людина має кілька вроджених потягів – інстинктів, які є рушійною силою поведінки людини та визначають її настрій [5]. З. Фрейд вважав, що зіткнення біологічних потягів із соціальними заборонами породжує неврози й тривожність які в міру дорослішання людини набувають нових форм прояву.

Інакше розглядав емоційне самопочуття людини К. Роджерс, представник гуманістичного напрямку в психології. Оскільки він вважав особистість продуктом розвитку людського досвіду або результатом засвоєння суспільних форм свідомості і поведінки, то основними джерелами тривожності є явища, які лежать нижче рівня свідомості, і якщо ці явища носять загрозливий характер для особистості, то вони можуть бути сприйняті підсвідомо ще до того, як будуть усвідомлені. Це може викликати вегетативну реакцію, серцебиття, яке свідомо сприймається як хвилювання, тривога, а людина не в змозі оцінити причини занепокоєння [2].

Представниця сучасної вітчизняної психології О.М. Прихожан виділяє декілька характерних рис, які властиві дітям з підвищеною тривожністю: підвищена чутливість до соціальних порівнянь; переживання неспіху навіть при відсутності причин для цього; незадоволеність своїми досягненнями; кращим, ніж у нетривожних дітей, запам'ятовуванням невдач та несприятливих подій; орієнтацією на зовнішню оцінку (зовнішньою мотивацією) [1].

Мета статті – дослідити причини виникнення тривожності, вплив тривожності на соціометричний статус молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Певний рівень тривожності в нормі властивий усім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Тривожність – індивідуальна особливість, що полягає в підвищеній схильності відчувати неспокій в різних життєвих ситуаціях, у тому числі і тих, об'єктивні характеристики яких до цього не привертають. Тривожна людина відрізняється тим, що у неї дуже часто виникають пов'язані з турботою емоційні переживання: побоювання, страхи. Їй здається, що багато що з того, що її оточує, несе в собі загрозу для власного «я».

Представник гуманістичної психології К. Роджерс наголошує, що причиною виникнення тривожності завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій [2]. Суперечливий внутрішній стан дитини, виходячи з поглядів цього автора, може бути викликано: суперечливими вимогами до неї, які виходять з різних джерел (або навіть з одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, спочатку дозволяючи, а потім – грубо забороняючи одне й те саме); неадекватними вимогами, невідповідними можливостям і прагненням дитини; негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне становище.

Молодший школяр – дитина, яка активно опановує навички спілкування. У період молодшого шкільного віку відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії з групою однолітків, розвиток вміння встановлювати і підтримувати дружні стосунки є однією з важливих задач розвитку на цьому віковому етапі [3].

Підвищений рівень тривожності у молодшого школяра може свідчити про його недостатню емоційну пристосованість до тих чи інших соціальних ситуацій. У дітей з даним рівнем тривожності формується ставлення до себе як до слабкого, невмілого, що породжує загальну установку на невпевненість в собі. Тому вивчення особливостей взаємозв'язку тривожності і статусу у молодшому шкільному віці є актуальною проблемою для сучасної психологічної теорії і практики.

Нами було проведено дослідження з учнями 4-го класу Сумської ЗОШ школи № 20. Вибірка обстежених дітей склала 46 осіб. Ми намагалися прослідкувати зв'язок між рівнем тривожності та соціометричним статусом дітей молодшого шкільного віку. Для реалізації мети дослідження нами були використані методики «Соціометрія» Дж. Морено, «Тест шкільної тривожності» Філіпса та «Оцінювання рівня тривожності та схильності дитини до неврозу» О. Захарова.

Результати обстеження допомогли нам виявити наявність взаємозв'язку тривожності і соціометричного статусу у учнів 4-го класу.

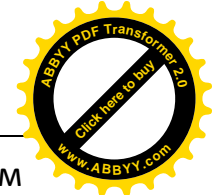
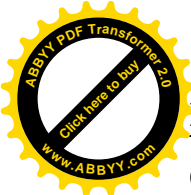
Згідно отриманих результатів методики соціометрія за Дж. Морено: зірки – 11%, прийняті – 39%, знехтувані – 37%, ізольовані – 13%.

За результатами методики «Тест шкільної тривожності» Філіпса виявлено, що в 45,6% (21 дітей) загальна тривожність підвищена, у 54,4% (25 дітей) – нормальна.

Особливості рівнів тривожності молодших школярів з різним соціометричним статусом N=46

Рівні тривожності	Високий статус				Низький статус			
	зірки		прийняті		знехтувані		ізольовані	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	0	0%	0	0%	8	47%	4	70%
Середній	2	40%	15	83%	7	41%	2	30%
Низький	3	60%	3	17%	2	12%	0	0%
Всього	5	100%	18	100%	17	100%	6	100%

Нами було виявлено, що у дітей, які мають високий соціометричний статус, в середньому переважає низький (56,5%) та

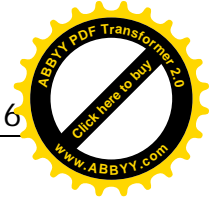


середній (43,5%) рівень тривожності, а у дітей з низьким соціометричним статусом середні показники тривожності мають наступний вигляд: низький (6%), середній (35,5%) та високий (58,5%). Так, у зірок та прийнятих високий рівень тривожності не спостерігався взагалі, в той час, як він був наявним у 47 % знехтуваних і 70% ізольованих. Відзначимо також той факт, що за даними нашого дослідження, у ізольованих молодших школярів низький рівень тривожності був відсутнім, а у знехтуваних він склав лише 12%. Отримані нами експериментальні дані свідчать про те, що між статусом молодшого школяра існує певний взаємозв'язок: чим вищий соціометричний статус дитини в колективі тим нижчий рівень тривожності вона має і навпаки. Гіпотезу нашого дослідження підтверджено і за допоміжною методикою «Оцінювання рівня тривожності та схильності дитини до неврозу» О. Захарова.

Висновки. Отже, з результатів дослідження можна зробити висновок про існування зв'язку між рівнем тривожності та соціометричним статусом. В подальшій роботі плануємо розробити і запропонувати систему вправ, які б допомогли зменшити рівень тривожності шляхом підвищення соціометричного статусу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прихожан А.М. От тревожности к уверенности / А. М. Прихожан // Школьный психолог. – 1991. – № 15. – С. 11-13.
2. Роджерс К. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология / К. Роджерс. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 224 с.
3. Ханин Ю. Л., Олвеус Д. Агрессивное поведение детей в школах / Ю.Л. Ханин, Д. Олвеус. – М.: КАРО, 2005. – 162 с.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни – СПб. Друк-С, 2002. – 224 с.
5. Фрейд З. Психоанализ детских страхов [перевод Осипов Н., Вульф М., Фельцман О.] / З. Фрейд. – М.: Издательство «Азбука классика» – 288 с.



ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті аналізується проблема адиктивної поведінки підлітків. Наводиться характеристика адиктивної поведінки та її причини. Розкриваються особистісні особливості підлітка, які впливають на формування у нього адиктивної поведінки. Підкреслюється значущість та перспективність подальшого пошуку вирішення цієї проблеми.

Постановка проблеми. Проблема адиктивної поведінки в наш час постає дуже гостро. У зв'язку з соціальним неблагополуччям у країні, високою інформатизацією та доступністю наркотичних речовин (алкоголю, тютюну, «легких» наркотиків) підлітки все частіше підпадають під категорію «залежних». Під час вивчення літератури з даного питання була виявлена недостатня практична вивченість та систематизація даної проблеми.

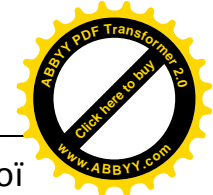
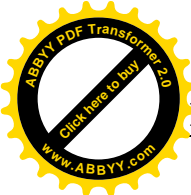
Мета статті полягає у представленні результатів теоретичного аналізу проблеми виникнення та впливу адикцій на особистісні особливості підлітка.

Виклад основного матеріалу. Адиктивна поведінка – одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій [3, 4; 6, 2; 7, 34].

Виділяють *основні види* адикцій:

- 1) Зловживання одним або декількома речовинами, які змінюють психічний стан, наприклад алкоголь, наркотики, ліки, різні отрути;
- 2) Участь в азартних іграх, в тому числі і в комп'ютерних;
- 3) Сексуальні адикції;
- 4) Переїдання та голодування;
- 5) «Трудоголізм»;
- 6) Тривале прослуховування музики, основаної на гучних ритмах.

При формуванні адикції відбувається редукція міжособистісних емоційних стосунків [8, 20].



Л. А. Азарова зазначає, що існують *загальні ознаки* адиктивної поведінки. Перш за все, залежна поведінка особистості виявляється в стійкому прагненні до зміни психофізичного стану. Даний потяг переживається людиною як імпульсивно-категоричне, непереборне, ненасичуване. Зовні це може виглядати як боротьба з самим собою, а частіше – як втрата самоконтролю.

Адиктивна поведінка з'являється не раптово, вона являє собою безперервний процес формування і розвитку адикції і має початок (нерідко невинний), індивідуальний перебіг (з посиленням залежності) і результат. Мотивація поведінки різна на різних стадіях залежності [1, 170].

А. В. Гоголева виділяє наступні основні *причини* соціальної дезадаптації неповнолітніх, що лежать в основі адиктивної поведінки:

- дисфункціональність сім'ї;
- особистісні особливості (вікові, характерологічні, психічні і т. д.);
- шкільна дезадаптація;
- вплив асоціального неформального середовища;
- причини соціально-економічного та демографічного характеру підлітків [3, 8].

Говорячи про *причини* виникнення адиктивної поведінки у підлітковому віці слід зазначити, що існує ряд особливостей, які можуть бути притаманні підлітку і є групою факторів ризику у формування адиктивної поведінки. Л.Г. Леонова та Н.Л. Бочкарьова виділяють такі фактори ризику:

- підвищений егоцентризм;
- тяга до опору, упертості, протесту, боротьбі проти виховних авторитетів;
- амбівалентність і парадоксальність характеру;
- прагнення до невідомого, ризикованого;
- загострена пристрасть до дорослішання;
- прагнення до незалежності і відриву від сім'ї;
- незрілість моральних переконань;

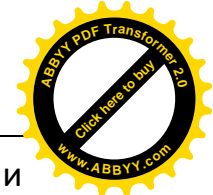
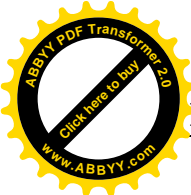
- хворобливе реагування на пубертатні зміни і події, нездатність прийняти свою сексуальність;
- схильність перебільшувати ступінь складності проблем;
- криза ідентичності;
- деперсоналізація і дереалізація в сприйнятті себе і навколишнього світу;
- негативна або несформована Я-концепція;
- гіпертрофовані поведінкові реакції: емансипації, групування, захоплення, сексуальні, дитячі (відмова від контактів, ігор, їжі, імітація, компенсація і гіперкомпенсація);
- низька переносимість труднощів;
- переважання пасивних копінг-стратегій у подоланні стресових ситуацій [6, 24].

Та не тільки особистісні якості підлітка впливають на формування тієї чи іншої адикції. Великий вплив на життя та розвиток підростаючої людини мають такі соціальні інститути як *сім'я* та *школа*.

У формуванні адиктивних *механізмів* батьківське програмування має велике значення. Від батьків людина успадковує не тільки захворювання, але і спосіб взаємодії із середовищем.

Тому якщо батькам властиво відчувати страх перед реальністю і шукати розради і захисту у відчуттях, що досягаються в контакті з адиктивними агентами, то й діти успадкують і цей страх і спосіб захисту – відхід від реальності. У виборі адиктивних агентів дитина може піти по лінії батьків або знайти свої засоби.

Завантаженість навчальною діяльністю і, часом, безмежне прагнення педагогів і батьків зайняти дітей настільки, щоб у них не залишалося часу на «всякі дурниці» (на думку дорослих), призводять до того, що у дітей не залишається часу, щоб належати самим собі, грати, спілкуватися з однолітками. Замість того, щоб відбувалося розумне знайомство з реальністю, відбувається відрив від реальності. Діти таким чином відвернені від власних відчуттів, усвідомлених і неусвідомлених потреб, від самопізнання в самому широкому сенсі цього слова. Так



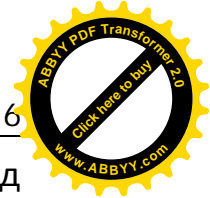
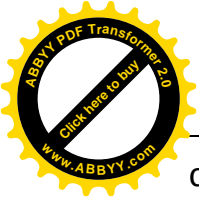
поступово формується невміння жити «тут і зараз». Не набувши необхідного досвіду зіткнення з реальністю, при випадкових і закономірних зустрічах з проблемами реального світу, дитина виявляється безпорадною. Труднощі стають не ступенями розвитку, а явищами, сполученими зі страхом, невпевненістю і дискомфортом, чого хочеться уникнути будь-якими засобами.

Також не менш важливим інститутом соціалізації є *засоби масової інформації*. Їх заслуга велика у багатьох сферах суспільного життя: культурі, політиці, економіці, освіті та вихованні та ін.. Але разом з тим, вони вносять свій внесок у відрив людей від реальності, пропонуючи цілу індустрію відчуттів замість повноцінних взаємин, дають готові зразки думок і вчинків [6, 12–14].

На думку Е. Берна, у людини є шість видів голоду: по сенсорній стимуляції; по визнанню; по контакту; сексуальний голод; голод по структуризації часу; голод по інцидентам.

У рамках адиктивного типу поведінки кожен з перелічених видів голоду загострюється. Людина не знаходить задоволення почуття «голоду» в реальному житті і прагне зняти дискомфорт і незадоволеність стимуляцією тих чи інших видів діяльності. Разом з тим об'єктивно і суб'єктивно погана переносимість труднощів повсякденного життя, постійні звинувачення в непристосованості і відсутності життєлюбства з боку близьких і оточуючих формують у адиктивних особистостей прихований «комплекс неповноцінності». Вони страждають від того, що відрізняються від інших, від того, що не здатні «жити як люди». Однак такий тимчасово виникаючий «комплекс неповноцінності» обертається гіперкомпенсаторною реакцією. Зовнішня соціабельність, легкість налагодження контактів супроводжується маніпулятивною поведінкою. Такий підліток страшисться стійких і тривалих емоційних контактів внаслідок швидкої втрати інтересу до однієї й тієї ж людини або виду діяльності і побоюється приписуванню відповідальності за будь-яку справу.

Прагнення говорити неправду, обманювати оточуючих, а також звинувачувати інших у власних помилках і промахах впливають із



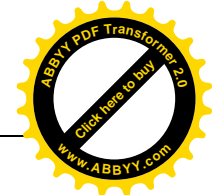
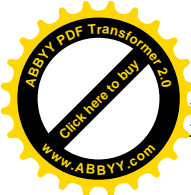
структури адиктивної особистості, яка намагається приховати від оточуючих власний «комплекс неповноцінності», зумовлений невмінням жити відповідно до устоїв і загальноприйнятих норм [1, 173].

Л. А. Азарова відзначає, що основним у поведінці адиктивної особистості є прагнення до відходу від реальності, страх перед повсякденною, наповненою зобов'язаннями і регламентаціями «нудним» життям, схильність до пошуку поза межних емоційних переживань навіть ціною серйозного ризику і нездатність бути відповідальним за що-небудь [1, 174].

Висновок. Таким чином, проблема адиктивної поведінки надзвичайно актуальна і потребує вивчення. Теоретичний огляд цієї проблеми розкриває нам можливості її більш глибокого усвідомлення, розуміння та відкриває перспективи якіснішого емпіричного дослідження психологічних особливостей адиктивної поведінки в підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
2. Боголюбська А. Залежності та шляхи їх подолання / А. Боголюбська // Психолог. – 2007. – №41. – С. 25-28.
3. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. / А. В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. (Серия «Библиотека психолога».)
4. Дмитриева Н. В., Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология. / Н. В. Дмитриева, Ц. П. Короленко. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.
5. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. Уч.-метод. пособие / С. А. Кулаков. – М.: Фолиум, – 1998. – 70 с.
6. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. / Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарева. – Новосибирск: НМИ, 1998. – с. 28.
7. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007.—768 с.
8. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. –М.: Прайм-Еврознак, – 2003. – 672 с.



Н. О. Данильченко, Ю. А. Нештенко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена проблемі толерантності особистості. Визначені психологічні особливості толерантності та її структурні компоненти. Подано аналіз результатів емпіричного дослідження толерантності в юнацькому віці.

Постановка проблеми. Сьогодні світове співтовариство усвідомило необхідність толерантності як норми міждержавних, міжнаціональних та міжособистісних відносин. У зв'язку з цим однією з найважливіших задач, які стоять перед нашим суспільством і системою освіти, є створення сприятливих умов для формування толерантності особистості. Тому останнім часом спостерігається активізація уваги дослідників до цієї проблеми.

У вітчизняній науці толерантність як предмет дослідження вивчається не так давно, хоча інтерес теоретиків і практиків привернули її найрізноманітніші аспекти. Зокрема, розглянуті загальнофілософські і соціокультурні питання толерантності (Р.Р. Валітова, В.А. Лекторський та ін.). Запропоновані різні теоретико – методологічні підходи до створення психології і педагогіки толерантності (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьєв, А.Б. Орлов, С.Л. Братченко та ін.). Часто аналіз даної проблеми включає вивчення своєї протилежності – інтолерантної поведінки в міжгрупових і міжособистісних відносинах (Г.А. Солдатова, Л.А. Шайгерова та інші)[1, 6].

Аналіз психологічних досліджень, присвячених цій проблемі, дозволяє зазначити, що єдиної думки про сутність поняття не існує, питання вікових особливостей толерантності залишається недостатньо розробленим. Саме тому, **метою статті** є визначити та дослідити психологічні особливості толерантності в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Проблема толерантності достатньо молода як в Україні, Росії, так і в зарубіжних дослідженнях. Перші роботи по цій темі з'являються лише в середині 90-х років. Важливим чинником світового визнання необхідності вивчення даної проблеми стала Декларація

принципів толерантності, затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995р. Толерантність означає пошана, ухвалення і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Під інтолерантністю слід розуміти неповагу, неприйняття, нетерпимість до існування інших, відмінних від власних, думок, позицій, культур, конфесій, етносів, що виражається в етнічній, релігійній, культурній і іншій нетерпимості до них аж до прямої агресії [4, с. 3-5].

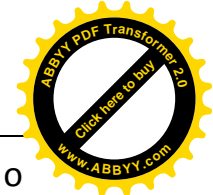
Переважаючи більшість авторів, вказуючи на складності смислового перекладу терміну, проте широко користуються категорією «терпимість» [5].

Згідно концепції Бардієр Г.Л., толерантність – це «здатність людини позитивно реагувати на оточуючі її соціальні відмінності». Існує три сфери, в яких можуть проявлятися ці відмінності: соціальні відносини, соціальне пізнання та соціальна поведінка. Складність толерантності виявляється в різноманітних її проявах: у формі психічних процесів (сприймання, мислення, емоцій, волі), психічних станів (стійкість, врівноваженість) та властивостей (терпимість, вихованість, доброта) [2, с. 8].

Психологи в структурі толерантності виокремлюють наступні компоненти: когнітивний, який характеризується толерантною спрямованістю, емоційний – емоційна оцінка, поведінковий – виявляється в поведінці на основі розуміння і співробітництва.

Виходячи з наведених теоретичних положень, ми спланували та провели емпіричне дослідження для перевірки наступних гіпотез: 1) толерантність у юнацькому віці розвинена недостатньо і характеризується неузгодженістю рівнів розвитку її компонентів; 2) юнаки з різним рівнем толерантності мають певні особистісні особливості.

В обстеженні брали участь 60 студентів СумДПУ ім. А. С. Макаренка віком 18-21 рік. Були використані наступні психодіагностичні методики: Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової; Опитувальник «Я та інші» Г.Л. Бардієр; «Діагностика рівня сформованості толерантності у старшокласників»; Багатофакторний опитувальник FPI та проективний малюнок «Емблема толерантності».



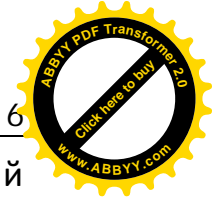
За результатами експрес-опитувальника «Індекс толерантності» було виявлено, що 3% обстежуваних мають високий рівень толерантності, у 92% був виявлений середній рівень і 5% – низький рівень розвитку толерантності. Особливо низькі показники були виявлені за шкалою етнічна толерантність, а найвищі показники за шкалою – риса особистості.

Ці дані були підтверджені за допомогою «Діагностики рівня сформованості толерантності у старшокласників». В результаті було виявлено, що високий рівень толерантності був виявлений у 5% обстежуваних, невисокий рівень толерантності – у 83%, невисокий рівень інтолерантності – у 10% і високий рівень інтолерантності – лише у 2%. Таким чином, більшість вибірки характеризується варіативністю виявів толерантної та інтолерантної поведінки.

Когнітивний компонент толерантності вивчався за малюнками «Емблема толерантності». В результаті чого було виявлено, що 12% обстежуваних взагалі не змогли намалювати емблему, у 33% – це поняття асоціюється із вихованістю, пунктуальністю, добротою та дружбою, 16% – зобразили потискання рук, 12% – рослинні символи та серця, решта намалювали емблему з допомогою різних інших символів. Спостерігаючи за проведенням цієї методики, можна відзначити, що юнаки запитували тлумачення цього слова у експериментатора, один одного.

Відповіді на запитання анкети «Я та інші» Г.Л. Бардієр демонструють не розуміння студентами соціального значення поняття «штамп», більшість вибірки дає неадекватне визначення поняттю «забобони», але чітко диференціюють поняття «нормальний» та «дивний», 95% юнаків розуміють поняття «дискримінація», доводилося бачити випадки її застосування.

Емоційна оцінка об'єктів толерантності найбільше виявляється в міжособистісній взаємодії. За результатами наших попередніх досліджень [7], для юнацького віку характерні середні показники за шкалами методики оцінки комунікативної толерантності Бойко, а саме неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, використання себе як еталону при оцінці інших, категоричність або консерватизм в оцінках людей. Більшість обстежуваних відчують здатність увійти в положення іншої людини, відчути її почуття та переживання як свої.



Було виявлено, що у юнаків достатньо розвинутий поведінковий компонент, оскільки більшість з них готові сприймати погляди та думки інших людей, визнають існування інших точок зору, відмінних від своїх; відзначають терпимість по відношенню до інших людей, але не завжди здатні бути толерантними до людей іншої національності (за результатами «Діагностики рівня сформованості толерантності у старшокласників»).

За допомогою методики FPI була виявлена відповідність рис характеру певному рівню розвитку толерантності. Встановлено, що досліджувані з високим рівнем толерантності мають найвищі оцінки за невротичністю, комунікабельністю, з низьким рівнем – за шкалою несподівана агресивність, роздратованість та маскулінність, з середнім рівнем – відкритість, але ця риса притаманна всім визначеним групам, тому ми вважаємо це віковою особливістю вибірки.

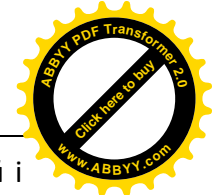
Висновки. Не дивлячись на підвищений інтерес дослідників до проблеми толерантності, поки ще не існує загального розуміння цього поняття, але продуктивним є розуміння феномену як складної інтегрованої особливості людини, яка має різноманітні вияви і дозволяє їй позитивно реагувати на соціальні відмінності.

Толерантність в юнацькому віці є недостатньо розвиненою, що допускає варіативність проявів толерантної – інтолерантної поведінки. Серед структурних елементів толерантності найнижчий рівень розвитку характерний для когнітивного компоненту, достатній – для емоційного і поведінкового компонентів.

Представники кожної типологічної групи характеризуються певними особистісними особливостями. Розвиток толерантності, як умови формування і побудови продуктивних взаємовідносин між людьми, в юнацькому віці може спиратися на готовність юнаків до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими при збереженні власної самокритичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности / Г.Л. Бардиер // Автореферат дисс.. доктора псих.наук. – Спб., 2007. – 45 с.



3. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К., 2005. – 228 с.
4. Декларація принципів толерантності. – К., 2000. – 9 с.
5. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учебное пособие. М.: Академический проект, 2005. – 192 с.
6. Солдатова Г.У. Науч. конф. «Толерантность – норма жизни в мире разнообразия»// Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 132 – 135.
7. Нештенко Ю. А. Особливості розвитку комунікативної толерантності майбутніх практичних психологів// Наукові пошуки: зб. наук. пр. молодих вчених. Вип 4. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. – С.186-191.

УДК 159.923.2

В. В. Заболотна

СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

ПОНЯТТЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ

Стаття присвячена проблемі дослідження поняття самопрезентації в психології. Розглядаються погляди вчених з приводу визначення цього питання та чинники формування успішної самопрезентації в юнацькому віці.

Актуальність теми. Одним із соціально – психологічних аспектів організації соціально – педагогічних процесів у виховних закладах є проблема самопрезентації осіб юнацького віку. Питання успішної самопрезентації, формування соціально привабливого образу викликають все більший інтерес у широкої аудиторії, в числі якої – менеджери, політики, журналісти, психологи і люди, що просто цікавляться собою. Особливо болюче щодо цього питання відносяться старшокласники, вік яких психологи вважають кризовим, оскільки саме в цей період відбуваються досить істотні якісні зрушення у розвитку особистості. Процес формування свого «Я» породжує потребу в самовираженні, в апробації своїх життєвих сил та можливостей.

Дійсно, особистість, так або інакше, залучена в процес міжособистісної взаємодії, і від того яким чином, за допомогою яких засобів вона представляє себе іншим, від того, яке враження складається про неї в оточуючих залежить успіх, як в ділових, так і в особистісних відносинах.

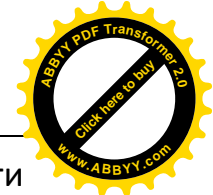
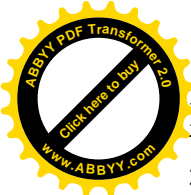
Уведення в контекст психології проблеми самопрезентації спричинено багатьма обставинами, головною з яких є необхідність в осмисленні феномена самопрезентації у світлі сучасних тенденцій суспільного розвитку. Не менш важливим є вивчення явища самопрезентації для отримання цілісного психологічного знання про сутність старшокласника та його розвиток в умовах надалі все складніших відносин із оточуючим і власним внутрішнім світом.

Мета статті: розкрити поняття «самопрезентація» в літературі, проаналізувати погляди психологів на проблему самопрезентації та визначити особливості самопрезентації осіб юнацького віку.

Основні здобутки. Проблема самопрезентації була поставлена, в першу чергу, засновниками «символічного інтеракціонізма». Ідеї класиків цього напрямку (Ч. Кулі, Дж. Мід, Г. Блумер, М. Кун, Т. Макпартленд, І. Гоффман, Т. Шибутані та ін.) багато в чому визначають сучасне уявлення про самопрезентацію людини. Відповідно до огляду, зробленому Н.В. Амяга початок експериментального вивчення самопрезентації в американській психології відноситься до кінця 60-х років, в 70-ті роки спостерігається сплеск інтересу до проблеми з боку практичних та соціальних психологів, що досліджували макіавеллізм (соціальну бажаність) як характеристику особистості.

Теоретичні основи поняття «самопрезентація» як єдності внутрішнього і зовнішнього, особистісного і ситуативного розглядали Р. Аркін, І. Гоффман, В. А. Лабунська, Б. Шленкер; соціально-психологічні чинники процесу самопрезентації (Н. В. Амяга, О. В. Зінченко, Ю. С. Крижанська, М. С. Неслер, Г. Г. Почепцов, О. А. Соколова-Бауш, В. П. Третьяков).

Поява останнього часу у російській (Н. В. Амяга, Г. В. Бороздіна, Є. Л. Доценко, Ю. М. Жуков, О. М. Зимачова, А. С. Кравченко, І. Ю. Малкова, К. В. Михайлова) і українській (З. С. Карпенко, Н. В. Корчакова, Н. М. Токарева) психології певної кількості досліджень феномена самопрезентації заклали лише початкову основу для формування необхідної емпіричної бази. Ці обставини, поруч із об'єктивною складністю феномена самопрезентації, вимагають



застосування комплексного підходу, змушують розглядати самопрезентацію як міждисциплінарну проблему. Отже, проблема самопрезентації, за винятком окремих її аспектів соціологічного та політологічного змісту (П. С. Гуревич, Н. Є. Завацька, А. С. Ковальчук, Ф. А. Кузін, Е. Б. Перепелиця, Г. Почепцов, Т. В. Скрипаченко, Б. Г. Ушаков, В. М. Шепель), спеціальному психологічному аналізу не піддавалася.

Зупинимося детальніше на характеристиці провідного поняття нашого дослідження. Термін «самопрезентація», як і більшість понять, має безліч визначень. У даному випадку вони містяться в основному у психологічних словниках і в спеціалізованій літературі з іміджології та профорієнтології. У педагогічних, соціологічних та філософських словниках ця специфічна категорія не розкривається. Далі ми наведемо визначення, виявлені нами в результаті аналізу джерел. Самопрезентація – це вміння подати себе, привернути до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до своїх внутрішніх та зовнішніх якостей. [5] Самопрезентація – акт самовираження і поведінки, спрямований на те, щоб створити сприятливе враження, відповідне чийм-небудь ідеалам. [3] Самопрезентація – процес, за допомогою якого ми намагаємось контролювати враження, що виникають про нас у інших людей; синонім – управління враженням про себе. [6] Самопрезентація – процес подання себе по відношенню до соціально і культурно прийнятих способів дії та поведінки. Тут мається на увазі, що цей процес ґрунтується на використанні певних стратегій, розроблених для того, щоб формувати думку інших про себе. [2] Самопрезентація – вербальна та невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій. [1] Крім терміна «самопрезентація» (self – presentation) в англomовній літературі вживаються як синоніми понять: impression management – управління враженням, social performance – соціальне уявлення, self – salience – самоподача, тому ці поняття можна вважати тотожними.

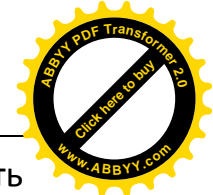
Самопрезентація – це навмисна і усвідомлювана поведінка, направлена на створення певного враження у оточуючих, вміння подавати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до своїх

якостей (М. Рієс, Ж. Тедеші, В.М. Шепель). Самопрезентація є своєрідним мостом, посередником між внутрішнім світом людини і зовнішнім світом інших людей, це засіб представлення внутрішній суті людини зовні. Вона є поведінковим виразом образу «Я» і є способом регулювання взаємодії суб'єкта з соціальним середовищем. Як правило, самопрезентація направлена на створення соціально схвалюваного образу людини, практично будь-яка людина зацікавлена в тому, щоб справляти на оточуючих позитивне враження. У знайомих ситуаціях це відбувається без свідомих зусиль, в незнайомих ситуаціях старшокласник, як правило, свідомо відстежує те враження, яке справляє. Для деяких свідомо самопрезентація – образ життя, що включає безперервний контроль поведінки і реакцій оточуючих. У зв'язку з цим вивчення особливостей самопрезентації особливо важливе.

Поняття успішної самопрезентації тісно пов'язано з «Я-концепцією», «Я-образом», самооцінкою особистості. Тільки самодостатня особистість з адекватною самооцінкою може ефективно керувати враженнями, справленими на людей. Мотивація самопрезентації закладена у прагненні людини наблизити реальну «Я-концепцію» до ідеальної. На думку багатьох психологів важливими чинниками, що впливають на самопрезентацію особи, є тип темпераменту, комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які складають групу суб'єктивних факторів [4].

Найбільш впливовим чинником в юнацькому віці є самовизначення – центральне питання у ранньому юнацькому віці. На думку Л. І. Божович, усвідомлення свого місця у майбутньому, своєї життєвої перспективи, є центральним моментом психічного та особистісного розвитку в цьому віці. Період юності – це період самовизначення. Самовизначення – соціальне, особистісне, професійне, духовно-практичне – складає провідне завдання юнацького віку і є основою успішної самопрезентації.

Висновки. Оскільки, при усвідомленні ідеального образу у старшокласника з'являється потяг до самовиховання, що перетворює самопізнання у свідоме формування нових, бажаних елементів поведінки та ефективну подачу їх оточуючим, самовизначення можна вважати основою успішної самопрезентації.



Завдання сім'ї і школи полягає не в прямому впливі на особистість людини, що розвивається, з метою досягти бажаних результатів, а у створенні необхідних умов для самоформування й саморозвитку, в актуалізації механізмів самопрезентації. Процес успішної самопрезентації старшокласників має потребу в обережній підтримці й супроводі зі сторони батьків, вчителів, і наставників. Психологи розглядають можливість навчання самопрезентації, що є одним із завдань тренінгового курсу «Школа успіху для старшокласників».

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. . Стереотипізація як механізм соціального сприйняття / За ред. Андрєєвої Г.М. і Яноушек Я. // Спілкування й оптимізація спільної діяльності. – М., 1987. – 282 с.
2. Котлярова М. М. Теорії самопрезентації. – СПб., 2002. – С. 163.
3. Короткий словник довідник з психології. – М.: РУДН, 2004 р.
4. Трифонова Т.А. Особенности взаимосвязи самопрезентации и черт характера. Сборник «Психология телесности: теоретические и практические исследования». –<http://psyjournals.ru/articles/22648.shtml>.
5. Фролова Ю. Г. психологічний словник – [Http://azps.ru/handbook/s/samo624.html](http://azps.ru/handbook/s/samo624.html). – [Http://azps.ru](http://azps.ru).
6. Чалдіні Р., Кенрік Д., Нейберг С. Соціальна психологія – СПб.: Прайм-Евроснак, 2002. – 256 с.

УДК 159.923.3-057.874

В. В. Заболотна

СумДПУ ім. А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.

У статті висвітлюється проблема дослідження поняття самоефективності, її сутності та факторів. Розглядаються погляди вчених з приводу визначення цього поняття та чинників формування самоефективності у старшому шкільному віці.

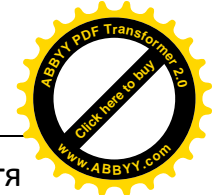
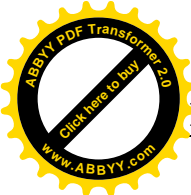
Актуальність теми. Юнацький вік є одним із найяскравіших етапів в житті кожної людини. Це період, коли молода людина у найбільшій мірі може проявити свої здібності та таланти, пробує реалізовувати себе в різних сферах життя, визначається з планами на майбутнє. Саме у цьому віці переважна більшість молодих людей стають студентами, а значить отримують нові додаткові можливості для ефективної

самореалізації та творчості. Студентський період не даремно називають «золотою порою людини», оскільки останній надає можливість людині сформувати власну ідентичність, позитивну «Я-концепцію» та стати цілісною, гармонійною особистістю.

На розвиток особистості студента впливають багато чинників, які або сприяють або, навпаки, заважають розкриттю його потенційних можливостей. Неодмінною умовою успішної самореалізації молодшої людини є віра в себе, свою компетентність, у можливість впоратися зі складними завданнями та труднощами. Мовою наукової психології все це дістало відображення у понятті «самоефективність», яке ввів канадський психолог українського походження Альберт Бандура. На думку вченого, рівень самоефективності не є сталим показником і залежить від багатьох факторів, які можуть мати сприятливий або негативний впливи.

Мета статті: розкрити поняття самоефективності в психології, проаналізувати погляди психологів на сутність і чинники самоефективності та особливості її прояву у старшокласників, емпірично дослідити її рівень у старшокласників.

Основні здобутки. В ході вивчення проблеми самоефективності вченими було запропоновано багато різних визначень даного поняття. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми самоефективності особистості показав досить загальний, але структурований рівень її розробленості, що в цілому не можна вважати достатнім для розуміння специфіки досліджуваного феномену. Альберт Бандура не лише ввів це поняття в науковий обіг, а й розкрив його сутність та роль у особистісному зростанні кожної людини. Сучасні німецькі психологи М.Єрусалем, Р.Шварцер та російський психолог В.Ромек уточнили та розширили поняття, зробивши вагомий внесок у розробку методики дослідження самоефективності. Т.О.Гордєєва у своїх працях зосередила увагу на проблемі зв'язку самоефективності особистості зі специфікою домінуючої мотивації досягнення. Одним з останніх досліджень проблеми стала наукова праця російського дослідника М.І.Гайдара, який зробив предметом свого дослідження особливості розвитку самоефективності у студентів-психологів.



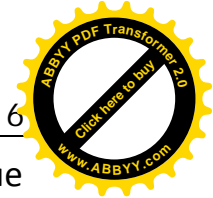
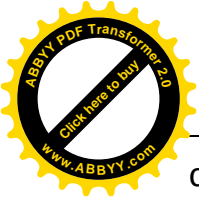
Зупинимось детальніше на характеристиці провідного поняття нашого дослідження. Під самоефективністю А. Бандура розумів відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації. Автор підкреслює важливість цієї особистісної характеристики, яка у поєднанні з конкретними цілями і знанням про те, що необхідно робити, може суттєво впливати на всю подальшу поведінку людини [1].

Самоефективність не можна вважати тотожною нашим очікуванням відносно результатів або наслідків своїх дій. Точніше буде сказати, що самоефективність – це впевненість людини в тому, що вона може здійснити деякі конкретні дії, в той час, як припущення про результат відносяться до того, що вона думає про можливі наслідки своїх дій.

Водночас, самоефективність не є глобальним поняттям, тобто таким, що раз і назавжди визначає систему ціннісних ставлень особистості до себе. Вона змінюється від ситуації до ситуації залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, від того, що ми думаємо про здібності цих людей, особливо якщо ми вважаємо їх більш вмілими, ніж ми самі, від нашої схильності скоріше потерпіти невдачу, ніж досягти успіху, а також від нашого фізичного стану, в особливості коли ми відчуваємо втому, тривогу, апатію, або пригніченість [1].

Самоефективність означає переконання людини в тому, що в складній ситуації вона зможе продемонструвати вдалу поведінку. Тобто віра в ефективність означає оцінку власної дуже конкретно визначеної поведінкової компетентності. На думку Бандури, істотною характеристикою багатьох психічних захворювань є нестача довіри до власних поведінкових здібностей. Багато захворювань супроводяться недооцінкою або неправильною оцінкою особистих здібностей і поведінкових навичок [4].

Самоефективність не існує без самовиховання, а це процес засвоєння людиною досвіду попередніх поколінь за допомогою внутрішніх суб'єктивних факторів, що забезпечують розвиток особистості. Здійснюючи



самовиховання, людина може займатися самоосвітою, що, природно, не може не позначитися на творчій діяльності людини. Прагнення до досконалості приводить до високих творчих результатів [5, с. 74].

Вплив самоефективності на поведінку залежить від її ступеня, узагальненості та сили. Цей вплив багатогранний: самоефективність впливає на пошук або уникнення ситуацій певного типу; вибір поведінкових альтернатив; тип, частоту і тривалість спроб оволодіння важкою ситуацією; атрибуцію успіху і неуспіху. Хоча, звичайно, не можна зменшувати й зворотного впливу на самоефективність результатів дій, моделей, які доступні спостереженню.

Емпіричне дослідження рівня самоефективності було проведено на базі Охтирських шкіл охопило 70 учнів одинадцятих класів, віком 16–17 років.

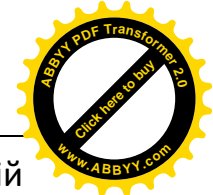
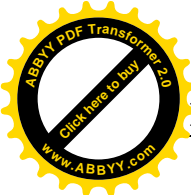
Дослідження проводилося за допомогою діагностичної методики, розробленої Маддуксом та Шеєром, яка діагностує рівень власного потенціалу в сфері діяльності та в сфері міжособових стосунків, якими можна скористуватися. Тест складається із 23 тверджень, кожне з яких оцінюється за 11-ти бальною шкалою.

На думку розробників методики, вона дає змогу отримати не тільки інформацію про самооцінку людини, про рівень її самореалізації, але й складає певний імпульс до саморозвитку. Тим самим методика дозволяє реалізуватись спробам людини досягти високих результатів у предметній сфері та сфері міжособистісних стосунків. Результати дослідження розміщені в таблиці.

Таблиця 1

Показники самоефективності

	Самоефективність у сфері діяльності		Самоефективність у сфері міжособових стосунків	
	Кількість учнів	% -ий показник	Кількість учнів	% -ий показник
Низький рівень самоефективності	11	15,7	9	12,8
Середній рівень самоефективності	32	45,8	34	48,5
Високий рівень самоефективності	27	38,5	27	38,7



Дослідження показало, що переважна кількість учнів мають середній (45,8% – сфера діяльності та 48,5% – сфера міжособистісних стосунків) та високий (38,7%) рівні самоефективності. Учні, що мають низький рівень (15,7% та 12,8% відповідно) самоефективності, мають перш за все низький рівень власного потенціалу в тій чи іншій сфері.

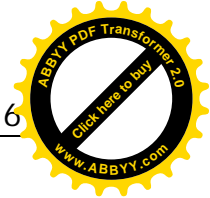
Посилити рівень самоефективності можна в ході спеціально організованих тренінгових занять.

Висновки. Таким чином, юнацький вік є сенситивним для становлення самоефективності, оскільки цей період характеризується інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, поглибленням особистісної рефлексії, прагненням до саморозвитку, самоствердження та професійного самовизначення. Підвищення самоповаги та мотивації до навчання юнаків сприяє посиленню здатності впевнено мобілізувати власні інтелектуальні ресурси, що обумовлює успіх у діяльності. Почуття впевненості в собі та адаптованість є передумовою успішного функціонування молодого людини в соціумі, а досягнення конструктивних копінг-стратегій дає можливість активно долати труднощі в життєвих ситуаціях.

У період навчання у вищому навчальному закладі висока самоефективність буде сприяти розкриттю творчих та інтелектуальних можливостей студента, формуванню його професійних та світоглядних якостей та сприятиме формуванню позитивної Я-концепції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / М. И. Гайдар. – Воронеж, 2008. – 260с.
3. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон / [пер. с англ. М.С. Жамкочьян; под ред. В. С. Магуна]. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
4. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
5. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – №7. – С.71-76.



ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ТА ЙОГО РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються підходи щодо визначення сутності феномену психологічного захисту у зарубіжній та вітчизняній психології. Особливу увагу приділено дослідженню даної проблеми у працях З. Фрейда, Т. С. Яценко, Ф. Б. Басіна, В. Л. Зливкова. Висвітлено результати власного дослідження рівнів прояву механізмів психологічного захисту у студентів юнацького віку.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризується підсиленням трансформаційних процесів у всіх сферах суспільного життя. Постійні суттєві модифікації сприймаються певною частиною населення як чинники, які тривожать психіку і викликають бажання захистити себе. Психологічний захист як прояв реагування на нинішню ситуацію виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й повсякденно. Отже, дослідження феномену психологічного захисту є актуальним у контексті сучасної психологічної науки.

Поняття психологічного захисту – одне із найдавніших конструктів у психоаналітичній теорії і практиці. Його вивчали такі психологи, як А. Адлер, З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Шредер, М. Кляйн. Вперше воно з'явилося у дослідженнях Зігмунда Фрейда, який визначав його як техніку боротьби особистості з неприємними і нестерпними для свідомості уявленнями. Зупинимося на описі форм захисту, котрі були виявлені та описані фундатором психоаналізу З. Фрейдом у 1897 р., але і дотепер вважаються актуальними у психологічній науці:

- *Витіснення.* Перебігає у формі «стирання» зі свідомості будь-яких негативних думок, почуттів, вражень, які б загрожували цілісності «Я».
- *Заперечення реальності.* Це захист від неприємної дійсності шляхом відмови від її сприймання.
- *Деперсоналізація.* Відбувається позбавлення індивідуальності інших людей. Вони розглядаються лише як носії соціальної ролі: батьки, викладачі, декан, начальник.

– *Раціоналізація*. Проявляється в спробах довести, що будь які вчинки суб'єкта є єдино вірними, а тому – критиці не підлягають. Як правило, раціоналізацію використовують, щоб пояснити свої дії, що вже відбулися і які були негативно сприйняті оточенням.

– *Проекція*. Приписування іншим власних моральних якостей і потреб. З точки зору З. Фрейда, механізм проекції принципово неусвідомлений, і саме тому людина прагне приписати іншим ті негативні риси, в наявності яких у себе не хоче зізнатися.

– *Ідентифікація*. Під ідентифікацією розуміється неусвідомлений перенос суб'єктом на себе рис характеру та поведінки іншої людини, що є взірцем для неї.

– *Компенсація*. Прикриття власних недоліків підкресленням неіснуючих, але бажаних рис.

– *Сублімація*. Пригнічення бажань, що не реалізуються.

– *Регресія*. Повернення особистості на більш низький рівень розвитку, зниження рівня домагань, примітивізація потреб [3].

Психологічний захист має складну структуру: спрямованість, мета, цінності, засоби, результати.

Спрямованість – категорія, яка пов'язана із виявленням особливостей «ідеалізованого «Я» суб'єкта.

Мета пов'язана із виявленням специфіки механізму психологічного захисту.

Цінності – визначають, які умовні цінності є головними для функціонування захисту.

Засоби – сукупність технік захисту.

Результати – те що отримано як наслідок використання певної техніки психологічного захисту для досягнення визначеної раніше мети.

У вітчизняній психології поняття психологічного захисту почали розглядати нещодавно, над вивченням феномену працюють такі вітчизняні психологи, як Т. С. Яценко, Ф. Б. Басін, В. Л. Зливков.

На думку В. Л. Зливкова, зміст феномену психологічного захисту в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняють у півсвідоме [2].

Український психолог Т. С. Яценко вважає, що провідну роль у формуванні механізму психологічного захисту відіграє «ідеалізоване «Я» (яким себе суб'єктові приємно було б бачити). Саме воно визначає систему очікувань, як саме сприйматимуть суб'єкта його партнери у спілкуванні. При цьому вся система психологічного захисту спрямована на те, щоб ці очікування виправдалися [4].

Ф. Б. Басін зазначає, що всі спроби класифікувати різновиди психологічного захисту пов'язані з процесом психологічної переробки високоемоційного переживання [1]. Більш жорстку позицію займає Т. С. Яценко, яка вважає, що психологічний захист порушує загальну захищеність «Я», тому що віддаляє суб'єкта від реальності, спотворюючи причину конфлікту [4].

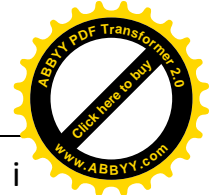
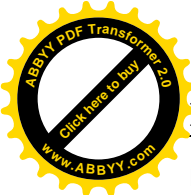
Результати експериментального дослідження. Мета нашого експериментального дослідження полягала в теоретичному дослідженні змісту, структури та особливостей прояву механізмів психологічного захисту.

Експериментальне дослідження функціонування механізмів психологічного захисту особистості проводилося на базі УАБС, м. Суми. Досліджуваними були студенти I та II курсу, які оволодівають спеціальністю «Фінанси» (86 осіб).

Мета дослідження полягала в розкритті специфіки прояву механізмів психологічного захисту у двох вікових групах. Діагностичним інструментарієм дослідження була методика «Особистісний опитувальник» Плутчика–Келлермана–Конте.

За результатами емпіричного дослідження ми отримали такі результати: серед студентів першого курсу переважають такі механізми психологічного захисту, як: регресія 20 % , заперечення 36 % , компенсація 40%, ідентифікація 4%. У студентів другого курсу найбільш виражені такі механізми психологічного захисту, як: витіснення 15 % заміщення 10%, проекція 35 % , гіперкомпенсація 12 % , раціоналізація 25 % .

Висновки. 1. Механізми психологічного захисту формуються позасвідомим шляхом і порушують раціональність та послідовність



поведінки суб'єкта, на що вказують представники як зарубіжної, так і вітчизняної психології.

2. Результати нашого емпіричного дослідження підтвердили зумовленість поведінки студентів механізмами психологічного захисту. У двох вікових групах студентів домінували різні механізми психологічного захисту. Найвищим відсотком представлений такий механізм захисту як компенсація у студентів першого курсу та проекція у другокурсників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118-125.
2. Зливков В. Л. Почую лише те, що схочу, або декілька слів про психологічний захист / В.Л. Зливков // Людина і світ. – 1990. - №3. – С. 22-28.
3. Фрейд З. введение в психоанализ. Лекции / Зигмунд Фрейд. – Спб.: Питер, 2002. – 384 с.
4. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

УДК 37.091:113.95./96

А. В. Захарченко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА НА КЛІМАТ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті на основі теоретичного аналізу розкривається актуальне питання впливу стилю керівництва на взаємини керівника з педагогами та створення позитивного психологічного клімату в колективі.

Постановка проблеми. Одним з напрямків реформування освіти, передбачених законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» і національною програмою «Освіта. Україна XXI століття» є створення умов для професійної діяльності педагогічних працівників, що вимагає сьогодні від керівника навчального закладу спрямування всіх зусиль на реалізацію соціальної функції управління, яка направлена на створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі [6]. Одним із чинників, які впливають клімат в колективі є стиль керівництва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою впливу стилю управління керівника на соціально-психологічну атмосферу в педагогічному колективі займався Є. Єрмолаєв [5]; Е. Старобинський охарактеризував стилі керівництва через параметри взаємодії керівника з підлеглими [6]; Р. Лайкерт, М. Балм, Р. Кричевський, Г. Андрєєва вивчали вплив поведінки керівника на клімат в колективі [2].

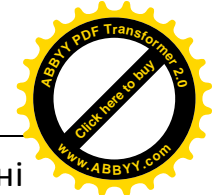
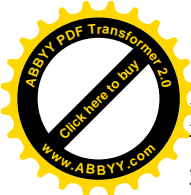
Мета статті – висвітлити і проаналізувати вплив стилів управління, на формування сприятливого клімату в педагогічному колективі.

Виклад основного матеріалу. Центральною фігурою будь-якого колективу є сам керівник. Керівник – це творча, професійно підготовлена, високоморальна особистість, яка виконує з підлеглими, членами колективу певну роботу, перебуває в безпосередніх контактах з ними щодо вирішення поставлених завдань, умілий організатор і наставник, який здійснює владну, адміністративно – управлінську, виховну, стратегічну, комунікаційну, соціальну та лідерську функції, володіє необхідними особистісними, професійними та діловими якостями [7].

Ефективність управління керівника визначається «індивідуальним підходом», тобто можливістю успішно вирішувати основні проблеми людських стосунків: уміння реагувати на непередбачувану поведінку підлеглих, подолання інформаційного «голоду» у колективі, чітке формування вимог до педагогів, встановлення з ними надійного зворотного зв'язку, здатність побачити та відрізнити хороше від поганого, правду від неправди, оскільки люди далеко не завжди правильно інтерпретують події і не завжди говорять те, про що думають. Такі керівники ставлять перед собою завдання дати людям можливість достатньо заробляти, отримувати задоволення від своєї праці, брати участь в управлінні навчально-виховним процесом, створювати умови для самостійного вирішення проблем [3].

У процесі управлінської діяльності керівник виробляє певні способи, важелі та механізми впливу на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, які в сукупності формують стиль керівництва.

Соціально-психологічний клімат містить у собі соціальний настрій працівників, їхній моральний стан, психологічну сторону міжособистісних



зв'язків, відношення людей до праці і колективу, що панують, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси і смаки, стиль керівництва [1].

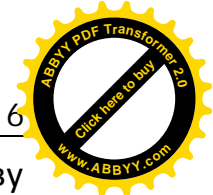
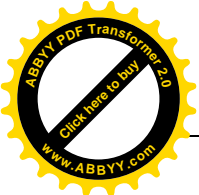
Кожен керівник у процесі діяльності виконує свої обов'язки у власному стилі. Слово «стиль» грецького походження. Спочатку воно означало стрижень для письма на восковій дошці, а пізніше вживалося в значенні «почерк». Звідси можна вважати, що стиль керівництва – свого роду «почерк» в діях керівника.

Стиль керівництва – типова для керівника система засобів, методів і форм впливу на підлеглих з метою ефективного здійснення управлінської діяльності та досягнення поставлених цілей [4].

Прийнятий стиль керівництва може служити «характеристикою якості діяльності керівника, його здатності забезпечувати ефективну управлінську діяльність, а так само створювати в колективі особливу атмосферу, сприяти розвитку сприятливих взаємин і поведінки»[2].

На сьогодні існує безліч теорій, що визначають стиль керівництва. Найбільш поширена типологія К. Левіна, який вважав, що стиль управління може бути: авторитарний, демократичний, ліберальний (вільний). Найважливішою характеристикою такої типології, є прийняття управлінського рішення і ставлення керівника до підлеглих.

Авторитарний стиль. Керівник має абсолютну владу, сам приймає рішення, визначає діяльність підлеглих і не дає їм можливості виявляти ініціативу, та вся відповідальність за результати діяльності підлеглих повністю лягає особисто на керівника. Вся інформація пропускається через керівника. Керівник не зважає на міжособистісні взаємини, які склалися в колективі [5]. Переваги: ефективність і своєчасність; зрозуміло хто є відповідальним; можливість передбачати результат. Недоліки: не сприяє професійному зростанню освічених працівників; може призвести до плинності кадрів, коли працівники набувають достатнього досвіду; несприятливий мікроклімат в колективі. Психологічний клімат: запобігливість, підлабузництво, лестощі аж до холуйства по відношенню до керівника. У колективі відносини типу «дідівщини», з'ясування відносин, творчий застій [1].



При авторитарному стилі керівництва, члени педагогічного колективу відкладають роботу або різко знижують свою продуктивність, коли керівник знаходиться за межами навчального закладу.

У разі довготривалої відсутності керівника колектив не в змозі самостійно продовжити й організувати ефективну діяльність і найчастіше розпадається [4].

Демократичний стиль. Керівник залучає своїх підлеглих до процесу прийняття рішення на підставі групової дискусії, обговорення, стимулює їхню активність, враховує їх думку, залишаючи за собою лише особисте рішення основних питань, делегує повноваження по вертикалі. Демократичного керівника, на відміну від авторитарного члени колективу сприймають «одного із нас» [5]. Переваги: сприяє залученню працівників до розв'язання виробничих проблем; є можливість для професійного зростання працівників; підтримує відчуття задоволення у працівників; вивільняє час для керівника. Недоліки: той, хто не справляється зі своїми обов'язками, може саботувати цілі закладу; думка більшості не завжди відповідає інтересам навчального закладу. Психологічний клімат: творча атмосфера, захопленість роботою, конфлікти, якщо виникають, носять, як правило конструктивний характер[1] .

При відсутності такого керівника діяльність колективу не припиняється і не знижується [4].

Ліберальний (вільний) стиль. Керівник уникає особистої участі у прийнятті рішення, надає повну свободу членам колективу самостійно приймати рішення, на свій розсуд ставлять завдання і обирають способи їх вирішення [5]. Переваги: дозволяє членам колективу розпочати справу так, як це бачать і без втручання керівника; колектив самостійний. Недоліки: керівник не володіє ситуацією в навчальному закладі; низька результативність у вирішенні проблем. Психологічний клімат: колектив захоплений роботою [1].

Вільний стиль призводить до безвладдя, конфліктів і фрустрації. Кількість і якість виконаної роботи нижча, ніж у разі демократичного стилю керівництва. Однак вільний стиль приводить до більш

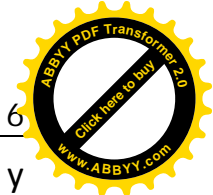
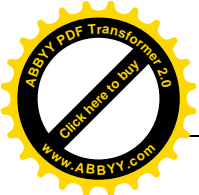
доброзичливих взаємин між членами колективу, ніж авторитарний [4].

Всі вищеописані «одномірні» стилі керівництва можна представити у вигляді зведеної таблиці, запропонованої вітчизняним дослідником Е. Старобинським, який охарактеризував стилі керівництва за допомогою параметрів взаємодії керівника з підлеглими (табл.1) [6].

Таблиця 1

Стилі керівництва за Е. Старобинським

Параметри взаємодії керівника з підлеглими	Стилі керівництва		
	авторитарний	демократичний	ліберальний
Прийоми прийняття рішення	Одноосібно вирішує питання.	Перед прийняттям рішення радиться з підлеглими.	Чекає розпорядження від вищого керівництва або рішень нарад (зборів).
Спосіб доведення рішення до виконавця.	Наказує, розпоряджається.	Пропонує.	Просить.
Розподіл відповідальності	«Бере на себе».	Розподіляє відповідальність відповідно до переданих повноважень	Знімає з себе будь-яку відповідальність.
Ставлення до ініціативи	Повністю придушує.	Заохочує.	Віддає ініціативу в руки підлеглих.
Стиль спілкування	Тримає дистанцію, некоммунікбельний	Дружно налаштований, коммунікбельний.	Боїться спілкуватися з підлеглими, спілкується тільки з їхньої ініціативи.
Характер взаємин з підлеглими	Залежно від настрою.	Спокійна манера поведінки, постійний самоконтроль.	М'який, делікатний.
Ставлення до дисципліни	Прихильник формальної, жорстокої дисципліни.	Прихильник розумної дисципліни, здійснює диференційований підхід до підлеглих.	Вимагає формальної дисципліни.
Ставлення до стимулювання	Вважає покарання головним способом стимулювання.	Постійно використовує різні види стимулювання.	Постійно використовує різні види стимулювання



Кожен стиль має свої переваги і недоліки, але найбільш ефективний у формуванні сприятливого клімату в педагогічному колективі є демократичний. Проте окремий тип управління не зустрічається в чистому вигляді. У реальності в поведінці кожного керівника спостерігаються загальні риси, різних стилів при переважній ролі якого-небудь одного з них.

Отже, стиль управління – це один із факторів, що безпосередньо впливає на клімат у колективі та ефективність управління. Тому, успішні керівники – це, ті, хто можуть вести себе по-різному, в залежності від вимог реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Социально-психологический климат и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – Ленинград, 1983. – 152 с.
2. Братченко В.Ф. Управління персоналом в сучасних умовах / В.Ф. Братченко // Персонал. – 2006. - № 3. – С. 43 – 47.
3. Веснін В.Р. Практичний менеджмент персоналу / В.Р. Веснін. – М. : МАУП. – 2003. – 495 с.
4. Кулініч І.О. Психологія управління: навч. посіб. / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.
5. Співак В.А Організаційне управління поведінкою персоналу / В.А. Співак. – Санкт-Петербург : Пітер. – 2001. – 412 с.
6. Федорова В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. / В.Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський : Абетка – Нова, 2004. – 223 с.
7. Храмов В.О. Основи управління персоналом: навч.-метод. посіб. / В.О. Храмов, А.П. Бовтук. – К. : МАУП. – 2001. – 212 с.

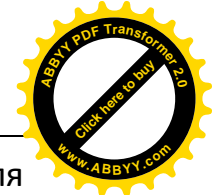
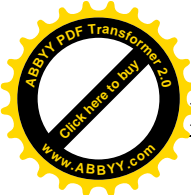
УДК 159.923:159.9:001.12

Н. О. Зінковська

СумДПУ імені А. С. Макаренка

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розкриваються підходи щодо визначення сутності асертивності як психологічного феномену у зарубіжній та вітчизняній психології. Особливу увагу приділено дослідженню даної проблеми у працях Р. Алберті та М. Емонса, М. Дойча, В. Каппоні та Т. Новака, А. Солтера, В. Семиченко та С. Герасіної. Висвітлено результати власного дослідження рівнів прояву асертивності у студентів юнацького віку.



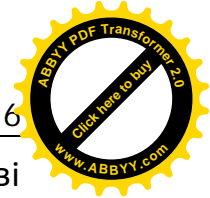
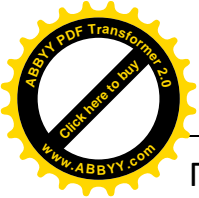
Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, характерні для економічного, політичного, культурного життя сучасної України особливо підсилюють проблему розвитку у людини таких якостей, що забезпечують рух до особистісної зрілості і вдалої самореалізації. Асертивність є важливою рисою, формування якої допоможе особистості бути активним суб'єктом життєдіяльності, уміти розв'язувати проблеми, переконувати і гармонійно надихати інших керувати змінами. Отже, дослідження феномену асертивності є актуальним у контексті сучасної психологічної науки.

Мета статті: здійснити теоретичний та емпіричний аналіз вивчення проблеми асертивності у юнацькому віці.

Результати теоретичного вивчення проблеми. Асертивність – уміння особистості впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших [3].

Концепція асертивності сформулювалась в кінці 50-х на початку 60-х років XX століття американським психологом А. Солтером. Вона ввібрала себе ключові положення гуманістичної психології, в тому числі, протиставлення самореалізації маніпулюванню людьми. А. Солтер вважає, що особистість із розвинутим почуттям самоповаги в будь якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче. Асертивні дії особистості розкриваються в такій поведінці, як: знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, при цьому здатність відкрито без страху й напруги про це заявляти; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможність укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносин [6, 7].

На думку американського психолога М. Дойча, особистість, яка поважає і цінує себе, вирізняється високим рівнем асертивної поведінки. Автор сформулював «троїстий принцип», який полягає в тому, що в будь-якій ситуації асертивна особистість діє рішуче, чесно і дружелюбно [4].



Психолог зазначає, що рішучість особистості не дозволить опоненту маніпулювати або залякати її, чесність не дозволить бути втягнутому в аморальну ситуацію, навіть коли її будуть провокувати на це, дружелюбність дасть зрозуміти опонентам, що така особистість поважає й цінує не тільки власну думку і тому готова до конструктивної взаємодії.

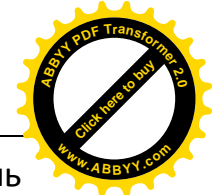
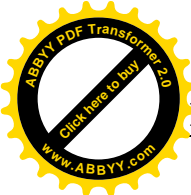
Р. Алберті, М. Емонс вважають, що асертивність часто плутають із агресивністю, але між двома цими поняттями є суттєва відмінність. Асертивна людина – та, яка може чітко і спокійно сказати те, що вона хоче сказати, при цьому вона не відступає, коли зустрічається з людьми, які з нею не погоджуються, і якщо необхідно, вона готова ще раз висловити свою точку зору [1].

У працях чеських психологів В.Каппоні й Т.Новак асертивність розглядається як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій та позитивній спрямованості, проявляються у знаннях про людську сутність, у вміннях і навичках ефективної взаємодії. Асертивність – це спосіб організації своєї поведінки, уміння формулювати особистісні потреби й бажання, прагнення до честоловства у досягненні намічених цілей, шанобливе ставлення до людей, а головне – повага і любов до себе [8].

У вітчизняній психології поняття асертивності почало розглядатися нещодавно, зокрема таким вченими, як В. Ромек, В. Семиченко, С. Герасіна, Л. Ніколаєв.

В. Семиченко стверджує, що асертивність є системоутворювальним ядром почуття поваги та власної гідності. Асертивність дослідниця розглядає як індивідуально-цілісну якість, яка проявляється в активних діях особистості, зокрема у вмінні зберігати власну «автономність», уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточуючих [5].

С. Герасіна у своїй роботі приходить до висновку, що рівень асертивності найбільш глибоко характеризує індивідуальний стиль поведінки особистості щодо себе та оточуючих [2]. На її думку, асертивність – це якість, що відображає адекватний рівень мотивації досягнень, почуття впевненості в собі, емоційно-ціннісні установки, які, інтегруючись, трансформуються в почуття власної гідності та самоповагу.



Отже, виходячи з теоретичного аналізу актуальних досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців, рівень асертивності найбільш глибоко характеризує індивідуальний стиль поведінки особистості щодо себе та оточуючих. Це якість, що відображає адекватний рівень мотивації досягнень, почуття впевненості в собі, емоційно ціннісні установки, які, інтегруючись, трансформуються в почуття власної гідності та самоповаги.

Результати експериментального дослідження. Мета нашого експериментального дослідження полягала у вивченні особливостей проявів асертивності у студентів юнацького віку. Враховуючи, що асертивність як якість найвиразніше проявляється у поведінці, аналіз психологічних особливостей її розвитку в нашому дослідженні в основному проводився за емпіричними зовнішніми показниками мотивації поведінки.

У дослідженні використано комплексний психодіагностичний інструментарій. Особлива увага акцентувалася на визначенні індивідуального стилю поведінки студентів, який досліджувався методикою на виявлення рівня асертивності.

Експериментальне дослідження рівня сформованості асертивної поведінки особистості проводилося на базі УАБС, м. Суми. Досліджуваними були студенти I та II курсу, які оволодівають спеціальністю «Фінанси» (86 осіб).

Мета дослідження полягала в розкритті специфіки прояву асертивності у двох вікових групах. Діагностичним інструментарієм дослідження були методики: «Тест на асертивність», «Методика діагностики домінуючих стратегій у спілкуванні» В. Бойка, «Оцінка агресивності у відносинах» А. Асінгера та «Методика визначення самоствалення» Р. С. Панталеєва.

Результати емпіричного вивчення індивідуального стилю поведінки за «Тестом на асертивність» В.Каппоні та Т. Новака свідчать про різний рівень прояву асертивності у студентів:

— низький рівень зафіксовано у 30 % респондентів першого курсу, та 15 % другого. Особливостями прояву цього рівня у даної групи студентів виявилось те, що їм притаманний неузгоджений надмірний рівень

асертивності, який проявляється негативними явищами в індивідуальному стилі їх поведінки: досліджувані переоцінюють себе та оточуючих, внаслідок чого не здатні ефективно відстоювати власні права та інтереси;

- середній рівень асертивності виявлено у 52 % студентів першого курсу та 20% другого, які мають уявлення про асертивність, але не часто її використовують. Відчувають незадоволення собою та оточуючими;

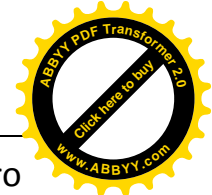
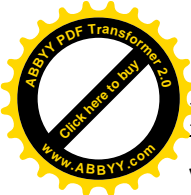
- високий рівень асертивності сформовано у 18 % респондентів першого курсу та 65 % другого, які певною мірою здатні відстоювати власні права та інтереси, реалістично оцінюють себе та поважають права оточуючих.

Отже, з'ясувалося, що у студентів різні можливості щодо оволодіння навичок асертивності. Студенти першого курсу, за даними методик, проявляють вищий рівень тривожності та невпевненості в собі. Це може бути пов'язано із тривожністю, зумовленою професійним вибором, набуттям нової для особистості ролі студента, зміною соціального середовища та місця проживання. Вищим рівнем асертивності володіють студенти другого курсу, так як вони є більш адаптованими до умов навчання та студентського життя.

Висновки. 1. Асертивність передбачає усвідомлене ставлення до прийняття важливих рішень, уміння відстояти власні переконання, узгодженість поведінки із внутрішніми мотивами й ціннісними орієнтаціями, самостійність і здатність брати на себе відповідальність при прийнятті рішень.

2. Асертивність є запорукою психічного здоров'я особистості, її вдалої самореалізації, на що вказують представники як зарубіжної, так і вітчизняної психології.

3. Становлення особистості через самоусвідомлення, активну внутрішню роботу відбувається у юнацькому віці. Це зумовлює критичне осмислення свого попереднього досвіду, формує нові уявлення про себе як особистість, про власне майбутнє. Цей вік сприятливий для розвитку асертивності, оскільки відповідальність, самостійність, початок активної

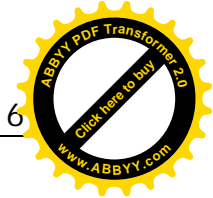


участі в житті суспільства потребує від юнаків та дівчат конструктивного вирішення різних проблем, уміння відстоювати власні переконання, узгодженості поведінки із внутрішніми мотивами й ціннісними орієнтаціями, розвинутої здатності брати на себе відповідальність при прийнятті рішень.

4. Результати нашого емпіричного дослідження підтвердили, що у студентів існують різні можливості щодо оволодіння навичками асертивності. Студенти першого курсу проявляють нижчий рівень асертивності порівняно зі студентами другого курсу. Виявлена особливість може бути пов'язана із тривожністю, зумовленою професійним вибором, зниженням впевненості у собі, пов'язаним з набуттям нової для особистості ролі студента, зміною соціального середовища та місця проживання. Вищим рівнем асертивності володіють студенти другого курсу, так як вони є більш адаптованими до умов навчання та студентського життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! [пер. М.В.Горшков] / Роберт Э. Алберти, Майкл Л. Эммонс. – СПб.: Гуманитарное агенство «Академический проект», 1998. – 190 с.
2. Герасіна С.В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді / С.В. Герасіна //Проблеми сучасної психології. – 2010. – № 10. С. 139-148.
3. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 320 с.
4. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / Мортон Д. // Социально-политический журнал. – 1997. – №1. – С. 202–212.
5. Семиченко В.А. Психология направленности: [учеб.-метод.пособ.] / В.А.Семиченко, А.М. Галус / ЦИППО; Хмельницкий ГПИ; Региональная лабор. соц.-пед. проблем адаптации студентов к условиям обучения в вузе. – Хмельницкий: ХГПИ, 2003. – 522 с.
6. Франсиско Г. Усі ці нестерпні люди. Як прожити серед людей, які роблять наше життя неможливим [пер. В. Крутоуз] / Гавілан Франсиско. – К.: Пульсари, 2009. – 192с. [Серія «Психологія і самодопомога»].
7. Альберти Р. Ваше полное право: Уверенность в себе и равенства в вашей жизни и взаимоотношений / Роберт Альберти, Майкл Эммонс. – Издатель: РБА «Влияние», 2008. – 299 с.
8. Каппони В. Как делать все по - своему / В.Каппони, Т.Новак. – СПб.: Питер-ком, 1995. – 125 с.



ПОНЯТТЯ «МАНІПУЛЯЦІЇ» ТА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРИЙОМІВ МАНІПУЛЯЦІЇ В ПРОМОВАХ НІМЕЦЬКИХ ПОЛІТИКІВ

У практичному аспекті тема маніпуляцій є однією з найбільш проблемних у сучасній політології. Елементи маніпуляцій можна побачити у будь-якій політичній технології, яка має справу з інформацією. А часто маніпуляція застосовується як самостійна або принаймні основна політична технологія. Причому маніпуляція є швидше технологією утримання і реалізації влади, аніж її здобуттям. До того ж, політичну маніпуляцію можна розглядати як один з типів влади.

Поняття «маніпуляція» набуло особливого значення за останні 50 років. Тому необхідно виділити **проблему нашого дослідження** – посиленням вивчення теорії дискурсу та прагмалінгвістики на сучасному етапі політичної думки. **Мета дослідження** полягає у встановленні засобів впливу на електорат. Дана стаття базується на **аналізі досліджень** таких науковців як Ф.С. Бацевич, В.І. Карасік, П.Б. Паршин.

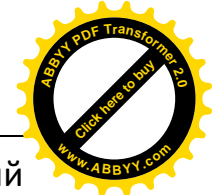
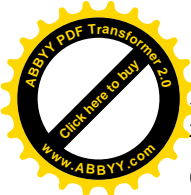
Маніпуляція є багатоаспектне явище, для якого характерно декілька визначень, що застосовуються у психології та політології. Отже маніпуляція – це:

1. Вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого збудження у іншого індивіда намірів, які не співпадають з його актуально існуючими бажаннями [1, с. 22–23].

2. Вид психологічного впливу, при якому майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, відносин або установок, що не співпадають із тими, що є у адресата на даний момент [2, с. 118].

3. Психологічний вплив, націлений на зміну напрямку активності іншого індивіда, виконаний настільки вправно, що залишається непомітним для нього [5, с. 39].

4. Політична інформаційна обробка осіб, груп, суспільної думки в цілому в інтересах деяких політичних, економічних, та інших осіб або груп. Система засобів ідеологічного і духовно – психологічного впливу на масову



свідомість з метою нав'язування певних ідей, цінностей; цілеспрямований вплив на суспільну свідомість і політичну поведінку для формування їх у бажаному напрямку. Від пропаганди відрізняється прихованим характером впливу, об'єкти маніпуляції звичайно не знають про його здійснення. Основним знаряддям маніпуляції є засоби масової інформації [3, с. 221].

5. Процес обмеження і заниження політичної свідомості, культивування політичного неучтва, які керівні кола можуть доводити до найміцніших рівнів мислення і самоконтролю, до найстійкіших переконань і звичок, до найбільш первинних і інстинктивних ідейно – політичних реакцій. Вплив іде переважно на емоції, а не на розум, на підсвідомість, а не на свідомість [4, с. 52–54].

Серед основних засобів маніпуляції виділяють: підміну понять, добір аргументів (відповідно до потреб промовця), замовчування.

Метою дослідження є виявлення мовних засобів, за допомогою яких на практиці реалізуються маніпулятивні цілі політичних дискурсів. Для більш детального розгляду потрібно проаналізувати декілька прикладів з виступів представників ліберальної партії Німеччини.

Уривок інтерв'ю представниці партії FDP Корнелії Піпер присвячено дуже актуальному на сьогоднішній день питанню сім'ї та кар'єрного росту жінок в Німеччині.

(1) «In der Politik verändern Frauen das Recht zum Vorteil von Frauen und Männern, die Kinder und Karriere vereinbaren wollen. Gute Beispiele sind die Themen der Kinderbetreuung und des Elterngeldes, oder auch die von der FDP seit langem geforderten 200 € Kindergeld für einkommensschwache Familien bzw. den steuerlichen Grundfreibetrag jährlich auf 8 000 € auch für Kinder zu erhöhen.

(2) Deutschland braucht dringend ein einfaches und familienfreundliches Steuerrecht. Auch das ist ein Thema für Frauen. Deshalb rufe ich die Bürgerinnen in diesem Superwahljahr auf, nehmen Sie ihr Wahlrecht war! Überlassen Sie die Entscheidungen über ihre Familie und ihren Kindern nicht denen, die Sie nicht in Verantwortung für unser Land sehen wollen [6].

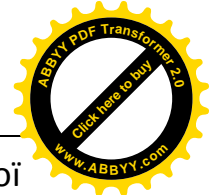
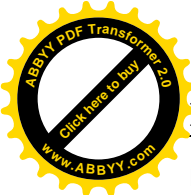
Слід зазначити, що цільовою аудиторією в цьому випадку є жінки середнього віку, і саме з цим пов'язаний підбір таких лексичних одиниць, як Kinder und Karriere, Kinderbetreuung und Elterngeld, Kindergeld, einkommensschwache Familien (1), які зрозумілі і близькі основній масі жінок і, відповідно, відразу привертають їхню увагу. Крім того, характерним тут є використання кількісних числівників, які, як показує практика, в більшості випадків не запам'ятовуються аудиторією, однак у поєднанні з такими дієсловами, як «erhöhen», «steigern», «erweitern», «verstärken» та ін., навіть незалежно від свого фактичного значення пов'язуються у свідомості виборців з позитивними явищами, якостями, процесами. Також привертає увагу прикметник «einkommensschwach», який по суті не виражає конкретних відносин і зв'язків та має в українській мові відповідник «малозабезпечений». Саме тому, що він явно не визначає коло сімей, які входять до цієї групи, кожна потенційна жінка-виборець розуміє поняття «малозабезпечений» на свій лад і підсвідомо зараховує себе до цієї групи, розраховуючи таким чином на підтримку вищезгаданої партії і відповідним чином формуючи своє ставлення до неї.

Досить часто використовується прийом побудови тексту політичного дискурсу, заснований на принципі використання протиставлень (див. уривок (2) інтерв'ю). Цей приклад покликаний сформулювати в підсвідомості жіночої половини виборців суворий поділ політичних кіл на представників партії FDP – єдиних, хто переймається їх проблемами, і всіх інших (оскільки конкретні партії не називаються, вони сприймаються як єдине опозиційне поняття «інші»).

Необмежені можливості для посилення емоційного впливу, залучення й утримання уваги читачів і слухачів надає гра слів, навмисне порушення лексичної сполучуваності. Ці прийоми дозволяють створювати яскраві образи, що добре запам'ятовується, а в ряді випадків і вносити в текст елементи іронії, або концентрувати увагу реципієнта не тільки на плюсах власної політичної лінії, а й на недоліках політики суперників.

Zwei Grundsätze für mehr Arbeitsplätze: Ärmel hoch. Steuern runter [7].

На прикладі цього рекламного слогана ліберальної партії FDP можна не тільки чітко простежити головні напрямки курсу партії – зниження



податків і створення робочих місць, – а й прихований докір правлячої партії, що несе відповідальність за безробіття в країні. Важливе у цьому слогані також і те, що така кількість інформації передається надзвичайно простим синтаксисом усічених, еліптичних речень.

Отже, вибір стилю викладу, мовних засобів, композиційної побудови тексту в політичній рекламі здійснюється з урахуванням особливостей аудиторії, для якої призначений текст, мовних стереотипів, звичних для конкретного цільового сегменту, його менталітету, рівня освіти, а також типів сприйняття, переважаючих в аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заветный С. А. Социальное управление и личностное манипулирование / С.А. Заветный. – М., 1998. – с. 39.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, 2002. – 264 с.
3. Почепцова Г.Г. Варіативність, типи та жанри дискурсології // Дослідження адресованості / Г.Г. Почепцова.- К, 1987.- С. 530.
4. Саламун К. Язык и политика: Вербальная стратегия в политической деятельности // Язык и идеология. Реф. Сбор / К. Саламун. – М., 1987. – С. 52–54.
5. Серажим К.С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність / За ред. В. Різуна / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка / К.С. Серажим. – К., 2002. –С. 392.
6. Pressemitteilung der stellvertretenden Bundesvorsitzenden der FDP Cornelia Pieper vom 25.01.2009. – Режим доступу до статті:
<http://www.fdp-bundespartei.de>
7. Rede von dem FDP-Partei- und Fraktionschef Guido Westerwelle vom 06.01.09 – Режим доступу до статті:
www.fdp-bundespartei.de

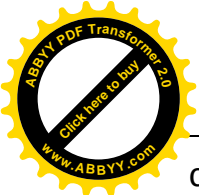
УДК 316.772.4+159.923.2

О. М. Косівчук, Г. А. Стадник
СумДПУ імені А. С. Макаренка

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ТА САМООЦІНКА ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається міжособистісні стосунки та самооцінка підлітків. Вивчається залежність самооцінки від особливостей перебігання підліткової кризи та характеру міжособистісних стосунків підлітків з однолітками.

Постановка проблеми: У підлітковому віці міжособистісні стосунки впливаю на самооцінку особистості. Труднощі в спілкуванні та низка



самооцінка виникає саме через виникнення підліткової кризи та важкі міжособистісні стосунки підлітків з однолітками.

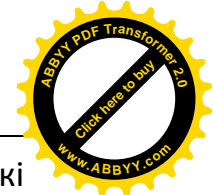
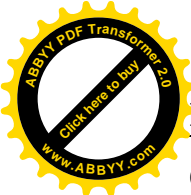
Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою розгляду теми міжособистісних стосунків та самооцінки у підлітків розглядали: Ілійчук В. І., Кон І. С., Фельдштейн Д.І., Андреева Г.М., Донцова А.І., Обозов М.М., Рibaкова М. М., Рояк А. А., Татенко В.А., Арелков Г.Г., Жариков Н.М., Зеер Э.Ф., Шкуленда Н.М., Андрущенко Т.К., Бондарь І.В., Бороздіна Л.В., Залученова Е.А., Захарова А.В., Остапенко Г.В., Липкіна А.И.

Мета статті – розглянути психологічну літературу для вивчення з проблеми міжособистісних стосунків підлітків і їх самооцінки, та залежності самооцінки від особливостей перебігання підліткової кризи та характеру міжособистісних стосунків підлітків з однолітками.

Виклад основного матеріалу. Характерною ознакою міжособистісних стосунків є їх емоційне забарвлення. Можливо визначити взаємини людей, що формуються у процесі безпосередньої взаємодії у групі, що мають неформальний характер і містять значущу оцінку партнерів у спілкуванні. Самооцінка впливає на міжособистісні взаємини у групі. У вітчизняній психології проблема самооцінки розробляється переважно в рамках вікової психології. Предметом вивчення та аналізу виявляється процес формування, становлення самооцінки, динаміка її властивостей в онтогенезі. При цьому самооцінка розглядається як один із компонентів, які складають самосвідомість. Самосвідомість – усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе [9,297].

Цікавою є думка Н.Н. Лисенко, що висока, а інколи завищена самооцінка вольових якостей та наслідків діяльності позитивно пов'язана зі стійким високим статусом учня у класі [4,21].

Самоконтроль та самооцінка розглядаються Т.А. Барановською як складові елементи саморегуляції навчальної діяльності. І якщо під саморегуляцією у вітчизняній психології часто розуміли саморегуляцією психічних станів, то Т.А. Барановська пропонує методи формування дій по



самоконтролю та саморегуляції саме як складників навчальної діяльності, які пов'язані з оцінкою суб'єктом себе, вибором навчальної мети, порівнянням результату та мети, внесенням виправлень і ін. (наприклад, вона використовує для цього метод поступового формування розумових дій самоконтролю при вивченні іноземної мови на основі рідної мови) [3, 57].

Як показали численні дослідження (І.С. Кон, Ю.М. Орлов), позитивна самооцінка, на жаль, властива меншій частині сучасних підлітків, частіше зустрічається суперечлива самооцінка. Суперечлива самооцінка проявляється в неадекватно високих або неадекватно низьких очікуваннях від себе. Підлітки з такою самооцінкою часто уникають нових видів діяльності, намагаються обмежувати своє спілкування, або спілкуються тільки на формальному поверхневому рівні.

І.Я. Петухова та В.Ю. Шишкіна говорять про необхідність цілого комплексу мір, які спрямовані, у першу чергу, на перегляд завдань та змісту навчання, які повинні бути сприятливі для суб'єктивної позиції учня в навчальній діяльності, вимагали б від нього активності, рефлексії, саморегуляції [6,41].

Оскільки ведучою діяльністю для підлітків являється спілкування з однолітками, то міжособистісні стосунки будуть для них надзвичайно важливими. Кожен підліток психологічно належить до декількох груп: сім'ї, шкільного класу, компаніям однолітків. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відтісняє на другий план навчання, і навіть стосунки з рідними. Однією з головних причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань є невдоволення підлітків своїми стосунками з однолітками, що часто не усвідомлюється ні дорослими, ні самими підлітками.

Залучення підлітка в коло дорослих інтересів спонукає його до ініціативної перебудови взаємовідносин з оточуючими людьми. Школяр починає пред'являти підвищені вимоги до себе і до дорослих, чинить опір і протестує проти звернення до нього як до дитини. Підліток вимагає розширення своїх прав. Як реакція на нерозуміння з боку дорослої людини у підлітка нерідко виникають різного виду протести, непокори, неслухняність, які у вираженій формі виявляється у відкритій непокорі,

негативізм. Якщо дорослий усвідомлює причину протесту з боку підлітка, то він бере на себе ініціативу у розбудові взаємин, і ця перебудова здійснюється безконфліктно. В іншому випадку виникає серйозний зовнішній і внутрішній конфлікт, криза підліткового віку, в який зазвичай в рівній мірі виявляються втягнутими і підліток, і дорослий [2, 134].

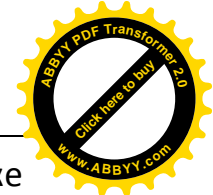
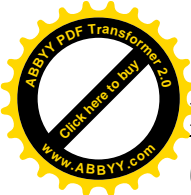
Підлітковий вік має особливе значення для розвитку особистого «Я» людини, оскільки в цей період відбувається становлення нового рівня самосвідомості, зміна уявлення про себе. Цей процес визначається прагненням зрозуміти себе, свої можливості і особливості, як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним. З цим пов'язані різкі коливання у ставленні до себе, нестійкість самооцінки. Саме цим визначаються провідні потреби підліткового віку – в самоствердженні і спілкуванні з однолітками.

Причини виникнення, характер і значення підліткової кризи психологами пояснюється по-різному. Багато авторів підкреслюють можливість без кризового перебігу цього періоду. Криза в цьому випадку розглядається як результат неправильного ставлення дорослих, суспільства в цілому до підлітка, пояснюється це тим, що особистість не може впоратися з поставленими перед нею проблемами [10,325].

Провідним мотивом у період формування самооцінки виступає бажання затвердитися в колективі однолітків, завоювати авторитет, повагу й увагу товаришів. При цьому ті, хто цінує себе високо, висувують високі вимоги й у спілкуванні, намагаючись їм відповідати, тому що вважають нижче свого достоїнства мати погану репутацію в колективі.

Цікаво, що, починаючи з підліткового віку, загальна самооцінка дівчат набуває дещо нижчої структури, порівняно з самооцінкою хлопців: у дівчат самооцінка щільно пов'язана з оцінкою своєї зовнішності і привабливості, хлопчики частіше оцінюють себе не стільки з боку привабливості, скільки з точки зору фізичних можливостей: наскільки вони розвинені, спритні і сильні.

Важким підліткам буває досить важко самоствердитися, завоювати позитивний статус або лідерство у сфері організованого дозвілля, в середовищі однолітків, які, як правило, мають більш розвинений інтелект,



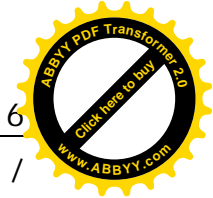
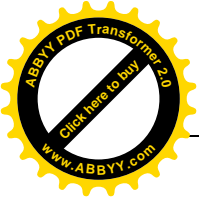
більш сильну волю і стійкі емоції. Лідерів, навпаки, ніхто силою не може «призначити» на лідерську роль або змусити виконувати відповідні функції. Лідера обирають часом таємно і навіть не завжди свідомо – просто вважатимуть ведучим, показним, кому можна і потрібно довіряти свою долю. Кожен з таких підлітків може відмовитися від лідерства (не йти попереду, не бути на чолі, не брати на себе відповідальність) у конкретній групі або ситуації [11, 31].

У психології вважається загальновизнаною значимість позитивної самооцінки для здорового розвитку особистості. Вчинки і діяльність людини багато в чому визначаються тим, якою вона себе сприймає. Позитивна самооцінка пов'язується з упевненістю в собі, самокритичністю, наполегливістю, суспільною активністю, успішністю, високим соціальним статусом. Підлітки з позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними сферами діяльності, їх міжособистісні стосунки базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими і глибокими.

Висновки. Отже, незважаючи на розходження поглядів науковців щодо визначення поняття самооцінка і вибір різних точок зору на досліджувану проблему, спеціалісти доходять висновку про те, що самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка є важливим регулятором поведінки, і самооцінка дуже пов'язана з міжособистісними стосунками, особливо у підлітковому віці під час вікової кризи, коли загострюються стосунки з дорослими та однолітками та знижується рівень самооцінки особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Избранные психологические труды Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Барденштейн Л.М. Эмоционально-волевое развитие детей / Л.М. Барденштейн – СПб.: Питер, 1995. – 197с.
3. Барановская Т.А. Формирование самоконтроля как механизма регуляции учебной деятельности // Психология студента как субъекта учебной деятельности: Сб. – М., 1989. – С.56 – 59.
4. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов. – М., 1992. – 52 с.



5. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский – М.: Просвещение, 1979 – .
6. Петухова И.В., Шишкина В.Ю, Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности. / И.В. Петухова, В.Ю. Шишкина // Психология студента как субъекта учебной деятельности: Сб. – М., 1989. – С. 38 – 42.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Ф. Райс. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 624 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Д.Я. Райгородский Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000 – 672 с.
9. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития ребенка. / А. А. Рояк М.: Педагогика, 1988. – 112с.
10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие.-М.: Гуманитарное издательство центр ВЛАДОС, 1996. – 529с.
11. Титаренко В. Про парадокси лідерства // Психолог.-2006.-№5, лютий.-С.31-32

УДК 159.942: 159.923

М. І. Пархоменко

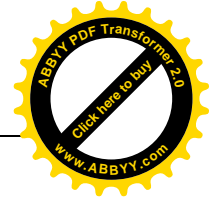
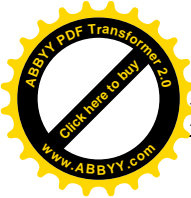
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема емоційної стійкості особистості, надається її характеристика, розкриваються особливості емоційної сфери особистості, що впливають на її формування, висвітлюється значущість керування емоціями в стресових ситуаціях.

Постановка проблеми. Серед чинників емоційних явищ важливе місце посідають властивості нервової системи індивіда. Зокрема, вони істотно позначаються на його емоційності – особливостях емоційного реагування на емоціогенні впливи. Від них залежить рівень емоційності, адже якщо одні люди гостро реагують на те, що зачіпає їхні потреби, інші, навпаки, виявляють емоційну стійкість – здатність протистояти емоціогенним впливам.

Дослідження природи емоційної стійкості і пов'язаних з нею можливостей прогнозування успішності професійної діяльності людини є на сьогодні недостатньо чітко визначеними. Проте значущість проблеми є загальновизнаною, а феномен «емоційна стійкість» розглядається як важливий чинник суб'єктивного розвитку людини і передумова успішності її професійної та інших видах життєдіяльності.

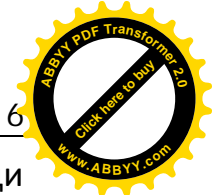
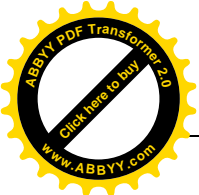


Мета: розкрити сутність поняття «емоційна стійкість».

Визначення поняття «емоційна стійкість» зустрічаємо в багатьох роботах сучасних науковців (Е. А. Мілерян, Я. Рейковський, П. Б. Зільберман, О. О. Сиротін), причому більшість із них мають принципові відмінності, але найповніше визначення емоційної стійкості, на нашу думку, належить Л. М. Аболіну. Він вважає, що емоційна стійкість – це властивість, яка характеризує індивіда в процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якого, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети. Оскільки емоційний процес містить пристосувальний ефект, оскільки всі структурні елементи дії (з їхніми змістовими, якісними, динамічними та експресивними характеристиками) утворюють динамічну єдність за допомогою одержання безперервної зворотної інформації про результат успішності досягнення поставленої мети – доцільно назвати його функціональною системою емоційного регулювання діяльності [1].

Емоції не завжди бажані, тому що при своїй надмірності вони можуть дезорганізувати діяльність або їх зовнішній прояв може поставити людину в незручне становище, видавши, наприклад, його почуття по відношенню до іншого. З іншого боку, емоційний підйом, гарний настрій сприяють здійсненню людиною будь-якої діяльності, спілкуванню.

Багато видів людської діяльності, особливо творчого характеру, вимагають натхнення, підйому. Насамперед це діяльність артистів. Деякі з них настільки звикають до ролі й емоційно збуджуються, що заподіюють фізичну шкоду своїм партнерам. Один з акторів у драмі «Отелло» ледь не задушив акторку, що грала Дездемону. Велику роль відіграє викликана емоція й у композиторів. За даними Є.П. Ільїна та інших, студенти, які хвилювалися перед іспитом, мали кращу інтелектуальну змобілізованість. Відомі також численні випадки, коли спортсмени «заводять» себе перед стартом або під час змагань, навмисно викликаючи в себе злість, що сприяє мобілізації можливостей. Але не менш важливою емоційна стійкість являється для професії практичного психолога. Р. Кочунас виокремлює п'ять критеріїв ефективного консультанта, серед яких однією з перших є емоційна стійкість [4].



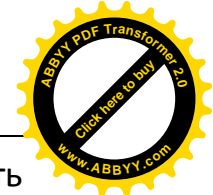
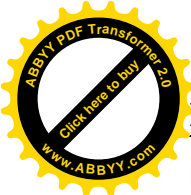
Б. А. Смірнов та Є. В. Долгопята виділяють чотири підходи до розуміння поняття «емоційна стійкість» [5]. Для першого з них характерне зведення емоційної стійкості до проявів волі. Обґрунтуванням цього є визнання того, що людина може змінювати свій емоційний стан вольовим зусиллям, засобами аутогенних тренувань. Тому прибічники такого підходу трактують емоційну стійкість як здатність керувати своїми емоціями в ході діяльності.

В рамках другого підходу емоційна стійкість вважається інтегральними властивостями психіки або властивістю особи, завдяки якій людина здатна здійснювати необхідну діяльність в складних умовах. Так, П. І. Зільberman вважає, що під емоційною стійкістю слід розуміти інтеграційну властивість особи, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, яка забезпечує успішне досягнення мети діяльності в складній психогенній обстановці.

Третій підхід базується на єдності енергетичних і інформаційних характеристик психічних властивостей. Емоційна стійкість при такому підході розглядається як властивість темпераменту, що дозволяє надійно виконувати цільові завдання за рахунок раціонального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії. При цьому підкреслюється роль емоційного збудження в екстремальних ситуаціях, яке характеризується станом активізації різних функцій організму, підвищенням психологічної готовності до несподіваних дій. Все це можливо за рахунок використання ресурсів особи.

У основі четвертого підходу лежить положення про те, що кожний психічний процес (пізнавальний, емоційний, вольовий) відносно незалежний від інших і має специфічні особливості. Застосовуючи це до емоційного процесу це означає, що вольовий, пізнавальний процес, і тим більше властивостей особи (спрямованість, темперамент, характер, здібності), незважаючи на взаємозв'язки, не обов'язково входять до його складу.

Висновки. Таким чином, при першому підході основні психологічні чинники емоційної стійкості виносять за її межі і вважають наслідком



прояву вольових якостей, при другому – емоційну стійкість вважають наслідком інтеграції різних психічних процесів і явищ, при третьому – мають на увазі резерви психічної енергії, при четвертому – на перший план виступають якості і властивості найемоційнішого процесу в складній для людини ситуації. Тобто, емоційна стійкість зменшує негативний наслідок сильних емоційних дій, попереджає крайній стрес, сприяє появі готовності до дії в напруженій ситуації. Емоційна стійкість є одним з найважливіших чинників надійності і успіху діяльності в екстремальній ситуації

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987. – 263с.
2. Варій М. Й. Психологія особистості, Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256с.
4. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. – М.: «Академический проект», 1999. – 151с.
5. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007, – 276с.

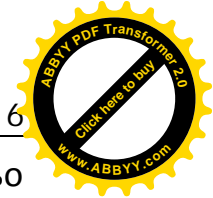
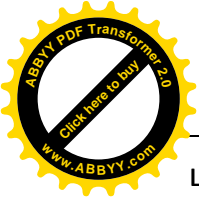
УДК 375.78

К. М. Пасько, Т. А. Юкиш
СумДПУ імені А. С. Макаренка

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ»

У статті міститься інформація про психологічні особливості проявів агресивної поведінки у підлітковому віці. Проблема є однією з актуальних проблем сучасного суспільства, оскільки у порівнянні з нещодавнім минулим, зросло число тяжких злочинів, фіксується збільшення конфліктів і факторів агресивної поведінки серед підлітків.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасного суспільства є зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі. За останні роки різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків. У цих умовах актуальності набуває аналіз проблеми агресивної поведінки дітей підліткового віку. Підлітковий вік – це вік складної кризи,



що зачіпає і фізіологічне, і психічне здоров'я дитини. Криза безпосередньо пов'язана з періодом статевого дозрівання.

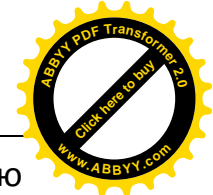
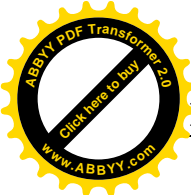
Наприкінці XX – на початку XXI ст., підходи до вивчення особливостей психології і поведінки підлітків в Україні зазнали помітних змін. Порівняно з попередніми поколіннями, діти цього віку є більш розкутими та самостійними, швидше починають орієнтуватися у сучасному суспільстві. З поняттям «агресивності» пов'язані соціально небезпечні прояви, що виникають через вплив як внутрішніх (особистісних), так і зовнішніх (соціальних) чинників [1].

Для підлітків у сучасному суспільстві характерна велика кількість конфліктів, насильство по відношенню до однолітків. На сьогодні зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі є однією з найважливіших соціальних проблем сучасного суспільства.

При цьому причини агресивності необхідно шукати у сім'ї, а саме у методах виховання підлітка. Також певним чином на формування агресивного характеру взаємодії з оточуючими впливає «неблагополучне становище» у незабезпечених, малозабезпечених, «проблемних» сім'ях. Почуття пригніченості, заздрощів, ненависті, що виникають у дітей, штовхають їх на здійснення актів насильства.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми психологічних особливостей проявів агресивної поведінки серед підлітків широко представлені в роботах як вітчизняних так і зарубіжних психологів. На вітчизняних теренах вивчення різноманітних форм агресивної поведінки підлітків здійснено у роботах таких знаних психологів, науковців, як О.Б. Бовть, Р.У. Благута, Б.М. Ткач, С.В. Харченко, Л.В. Чаговець та ін. Проблема агресії та агресивної поведінки також широко представлена і в зарубіжній психології (З. Фрейд, А. Басс, А. Бандура, С. Берковіц, К. Лоренц та ін.). Однак остаточного вирішення проблеми агресивної поведінки у сучасних дітей підліткового віку так і не знайдено.

Мета статті. Основною метою даної статті є розкриття психологічних особливостей проявів агресивної поведінки у дітей підліткового віку.

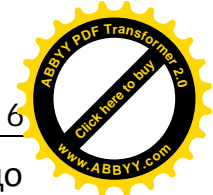
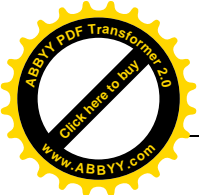


Виклад основного матеріалу. У психологічній науці під агресією прийнято називати дії, що наносять людині будь – який збиток: моральний, матеріальний або фізичний. Причому в понятті «агресія» поєднуються різні за формою і результатами акти поведінки – від злих жартів, пліток, деструктивних форм поведінки, до бандитизму [1; 5].

Агресивні підлітки, при всій відмінності їх особових характеристик і особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відноситься бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, спрямована як проти однолітків, так і проти оточуючих дорослих. У таких підлітків спостерігається «крайня» самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід зі складних ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, регулюючими поведінку. Разом з тим серед агресивних підлітків зустрічаються і діти належно інтелектуально і соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості.

Так наприклад Л. Бендер, розглядає агресію як тенденцію наближення до об'єкта чи видалення від нього, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу, що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам [2].

Дослідження психологічних особливостей проявів агресивної поведінки проводилося в Самгородоцькій ЗОШ та в Самгородоцькій школі-інтернаті, серед учнів віком від 14 до 16 років. Були проведені наступні методики: проективна методика «Неіснуюча тварина», методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі, методика діагностики показників і форм агресії Л.Г. Почебут та визначення інтегральної самооцінки особистості Ю.М. Забродіна, В.В. Новікова.



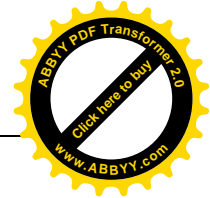
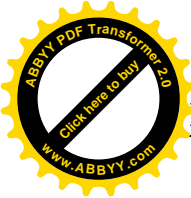
У ході дослідження за допомогою методик було встановлено, що більшість підлітків, які виховуються у родинах мають високу самооцінку, а підлітки, які виховуються в дитячому будинку мають неадекватну завищену самооцінку.

За допомогою методик були отримані дані, що демонструють значні відмінності у прояві агресивної поведінки за статевою ознакою. Згідно результатів, високий рівень агресії спостерігається частіше у хлопців, ніж у дівчат. При зіставленні рівнів та форм агресії було встановлено, що підлітки з високим рівнем агресії в основному надають перевагу фізичній і вербальній формі прояву агресії, із середнім рівнем – непрямій формі прояву агресії, з низьким – образі.

Висновки. Здійснений аналіз теоретичних та емпіричних даних експериментального дослідження надав порівняльну характеристику щодо специфіки прояву агресивної поведінки дітей старшого підліткового віку, які навчаються у звичайній школі та школі-інтернаті. У результаті визначення рівня агресії нами було виявлено, що більшості підлітків притаманний саме середній рівень проявів агресивної поведінки при взаємодії з оточуючими дорослими і однолітками. Також було доведено, що вплив особистісних характеристик на прояв агресивної поведінки яскравіше проявляється у виборці хлопців, ніж у дівчат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 1990. – 512 с.
2. Божович Л. И. Психология формирования личности, 1995.- 290 с.
3. Керол Флейк Хобсон, Брайн, Е. Робинсон, Петси Скин. Развитие ребенка и его отношения с окружающими. – М.: 1993. – 114 с.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков в условиях его коррекции – М., 1996 – 96с.
5. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – 156 с.



Н. М. Ромашко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ НА КОНФЛІКТНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

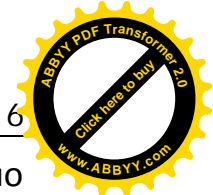
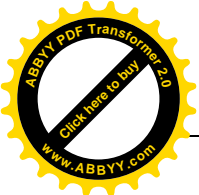
У статті розглядається питання про акцентуації характеру як поширене явище у підлітковому віці. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей конфліктної поведінки у підлітків з різними типами акцентуацій характеру, а саме рівень конфліктності та домінуючий стиль поведінки у конфліктній ситуації.

Постановка проблеми. Характер є центральною, стрижневою властивістю особистості, стійким поєднанням індивідуально-психологічних особливостей особистості, в яких проявляється її ставлення до навколишнього світу і самої себе, і які визначають типові для людини форми поведінки. Характер людини визначає, що вона робить і як вона це робить. Характер проявляється в цілях, засобах і способах поведінки, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, внаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій, навіть підвищеній стійкості до інших.

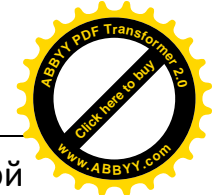
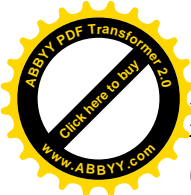
Вивченням питання акцентуацій характеру займалися зарубіжні науковці Леонгард К. та Ейдемільер Е. Серед російських вчених дану проблему вивчали та активно розробляли Лічко А. (психіатричний підхід) та Подмазін С. (педагогічний підхід).

Підлітковий вік являється своєрідним переломним періодом, переходом від дитинства до дорослості і характеризуються емоційною нестабільністю, виникненням та загостренням внутрішньо особистісних та міжособистісних конфліктів. Загальна ситуація кризи може поглибитися також внаслідок наявності акцентуації характеру, яка через неправильний стиль виховання дитини може перерости в психопатію. Тому дуже важливо якомога раніше виявити та ідентифікувати акцентуацію для того, щоб знизити її інтенсивність або включити підлітка в ту діяльність, де завдяки наявній акцентуації він зможе особистісно самореалізуватися.



Мета дослідження. Проведене нами дослідження було спрямовано на виявлення акцентуацій характеру та з'ясування стилів конфліктної поведінки у підлітків з різними типами акцентуацій. Для перевірки гіпотези щодо взаємозв'язку між акцентуаціями характеру, рівнем конфліктності та стилем конфліктної поведінки найбільш доцільними було визначено наступні діагностичні методики: «Питальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру» Подмазіна С., тест «Діагностика рівня конфліктності особистості» за Русинкою І.І., методика «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» К. Томаса. Експериментальне психологічне дослідження проводилося на базі Олександрівської гімназії міста Суми на учнях 8–А класу та на базі Сумської спеціалізованої школи № 25 на учнях 8–А класу. Загальна кількість вибірки досліджуваних становила 50 учнів.

В ході дослідження ми підтвердили теоретичне положення про те, що саме підлітковий вік є найбільш сприятливим періодом для загострення характерологічних особливостей та виникнення акцентуацій характеру. У переважаючої кількості досліджуваних нашої вибірки, а саме у 82% підлітків, ми встановили наявність акцентуацій характеру, а також з'ясували, що найбільш вираженими типами у даній групі є змішана гіпертимно-демонстративна (22%) та гіпертимна акцентуація (20%). Для досліджуваних з гіпертимно-демонстративною акцентуацією є показовими висока комунікабельність, впевненість в собі, наявність організаторських здібностей, бажання бути лідером, але при всьому цьому вони егоцентричні, хочуть постійно бути у центрі уваги, часто намагаються справити враження на оточуючих, непостійні в різних заняттях та захопленнях. Респондентам з гіпертимною акцентуацією притаманні аналогічні якості, за винятком надмірної егоцентричності та непереборного бажання справити враження на публіку, привернути увагу оточуючих людей до своєї персони. Інші типи акцентуацій характеру у досліджуваних даної вибірки були виявлені в значно меншій кількості. Так акцентуацію демонстративного типу ми ідентифікували у 12% підлітків. Для цієї категорії учнів є характерним високий рівень егоцентризму, постійне



бажання бути в центрі уваги, справляти враження на оточуючих. Але в той же час їм також притаманні і позитивні якості: розвинена комунікабельність і наявність спеціальних здібностей, що дають їм можливість творчо самореалізуватися.

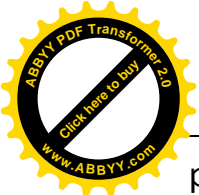
Серед опитаних учнів з вираженою акцентуацією у 12% було виявлено збудливий тип акцентуації характеру. Це означає, що дані учні схильні до зниженого настрою, який поєднується з дратівливістю, озлобленістю, похмурістю, також їм притаманні важкі афективні розрядки та негативні емоційні стани, вони часто прагнуть домінувати над ровесниками, що є причиною частих міжособистісних конфліктів з іншими дітьми.

Для з'ясування питання про взаємозв'язок між наявністю акцентуації характеру та рівнем конфліктності у підлітків, нами була використана методика «Діагностика рівня конфліктності особистості». В ході тестування були отримані наступні результати. Середній рівень конфліктності ми виявили у 89% досліджуваних з гіпертимно-демонстративною акцентуацією характеру, а також у всіх 100% досліджуваних підлітків з акцентуаціями гіпертимного, демонстративного та лабільно-астено-невротичного типів. Це дає нам можливість припустити, що середній рівень конфліктності є характерним для більшості представників вище вказаних типів акцентуацій.

На основі цього ми можемо стверджувати, що вони добре соціально адаптовані, здатні адекватно сприймати ситуації конфлікту та непорозуміння і відповідно коректно та толерантно в них діяти.

Варто відзначити, що у 100% досліджуваних підлітків лабільного типу ми виявили низький рівень конфліктності. Це означає, що вони намагаються не вступати в конфлікти, а, якщо конфліктна ситуація все-таки трапилася, то в ній вони віддають перевагу більш пасивним діям, ніж активному захисту своїх інтересів.

У 60% досліджуваних зі збудливою акцентуацією характеру було виявлено високий рівень конфліктності, а в решти 40% – середній рівень. Спираючись на наведений вище факт, ми можемо сказати, що для акцентуантів збудливого типу більшою мірою характерний високий



рівень конфліктності. Це означає, що вони досить імпульсивні особи, часто є ініціаторами конфліктів, навіть, якщо їхні інтереси в даній ситуації мало зачіпаються.

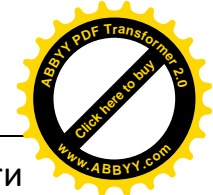
Використовуючи методику К. Томаса «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» ми намагалися з'ясувати чи існує взаємозв'язок між наявністю акцентуації характеру та домінуючим стилем поведінки в конфлікті. В результаті тестування ми встановили наступні факти.

Суперництво як домінуючий стиль поведінки було виявлено в 60% підлітків зі збудливим типом акцентуації, в 60% опитаних з демонстративною акцентуацією та в 33% досліджуваних з гіпертимно-демонстративною акцентуацією. Це означає, що у конфлікті дані підлітки прагнуть до домінування над суперником та до його усунення, що може здійснюватись будь-яким чином.

Компроміс як домінуючий стиль поведінки було виявлено в 50% досліджуваних представників гіпертимного типу та в 44% досліджуваних підлітків з гіпертимно-демонстративною акцентуацією. Це означає, що вони схильні йти на взаємні поступки, погоджуються на часткове задоволення власних інтересів в обмін на досягнення часткових інтересів іншої сторони.

Пристосування як домінуючий стиль поведінки було виявлено в 100% досліджуваних представників лабільного типу. Це означає, що у ситуації конфлікту ці підлітки схильні йти на поступки протилежній стороні в досягненні її інтересів, аж до їх повного задоволення і відмови від своїх власних інтересів.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що нам вдалося досягти поставленої перед дослідженням мети та встановити корелятивні зв'язки між наявністю акцентуацій характеру, рівнем конфліктності та стилем конфліктної поведінки у підлітків. А саме: у досліджуваних зі збудливим типом акцентуації ми виявили високий рівень конфліктності та як наслідок суперницький стиль поведінки в конфлікті; у опитах з лабільною акцентуацією характеру було діагностовано низький рівень конфліктності і як наслідок домінуючий стиль конфліктної поведінки – пристосування.



Результати нашого дослідження дають можливість спрогнозувати можливу поведінку представників різних типів акцентуацій характеру у конфліктних ситуаціях; надати з цього приводу рекомендації батькам, вчителям та самим підліткам; виявити фактори впливу на поведінку підлітка та контролювати їх для забезпечення психологічного комфорту життєдіяльності дитини, при потребі запропонувати заходи особистісної корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медицинская психология. – (Методические указания). / Автор-составитель Т. П. Пушкина. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 48 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. – 6-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
3. Сорокун П.А. Основы психологии / П. А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.
4. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – М.: «Бонфи», 2002 – 250 с.

УДК 159.923.3:316.662–053.6

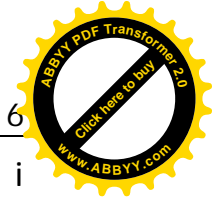
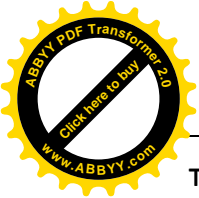
Г. А. Стадник, Д. О. Кірієнко
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКА ТА СТАРШЕКЛАСНИКА НА СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС

У статті розглянуто сутність основних якостей підлітків та старшокласників, які мають високий соціометричний статус та причини, які призводять до ізолюваності в підлітковому та юнацькому віці.

Постановка проблеми. В підлітковому віці провідною діяльністю стає спілкування з однолітками. Саме воно має ведучу роль у соціалізації підлітка. Саме через дружбу він засвоює правила взаємодії людей: співробітництво, взаємодопомога, взаємопідтримка і т. д., для підлітка важливо не тільки спілкуватися з однолітками, але і займати положення, яке буде його задовольняти.

Однією з найголовніших причин труднощів у міжособистісному спілкуванні є відсутність комунікативних навичок. Труднощі у спілкуванні з однолітками, неприйняття групою, ізолюваність можуть призвести до



тривожності, невпевненості в собі, агресивності, а також до емоційної і соціальної ізоляції.

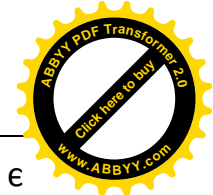
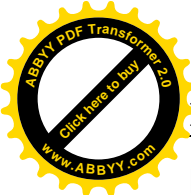
Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням соціометричного статусу займалися такі вчені: Я.Л. Коломинський., О. В. Киричук, Б.С. Волков, Л. Н. Лутошкін., М. А. Алемаскін, Є. С. Кузьмин, В.О. Ядов та ін.

Мета статті: виявити вплив особистісних якостей підлітка та старшокласника на соціометричний статус в групі.

Виклад основного матеріалу. Особливо інтенсивний розвиток спілкування дітей зі своїми однолітками відбувається в підлітковому віці. Залучення підлітка в орбіту вже не дитячих інтересів спонукає його до ініціативної перебудови взаємовідносин з оточуючими людьми. Він сам починає пред'являти підвищені вимоги до себе і до дорослих.

З переходом на другу половину підліткового віку спілкування з однолітками перетворюється в провідний вид діяльності. Старшому підлітку не сидиться вдома, він рветься до товаришів, проявляючи явне прагнення жити груповий життям. Це – характерна риса дітей саме підліткового віку, при чому вона проявляється у них незалежно від ступеня розвиненості спеціальної потреби в спілкуванні – афіліативної потреби. На першому місці у взаєминах підлітків стоять товариські стосунки. Атмосфера таких відносин базується на «кодексі товариства», який включає в себе повагу особистої гідності іншої людини, рівність, вірність, чесність, порядність, готовність прийти на допомогу. Особливо в підліткових групах засуджуються егоїстичність, жадібність, порушення слова, зрада товаришу, зазнайство, прагнення командувати, небажання враховувати думку товаришів. Така поведінка в групах однолітків-підлітків не тільки відкидається, але нерідко викликає відповідні реакції по відношенню до порушника кодексу товариства. Йому оголошують бойкот, відмовляють у прийомі в компанію, в спільну участь в яких-небудь цікавих справах.

У групах підлітків зазвичай встановлюються відносини лідерства. Особиста увага з боку лідера особливо цінна для підлітка, який не знаходиться в центрі уваги однолітків. Особистою дружбою з лідером він завжди особливо дорожить і прагне її завоювати. Не менш цікавими для підлітків стають близькі друзі, для яких вони самі можуть виступати в якості



рівноправних партнерів або лідерів. Подібність в інтересах і справах є найважливішим чинником дружнього зближення підлітків. Товариш стає для в підлітка зразком для наслідування, у нього з'являється бажання стати таким самим, придбати ті ж особистісні якості, знання, навички [4, 257–260].

Підлітку дуже важливо зайняти положення, яке буде відповідати його власним потребам і інтересам, мати високий соціометричний статус.

Соціометричний статус – це соціально-психологічна характеристика особистості як суб'єкта та об'єкта внутрішньогрупових відносин [7, 180].

Негативні особистісні взаємини з товаришами сприймаються і переживаються підлітками дуже важко. Багатьма дітьми цього віку розрив особистих відносин з товаришами сприймається як персональна драма. Для того щоб завоювати друзів, привернути до себе увагу товаришів, підліток намагається зробити все можливе, іноді заради цього він йде на пряме порушення сформованих соціальних норм, на відкритий конфлікт з дорослими [6, 259].

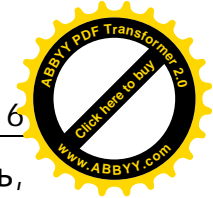
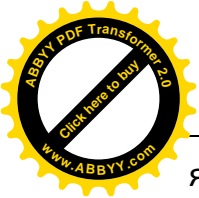
Ізольованість важкого підлітка в класі може бути не тільки причиною, але і наслідком того, що він стоїть осторонь від колективу, нехтує його цілями і нормами поведінки і т. д. [3, 137].

Критерії, що визначають соціометричний статус старшокласника в його класному колективі, складні і різноманітні.

За даними Коломинського, на першому місці тут стоїть вплив на однолітків (значення цієї якості з віком неухильно збільшується) і, як у молодших підлітків, фізична сила, на другому місці – моральні якості, які безпосередньо проявляються в спілкуванні, і суспільна робота; далі йдуть інтелектуальні якості і хороше навчання, працьовитість і навички праці, зовнішня привабливість; на останньому місці стоїть прагнення командувати [2, 217-219].

За даними Б. Я. Волкова, десятикласники вище за все цінують якості особистості, які проявляються в спілкуванні, взаємодії з товаришами (чесність, готовність допомогти у важкі хвилини), на другому місці стоять вольові якості особистості, на третьому – інтелектуальні гідності [1, 67-70].

У дослідженні Л. Н. Лутошкина дається інша послідовність переваг: інтелектуальні якості, ставлення до людей (доброта, чуйність), моральні



якості, вольові якості, ділові якості, зовнішні дані (зовнішня привабливість, вміння стежити за собою і т. д.) [5, 110-112]. Суперечливість цих даних може пояснюватися відмінностями як у методах дослідження (мотиви особистої симпатії можуть не збігатися з ознаками, за якими людину обирають для якоїсь спеціалізованої діяльності), так і в складі піддослідних (ціннісні орієнтації учнів ПТУ можуть не співпадати з орієнтаціями десятикласників із спецшколи) і в умовах експерименту (одна справа – згуртований клас, інше – дифузна група). Не завжди враховуються статеві відмінності, хоча, наприклад, набір якостей [6, 182-184].

Висновок. Таким чином, для підлітка та старшокласника важливо не лише спілкуватися з однолітками, але мати високий соціальний статус в групі, яка є для нього референтною. Для дітей підліткового та юнацького віку, які не користуються особливою увагою з боку однолітків, дуже важливою є увага лідера групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков К. Н. Психологи про педагогічні проблеми / К.Н. Волков.—М.,1981
2. Коломинський Я. П. Психологія взаємовідносин в малих групах (загальні та вікові особливості) / Я. П Коломинський. – Мінськ, 1976
3. Кон І.С. Психологія ранньої юності / І.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989
4. Кон І.С. Психологія старшокласника / І. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980
5. Лутошкин А. Н. Емоціональні потенціали колективу / А. Н. Лутошкин.— М., 1988
6. Немов Р.С. Психологія: У 3-х книгах. Книга 2. Психологія освіти / Р. С.Немов.- М.:Владос,2003
7. Якунін В.А. Педагогічна психологія / В. А. Якунін. – М. : Вид-во МихайловаВ.А., 2000

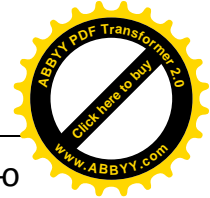
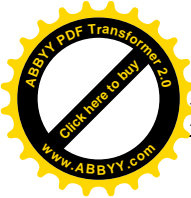
УДК 373.3.013:93/94

Ю. С. Ткаченко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЗАПИТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

У статті розглянуто різні погляди на запитальну діяльність, діалог. З'ясовано теоретичне значення запитальної діяльності в евристичній діалоговій взаємодії суб'єктів навчання, а також необхідність формування в учнів умінь постійно ставити пізнавальні запитання.



Постановка проблеми. Як відомо, глибокому усвідомлюванню матеріалу сприяє активна самостійна розумова діяльність особистості, що досягається завдяки використанню діалогічних методів. На разі педагогічний ефект застосування таких методів виражається у швидшому сприйнятті й засвоєнні нового матеріалу, а також у подоланні психологічного бар'єру між викладачем та учнем

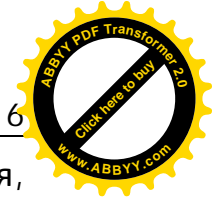
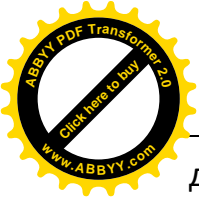
Разом з тим, незважаючи на рівноправну суб'єкт-суб'єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі «вчитель – учень», у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог має «монологічний відтінок» і не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал: формувати евристичні якості учня, головні з яких організаційно-діяльнісні, когнітивні, креативні [6].

Аналіз актуальних досліджень. Науковці прямо чи опосередковано вважають діалог, діалогічну взаємодію всіх учасників навчального процесу універсальною основою будь-якої дидактичної системи. Діалог має пронизувати весь процес навчання, забезпечуючи кількісні і якісні зміни пізнавальної діяльності учнів, їхнього творчого розвитку й самореалізації.

Проблемам діалогового навчання присвячені праці А. Алексюка, Т. Довженка, С. Золотухіна, В. Морозова, М. Євтуха, Л. Бурмана. Методологічні основи діалогу стали предметом дослідження М. Бахтіна, В. Беркова, В. Біблера, Я. Буша, В. Давидова. Психологічні аспекти діалогу розглянуто в працях С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Бодальова, О. Леонтьєва. Дидактичним можливостям навчального діалогу присвячені праці М. Кларіна, Г. Ковальова, О. Кондратюка, О. Кузьменка, А. Короля, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторського.

Мета статті – з'ясувати теоретичні основи і значення запитальної діяльності у просторі евристичної діалогової взаємодії суб'єктів навчання.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль діалогу у пізнанні нового розкрив видатний психолог М. Бахтін. На його думку, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно відкривають істину, в процесі їх

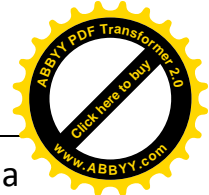
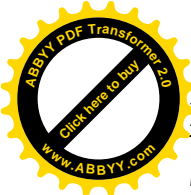


діалогічного спілкування. «Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати свій словесний вираз, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими чужими ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, тільки в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою в чужому голосі, тобто в чужій, вираженій в слові свідомості. У точці цього контакту голосів-свідомостей і народжується і живе ідея» [1, 146-147].

Проаналізувавши та узагальнивши дидактичні дослідження можна припустити, що розкриття і формування творчих якостей найбільш комплексно реалізується в одному з різновидів особисто орієнтованого навчання – в евристичному навчанні. В основі евристичного навчання лежить освітня діяльність учня з конструювання ним власного сенсу, цілей, змісту та організації освіти, перехід від традиційного діалогу «вчитель-учень» до діалогу «учень-учитель» і «учень-учень» на всіх рівнях системи освіти особистісно орієнтованого типу: смисло-цільовому, змістовному, процесуально-технологічному.

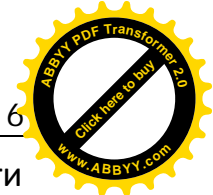
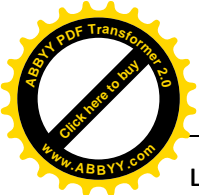
Під евристичним діалогом його дослідники розуміють насамперед постановку учнем запитань зовнішньому освітньому середовищу на кожному з етапів його освітньої діяльності, таких як: цілепокладання, вибір форм і методів пізнавальної роботи, що відповідають його психологічним особливостям, рефлексивна діяльність. Звернення до особистості учня, до його потреб, до індивідуальних особливостей означає надання учневі можливості самому запитувати, а не тільки давати відповідь на зовнішнє запитання вчителя. Запитання учня є його творчим продуктом і виступає як педагогічна модель відповіді [2; 3].

Мова йде про те, що діалог у навчанні є основним способом навчання. Але таким він стає лише за умови пріоритету запитань учня. Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – ключ до формування пізнавально-творчої особистості, здатної висувати припущення, будувати свій індивідуальний освітній шлях. А це означає, що яскравою особливістю евристичного діалогу в освіті є формування в учня особливої мотивації на розробку активної освітньої стратегії. Невідоме ми



маємо чітко відокремлювати від відомого, тобто освоєного знання, і на основі цього будувати мету і завдання навчання, обирати необхідні для цього освітні методи, прийоми, засоби. Щоб чітко розмежувати відоме й невідоме при розв'язанні пізнавального завдання, науковці пропонують таку послідовність евристичних запитань: Що невідомо? Що дано? У чому полягає умова? Чи можливо задовольнити умову? Чи достатня умова для виявлення невідомого? Чи недостатня? Чи суперечлива? Розподіліть умову на частини. Запишіть їх чи зобразьте схематично. Як знайти зв'язок між тим, що дано, і тим, що невідомо? [5].

Щоб забезпечити постійну оптимальність діалогової взаємодії, тобто її успішність з економними витратами часу та енергоресурсів, розробники евристичного навчання та його провідної складової – евристичного діалогу – пропонують насамперед активно реалізувати принципи евристичного навчання [5]. Евристичне навчання в рамках особистісно орієнтованої освіти насамперед відроджує принцип природовідповідності навчання. Діалог відображає об'єктивну природу людини з її постійним прагненням здобувати знання, щоб жити в більш досконалому, багатому й безпечному світі. Тільки в постійній діалогічній єдності можна оперативно й без зайвих витрат здобути життєво необхідні знання й уміння. Принцип природовідповідності вимагає, щоб діалогічні методи були спрямовані насамперед на розвиток природної спроможності учнів самостійно ставити значущі для них запитання і за допомогою серії своїх і чужих запитань щодо однієї теми здобувати нові знання. Поступово розвинута й практично реалізована здібність учнів ставити запитання з навчальної проблеми вчителю й своїм товаришам знаходиться в епіцентрі успішної діалогічної взаємодії на уроці. Учителю варто свідомо обмежити коло своїх запитань, віддавши певний резерв часу на навчання дітей запитувати, тому що запитання учня по суті матеріалу, що вивчається, на думку прихильників евристичних технологій освіти, важливий освітній продукт, який заслуговує на оцінку серед інших важливих навчальних досягнень. Запитання учня відображає часто його реальне утруднення, гостре переживання, йде із самих глибин його психіки і демонструє його



цінності і глибину мислення. Учитель своїми відповідями може корегувати думки школяра та їх оформлення, коректно й непомітно виправляти порушення не тільки в навчальній сфері, а й у сфері духовного й морального розвитку дитини.

Таким чином, діалогічна взаємодія, де ініціатива свідомо віддається учневі, дає вчителю змогу більш ефективно навчати своїх вихованців ставити запитання і тим самим активізувати учіння, підвищити пізнавальну самостійність дітей.

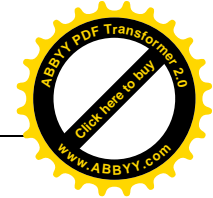
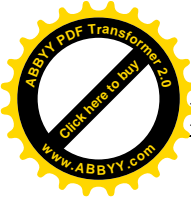
Висновки. Практично всі дослідники означеної проблеми підкреслюють і досить доказово висвітлюють значення компетентної діалогічної взаємодії вчителя й учнів у підвищенні рівня знань та вмінь учнів при вивченні різних предметів.

Незважаючи на рівноправну суб'єкт – суб'єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався і продовжує досліджуватись переважно в ракурсі «вчитель-учень», у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал і формувати евристичні якості особистості.

У теоретичних роботах підкреслюється значення інноваційних технологій навчання, але й на сьогодні у вітчизняній дидактиці є лише поодинокі праці, присвячені евристичному навчанню як основі для формування діалогічних умінь, зокрема вмінь учнів самостійно ставити пізнавальні запитання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. лит., 1972. – С. 146-147.
2. Волков Г. Н. Социология науки / Г.Н. Волков. – М. : Мисль, 1968. – С. 278.
3. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : науч. по-соб. / А.Д. Король. – М. : Эйдос ; Иваново : Юнона, 2009. – 260 с.
4. Лазарев М. О. Діалогічні методи основа спільної творчої діяльності вчителя та учнів / М. О. Лазарев // Освіта Сумщини. – 2010. – №1(5). – с. 9-16.
5. Лазарев М. О. Евристична діяльність – основа сучасного навчального процесу./ М.О. Лазарев // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. Журнал. – Суми: СумДПУ ім.. А.С.Макаренка, 2009. – №1.– с. 92-104.
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.



О. О. Хоменко

СумДПУ ім. А. С. Макаренка

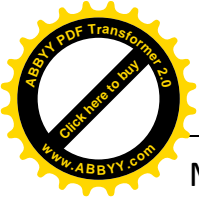
САМООЦІНКА ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються теоретичні підходи до проблеми самооцінки, її впливу на рівень домагань у підлітковому віці та наводяться результати власного експериментального дослідження цього питання.

Постановка проблеми. Розбудова державності України, побудова нового гуманного, демократичного суспільства висуває на передній план проблеми, пов'язані з формуванням всебічно розвиненої особистості, здатної адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх умов. Вирішення цих проблем з необхідністю привертає увагу до таких фундаментальних утворень особистості як самооцінка та рівень домагань.

Аналіз актуальних досліджень. У роботах, присвячених вивченню взаємовідносин самооцінки та рівня домагань, зазначається, що від їх характеру багато в чому залежить розвиток особистості, її здатність до саморегуляції (М. Й. Боришевський, І. В. Боязітова, Б. С. Братусь, Л. І. Гаврищак, С. Д. Максименко, О. І. Савонько та інші). Доведено, що невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності призводить до різних негативних наслідків: виникнення афекту неадекватності (Л. І. Божович, О. О. Головка, М. С. Неймарк, Л. С. Славіна та інші), розвитку підвищеної тривожності (Л. Відінська, І. О. Меліхова, Г. М. Прихожан та інші), порушення у спілкуванні (Л. І. Гаврищак, Т. І. Юферева та інші).

Самооцінка – це оцінка суб'єктом себе, своїх окремих якостей, свого потенціалу, а рівень домагань утілює стереотип тактики цілепокладання, звичний спосіб вибору цілей, передусім рівня їх складності. Експериментальні дослідження довели, що самооцінка і рівень домагань являють собою такі утворення особистості, між якими існує тісний причинно-наслідковий та функціональний зв'язок (Л. В. Бороздіна,



М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Л. Відінська, М. Л. Коломинський, В. М. Павленко та інші) тому рівень домагань може виступати як індикатор самооцінки. На сьогоднішній день механізми зв'язку, взаємодії самооцінки та рівня домагань особистості, зокрема у підлітковому віці, не можна вважати до кінця дослідженими. Поглиблення уявлень про особливості взаємодії цих стрижневих утворень особистості необхідні для більш точної діагностики перебігу особистісного розвитку підлітків, підвищення ефективності заходів психологічної корекції.

Мета статті. У даній статті здійснено спробу теоретичного аналізу окремих питань самооцінки та рівня домагань в підлітковому віці та розглядання стосовно цих особистісних утворень певних експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою [1; 2; 4]. Було встановлено, що в підлітковий період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, або референтних однолітків а й через власні вимоги.

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими.

Виділяють такі стадії розвитку самооцінки підлітка: стадія 10–11 років (підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе); стадія 12–13 років (актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному

ставленні до себе як до особистості); стадія 14–15 років (виникає «оперативна самооцінка», яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами).[5] У цілому для молодшого підліткового віку (особливо яскраво це проявляється в 12-літніх) характерні негативні оцінки себе (за науковим даними так оцінює себе приблизно третя частина дітей цього віку). Але вже до 13 років спостерігається позитивна динаміка в самосприйнятті [1; 3; 5].

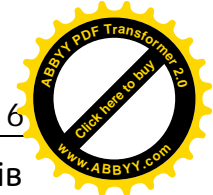
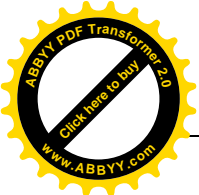
Якщо самооцінка підлітка не знаходить опори в соціумі й потреба в самоповазі залишається нереалізованою, то розвивається різке відчуття особистісного дискомфорту. Одним з розповсюджених шляхів рішення цієї проблеми є перехід підлітка в групу, у якій характеристика його особистості оточуючими адекватна самооцінці або навіть перевершує її, що може приводити до негативних наслідків, залежно від виду неформальної групи, у яку включається підліток [5; 6].

Нами було проведено дослідження самооцінки та рівня домагань молодших та старших підлітків з використанням методики Т. Дембо – С. Рубінштейн та отримані дані, що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення самооцінки та рівня домагань підлітків (у %)
(у верхньому рядочку клітинки – самооцінка, у нижньому –
рівень домагань)

	Стать	Розум, здібності	Харак- тер	Автори- тет у одноліт- ків	Уміння багато що робити своїми руками	Зовніш- ність	Упевне- ність у собі	Середні показ- ники
Молод. підлітки	ж	68,4 97,4	71,5 93,5	63,6 86,4	78,4 90,5	81,9 99,0	84,9 98,3	74,8 94,2
	ч	73,4 91,2	77,9 89,0	71,3 89,3	79,9 93,1	78,6 91,9	79,4 93,9	76,7 91,4
Старші підлітки	ж	60,9 95,5	58,1 92,6	55,7 87,6	57,8 80,4	69,6 95,1	61,5 94,8	60,6 91,0
	ч	65,2 97,7	56,9 92,4	66,2 92,8	66,3 93,1	67,5 95,0	67,4 96,9	64,9 94,6

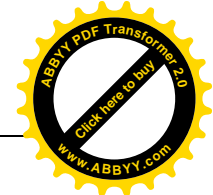


Як свідчать отримані дані, в цілому самооцінка старших підлітків декілька нижче, ніж молодших, в той час як рівень домагань не зазнає істотної трансформації. Суттєвих відмінностей сумарної самооцінки у хлопчиків і дівчаток не виявлено, в той час як за окремими показниками такі відмінності виявляються. Так, більш-менш яскраво виражений позитивний полюс самооцінки виражений у молодших підлітків-дівчаток і представлений в оцінюванні впевненості в собі. Показово, що для всіх молодших підлітків характерна низька самооцінка такого показника як авторитет у однолітків, а старших – розуму та здібностей. Звертає на себе увагу досить очевидне зниження до старшого підліткового віку самооцінки такої якості як зовнішність, що свідчить про трансформацію «образу власного тіла» у підлітків. Що стосується рівня домагань, то тут очевидний досить високий і стабільний його рівень за всіма показниками. Однак, розрив між рівнем самооцінки і рівнем домагань у старшому підлітковому віці збільшується.

Висновки. Отримані дані свідчать про необхідність цілеспрямованої та систематичної психопрофілактичної і психокорекційної роботи з системою самооцінок та рівня домагань учнів підліткового віку. Основним напрямом такої роботи повинна стати гармонізація всіх компонентів і проявів сфери самосвідомості підлітка, що повинно надалі забезпечити продуктивність і адекватність вирішення проблем життєвого самовизначення в юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В.Огоднійчук та ін.]; за ред. О. В. Скрипченка. – К. : Каравела, 2007. – 399 с.
2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 464 с.
3. Подоляк Л. Основи вікової психології (Психологічний інструментарій) / Л. Подоляк. – К. : Главник, 2006. – 111 с.
4. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2010. – 351 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин – СПб. : Питер, 2011. – 816 с.
6. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посібник / М. В. Савчин , Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2009. – 359 с.



Ю. Д. Цивунова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

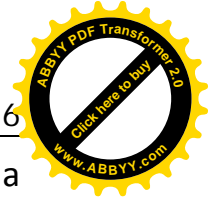
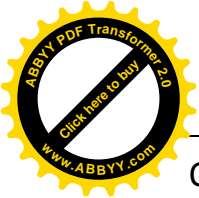
УМОВИ ТА СТАДІЇ ФОРМУВАННЯ ЗГУРТОВАНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються основні результати дослідження умов формування згуртованого колективу закладу професійно-технічної освіти. Представлено аналіз стадій згуртованості. Визначено якості, які необхідні для згуртованої групи: вміння слухати, співчувати; готовність допомагати іншим; вміння знайти загальну точку зору, загальні цінності та інтереси; чіткість і ясність позицій; прагнення уникнути конфліктів; відкритість, гнучкість.

Постановка проблеми. Можливості колективу як згуртованої групи у забезпеченні ефективності трудової діяльності досить великі. При вирішенні більшості задач, особливо складних, рішення яких вимагає різноманітних знань, навичок і участі багатьох людей, результати колективної діяльності набагато перевершують просту суму індивідуальних досягнень. Група більш продуктивна також у розробці найбільш плідних і обґрунтованих ідей, всебічній оцінці тих чи інших проектів. Саме тому важливим є аналіз умов формування згуртованого колективу взагалі і колективу закладу професійно-технічної освіти, зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Згуртованість колективу виявляється у силі тяжіння до нього його членів, можливості їхнього спільного впливу на окрему людину, що спонукує її зберігати активність у групі і перешкоджає виходу з неї [1]. Згуртованість колективу обумовлена: тяжінням людей один до одного у пошуках допомоги або підтримки в процесі досягнення тих чи інших цілей; взаємними емоційними перевагами; розумінням ролі колективу у забезпеченні тих чи інших гарантій.

Високо згуртовані групи мають певні характеристики. Такі характеристики, як: кооперативність, демократичність, досягнення індивідуальних і групових цілей, загальна задоволеність працею і перебуванням у колективі, пряма оцінка результатів по виконаному колективному завданню, індивідуальна і загальна відповідальність, колективні результати (продукти) праці розглядаються як позитивні.



Останню характеристику (схильність до групового мислення) можна вважати негативною [5].

Спектр групового впливу на поведінку окремих працівників досить широкий. Групи впливають на своїх членів у питаннях дотримання групових стандартів в сфері поведінки, продуктивності, відносин до керівництва, понаднормових робіт і т.п. У багатьох ситуаціях сила впливу групи на окремого працівника перевищує загрозу санкцій з боку керівника і навіть перевершує залежність від ритму, що задається технікою, оскільки повсякденний моральний вплив (осуд, презирство, відмовлення у захисті або психологічній розрядці і т.п.), а іноді й інші санкції, що накладаються групою, переносяться людиною більш важко, ніж адміністративні та інші міри, прийняті керівництвом. Вплив групи на поведінку окремих працівників може як підвищувати, так і знижувати ефективність їхньої роботи [2]. Існує чимало способів нейтралізації негативних проявів групового тиску. Наприклад, керівник може запропонувати групі повторно обговорити те чи інше помилкове, на його погляд, рішення, вказавши на його слабкі сторони. Якщо неформальний вплив керівника у групі є недостатнім, доцільно обмежувати вплив неформального лідера або сприяти біполярній структурі неформального лідерства у колективі. Доцільно також розвивати в групі культуру толерантності, волі думок, критики, самокритики і дискусій. Звичайно, різні способи нейтралізації негативних наслідків групового тиску і максимального використання переваг згуртованої групи залежать від конкретної ситуації. Формуванню згуртованої групи сприяє наявність у її членів таких якостей, як:

- уміння слухати, співчувати;
- готовність допомагати іншим;
- уміння знайти загальну точку зору, загальні цінності та інтереси;
- чіткість і ясність позицій;
- прагнення уникнути конфліктів;
- відкритість, гнучкість.

Проте, перешкоджають формуванню згуртованої групи: бажання домінувати і (або) постійно вступати в суперечку; безапеляційні заяви;

оцінка ідей інших як поганих або невірних; звичка бути завжди правим; потреба бути переможцем, брати верх; байдужість, апатія, нудьга [3].

Мета статті. Метою статті є дослідження умов та стадій формування згуртованого колективу закладу професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Не завжди і не з будь-яких робітників можна сформувати згуртовану групу.

Для формування згуртованої групи необхідні такі умови:

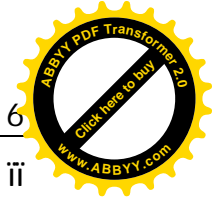
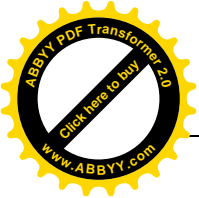
- люди, що виконують роботу, повинні бути фахівцями, виступати в якості «експертів» при рішенні задач;
- сукупний досвід і таланти людей, що працюють у команді, повинні перевищувати досвід і здібності кожного з тих, хто працює поодиночці;
- більшість людей повинна мати можливість певною мірою впливати на прийняття тих рішень, які вони виконують (це підвищує їхню зацікавленість у загальній справі);
- кожна людина повинна мати схильності до творчості, які можна систематично використовувати, залучаючи його до участі у роботі групи [4].

Виділяють чотири стадії формування згуртованої групи (табл. 1).

Таблиця 1

Стадії формування згуртованої групи

№ з/п	Стадія формування згуртованої групи	Характеристика
1.	Прийняття членами групи один одного	Усуваються недовіра і відчуження у відносинах між працівниками, з'являється готовність співробітничати
2.	Розвиток комунікацій і розробка механізму прийняття групових рішень	Розширення та інтенсифікація комунікацій, відвертого спілкування. Група є здатною до прийняття колективних рішень
3.	Формування групової солідарності	Зростання довіри і зміцнення почуття групової ідентичності. Члени групи одержують задоволеність від самого факту перебування в ній і допомагають один одному
4.	Прагнення до максимізації групового успіху	Рациональне використання індивідуальних здібностей, можливостей і взаємодопомоги, забезпечення неформального колективного контролю за виконанням групових завдань. Переміщення акценту з міжособистісної солідарності і підтримки на загальну справу



Як показує аналіз умов і чинників групової згуртованості, її формування і поглиблення являють собою досить складну задачу, що залежить від багатьох змінних. Керівник далеко не завжди має справу з високо згуртованими групами. Визначення ступеня групової згуртованості – важлива умова ефективного управління, який необхідно враховувати при виборі стилю і методів керівництва, при визначенні загальних можливостей групи, постановці завдань і контролі за їхнім виконанням.

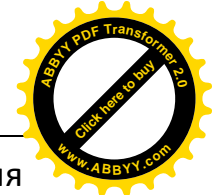
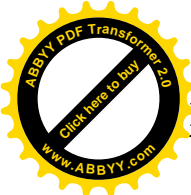
Емпірично, згуртованість команди виявляється за допомогою таких питань:

1. Чи вважаєте Ви себе реальною частиною групи?
2. Якби Вам запропонували таку ж роботу за рівну зарплату в іншій групі, чи подумали б Ви про можливість переходу туди?
3. Як, краще чи гірше, виглядає Ваша група у порівнянні з іншими групами?
4. Як Ви і Ваші товариші контактуєте один з одним? Чи допомагаєте ви один одному? Чи часто у Вашій групі бувають конфлікти? [7].

На таку ідеальну модель високо згуртованої групи, що включають зазначені ознаки, керівник цілком може орієнтуватися у своїй практичній діяльності. Разом з тим, попередньо він повинен уточнити для себе, чи передбачає (або вимагає) характер розв'язуваних командою задач її високу згуртованість.

Оскільки у кожному колективі з 10-15 осіб утворюється кілька неформальних структур і в кожній структурі виділяється своя спрямованість, це впливає на професійну діяльність трудового колективу: роз'єднаність дезорганізує колективні дії, згуртованість організує їх [6].

Висновок. Таким чином, формуванню згуртованої групи сприяє наявність у її членів визначених нами якостей: уміння слухати, співчувати; готовність допомагати іншим; уміння знайти загальну точку зору, загальні цінності та інтереси; чіткість і ясність позицій; прагнення уникнути конфліктів; відкритість, гнучкість. Для формування згуртованої групи необхідні певні умови. Нами встановлено, що стадіями формування згуртованої групи є: прийняття членами групи один одного; розвиток



комунікацій і розробка механізму прийняття групових рішень; формування групової солідарності; прагнення до максимізації групового успіху. Формування і поглиблення групової згуртованості являють собою досить складну задачу, що залежить від багатьох змінних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломинский Н. Л. Психология педагогического менеджмента : учебник / Н. Л. Коломинский. – К. : МАУП, 2006. – 170 с.
2. Корнев М. Н. Соціальна психологія : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 2005. – 302 с.
3. Краткий психологический словарь-хрестоматия : словарь / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 2004. – 133 с.
4. Краткий словарь системы психологических понятий : словарь / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 2001. – 174 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
6. Осовська Г. В. Основи менеджменту : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Г. В. Осовська. – К. : «Кондор», 2003 – 553 с.
7. Психологический словарь-справочник : словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск-Москва: Харвест АСТ, 2001. – 574 с.

УДК 159.923.2:316.46–057.874

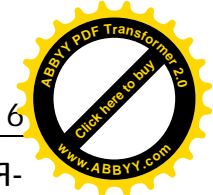
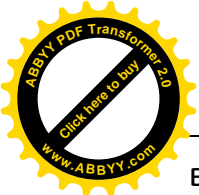
В. В. Чапча

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ РІЗНОЮ СХИЛЬНІСТЮ ДО ЛІДЕРСТВА

Статтю присвячено проблемі психологічних особливостей взаємозв'язку ставлення до себе та лідерських якостей у старшокласників. Особливу увагу приділено висвітленню даної проблеми у працях С. Р. Пантілєєва, В. В. Століна, О. Г. Спіркина. Висвітлено результати власного емпіричного дослідження за методиками Дж. Морено, Є. Жарикова та Є. Крушельницького, С. Р. Пантілєєва, Т. П. Скрипкіної.

Постановка проблеми. Трансформації у системах цінностей і відношеннях людей, характерні для сучасного українського суспільства, негативно впливають на формування гармонійного ставлення до себе у підростаючого покоління, знижують прагнення молодшої особистості до прояву і розвитку лідерських якостей. Саме в періоді ранньої юності

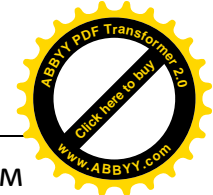
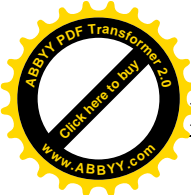


відбувається активне формування як особистісного (власного портрету, Я-концепції), так і соціального самовизначення (вибір майбутньої професії, позиційний статус). Особистості з стійким позитивним ставленням до себе, високою схильністю до лідерства, легше реалізують себе у різних сферах життєдіяльності, оскільки сприйняття себе як цінності, підкріплене відповідною поведінкою, сприяє більшій самоактуалізації. Тому розробка проблеми ставлення до себе у старшокласників у взаємозв'язку із їх схильністю до лідерства набуває особливої наукової та практичної актуальності. **Мета статті:** здійснити теоретичний та емпіричний аналіз вивчення проблеми ставлення до себе старшокласників із різною схильністю до лідерства.

Результати теоретичного вивчення проблеми. У сучасній психології відсутній єдиний підхід щодо визначення такого феномену як «самоставлення», хоча означена проблема активно вивчається вітчизняними (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Н. І. Сарджвеладзе, О. Г. Спіркін, В. В. Столін та ін.) та зарубіжними (У. Джемс, М. Rosenberg, S. Coopersmit) психологами. Аналіз робіт, присвячених вивченню ставлення людини до самої себе, дозволяє говорити про існування великого розмаїття психологічних категорій: «узагальнена самооцінка», «самоповага», «самосприйняття», «емоційно-ціннісне ставлення, власне самоставлення, почуття власної гідності», «самовпевненість», «самозадоволення», «аутосимпатія», «самоцінність» тощо.

Їх зміст розкривається за допомогою таких категорій, як «установка» (Д. Н. Узнадзе), особистісний смисл (А. Н. Леонтьєв), «ставлення» (В. Н. М'ясищев), «аттитюд» (М. Rosenberg, S. Coopersmit), «соціальна установка» (І. С. Кон, Н. І. Сарджвеладзе), «почуття» (С. Л. Рубінштейн).

Починаючи з робіт У. Джемса, самоставлення розглядається як компонент самосвідомості особистості, який виконує функцію прийняття особистістю самої себе і досліджується в тісному зв'язку з іншими складовими Я-концепції, перш за все, образом і картиною «Я». Прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості, підкреслює активну роль суб'єкта у формуванні позитивної Я-концепції.

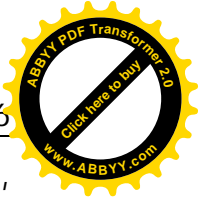
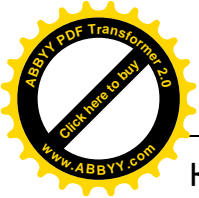


Якщо говорити про сучасних психологів, які займалися вивченням самоставлення, то слід звернути увагу на дослідження С. Р. Пантілєєва. Він говорить, що самоставлення – це безпосередній феноменологічний вираз смислу «Я» для самого суб'єкта [1, 98]. На думку автора, воно складається із емоційного переживання і оцінки власної значимості (смислу Я), яке має прояв у різних формах: «почуття усвідомленості Я»; «самовпевненість»; «самокерівництво»; «відображення самовідношення»; «самоцінність» тощо. Отже, самоставлення розуміється цим автором як смислове особистісне утворення емоційно-ціннісної властивості.

Що стосується лідерства, то в психологічному словнику воно визначається як соціально-психологічний феномен, пов'язаний з динамічними процесами у малій групі; поняття, яке характеризує відношення домінування і підпорядкованості в групі. Лідерство є результатом дії як об'єктивних чинників (мети і завдань групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (потреби, інтереси, індивідуально-психологічні особливості членів групи), а також це дії лідера як ініціатора й організатора групової діяльності [2, 180].

Нині лідерство як складний соціально-психологічний процес групового розвитку диференціюється за різними ознаками, а саме: 1) за змістом діяльності: лідер-натхненник, що пропонує програму поведінки; лідер-виконавець, що забезпечує виконання вже прийнятої програми; лідер, який одночасно є і натхненником, і організатором; 2) за характером діяльності: універсальний, що постійно проявляє свої якості лідера; ситуаційний – якості лідера проявляються лише в певних, специфічних ситуаціях; 3) за стилем лідерства: авторитарний (концентрація влади в руках керівника), демократичний (характеризується високим ступенем делегування повноважень), ліберальний (надає повну свободу учасникам групи) [3, 137].

Саме у юнацькому віковому періоді розвитку особистості уявлення про самого себе сприяють соціальної регуляції міжособистісних відносин, причому сприйняття своєї зовнішності інтенсифікується і значно визначає форму і зміст життєдіяльності особистості. Тому

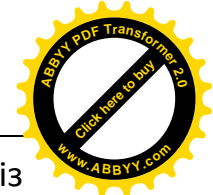
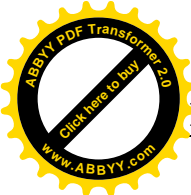


К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, Г. С. Костюк, С. Р. Пантілеев вважали, що ефективність вивчення самоставлення залежить від результатів досліджень загальнотеоретичних та методологічних проблем загальної, вікової, соціальної та педагогічної психології.

Результати експериментального дослідження. Проведене нами дослідження було спрямоване на вивчення феномену ставлення до себе особистості у взаємозв'язку з її схильністю до лідерства. Ми припустили, що старшокласники з різною схильністю до лідерства матимуть певні особливості самоставлення. Для перевірки гіпотези найбільш доцільними було визначено наступні діагностичні методики: «Соціометрія» Дж. Морено, «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького, «Методика дослідження самоставлення» Р. О. Пантілеева, «Довіра до себе» Т. П. Скрипкіної, модифікований А. Е. Хурчак, «Методика дослідження кількісного вираження рівня самооцінки» С. А. Будассі. Експериментальне психологічне дослідження проводилося на базі Олександрівської гімназії та ССШ І-ІІІ ст. №25 м. Суми. Вибірку досліджуваних склали учні старших класів, а саме учні 10 – 11-тих класів (64 учні).

На першому етапі було реалізовано соціометричне дослідження, метою якого було: виявити «соціометричні позиції», тобто співвідносного авторитета членів групи по признаку симпатії-антипатії, де на крайніх сторонах виявляються «лідери» та «ізольовані». За результати кількісної обробки первинних даних виявилось, що 7,6% (5) респондентів займають позицію «зірка», 37,4% (24) – прийняті, 42,6% (28) – неприйняті, 12,4% (8) – ізольовані. Додаткова до основної методика Є. Жарикова та Є. Крушельницького «Діагностика лідерських здібностей» підтвердила, що 3% (2) опитаних – лідери з диктаторськими формами управління, 36% (24) – особи з яскраво вираженими лідерськими якостями, 41,5% (27) мають середній рівень враженості лідерських якостей, у 19,5% (12) опитаних старшокласників лідерські якості виражені слабо.

Отже, за двома вище вказаними методиками було виявлено 40,6% (26) осіб з високою схильністю до лідерства.



З метою з'ясування особливостей самоставлення старшокласників із різною схильністю до лідерства на другому етапі емпіричного дослідження нами було проведено наступні методики: «Методика дослідження самоставлення» С. Р. Пантілеєва, «Довіра до себе» Т. П. Скрипкіної, модифікований А. Е. Хурчак, «Методика дослідження кількісного вираження рівня самооцінки» С. А. Будассі.

Кількісні показники загальних особливостей ставлення до себе у старшокласників з високою схильністю до лідерства («зірки» та «прийняті» за методикою Дж. Морено та «лідери з диктаторськими формами управління» і «особи з яскраво вираженими лідерськими якостями» за методикою Є. Жарикова та Є. Крушельницького) представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Особливості ставлення до себе у старшокласників
з високою схильністю до лідерства**

N=26

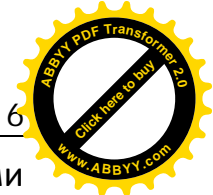
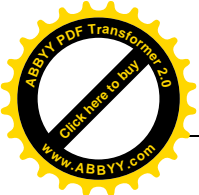
Показники ставлення до себе	Рівні розвитку показників ставлення до себе осіб з високою схильністю до лідерства		
	високий	середній	низький
Загальне самоставлення	92,3% (24 осіб)	7,7% (2 особи)	0%
Довіра до себе	92,3% (24 осіб)	7,7% (2 особи)	0%
Самооцінка	42,3% (11 осіб)	57,7% (15 осіб)	0%

За результатами емпіричного дослідження було виявлено наступне:

1) Особистості, схильні до лідерства, мають позитивне самоставлення. Як правило, вони себе сприймають як цінність і в різних ситуаціях проявляють самоповагу. У них добре розвинена самоповпевненість, аутосимпатія, самокерівництво;

2) Особистості, схильні до лідерства, мають високий рівень довіри до себе, який проявляється в сімейній, інтимній, навчальній та соціальній сферах;

3) Особистості, схильні до лідерства, мають високу або середню самооцінку.



Висновки. В ході теоретичного та емпіричного дослідження ми підтвердили висунуте нами припущення про те, що особистості з високим проявом схильності до лідерства в ранньому юнацькому віці характеризуються високорозвиненим ставленням до себе. Перспективою наших подальших пошуків буде розробка системи психокорекційних засобів, спрямованих на розвиток самоставлення у старшокласників через підсилення їх схильності до лідерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
2. С. Ю. Головин . Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
3. Кабанченко Т. С. Психология управления: Учеб. пособие / Т. С. Кабанченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.

УДК 159.923:177

І. М. Череватенко

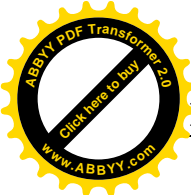
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

ДОВІРА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Статтю присвячено проблемі довіри як психологічного феномену. Проаналізовано основні наукові психологічні дослідження феномена довіри у зарубіжній та вітчизняній психології. Особливу увагу приділено висвітленню даної проблеми у працях Е. Еріксона, К. Роджерса, Е. Гідденса, І.О. Ільїна, В.П. Зінченка, Т.П. Скрипкіної.

Постановка проблеми. Важливим аспектом різних сфер життєдіяльності (міжособистісної, міжгрупової, суспільства в цілому) та основою більшості соціальних процесів є довіра. Можна сказати, що суспільство функціонує як система взаємної довіри. У сучасному світі, де втрачає силу пріоритет цінностей і починають домінувати інтереси, проблема довіри набуває особливої актуальності (Е. Еріксон, К. Роджерс, І. О. Ільїн, В.П.Зінченко, Т. П. Скрипкіна).

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення феномена довіри, особливо у складні періоди розвитку суспільства, є важливим і актуальним. Проте, не зважаючи на багаточисленні наукові дослідження, на сьогодні не існує загально значимої її концепції.



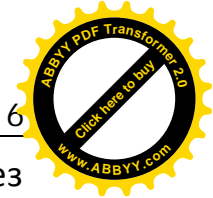
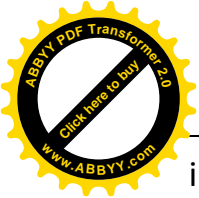
Деякі вчені розглядають проблему довіри як соціальне явище та досліджують її роль у суспільстві (Н.Луман, Е.Гідденс, Ф.Фукуяма, А.Селігман, П.Бурдьє, Л.Бос, П.Штомпка); інші вивчають його як психічне явище і акцентують увагу на його значенні в розвитку особистості, в міжособистісних стосунках (Е. Еріксон, К. Роджерс, І. О. Ільїн, В.П. Зінченко, Т. П. Скрипкіна).

Мета статті: проаналізувати наукові психологічні дослідження феномена довіри, провести теоретичне дослідження основного змісту довіри як психологічного явища.

Виклад основного матеріалу. Довіра як самостійне соціально-психологічне явище виконує фундаментальні функції в житті людини: вона виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом та сприяє злиттю у сприйнятті людини минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт; за допомогою довіри встановлюється міра відповідності своєї поведінки, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як світові, так і самому собі.

У психологічній літературі довіра трактується як психічний стан, завдяки якому ми покладаємося на будь-яку думку, що здається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного обмірковування питання, яке може бути нами досліджене [1]. Довіра відрізняється як від віри, так і від впевненості, оскільки вона стосується питань, що перебувають у компетенції людського пізнання. Віра перебільшує силу зовнішніх фактичних і формально логічних доказів, тому покладаючись на іншого, ми йому довіряємо. А впевненість – це свідомість власної сили, вона полягає в довірі до істинності свого знання або правоти своєї справи, то в цьому випадку ми довіряємо більше власним переконанням.

Існують трактування довіри, у яких вона виступає як психічний стан, зумовлений упевненістю в позитивності того, з ким або з чим вона пов'язана. Ґрунтовний психологічний аналіз феномена довіри було здійснено у II половині XX ст. – Е. Еріксон досліджував феномен довіри в онтогенезі людини з позицій психоаналітичного підходу [7; 8]. Він вперше виділив довіру людини до світу як базову установку особистості, яка формується на ранніх етапах онтогенезу. Науковець довів, що перший



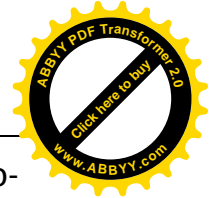
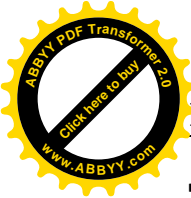
індикатор виникнення особистісної якості довіри – готовність дитини без особливої тривоги переносити зникнення матері з поля зору [8, 106–107]. Отже, довіра до світу є основою формування особистості, яка формується одночасно з іншою фундаментальною установкою, що спрямована на довіру до себе.

К. Роджерс пов'язує проблему довіри із самоактуалізацією особистості. Як засновник недирективного психологічного консультування та психотерапії він вважає, що людина справді робить правильний крок, якщо довіряє будь-якому внутрішньому неінтелектуальному почуттю [5, 57–69]. Науковець підкреслює необхідність довіряти своєму життєвому досвіду.

Е. Гідденс визначає довіру як віру в надійність людини або системи, розрізняючи тим самим довіру до людей і довіру до «абстрактних систем» [2, 120]. На думку автора, ці два поняття розрізняються тим, що довіра між людьми ґрунтується на взаємній відповідальності та співучасті: впевненість у чесності іншого є основним джерелом почуття чесності й тотожності самого себе. Довіра до абстрактних систем забезпечує надійність повсякденного життя, але за своєю сутністю не може замінити взаємності та інтимності, які дають особистісні ставлення довіри. Вчений також вказує, що разом із розвитком абстрактних систем довіра до безособистісних принципів та до анонімних інших (інших людей) стає необхідною для соціального існування.

Такі зарубіжні дослідники, як Е. Еріксон, К. Роджерс, звертали увагу на аналіз довіри як на психічний стан. Отже, можна говорити, що довіра – це і психічний стан, і соціальне ставлення, тому має суб'єкт і об'єкт. Довіра виступає позитивним ставленням її суб'єкта до її об'єкта й виражає певну зворотну позитивність (рефлексивність), тобто об'єкта до її суб'єкта.

Вітчизняні дослідники починають вивчати проблеми довіри лише у 80–90-ті роки ХХ ст. Відомий російський правознавець, соціолог, філософ і громадський діяч І.О.Ільїн у першій половині ХХ ст. сформулював «три аксіоми правової свідомості» [4, 308–385]. Відповідно до цих аксіом справжній громадянин, по-перше, має почуття власної гідності; по-друге, він володіє внутрішньою свободою, на основі якої побудована самотійна

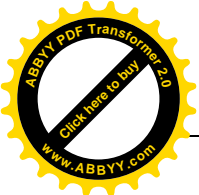


дисципліна, і у ставленні інших членів суспільства має повагу та довіру; третє, це взаємна повага і довіра. Отже, І.О. Ільїн визначив роль довіри в суспільному житті, довіри до себе та інших, довіри до соціальних інституцій, їх єдність і взаємозв'язок.

Психологічний аналіз почуття довіри в 90-ті роки ХХ ст. розвиває відомий російський психолог В.П.Зінченко, починаючи з питань формування базисної довіри / недовіри в дитячий період. Крім зазначених Е. Еріксоном, В.П.Зінченко вказує на такі фактори, що формують довіру/недовіру, як предметні й природні джерела довіри [3, 68–72]. Почуття довіри до світу з'являється у немовлячому періоді життя людини, і, на думку вченого, живиться з прихованих джерел. Почуття довіри – предметне, воно виникає не стільки зі спілкування, комунікації, роздумів, скільки із самого буття. В.П. Зінченко визначає довіру як афективне передбачення та оцінку подій, розглядаючи її як стан або почуття. Вона не виключає «інтелектуального відпрацювання». Проте головною стає здатність прислухатися до себе, довірятися своїм почуттям, властиве не всім. Людина повинна навчитися розуміти, чому можна довіряти, а чому не слід. Це нормальна здатність до довіри й недовіри.

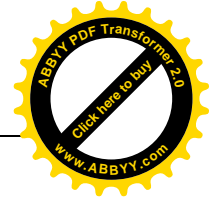
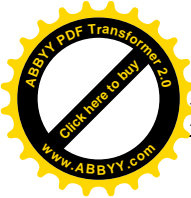
Метою дослідження Т.П.Скрипкіної було виявлення місця, ролі, функції довіри як цілісного соціально-психологічного явища в життєдіяльності людини. На думку дослідниці, довіра виступає базовою умовою цілісної взаємодії людини зі світом [6, 167–170]. Вчена досліджує співвідношення довіри до себе й довіри до світу. Довіра до себе є суб'єктивним утворенням особистості, яке дає їй змогу мати певну ціннісну позицію щодо себе самої, до світу і з огляду на цю позицію будувати власну життєву стратегію. Довіра до іншого виступає як умова соціально-психологічного ставлення і спілкування, як внутрішній стан готовності до прояву довіри хоча б одного із двох суб'єктів, які взаємодіють [6, 181–197].

Висновок. Отже, теоретичний аналіз проблеми показав, що довіра як самостійне соціально-психологічне явище виконує фундаментальні функції в житті людини, є основою соціально-психологічного ставлення до себе та інших і виступає невід'ємною складовою життєдіяльності людини та її взаємовідносин.



ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь [под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко] / Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с.
2. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 245 с.
3. Зинченко В.П. Психология доверия / Владимир Зинченко. – Самара: Энергия, 2001. – 104 с.
4. Ильин И.А. О сущности правосознания: Собр. соч. / И.А. Ильин. – М.: Прогресс, 1994. – Т.4. – 426 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 246 с.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Т.П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. А.В. Толстых / Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.



РОЗДІЛ VI. ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

УДК 811.112.2

Є. В. Бондарєва

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВІДОБРАЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ В ПАРЕМІОЛОГІЧНОМУ ФОНДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

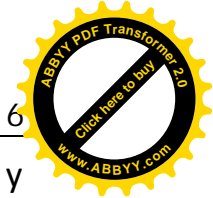
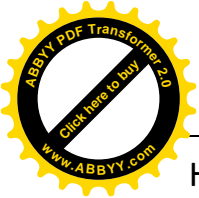
У даній статті розглядається засоби відображення національно – культурних цінностей в пареміологічному фонді німецької мови та розгляд специфіки їх концептуального представлення.

Постановка проблеми. У центрі уваги сучасної лінгвістики знаходяться проблеми, пов'язані з відображенням національної культури та історії у мовах. Роль мови в накопиченні культурних здобутків є очевидною і значною. При цьому вона, як одна з основних ознак нації, виражає культуру народу, який говорить цією мовою, тобто створює національну культуру.

Аналіз актуальних досліджень. Вираження в мові як матеріальні, так і духовні сторони носіїв мови неодноразово помічалось такими лінгвістами, як І. Голубовська, Г. Брутян, Ю. Караулов, В. Маслова, О. Кубрякова, А. Вежбицька [1].

Виклад основного матеріалу. За допомогою мовних засобів в (т. ч. і фразеологічних одиниць) об'єктивується картина світу певної етнічної, соціальної групи чи індивідуума.

Під картиною світу можна розуміти певну модель, яка формується в результаті взаємодії людини і навколишнього світу і відображає уявлення людини про оточуючий світ. Кожна мова має свій власний спосіб сприйняття і організації (концептуалізації) світу. Ці значення утворюють одну систему поглядів, яка є загальноприйнятою для всіх носіїв мови. Спосіб концептуалізації дійсності національно специфічний, тому і носії різних мов сприймають світ по – різному, через призму своєї мови. Взаємопов'язані загальноприйняті у певному суспільстві оцінні судження утворюють ціннісну картину світу – частину мовної картини світу [1, 81].



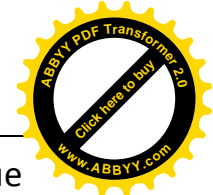
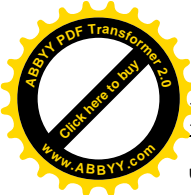
Національно-культурна специфіка яскраво виражена саме у пареміологічному фонді та фразеології, адже вони є найяскравішими прикладами вибіркової фіксації світу.

Мета статті – вивчення засобів відображення національно – культурних цінностей у пареміологічному фонді німецької мови та розгляд специфіки їх концептуального представлення.

Пареміологічні одиниці становлять важливу частину мовного багатства кожного народу. Саме у прислів'ях та приказках виявляється народна мудрість, втілюються своєрідні національні риси того чи іншого народу – його характер, мораль, душа, ментальність. Нема таких сфер життя, які не знайшли б своє висвітлення у прислів'ях і приказках. Це й дає змогу нині на їхній основі скласти уявлення про життя і духовний світ народу протягом багатьох віків, дізнатися, над чим сміється, від чого плаче, якими принципами керується та якими ідеалами надихається [3, 6].

Мовна картина світу як і концептуальна картина світу має певну структуру, яка складається з концептуальних одиниць. Концептом є: – семантичне утворення, відзначене лінгвокультурною специфікою, і таке, що так чи інакше характеризує носіїв певної етнокультури [5, 47]. Концепт виникає у процесі набування знань та отримання інформації про об'єкти та його властивості, причому ця інформація може включати відомості про уявний світ та можливий стан справ у ньому. У сумарному вираженні такі відомості включають у себе те, що окрема людина знає, припускає, думає, уявляє про навколишній світ. Центром концепту завжди є цінність, оскільки лінгвокультурний концепт слугує дослідженню культури, а в основі культури лежить, власне, ціннісний принцип.

Однією з особливостей людини є її здатність надавати явищам дійсності ціннісних рис, здійснювати їх певну оцінку і діяти відповідно до них. У такому разі цінності й оцінки стають чинниками людських дій, визначають їх зміст і спрямованість. Цінність – духовне формоутворення, що існує через моральні й естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, суспільні ідеали та виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерелом смислотворчої основи людського діяння. Цінності з плином



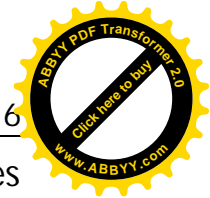
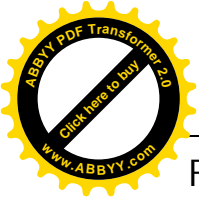
часу змінюються. Ціннісною домінантою вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе [2, 135].

Світ цінностей різноманітний і практично невичерпний, як різноманітні і невичерпні потреби й інтереси людства, що прогресивно розвивається. Ціннісна домінанта розрізняє наступні групи цінностей: моральні, естетичні (гедоністичні), матеріальні, соціально – політичні, пізнавально – гносеологічні, релігійні. Вважаємо за потрібне розкрити зміст кожної вище перерахованої ціннісної домінанти.

Моральні цінності – явища моральної культури, за допомогою яких задовольняються суспільні й індивідуальні потреби в подоланні суперечностей між поведінкою особи й інтересами суспільства. Моральні цінності можна чітко простежити в таких пареміях німецької мови – Gesundheit ist der größte Reichtum – здоров'я – найбільше багатство; Ehrlichkeit bringt es weit – по правді роби, по правді й буде!; Wahrheit ist Goldes wert – правда золота варта; Höflichkeit tut nichts weh – від чемних слів язик не відсохне; Mut bringt Glück – де відвага, там і щастя [3, 115].

Естетичні (гедоністичні) цінності – предмети і явища природи, доступні людському пізнанню; сама людина (її вигляд, дії, вчинки, поведінка); речі, створювані людьми й створена друга природа, продукти духовної діяльності; твори мистецтва. Основні види естетичних цінностей – прекрасне, піднесене і їх протилежності – потворне і низьке. Гедоністичні цінності підкріплюються такими прислів'ями німецької мови – Schönheit wird die Welt retten – краса врятує світ; Kunst hält fest, wenn alles verläßt – Мистецтво вічне, життя коротке [4, 174].

Соціально-політичні цінності – це ціннісне значення соціальні і політичні явища, подій, політичних актів та дій. Соціально-політичні цінності: соціальне благо, що є в суспільно-політичних явищах, і прогресивне значення історичних подій (революцій, угод, договорів та ін.). Критеріями ціннісного значення в таких випадках виступають суспільне благо, політична воля, братерство, світ та інші. Соціально – політичні ціннісні домінанти відображаються в наступних пареміях німецької мови –



Freiheit verloren – alles verloren –втратити волю – втратити все; Gutes zu tun ist nie zu spät – творити добро ніколи не пізно; Freiheit ist über allen Reichtum – воля дорожча від багатства [3, с. 108].

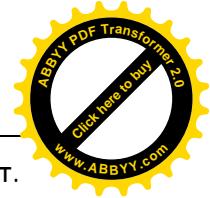
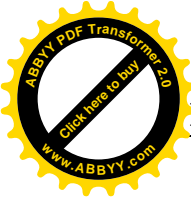
Пізнавально – гносеологічні цінності – це ціннісне значення процесу все результатів пізнавальної діяльності людини, насамперед, знань, в усьому їх різноманітті. Ступінь їх значимості визначається мірою адекватності, правильності відображення у свідомості суб'єкта об'єктивної реальності, а також ефективністю знань у розвитку суспільного виробництва. Пізнавально – гносеологічні цінності виражаються в таких пареміях німецької мови – Wissen ist Macht – вчення – світ, невчення – тьма; Wissenschaft ist ein guter Wanderstab – наука в ліс не веде, а з лісу виводить [4, 325].

Релігійні цінності. В основі ціннісних орієнтацій релігійної особи лежить переконання, що своє вище вираження цінності є Бог, що виступає як створена істина, справедливість, добро, краса та ін. Цінності, на які орієнтована така особа, лише належать світу і виявляються в результаті божественного одкровення, а сприйняття явищ як цінності й орієнтація на них нібито споконвічно властиві особі, людській душі як божественному творенню. Релігійні цінності простежуються в наступних пареміях німецької мови – Gott gibt wohl die Kuh, aber nicht den Strick dazu – на бога складайся, а сам роботи не цурайся; Gott lässt wohl sinken, aber nicht ertrinken – кого бог любить – і на дно піде, та не втопиться; Gottes Auge schläft nicht – око господнє не спить [3, 118].

Висновки. Отже, кожна мова є унікальною навіть не так зі структурної точки зору, як з точки зору зафіксованої в ній картини світу. Дослідження показало, що через пареміологічний фонд німецької мови можна простежити ставлення людини до певної цінності і важливість цієї цінності для носія мови як репрезентанта культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ / А. Вежбицкая. – Анн Арбор, 1985. – С. 123.
2. Гусейнов А. А. Етика / А. А. Гусейнова, Р. Г. Апресян. – М, 1998. – 472 с.
3. Кудина О. Ф. Перлини народної мудрості / О. Ф. Кудина, О. П. Пророченко посіб. для студ. та для викл. вищ. навч. закл.. Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 320 с.



4. Немецко – український фразеологічний словарь. / В 2-х т. Т. II: L – Z. / Сост. В. И. Гаврись, О. П. Пророченко. – К. : Рад. школа, 1981. – 382 с.
5. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя, 2008 – 332 с.

УДК 811.112.2

О. О. Гапонова

СумДПУ імені А. С. Макаренка

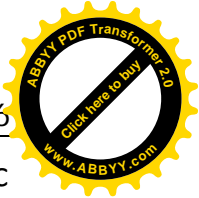
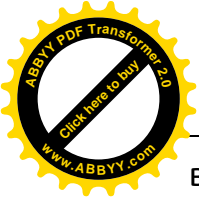
СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА КІНЕМАТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У даній статті розглядається питання про структуру і семантику кінематичних фразеологізмів у сучасній німецькій мові. Розглядається значення кінем у фразеотворчому аспекті, а також дається спроба класифікувати відомі німецькі фразеологізми з кінетичною складовою за структурними і семантичними ознаками.

Постановка проблеми. Літературна мова не може існувати окремо від живої розмовної мови. Вона постійно збагачується за рахунок активних словотворчих і фразеотворчих процесів, що відбуваються при комунікації носіїв мови між собою. При цьому акт спілкування не можна розглядати тільки як обмін словесною інформацією – в цей процес також активно включається ще й кінематична складова (жести, міміка, пантоміміка і т.д.). Тому закономірним є те, що люди шукають такі словесні форми, які б могли виразити всі ці рухи в ситуаціях, коли пряма їх демонстрація є недоступною (наприклад, друкований текст або радіопередача). Саме через це офіційна літературна мова постійно збагачується сталими фразеологічними виразами, які несуть у собі конкретний кінематичний зміст (інколи контекст).

Нажаль, ґрунтовних досліджень сучасної німецької фразеології на предмет виявлення і систематизацію в ній кінематичних фразеологізмів ще не проводилося, тому, на нашу думку, дане питання є досить актуальним на сьогоднішній день. Таким чином, метою даної статті є визначення найбільш ефективних підходів до структурної і семантичної класифікації німецьких фразеологізмів з кінематичною складовою.

Аналіз актуальних досліджень. Перш, ніж розглянути власне нашу спробу класифікації кінематичних фразеологізмів, слід проаналізувати вже



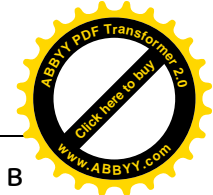
відомі спроби їх систематизації. Зокрема, для нас великий інтерес становить класифікація кінесичних засобів З.І. Нуртазіна, який спробував систематизувати всі кінеми, що існують у будь-якій мові за їх функціональною характеристикою, виділивши серед них дейктичні (вказівні), описові, символічні та інвективні (образливі) жести.

Мета статті. Але такий підхід виправдовує себе тільки для класифікації окремих кінем, тоді як при систематизації за нею кінематичних фразеологізмів не враховується цілий ряд суттєвих ознак, що стосуються структури і семантики висловлювань. Тому нами було розроблено більш універсальну, на наш погляд, систему класифікації.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, слід розглянути питання про структурну класифікацію. На нашу думку, тут слід виділити декілька структурних груп, до яких можна віднести будь-які кінематичні фразеологізми: кінесика, проксемика, окулесика і гаптика.

Що ж стосується семантики кінематичних фразеологізмів, то тут можна виділити їх наступні семантичні класи:

- вказівні – служать номінаціями різних вказівних рухів: auf j-n/ etw mit dem Finger zeigen та ін.
- образотворчі – описують образотворчі кінеми, які передають інформацію про зовнішні ознаки об'єкта або служать для імітації рухів: etwas nicht übers Herz bringen, mir läuft das Wasser im Mund zusammen та ін.;
- емоційні – відображають різноманітні невербальні прояви емоційного стану людини: keinen Finger rühren та ін;
- етикетні фразеологізми, якими номіновано різні дії етикетного характеру: вітання, прощання, подяка, згода, заперечення і т.д.: j-m die Hand drücken, sich verbeugen (vor D) та ін;
- фатичні – являються описами фатичних кінем, які служать для вираження готовності до контакту, підтримання контакту або відмови від нього, а також залучення уваги співрозмовника: j-n. etw. mit den Augen verschlingen, die Augen aufmachen, Mund und Nase aufsperrern та ін;
- оціночні – служать для номінації експресивних кінем, що виражають оцінку дійсності: die Achseln/mit den Achseln zucken, та ін.



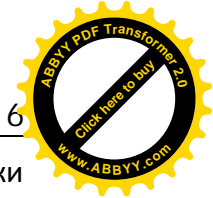
Між структурною і семантичною класифікацією фразеологізмів в нашому випадку існує пряма взаємозалежність. Так, наприклад, більшість фразеологізмів, що відносяться до кінесичної структурної групи будуть найчастіше відноситися до семантичної групи образотворчих, емоційних або фатичних фразеологічних одиниць. До групи проксемічних будуть належати всі вказівні і деякі оціночні кінематичні фразеологізми. Група окулесики буде включати в себе в основному емоційні та оціночні висловлювання. А гаптика буде представлена великим числом етикетних фразеологізмів.

Таким чином ми бачимо, що семантика і структура кінематичних фразеологізмів, які існують в будь-якій мові (в тому числі і в німецькій) тісно взаємопов'язані між собою. Аналізуючи значення конкретного висловлювання не можна розглядати його однобоко тільки з позиції семантичного значення. Перш за все слід звертати увагу на визначення його структурних особливостей, які, на відміну від семантичних, є більш сталими і можуть суттєво допомогти при перекладі іноземних текстів.

Висновки. Отже, провівши дослідження, ми можемо зробити висновок про те, що структуру і семантику кінематичних фразеологізмів не можна розглядати відокремлено. Вони взаємообумовлюють одне одного і дозволяють правильно класифікувати будь-який фразеологізм тільки тоді, коли він аналізується спочатку за структурним, а вже потім за семантичними ознаками. Знаючи основні типи взаємозв'язків структурних і семантичних особливостей кінематичних фразеологізмів, ми зможемо максимально уникнути помилки при їх систематизації і перекладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва І.Л. Семантична характеристика фразеологічних одиниць в німецькій мові // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – №1. – С. 142–146.
2. Верещагін Є.М. Про своєрідність відображення міміки і жестів вербальними засобами / Є.М. Верещагін, В.Г.Костомаров // Питання мовознавства. – 1983. – № 1. – С. 36–43.
3. Виноградов В.Д. Невербальні засоби спілкування / В.Д. Виноградов, І.А. Фролова, Н.П. Сметаніна. – Н. Новгород, 1994. – 212 с.
4. Галічев А.І. Порівняльний опис деяких елементів кінетики і проксеміки носіїв німецької і російської мови / А.І. Галічев // Переклад і проблеми порівняльного вивчення мов. – М., 1986. – С. 18 – 24.



5. Кінематичні висловлювання як засіб зображення мовленнєвої поведінки людини в літературному творі // Матеріали міжнародної конференції МДУ. – 1997. – С. 54–61.
6. Крейдлін Г.Є. Невербальна семіотика: Мова тіла і природня мова / Г.Є. Крейдлін. – М.: Новий літературний огляд, 2002. – 529 с.
7. Куліченко А.К. Особливості фразеологічних одиниць з компонентом невербальної комунікативної поведінки «очі та їхні рухи» // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – №1. – С.56–60.
8. Миколаєва Ю.В. Функціональні і семантичні особливості ілюстративних жестів в усному мовленні (на матеріалі російської мови) / Ю.В. Миколаєва // Питання мовознавства. – 2004. – № 4. – С. 48–67.
9. Німецько-російський фразеологічний словник / Укл. Л.Е. Бінович, М.М. Гришин. – М.: Русс. яз., 1975. – 657 с.
10. Німецько-український фразеологічний словник: В 2 т./ Укл. Гаврись В.І. та ін. – К.: Либідь, 1981. – 930 с.
11. Пахарь А.В. Семантика і комунікативні функції кінесичних засобів спілкування: Автореф. дис. канд. філ. наук: 10.02.05 / А.В. Пахарь. – М., 1999. – 25 с.
12. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 2001. – 765 с.
13. Пророченко О.П., Харчук О.В. Фразеологічні одиниці з паралінгвістичним компонентом у сучасній німецькій мові: семантичний аспект // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми романо-германської філології в Україні та Болонський процес». – Чернівці: Рута, 2004. – С. 249-250.

УДК 811.112.2

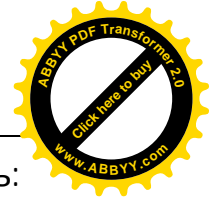
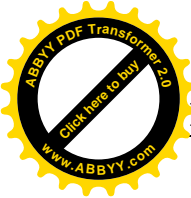
М. Е. Ейферт

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Поняття «мовна картина світу» все частіше привертає увагу сучасних лінгвістів, які вивчають зв'язок між мовою та мисленням, а, отже, і зв'язок між суб'єктом та його сприйняттям світу. Втілення у мові результатів інформації про об'єктивний світ відбувається у концептах.

Постанова проблеми. Проблемі концептуального аналізу присвячено на сьогодні чимало праць вчених багатьох країн: Ю. С. Степанов [8, 32], А. Вежбицька [4, 161–165], А.П.Бабушкін [2, 1–104], Т. Ю. Ковальова [6, 180–182], О. О. Селіванова [8, 195–196] та ін. Але терміни «концепт» та «концептуальний аналіз» ще не отримали одностайного тлумачення. Варто



наголосити, що в залежності від аспекту інтерпретації концепту, визначають: логічний, культурологічний, психолінгвістичний та суто лінгвістичний аналіз концепту. Хоча підходи до вивчення концепту є різними, науковці доходять все ж спільної думки про те, що національна картина світу, складна та багатогранна за своєю сутністю, може визначатися багатьма чинниками. Виходячи з цього, доцільно розглядати її з погляду на національну специфіку, котра відображається у своєрідності мови, у культурній семантиці, еталонах та стереотипах, які притаманні носіям певної мови.

Аналіз актуальних досліджень . Дослідження концептуального простору, особливо у контрастивному аспекті, дає змогу виявити універсальні та специфічні риси у формуванні зв'язку між суб'єктом, об'єктом та мовою. Цікавою, на наш погляд, є проблема загальнолюдської інтерпретації світу. З одного боку, є загальнолюдські цінності у сприйнятті світу, а з іншого боку – яскраво виражений потенціал представників різних етносів та їхніх специфічних світоглядів, що знайшло відображення у вербалізації концептів.

Мета статті полягає у дослідженні семантичних особливостей фразеологічних одиниць із концептом «любов» у німецькій мові.

Джерелом дослідження стали дані тлумачних та фразеологічних словників німецької мови, вивчення яких дає можливість виявити фразеологічні одиниці, які використовуються на позначення концепту «любов», його універсальні та національно-культурні риси.

Виклад основного матеріалу. Відомий постулат римського поета говорить: «*Amor omnibus idem – любов в усіх та сама*».

Але чи так це? За філософською енциклопедією, любов – це почуття приязності одного суб'єкта щодо іншого. Слово «любов» вербалізується у цьому випадку у загальнолюдському аспекті. Ось як воно тлумачиться в німецьких джерелах:

In Liebe zu j-m erglühen [7, 387]; In Liebe für j-n entbrennen. [7, 387]; j-m seine Liebe zuwenden. [5, 25]; j-n vor Liebe fressen können. [5, 25]

Хотілося б також виділити наступні семантичні області, які відображають концепт «любов» з різних сторін, та до кожної з них навести приклади фразеологічних одиниць німецької мови:

1. Необхідність, цінність цього почуття:

der Liebe und dem Feuer soll man beizeiten steuern. [5, 25]; Ohne Liebe ist das Leben trübe. [12], Wer ohne Liebe lebt, ist lebendig tot. [12]; Wer nie geliebt, weiss nicht, was Himmel und was Hölle gibt.[13]; Man muß lieben lernen, gütig sein lernen, und dies von Jugend auf... Friedrich Nietzsche [10]

2. Мимовільність цього почуття:

Liebe und Gesang leidet keinen Zwang. [5, 26]; Liebe duldet keinen Zwang. [5, 26]; Gezwungene Liebe und gemalte Wange dauern nicht lange. [5, 26]; Einen Kuss kann man abwischen, aber das Feuer im Herzen nicht löschen. [12]; Lieben und Singen läßt sich nicht zwingen. [14]

3. Любов як прагнення до співчуття, здатність до постійного напруження духовних сил самопожертви:

Liebe will gezankt sein. [5, 26]; Wo die Liebe treibt, ist kein Weg zu weit. [5, 26]; Der Liebe ist kein Wind zu kalt. [5, 26]; Liebe scheunt keine Dornen. [5, 26]; Liebe und Verstand gehen selten Hand in Hand. [5, 26]

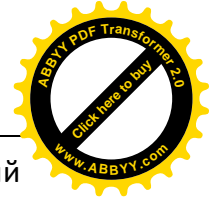
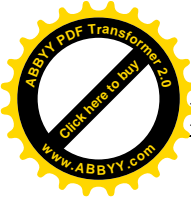
4. Любов як найвище благо:

Nur die Liebe ist stärker als der Tod. [13]; Alte Liebe rostet nicht. [5, 26]; Die Liebe ist eine angenehme Wunde, ein süßes Gift, eine wohlschmeckende Bitterkeit, eine fröhliche Maske und ein sanfter Tod. [12]; Die Liebe treibt die Furcht aus. [12]; Die Liebenden werden von Blicken und Küssen satt. [12]

Висновки. Отже, як ми бачимо з прикладів, «любов» – почуття сильної прихильності, викликане захопленістю іншою людиною, здатність до самопожертви заради неї, повітря, без якого неможливо жити. У подальших розвідках нашої теми ми плануємо систематизувати фразеологічні одиниці в інших семантичних групах, та дослідити функціонування фразеологічних одиниць із концептом «любов» у художніх текстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С.327 – 328.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж, 1996. – С.1-104.
3. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. – Изд. 2-е, исп. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 484 – 485 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредства ключевых слов. – М., 2001. – С.161-165.



5. Гаврись В. І. , Пророченко О. П. Німецько-український фразеологічний словник. – К., 1981. – 24 – 27с.
6. Ковалёва Т.Ю. О содержательных контекстах понятия «концепт»: От В. Гумбольда и А. А. Потебни до А. Вежбицкой и Ю. С. Степанова. – Омск, 2000. – С. 180-182.
7. Осовицька Л. С. , Сільвестрова К. М. Фразеологічний словник німецької мови. – К. , 1964. – 386 – 387 с.
8. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К., 2002. – С.195-196.
9. Степанов Ю.С. Гипотеза в современной лингвистике. – М., 1980. – С.32.
10. www.citatabox.com
11. www.gratis-spruch.de
12. www.liebeswelle.de
13. www.ostrovlubvi.com
14. www.sayings.ru

УДК 811.1:371.32

В. П. Лойко

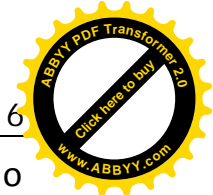
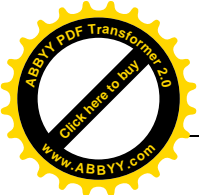
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Важливим компонентом сучасного навчального процесу є інноваційні технології. Одна з них – технологія навчання критичному мисленню. В умовах входження України до Європейського освітнього простору зростає роль іноземної мови в житті людини. У статті розглядаються шляхи використання нових методів навчання критичному мисленню на уроках іноземної мови.

Постановка проблеми. У новій освітній парадигмі основний акцент робиться не на засвоєння інформації або готового знання, що в наш час фізично неможливо, а на розвиток мислення. Під розвитком мислення розуміється систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок (умінь, здібностей тощо) з метою зробити свідомість людей гнучкою, відкритою для всього нового, що матиме місце у XXI сторіччі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема критичного мислення, використання його як засобу оптимізації викладання будь-якої дисципліни в умовах «інформаційної цивілізації» розглядалась в дослідженнях О. Тягло, Т. Воропай, Ч. Темпла, Д. Стіл, К. Мередита, Т. Олійник, В. Євдокімова.



У відкритому та демократичному суспільстві вміння критично мислити є визначальним. Для людей, які мислять критично, розуміння інформації є скоріше початковим, ніж кінцевим етапом навчання.

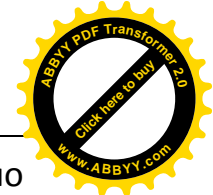
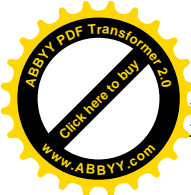
Знання цінні лише тоді, коли ними користуються, коли вони усвідомлені концептуально і можуть бути застосовані на практиці творчо та критично.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення включає сприйняття ідей та аналіз їх висновків, піддання їх коректному скептицизму, зіставлення їх із протилежними поглядами, розробку певної системи доказів на підтримку відповідного погляду та обрання позиції, заснованої на цих доказах.

Нові реалії, в яких живе наше суспільство й сучасна школа, вимагають нових підходів до освіти в цілому і до вивчення іноземних мов зокрема. Згідно зі стратегією розвитку європейського суспільства, Україна переоцінює систему вітчизняної освіти, пристосовуючи її до суспільних потреб на сучасному етапі. Розвиток методичної науки пропонує широке різноманіття технологій навчання, що спрямовані не тільки на засвоєння певної суми знань, умінь та навичок, але й на формування творчої особистості, яка вміє незалежно, самостійно мислити та приймати рішення. На реалізацію зазначених цілей спрямована технологія навчання критичному мисленню.

Першою і, можливо, найважливішою характеристикою критичною мислення є самостійність. Кожна людина формулює свої ідеї, оцінки і переконання незалежно від інших, ніхто не може думати критично за нас. Отже, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер. У той же час критично мисляча людина може розділяти чийсь погляд. Критичне мислення не зобов'язане бути зовсім оригінальним.

Друга характеристика критичного мислення: інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. У своїй пізнавальній діяльності вчителі й учні, викладачі і студенти піддають кожен новий факт критичному осмисленню.



Третьою характеристикою критичного мислення є те, що воно починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Безумовно, вирішення конкретної проблеми стимулює природну допитливість і спонукає до критичного мислення.

Завдяки критичному мисленню навчання з рутинної «школярської» роботи перетворюється в цілеспрямовану, змістовну діяльність. Збираючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні погляди і використовуючи можливості колективного обговорення, студенти визначають коло проблем, що стоять перед ними, формулюють ці проблеми самостійно, шукають і знаходять відповіді на хвилюючі їх питання.

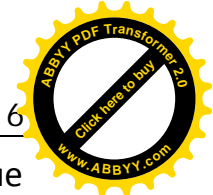
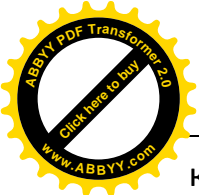
Четверта характеристика: критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина усвідомлює, що можливі різні вирішення однієї й тієї ж проблеми, вона знаходить їх, вибирає найкращі і обґрунтовує, що обране нею рішення більш логічне і раціональне за інші.

Будь-яка аргументація містить у собі три основних елементи: твердження, що є центром аргументації (теза, основна ідея, положення) і підтримується певною кількістю доводів, кожний з яких, у свою чергу, підкріплюється доказами. В якості доказів можуть використовуватися статистичні дані, фрагменти текстів, особистий досвід і взагалі все, що може аргументувати і бути визначеним іншими учасниками обговорення.

П'ятою характеристикою є те, що критичне мислення є мислення соціальне. «Коли сперечаємося, читаємо, обговорюємо, заперечуємо й обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо і поглиблюємо свою власну позицію. Тому для розвитку критичного мислення треба використовувати різні види парної і групової роботи (дебати, дискусії тощо)» [2, 36–43].

Усі п'ять пунктів визначення критичного мислення можуть втілюватися в різних видах навчальної діяльності під час вивчення будь-якого предмету.

На відміну від традиційного навчання (коли учень сприймає світ таким, яким інтерпретує його викладач), основою методик навчання



критичному мисленню є активна пізнавальна діяльність, самостійне конструювання студентом своїх знань. На основі цих ідей розроблена технологія співробітництва (Cooperative Learning), основними ідеями якої є активізація пізнавальної діяльності та робота в малих групах (від двох до п'яти студентів), які виявилися більш продуктивними: студенти об'єднані однією ідеєю, працюють над одним завданням або одним проектом. За цією моделлю студенти в групах розробляють план спільної діяльності, опрацьовують джерела інформації, способи досягнення мети, розподіляють ролі, висувають і обговорюють ідеї. Усі студенти залучаються до конкретної пізнавальної діяльності.

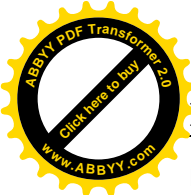
Методики навчання критичному мисленню виховують у студентів уміння слухати інших, навички культурної дискусії, уміння вирішувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні погляди та приймати зважені рішення. Також очевидно, що здатність мислити критично є навичкою, яку треба формувати та розвивати в навчально-виховному процесі.

В умовах входження України в Болонський процес дуже важко переоцінити роль іноземної мови. Важливого значення набуває комунікативно орієнтоване викладання іноземної мови.

Деякі технології навчання критичному мисленню успішно використовуються під час вивчення іноземної мови (мозкова атака, джигсоу, робота в групах (читання, дискусія), асоціативний куш, порушена послідовність тощо). Студенти факультету іноземних мов, учні загальноосвітніх навчальних закладів завдяки сформованим комунікативним умінням з легкістю опановують методики розвитку критичного мислення, що пропонуються їм у процесі вивчення іноземної мови.

Розглянемо особливості застосування деяких з них на уроках іноземної мови.

Метод Прес. Ця стратегія допомагає знайти вагомі аргументи і сформулювати свою думку щодо спірного питання. Цей метод допомагає розібратися в своїх ідеях, а потім сформулювати їх. Етапи методу Прес такі: висловити свою думку, починаючи зі слів: «Я вважаю»; пояснити причину



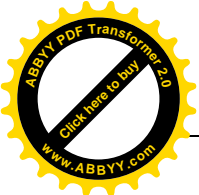
подання ідеї («Тому що»); навести приклад додаткових аргументів на підтримку власної позиції («Наприклад...»).

Мозковий штурм (або мозкова атака). Цей метод був запропонований А.Ф. Осборном у 1937 р. Його доцільно використовувати для збирання ідей, певних фактів на підготовчому етапі роботи над темою. У парах, малих групах або індивідуально швидко генеруються, фіксуються (письмово або усно) і розглядаються всі ідеї і коментарі щодо заданої теми. На основі методу А.Ф. Осборна розроблено кілька типів, мозкового штурму [1, с. 40–42]: *прямий колективний мозковий штурм*, головною метою якого є створення атмосфери вільного спілкування. Це допомагає звільнитися и від критичних зауважень, абстрагуватися від звичного руху думок під час вирішення конкретної проблеми; *конвертний «мозковий штурм»*. Забезпечується можливість індивідуального вирішення проблеми. Кожний учасник отримує в конверті картку з фразою: «Моя основна проблема пов'язана з...» і повинен закінчити речення описом своєї проблеми. Потім конверт передається сусіду, який ознайомлюється з описом, заповнює картку, пропонуючи можливі способи вирішення проблеми. Усі конверти мають «обійти» повне коло. В них буде чимало пропозицій та ідей для кожного учасника. Бажано розглянути всі ідеї у групі; *метод евристичної загадки*. В описі проблеми обирається ряд ключових слів, суттєвих (релевантних) для пошукового запиту, які презентуються у вигляді загадок.

У творчому процесі найбільш зручними є метафоричні загадки типу синтагм (пари слів, що знаходяться у безпосередньому підпорядкуванні).

Метод ліквідації безвихідних ситуацій. Складається з трьох етапів: перетворення рішень відповідно до таких правил використати по-іншому, пристосувати, модифікувати, посилити, послабати, замінити, перекомпонувати, об'єднати; пошук нових взаємозв'язків між частинами рішення, яке не задовольняє; переоцінка проблемної ситуації (з використанням методу «Чому? Від чого? Навіщо?»).

Метод «Джигсоу» (гнучке групування) є одним із прийомів навчання в команді. Наведемо алгоритм методу «Джигсоу».



Первісні (домашні) групи: формуються групи з чотирьох чоловік. Кожен член групи отримує окремий матеріал для вивчення.

Експертні групи (пари). Студенти, які мають однакові завдання, разом або парами ознайомлюються з матеріалом, готуються навчати інших (пари об'єднуються для обміну ідеями, обговорення матеріалу і методики його презентації)

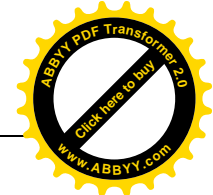
Первісні групи: студенти повертаються в свої основні групи і по черзі представляють свій матеріал і навчають членів домашньої групи.

Методика передбачає індивідуальну та групову звітність. Під час опрацювання матеріалу студенти залучені до конкретної пізнавальної діяльності, самостійно вирішують проблеми, знаходять правильне вирішення, обговорюючи разом одержану інформацію, набувають навички критичного мислення.

Висновки. Отже, ми розглядаємо методи розвитку критичного мислення як невід'ємну частину методів навчання. На нашу думку, вони забезпечують розвиток важливих професійних якостей (педагогічного мислення, уваги, уяви, здатності до саморегуляції, використання свого психофізичного апарату з якості інструмента впливу тощо); сприяють поглибленому засвоєнню теми, стимулюють колективну підготовку до занять, під час якої знаходяться несподівані повороти теми; допомагають формувати у майбутнього педагога уміння відбирати і використовувати такі засоби, які необхідні йому для досягнення мети в конкретній ситуації; підвищують відповідальність студентів, сприяють підвищенню інтересу до педагогічних дисциплін, формують власні навички критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евдокимов В. И. Практикум по развитию критического мышления / В. И. Евдокимов, Т. А. Олейник. – Харьков : «Торнадо»; 2002. – 144 с.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 36–43.



К. П. Масюк

СумДПУ імені А. С. Макаренка

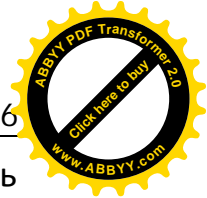
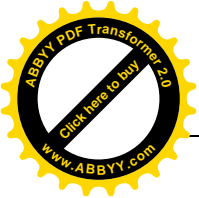
ТЕЧІЯ МІНІМАЛІЗМУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена вивченню особливостей мінімалістичного письма, досліджуються становлення та розвиток течії мінімалізму у французькій літературі другої половини ХХ століття. Розглянуто характерні риси цього літературного напрямку: мотиви безвідповідальності, відсутності, нерішучості; гумор та іронія; гра з сюжетом; критичне сприйняття дійсності як важелі сучасної фікції.

Постановка проблеми: Мінімалізм є способом самовираження, глибоко вкоріненим у західноєвропейську культуру, присутнім у різних епохах та національних літературах. Оскільки «мінімалістичний підхід» є явищем, вписаним у широкий історико-культурний контекст, важливим є комплексне наукове тлумачення сутності мінімалістичного письма, його меж, його внутрішніх законів.

Аналіз актуальних джерел: Дослідженням явища літературного мінімалізму займалися такі літературознавці як: Бленкман Б., Граль К., Брадо М., Саль гас Ж.-П., Віар Д., Мотте В., Шутс Ф. Вони зосереджувалися на виокремленні та класифікації сукупності певних ознак, переважно формального характеру: невеликий розмір текстів, фрагментарність оповіді, дескриптивність, мовно-стилістичний аскетизм, мінімальна подієвість, серійність, повторюваність наративних структур та схем, переважання тематики буденності. Але літературний мінімалізм варто розглядати як один із вимірів буття художнього твору, а не лише як сукупність певних стилістичних, тематичних чи наративних ознак, як інструментарій, до якого певним чином звертається письменник. Розширення методологічного контексту дозволяє розглядати мінімалістичне письмо як певний шлях чи вибір, що народжується на перетині авторських інтенцій.

Мета статті: Визначити передумови виникнення, розвитку та становлення течії мінімалізму у сучасній французькій літературі другої половини ХХ століття, а також виокремити характерні її риси.

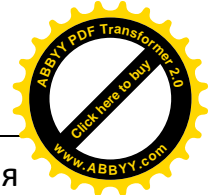
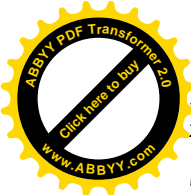


Виклад основного матеріалу: Сам термін «мінімалізм» належить британському філософу і мистецтвознавцю Річарду Уолхейму, який використав його в 1965 році при аналізі творчості Марселя Дюшана. Девізом мінімалізму стала фраза «Less is more» («Менше є більше»), що належить німецькому архітектору Людвігу Міс Ван дер Рое і описує його наміри справити враження на глядача, але не буйством форм і красок, а використанням мінімуму літературних засобів, строгістю і простотою при високій функціональності кожного елементу.

У своїй праці «Записки з методології», присвяченій «стратегіям меншого», Франсуа Дагоне проводить стислий міждисциплінарний огляд використання принципу «less is more» і його нових значень. Ця зацікавленість «меншим» починає розповсюджуватися з неабиякою швидкістю і проникає в різноманітні сфери, як то гуманітарні або прикладні науки, чи то мистецтво. Проте дещо спірним залишається час появи на світ течії мінімалізму. Деякі критики точкою відліку захоплення простотою і зародженням напрямку мінімалізму у французькій літературі XX століття вважають 60-ті роки і «minimal art» («мінімального мистецтва»), інші зіставляють цю подію з новими віяннями в архітектурі, що датуються 20-ми роками XX століття.

Ми дотримуємося думки, що мінімалізм вперше виник в образотворчому мистецтві США у першій половині 1960-х років на основі конструктивізму, супрематизму, абстракціонізму як реакція на абстрактний імпресіонізм. У 1958-1960-х роках американський художник Френк Стелла представив загальній увазі серію «Чорних картин», яка стала поштовхом до появи перших мінімалістичних творів.

Першим письменником-мінімалістом називають Раймонда Карвера, який вважав А.Чехова і Е.Хемінгуея своїми головними наставниками. Творчість Карвера починається в 60-ті роки, але заговорили про нього порівняно недавно у зв'язку з його «економічною» манерою письма. Цю нову тенденцію сприйняли як відповідь на «максималізм» класики і літератури XX століття, з характерним для неї філософським або морально-етичним пафосом. На противагу «заумній» прозі високого

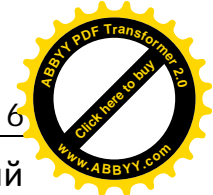
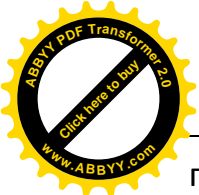


модерна мінімалісти повернулися до спрощеної манери відтворювання нудної повсякденності і зниженого стилю. Треба зазначити, що термін мінімалізм став не єдиною назвою цього літературного напрямку. Пропонуються різноманітні варіанти, що відображають як соціальну, так і естетичну специфіку цього явища. Наприклад: грязний реалізм, поп-реалізм, література білого сміття, література епохи хай-тек, екстра реалізм, гріт літ, ТВ фікшн і т.д.

Мінімалізм являє собою не естетику малого, «мінімуму». Це особливий тип художньої поведінки, який є основою всієї постмодерністської художньої стратегії. Але його сутність полягає не в зверненні до «мінімального», а в «мінімальному зверненні», в мінімалістичній настанові письменника. Це не тільки розмовна мова, а вся мовна практика, це живий, мінливий процес, переплетення функціональних стилів. Від словникового розмаїття відмовлялися і раніше футуристи, але відкриття прямої естетизації функціональності належить конкретистам. І можливим воно стало тільки в силу чисто мінімалістичної редукції, відмови від ліричного монологізму, від органіки самовираження на користь відлучення, як то діалогу, що самоорганізується, багатоголосся функціональних стилів, мов. З точки зору загальної естетики в якості художньої стратегії мінімалізм належить до більш широкого кола авторів, аніж в якості тактики, конкретних елементів поетики. Перехід від модерністського максималізму до постмодерністського мінімалізму – це найважливіша із реалій постмодерністської ситуації, а без розуміння цих реалій важко адекватно сприймати сучасне мистецтво.

Найбільш помітна тенденція в розвитку французької прози останнього десятиріччя XX століття і до нашого часу була пов'язана з радикальними жанровими експериментами. По суті, цей період характеризується активним пошуком нової естетики, запитаною художньою свідомістю в умовах глобальних суспільно-історичних змін.

Формою усвідомлення фрагментарності і нестійкості світу є французький мінімалізм. З одного боку, він відобразив скепсис по відношенню до великих форм (перш за все роману), які традиційно



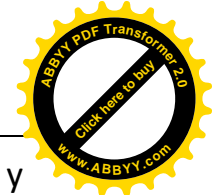
претендують на розкриття кінцевої істини. З другого – він був сприйнятий як маркер національної самоідентифікації.

На початку 1990-років на фоні кризи традиційного роману – домінуючого жанру в французькій літературі 1970-1980-х років – виникає так званий мінімалістичний роман, який, по суті, відображає сформовану телебаченням і рекламою кліпову свідомість. Французька мінімалістична проза з'являється в умовах медійної глобалізації з її всесвітньою інтернетизацією і мобайл-телефонією.

Але не зважаючи на появу явища мінімалізму та його активне поширення в французькій літературі ХХ століття, більшість критиків в своїх працях не в змозі дати йому конкретного визначення. Так в роботах «Сучасний французький роман» [1], «Нові романні горизонти» [4] не зустрічається ні однієї згадки про зародження або характерні риси течії мінімалізму в французькій літературі. Вищезазначені твори лише висвітлюють бурхливі зміни, яких в той час зазнає французький роман.

Проте, 16 січня 1989 року, Ж.-П.Аматте в своїй статті, присвяченій деяким французьким письменникам, пише: «німецькі літературні критики Ді Вельт і Ді Зейт охрестили їх мінімалістами; ... вони змінили занадто передбачувану траєкторію французького роману. ... вони не мають ні ґрунтовних теоретичних засад, ні гучних лозунгів. Цих молодих авторів звуть Жан-Філіп Тусен (29 р.), Франсуа Бон (35 р.), Жан Ешноз (41 р.), Патрік Девіль (32 р.)» [5, 138]. До їх числа також можна додати деяких окремих письменників ...» – зазначає критик, ніби уточнюючи той факт, що не один літературознавець не зміг мотивувати та обґрунтувати свою власну класифікацію письменників-мінімалістів, що свідчить про те, що список авторів видозмінюється в залежності від поглядів того чи іншого критика. Головним же залишається те, що в цілому критикам вдалося досягти консенсусу з приводу появи в французькій літературі ХХ століття нового незалежного літературного стилю, мінімалізму.

На думку Д. Віар, французькому мінімалістичному роману притаманні «короткі тексти, ні авантюри, ні героїв, в котрих одна проста байдужа фраза супроводжує апатичні вчинки безликого головного героя, без жодного натяку на іронію» [7, 56].



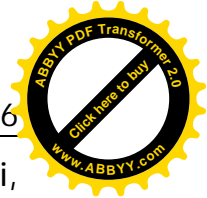
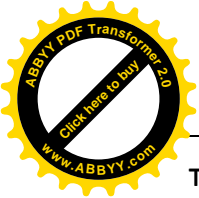
В. Асхолт також був зацікавлений в вивченні явища мінімалізму у французькій літературі ХХ століття. Його вчення полягає в визначенні та узагальненні спільних рис характерних манері письма письменників-мінімалістів: стиль письма – поверхневий (неглибокий) та ігровий; «недбале» трактування автором персонажів та ситуацій; теж саме по відношенню до історії, яка загалом здається довільною. Також треба відмітити «часте використання графічних описів, потяг до скорочення, стилістичну стриманість і безпристрасність», так як і «недовіру по відношенню до мети оповіді»[5, 139].

Подібно до Дж.Барта, Ф.Шутс відображає сукупність спільних рис у відповідних оповідальних прийомах і методах, тісно пов'язаних з формою, стилем і змістом творів. Безперечно, мінімалізму притаманна стилістична стислість (слів, фраз, параграфів, оповідань), він діє на рівні синтаксису, словникового складу і використаних фігур [6].

Тексти французького мінімалізму вирізняються редукцією традиційних елементів оповідальної прози: специфічний синтаксис (практично відсутні підрядні речення); невизначеність хронотопу (світ і його герої представлені поза часом і простором); фрагментарність і розірваність ідейного ряду (відсутність континуальної наративу); анонімний стиль, жанрова гібридність, нарочита лематизація форми і засобів виразності; і найголовніше – віддаленість автора, майже повна його відсутність.

У сучасній французькій літературі також існує деяка неясність з приводу визначення кола представників напрямку мінімалізму. Мінімалістичну манеру письма приписують чи то письменнику Філіпу Делерму та деяким його послідовникам, чи то групі різносортних романістів, таких як: Е.Гільбер, А.Ерно, Л.Каплан, П.Мішон, Ж.-П.Туссен, Ж.Ешноз, А.Володін, і т.д. (список достатньо довгий, і він є лише частиною класифікації, наведеної В.Мотте в своїй роботі «Малі слова» [3, 62]).

На думку В.Асхолт, течія мінімалізму у французькій літературі ХХ століття об'єднує «єдину групу авторів 80-х років, ототожнення яких досі залишається суперечливим питанням» [6, 50]. Список авторів, запропонований цим критиком, відрізняється від класифікації В. Мотте,



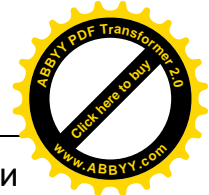
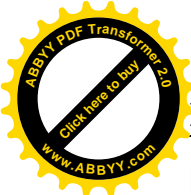
тому що до останньої Асхолт додає ще й таких письменників як К. Гайї, К. Остер чи Е. Шевійар.

Але більшість критиків дотримується думки, що до течій мінімалізму відносять більш вузьку групу молодих авторів видавничого будинку «Мінюї» як єдиних беззаперечних представників цієї літературної школи. Ця точка зору є найбільш прийнятною і визнаною видавницькими та університетськими колами.

Це покоління молодих письменників, що замінили на літературній карті видавництва «Мінюї» в середині 80х років «новий роман». Ж.Ліндон, беззмінний директор цього видавництва з 1948 по 2004 р., чуткий уловлювач нових яскравих явищ в сучасній літературі назвав цих письменників «impassibles» («безпристрасними», «незворушними»). «Безпристрасність, – на думку Ж.Ліндона, – означає не байдужість, а емоційну стриманість» [5, 10]. Ж.Ешноз, Ж.-Ф.Туссен, Э.Шевійар, М.Редонне, К.Гайї, К.Остер увійшли в літературу без гучних декларацій і маніфестів. Не дивлячись на відмінність художньої практики, цілковито різні засоби репрезентації в романах (наприклад, Ешноза, Туссена, Шевійара) цих письменників характеризують невеликі за об'ємом твори, короткі фрази, спрощений синтаксис, лексика сучасної розмовної мови.

Мінімалістів називають наступниками традиції «нового роману» [5, 128]: мінімалізація художньо-образотворчих засобів (фабула, персонаж, декор), використання гібридних форм масової популярної літератури (детектив, пригодницький, любовний роман), поетологічні принципи дзеркального відображення, введення безлічі композиційних точок зору, дублювання ситуацій, довільний колаж подій, обрив логічних, каузальних зв'язків. Об'єктом пародійного обігрування стають в творчості мінімалістів відпрацьовані прийоми «літературного виснаження» «нового» роману. Іронія служить засобом викриття вичерпаності формальних експериментів.

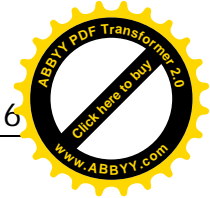
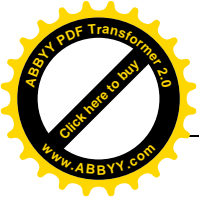
Твори мінімалістів вписані в контекст сучасної епохи. У них відтворюються кримінальні маніпуляції міжнародної торгівлі наркотиками, зброєю, влада мас-медіа, заплутані і складні механізми шоу бізнесу. Предмети несуть в собі знаки конкретної соціально-історичної



реальності – кінця XX століття, стаючи «матеріальними» текстами епохи, що їх породила. Ситуація «початкової кінцівки» стає вихідною точкою дії в творах Ж.Ешноза «Я йду геть» («Je m'en vais», 1999), «Один рік» («Un an», 1997) і в трилогії М.Редонне «Чудовий готель» («Splendid hotel», 1986), «Долина навік» («Forever valley», 1987), «Роз Мелі Роз» («Rose Melie Rose», 1987). Ситуація втечі, падіння, щезнення, переслідування, абсолютної ізолюваності й самотності притаманні романам Э.Шевійара «На стелі» («Au plafond», 1997), К.Остера «Моя велика квартира» («Mon grand appartement», 1999), Ж.-Ф.Туссена «Займатися коханням» («Faire l'amour»), Ж.Ешноза «Високі блондинки» («Les Grandes Blondes», 1995). Принцип вільного колажу, що об'єднує швидку зміну подій, перетворює розповідні історії в «історії без початку і кінця» [6, 130].

Висновки: Отже, узагальнюючи погляди вищезазначених критиків та літературознавців, можна прийти до висновку, що мінімалістичний роман будується як послідовність композиційно аморфних, зовнішньо не пов'язаних між собою «миттєвих замальовок», «кліпів», зв'язок між якими повинен вигадати, побачити чи виявити читач і з'єднати їх в одну сюжетну лінію. У певному розумінні автор виступає перед читачем як режисер, пропонуючи йому не тільки роль пасивного спостерігача, але й роль співавтора і актора.

До французьких письменників-мінімалістів належать Е. Гільбер, А. Ерно, Л. Каплан, П. Мішон, Ж.-П. Туссен, Ж. Ешноз, А. Володін, а також К. Гайї, К. Остер та Е. Шевійар. Хоча кожний з цих авторів характеризується своєрідною творчою манерою, є низка якостей, які об'єднують їх всіх. Це, перш за все, увага до зовнішньої поведінки персонажів, величезна кількість побутових діалогів, а також відсутність авторського коментаря і особливої риторики. Дійсно, на перший погляд, ця проза сприймається як доволі нудне, стомлююче читання. Але, поступово, занурюючись в текст, починаєш розуміти те, що не можна побачити поверхнево. Великого значення тут набуває так звана «стилістика читача», його здатність роздивитися за простими речами цікавий малюнок ідей, смаків, настроїв, які автор не виставляє на показ, а ненав'язливо пропонує читачу побачити самому.



ЛІТЕРАТУРА

1. Braudeau M., Proguidis L., Viart D. et Salgas J.-P. Le Roman français contemporain / Braudeau Michel, Proguidis Lakis, Viart Dominique, Salgas Jean-Pierre. – Paris: Publications ADPF, 2002, – 174 p.
2. Mollet-Vieville G. Art minimal et conceptuel / Mollet-Vieville Ghislain. – Genève: Skira, 1995. – 128 p.
3. Motte W. Small Worlds: Minimalism in Contemporary French Literature / Motte Warren. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1999. – 212 p.
4. Prevost Cl., Lebrun J.-Cl. Nouveaux territoires romanesques / Prevost Claude, Lebrun Jean-Claude. – Paris: Messidor, 1990. – 326 p.
5. Schoots F. L'écriture minimaliste: Jeunes auteurs de Minuit / Schoots Fieke // Textes réunis par M.Ammouche-Kremers et M.Hillenaar. – Amsterdam: Rodopi, 1994. – 171 p.
6. Schoots F. Passer en douce a la douane: l'écriture minimaliste de Minuit / Schoots Fieke. – Amsterdam: Rodopi, 1997. – 234 p.
7. Viart D. Le Roman français au XXe siècle / Viart Dominique. – Paris: Hachette, 1999. – 247 p.

УДК 811.112.2

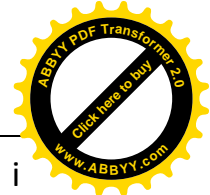
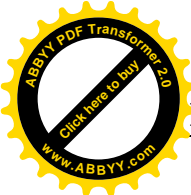
Я. І. Міщенко

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА НІМЕЦЬКОЇ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕДАЧІ НІМЕЦЬКИХ РОСЛИННИХ МЕТАФОР

У даній статті розглядається питання про специфіку німецької мовної свідомості на прикладі передачі німецьких рослинних метафор. Розглядається значення рослинної метафори як сфери концептуалізації дійсності, а також визначаються відомі німецькі рослинні метафори з метою їх структуризації.

У сучасній антропологічній парадигмі лінгвістичних досліджень, в якій представлені різні аспекти віддзеркалення людського чинника в мові, закономірним є звернення до метафоричних моделей, що характеризують людину на основі різних видів образних аналогій. Метафоричне моделювання фрагментів мовної картини світу ґрунтується на тому, що практично усі об'єкти реальної дійсності потенційно мають здатність до вираження тієї або іншої ознаки. Метафора, будучи універсальним способом номінації, заснованим на асоціаціях по схожості, в той же час включає суб'єктивний чинник сприйняття дійсності: колективні, соціально «відфільтровані», і індивідуальні оцінки того, що означається. Однією з

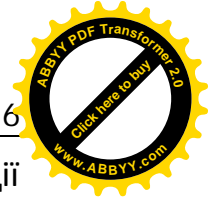


найбільш популярних моделей метафоричної номінації є зооморфна і рослинна метафори, когнітивним джерелом яких служать «образи» тварини і рослини, перенесених на людину. Такі метафори мають безперечне етнокультурне маркування, що обумовлює особливий інтерес до їх вивчення в німецькій мові порівняльному аспекті з українською.

На жаль, ґрунтовних досліджень сучасної німецької мови з продуктивністю порівняльного аналізу мовних картин світу для виявлення їх етнокультурної специфіки ще не проводилось, тому вважаємо доцільним проаналізувати механізм рослинної номінації як один з перспективних способів виявлення універсальних і національно специфічних образів-прототипів. Таким чином, метою цієї роботи якраз і є спроба виявити специфіку німецької мовної свідомості на прикладі передачі німецьких рослинних метафор.

Фрейм «рослина» має складну структуру. Концепти у складі фрейму утримуються завдяки наявності у свідомості людини імплікаційних і класифікаційних зв'язків. Ключові концепти «рослина», «дерево», «квітка», «плід», «трава» виступають у свідомості в якості продуктивних метафоричних моделей – зразків для створення уявлень про концептуальну область, що підлягає осмисленню. Перед тим як розглядати нашу спробу класифікації рослинних метафор потрібно проаналізувати вже відомі спроби їх систематизації. Нашу увагу привернула класифікація Панкової Т. М., яка спробувала систематизувати рослинні метафори, виокремивши серед них лексичні одиниці, що відносяться до тематичної групи «рослини» і включають форми існування рослин ,частини|частки|рослин, назви рослин, процеси життєдіяльності.

У рамках досліджуваного матеріалу найбільш репрезентабельною є сфера осмислення людини як біологічно-фізіологічної істоти, тобто уявлення про її зовнішність, будову, ріст і розвиток, здоров'я, фізичні відчуття. Наприклад, бажаючи охарактеризувати вигляд дівчини, про неї відзиваються: «*dünn*»; про міцну здорову людину говорять: «*stark wie ein Baum*» (міцний як дуб); про слабку скажуть: «*ein Mensch ohne Saft und Kraft*» – квола людина.



Часто назви рослин або плодів використовуються для номінації частин тіла людини, характеризуючи їх за зовнішніми ознаками. Наприклад: «die Kartoffelnase» (ніс картоплею); «rot wie eine Rube» (червоний як буряк).

Крім того рослинна метафора використовується для номінації розумової сфери. Наприклад: «er hört das Graswachsen» – він вважає себе розумним (він чує як трава росте); «er hat ein Brett vor dem Kopf» – він набитий дурень; «der Paprika» – остряк; «eine weich Birne haben» – бути безглуздим.

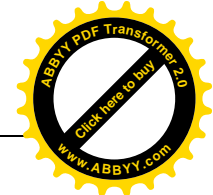
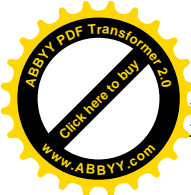
Наступна когнітивна область містить метафори, що характеризують людину як суб'єкта емоційних переживань. Самі концепти емоцій і почуттів неминуче носять метафоричний характер, оскільки ці сторони людської натури недоступні безпосередньому спостереженню.

Також виділяється область, що включає уявлення про людину як особу, її характер та моральні якості «das ist eine harte Nuss» – це твердий горішок; «grob wie Sonnenstroh» – грубіян.

Окреме місце займає концептуальна область, що сполучає структуровані знання про становище людини в суспільстві, про природу міжособових стосунків. Складно переоцінити роль рослинної метафори в структуризації концептів людських відносин як в особистій так і в професійній сферах «der Strohmann – підставна особа; «in den sauren Apfel beißen» – підкоритися неприємній необхідності).

Є підстави виділити в якості самостійної когнітивної області і вживання групи метафор, які складають уявлення про людину як про суб'єкта різного роду фізичної та творчої діяльності, а також про саму діяльність і про її результати «Lorbeerernten»; *fruchten* – приносити користь; «die ganze Ernte ist ihm verhaselt» – йому страшенно не пощастило.

Таким чином, можемо зробити висновок, що людина в пізнанні самої себе намагається приміряти на себе характеристики об'єктів навколишнього світу. Рослинна метафора охоплює усі сторони людської особистості: зовнішність, поведінку, психічні властивості, соціальні якості. На базі уподібнення рослинам відбувається концептуалізація таких сторін людини, як думки та емоції.



ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора в языке чувств // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
3. Воробьева А.Е. Роль когнитивной функции метафоры в создании картины мира. – М., 2011.
4. Воробьева В.В. Субстандартная метафора как герменевтическое средство формирования художественных идей. – М., 2010.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
6. Леонтьева Т.Е. Интеллект человека в зеркале «растительных» метафор. – Вопросы языкознания. – 2005. – №5.
7. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 143 с.
8. Панкова Т.Н. Флористическая метафора как фрагмент национальной картины мира. – Воронеж: Воронежский гос. университет., 2008.
9. Поставалова В. И. картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке / В.И. Поставалова. – М., 1988. – С. 141–173.
10. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте / В.Н. Телия. – М., 1988. – С. 26–52.

УДК 811.112.2

К. Р. Муракаєва

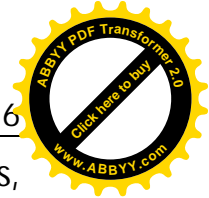
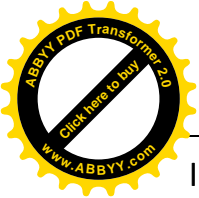
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТАМИ КОЛОРОНІМАМИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Когнітивний підхід до вивчення мови стає на сьогоднішній день надзвичайно популярним і досить перспективним. Одним з основних компонентів вчення про мову стає поняття «мовна картина світу», яка на сьогоднішній день досить тісно пов'язаний з фразеологічними одиницями.

Постанова проблеми. Лінгвокраїнознавча орієнтація у фразеології зумовила підвищений інтерес науковців до вивчення національно-культурної специфіки фразеологізмів (Р. Р. Аллаярова, С. Т. Богатирьова, О. П. Левченко, С. М. Назаров, О. Я. Остапович, О. П. Пророченко, Н. А. Шехтман, Н. Burger, E. Riesel).

Проблемам дослідження кольору як психофізіологічного та психолінгвістичного феномену присвячено праці вітчизняних (А.П. Василевич,



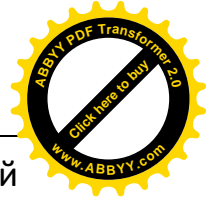
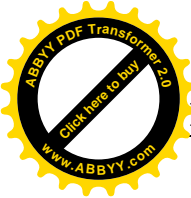
I.O. Ізмайлов, Т.В. Пастушенко, Р.М. Фрумкіна) та зарубіжних (E.Q. Adams, H.C. Conklin, R. MacLaury, D. Nickerson, E. Rosch) науковців, де колір аналізується як універсальне та особливе явище, притаманне людській свідомості [4, 113].

У сучасній німецькій мові прикметник *blau* позначає: колір, ідентичний кольору безхмарного неба в ясну погоду, або колір, одержаний при застосуванні барвників, які містять синій пігмент (синька, індиго), визначає суб'єктивне сприйняття людиною навколишньої дійсності, процес фарбування, внаслідок чого речі, предмети стають синіми, а також технічні назви самого процесу і використовуваних матеріалів, виступає у виразах, що позначають, як правило, негативний фізичний або духовний стан людини, позначає невизначеність, нездійсненність чого-небудь, виступає в часових і просторових значеннях, вживається в різних термінологіях.

Аналіз актуальних досліджень Актуальність даної статті полягає у виявленні специфіки формування національно-культурної семантики фразеологічних одиниць з колористичним компонентом у сучасній німецькій мові, у визначенні механізмів формування НКС фразеологізмів із колористичним компонентом при первинному та вторинному фразотворчих процесах, у встановленні особливостей мовного відображення німецького світобачення у колірному вимірі.

Мета статті. Дане дослідження має на меті дослідити сталі вирази, які мають в своєму складі компонент-кolorатив. Такі ідіоматичні вирази притаманні багатьом сучасним мовам. Наша дипломна робота досліджує такі семантику таких компонентів-кolorативів, як *rot* (червоний), *grün* (зелений), *gelb* (жовтий), *blau* (голубий), *schwarz* (чорний) und *weiss* (білий) у фразеологізмах сучасної німецької мови. У цій статті розглядаються, не лише ідіоми, а й інші типи сталих виразів. Як приклад можемо навести таку приказку «*Der Abend rot, der Morgen grau bringt das schönste Tagesblau*» [6, 16].

Але в даній статті ми намагатимемося більш детально розкрити аспект семантики слова зі значенням *blau* (голубий) в сучасній німецькій мові. Символічно синій колір найчастіше – це колір небесної могутності, він

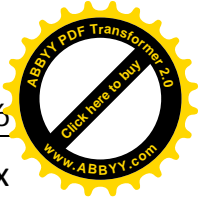
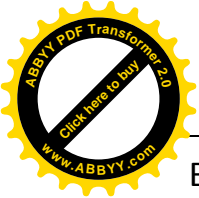


вказує на зв'язок з божественним началом, символізує союз небесного й земного світів. [3, 46]

Виклад основного матеріалу. На відміну від інших кольорів, розглянутих у роботі, усвідомлення синього кольору виникло у більш пізній час, колір має менш чітку мотивацію, що, в свою чергу, визначає вузькість його символічних значень. Бінарність символічних значень цього кольору виявляється в тому, що, з одного боку, це колір безхмарного неба, нездійснених мрій, ілюзорності, вірності й відданості, а з іншого, він часто виступає як символ нещирості, обману, брехні, розчарування. [6, 16] Так наприклад в ідіомі «*ins Blaue fahren*» [6, 15] блакитний колір символізує щось невідоме, а отже й загрозове. А у сталому виразі «*Blau sein wie ein Veilchen*» [6, 16] ми знаходимо єднання людини з природою. Одним з найпопулярніших напрямків життєдіяльності людини, де використовуються фразеологізми з компонентами колоронімами у сучасній німецькій мові є процес комунікації. Як приклад наведемо ідіому *das Blaue vom Himmel versprechen/herunterlügen*, [6, 29] що означає обіцянку чогось неможливого, неістинну історію, брехню. Дуже часто компонент-колоронім блакитний використовують у німецькій мові під час опису необмежених, вільних дій та рухів, наприклад *einen Tag blau machen*, [6, 11] що означає дозволити собі нічим не займатися цілий день, уникнути стресу.

Використання фразеологізмів для опису процесу навчання у німецькій мові є доволі рідким явищем, прикладом слугує ідіома *Schule schwänzen/blaumachen*, [6, 11] тобто пропускати заняття з неповажної причини, прогулювати. Для опису вражень пов'язаних з відпочинком, німці традиційно використовують ідіому *ins Blaue fahren* [6, 21] значення якої трактується науковцями як подорожувати у щось незвідане не відоме, не визначивши місця прибуття, без попередньої підготовки, а також робити щось без певної надії на результат.

Висновки. Отже, як ми бачимо, фразеологізми з компонентами колоронімами використовуються у багатьох сферах людського життя, починаючи роботою і закінчуючи відпочинком. Вони допомагають висловлювати почуття та вдало формулювати власні ідеї та думки.



В результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що в усіх випадках розширення семантики розглянутих позначень кольору зі збільшенням частоти реалізації відповідних лексем у текстах. Звідси випливає висновок про існування прямокореляційного зв'язку між полісемією слова і його функціонуванням у мовленні. З іншого боку, зміна частоти поширеності певної лексеми пояснюється також тими переміщеннями у системі семантичних відношень, які відбуваються у процесі розвитку мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллаярова Р. Р. Национально-специфические элементы семантики устойчивых словесных комплексов современного немецкого языка. – М. – 1987. – 257с.
2. Байер Х., Байер А. Немецкие пословицы и поговорки: Сборник. – М. : Высшая школа. – 1989. – 392 с.
3. Василевич А. П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте. На материале цветообозначения в языках разных систем. – М.: Наука. 1987. – 140 с.
4. Верещагин Е, М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980. – 320 с.
5. Гавриев В. І. Сталі сполучення слів у сучасній німецькій мові. – К., 1971. – 247 с.
6. Гаврись В. І. , Пророченко О. П. Німецько-український фразеологічний словник. – К., 1981. – 24 – 27с.
7. Ковбасюк Л. А. Семантичний та функціональний аспекти одиниць вторинної номінації з компонентом «кольороназва» в сучасній німецькій мові. – Херсон. – 2004. – 241 с.
8. Назаров С. Н. Устойчивые словесные комплексы с национально-культурным компонентом содержания в современном немецком языке (опыт синхронного описания): Дис. канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1987. – 188 с.
9. www.liebeswelle.de

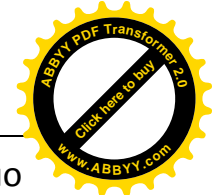
УДК 811.112.2

О. С. Петруша

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ПРЕСИ

У статті розглядаються неологізми як джерело збагачення лексико-семантичної системи німецької мови та функціонування їх у німецькій пресі.



У процесі розвитку суспільства виникають нові поняття, які потрібно називати. Крім того, навколишній світ, відкриває нові явища, котрі теж потребують називання. Нові слова мають назву – неологізми (гр. νεος – новий і logos – поняття, слово).

Поява в сучасній мові значної кількості неологізмів – цілком закономірне явище. Багато неологізмів з'являється в мові в часи великих, докорінних перетворень у житті того чи іншого народу. Потреба в нових словах зумовлюється насамперед позамовними чинниками, зокрема соціальними і політичними змінами в суспільстві. Але неологізми виникають у мові весь час. Це й нові терміни науки, літератури, мистецтва, це й виробничо-технічна лексика, пов'язана з розвитком народного господарства, лексика, пов'язана з новими досягненнями в розвитку військової справи та військово-стратегічної науки, слова, що називають нові поняття, які виникають у галузі культурно-побутового обслуговування.

Проблема дослідження є дослідження особливостей неологізмів у дискурсі сучасної німецької преси.

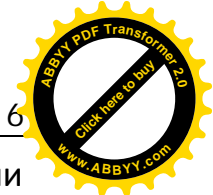
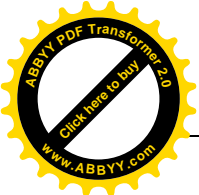
Актуальність даної роботи зумовлена тим, що сучасний світ щодня змінюється під впливом багатьох факторів, з'являються нові поняття, явища та предмети, які знаходять своє відображення у мові та особливо у такій галузі, як преса.

Метою мого дослідження полягає в аналізі категорії неологізму, типів новотворів та словотворчих особливостей нових слів та функціонування їх у сучасній німецькій пресі.

Неологізм (від грец. νέος – молодий, новий і λογισμός – судження, вислів) – новостворений термін, слово або фраза, що перебуває в процесі входження в загальне використання і ще не включений до державної та загальноновживаної мови.

Неологізми – категорія історично змінна, один з розрядів пасивного словника, тобто це одиниці, які ще не встигли ввійти (або вже не ввійдуть, оскільки, виникнувши, майже відразу ж і зникли) до активного слововжитку.

Відповідно існують два принципово різні типи неологізмів: нова лексема та нове значення.



1. Нова лексема – це нова лексична одиниця (лексема слова, групи слів, фразеологізмів), яка є новою за формою та значенням (Infopost, Infotainment, kollektiver Freizeitpark).

2. Нове значення, яке додається до вже існуючої моно- чи полісемантичної лексичної одиниці є по суті розширенням значення (ausflippen, Kopfwirker).

Нове значення є результатом семантичної зміни, яка переважно має форму семантичного поширення вже усталених моно- чи полісемантичних одиниць у лексиці. Це семантичне поширення може також бути пов'язаним із граматичними змінами (зміною валентності – Valenzänderung), особливо серед дієслів.

З цієї точки зору, неологізм це – зовсім нова лексична одиниця у єдності своєї форми та значення (нова лексема) або зовсім нове (додається до вже існуючих) значення певної усталеної лексичної одиниці (нове значення).

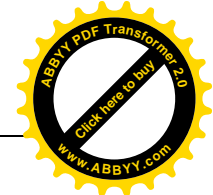
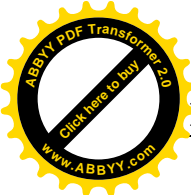
Основними способами утворення неологізмів є словоскладання, афіксія, конверсія, злиття, зворотний словотвір, скорочення та запозичення.

Щодо видів неологізмів, то можна виділити мовні, лексичні, семантичні, індивідуально-авторські та індивідуально-стилістичні, синонімічні, словотвірні.

Словниковий склад німецької мови поповнюється різними частинами мови нерівномірно. Особливістю сьогоденного етапу його розвитку являється домінування іменників і в значно меншій ступені складних прикметників і дієслів. Прикметники з'являються дуже рідко на німецькій мові. Вони всі є запозиченнями. Вони запозичені з англійської мови, аргю, жаргону і діалектів.

Як засвідчують дослідження, практично всі сфери суспільного життя знаходять відбиток в лексиці мови завдяки новотворам. Тим не менш можуть бути означені ті предметно-понятійні сфери, яким словник німецької мови найбільшою мірою завдячує новими надходженнями лексики. Це є:

- комп'ютер, інтернет (z. B. Doppelklick, E-Mail);



- засоби комунікації (z. B. Bezahlfernsehen, Late-Night-Show);
- соціально-суспільна сфера (z. B. Babyklappe, Ostalgie);
- спорт (z. B. Gelbsperre, inlineskaten);
- економіка (z. B. outsourcen, Scheinselbstständigkeit);
- здоров'я (z. B. Praxisgebühr, Sars);
- дозволя (z. B. Fanmeile, Heizpilz);
- політика (z. B. Eineurojob, Elternzeit).

У своїй роботі я відшукувала лексичні одиниці зі німецьких статей, які відповідають критеріям неологізму, і проаналізувала їх. Я також досліджувала області, де неологізми зустрічаються найбільш часто. Грунтуючись на попередніх дослідженнях, я підозрювала, що більшість неологізмів в газетних текстах, які аналізуються в моїй роботі є запозичені слова (в основному англіцизми) і складні слова.

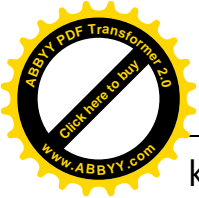
У німецькій пресі описуються соціальні, культурні і наукові події і тому часто використовуються нові слова. Мова, яка використовується в засобах масової інформації, є розмовна або стандартна мова. У газетних статтях зустрічаються такі теми як спорт, культура, наука і політика.

Неологізми, що аналізуються нижче були використані з наступних газет: Berliner Morgenpost, Press, Die Welt, Frankfurter Allgemeine Zeitung і Süddeutsche Zeitung.

У цих газетах були помічені складні слова, похідні, скорочення і запозичення з інших мов, які є неологізми. Як і очікувалося, композити складають основну масу неологізмів. Серед складних слів є іменники, прикметники та але найменше дієслів.

Серед похідних іменників і прикметників найбільш поширеними афіксом є -er. Всі скорочення є іменниками і початковими буквами слова. Серед запозичень зустрічаються іменники і дієслова, які є англіцизмами.

Наведемо приклади неологізмів, які зустрічаються у німецькій пресі: Beschneigungsanlage, Biodiversität, BWL-Studentin, Computernutzer, Datenraten, DNA-Analyse, Extremsport, EU-Delegation, Flachbild-Fernseher, Hundeliebhaberin, Intensivtäter, Internetcafé, Internetseite, Jahrhunderttalent, Junioren-WM, Kabelanschluss, Kabelbetreiber,



klimaschdlich, Klimaschutzziel, Mobiltelefon, Online-Shop, Online-Werbung, Personenfreizygigkeit, Pisa-Studie, Plattenbausiedlung, radikalislamisch, schynreden, Spielkonsole, Vierersesselbahn und Weltnaturerbe sind in alphabetischer Reihenfolge та ін.

Отже, дана тема викликає інтерес своєю недостатньою вивченістю. Тому на сьогоднішній день вона є досить цікавим матеріалом, який допоможе зрозуміти появу нових слів та вживання їх у німецькій пресі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биховець Н.М. Запозичення серед англійських неологізмів (70-ті pp.) / Н. Биховець // Мовознавство. – 1988. – № 6 – С. 57–54.
2. Поведа Т. Словотвірні моделі лексичних новоутворень / Т. Поведа // Буковинський журнал. 2010. – № 2. – С. 212–216.
3. Розен Е.В. На пороге XX века: новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен. – М. : Менеджер, 2000. – 192 с..
4. Der Sprachdienst: Gesellschaft für deutsche Sprache. – 2001. – № 2. – S. 41–45.
5. Der Sprachdienst: Gesellschaft für deutsche Sprache. – 2006. – № 1. – S. 1–13.
6. Der Sprachdienst: Gesellschaft für deutsche Sprache. – 2007. – № 4. – S. 146

УДК 811.111: 373.5.046.16

П. Ю. Пісецька

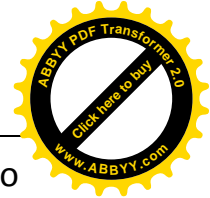
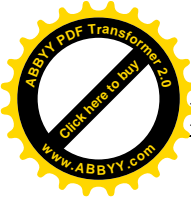
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВОЛОДІННІ АНГЛІЙСЬКИМИ ПРИСЛІВ'ЯМИ У 7 КЛАСІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У роботі розглянуто лінгвістичні передумови формування компетенції у володінні англійськими прислів'ями в учнів 7 класу середньої загальноосвітньої школи. Наведено визначення прислів'їв як лінгвістичного феномену. Розглянуто питання класифікації фразеологічних одиниць. Визначено місце прислів'їв у фразеологічній системі мови.

Постановка проблеми. Стаття присвячена розгляду лінгвістичних передумов формування компетенції у володінні англійськими прислів'ями в учнів середньої загальноосвітньої школи.

Прислів'я, за В. П. Жуковим, це короткий, сталий у мовленнєвому вжитку, як правило ритмічно організований вислів повчального характеру, в якому зафіксований багатовіковий досвід народу; має форму завершеного речення (простого або складного) [2, 72].



Аналіз актуальних досліджень. Проблематиці прислів'їв присвячено багато **досліджень** вчених лінгвістів і методистів (В. В. Віноградов, В. П. Жуков, О. В. Кунін, О. М. Соловова, тощо). Втім питання визначення місця англійських прислів'їв у системі мови залишається дискусійним.

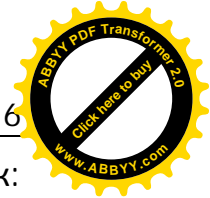
Метою статті є дослідження лінгвістичних передумов формування компетенції у володінні англійськими прислів'ями у 7 класі середньої загальноосвітньої школи, а саме зробити посильний внесок у визначення місця прислів'їв у фразеологічній системі мови та суті прислів'я як фразеологічної одиниці.

Виклад основного матеріалу. Прислів'я являють собою предмет зацікавлення багатьох дисциплін, зокрема лінгвофольклористики, антропології, когнітивістики, лексикології, фразеології тощо. Пропонують навіть виділити спеціальну дисципліну пареміологію, предметом вивчення якої є паремії – афоризми народного походження, перед усім прислів'я та приказки.

Традиційно прислів'я відносять до сфери інтересів фразеології, хоча завжди мали місце сумніви, чи слід відносити прислів'я до розряду фразеологічних одиниць [1, 289].

У цій роботі прислів'я розглянуто як одиниця **фразеологічної системи мови**. Слідом за О. В. Куніним, **фразеологічна одиниця** трактується як стійке сполучення слів з повністю або частково переосмисленим значенням [3, 5].

Різноманітність граматичної структури, стійкі внутрішні зв'язки компонентів, цілісність значення, семантичні зміни значень слів, що входять до складу фразеологічних одиниць – усі ці явища потребують дослідження. О.В.Кунін пропонує у цьому зв'язку концепцію **стійкості** фразеологічних одиниць, в основу якої покладено поняття обсягу інваріантності (спільності) різних аспектів фразеологічного рівня. Вчений виділяє такі аспекти структури фразеологічних одиниць: 1) стійкість вживання; 2) структурно-семантична стійкість; 3) стійкість значення і лексичного складу фразеологічних одиниць; 4) синтаксична стійкість. Він розрізняє три пороги стійкості: нижній, середній і верхній в залежності від кількості змін, що їх дозволяє структура фразеологічних одиниць [3,47].



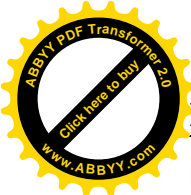
У свою чергу, В. М. Телія трактує поняття фразеологічної стійкості так: «(Это – П.П.) результат закрепления узусом соотношения нового содержания за определенным лексико-грамматическим обликом сочетания в целом или за одним из составляющих его слов. [...] Устойчивость – это не абсолютная неизменяемость фразеологической единицы, а ограничение разнообразия трансформаций, допустимых в соответствии с множественностью регулярных способов выражения одного и того же смысла» [4, 559].

Місце прислів'їв у фразеологічній системі мови не визначено однозначно, оскільки своєрідність і складність фразеологічних одиниць дають широкі можливості для їх розгляду під різними кутами. Ми зупинимося на класифікації О. В. Куніна, який включає прислів'я до фразеологічної системи мови. У своїй класифікації фразеологічних одиниць вчений виділяє класи на підґрунті функцій фразеологічних одиниць у процесі спілкування.

До першого класу автор відносить словосполучення з одним значущим словом, а також сполуки типу *wear and tear, well and good*. Сюди ж відносять звороти з предикативною структурою типу і частково предикативні вислови типу *see now the cat jumps* – «вичікувати, куди вітер подме», *the straw which way the wind blows* – «соломинка, що вказує, куди вітер дме».

До другого класу належать звороти типу *to beat the drum*. Це дієслівні стійкі словосполучення, що можуть трансформуватися у реченні при вживанні дієслова у пасивній формі, пор. *the drum is beaten*. Однак, не всі звороти, які складаються з дієслова з прямим додатком, можуть трансформуватися у зв'язку з семантичними особливостями компонентів. Наприклад, трансформується таке сполучення, як *beat swords into ploughshares* – «перекувати мечі на рала»; не трансформується таке, як *beat the air (wind, the dead horse)* – «товкти воду».

Третій клас охоплює вигуківі сполучення і деяку кількість вигуків, що мають предикативну структуру з експресивним переосмисленням значенням компонентів, які постійно або варіантно-постійно залежні,



напр.: *atta boy!* – « Молодець!»; *dod burn!* – « хай йому біс!»; *done with you!* – «домовилися , по руках!».

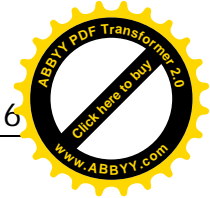
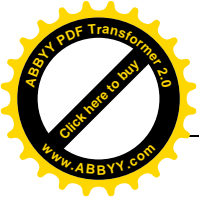
Четвертий клас – комунікативні фразеологічні одиниці, до якого автор відносить ідіоми, прислів'я, приказки, приповідки. Ці одиниці переважно складають закінчену граматичну структуру, наприклад: *Beauty is in the beholder's eyes* – «Гарним є все те, що його хтось любить», *If you want peace, be prepared for war* – «Якщо хочеш миру, готуйся до війни». Сумнів викликають прислів'я , що складають граматичну структуру стосовно неназваної особи чи предмета, напр. *he's at low water-mark* – «він сів на мілину». Такі прислів'я загалом відносять до дієслівних фразеологізмів, хоча їх структура нагадує приклади четвертого типу. Таким чином, четвертий клас охоплює одиниці, які за своєю граматичною структурою є реченнями [3, 300].

Як бачимо, О. В. Кунін відносить прислів'я до *комунікативних фразеологічних одиниць*. Згідно ж з розглянутою концепцією стійкості фразеологічних одиниць, прислів'я ідентифікуються як фразеологічні одиниці, що за своєю граматичною структурою є реченнями та характеризуються високим, але не завжди максимальним порогом стійкості, тобто для них може бути характерна певна варіативність, наприклад: «*The beggar may sing before the thief / the footpath*» [3, 47].

Висновки. Таким чином, прислів'я можна визначити як комунікативні фразеологічні одиниці, що за своєю граматичною структурою переважно складають закінчену граматичну структуру (речення) та характеризуються високим, але не завжди максимальним ступенем стійкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз./ Виктор Владимирович Виноградов. – Москва, Высшая школа, 1986. – 350 с.
2. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов: учеб. пособ. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / Влас Платонович Жуков – Москва , Просвещение, 1978. – 409 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : Учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / Александр Владимирович Кунин. – Москва, Высшая школа, 1986. – 336 с.
4. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.



БІБЛІЙНО-ХРИСТІЯНСЬКА МЕТАФОРА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: НОМІНАТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається особливий характер біблійно-християнської метафори та її образна номінація та умовний розподіл біблійно-християнських метафоричних номінативних одиниць.

Біблія та християнська писемність стали наріжним каменем в історії німецької мови, збагативши її номінативну систему лексичними, фразеологічними та пареміологічними одиницями, значна частина яких утворена в результаті процесу метафоризації.

Окремі слова та вирази біблійного походження відзначаються особливим характером, що виявляється у специфіці утворення вторинних номінативних одиниць, призначених для найменування духовного світу за допомогою слів, які позначають явища світу матеріального. З плином часу біблеїзми набули світського характеру, почали входити у мову, збагативши її словами, які зберегли зв'язок із духовним першоджерелом. Дослідження генези й мовних особливостей цих одиниць становить одну з цікавих й актуальних проблем сучасної лінгвістики.

Проблема дослідження є дослідження біблеїзмів, які позначають явища матеріального та духовного життя на матеріалах німецької мови та їх стилістичні структури в літературі.

Актуальність теми зумовлена значною питомою вагою слів, фразеологізмів, прислів'їв та приказок, що походять з Біблії та інших джерел духовної культури людства, для глибинного пізнання процесу метафоричної номінації як одного з найважливіших засобів їх утворення. Дослідження номінативних особливостей метафоричних лексичних, фразеологічних та пареміологічних одиниць, які відображують у своїй семантиці національно-культурну специфіку німецького народу, набуває особливої актуальності в аспекті вивчення мовних процесів, що відбуваються в умовах сучасної об'єднаної Німеччини.

Метою роботи є виявлення номінативних особливостей метафоричних біблійно-християнських одиниць сучасної німецької мови шляхом аналізу їх походження, структурних, семантичних та функціональних характеристик.

У лексико-семантичній системі мови одне із центральних місць належить метафорі. Це один з основних прийомів пізнання об'єктів дійсності, їх найменування, створення художніх образів та породження нових значень. Вона виконує когнітивну, номінативну, художню та змістоутворюючу функції [2, 296].

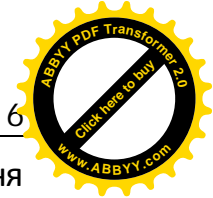
Дослідження метафори викликає інтерес у широкого кола спеціалістів у різних сферах: філософії, естетиці, літературі, психології, соціології, лінгвістиці. Це пояснює, з одного боку, величезною експресивною силою метафори, а з іншого – складністю її семантичної структури.

Термін «*метафора*» походить від грецького слова «meta» – між, після, через; «phora» – рух, перенесення. Першим, хто спробував дати наукову оцінку метафорі, був грецький філософ Арістотель [1, 70].

Метафорою користуються для опису і пояснення складних явищ у процесі наукового дослідження. У результаті сформувався цілий клас наукових метафор.

Метафору використовують як назву для нових предметів, речей, явищ: мишка (для управління комп'ютером), лапка (у швейній машині), собачка (деталь), кросівки, вітрівка, в'єтнамки, бікіні та багато інших. Так виникають загальномовні метафори, які через часту вживаність і поширеність втрачають свою фігуральну ознаку.

Біблійно-християнська метафора використовується для номінації різноманітних явищ життя, виконує когнітивну функцію, має експресивний, образний, оцінний, антропоцентричний характер. Умовний розподіл біблійно-християнських метафоричних номінативних одиниць (БХМНО) на *теологічну та мовно-літературну метафору* пояснюється характером номінативного процесу, спрямованого на позначення реалій та понять духовного або матеріального світу, та функціонуванням метафори в різних сферах мовного вжитку [4, 91].



У сучасній німецькій мові спостерігається тенденція зрощування біблеїзму зі словами побутової лексики (*Sündenfall des Ausschusses*), а також перенесення акценту номінації на позначення явищ матеріального життя.

За функцією відзначаємо такі види мовних БХМНО:

а) індикативні, здатні до номінації вже існуючих ознак (*Iuda's Baum, Goliathkäfer, Paternosteraufzug, der Geist Gottes, Kanaans Vater*) [7, 15] .

2) когнітивні (*das tägliche Brot, ein herrschaftlicher Akt*) [6, 45], призначені для позначення духовних понять за допомогою понять матеріального життя;

3) експресивно-оцінні (*Engel, Schaf*) [7, 67], які характеризують людину;

4) експресивно-образні (*Steine statt Brot geben; den Schiffbruch erleiden*) [7, 34].

При визначенні типів мовно-літературної БХМ, що функціонує в сучасній німецькій мові, враховується джерело походження.

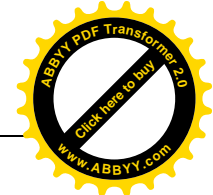
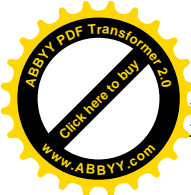
Слід виділити метафори, які зустрічаються в *багатьох місцях* Біблії (*ein Land, darin Milch und Honig fließt*) [6, 90], та метафори, які використовуються *одноразово* (*Jammerta*). Найбільша кількість запозичених біблеїзмів Старого Заповіту походить із книг Буття, Псалми, Вихід, пророка Ісаї, Йова, Ісуса Сираха.

Висновки. Різні види БХМНО функціонують у різних сферах мовного вжитку (у теології, розмовній і літературній мові) та спрямовані на номінацію різноманітних явищ оточуючої дійсності.

При визначенні типів мовно-літературної БХМ, що функціонує в сучасній німецькій мові, враховується джерело походження. Біблійні цитати входили у мову через богослужбову практику, читання агіографічної (опис життя святих) та гомілетичної літератури.

Слід виділити три джерела формування БХМНО: Старий Заповіт, Новий Заповіт, сучасна мова. Деякі БХФО, які практично сформувалися як фразеологізми у Біблії, отримали в сучасній мові нове метафоричне значення.

Отже, лексичні, фразеологічні та пареміологічні БХМНО німецької мови, які відзначаються специфічними особливостями у процесі метафоричної номінації, використовуються в сучасній німецькій мові для позначення найрізноманітніших сфер життя та діяльності людини.



ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Про мистецтво поезії. – М., 1997. – 183 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора / / Лінгвістичний енциклопедичний словник. – М., 1990. – С.296-297.
3. Лакофф Дж. Когнітивна семантика / / Мова і інтелект. М., 1995.
4. Телія В.М. Номінація. – В.: Енциклопедичний лінгвістичний словник. – М., 1990. – С. 336–337.
5. Фразеологічний словник української мови за редакцією Удовиченка Г. М. – К., 1984.
6. Bibel, Die oder Die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments. Nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart:1975.- EA 1912.
7. Korhonen J, (1993) Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redesarten. Mannheim, Leizig, Wien, Zürich: Dudenverlag 1992, 864 S.

УДК 811.112.2'37

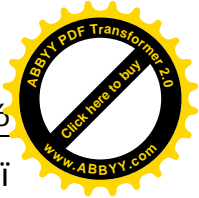
Я. М. Хапалов

СумДПУ імені А. С. Макаренка

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ НІМЕЦЬКОЇ ЧАРІВНОЇ КАЗКИ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗОК БРАТІВ ГРІММ)

Фольклорні сюжети, мотиви, образи, жанрово-стильові форми завжди збагачували літературну творчість. Однак мовностилістичний та жанрово-композиційний вплив фольклору на формування літературних жанрів, їх розвиток і функціонування все ж вивчені недостатньо. У даній статті приведено визначення казкового дискурсу та розглянуті його основні жанрово-композиційні та лексико-стилістичні особливості (на матеріалі казок братів Грімм).

В останні роки науковий інтерес до казки невинно зростає, та проте цей предмет вивчення ще й досі не набув повного висвітлення у наукових працях. На сьогодні казка є особливою сферою вивчення мови, яка характеризується специфічними особливостями лексики і синтаксису, жанровою своєрідністю текстів та реалій, особливою картиною світу, яка укладена в казці. З цього випливає основна **проблема** нашої статті – творчий взаємозв'язок фольклору та літератури, та його прояв у дискурсі казки. Відповідно, **метою** статті є визначення найбільш характерних жанрово-композиційних та лексико-стилістичних особливостей дискурсу німецьких чарівних казок. Дання стаття базується на **аналізі досліджень** таких науковців як М.А. Акименко [1, 2], В.Ф. Антонова [3], В.Я. Пропп [4].



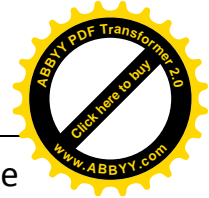
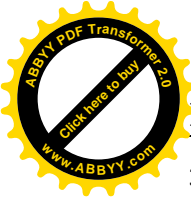
Щоб визначити характерні мовні особливості дискурсу німецької чарівної казки, перш за все потрібно визначити сам казковий дискурс. Отже, під казковим дискурсом розуміється «динамічна когнітивна та мовна діяльність, вписана в казковий контекст, і її результат, тобто реалізований переважно в наративній формі текст епічного характеру, в якому присутні параметри категорії казковості» [2, 8].

Що стосується жанрово-композиційних особливостей дискурсу німецької чарівної казки, то як найхарактерніше вони проявляються в зачині. Зачин німецьких чарівних казок, як і будь-яких інших, є одною з найсильніших сторін казкового дискурсу, адже саме в зачині дається ім'я головного героя (або імена героїв), задається атмосфера казки тощо. Так, традиційним зачином в німецькій казці вважають фрази на зразок «Es lebte einmal...», «Es war einmal...», «In der alten Zeiten..» тощо.

Дана форма зачину є характерною особливістю німецьких чарівних казок, адже вона повторюється з казки в казку, і цим самим вимагає особливого стилю, граматики, лексики. Так, в цьому першому реченні зазвичай використовуються іменники з неозначеним артиклем, та декількома прикметниками, які позначають певні характеристики. Зачин казки «Die wahre Braut» є дуже гарним прикладом поданій вище характеристики: «Es war einmal ein Mädchen, das war jung und schön...» [5, 701]. Що стосується граматики зачину, то тут також є певні закономірності. Найбільшу перевагу брати Грімм віддають претериту (Präteritum). Наприклад, зачин казки «Der König vom goldenen Berg»: «Ein Kaufmann, der hatte zwei Kinder ... die waren beide noch klein und konnten noch nicht laufen.» [5, 408].

Теперішній час можна зустріти лише в декількох німецьких чарівних казках, наприклад, у зачині-узагальненні, такому як, у казці «Die beiden Wanderer»: «Berg und Tal begegnen sich nicht, wohl aber die Menschenkinder...» [5, 464]. Також ми зустрічаємо презент в зачині в тих казках братів Грімм, що написані від Я-перспективи, це, наприклад, така казка як «Das dietmarsische Lügenmärchen»: «Ich will euch etwas erzählen.» [5, 619].

Що стосується часу казки, то він, зазвичай, також визначається в зачині. Прикладом тому можуть бути такі казки як «Die Boten des Todes»,



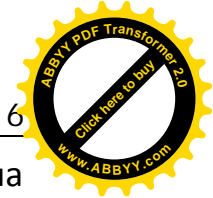
зачин якої звучить як: «Vor alten Zeiten wanderte...» [5, 669], «Der Mond», де зачин починається словом «Vorzeiten...» [5, 665], «Die Eule» зі своїм зачином «Vor ein paar hundert Jahren...» [5, 663] та багато інших. Загалом зачин чарівних казок відрізняється певною архаїчністю, що в свою чергу вказує на формальність дискурсу чарівних казок.

Щодо розгортання казкового сюжету то тут також ми можемо спостерігати певні особливості дискурсивних форм, які описують протяжність процесу дії, необмеженої точними часовими рамками. Для дискурсивних форм такого роду є характерними повтори, а також певні синтаксичні конструкції зі словом *aber*, що дає змогу одразу показати певний результат, або зміну, тим самим перериваючи дію. Наприклад, чарівна казка «Die drei Vögelchen»: «Und als der König zurückkam, sagten sie zu ihm, die Königin ... Aber der Fischer zog auch diesen Jungen aus dem Wasser und fütterte ihn auf.» [5, 425].

Стосовно завершення (кінцівки) німецької чарівної казки братів Грімм, то тут не можна виділити певних закономірностей, адже майже кожна казка закінчується по різному. Проте можна сказати, що майже всі казки закінчуються претерітом.

Щодо лексико-стилістичних особливостей дискурсу німецької чарівної казки, то найбільш характерною є роль невизначено та визначено артикля. Невизначений артикль зустрічається у зачині, тим самим він вказує, що слова з невизначеним артиклем є важливими для змісту казки і що на цих словах будується казковий сюжет. Що стосується когезії дискурсу то для чарівної німецької казки характерні постійні повтори (Wiederaufnahme), наприклад, в казці «Das Wasser des Lebens», головний герой постійно згадується починаючи з *der erste Sohn, ihn, mit ihm, sein, der brave Junge* тощо [5, 430]. Інші чарівні казки братів Грімм також багаті своїми повторами, адже головний герой в більшості випадків один, що вимагає особливого підходу до повторів.

Говорячи про зв'язок (Konnexion) речень у тексті казки, основними сполучниками виступають *und, als, aber, dann, nun, dass* тощо. Так, наприклад, в казці «Allerleirauch» [5, 318] сполучник *und* використовується 126 разів, *als, aber, dann* та *nun* – 27, 20 та 5 разів відповідно.

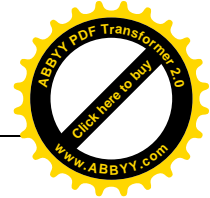
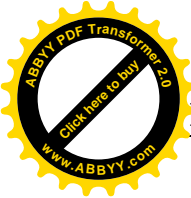


У чарівній німецькій казці вживається стилістично забарвлена лексика та стилістичні прийоми. Найбільш характерними для німецьких чарівних казок є гіперболи, порівняння, метафори та епітети. Наприклад, метафору ми можемо зустріти у казці «Die Nixe im Teich»: «...es war, als Kisten und Kasten von selbst sich füllten und das Geld im Schrank über Nacht sich mehrte» [5, 688], прикладом порівняння може бути наступна цитата: «Rapunzel hatte lange prächtige Haare, fein wie gesponnen Gold» [5, 62], гіперболи «...und dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter...» [5, 63]. Щодо вживання епітетів, то в більшості випадків, це є логічно-конкретні епітети, на зразок, «...in seinen schmutzigen verlumpten Kleidern...» [5, 237], рідше емоціональні епітети, як наприклад, «Die hässlichen Kinder...» [5, 684] тощо. Ще одним стилістичним явищем німецьких чарівних казок є бахувріхі. Це явище, насамперед, зустрічається у назвах німецьких чарівних казок. Прикладом є Rotkäppchen [5, 620] тощо. Стосовно стилістичних фігур синтаксичного характеру, то найбільш характерним для німецьких чарівних казок є пролепсис (Prolepse). Наприклад, «nun warf ihm der Vogel ein Kleid herab, das war so prächtig und glänzend...» [5, 115] тощо.

Отже, підсумовуючи все вище наведено можна сказати, що в зачині казки є свої граматичні та лексичні закономірності (наприклад, постійне вживання претериту тощо). Стосовно лексико-стилістичних засобів то в німецькій чарівній казці основними лексико-стилістичними засобами є метафора, порівняння та гіпербола. Також слід підкреслити роль епітетів та бахувріхі, та стилістичних фігур синтаксичного характеру (пролепсис) тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акименко Н.А. Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню. канд. філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Акименко Н.А. – Волгоград, 2005. – 21 с.
2. Акименко Н. А. Сказочный дискурс как элемент художественной картины мира / Н. А. Акименко // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК: материалы науч. сессии факульт. лингв. и меж культ. коммуникации ВолГУ (22–28 апреля 2002 года). – 2003. – С. 5–11.
3. Антонова В. Ф. Образы британских народных сказок/ В.Ф. Антонова // Сучасна англістика:стереотипність та творчість. – 2006. – С. 14 – 16.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Ленинград: Издат. Лен. университета, 1986. – 365 с.
5. Die Märchen der Brüder Grimm. Vollständige Ausgabe / Jacob und Wilhelm Grimm. – Berlin: Neues Leben, 1984. – 797 S.



Л. О. Шоломій

СумДПУ імені А. С. Макаренка

МОВА ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ В ОЦІНЦІ ЛІНГВІСТІВ

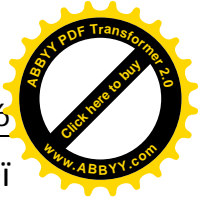
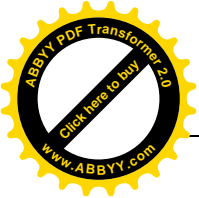
У статті досліджується проблема вивчення мови дитячої літератури, як складової у формуванні мовної особистості дитини; словесних засобів, якими послуговується автор для написання твору.

Постановка проблеми. На цьому етапі розвитку суспільства вивчення дитячої літератури, її мови й засобів, за допомогою яких вона твориться, має велике наукове значення, адже книга є головним носієм інформації, а пізнавальна функція слова не втратила своєї актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання мови дитячої літератури вже частково досліджувалось такими мовознавцями, як Н. Антипчук [1], Н. Дзюбишина-Мельник [2], М. Кудряшова [4], В. Русанівський [5] та іншими. Дитяча література взагалі і мова дитячої літератури зокрема є об'єктом дослідження педагогіки, психології та лінгвістики. Кожна з цих наук має свій погляд щодо значення й використання об'єкту, а відтак концентрує увагу на якомусь одному аспекті цього складного явища.

Мета статті. У своїй статті ми робимо спробу дослідити проблему вивчення мови дитячих творів.

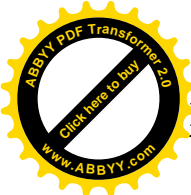
Виклад основного матеріалу. Перший контакт дитини з літературною мовою відбувається через книжку. Дитяча література є першоосновою виховання та навчання, адже виховання естетичного смаку, почуття прекрасного, розуміння істинного в художній словесності – завдання класичної дитячої літератури. Першорядного значення набуває естетична функція літератури як мистецтва слова. Виховну та освітню функцію літератури посилює гедоністична (функція насолоди, задоволення). Насолоду від читання можна отримати, якщо твір написано доступно, тому дуже важлива мова, якою написано книгу. Будь-який текст дитячої літератури «з психолінгвістичної точки зору повинен максимально сприяти ефективному вивченню та оволодінню рідною мовою наймолодшими читачами» [1, с. 260].



Мова в дитячих творах є важливим компонентом, адже через неї маленький читач знайомиться з безкраїми просторами цікавого, захоплюючого світу. Н. Дзюбишина-Мельник дає таке визначення терміну «мова дитячої літератури»: «Це мова оригінальної та перекладної художньої, художньо-наукової та художньо-публіцистичної літератури, орієнтованої на дитину від народження (якщо в поняття дитячої літератури включати фольклор) або від двох років (якщо під дитячою літературою розуміти лише авторську) до 10-11 років (при вузькому тлумаченні дитинства) або до 13-14 років (при широкому тлумаченні)». Науковець досліджувала незвичні слововживання, характерні для творів дитячої літератури, бо вважає, що «твори літературного походження значно розширюють уявлення дитини про специфіку художньої мови як такої» [2, с. 63].

Той факт, що книжка – як основний носій інформації та необхідний учасник виховного та розвивального процесу – посідає скромне місце на нинішньому етапі інформаційного розвитку суспільства не може не викликати занепокоєння. Ставлення до цього питання у мовознавців неоднозначне. Наприклад, Н. В. Антипчук вважає, що «книга втратила функцію найкращого друга дитини» [1, с. 259], бо електронні джерела інформації своєю мобільністю і доступністю склали їй достойну конкуренцію.

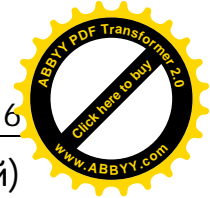
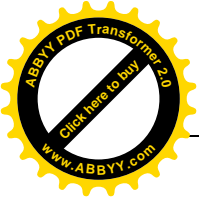
Відзначаючи, що перший контакт дитини з літературною українською мовою відбувається через книгу, Н. В. Антипчук звертає увагу на мовностилістичну досконалість текстів дитячих видань (своєрідний фундамент безперервного процесу формування мовної культури дитини). Науковець вважає, що «багате різноманіття лексики дитячого твору, в міру структурованої та увіраженої, здатне впливати на концентрацію уваги та пам'яті малих читачів (або слухачів читання), сприяти розвитку творчого мислення, уяві, а відтак мовленню дитини» [1, с. 260]. На думку Н. Антипчук, не викликає сумніву той факт, що твори дитячої літератури з багатством і різноманітністю своєї мови є важливою складовою у формуванні мовної особистості дитини. А отже, на даному етапі розвитку суспільства назріло питання про сучасний стан української мови в дитячій літературі. І мова йде не лише про «домішки», російські сурогати та



покручі, а й про вміле використання автором мовленнєвого різноманіття, піднесення мовної культури тексту й дотримання норм сучасної літературної мови. Науковець робить висновок, що стимулом для мовленнєвої активності дитини стане «відмова від сухих стереотипів оформлення дитячих видань, подолання автором одноманітності, шаблонності мови, що проявляється у заштампованості слів та виразів, статичності й стандартності конструкцій синтаксису, однотипності використовуваного словника» [1, с. 263].

У В. М. Русанівського свій погляд на роль дитячої літератури у сучасному виховному процесі. Він вважає, що «ситуація не настільки трагічна, ніж можна собі уявити» [5, с. 3] – книга завжди залишається головним носієм інформації незважаючи на доступність телевізора чи комп'ютера. Адже, незважаючи на те, що діти мають у більшості випадків вільний доступ до інформаційних носіїв, книга залишається головним носієм інформації, а тому має можливість своєю мовою впливати на свідомість маленького читача. А це у свою чергу стимулює органічне опанування рідної мови, національного світогляду. І тому на сьогодні проблема мови літератури для дітей має бути розглянута на належному рівні. Науковець дослідив мовне розмаїття дитячої літератури. Зокрема, здійснив «комплексний аналіз особливостей текстової структури творів у сфері морфології, лексики, синтаксису та стилістики» [5, с. 3].

Проблема вивчення мовних засобів створення комічного в поезії та прозі для дітей спонукало М. В. Кудряшову до пошуку певних підходів у доборі матеріалу дослідження та до використання особливих методів аналізу. Джерельною базою стали тексти для дітей видатних письменників ХХ ст. У результаті дослідження М. В. Кудряшова відзначила, що мовні засоби створення комічного – важливий складник художньо-сміслові організації текстів, і питання вивчення української літератури для дітей не можна висвітлити без належної уваги до цих засобів. Загалом мовний матеріал літератури для дітей становить значний науковий інтерес, оскільки містить інформацію про неповторну індивідуальність маленького читача і про його мовну картину світу [4, с. 490].

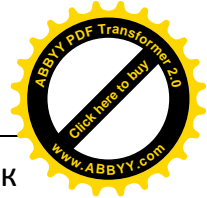
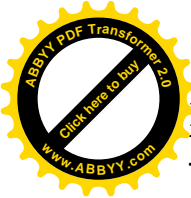


Вітчизняні педагоги (І. Зязюн, М. Стельмахович, В. Сухомлинський) дотримувались думки, що розвинене почуття гумору допомагає розв'язувати нелегкі життєві, зокрема й виховні ситуації. Ш. О. Амонашвілі переконаний, що «сміх не тільки спрямовує пізнавальний процес, а й сам є одним із засобів і результатів пізнання. Сміх – це яскрава форма вираження радісних переживань. Мені здається, що сміх незаслужено витіснений з уроків. Більшість педагогів замість того, щоб викликати сміх у дітей, переслідують його. Для мене ж він – важлива педагогічна проблема, і діти часто будуть сміятися на моїх уроках...».

Перед кожним письменником у процесі творчості постають складні питання: як поєднати в художньому слові об'єктивне (загальнонародне, історично набуте) і суб'єктивне (творче, індивідуально-авторське) начала. Адже естетична функція сучасної української загальнонародної мови та її зв'язок із мовною (мовленнєвою) виразністю виявляється найбільшою мірою в художній літературі, оскільки художня література – це мистецтво слова. І успішність розв'язання цих питань залежить від рівня таланту і лінгвостилістичної вправності митця. Письменник, який пише для дітей, розв'язує складну проблему: він має знайти «прості й ефективні засоби створення тексту, які б відповідали рівневі світосприйняття дитини» [1, с. 263]. Він має подолати одноманітність і шаблонність мови, щоб спонукати дитину до мовленнєвої активності і всебічному засвоєнню нею різних фрагментів національної мовної картини світу.

Завдання літератури – це, перш за все, відкриття світу. У слова є неодмінна риса – пізнавальність. Слово здатне вмістити, відбити безмір об'єктивного світу, його історію, реальне тривання й майбутнє.

Загальновідомий факт, що українська мова впродовж тривалого часу перебувала під заборонаю і зазнавала утисків. Це стало причиною поширення на ринку книгодрукування російськомовної літератури, яка й була об'єктом наукових досліджень. Суспільні зрушення, які відбулися в Україні за останні десятиріччя, внесли деякі позитивні зміни в розвиток мовознавчої науки. Дитяча література набула особливого значення. Книжка – необхідна складова формування та розвитку мовної особистості.



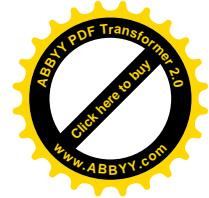
Текст, який читає дитина, безпосередньо впливає на її свідомість. Відтак якість наповнення і мовного оформлення тексту, призначеного для дитячого читання, зумовлює якість майбутньої особистості. Адже в слова є невід'ємна риса – пізнавальність. Воно здатне вмістити в собі безмір об'єктивного світу, його історію, реальне тривання й майбутнє.

Висновки. Сучасні дослідження мовних особливостей дитячої літератури засвідчують, що:

1. Мова творів дитячої літератури є важливою складовою у формуванні мовної особистості дитини.
2. Книга – це головний носій інформації, який стимулює органічне опанування рідної мови, бо має вплив на свідомість маленького читача.
3. Сміх і розвинене почуття гумору активізують пізнавальний процес і є одними з головних засобів і результатів пізнання.
4. Засоби, за допомогою яких створюється комічний ефект у тексті, становлять значний науковий інтерес, оскільки докладне вивчення художньої літератури для дітей неможливе без вивчення цих засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипчук Н. В. Проблеми сучасної дитячої літератури / Н. В. Антипчук // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (філологічні науки). – Луганськ : Видавництво державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2009. – 281 с.
2. Дзюбишина-Мельник Н. Я. «Розкажу тобі я ще й про те...» / Н. Я. Дзюбишина-Мельник // Культура слова : республіканський міжвідомчий збірник. – К. : Наукова думка, 1991. – С. 62-67.
3. Кизилова В. В. Дитяча література : Стан. Проблеми. Перспективи / В. В. Кизилова // Актуальні проблеми слов'янської філології : зб. наук. пр. – Вип. XX. – Бердянськ, 2009. – С. 237-241.
4. Кудряшова М. В. До проблеми вивчення словесних засобів створення комічного в літературі для дітей / М. В. Кудряшова // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Частина третя. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2008. – С. 489-495.
5. Русанівський В. М. Мова літератури для дітей / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 2006. – № 5. – С. 3-14.



Наукове видання

Наукові пошуки

Збірник наукових праць молодих учених

Збірник засновано у 2009 році

Випуск 6

Суми : Вид-во СумДПУ, 2012 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерна верстка **Ю. С. Нечипоренко**

Здано в набір 22.03.2012. Підписано до друку 25.04.2012.

Формат 60x84x16. Гарн. Calibri. Друк. ризограф. Папір офсет.

Умовн. друк. арк. 14,6. Обл.-вид. арк. 12,6.

Тираж 300. Вид. № 42.

Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ ім. А. С. Макаренка

