

21. Соснін О. В., Воронкова В. Г., Ажажа М. А. Інвестиції в людський розвиток в умовах глобальної трансформації. – Навч. посіб. – Львів «Магнолія 2006», 2011. – 602 с.
22. Сергєєва Л. М., Кириченко М. О. Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – Вип. 5 (18). – С. 27-32.
23. Старжинский В.П., Цепкало В.В. На пути к обществу инноваций. – Минск: РИВШ, 2016. – 446 с.
24. Ткаченко Є. Ю. Сучасні підходи до управління прибутком промислового підприємства // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2011. – Вип. 47. – С.270-276.
25. Управління людськими ресурсами: філософські засади: навч. посібник/Воронкова В. Г., Беліченко А. Г., Попов О. М та ін. – К.: Професіонал, 2006.
26. Хлебнікова А.А. Становлення і розвиток інформаційного суспільства в умовах глобалізації: теоретико-методологічний контекст // Гілея: науковий вісник. 2015. – Вип. 92. – С. 170-174.

1.5. Fear as a motivating demotivator of schoolchildren's learning

1.5. Страх як мотивуючий демотиватор учіннєвої діяльності школярів

Проблема мотивації учіннєвої діяльності завжди належала до першочергових завдань школи. Особливо вона загострилась в останні роки, коли під впливом надмірних інформаційних потоків діти почали частково втрачати одну з головних своїх властивостей, яка протягом тисячоліть підтримувала і збагачувала мотивацію до учіння – пізнавальну цікавість, жадобу нових відомостей, потребу відкривати світ і за допомогою такого відкриття знаходити своє місце в ньому. Комп'ютерні технології дозволяють легко і без проблем ознайомлюватись з чимось новим, знаходити відповіді на запитання, вирішувати проблеми. При цьому дитина не відчуває і не бачить, що представлена комп'ютером інформація є квазізнанням, вона, по суті, присвоюється, а не засвоюється. Якщо звернутись до термінології М. Вартофського [1], такі знання, проминувши етап репрезентації реальності, входять у свідомість дитини у вигляді чужої моделі. Оскільки така модель не проходить етапу репрезентації, не є витвором самої дитини, вона виступає у кристалізованій формі, а тому погано піддається корекції реальністю.

Учень, який у ході навчання, повинен аналізувати, систематизувати, опрацьовувати отримувані відомості й таким шляхом вчитися пізнавати світ, створюючи і уточнюючи його ментальні (інтелектуальні) моделі, йде, як на його погляд, простішим шляхом – просто беручи запропоноване Інтернетом світобачення. При цьому він не помічає (і, на жаль, цього не помічають не тільки його батьки, але й частина вчителів), що такий шлях веде до занепаду пошукового потенціалу, а з ним і падіння когнітивних здібностей дитини. Виникає замкнене коло – школяр не хоче вчитися, бо йому важко усвідомлювати

репрезентовану у вигляді знань реальність, аналізувати і систематизувати її; а важко тому, що він не звик вчитися, а воліє замість навчання отримувати готовий продукт.

Проблема мотивації вивчалась і вивчається багатьма дослідниками [2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10] і можна вважати практично доведеним, що головними мотивами, які спонукають до учіння є пізнавальні та соціальні. При цьому пізнавальні мотиви можуть представляти собою усвідомлюване бажання збагатитись новими знаннями, уміннями; зрозуміти факти, явища, закономірності; навчитися аналізувати оточуючий світ, порівнювати його явища та робити висновки, так і бути виявом природної цікавості людини, намаганням знайти себе в цьому світі, оволодіти навичками успішної взаємодії з ним.

Соціальна мотивація учіння носить дещо інший характер: у молодших школярів – це практично завжди зовнішня стимуляція, яка іде від батьків та вчителів, у підлітків – вона доповнюється груповою стимуляцією (яка часто носить негативний характер, оскільки підпорядковуючи школяра груповим стереотипам, може формувати негативне ставлення до учіння). У старших підлітків поступово починають формуватись особистісні соціально спрямовані стимули до учіння, розуміння його значення як для окремої особистості та суспільства в цілому. Зменшення впливу головного мотивуючого до учіння пізнавального фактору боляче позначається на ефективності роботи школи. Мотиваційні зміни особливо помітні у початковій школі, учні якої ще погано усвідомлюють свої потреби, а тому рідко задумуються над перспективами дорослого життя. Їх прогнозування майбутнього дуже мінливе, часто залежить від випадкового і короткочасно впливаючого фактору (почув цікаву розповідь, подивився цікавий фільм, зіграв у захоплюючу комп'ютерну гру) і палка мрія про свою будучність зникає так само швидко, як і з'являється.

Звичайно, і у молодшому шкільному віці зустрічаються діти, які вже точно усвідомили свої життєві орієнтири і, важко працюючи, йдуть до мети. Та все ж більшість з них ще не відпрацьовує чітких далекосяжних планів на майбутнє. То що ж змушує учнів початкової школи до старанного учіння, коли головний фактор – пізнавальний значно зменшив силу свого впливу?

Ще у 2014 році співробітниками Інституту психології в ході вивчення проблем, пов'язаних з психологічною культурою вчителя, було проведене міні вивчення мотивів учіння серед учнів 2 класу однієї з київських шкіл. Нажаль, з огляду на заборону психологічного вивчення дітей без письмового дозволу батьків, здійснене дослідження носить лише орієнтовний характер, оскільки представлена вибірка не є репрезентативною навіть стосовно одного класу. Дітям було запропоновано усно продовжити маленьке оповідання: "Прийшов зайчик зі школи і відразу сів за уроки. Тут телефонує друг ведмедик і говорить, що його старший брат (сестра) скачав нову чудову комп'ютерну гру і вони

можуть погратися в ту гру, поки дорослих немає дома (батьки на роботі, а брат (сестра) в Інституті). Що відповів зайчик ведмедику? Для дівчат завдання звучало у такій формі: білочка робить уроки, а до неї телефонує подружка лисичка. Нижче наведені відповіді дітей.

1. Уже біжу. (Тут психолог ставить додаткове питання: А як же уроки?) А уроки зроблю увечері, коли повернуся.

2. А гра дуже цікава? Тоді я збираюсь і йду. Уроки я вже зробив.

3. Можна ще білочку покликати? Вона точно уроки зробить, а я завтра у неї спишу.

4. Ну, не знаю... Мені ще уроки треба робити. Якщо потім їх разом зробимо, то я зараз приходжу. І мама питати не буде, де я ходила, бо я зразу всі зроблені завдання покажу.

5. Пробач не прийду. Мама повернеться, буде лаятись.

6. Уроки треба вчити. (Додаткове запитання психолога: Для чого?) Я хочу бути найкращою ученицею в класі, щоб мама і тато мене хвалили, а не лаяли.

7. Не прийду. Мене давно вже вчителька не викликала, може викликати і знову з мене всі сміятимуться.

8. Сьогодні не можу. Мені задача дуже цікава попалась. Я все вирішую і вирішую, а вона не виходить. Так що я її доб'ю і коли буду вільним до тебе заскочу.

9. Хочу, але не можу. Зараз прийде сестра і поведе мене на музику.

10. Добре тобі – нікого дома нема, а у мене бабуня сидить і слідкує, що я роблю і коли роблю.

11. Ні, я зайнята. Мене вчителька дуже хвалила – не хочу її підводити.

12. Не можу, вчителька нажалілася батькам, і вони мене кожен вечір тепер перевіряють. Скинь гру на флешку, а я поставлю її на свій смартфон і ми награємось у школі.

13. Не прийду. Не люблю твоїх комп'ютерних ігор. Там тільки бійки і нічого іншого. До того ж я ще уроки не зробила.

14. Поки не зроблю уроки – не можу. Якщо у мене в школі все буде добре, то тато пообіцяв, що ми підемо на футбол. У нього друг ногу злавав, так що є вільний квиток.

Як бачимо, серед мотивів відмови від участі у комп'ютерній грі задля виконання домашнього завдання, поряд із тими, які традиційно називаються майже в кожній науковій роботі, присвяченій учиннєвій діяльності молодших школярів, досить значне місце займають відповіді, так чи інакше пов'язані із страхом. Це і прямий страх покарання і побоювання викликати невдоволення важливих для дитини дорослих і острах бути зневаженим однокласниками. Слід відмітити, що такі відповіді давали успішні учні, оскільки лише їх батьки дали письмові дозволи на обстеження. Але навіть у таких школярів початкової школи

пізнавальні мотиви виявляються погано. Чітка орієнтація на зацікавлення навчальною проблемою висловила лише одна дитини, що становить 7% опитаних (хоча з огляду на статистично недостовірну вибірку такий результат можна розглядати лише як гіпотетичний).

Водночас, можна висловити припущення, що у добре встигаючих молодших школярів страх неуспіху, бажання сподобатись, намагання добре виглядати як в очах дорослих, так і однолітків виступає досить виразним стимулятором учінневої діяльності, мотивуючи дитину до прикладання більших зусиль для отримання бажаного результату.

Зовсім інакше страх діє стосовно дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання або тимчасовою втратою навчальних можливостей внаслідок хвороби або психологічної травми. Він практично паралізує їх здібності, не даючи добре проявити навіть ті знання, які у них є. Такий страх стає загальним демотиватором розвитку дитини, відбиваючись болючими спогадами навіть у дорослому житті. Для ілюстрації цього явища наведемо спогади людей, які у початковій школі пережили травму, пов'язану із страхом неуспішності. Приклади взяті із книги одного із співавторів цієї статті "Психологія первинної шкільної неуспішності":

"- У нас в районі було багато «ящиків», частина із них розміщалась під землею. Так я цілу теорію придумала – от під'їжджаю до школи, а вночі була якась аварія на заводі і школа провалилась під землю.

- Я був дуже тихенький, із взірцевою поведінкою, всіх боявся. А вчителька казала (і в класі, і матері, причому не наодинці, а під час батьківських зборів), що я «слизький тип», «двієчник», «саботажник». Завжди занижувала оцінки. При всіх обливала мене поміями. Я досі не можу зрозуміти, чому вона до мене так ставилася.

- Коли я повертався до сусіда, щоб дати ручку або олівець, то мені ставили двійку, а коли я старався, хоч якимось відповісти, то завжди занижували оцінку. І все це з-за того, що я колись засміявся на відкритому уроці і вчителька мене зненавиділа за це.

- Мої батьки пиячили і я приходила в старому подраному одязі. Мені здавалось, що від мене тхне. Поряд зі мною нікого не садовили і як я не старалась, більше трійки ніколи не ставили. Одного разу я вивчила вірш, дуже добре вивчила, по-справжньому. Почала відповідати, але зробила неправильний наголос і всі діти почали сміятись, а вчителька разом з ними.

- Одного разу я наклеїв своєму сусідові наклейку на спину. Вчителька дуже розлютилась, наклеїла її мені на лоба і вигнала з класу.

- Вчителі в школі говорили, що з мене нічого не вийде, що зірок з неба я не дістану. Я завжди вчилася сама, а вони говорили, що за мене хтось дома уроки виконує.

- Моя перша вчителька була мене лінійкою по руках, коли я помилялась. Була, а весь клас сміявся. Це так боляче, коли сміються. Можна було ж просто двійку поставити.

- Щось зі мною було не в порядку. Навіть не знаю що. Як хтось наврочив. От розв'язую я задачу, розв'язую, ніби все правильно. А потім мене як хтось по голові – бах, і мені здається, що я щось роблю не так. І починаю все робити по-іншому. А потім виявляється, що правильно це саме так, як було спочатку.

- Мама була мене, коли я не могла щось зробити, при цьому її основним аргументом було, що якась там дитина її знайомої «золоте дитя», а я дурна, безпомічна і взагалі пусте місце.

- Вчителька була до мене несправедливою. Не знаю, чому так. Навіть коли я знала щось добре, вона казала, що я знаю погано і ставила погані оцінки і ніколи не дозволяла їх виправляти. Я точно пам'ятаю, що інші діти переписували роботи і виправляли оцінки, а мені чомусь цього не дозволяли.

- Піднімала мій зошит і показувала всьому класу, як не треба робити. З дня в день. З дня в день. Всі сміялись і на мене показували пальцем. І я перестав зошити брати в школу. Дома завдання я старався зробити, а зошити «забував».

- Дитинство залишило дуже болючий відбиток на всьому моєму подальшому житті. Річ у тому, що мене просто не приймали в своє товариство діти мого віку, і не тільки не приймали, але й ображали. За те, що, на їх погляд, я була товстою і дурною. Діти жорстокі, їм потрібно було знайти посміховисько – і я стала для них їм.

- Пам'ятаю страх, не конкретний страх чогось, а страх взагалі. Школа була місцем, де все було не так, як треба. Щоб я не робив, як би я не старався, все було марно. Просто – у інших виходило, а у мене – ні. Все, про що я мріяв, щоб рік закінчився і почались канікули. Здається, вчителька ставилась до мене добре. Не знаю. Справа була не у вчительці, а у школі.

- Ручку мені подарували, таку красиву, імпортну. Тоді імпортних ручок не було, така ручка, як зараз, мабуть, мерседес. Ну от, я її в школу приніс, а хтось поцупив. Я до вчительки із сльозами, а вона мені: «Ти такої ручки не заслужив. Вона злякалась твого письма і пішла до іншого, кращого учня».

- Батько сказав: «Принесеш ще двійку – прибію». Стою я біля дошки дивлюсь на задачу і розумію, що нічого не розумію. Ноги ватні, руки тремтять, а в голові одна думка: додому йти не можна, додому йти не можна. Зараз смішно, а тоді у школі на горіщі ночувати зостався.

- Мама довго хворіла, їй вже зовсім було погано, вона ночами кричала. Я уроки зовсім не готувала, не могла. В школі вчительку майже не чула – все думала – як там дома. Іноді на мене щось нападало і я починала «біситися» – заважала проводити урок, біла дітей, одного разу цілу тачку із стаканами молока перевернула і на тому молоці танцювала. Ну, вчителька і жалілась кожен день

батькові, говорила, щоб він «прийняв міри». А які він міг «прийняти міри», сам уже змучився до краю. Тож бив мене і плакав, бив і плакав..." [4; с.155- 156].

Як бачимо, страх може виступати як слабким мотиватором, так і могутнім демомотиватором навчальних спроможностей дитини. На жаль, дорослі часто переоцінюють мотивуючу роль страху і у своєму намаганні стимулювати учіннєву активність дитини переходять межу, за якою страх із відносного мотиватора перетворюється на абсолютного демомотиватора. До того ж для кожного школяра ця межа є суто індивідуальною. І один і той же вплив у різних дітей може викликати як мотивуючу, так демомотивуючу реакцію. Та практично завжди страх як мотиватор – це занадто гостра зброя, яка наносить рану (хай на перший погляд і непомітну) навіть у своїх гомеопатичних дозах. Найгірше, що захищаючись від травмивного впливу страху маленькі школярі починають випрацьовувати неочікувані захисні реакції, які не виправляють, а ще більше погіршують ситуацію. До найпоширеніших з них належить – упереджаюча неуспішність. Коли дитина панічно боїться отримати погану оцінку, вона або просто відмовляється відповідати, писати, рахувати, малювати, вирізувати тощо, або виконує навчальне завдання так, щоб безсумнівно отримати погану оцінку. Така адаптивна реакція допомагає дитині зберегти внутрішню віру в те, що якби вона постаралась, то, можливо, результати були б зовсім непоганими. Відсутність же відповіді не дає приводу для сміху, а тому й залишає шанс зберегти хоч якусь самоповагу. В практиці авторів статті був випадок, коли до психолога звернулася учителька першого класу із скаргою на учня. Вона запевняла що:

"Сергія слід обстежити на медико-педагогічній комісії. А, можливо, йому взагалі слід лягти у лікарню. Бо з ним явно щось погане діється. Ще в першій чверті був дитина як дитина, звичайно, страшенно педагогічно занедбана, уявляєте, навіть не знав, як називається місто, в якому він живе. А зараз уже й зовсім здурів – питаю, скільки буде одна пташечка плюс одна пташечка, а він відповідає – сім'я. Не розумію, чи він справді такий дурний, чи тільки наді мною знущається. Ви подивіться, що він у зошиті понамальовував, якихось чоловічків замість букв. І ви хочете переконати мене, що він – нормальна дитина? Просто багато чого не знає і все? Та ви чули, як він розмовляє? Як тільки рота відкриє, так весь клас од реготу і падає. Вірніше, падав, бо зараз цей ваш «нормальний хлопчик» встає і мовчить, як партизан на допиті. Ви як хочете, а у мене своя думка – така дитина не може навчатись у загальноосвітній школі..."

Переконати досвідчену вчительку в тому, що саме її ставлення до учня викликає настільки сильний страх, що блокує учіннєві спроможності не вдалося і довелося порадити батькам прямо посеред навчального року перевести хлопчика до іншої школи, де м'якість і тактовність педагога зробили практично чудо – Сергій потроху перестав боятись уроків і уже з другого класу почав

успішно навчатися. Звичайно, сучасна школа переживає складні часи. Втрата нею гегемонії на задоволення пізнавальних потреб дітей стимулює педагогів до пошуків нових методів зацікавлення школярів процесом учіння. На цьому шляху на них чатує небезпека вдатися до найлегшого способу мотивування людини – страху. Проте такий підхід, попри його позірну легкість та ефективність, дає такі побічні ефекти, які повністю перекривають сумнівну користь.

Література.

1. Вартофский М. Модели. Репрезентации и научное понимание / М. Вартофский. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
2. Дараган Т. Роль учителя у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання / Т.Дараган // Початкова школа. – 2010. – № 4. – С.69-70.
3. Дзюбка Л.В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л.В.Дзюбка, Л.І.Гриценко // Психодіагностика: зб. наук. праць ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький держав. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди." – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип.4 – С.33-34.
4. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія / Кондратенко Л.О. – Чернігів: Десна Поліграф, 2017. – 488 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. / А.К.Маркова – М., Просвещение, 2014. – 192 с.
6. Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности /В.Ф.Моргун // Мотивация личности. Сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1982. – С.30-41.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.2 / Х.Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1 / Х.Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
9. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://te.zavantag.com/docs/>
10. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. / В.И.Чирков. – М.: «АСТ-Москва», 2004. – 139 с.

1.6. Varieties of analysis of artistic work: the theoretical component

1.6. Різновиди аналізу художнього твору: теоретична складова

Постановка проблеми. Художній твір є основним об'єктом вивчення літературознавчої науки та розглядається як одиниця літературного розвитку, що має цілісність, внутрішню завершеність та самостійне існування. Аналіз художнього твору – важливий метод наукового пізнання, у процесі якого, з одного боку, відбувається виділення суттєвих для конкретного твору властивостей та якостей, що надають уявлення про побудову певної художньої органічної системи. З іншого боку, підвищується увага до мікроелементів твору, які розширюють і поглиблюють уявлення про його смислову та естетичну складові. Проблеми, шляхи, різновиди аналізу художнього твору привертали