

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**



**ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП
УНІВЕРСИТЕТУ**

**Збірник наукових праць
звітно-наукової конференції викладачів
університету за 2011 рік**

9-10 лютого 2012 року

Частина 1

Київ - 2012

УДК [378.091.3+001.891](063)
ББК 74.580.2я431+74.58л3я431
Є 34

Рекомендовано до друку Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова
(протокол № 9 від 26 квітня 2012 року)

Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: *Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1./ Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – 294 с.*

Збірка вміщує статті звітно-наукової конференції з досліджень основних наукових напрямків університету, де розглядаються проблеми підготовки нової генерації педагогічних кадрів; інтеграції освіти і науки у європейський та світовий простір; змісту, форм, методів і засобів підготовки майбутніх фахівців; питання української педагогічної освіти у європейському просторі; пошук наукових освітніх пріоритетів майбутнього на основі прогресивних концепцій.

Редакційна рада:

- | | |
|--|---|
| В.П. Андрущенко
<i>(голова редакційної ради)</i> | - доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова |
| А.Т. Авдієвський | - почесний доктор, професор, академік НАПН України |
| В.І. Бондар | - доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України |
| Г.І. Волинка
<i>(заступник голови)</i> | - доктор філософських наук, професор, академік УАПН |
| В.Б. Євтух | - доктор історичних наук, професор, член-коресподент НАН України |
| П.В. Дмитренко | - кандидат педагогічних наук, професор |
| І.І. Дробот | - доктор історичних наук, професор |
| М.І. Жалдак | - доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України |
| М.С. Корець | - доктор педагогічних наук, професор |
| Л.І. Мацько | - доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України |
| М.В. Працьовитий | - доктор фізико-математичних наук, професор, академік АНВО України |
| В.П.Покась | - кандидат педагогічних наук, професор |
| В.М. Синьов | - доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України |
| М.І. Шкіль | - доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України |
| О.Г. Ярошенко | - доктор педагогічних наук, професор, член-коресподент НАПН України |
| О.П.Симоненко
<i>(відповідальний секретар)</i> | - методист вищої категорії з наукової роботи університету |

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ОБ'ЄДНОНОЇ ЄВРОПИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Рассматриваются проблемы, содержащие анализ объединительных процессов на европейских территориях, конфликтов и препятствий, возможностей избежать их или свести к минимуму с помощью образования и воспитания нынешнего и будущих поколений. Следует подчеркнуть, что учитель является главным субъектом и проводником этого процесса, и подготовка такого учителя должна быть унифицирована в рамках системы ценностей, сформулированных европейским сообществом.

Ключевые слова: образование, воспитание, гуманитарные ценности, учитель, культура педагогической деятельности.

Професія учителя є не тільки унікальною, але й виключно людською. Вона сформувалась як відповідь на потребу систематизованої передачі знань, практичного досвіду й цінностей від одного покоління до іншого, виховання особистості в душі тієї системи норм і правил, які прийняті в даній людській спільноті - у племіні, в народі, нації, державі чи суспільстві загалом.

Характерно, що на кожному з континентів визріла своя власна культура педагогічної діяльності, історично сформувались оригінальні системи навчання та виховання майбутнього учителя, досвід яких багато в чому може бути корисним для колег, які здійснюють тождну діяльність по той бік великого океану. Американська педагогіка більшою мірою побудована на ліберальній філософії Т.Джеферсона, Б.Франкліна, Т.Пейна та прагматизмі У.Джемса та Г.Холла. Для Японської системи педагогічної освіти, сформованої в післявоєнний період за аналогією педагогічної освіти США, помітним є вплив популярного у свій час китайського філософа Конфуція. Європейська педагогіка визріла на ідеях філософії античності, середньовіччя, Відродження, Просвітництва і т.д., а також таких видатних педагогів, як Я.Коменський, Ж.Руссо, Вольтер, Дж.Дьюї...

Сьогодні Європа об'єднується. У виробничій сфері і споживанні, промисловості, туристичній сфері і в політиці, у царині захисту довкілля, обміну культурними цінностями тощо. Люди тягнуться одне до одного, розуміючи, що тільки спільними зусиллями зможуть протистояти тим глобальним викликам, які несуть з собою реалії ХХІ століття. Однак, якими б досконаліми не були ці об'єднання, які б передові технології їх організації не впроваджувались і які б переконливі гасла їх не супроводжували, ефективність цього процесу буде близька до нульової позначки, якщо їх суб'єкт - людина - не побачить в іншій людині партнера, а не ворога, якщо між людьми не встановляться добросусідські відносини, якщо вони не об'єднуються за для вирішення проблем, що стоять перед людством. Роль учителя тут безмежна. Він навчає і виховує, формує норми і принципи регуляції людської життєдіяльності, знайомить з загальнолюдським досвідом, залучає до культури.

В умовах кризи суспільного виробництва, соціально-політичних інститутів і систем практично відсутнього розуміння проблеми з боку владних структур, відповідальність за майбутнє людини і суспільства загалом, мають взяти на себе представники суспільних інститутів, які не посоромили себе перед історією, у всі часи були й залишаються джерелом духовності, носіями гуманістичної культури людства. Першими серед них є духовна еліта цивілізації - представники духовенства і школа, церква і університет, духовник і учитель.

Особливою темою роздумів про учителя є тема його місця та ролі в суспільстві. Парадокс тут полягає в тому, що кожен з великих і видатних діячів культури, науки чи мистецтва, працівників освіти, державних діячів тощо визнають роль учителя як найбільш вагомий і сутнісний і, разом з тим, практично забувають про учителя, коли мова заходить про її практичне забезпечення - матеріальне, соціальне, фінансове, загальнокультурне і т.п.

Великий античний мислитель Платон, наприклад, визначав статус учителя як найбільш вагомий і значущий як для конкретної людини, так і для суспільства загалом. Якщо, скажімо, чоботар, писав він, буде неродивим майстром, громадяни від цього будуть лише погано взутими, коли ж вихователь буде погано виконувати свої обов'язки, в країні з'явиться ціле покоління невігласів, не вихованих, морально злидених людей. Цю позицію підтримав і посилив великий педагог Я.А.Коменський. Поводячи аналогії між учителем і садівником, учителем і підприємливим архітектором, великий педагог ототожнював учителя з майстерним митцем, який формує і шліфує розумові якості особистості, виховує його високі духовні характеристики. Вищим за учителя, вважав Я.А.Коменський, може бути лише Сонце.

Новий учитель має відповідати вимогам часу глобалізації та інформаційної революції: професіоналізм до рівня наукового працівника; здатність працювати над собою впродовж життя; педагогічна майстерність – до рівня свобода творчої самореалізації; світогляд і філософія людини (дитино-) центризму; володіння високими педагогічними технологіями, зокрема, електронними; володіння мовними стратегіями; глибока духовність і мораль, культура і повсякденна практика.

В європейському просторі поступово утверджується нова шкала цінностей, на основі якої формується особистість – демократична, толерантна, творча, здатна до сприйняття ціннісних систем інших народів і культур, відкрита до спілкування і співпраці. Цей процес знаходиться нині в початковій стадії свого розвитку.

У педагогічному розумінні традиційно **поняттям «учитель»** називали спеціаліста, який здійснює навчальну та виховну роботу з учнями у загальноосвітніх школах. З часом це поняття отримало розширене трактування. Поняттям «учитель» охоплювалась когорта людей - учених, громадських діячів, викладачів (професорів) університетів, наставників, вихователів - усіх тих, хто формує погляди й переконання людей, наставляє їх на істинний життєвий шлях, допомагає знайти своє місце в системі соціальних відносин, утвердитись як особистість.

У строгому розумінні цього слова, професія учителя відноситься до найдавніших професій народів світу. Вона виникає й утверджується внаслідок розподілу праці, виокремленні освітньої й виховної діяльності як особливої в системі інших видів суспільного виробництва.

Першими учителями були жерці Єгипту, Вавілону, інших країн Стародавнього Сходу. В Греції учителями, як правило, були вільнонаймані громадяни. У Римі учитель був державним службовцем і призначався від імені імператора.

Є сенс розділяти й розрізняти «формального» й «не формального» учителя. Перший з них є людиною, яка формально (за призначенням) виконує учительську професію, охоплюючи певну групу учнів одночасно, готує їх до самостійного життя та праці.

Він передає їм знання, соціальний досвід, залучає до культури, формує професійні навички тощо. Другий – поєднується з учнем (чи групою учнів) духовно. Виконуючі ті ж самі функції, він вступає з учнем у затяжний діалог, веде з ним душевну розмову, яка нерідко супроводжує його все життя. Не формальний учитель з часом стає однодумцем, товаришем, другом. Навіть тоді, коли учень «переростає» свого учителя, а учитель стає учнем, їх духовний діалог не тільки продовжується, але й зміцнюється. Щоправда, нерідко ці стосунки розколюються: вирвавшись на простори самостійної творчості й відкидаючи настанови учителя, учень іде далі – в науці, освіті, культурі, виробничій діяльності; учитель же, особливо той, хто зупинився в своєму науковому пошуку і культурному розвитку, розцінює це як свавілля й довгий час новітніх результатів діяльності учня не тільки не визнає, а навіть не помічає.

Слід, далі, розрізняти учителя «безпосереднього» й учителя «за духовним вибором учня». З безпосереднім учителем учень спілкується практично щоденно, протягом терміну, визначеного шкільними планами та програмами; з духовним – через його теоретичні праці, підготовлені та видані навчальні посібники та підручники, виголошені й поширені в соціокультурному просторі за допомогою ЗМІ промови та доповіді. Вплив опосередкованого, віртуального учителя може бути більш стійкою й глибокою.

Не формальним учителем для видатного українського філософа і політичного діяча Івана Франка, був не менш видатний мислитель Михайло Драгоманов. Своім духовним учителем Тарас Шевченко вважав Григорія Сковороду. Найбільш вагомими духовні настанови Михайла Драгоманова перейняла його племінниця Леся Українка. І хоча формально ці видатні особистості ніколи не збирались в одній шкільній аудиторії, а деякі з них загалом є представниками інших епох, вони зростали й творили постійно перебуваючи в полі духовного впливу старших або одне одного, вважали «іншого» своїм однодумцем, а нерідко – духовним наставником, лідером.

Першою, й мабуть, головною вимогою, з якою батьки і учні (суспільство загалом) підходить до учителя – це рівень його професійної підготовки. І це зрозуміло. Учитель має знати свій предмет, мати глибокі професійні знання, бути компетентним у всьому, що його стосується як у теорії, так і в сфері практичного застосування. Як зазначав у свій час А.С.Макаренко, учні вибачать своїм учителям певну сухість, формалізм і, навіть, придирильність, що інколи зустрічаються в педагогічній діяльності тих чи інших учителів, однак ніколи не вибачать погане знання свого предмету. Глибина знань, переконливість, майстерність їх викладу – це і є тим головним критерієм, за яким учні оцінюють свого учителя.

Актуальність введення учителя в поле наукових пошуків, формування його як науковця, дослідника, обумовлене, крайньої мірою трьома обставинами.

Перше: предмет, з яким учитель має справу – вихованець чи учень – ніколи не залишається незмінним, він завжди новий! Мова йде про особистість, яка, залишаючись тотожною самою собі, періодично змінює свій емоційний вигляд, настрій, ставлення до іншого, орієнтацію на спілкування тощо. Останнє залежить від умов, в яких він живе і навчається. Багато що залежить, далі, від об'єктивних і випадкових обставин, що склались. Нерідко особистість входить у ситуацію «вакууму духовності», або ж отримує психологічну травму від несправедливого ставлення до себе, дефіциту уваги і поваги. Не слід відкидати й так звані руйнаційні впливи вулиці. Реагуючи на них (адекватно чи не адекватно), особистість нерідко змінюється таким чином, що інколи здається, що перед нами – інша людина. Емоційно збуджена дитина часто «виходить за власні межі», впадає у стан так званої «життєвої кризи», відчуті, розпізнати й вчасно зреагувати на яку зможе учитель, який є не тільки «ретранслятором» нормативного знання, але й дослідником, науковцем, який вивчає свій предмет у його розвитку, зміні, в контексті причинно-наслідкових зв'язків конкретної ситуації й у всезагальних зв'язках, культурі та в соціальному досвіді. І тільки тоді учитель зможе відшукати й застосувати до особистості саме ті виховні заходи й навчальні технології, які оптимізують, урівноважують його індивідуальне буття з буттям колективу, родини чи суспільства загалом.

Друге. Життя, навчання та виховання особистості здійснюється в постійно змінних (а тому й у нових) умовах. На учня постійно тисне потік нової інформації, соціального досвіду, культури. Новий день створює нову ситуацію, в якій відбувається соціалізація особистості. Учитель має розпізнати цю новизну й у відповідності з нею вибудувати навчально-виховний процес, забезпечити його успіх і ефективність.

Третє. Інформаційна революція щорічно подвоює чи, навіть, потроєє знання, обсяг інформацію, які входять в культурний обіг суспільства. Учитель має їх освоїти першим. І справа тут не тільки в тому, що знань, здобутих ним у педагогічному університеті, завжди буде не достатньо. Їх можна поповнити в результаті систематичної самопідготовки. Справа в тім, що учитель має виходити на рубіж новітнього знання, вибудовувати навчальний процес, балансує між знанням і «не знанням», кордони між якими встановлює сучасна наука. Учитель має чітко знати, де закінчується наявне наукове знання й розпочинається зона «не знання», зона наукового пошуку, творчості, прориву у невідоме. Й по-можливості, він повинен обумовлювати контури перспективних напрямів, на які має бути зорієнтований учень.

Вихід на єдину шкалу цінностей, яка могла б бути покладена в основу філософії підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття, потребує формування єдиної освітньої політики – утвердження взаємо-визнаних пріоритетів освітньої політики та програми першочергових дій на найближчі 10 років. Освітня політика – є політикою держави у галузі освіти. В самому широкому розумінні вона покликана забезпечити розвиток та функціонування освіти в таких принципових напрямках: рівний доступ до якісної освіти; освіта впродовж життя; інноваційність розвитку освіти; модернізація змісту освіти та впровадження високих освітніх технологій; утвердження демократизму та державно-громадського характеру управління закладом освіти; розширення автономії університетів; поглиблення міжнародної співпраці закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дьюї Д. *Психологія і педагогіка мышлення* / Пер. с англ. Н.М. Никольской / Джон Дьюї. – М.: Совершенство, 1997. –

2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т.3: Педагогическая поэма. – 1983. – 511 с.
3. Платон. Государство / Платон [соч. в 3т.] – М: Мысль, 1971. – Т.3. – Ч.1. – С. 89-454.
4. Краткая философская энциклопедия / Под ред. Е. Ф. Губского.– М.: Энциклопедия, 1994. – 576 с.

Андреев Д.Я.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті раскрыті теоретические обобщения информационных технологий. Сделан основной упор на практическую подготовку будущих учителей с использованием информационных технологий.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нова парадигма освіти робить нагальним завданням підготовки фахівця, здатного до проектування власної діяльності у різних соціокультурних ситуаціях, готового знаходити шляхи розв'язання актуальних проблем незалежно від обставин, виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності. Інформаційний рівень умінь учителя сьогодні визначає його компетентність і рівень сформованості професійно-педагогічної культури.

У системі спеціальної і психолого-педагогічної підготовки вчителів до роботи у нових умовах діяльності займає особливе місце спецпрактикум «Персональні комп'ютери у навчальному процесі», розроблений і впроваджений у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мета статті – охарактеризувати сутність формування вмінь використання інформаційних технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, розкрити умови успішного їх формування.

Першочергова процедура при розробці змісту і організації навчального процесу – цілепокладання. Нами були поставлені неоднозначні цілі при підготовці студентів педагогічних спеціальностей різних факультетів університету, проте «центральне ядро» їх було загальним:

1. Формування мотивів і потреб використання ПЕОМ майбутнім педагогом у навчальному процесі.
2. Практичне ознайомлення з місцем ПЕОМ в системі «вчитель – комп'ютер – підручник – учень»
3. Набуття студентами практичних умінь і навичок:
 - робота з ПЕОМ в режимі діалогу;
 - складання моделей навчальних програм у процесі вивчення мови програмування високого рівня;
 - перетворення навчальних програм відповідно до завдань певних етапів навчання і форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
 - складання нескладних (як з боку сценарію, так і програмування) навчальних програм різних типів.

У варіанті проведення спецпрактикуму студенти повинні вміти:

- проводити урок на основі самостійно підготовленої студентом навчальної програми;
- проводити уроки різних типів, факультативних занять, навчальних консультацій з використанням пакетів прикладних програм із предмета спеціалізації;
- вміти розробляти тему або розділ з предмета спеціалізації в умовах використання ІТ (інформаційних технологій).

Спецпрактикум передбачає, що студент вже ознайомлений із психологічними основами викладання фахових дисциплін і володіє дидактичними принципами використання ІТ (інформаційних технологій).

Відомо, що при розробці навчальних програм необхідно враховувати можливості тієї ПЕОМ, на якій вони будуть реалізовані (об'єм оперативної пам'яті, швидкодія, графічні можливості), апаратне забезпечення, можливості і особливості мови програмування. В даний час програмне забезпечення може розроблятися для конкретного комп'ютера (або вузького класу програмно-сумісних ПЕОМ). З цих причин спецпрактикум «прив'язаний» до певного комп'ютера з мовою програмування Visual Basic. Мова Visual Basic має великі дидактичні можливості, має багато загального із Фортраном і Паскалем, які студенти вивчають в системі до університетської підготовки (загальний курс «інформатики» 9-10 класи). Це не означає, що система занять із спецпрактикуму може бути використана тільки за наявності персонального комп'ютера. Загальнодидактичні положення, на базі яких розроблені зміст і методика проведення занять із спецпрактикуму, можуть бути перенесені на розробку спецпрактикумів педагогічної спрямованості з іншими мовами програмування високого рівня, що вивчаються в курсі «інформатики». У педагогічних ВНЗ, там, де студенти від початку навчання орієнтовані на педагогічну діяльність, основна частина спецпрактикуму може бути реалізована як практична частина до теоретичного курсу з програмування та інформатики. Спецпрактикум складається з 4-х взаємопов'язаних частин.

1 частина – вступна (1-2 заняття). Набуття умінь (початкових) роботи з ПЕОМ, знайомство з клавіатурою ПЕОМ, робота з деякими навчальними програмами з метою з'ясування особливостей побудови навчальних програм різних типів: наставницьких, тренувальних, контролюючих, моделюючих тощо.

2 частина – (11-12 занять). Набуття умінь і навичок складання окремих елементів навчальних програм у процесі вивчення мови високого рівня.

3 частина (3-4 заняття). Набуття умінь і навичок «перегляду» і перетворення вже існуючих програм, розроблених іншими авторами, відповідно до завдань певного етапу навчальної діяльності і форм організації занять.

4 частина (6-7 занять). Складання простих навчальних програм, що включають інформаційні, операційні, контрольні кадри і кадри зворотного зв'язку.

Розподіл числа занять (64 години самостійної роботи під керівництвом викладача в комп'ютерному класі на частини (розділи) умовний і може мінятися під час практичної роботи студентів із засвоєнням змісту практикуму. Основний метод організації навчальних занять – програмоване навчання на діяльній основі відробітку кожного нового елементу знань з системою репродуктивних і творчих завдань із засвоєння навчального матеріалу (тобто організовується безпосередня активна практична діяльність із засвоєння знань на різних рівнях).

Висновки. Удосконалення системи підготовки майбутніх вчителів до використання інформаційних технологій може бути реалізоване через мотивоване включення студентів у розробку проєктів. На сучасному етапі такий підхід є альтернативним шляхом, який дозволить комплексно подолати недоліки традиційного навчання і мати додаткові переваги, серед яких можна назвати:

- 1) соціальну спрямованість проєктної діяльності, що дозволяє реалізовувати проєкти, що змінюють вигляд освіти й школи;
- 2) реальне включення студентів не тільки в осмислення свого майбутнього професійного оточення, але й у перетворення його;
- 3) можливість вирішення проблем і реалізації ідей, особистісно-значущих для вчителів;
- 4) одержання реальних результатів своєї праці, їхнє впровадження в життєдіяльність школи та свою власну;
- 5) поступове освоєння технології особистісного проєктування самоосвіти, професійної діяльності, вирішення життєво важливих завдань.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:

1. Кулюткин Ю. Н. *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя* / Ю. Н. Кулюткин // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 2. – С. 21-30.
2. Сергеева Т. А. *Моделирование с помощью компьютеров при изучении химии* / Т. А. Сергеева, О. С. Зайцев // *Химия в школе.* – 1996. – № 2. – С. 45-48.
3. Джалалуддин А. К. *Применение компьютеров для целей непрерывного образования* / А. К. Джалалуддин. // *Перспективы: вопросы образования.* – 1998. – № 2. – С. 72-88.
4. Джонс Э. *Библиотека пользователя MicrosoftOfficeProfessional* / Э. Джонс, Д. Саммон. – К. : *Диалектика*, 2001. – 720 с.
5. Острейковский В. А. *Информатика, теория и практика.* – М. : «ДМК-Пресс», 2008. – 601с.
6. Игошев В. И. *Математическая логика и теория алгоритмов.* – СПб: БХВ-Петербург, 2007. – 453с.
7. Васильков Ю. В. *Компьютерные технологии вычислений в математическом моделировании* / Ю. В. Васильков, Н. Н. Василькова. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 256с.
8. Шелест В. *Программирование : учебный курс.* – М. : *Омега-Л.*, 2010. – 585с.

Andreev D.Y.

IMPROVEMENT IN TRAINING TEACHERS TO USE OF INFORMATION TECHNOLOGY.

Theoretical generalizations of information technologies are exposed in the article. Basic support is done on practical preparation of future teachers with the use of information technologies.

УДК 111.852:378.015.31:7

Андрущенко Т.І.

ПРОБЛЕМА ЦІЛІСНОСТІ ВИХОВАННЯ: ЕСТЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ

В статті обговорюються питання необхідності неперервного естетичного виховання студентів в процесі їх навчання та оволодіння професією педагога. Розглядаються особливості естетичного виховання, просвітництва, творчості як формуючої духовної основи в підготовці студентів різних спеціальностей педагогічного вузу.

Природно, що естетичне виховання, як і будь-яке виховання, це процес, який триває протягом всього життя людини. Вже саме визначення естетики, як науки, що вивчає становлення чуттєвої культури людини, наголошує на такому процесі, акцентує на необхідності його цілісності і бажаній неперервності.

Природні відчуття людини лише за певних умов можуть сформуватися у естетичні почуття, лише індивідуально через форми і організацію предметно - людського світу. Тільки через практичну діяльність, в процесі засвоєння індивідом соціального досвіду, зафіксованого в культурі, олюднюються його первинні біологічні потреби і здатності, формуючись поступово, в тому числі, і у структуру естетичної свідомості.

Безкорисний характер естетичної реакції, визначає сферу духовної свободи людини, а отже, елітарність царини естетичного, її художньо – образний, інтелектуальний статус. Саме естетичне здатне зберегти цілість сутнісних сил людини - її розуму, волі, почуттів. Тому естетичне виховання стає наскрізним у загальному виховному процесі. Коли мова заходить про виховання, завжди передбачається бажана мета, засоби педагогічної дії. Метою естетичного виховання, як і метою суспільного розвитку є людина, що розкрила в собі повноту сутнісних сил. Така людина відчуває внутрішню органічну причетність до універсалу. Вона на шляху до свого самопізнання долає відчуження до світу і до власної істинної сутності, відчуваючи себе універсальною, а тому вільною істотою.

Мету естетичного виховання не можна відділити від інших процесів формування особистості, воно є обов'язковою складовою духовного багатства індивіда.

В широкому значенні естетичне виховання розуміють як якісну зміну рівня естетичної культури об'єкту виховання, подолання протиріччя у невідповідності між рівнем естетичної культури людства і оволодінні цим естетичним досвідом окремою особистістю в кожному конкретному періоді її життєдіяльності. Складність естетичного виховання полягає в тому, що воно є

аспектом багатьох інших видів виховання, його важко вирізнити. Одночасно воно структурується на художнє виховання, естетичне просвітництво, художню освіту тощо. В процесі естетичного виховання формується орієнтація особистості в світі естетичних цінностей, розвивається здатність до естетичного сприйняття і переживання, формується естетичний смак, ідеал, здатність до творчості за законами краси.

Таким чином, естетичне виховання має дві основні функції: формування естетико – ціннісної орієнтації особистості та розвиток її естетико – творчих потенцій. Саме вони забезпечують особливий статус та зв'язок естетичного виховання з іншими видами виховної діяльності.

Естетичне виховання розвиває всі духовні здатності людини, необхідні в різних галузях діяльності. Так, захоплення А.Енштейна грою на скрипці лише сприяло, за його висловом, науковим відкриттям: «справжня наука і справжня музика вимагають однорідного процесу мислення». Доречно пригадати і Шекспіра:

Тот, у кого нет музики в душе,
Кого не тронут сладкие созвучья,
Способен на грабеж, измену, хитрость.
Темны, как ночь, души его движенья
И чувства все угрюмы...

Отже, естетичне виховання засобами мистецтва не зводиться лише до художнього виховання, воно передбачає вплив на естетичні аспекти трудової діяльності, побуту, міжособистісного спілкування, естетичної організації середовища, тощо.

Чому, попри потужні формуючі потенції естетичного, мистецтва вони не є такими ефективними у реальному житті? Насамперед через:

1. Відсутність розвинутої культури індивіда, що є початком і умовою інтелектуальної діяльності.
2. Відсутність цілісної системи формування естетичного досвіду особистості, що зумовлено споживацьким характером культури.

Розвиток небайдужості до світу відбувається через творення предметів небайдужості в образах власного індивідуального переживання. Шляхи формування таких образів лежать через прищеплення культури: відбір творів мистецтва, системність спілкування з мистецтвом. У світовій педагогіці сформувалося значна кількість систем естетичного виховання.

Найбільш ефективною системою естетичного виховання, духовно-формуючого впливу є система, що поєднує: 1-оволодіння знаннями у галузі техніки художнього формування та художнього конструювання; 2-здобуття знань історії мистецтва; 3-розвиток художнього почуття, уміння насолоджуватися красою.

Такою є система японського виховання, що відіграє велику роль у розвитку інтелектуального потенціалу японської нації і базується на вихованні колористичної культури. Вона зумовлена національною традицією і вимогами сучасного виробництва, які потребують розвинутої особистості. В японському виробництві діє кольорова система «Іроритай» На її основі Інститут кольорознавства розробив систему 240 кольорів, обов'язкових для знання школярами Уже до сьомого класу вони оволодівають цим навиком, вчать формувати красиві кольорові співвідношення, бачити красу явищ, виконувати творчо-конструюючі завдання на уроках «милування». У I-IX кл. уроки образотворчого мистецтва і праці – 2 год. на тиждень, а у X-XII кл. – 6 уроків на тиждень. Основна мета художнього виховання – формування мислення людини через розвиток асоціативних форм мисленнєвої діяльності, що сприяє більш швидкому і ґрунтовному опануванню нових знань у галузі техніки і точних наук.

Співпереживаюче відношення говорить про вищий рівень почуттів – всезагальний, але зберігає індивідуальну неповторність переживання, зумовлену здатністю реагувати залежно від розвитку пам'яті, уяви, фантазії, асоціативних здібностей мислення. Важлива також суспільна атмосфера – система сімейного, шкільного, студентського виховання.

Естетика є найбільш ефективною теорією виховання, оскільки вона базується на свободі творчої взаємодії суб'єкта з предметом зацікавлення.

У такому спілкуванні особистість почувається вільною, адже ніякої практичної мети не переслідує, лише перебуває у духовній взаємодії з небайдужим для себе предметом і отримує від цього задоволення. Це задоволення і є основною метою, а таке спілкування є духовним процесом, оскільки якості предмета спілкування (художнього твору, явищ природи) стають частиною внутрішнього духовного світу, викликають піднесеність почуттів, органічно формують внутрішні духовні структури непомітно для самої особистості.

Для того, щоб гармонійні явища зацікавили суб'єкта, його внутрішні структури повинні відповідно формуватися також згідно з законами гармонії, міри, симетрії, доцільності, які, в свою чергу лежать в основі естетичних явищ і формуються у «вільній грі естетичною видимістю». В цьому об'єктивному процесі формування духовних структур особистості утворюється гармонійна взаємодія почуттів, уяви, фантазії, розсудку, образної пам'яті, асоціативного мислення.

Сучасна наука твердить, що людський розум постійно перебуває у стані творення образів реальності, що входять у нашу свідомість не як фізична реальність, а як символічний світ. Мозок постійно перебуває у стані формування ідей – творить з матеріалу чуттєвих вражень та попередніх знань і уявлень специфічну людську реальність – ідеальні образи реальності поряд з фізичною реальністю природного світу як такого.

Таким чином, виразні форми дійсності є джерелом формування символічних образів реальності. Процесом творення духовних феноменів – духовної реальності як істинного джерела людської життєвості. Це логічні образи науки, що символічною мовою знаків виражають знання об'єктивних законів дійсності. Це творення чуттєвих образів-символів – художніх образів мистецтва.

Якщо в радянській країні важливість естетичного виховання на загал декларувалася, держава не була зацікавлена у високому рівні естетичного розвитку особистості, що відкривав шлях до особистої свободи, хоча і широко застосовувала вплив мистецтва на формування міфологізованої свідомості.

Нині, коли ми будемо національну демократичну державу, умови і роль естетичного виховання поступово змінюються. Естетичне виховання - це найдемократичніший спосіб духовного розвитку, оскільки передбачає вільний вибір і ненав'язливий дидактизм.

В нашому університеті значне місце в організації процесу естетичного виховання та освіти належить кафедрі етики та естетики. В цьому навчальному році викладачі кафедри етики та естетики викладають свої профільні дисципліни майже на всіх факультетах університету. Готуються нові методичні розробки та пропозиції для введення цих курсів в Інституті математики, Інституті дистанційного навчання, Інституті перепідготовки та підвищення кваліфікації. Також, ще не розведені окремо етика та естетика як дві повноцінні дисципліни – на денній формі навчання: в Інституті корекційної педагогіки та психології, Інституті інформатики, Інституті педагогіки і психології (за виключенням спеціальності «здоров»я людини») Інституті соціології, психології та управління; - на заочній формі навчання: в Інституті корекційної педагогіки та психології, Інституті інформатики, Інституті соціології, психології та управління. Одночасно, на прохання дирекцій деяких інститутів. Ми читаємо ряд спецкурсів: «Етика бізнесу» (Інститут соціології, психології та управління), «Етика та професійна етика» (Інститут фізичного виховання і спорту), «Етика науковця», «Етико-естетична традиція в українській педагогічній науці» (Інститут філософської освіти).

Останній спецкурс є, на нашу думку, дуже перспективним, оскільки дає змогу детальніше ознайомитися з особливостями та історією становлення вітчизняної педагогічної науки в цій галузі, відкрити студентам нові імена українських учених, українських наукових шкіл, в тому числі і у нашому вузі, простежити тяглість традицій, що були започатковані ще в університеті св. Володимира. Хорошим прикладом фахової спрямованості є курс «Етика та професійна етика», в якому обсяг аудиторних годин (14 год. лекц. та 14 год. сем.) дають змогу розглянути і спортивну етику, в основі якої лежить принцип «чесної гри» і на якому наголошують Олімпійські хартії.

Аналізуючи специфіку викладання етики та естетики в інститутах НПУ ім. Драгоманова, дозволяє конкретно продемонструвати дієву присутність естетичного та етичного підґрунтя в освітньо-виховному процесі та висловити деякі пропозиції.

Так, в ІФОН для спеціальностей філософія-психологія, філософія-суспільствознавство, філософія-релігієзнавство, де естетика вивчається поглиблено, доречно було б змінити форму підсумкового контролю із заліку на екзамен. Запропонувати на вибір студентів ІФОН спеціалізації філософія і релігієзнавство в наступному навчальному році новий спецкурс «Етичні та естетичні проблеми в сучасних езотеричних вченнях». Студентам культурологам 3-го курсу ІФОНу в процесі вивчення предмету «Методика організації екскурсій» було б корисно запланувати підготовку віртуальних екскурсій за заданою темою, апробацію текстів власних екскурсій серед молодших студентів, ліцеїстів тощо.

Аспекти естетичного виховання виразно простежуються під час роботи викладачів нашої кафедри в Інституті політики і права, де конкретно мова йде про естетику мовлення, естетику діалогу, підготовку ділових паперів та ін.

Про психологічний напрям розвитку естетики йдеться в Інституті соціальної роботи та управління, де практично на семінарах проводяться обговорення дотичних до психології праць О.Ранка, (психоаналіз) А.Маслоу (естетична проблематика).

Особливої концентрації на питаннях естетичного виховання потребують студенти Інституту розвитку дитини. Вони висловлюють побажання одержувати більше практичного матеріалу, необхідного в майбутній роботі, залюбки виконують вправи на розвиток творчих здібностей.

Із студентами природничо-географічної освіти та екології обговорюються проблеми біоетики (для спеціальностей екологія, хімія, біологія), елементи корпоративної етики (для спеціальності економіка), проблеми етики міжнародного спілкування (для спеціальності туризм). Бажано було б запропонувати Інституту природничо-географічної освіти та екології курс «Екологічна етика», адже ЮНЕСКО у своїх офіційних документах звертає особливу увагу на етичне виховання в галузі природничих наук, а Україна стала ініціатором створення екологічної конституції Землі.

Зайве говорити про близькість інструментарію та механізмів впливу в процесі естетичного виховання студентів Інституту філології чи Інституту мистецтв.

Великий поштовх у справі естетичного виховання та просвіти дає культурологічна практика, започаткована в університеті цього року серед студентів молодших курсів всіх інститутів. Знайомство з музеями, театрами, культурно-історичними пам'ятками столиці, творчою діяльністю видатних осіб має неоціненне значення для формування структури естетичної свідомості студентів, що в основному приїхали з периферії, сприятиме розкриттю їх творчого потенціалу незалежно від вибору професійної спеціалізації.

А це і є не лише черговою ланкою цілісного виховного процесу, а й зрештою основним завданням естетичного виховання.

Нині поділ суспільства на «еліту» і «маси» здійснюється не лише в залежності від майнових, біологічних, ін. чинників, але й на духовній підставі: рівня володіння культурою спілкування з художніми цінностями людства.

Л.Виготський стверджував, що «художнє виховання дає не пізнання і не стільки навички, скільки саме тон життя, або правильніше сказати, тло життєдіяльності. Переконавання, які ми можемо прищепити в школі через знання, тільки тоді вкорінюються у дитячу психіку, коли ці переконання закріплені емоційно.». І це ми повинні пояснити майбутнім педагогам.

Отже естетичне не просто один із чинників формування духовності особистості. Це вихідна і завершальна ланка, адже небайдужість до світу – основа пізнавальних потреб та підстава їх розвитку. Одночасно, естетичне – це цілісність формування здібностей інтелекту та почуттів, творчих умінь та чуттєво-ціннісного відношення до світу.

Андріяшина Н.В.

РОБОТА ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З БАТЬКАМИ УЧНІВ

Розвиток України, як молодій державі, потребує гармонійної, самодостатньої, повноцінно розвиненої особистості, функціонування якої збільшить можливості і сприятиме зростанню країни. Саме поняття розвитку особистості є складним і дуже багатограним, яке включає такі компоненти як фізичний розвиток, психічний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, соціальний, мотиваційний, що нерозривно пов'язані між собою і складають єдність.

Відповідальність за розвиток дитини, традиційним чином, покладена на батьків, систему освіти та саму особистість.

Батьки прагнуть, щоб їх дитина була найкращою, успішною в справах, а її розвиток був максимальним, щоб вона була самостійною, могла досягати поставлених цілей, була незалежною, впевненою, комунікабельною тощо. Проте, більшість батьків не

знають, що і як потрібно робити, для того щоб їх дитина стала саме такою. Перш за все, вони орієнтуються на досвід своїх батьків, на те, як виховували їх: свідомо повторюють виховання моральних норм, цінностей, принципів, автоматично переносять методи, засоби, прийоми та форми впливу своїх батьків. По друге, вони самостійно здобувають деякі знання, отримуючи інформацію з різних джерел, серед яких є домінування інтернет сайтів. Як правило, такі знання не є систематичними, а їх використання сумнівним.

Економічна ситуація в країні і зростаюче бажання батьків збільшувати матеріальні блага сім'ї, призводить до збільшення їх зайнятості на роботі і, автоматично, зменшення часу для надання уваги дітям. Натомість батьки прагнуть забезпечувати дітей сучасними електронними приладами, іграми, книгами, компенсуючи обмаль власного часу. Проте, усвідомлюючи нічим незамінну необхідність виховання і розвитку дітей, батьки перекладають відповідальність у цьому питанні на заклади освіти, або, взагалі, на саму дитину, розвиток якої залежить від тих соціальних груп, до яких вона потрапляє.

Завданням сучасної школи є навчання і виховання дітей, де перед педагогами стоїть задача здобуття знань, вмінь та вироблення навичок дітьми, а також забезпечення виховної спрямованості уроків. Перед шкільними психологами стоїть задача забезпечення психічно здорової і психологічного розвинутої особистості учня, реалізація чого залежить від успішного виконання таких напрямів, як робота з учнями, педагогами та батьками.

Вивчення ситуації розвитку особистості школяра обумовлює необхідність перегляду, вдосконалення і активізації напрямів роботи шкільного психолога, де основним моментом є підсилення роботи з батьками учнів в напрямі просвітницької діяльності та здобуття ними вмінь і навичок виховання та розвитку дитини.

Психологічна наука містить достатньо інформації, яка стосується роботи шкільного психолога з батьками. Проте, не все запропоноване теорією знаходить своє безпосереднє відображення в практиці. Проведене нами опитування студентів, які проходили практику в школі, та практичних психологів, що працюють там, показує, що найменшу увагу, серед вказаних вище напрямів, займає робота психолога з батьками. Причиною цього є те, що психолог зустрічається з колективом батьків на батьківських зборах, які проходять за планом і є рідкими зустрічами, а також психолог не в змоззі відвідувати збори в багатьох класах одночасно. Іншою причиною є те, що за умов наявності проблеми, що пов'язана з розвитком особистості учня, батьки схильні звертатися за допомогою до класного керівника. Лише в окремих випадках до вирішення проблеми залучені практичні психологи. Отже, з проаналізованої ситуації видно, що психологи працюють з проблемою вже в разі її наявності, що є виконанням їх обов'язків, а профілактикою чи запобіганням проблемних ситуацій їм вдається займатися вкрай рідко. Профілактичну роботу психолог виконує у напрямку просвіти, де розкриває психологічну характеристику віку школяра, надає рекомендації батькам щодо спілкування з їх дітьми та консультує групу батьків з проблем, які частіше зустрічаються в житті їх дітей. Проте, така ситуація суттєво не зменшує кількість психологічних проблем, що виникають у батьків відносно їх дітей. Отже, перед нами постає питання пошуку нових та вдосконалення існуючих форм роботи психолога з батьками учнів.

В психологічній літературі існує ряд досліджень, які стосуються взаємодії сім'ї та школи, вони відображені в роботах А.С.Макаренка, П.Ф.Лесгафта, А.Адлера, Т.В.Кравченко, В.Сатир, Ф.Гальтона, Д.Уотсона, Б.Скіннера, Т.Гордона, К.Роджерса, Є.Берна, М.Джеймса, Д.Джонгарда та інших відомих вчених.

А.С.Макаренко писав про важливість виховання дитини в сім'ї і реалізував свої ідеї так, щоб особливості комунічних стосунків нагадували сімейні стосунки. Також основу виховання учня він вбачав у двох аспектах, де першим є навчання батьків правильно виховувати своїх дітей, а другим є знаходження методів взаємодії сім'ї та школи. У такій взаємодії вчений категорично відмовлявся від просвітницької діяльності батьків і вважав цей метод не результативним. Натомість він пропонував відшукувати шляхи та методи створення сприятливої емоційної атмосфери, яку і вважав основою розвитку дитини.

В.А.Сухомлинський серед ряду психолого-педагогічних проблем виділяв аспект сімейно-шкільної взаємодії як провідний у становленні особистості і наголошував на нерозривній єдності школи та сім'ї у розвитку особистості.

П.Ф.Лесгафт доводив, що сімейне виховання і виховання в школі мають найбільший вплив на хід і темп дитячого розвитку. Він виділяв такі основні принципи, на які мають спиратися батьки і вчителі школи, як гігієнічні умови розвитку, відсутність свавілля в діях дорослих, чітка відповідність слів та дій у стосунках з дитиною і повага до особистості дитини.

Питання взаємодії сім'ї і школи досліджувала Т.В.Кравченко, яка довела доцільність взаємного впливу сім'ї і школи на розвиток учня через роботу з батьками і роботу з дітьми. Вона довела безрезультативність впливу на дитину за умов відсутності такої взаємодії.

Сімейною терапією та вихованням батьків з метою впливу на дитину займався відомий вчений А.Адлер, який розробив критерії, принципи виховання батьків, а також вказував, що взаємоповага, сімейна атмосфера, сімейні цінності є основними в цьому напрямку. В своїй теорії він прагнув навчити батьків розуміти дитину, знати її цілі, мотиви поведінки, рекомендував відмовитись від покарань дітей, командування і наказів батьків, що за його думкою, викликає у дитини лише злість. Він закликав батьків до співробітництва з дитиною, до розширення її свободи, проте радив контролювати поведінку дитини і застерігав від її командування дорослими.

Вивченням впливу внутрішньої психологічної атмосфери на розвиток дитини займалися В.Сатир та Ф. Гальтон, які доводили, що гармонійність взаємостосунків в сім'ї стимулює багатогранність розвитку особистості дитини.

Проблема виховання дітей має своє висвітлення в теорії біхевіоризму, представниками якої є Д.Уотсон і Б.Скіннер. Вона включає ряд положень щодо роботи з батьками, одним з яких є розробка програм по вихованню батьків методом емпіричного моделювання «батьки-вихователі». Програми орієнтовані на допомогу батькам в управлінні власною поведінкою, вироблення в них навичок спостереження за дитиною та методів виховання. За теорією Б.Скіннера, усвідомлення власної поведінки батьками та вироблення відповідних навичок виховання призводить до змін в поведінці дитини.

Відомий психолог Т.Гордон представив власну теорію виховання дітей в сім'ях, в якій розробив модель поведінки батьків, що побудована на навчанні дорослих слухати і вміти чути, сприянні усвідомлення дитиною власних слів та задоволеності і результативності процесом спілкування двома сторонами. Т.Гордон підтримував ідею К.Роджерса про важливість самостійності дитини і продовжував її розглядати шляхом розвитку вміння дитини приймати самостійні рішення, а не виконувати вказівки

дорослих. Він вважав співпрацю з батьками, взаємодопомогу один одному, залучення дитини до сумісного вирішення проблеми методом розвитку мислення, а також шляхом позбавлення конфліктності та примусовості.

Проблема виховання батьків знайшла своє відображення і в теорії трансактного аналізу Є.Берна, М.Джеймса, Д.Джонгарда, основним положенням якої є фактор позитивного впливу батьків на розвиток дитини.

З огляду на проаналізовані дослідження можна зазначити, що необхідно вдосконалювати роботу психолога з батьками, шляхом створення програм соціально-психологічного тренінгу за різними темами. Саме тренінгові заняття дозволять батькам розширити знання про поведінку дітей та сприятимуть виробленню вмінь налагоджувати стосунки з ними, що дасть змогу оптимізувати розвиток особистості дитини.

Анотація.

В статтє раскрыто содержание работы школьного психолога с родителями учеников. Описана ситуация воспитания детей в современной семье, ее проблемы и недостатки. Изучена литература, относительно вопроса содействия психолога в воспитании детей. Очерчены перспективы работы школьного психолога и определена необходимость усовершенствования методов и форм его работы с родителями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии.* / А.М.Боковиков (пер. с нем.) М., 1995.-296с.
2. Хьямяляйнен Ю. *Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы.*-М., Просвещение,1993 -112с.
3. Титаренко В.Я. *Семья и формирование личности.* –М.:Мысль, 1987.-351с.
4. В.Сатир. *Психотерапия семьи.* «Речь», Санкт-Петербург 2000.

Аркатова Ю.М.

РЕЦЕПЦІЯ ФОЛЬКЛОРУ У НОВЕЛАХ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА НА СУЇЦИДАЛЬНУ ТЕМАТИКУ

Самогубство, як свідомо зумисне припинення власного життя, з давніх-давен викликало у кожній людині гаму різних почуттів. Продиктовані вони людській підсвідомості ще архаїчними уявленнями пращурів на цей акт. В часи дохристиянські самогубство пов'язувалося із втручанням злих сил у цю страшну справу. З прийняттям на Київській Русі християнства, схильність до самогубства почала контролюватись церковними нормами, які забороняли цей вчинок як прояв гріховної суті людини, а століттями формоване в уяві слов'ян негативне ставлення до смерті заповіданої власноруч, набуло нової трансформації. Висунувши ідею про те, що життя кожної людини сповнене подвижницького служіння Богові, християнство за логікою не могло дозволити людині самовільно припиняти його, і підкріплювало заборону церковними правилами. Поступово вводяться у структуру колективного несвідомого, християнські елементи лише підсилюють негативне забарвлення змісту самогубства, сформованого в прадавні часи. Дослідник слов'янської міфології Д.К. Зеленін [1] зазначає, що різні народи земної кулі, так само як і слов'яни, розрізняють у своїх віруваннях два різновиди покійників: «родителі», тобто предки, які померли своєю смертю від старості та «мертвяки» – ті, що померли раніше призначеного для них часу. Саме до другого розряду вчений відніс і самогубців. Так як і відьми, упири та чаклуни (що так само належать до цього розряду), самогубці мають щось спільне з нечистою силою, і тому крім осуду і страху серед людей, отримують заборону на всі ті обряди, які призначені для праведної людини. Мова йде про поховальний обряд, під час якого покійника відправляли до іншої сфери і на який самогубці вже не заслуговували. Подібні погляди перейшли і до християнства, яке так само, самогубців карало після їхньої гріховної смерті. «Народ вважає навіть гріхом згадувати їх в заупокійній молитві, не запише їх імена в поминальниці, в переконанні, що душа самогубця вже загинула наввіки і скільки б не молились за неї – молитва не тільки не вмилює Бога, а навпаки – прогніває його» [6; 712].

Про самогубство, як про вчинок осоружний Богові та людям, згадав у своїй праці «Дохристиянські вірування українського народу» і Митрополит Іларіон [2], в якій зазначив, що з найдавнішого часу самогубці позбавлені такого обряду, як християнський похорон, і тому їхні тіла «ховають не на Цвинтарі, а при ньому» [2; 264].

Фігурування текстів із суїцидальною тематикою в українському письменстві наявне ще від його початків. Проте попри категоричний осуд цього вчинку в працях християнських, в текстах нової та новітньої літератури, українські митці намагаються продемонструвати пояснення чинників, які вплинули на цей акт та знайти виправдання для того, хто обрав *more voluntaria*, надаючи при цьому смерті вільній – віталістичного характеру. Зрозуміло, що поштовхом до подібних творчих міркувань, покладених в основу текстів, ставала епоха, в яку вони створювались. Час після XVIII сторіччя виводить на арену людину іншого, більш розкутого світогляду, в якому суворі релігійні настанови вже втрачали свої важелі впливу і ставали в серйозну опозицію із уже відомим надбанням предків та онтологічними умонастроями Нового часу. Проте разом із розкутістю світоглядних орієнтирів, епоха Нового часу принесла із собою деструктивні явища. Людина опинилась на межі двох світоглядних орієнтирів – ще не призначена до нового, в якому мусила відмовитись від патронату вищої захисної та обнадійливої сили та взяти на себе відповідальність за своє життя, в якому для когось вже не стало Бога, для когось – пана, для когось – царя. З крахом світових монархічних систем, з відміною кріпосного права, людина, отримавши свободу, опиняється перед проблемою – яким чином її застосувувати. Анархічні настрої заповняють світ, ним ширяться війни та революції, в яких за владу борються і колишні заярмлені та пригноблені. Епоха змін та катаклізмів приносить людині почуття душевного неспокою та катастрофізму. На фоні величчя та глобальності світової революції людина постає беззахисною та «маленькою». Війна несе в собі смерть фізичну та душевне спустошення – коли вирішуються долі монархій, доля окремої людини відходить на задній план.

Чи могло залишитися мистецтво осторонь цих проблем? Звісно, що ні. Чи не найяскравіше людська катастрофа передається в творчості експресіоністів. Надто тонко, надто чуло, надто точно та яскраво вони можуть відчутти та виразити всю ту нервову болісність та стражденну муку душі людини зламу віків. І те як рветься від болю українська душа, в українському

письменстві справді грандіозно зображує експресіонізм В. Стефаніка. Коротко та страшно передає Стефанік муки простої людини, яка постала перед лицем жорстокості днів. Його творам не бракує наповненості у передачі кожного поруху душі людини, що втратила сенс свого існування у світі, де моральні норми втратили свої важелі впливу. Автентичний та чаруюче-багатий фольклорний струмінь, що бере свій початок на Покутській землі, поєднавшись із європейським експресіоністським досвідом зміг подарувати літературні твори, в яких відчутна мінорна симфонія людської душі. На думку О. Черненко «Василь Стефанік – це найвиразніший представник експресіоністичного напрямку в українській літературі. Точніше: він прищепив експресіонізм на український ґрунт, втілюючи його в українську народну тематику, до того ж надихав чаром української природи та фольклору» [5; 176].

І саме цей фольклорний струмінь, що так виразно звучить у лаконічно-сильній катастрофічній новелістиці В. Стефаніка, проглядається і в текстах на суїцидальну тематику. Поведінка героїв Стефаніка, що вирішили піти у небуття, скоївши смерть власноруч, мотивується злом соціальним, але вся атрибутика смерті лежить в лоні народних звичаїв та вірувань.

В новелі «Стратився» самогубство, виступає як вибір чогось кращого на протигагу жаху існування. Оточуюче зло змушує героя стратити свою душу, та втягає в коло зла всесвітнього душі рідних померлого. «Скажи мені, синку, що тебе у гріб захнало? Нашо ти душу стратив?!» [3; 10]. Вже використання автором безпідметового речення на «–ло» («що тебе у гріб загнало») – несе в собі корелят зла. Як зазначає Митрополит Іларіон [2], форма на «–ло», постала в нашій культурі під впливом дохристиянських вірувань, і підметом у таких реченнях виступає «диявол, сатана, щось нечисте». Тож звернення автором в тексті твору до такої форми, має на меті пояснити вчинок персонажа – гріх, скоєний парубком не без втручання злої сили.

Скондировано та страшно передається внутрішня трагедія душі батька, який окрім втрати рідної дитини, мусить нести на собі хрест спокую за гріх сина та сорому від людей. Тож тепер це йому просити у Бога прощення за синівський вчинок. З розпукою в серці ставить він перед тілом дитини страшні риторичні запитання : «Скажи ж мині, кілько служб наймати, кілько на бідні подати, аби тобі бог гріха не писав?...» [3;10]. І щоб хоч якось зарадити стражденній страченій душі, тато ставить у головах синові свічку, щоб освічувала довгу путь у інший світ, що знову ж таки пов'язано із традиціями нашого народу. «Коли вмирає людина, конче мусить горіти свічка в руках її, і то свічка громнична. У ритуальних обрядах свічка грала важливу роль ще до Християнства; вогонь був символом і плідності, тому свічок уживається на Весіллі... Умираючому дають свічку в руки, щоб освічував собі дорогу на той світ» [2; 328].

Якщо в новелі «Стратився» спокута за вчинений гріх лягла на батька, то в новелі «Басараби» суїцид як кара у вигляді голосу сумління вже за скоєне вбивство розповсюджується на сім поколінь роду Басарабів. В. Стефанік сприймав людське існування, як безперервний ланцюг перетворень, в якому кожна одиниця несе на собі відбиток попереднього. Така світосприймальна позиція письменника в потрактуванні становища людини в світі, у потоці буття власного і загальнолюдського, виразилась у новелі, в якій змальовано як може лунати голос сумління крізь віки. Не зупиняючи на розгляді психоаналітичної концепції твору, зупинимось на розгляді рецепції фольклору в новелі.

Вже перші рядки твору передають ставлення українського народу до тіла людини, що пішла на крок самогубства:

«Вони стояли і дивилися з великим страхом.

Та чого стоїте, як на заводинах, та допоможіть мені его знести до хати. Оце раз дурний нарід – гадаєш, щі ті вкусить!» [3; 124].

Саме цей зображений В. Стефаніком страх серед людей до самогубців, не виступає художньою вигадкою, він точно передає дійсне ставлення наших пращурів до цього акту та виправданий історично. За народними повір'ями, самогубці мають тісний зв'язок після смерті з нечистою силою. Авторське знання цього факту продемонстроване в наступних рядках тексту:

«Та лиш три роки, як Лесь затягся; господи, яка тоди буря зірвалася! Мині х хати цілий причіпок урвало» [3; 124].

Акцентування на природному явищі зовсім не випадкове, адже буря асоціювалася в уяві наших пращурів зі смертю грішної душі, та приходом за нею злих сил. «При насильницькій смерті душа людини обов'язково потрапляє до відання чортів, і вони цілою ватагою прилітають за нею; саме тому зазвичай всі насильницькі смерті супроводжуються буревієм, теж саме відбувається під час смерті відьми» [1; 136]. А щодо душі самогубця, то за нею, за повір'ями приходять особливий вид нечистої сили – «встречнік». «Це нечистий, злий дух, який у вигляді нібито повітряної полоси мчить по проїзним дорогам за душею вмираючого грішника, особливо самогубця» [1; 109].

Тож про смерть при житті жорстокого грішника прадіда Басарабів, природа сповіщає справжнім стихійним лихом: «Потім у день, чи в два дні така звіялася буря, такі вітки подули, що дерево з коренем виривало, а хатам здоймало верхи...» [3; 124].

Василь Стефанік майстерно передає також і ставлення українського народу до тіл померлих самогубців. Через великий острах серед народу, тіла таких грішників не мали місця на поховання серед могил інших померлих. «Та показують люде ще на старій могилі гроби Басарабів. Вони були поховані за окопом, не на самім цвинтарі» [3; 124]. Звичай ховати тяжких грішників за межами кладовища також має своє пояснення, яке поєднує в собі народні повір'я, та долучені до них церковні настанови. Тож у тексті твору коротко та напружено висловлено «Відки такого проклятого пхати межі люди!?» [3;124]. Кладовище здавна сприймається слов'янськими народами, як община «родителів», тобто пращурів, які виступають охоронцями роду живого. Митрополит Іларіон пише, що померлі ставали оборонцями роду і полишивши його, завжди допомагали у житті близьким: «Взагалі, померлий стає охоронцем своєї родини, свого дому, стає домовим божеством. Ось чому був час, коли померлих ховали спершу в себе в хаті або під порогом, або під покутем, і ці місця вважались почесними, бо там жив домовий охоронець» [2; 257].

Тож поховати самогубця серед общини предків, вважалось образливим і могло понести за собою велику шкоду та загрозу для живих нащадків. Цікаву інформацію знаходимо про ставлення до самогубців серед народу і у праці «Весілля мерців» К. Червяка. «...в одному селі повісився був заштатний піп, син якого, штатний піп того ж села, на той час був у Житомирі. Селяни взяли мерця й поховали його як «заложного» на узліссі біля своїх полів. Але на другий день ударив грім і запалив копу збіжжя, що стояла на полі біля могили цього мерця. Вночі селяни викопали мерця, перенесли й поховали його на полі своїх сусідів-німців. Ті, довідавшись про це лихо, вночі ж викопали його й перевезли в те село, в якому піп жив і наложив на себе руки... З цього прикладу бачимо, що «заложного» мерця громада не хоче ховати на могилках, не хоче вона ховати його й на території свого села, бо він – нечиста сила, яка перебуває в контакті з іншими могутніми та «нечистими» силами» [4;112]. Проте для Василя Стефаніка людина є

духовною істотою, пов'язаною як із силами добра так і зла. Саме ці сили ведуть постійну боротьбу за душу людини. При цьому людина виступає ареною двобою за домінування однієї із цих сил, і істотою від якої також залежить фінальний акорд. Життя при цьому є шляхом до єднання з духовним абсолютом. Усвідомлення людиною своєї гріховності, намагання покаятися навіть смертю, за Стефаніком дає людині можливість відкупитися за свої гріхи і чистою піти до Бога. Неспроможність людини вирости над своєю гріховністю веде до можливості покаятися в смерті. Показовими тут виступають новели «Гріх» («Вдова Марта давно хора»), «Мати», «Скін». Але якщо гріхи людини були надто важкими, а саме такими вони й були у прадіда Басарабів, який згубив невинних дітей, то спокута за такі гріхи може озватися голосом сумління і на наступних поколіннях.

Питання про вибір між життям та смертю, поставлене в експресіоністичному ключі, постає центральним у творчості письменника. І коли героями творів смерть обирається власноручна, вона також набуває віталістичного звучання. Відхід у смерть перетворюється на перехід у інше існування, окрім того, цей крок може поставати, як очищення, вивільнення себе і близьких та як порятунок від нестерпності існування («Басараби», «Новина», «Стратився»). У новелі «Стратився» світове зло штовхає героя на скоєння страшного гріха – самогубства, та змалювання доброї посмішки на обличчі страченого несе натяк на віталістичну природу цього вчинку. Смерть через самострату відкриває двері герою у безмежжя абсолюту. Герої В. Стефаніка, пройшовши земні страждання переходять до існування в царині духовного, залишаючи земне існування в якому разом із силами добра змагаються сили зла. Наші предки, будучи надто близькими з природою, завжди відчували та знали про цей двобій протилежностей. В. Стефанікові, людині наділеній особливою здатністю відчувати найдрібніші порухи матерії й духу всесвіту, випала нагода творити в час особливо сприятливий для передачі художніми засобами слова експресії внутрішнього світу. Його суб'єктивний досвід, збагачений досвідом мудрості наших пращурів та усіма їхніми віруваннями, вкладався в царину ідеалізму, з його центральним постулатом про примат Духу.

Стефанік по-особливому підходить до розробки теми самогубства. Заснована на народних віруваннях про зв'язок цього вчинку із втручаннями злих сил, тема самогубства набуває в новелах автора гуманістичного звучання. В своїх творах письменник подає самогубця не просто, як опанованого нечистими силами грішника, а як Боже створіння, яке через нестерпність буття через смерть намагається перейти до іншої форми існування. Смерть через самогубство у новелах автора набуває віталістичного наповнення, адже нею людина може своєю кров'ю очистити душу з надією на прощення та відпущення гріхів та життя у новому світі, побудованому на законах добра та милосердя. Відходом у потойбіччя, людина намагається здобути спокій для своєї душі та тіла у іншому, більш ідеальному світі. Крім того можемо простежити, як людина – носій гріховності в своїй сутності, намагається своєю кров'ю здобути очищення та надію на прощення та відпущення гріхів і життя у новому світі, побудованому за законами добра та милосердя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеленин Д.К. *Избранные труды: Очерки русской мифологии: Умершие неестественной смертью и русалки.* / РАН. *Ин-т славяноведения и балканистики [Вступ.ст. Н.И.Толстого; Подг. Е.Е.Левкиевская]* – М.:Индрик, 1995. – 430 с.
2. Іларіон, митрополит. *Дохристиянські вірування українського народу: Іст.-реліг.моногр.* – К.: АТ «Обереги», 1992. – 424 с.
3. Стефанік В.С. *Камінний хрест: Новели / Глосарій В.Г.Яськова; худож.-оформлювач А.С.Ленгик.* – Харків:Фоліо; 2008. – 255 с.
4. Червяк К. *Весілля мерців. Спроба соціологічно пояснити обряди ініціації.* – Харків: «Пролетарій»; 1930. – 141 с.
5. Черненко О. *Християнський світогляд в експресіоністичній творчості Василя Стефаніка // Збірник тисячоліття християнства в Україні 988–1988.* — Вінніпег, 1991. — С.175–185.
6. Чубинський П.П. *Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край, снаряженной имперским русским географическим обществом: Юго-Западный отдел. Материалы и исследования, собранные д.чл. П.П. Чубинским.* – Спб., 1877. – Т.4

АННОТАЦІЯ

Стаття посвячена изучению формирования суицидального элемента в новелистике В. Стефаніка. На основе новел «Басараби» и «Стратився», исследуется влияние фольклорных верований на формирование проявляющихся в творчестве В. Стефаніка суицидальных мотивов.

УДК 811.161:81'374.73

Антонюк Н.М., Помігуєва Л.П.

МЕТАФОРИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «AGRICULTURAL PLANTS» В АГРОДИСКУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В статтє проанализирована специфика функционирования метафорической модели концепта «Agricultural Plants» в агродискурсе английского языка. Метафорические языковые средства представляют особенности объективации концептуальной картины мира. Представлены контексты, которые передают понятийную основу больших тематических групп метафорических выражений.

Одним з актуальних напрямків досліджень у сучасній науці про мову є вивчення процесів сприймання, зберігання й переробки знань у свідомості людини.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей релізації концепту «Agricultural Plants» у агрономічному дискурсі англійської мови. Досягнення визначеної мети передбачає розв'язання таких завдань: установити різновиди текстів, в яких вербалізовано концепт «Agricultural Plants»; визначити та конструювати метафоричну модель концепту «Agricultural Plants»; установити особливості об'єктивации концепту «Agricultural Plants» в агродискурсі англійської мови.

У нашій свідомості вся інформація структурована. У мовній картині світу існують міцні зв'язки між деякими на перший погляд далекими одна від одної понятійними сферами. Ці зв'язки обумовлюють існування багатьох метафор, і сприяють появі нових, які базуються на цих зв'язках. У сучасній лінгвістиці при обговоренні цих зв'язків використовується термін – *метафорична модель*.

За визначенням А.П. Чудінова, метафорична модель – стійка, традиційна для національної свідомості «схема зв'язку між понятійними сферами» [15, 70]. Дослідник підкреслює значущість «системи метафоричних моделей», вважаючи її «важливою частиною національної мовної картини світу, національної ментальності», бо «вона тісно пов'язана з історією народу і сучасною соціальною ситуацією» [16, 131].

Ми провели аналіз метафоричної об'єктивації концепту «Agricultural Plants» в англійському аграрному дискурсі. Предметом дослідження були матеріали на тему сільськогосподарських рослин з англійських наукових та публіцистичних текстів наступних видань R.H.M.Langer & G.D.Hill «Agricultural Plants»(2003), J.C.Forbes, R.Drennan Watson «Plants in Agriculture»(1999). Всього було проаналізовано близько 650 контекстів, в яких актуальним є концепт «Agricultural Plants» і виявлено 345 контекстів, у яких використані метафори для об'єктивації концепту «Agricultural Plants».

Спираючись на класифікацію метафоричних моделей (Чудінов 2003; Баранов 2006; Будаєв 2006; Ряпосова 2002) ми проаналізували виявлені метафори і розробили класифікацію метафоричних моделей, засобами яких об'єктивується концепт «Agricultural Plants» в англійському аграрному дискурсі. Обрані метафоричні одиниці класифікувались згідно джерел, по початковій понятійній сфері [16, 134]. Класифікація метафоричних одиниць здійснювалась співвіднесенням лексеми у метафоричному значенні з об'єктивуючим цією лексемою концептом-джерелом з визначеною частиною концептосфери. Ми намагались виявити найбільш значущі для людини сфери діяльності, інформацію, яка відносно характеризує сам концепт «Agricultural Plants». Було виявлено 25 метафоричних моделей. 53,2% метафоричних одиниць відносяться до 7 метафоричних моделей.

Метафорична модель	Кількість метафор	Відсотковий показник
1. Виробник	75	11,53 %
2. Матеріал	64	9,84 %
3. Боротьба	60	9,23 %
4. Психічний стан	58	8,92 %
5. Почуття	46	7,07 %
6. Соціальна сфера	24	3,69 %
7. Простір	19	2,92 %
Всього	345	53,2 %

Відсоткові показники вказують на те, що слід проаналізувати метафоричну модель ВИРОБНИК. Мета аналізу – виявити особливості метафоричної об'єктивації концепту «Agricultural Plants» засобами метафор у моделі ВИРОБНИК в англійському агродискурсі.

Для досягнення мети слід вирішити наступні завдання: визначити, якими метафоричними мовними засобами об'єктивується концепт «Agricultural Plants»: які частини мови найчастіше використовуються; яка структура метафор (словосполучення, речення чи фразова єдність); які семантичні ролі типові для лексем у метафоричному значенні і лексеми Plants у метафорах-словосполученнях чи метафорах-реченнях; виявити актуальну для усвідомлення концепту «Agricultural Plants» інформацію у сфері агродискурсу.

Метафорична модель ВИРОБНИК є найчастіше вживаною моделлю, яка метафорично об'єктує досліджуваний концепт (75 метафор – 11,53%).

Всі виявлені метафоричні одиниці цієї метафоричної моделі віднесемо до фрейму ПРОДЮСЕР (75 метафор – 11,53%). Цей фрейм вміщує 4 слоти: Слот 1.1. Продукт (4,92%). Слот 1.2. Розвиток (2,95%). Слот 1.3. Процес (2,07%). Слот 1.4. Напрямок (1,59%). Названий фрейм дає інформацію про продукт, розвиток, процес, напрямок сільськогосподарської культури. Слот 1.1. ПРОДУКТ має найбільше метафоричних контекстів у зазначеному фреймі. На прикладі цього слоту проаналізуємо семантичну валентність корелятивів.

Слот 1.1. ПРОДУКТ

У процесі аналізу метафор слоту ПРОДУКТ з'ясувалось, що метафоричне значення належить перш за все дієсловам (25 метафор – 78,13% слоту).

*1. Food **is produced** by agriculture (including horticulture) with a small proportion contributed by fisheries.

*2. Plants also **provide** fibres such as cotton and flax, from which our clothing and other woven fabrics are made.

*3. They **give** wood, one of our most important construction and furnishing materials.

У п'ятих метафорах (15,62% слоту) у метафоричному значенні використовуються лексеми іменників.

*4. Plants are as important to us as **the air** that we breathe.

Два контексти (6,25% слоту) містять прикметники, які мають метафоричне значення.

*5. Weeds are plants that interfere with human activities, especially in agriculture. They need to be controlled as they are **undesirable and thrilling**.

У процесі вербалізації концепту «AGRICULTURAL PLANTS» метафорами слоту ПРОДУКТ перевагу мають дієслова (25 метафор; 78,13% метафор слоту). Сім метафор (21,87%) реалізуються недієслівними формами (іменниками та прикметниками), які передають дієві ознаки лексеми. Лексеми у метафоричному значенні є значущими словами. Слід зазначити, що метафора

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

реалізується у контексті, тобто у словосполученні чи реченні. Тому, цікаво дослідити семантичну валентність задіяних у процесі створення метафори лексем. За основу візьмемо класифікацію семантичних валентностей Ю.Д. Апресяна [2, 126-127].

Семантична валентність	Кількість метафор	Відсотковий показник	Номер прикладу
«Матеріал споживання»	23	71,88%	2,3,4,6
«Постачання»	8	25%	7
«Об'єкт»	1	3,12%	5,8

«Матеріал споживання» – 23 метафори (71,88% метафор слоту).

*6. *From them are derived **plastics, manufactured fibres** and **thousands of other products**.*

«Постачання» – 8 метафор (25% метафор слоту).

*7. *Plants are **the tubes** that are the sources of **transporting “breathing space”**.*

В одній метафорі *Plant* реалізує семантичну валентність «Об'єкт» (3,12% метафор слоту).

*8. *Coal and oil are the **remains** of plants which **lived** millions of years ago.*

Дієслова, засобами яких об'єктивуються метафори, які характеризують концепт «Agricultural Plants», реалізують наступні семантичні валентності:

Семантична валентність	Кількість метафор дієслівної валентності	Відсотковий показник	Номер прикладу
«Джерело-Виток»	15	60%	9
«Ланцюг-З'єднання»	5	20%	10,11
«Об'єкт-Діяч»	3	12%	5,8,12
«Початок-Активатор»	1	4%	13
«Засіб-Реалізатор»	1	4%	14

«Джерело-Виток» – 15 метафор (60%).

*9. *Plants enormously **enrich our lives with energy** and their **beauty, their perfume, their limitless range of form**.*

«Ланцюг-З'єднання» – 5 метафор (20%).

*10. *They **combine** their **seeds** well with **other woodland natives** such as *Wild Ginger* and *Wood Ferns*.*

*11. *Indeed the very oxygen in the air on which all animal life depends would not be there without plants to release it.*

«Об'єкт-Діяч» – 3 метафори (12%).

*12. *Plants **can reach the sun** where they will bloom the most.*

«Початок-Активатор» – 1 метафора (4%).

*13. *Such plants are **the first for giving rise** to very flavourful purple-black, berrylike fruits relished by both songbirds and people.*

«Засіб-Реалізатор» – 1 метафора (4%).

*14. *Plants **supply** a vast range of industrial and domestic materials including paper, rubber, scent, ois, dyes and drugs.*

Тематична наповненість актуалізації контенту «AGRICULTURAL PLANTS» метафоричними значеннями слоту ПРОДУКТ різноманітна.

Перевагу мають розділи, присвячені розвитку сільськогосподарських рослин та їх застосування, як кінцевого продукту (12 контекстів). Рослина представляється як корисна культура (10 контекстів), небажана (1 контекст), й та, що викликає хвилювання (1 контекст). У двох контекстах представлений аналіз важливості рослин для людства. Рослина виступає джерелом життя, існування людини, без якого вона приречена на смерть (5 контекстів). В одному контексті представлена метафорична модель, яка розрізняє позитивні і негативні риси рослин. Останні не потрібні для існування і шкодять людині. Метафоричні моделі дають негативні оцінки рослині (5 контекстів). Таким чином слот ПРОДУКТ розкриває сутність сільськогосподарської культури як джерела людської енергії, ланцюга живлення об'єктів і суб'єктів як учасників вирішення спільних проблем існування у середовищі.

Метафоричні контексти передають понятійну основу більших тематичних груп метафоричних виразів, які існують у мові. Слот ПРОДУКТ фрейму ПРОДЮСЕР метафоричної моделі ВИРОБНИК концепту СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ РОСЛИНИ вербалізуються через поняття, які утворюють систему організованих компонентів (фреймову сітку) з ключовими елементами – слотами, завдяки яким, на основі асоціативно-образного мислення людини, відбувається текстове розгортання концептів та ідентифікація останніх завдяки різним лексичним номінаторам як засобу їх вербалізації у мові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. [Текст]: словарь / А.Н. Баранов [и др.]; под ред. А.Н. Баранова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азбуковник, 2001. – 640 с.*
2. *Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю.Д. Апресян // Избранные труды. – М.: Школа «Языки русской культуры». Издательская фирма «Восточная литература» РАН., 1995. – Т. 1. – 472 с.*
3. *Гак В.К. Метафора: универсальное и специфическое / В.Н. Телия (ред.) // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988.*

4. Глухова Н.В. Метафорическая объективация концепта «ДЕМОКРАТИЯ» в немецком актуальном политическом дискурсе *Language, Communication and Social Environment* Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 6. Воронеж: ВГУ, 2008
5. Гусев С.С. Наука и метафора. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
6. Жоль К.К. Мысль. Слово. Метафора. Проблемы семантики в философском освещении. – Киев: Наукова думка, 1984.
7. Кашкин В.Б., Шаталов Д.Г. Метафора как средство активного познания *Language, Communication and Social Environment* Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 4. Воронеж: ВГУ, 2006
8. Лабащук М. Слово в науке и искусстве: научное и художественное осмысление феноменов вербального мышления. – Тернопіль: Підручники и посібники, 1999. – 272 с.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – (<http://www.philology.ru/Linguistics/lakoff-johnson-90.htm>).
10. Лосев А.Ф. 2004 – Введение в общую теорию языковых моделей / Под ред. И.А. Василенко. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004.– 296 с. (История лингвофилософской мысли).
11. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
12. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. – М.: Наука, 1979. – 304 с.
13. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного. – М.: Мир Идей, 1995. – 432 с.
14. St.Ullmann. *Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre.*- Frankfurt am Main: S.Fischer Verlag, 1973.
15. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – 248 с.
16. Чудинов А.П. Политическая лингвистика [Текст]: учеб. пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта, 2006 – 256 с.

УДК 378.126

Акініна Н.Л.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 1980 – 1990 РР. ХХ СТ.

В статье рассматривается формирование научно-методического обеспечения высшего педагогического образования в 80-х годах XX столетия на основе университетских учебных планов и учебных планов высших педагогических институтов этого же периода: их позитивные и негативные стороны.

Для з'ясування змісту педагогічної освіти та формування науково-методичного забезпечення вищої педагогічної освіти у 1980-1990 рр. ХХ ст. проаналізуємо навчальні плани педагогічних спеціальностей досліджуваного періоду.

Розглянемо навчальні плани університетської освіти та навчальні плани спеціалізованої педагогічної освіти за спеціальностями: математика, історія, хімія, географія та ін. обов'язковими для всіх навчальних планів вважалися дисципліни: історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, політична економія, науковий комунізм, радянське право і методика правового виховання. На ці дисципліни всього виділялося 1120 годин, з яких 466 – аудиторних. Дисципліни педагогічного спрямування: педагогіка і методика виховної роботи психологія і методики викладання; виробнича (педагогічна) практика, а також дисципліни спеціалізації, для тих, хто обирає спеціальність педагога – 150 годин з 600 годин. До дисциплін спеціалізації педагога відносились: формування комуністичного світогляду учня; критика сучасних буржуазних педагогічних теорій; вікова фізіологія і гігієна; етика і психологія сімейного життя; профорієнтаційна робота в школі; зміст програм і підручників з дисциплін спеціалізації; технічні засоби навчання і методика їх ефективного використання; методика економічного виховання учнів; основи культури і техніки мовлення; психологія самовиховання; вивчення особистості і учнівського колективу; інтенсифікація навчально-виховного процесу; наукова організація педагогічної праці; організація позакласної виховної роботи. В навчальному плані виділялися наступні види навчальної роботи студентів: основні навчальні дисципліни (від 30 до 35), факультативні дисципліни (від 15 до 35), курсові роботи, дипломні, державні іспити. Співвідношення навчальних планів університетів за складовими підготовки на різних спеціальностях подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл годин у навчальних планах університетів за спеціальностями

Спеціальність	Всього дисциплін	Всього годин	Всього аудиторних	Суспільно-політичних всього	Суспільно-політ. аудит.	Спеціальних всього	Спеціальних аудиторних	Психолого-педагогічні всього	Психолого-педагогічні аудиторних
Математика	49	10803	4330	1762	62	8100	840	941	628
Структура %				16,3 %		75%		8,7 5%	
Географія	44	8568	4181	800	64	4381	852	1100	670
Структура %				9,33 %		78%		12,8%	

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

	Фізика	39	8910	4510	720	54	7700	536	490	420
	Структура %				8,08 %		86%		5,5 %	
	Іноземна мова	26	9993	4466	1172	60	8225	700	596	306
	Структура %				11,7 %		82%		5,96	
	Українська мова та література	37	9179	4002	1120	66	7463	230	596	306
	Структура %				12%		81%		7 %	

Аналіз навчальних планів університетської освіти свідчить, як видно з таблиці 2.2: кількість дисциплін, які вивчалися студентами університетів коливалася від 26 до 49, загальна кількість годин від 8910 до 10803, кількість аудиторних годин від 4002 до 4510; на фахову підготовку у відсотковому відношенні виділялося від 75% до 86 % навчального часу; навчальний час на суспільно-політичні дисципліни розподілявся у таких пропорціях: 16,3% ; 12,2% ; 11,7%; 9,33%; 8,08% – від загальної кількості годин; навчальний час на психолого-педагогічні дисципліни встановлювався у таких пропорціях: 12,8%; 8,75%; 6,5%; 5,96%; 5,5% – від загальної кількості годин.

Проаналізуємо навчальні плани 1989 року [1; 2] педагогічних інститутів спеціальностей: географія і методика виховної роботи, українська мова і методика виховної роботи; хімія та біологія; географія і біологія та інші – їх структуровано за блоками:

– перший блок (однаковий для всіх спеціальностей) – суспільно-політичні дисципліни (всього – 580 годин, з них 480 аудиторних та 100 індивідуальних): обов'язкові – історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, політична економія, науковий комунізм, історія релігії та атеїзму; за вибором факультету – марксистсько-ленінська етика, марксистсько-ленінська естетика, логіка, історія філософії, історія економічних вчень, філософські основи природознавства, актуальні проблеми марксистсько-ленінського вчення;

– другий блок – загальнокультурні дисципліни (680 – 550 – 130 години; 580 – 476 – 104; 540 – 460 – 80): обов'язкові – історія світової та вітчизняної культури, історія Української РСР, практичний курс української мови, практичний курс російської мови, іноземна мова, радянське право, обчислювальна техніка і технічні засоби у навчальному процесі, актуальні проблеми охорони навколишнього середовища, фізичне виховання; за вибором факультету – технічна естетика, основи фотографії, народні художні промисли української РСР та інші;

– третій блок – психолого-педагогічні дисципліни (1860 – 460 – 96; з них педагогічної практики – 1312 год. – 1476 годин): психологія (184 – 160 – 24 год); педагогіка (174 – 150 – 24 год); основи педагогічної майстерності (108 – 80 – 28 год); педагогічна практика (1476 год);

– за вибором факультету (68 – 50 – 18 год): психологія самовиховання, основи психолого-педагогічної діагностики особистості, теорія і практика диференційного навчання, актуальні проблеми зарубіжної школи і педагогіки, система виховної роботи у дитячому будинку і школі інтернаті;

– четвертий блок – спеціальні дисципліни (години в таких пропорціях: 3310 – 2156 – 334; 2544 – 2036 – 344; 2780 – 2166 – 368) відповідно до спеціальності (від 16 до 25 дисциплін з дисциплінами шкільного спрямування): наприклад, обов'язкові дисципліни зі спеціальності географія і біологія – шкільний курс географії та методика її викладання, шкільний курс біології та методика її викладання; зі спеціальності праця і технічна творчість – теорія і методика трудового навчання, організація і методика технічної творчості учнів, профорієнтація і методика профорієнтаційної роботи, технічна творчість учнів зі спеціальності: географія і методика виховної роботи – історія ВЛКСМ і піонерської організації, теорія і методика піонерської та комсомольської роботи, історія міжнародних дитячих і юнацьких організацій, методика виховної роботи. В цей блок за вибором факультету запропоновано до вивчення наступні дисципліни, наприклад, зі спеціальності біологія: методика позакласної роботи з біології, виготовлення наочних посібників з біології; зі спеціальності: українська мова і література та методика виховної роботи: дитяча література, актуальні проблеми виховної роботи, управління дитячим колективом, методика вивчення суспільних об'єднань молоді; зі спеціальності: географія і методика виховної роботи – актуальні проблеми виховної роботи, управління дитячим колективом. Обов'язковою дисципліною для всіх педагогічних спеціальностей була «Основи медичних знань та охорона здоров'я дітей» (198 – 176 – 22 год).

Педагогічна практика у вищих педагогічних навчальних закладах мала таку структуру: неперервна педагогічна – IV; V; VI; VII семестри – всього 8 тижнів (у піонерському таборі у VI семестрі – 4 тижні, у школі у VIII семестрі – 6 тижнів). За час навчання студент виконував 3 курсові роботи (спеціальні дисципліни та психолого-педагогічні). Навчальними планами було передбачено: державні іспити та дипломна робота, якщо студент-випускник писав дипломну роботу, то складав один державний іспит з марксизму-ленінізму; якщо ж складав державні іспити, то такі: марксизм-ленінізм, теорія та практика навчання і виховання та іспит із спеціалізації [318; 319].

Розглянувши структуру та зміст навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів 80-х рр., відзначимо їх позитивні характеристики:

– у педагогічних вузах України всі дисципліни навчальних планів були об'єднані в три цикли: а) суспільні науки (за умови чотирирічного терміну навчання відводилося 454 години, п'ятирічного – 544 години); б) психолого-педагогічні науки: вступ до спеціальності, педагогіка школи, історія педагогіки, психологія, окремі методики, спецсеминари з актуальних проблем дидактики, теорії і методики виховання (460 год.); в) спеціальні, що визначають профіль педагога, на вивчення яких виділялося близько 2000 годин (за навчальним планом 1988 року);

– не зазнала значних змін, затверджена у 1974-1975 н. р. структурно-логічна схема викладання психолого-педагогічних дисциплін: вступ до вчительської спеціальності, вікова фізіологія і шкільна гігієна, педагогіка, історія педагогіки, загальна психологія,

психологія вікова і педагогічна, методика викладання, спецсеінари і спецкурси, технічні засоби навчання та методика їх застосування, педагогічна практика: суспільно-педагогічна, літня в піонерських таборах, навчально-виховна;

- структура навчальної практики, зміст її та кількість годин, відведених на її проведення, давали можливість майбутнім студентам безпосередньо працювати в школі, удосконалюючи власну майстерність;

- введення в навчальний план самостійної роботи студента та контроль за нею мав позитивні результати для розвитку самостійності студентів, можливості самовдосконалення та розвитку (відбувалося це за рахунок впровадження модульно-рейтингової системи);

- поєднання суміжних спеціальностей для оволодіння майбутніми фахівцями різних спеціалізацій (географія і методика виховної роботи, українська мова і методика виховної роботи; хімія та біологія; біологія та сільськогосподарська праця та ін.).

Однак, виявлені і негативні аспекти у формуванні змісту і структури освіти при створенні начальних планів підготовки педагогів:

- навчальні плани систематично змінювалися з метою «поліпшення» підготовки кадрів, що, як зазначає В.К.Майборода, не сприяло істотному їх удосконаленню і підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Академік, звертає увагу на суттєві недоліки у навчальних планах 1985 року: «...тижневе навантаження на студента зросло з 36 до 45 годин (аудиторні заняття + обов'язкові факультативні заняття); у навчальних планах зменшено кількість практичної підготовки студентів; на вивчення професійних дисциплін відводилося лише 10% навчального часу студента...» [3, 146-147];

Процес формування особистості вчителя на матеріалах українознавства в 70-х – 80-х роках був майже загальмований. Аналіз навчальних планів та програм 1984-1985 рр. свідчить, що в них майже відсутні дисципліни українознавчого спрямування. Дослідниця Л.А.Медвідь вважає, що відродження національної культури почалося зверху – це, стало поштовхом до створення концепції національної школи [4]. З цього періоду у навчальних планах вищих навчальних закладів з'явилися нові спецкурси: «Етнографія України», «Україна серед слов'янських народів» – вони вперше були прочитані у Київському педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова.

Типовою ознакою всіх планів було те, що на загальноосвітню підготовку відводилася дуже мала кількість годин, тому що більшість годин в навчальних планах відводилась на вивчення суспільно-політичних дисциплін та медичну підготовку. Поза межами цього блоку по суті залишилися культурознавчі, людинознавчі, природознавчі, техніко-технологічні, художні й інші дисципліни так само, як і дисципліни та курси за індивідуальним вибором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Типовые учебные планы, по которым проводится обучение в вузах Минвуза УССР 1983-1990 гг.* – К.: Институт змісту і методів навчання. – 1996. – С. 7, 15, 21, 25, 29, 41, 65, 69, 73, 79.

2. *Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / [за ред. В.І. Лугового] / В.К. Майборода; – К.: Либідь, 1992. – 196 с.*

3. *Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: [навчальний посібник] / Л.А. Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – С. 330.*

УДК 159.955

Андрущенко Т. В.

ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: СПРОБА ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ

Стаття розкриває актуальніе політико-психологіческие проблеми українського общества в системе демократического развития. Автор делает попытку их определения и классификации, выделяя три группы проблем: проблемы макроуровня, проблемы среднего уровня, проблемы личностного уровня. Важную роль в формировании личности, ее политико-психологических ориентаций играет школа. Современный учитель должен владеть основами психологии политики, понимать базовые категории и основные проблемы теории общественного развития.

У свій час знаменитий античний філософ Аристотель визначив людину як "політичну істоту" [1]. В принципі, він виявився недалеко від істини. І хоча більш пізні дослідники виявили і обґрунтували природу людини як природну, діяльну, предметну, духовну істоту, її політичне ество (політична свідомість, почуття і воля, політична культура особистості) є коли б не основною характеристикою, коли мова йде про державу, демократію, громадянське суспільство, людину як громадянина і т. ін. зі всіма її загальними та індивідуальними проблемами та суперечностями. І це – закономірно. Політичне життя інтегрує в собі всі суспільно значимі потреби та інтереси, виступає його своєрідним завершенням.

Політичне життя людини і суспільства є сферою динамічною і мінливою. Це обумовлено, з одного боку, змінною природою потреб, інтересів, цінностей людей, об'єднаних державою. З другого боку, його динаміка посилюється під впливом змінних інтересів безпосередніх суб'єктів влади (тих, хто в даний час стоїть біля керма влади, утримує її, бореться за владу з не менш амбітними претендентами), а також під впливом зовнішніх чинників. Враховуючи, що в центрі політичного життя завжди знаходиться людина, можна собі уявити, який комплекс політико-психологічних проблем вона переживає, з якими почуттями і яким настроєм вступає в систему суспільних відносин, як це відображається на її ставленні до іншого і до самого себе й якими наслідками все це позначається на її здоров'ї.

Тоталітарні режими цією проблемою практично не переймалися. Цинічно проголошуючи людину центром суспільно-політичного життя, вони скоріш використовували її як засіб для досягнення власних політичних цілей. Згадаймо політичне гасло доби сталінізму в СРСР про те, що «незамінних людей не буває». Людина поставала тут «гвинтиком» великого державного механізму, який завжди можна замінити в ході виникнення тієї чи іншої політичної потреби. Протистояння системі розцінювалась як

«зрада Батьківщини», а ті, хто мислив інакше, ніж представники влади, вважались «ворогами народу». Мільйони людей зазнали на собі тягар політичних репресій, були вислані за межі держави, або ж вимушені були закритись в собі, виявляючи свій протест хіба що за «кухонним столом» або через «самвидав». Психологічні переживання людей, їх емоції, думки, оцінки, сприйняття чи не сприйняття існуючого режиму практично не враховувались.

Демократичні режими вирішують подібні проблеми протилежним чином. Людина тут є дійсним, а не міфологічним центром політичного життя суспільства. Політичні суперечності чи конфлікти, що періодично виникають в ході демократичного розвитку, вирішуються, як правило, з урахуванням потреб та інтересів людини, її сприйняття й оцінки ситуації, що виникла, розуміння перспективи і напрямів, а разом з цим, можливостей та ресурсів, якими має рухатись суспільство. Пріоритет людини визначається рівнем розвитку демократизму. «Молоді демократії», а саме, до цього типу належить українське суспільство, нерідко попадають в суперечності і конфлікти, обумовлені, з одного боку, намаганням влади прискорити процес демократичних змін, з другого – все ще не достатньою підготовленістю людей до їх сприйняття і реалізації власною діяльністю. В цій ситуації нерідко інтереси людини порушуються. Однак, ця суперечність вирішується через діалог, а не конфлікт і репресії, як було в тоталітарних суспільствах.

Більшою ж мірою демократія орієнтується на людину, її свідомість і почуття, політичну волю і культуру. Влада намагається дати людині належну політичну освіту, сформувати раціональне бачення проблем, що виникають, виховати політичну культуру, яка допоможе включити в політичний процес у якості суб'єкта все більш широку й активну масу людей. Політико-психологічні проблеми в системі демократичного розвитку – це проблеми гармонізації відносин людини як громадянина громадянського суспільства і держави, людини і влади. Це - проблеми узгодження політичних змін, обумовлених об'єктивними і суб'єктивними обставинами. Це – проблеми підготовки людини до участі в політичному процесі через розвиток її політичної свідомості, почуттів, волі і культури. Умовно вони можуть бути об'єднані в такі три групи.

А) першу з них становлять політико-психологічні *проблеми макрорівня*. Ці проблеми виникають завдяки дотичності людини до «великої політики» міжнародного рівня. Здавалося б, пересічному громадянину однаково, як розгортаються політичні процеси в країнах далекого і близького зарубіжжя і яке значення вони мають для життя українського суспільства. Але ж це не так! Українська людина живе, вірніше переживає ситуації, що пронизують світ. Вона є людиною світу, а тому психологічно сприймає весь світ, як світ власного буття. Вона щиро переживає і співчуває, наприклад, терористичні акти, здійснені в декілька років у США і в Росії, аварію на атомних станціях Японії, зміну політичного лідера в Кореї чи суперечності економічного розвитку Греції та Італії. Українська людина відчуває себе причетною до ситуації в світі й переживає її як свою власну й як таку, що безпосередньо відобразиться на політичному житті українського суспільства. До речі, громадяни інших країн світу вирізняються у цьому вимірі більш пасивними, якщо не сказати, байдужими.

Б) другу групу складають політико-психологічні *проблеми середнього рівня*. Вони виникають як осмислення і переживання політичних проблем, що виникають у ході розвитку власної країни. Досить згадати такі політичні процеси, як прийняття Конституції України («конституційний процес», «конституційну угоду»), «справу Гангадзе», «Помаранчеву революцію», кризову ситуацію, що склалась з нафто-газовими переговами з Росією чи навколо півострова Тузли. Як і яким чином люди переживали ці процеси? Які думки, судження, оцінки вони висловлювали? З якими гаслами і метою виходили на площі і будували наметові містечка? Психологічні переживання людей виявились могутнім чинником тиску на практичних політиків. Як зазначають аналітики, багато в чому саме вони стали головною перепорою застосування сили, введення надзвичайного стану, вирішення політичних конфліктів силовими методами.

Ця група політико-психологічних проблем поділяється нами на дві підгрупи: 1) проблеми державного рівня і 2) проблеми регіонального рівня. По-за всяк сумнівом, вони пов'язані між собою. Й разом з тим, не можна не помітити суттєвих відмінностей що розрізняють політичну психологію, сприйняття, оцінку і діяльність представників різних регіонів України, скажімо, Автономної Республіки Крим, Західної чи Східної України.

В) нарешті, третю групу політико-психологічних проблем формують проблеми *особистісного рівня*. Вони є індивідуальним продуктом психології особистості, а тому постають як унікальні, неповторні, оригінальні. Зрозуміло, багато в чому вони повторюють психологічні вияви, що домінують у колективі (малій групі, в сім'ї тощо); в той же час, їм характерна якась внутрішня неповторність, самостійність і визначеність. За визначеннями аналітиків, останнє обумовлено ментальністю української людини, її індивідуальністю, внутрішньою впевненістю в собі, намаганням вирішити свої проблеми, у тому числі й політичні, власною участю.

Науковий підхід до характеристики взаємозв'язку "соціального" та індивідуального в розвитку людини передбачає розуміння особистості як цілісної системи з її професійними, національними, сімейно-побутовими, психологічними та іншими ознаками, які формуються у процесі взаємин людини з іншими людьми, соціальними групами. При цьому, поняття "соціальне" охоплює умови життєдіяльності людини в суспільстві, особливості суспільних відносин, характер виробництва і соціальних інституцій, специфіку системи виховання, поширення інформації, які визначають і, визначаються соціальною активністю індивіда, його творчою самодіяльністю [2, с. 95].

Важливу роль у формуванні особистості, її політико-психологічних орієнтацій у процесі соціалізації відіграють різні освітні заклади. Відтак сучасний учитель повинен володіти основами психології політики, розуміти базові категорії і основні проблеми теорії суспільного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Соченения в 4-х т./ Аристотель: [пер. с древнегреческого], [З. Н. Микеладзе.]. - М.: Мысль, 1978.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Орбан-Лембрик Л. Е. – К.: Либідь, 2004. – 576 с. – С. 95.

ПРАВОВИЙ ПРАГМАТИЗМ У АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКІЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПРАВОВІЙ ДУМЦІ

В даній статтє проанализированы позиции исследователей прагматизма в англо-американской философско-правовой традиции.

Термін «правовий прагматизм» набув широкого вжитку в англо-американській літературі відносно нещодавно, з 1980-х років, хоча сам феномен має історію щонайменше на століття довшу й виник синхронно з прагматизмом філософським, будучи пов'язаним із двома визначними фігурами Олівера Венделла Холмса та Бенджаміна Кардозо, чії теоретичні розробки й, головне, практична діяльність забезпечили прагматичній юриспруденції великий вплив, який відчувається й понині. Але при цьому слід зауважити, що, на відміну від теоретиків філософії прагматизму, ці автори опікувалися насамперед тим, щоб філософську прагматистську парадигму використати на практиці у правовому вимірі. Так, Холмс в одному з приватних листів писав, що судження правового характеру на основі результатів і наслідків юридичної практики існувало давно, не дочекуючись появи Вільяма Джеймса або Роско Паунда (1).

Примусивши ідеї Джеймса пройти іспит практикою, Холмс зрештою став вважати їх досить поверхневими, а Кардозо, хоча й цитував Дьюї та Джеймса як філософських гуру, насправді був у своїх поглядах ближчим до правового реалізму, ніж до правового прагматизму (2).

Утім, обидва автори при розгляді конкретних юридичних казусів виявляли суто прагматистські скептицизм щодо непорушних принципів, повагу до ідеї змінюваності суспільної моралі, готовність виносити судження крізь призму фактів, а не загальних норм закону. Холмс протягом усієї своєї блискучої кар'єри аж до посади голови Верховного Суду США практикував «юриспруденцію прагматистського компромісу»: відмовляючись віддавати перевагу концепції громадянських прав, дискреційному праву, політичній доцільності чи будь-якому іншому загальному принципу, він разом з тим використовував їх там, де цього потребувала конкретна ситуація. У відповідності до логіки епістемологічного консеквенціалізму Холмс проводив ревізію таких фундаментальних понять, як «право», «свобода», «договір», «власність» тощо, звільняючи їх від метафізичного ореолу й висуваючи на перший план практичні можливості їх застосування. Кардозо виявляв більшу схильність до теоретизування принципів, на яких ґрунтувалася його юридична практика, стверджуючи, що «правова філософія» загального права в основі своїй є філософією прагматизму, що є зайвим свідченням усвідомлення навіть практичними юристами необхідності в адекватній гносеологічно-інтерпретаційній системі.

Починаючи з 80-х років минулого століття, правовий прагматизм оформився термінологічно, що надало всьому напрямові можливості заявляти про себе як у наукових текстах, так і в популярній пресі. Представники цього напрямку постійно ставлять нерозв'язні проблеми, борються із засиллям усталених догм, але при цьому майже не пропонують варіантів чітких рішень проблем, що симптоматизують слабкі сторони сучасної юриспруденції, що нагадує сократівський образ гедзя, який своїм постійним дошкулюванням не дає заспокоїтися й застоятися конаві, тобто лінивому суспільству (У Ричарда Познера використовується ще доіоінший образ «копняківсвятим коровам»)(3). Ім'я цим проблемам, за словами Познера, леґіон, оскільки правова система Сполучених Штатів є надто самовдоволеною й самодостатньою, надто «замармуровілою», ієратичною, теократичною, самоцензурованою, а практикуючі юристи схильні виказувати надто багато впевненості, надто мало допитливості, надто спираються на авторитет, безапеляційність, риторику і традицію на протигау принципам емерджентного підходу й узагалі досягненням суспільних наук (4). Цій доволі безрадісній картині Познер протиставляє філософську альтернативу, побудовану на здоровому глузді й відкриті для чесного й розважливого погляду на об'єктивні обмеження людського розуму, альтернативу, яка мужньо приймає «недосяжність істини» і не приймає її абсолютність, натомість береться за розв'язання конкретних проблем експериментальним шляхом, без зайвих ілюзій, і наполягає на тому, що суспільна думка й суспільна дія повинні розцінюватися як інструментарій для реалізації людських цінностей і цілей, а не як річ у собі (5). А це означає вибір на користь прагматистської парадигми, яка є скоріше гносеологічною установкою, ніж гносеологічним порядком, скоріше загальним настроєм, ніж набір чітких інструкцій до дії. Стенлі Фіш, один із найпоплідніших прагматистів у юриспруденції, резюмує ці установку та загальний настрій, стверджуючи, що гарний принцип не повинен стояти на шляху у політичній реальності(6).

Утім, слід усвідомлювати, що таке «бодання священних корів», принципове розвінчання принципів і перехід у сферу тонких матерій на кшталт установок, настроїв, інтуїцій та ін. з легкістю може призвести до юридичного або судового свавілля, а суспільно-політичну реальність звести на рівень банальної політичної доцільності, на що й вказують критики сучасних правових прагматистів.

Тому радикалізм Фіша, котрий захищає ідею повної детеретизації й винесення «абсолютно не теоретизованих суджень», коригується більш поміркованими ідеями щодо «неповноті теоретизованих суджень» (7). Це формулювання К. Санстіна, можливо, відображає типову позицію прагматистів ще починаючи з Джона Дьюї, котрий не заперечував логіку на користь авторитетності й престижності суддів, а пропонував змінити логічний акцент з логіки, орієнтованої на прецеденти й дедуктивні судження, на логіку, пов'язану з осмисленням наслідків і вірогіднісним прогнозуванням(8).

І понині пошук принципів, інтерпретованих у прагматистській парадигмі, та логічного апарату, що узгоджувався б з емерджентним детермінізмом, залишається одним із основних питань у порядку денному правового прагматизму.

Враховуючи вищевикладене, слід зазначити, що прагматизм, у тому числі правовий, що сформувався майже водночас з класичним філософським напрямом, якщо не сприймати його у вульгаризованій формі, являє собою дуже складний феномен – настільки складний, що критики здебільшого схильні були вдаватися все ж таки до вульгаризації й подавати його образ як «форму без сутності» чи «замкнене коло, центр якого – ніде», визнаючи разом з тим, що – на зле чи на добре – він серйозним чином позначився на розвитку американської передовісї юриспруденції протягом останнього століття й набуває нової сили й ваги на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Richard A. Posner, Introduction to Oliver Wendell Holmes Jr., *The Essential Holmes: Selections from the Letters, Speeches, Judicial Opinions, and Other Writings of Oliver Wendell Holmes, Jr.*, (Richard A. Posner ed., 1992).
2. Benjamin N. Cardozo, *Growth of the Law* 46 (1924), reprinted in *Selected Writings of Benjamin Nathan Cardozo* 205 &n. 21 (Margaret E. Hall ed., 1947); Benjamin N. Cardozo, *Paradoxes of Legal Science* passim (1947), reprinted in *Selected Writings of Benjamin Nathan Cardozo*, supra, passim.]
3. Richard A. Posner, Introduction to Oliver Wendell Holmes Jr., *The Essential Holmes: Selections from the Letters, Speeches, Judicial Opinions, and Other Writings of Oliver Wendell Holmes, Jr.*, (Richard A. Posner ed., 1992, 466).
4. Richard A. Posner, Introduction to Oliver Wendell Holmes Jr., *The Essential Holmes: Selections from the Letters, Speeches, Judicial Opinions, and Other Writings of Oliver Wendell Holmes, Jr.*, (Richard A. Posner ed., 1992, supranote 7, at 465).
5. Richard A. Posner, Introduction to Oliver Wendell Holmes Jr., *The Essential Holmes: Selections from the Letters, Speeches, Judicial Opinions, and Other Writings of Oliver Wendell Holmes, Jr.*, (Richard A. Posner ed., 1992, supranote 7, at 465).
6. Stanley Fish, When Principles Stand in the Way, *N.Y. Times*, Dec. 26, 1996, at A27.
7. Cass R. Sunstein, Agreement Without Theory, in *Deliberative Politics: Essays on Democracy and Disagreement* 123, 128 (Stephen Macedo ed., 1999).
8. John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, at 72-73, 75 (Jo Ann Boydston ed., 1983).

УДК 808.5:811.111 342.9

Анохина Т.А.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ЛАКУНАРНОСТИ

У статті розглядаються питання категоризації категорії лакунарності. Фокусується увага на вербалізації зазначеного концепту, його метазнаках, семантиці його номінацій та адгерентних понять. Експлікується питання критеріїв ідентифікації об'єкту. Верифікуються параметри нової науки – лакунології.

Ключові слова: лакуна, делакунізація, елімінація, категорія лакунарності.

*Что есть лакуна?
Это невербальная буква,
смысловая пустота,
коммуникативная загадка...*

К явлениям, обозначенным языковой асимметрии, лингвисты относят “лакуну”, которую отождествляли с терминами “безэквивалентная лексика”, “реалия”, “экзотическая лексика”. С позиций переводоведения невозможность нахождения однословного номинации как словарного эквивалента имеются лакуны; лакуна – это семантическая пробел или лексический пробел, отсутствие у носителя целевого языка возможности выразить отдельным словом или словосочетанием понятие, лексически зафиксированное в языке ключевой.

Объектом данной статьи является лакунарность в широком смысле, а предметом – лингвокогнитивные параметры обозначенной категории. Целью статьи – создание базовой рабочей методологии изучения лакун, процессы генерации и элиминации лакун.

Безэквивалентная лексика коррелирует с лакунами, которые являются предметом лингвокультурологической исследований. В лингвокультурологии выделяют, в частности, такие понятия, как культурные семи, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации. Лакуны и культураны формируют единую категорию отсутствия в языковой картине мира. В сопоставляемых текстах могут фиксироваться логико-семантические противоречия, которые также описаны как лакуны.

Адаптированный текст является искусственно делакунизированным, здесь лакун не существует, как не существует специфической информации для получателя сообщения. Текст-оригинал таким образом может стать семантическим нулём, не реализовать цель автора, не найти свой *feedback*.

Изучение взаимосвязи вербальной и невербальной коммуникации является одним из актуальных направлений современной лингвистики, что эксплицируется постоянно растущим интересом к междисциплинарным исследованиям, переосмыслением традиционных лексико-грамматических и структурологических исследований языковой системы и обращением научного интереса к речевым и невербальным элементам с позиций коммуникативной лингвистики, прагматики и лингвосемиотики.

Исходной процедурой анализа как абстрактных, так и предметных понятий-лакун, является процесс выделения их активного и пассивного значения путем парадигматического анализа словарных статей: этимологических, толковых и переводческих. В ее основу положены общая модель панхронического анализа лексических номинаций, учитывая их выходные этимологические данные, послойный сравнительный анализ внутренней формы конгломерата, его буквального значения, а также анализ ядерной и периферийных зоны.

Интерпретационную лакуну может сформировать потенциальная амбивалентность информации в тексте-оригинале, что затрудняет перевод. Весомым методологическим шагом для анализа лакун-предметов и лакун-явлений абстрактной сферы является дискурсивный анализ.

Стратегической вехой анализа предметных и абстрактных лакун вслед за анализом этимологических, толковых и переводческих словарных статей, является описание их слоя по прямому и переносному (метафоризированному) значению в тексте оригинала и тексте транслятора.

Дискурсивный анализ предполагает полевой метод выявления лакун. В качестве синонима “лакунарная подсистема” мы употребляем термин “поле лакун”, которое мы понимаем в аналогичном ключе, ср.: “Поле лакун – это совокупность

содержательных единиц, покрывающая определенную область человеческого опыта и образующая более или менее автономную микросистему” [1:26]. Лакуны формируют поле категории отсутствия (лексико-семантическое поле категории отсутствия, функционально-семантическое поле категории отсутствия).

В парадигме *метазнаков лакунарности* фигурируют как абстрактные, так и предметно-понятийные лакуны. Парадигматика предметных лакун (языковые лакуны предметного мира) исследуются лингвистами Благовещенской школы лакунологии.

Таксономия лакун включает ряд обозначений: предметные, абстрактные, номинативная, стилистические, родовые, видовые, межъязыковые, внутриязыковые [10:205-223], абсолютные, относительные, графические, лексические, грамматические, вербальные [7], межъязыковые, внутриязыковые [8: 6-16], тактические, стратегические [2:47-49].

Невербальные лакунарные феномены коррелируют с одноименными средствами общения, интегрируются с релевантными единицами вербального корпуса. Знаковость невербальных маркеров семиотического бытия предполагает транспозицию первичных лексико-семантических образований во вторичные единицы. *Внутриязыковые выходные лакуны* стимулируют компенсаторные возможности вторичных переводимых лексико-семантических образований.

“*Немотивированные*”, *неосмысленные до конца лакуны* создают межъязыковые трудности общения. Осмысление семиотических лакун молчания происходит на векторах их формальной, содержательной и прагматической мотивированности, а это способствует идентификации критериев таксономии объекта, его научного толкования.

Внутреннеречевые лакуны (пустые, незаполненные места) оязыковляются с помощью дескриптивных единиц, потенциальных синонимов, антонимов – номинаций адгерентных до скрытых информационных блоков. *Предметные лакуны* свидетельствуют об отсутствии референта в наивной картине мира, *абстрактные лакуны* – о ментафактах, глубинных информационных пробелах. Метазнак лакуна является действенным в терминологических гуманитарных и негуманитарных системах.

Культурологическая парадигма невербальной семиотики включает категорию лакунарности, требует концептуального анализа имплицитных блоков, лексико-семантических лакунарных структур, их нулевой экстерииоризации. Осмысление семантического дизайна лакунарных маркеров в внутриязыковых и межъязыковых уровнях является необходимым для результативности методологических основ, объективации прагматической параметризации изучаемого объекта.

Перспективным является исследование лакунарности в русле идентификации вербальной и невербальной коммуникации, в синхронии и диахронии, на междисциплинарных просторах разноязычных дискурсов, на материале разносистемных языков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие.* – М.: Высш. шк., 1991. – 140 с.
2. Безуглая Л.Р. *Значимое молчание в системе прагматической импликации* // Вісник ХНУ. – Х.: ХНУ, 2004. – Вип. №636. – С. 47-49.
3. Бессонова О.Л. *Оценочный тезаурус английского языка: общая характеристика* // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Х.:Константа, 2003. – №586. – С.14-17.
4. Богданов К.А. *Очерки по антропологии молчания. Ното Тасенс.* – Сп.: РХГИ, 1997. – С. 352.
5. Лурия А.Р. *Язык и сознание.* – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
6. Рудик І.М. *Реактивне мовчання у діалогічній єдності питання – відповідь* // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – Х.:Константа, 2003. – № 611. – С.144-146.
7. Липатова Ю. Ю. *Лакуны в русском языке: диахроническое исследование на материале разновременных переводов английской литературы сер. XIX-XX вв.: диахроническое исследование на материале разновременных переводов английской литературы сер. XIX-XX вв.: дис. ... канд. филол. наук* – Чебоксары, 2005. – 159 с.
8. Матханова И. П., Трипольская Т. А. *Лакунарность в системе эмотивных средств русского языка (языковая интерпретация эмоции удивления)* // *Лакунарность в языке, картине мира, словаре и тексте. Межевузовский сборник научных трудов.* – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2009. – С. 6-16.
9. Махонина А.А. *Проблема описания лексической лакунарности: На материале русско-английских субстантивных лакун: дис. ... канд. филол. наук* – Воронеж, 2006. – 191 с.
10. Стернин И.А., Попова З.Д., Стернина М.А. *Лакуны и концепты* // *Лакуны в языке и речи. Сб. науч. тр. ИЯ РАН, БГПУ / Под ред. проф. Ю. А. Сорокина, проф. Г. В. Быковой.* – Благовещенск: БГПУ, 2003. – С. 205-223.
11. Jensen J.V. *Communicative Functions of Silence* // DeVito J.A. *Communication: Concepts and Processes.* – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976. – P. 124-132.

УДК 316. 614-056

Бацман О.С.

ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПОГЛЯД З СЕРЕДИНИ

Анотація. В даній статті окреслено проблеми суб'єктів навчально-виховного процесу в інтегрованих закладах освіти України. Представлені результати дослідження, проведеного з представниками адміністрації навчальних закладів щодо проблем адаптації в інтегрованому середовищі.

Ключові слова: вища освіта, студент, особа із функціональними обмеженнями здоров'я, адаптація, інтегроване середовище.

Аннотация. В данной статье очерчены проблемы субъектов учебно-воспитательного процесса в интегрированных учебных заведениях Украины. Представлены результаты исследования, проведенного с представителями администрации учебных заведений по проблемам адаптации в интегрированной среде.

Ключевые слова: *высшее образование, студент, лицо с функциональными ограничениями здоровья, адаптация, интегрированная среда.*

Annotation. This article outlines the problems of subjects of the educational process in integrated educational institutions of Ukraine. The results of research conducted with the administration of educational institutions on issues of adaptation in an integrated environment.

Key words: *higher education, student, person with functional limitations of health, adaptation, integrated environment.*

Постановка проблеми. Швидке зростання чисельності осіб з інвалідністю, а їх сьогодні майже 3 млн.[1] населення, в нашій державі призводить до виникнення низки проблем, пов'язаних адаптацією, соціалізацією та інтеграцією осіб із функціональними обмеженнями здоров'я, зокрема з проблемами доступу до освіти та подальшим працевлаштуванням.

Перспективним в наш час є включення молоді із функціональними обмеженнями здоров'я в інтегровані групи вищих навчальних закладів. Студентство в Україні становить вагомий частку суспільства. Так, за даними Міністерства освіти і науки України, у 2010/2011 н. р. загальна кількість студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, становить близько 1 млн. 200 тис. осіб. З них близько 10 тис. є студентами з інвалідністю [1], і це лише невелика частка, яка складає 0,83% загальної кількості цього контингенту, що пояснюється низьким рівнем адаптованості навчальних закладів до фізичних можливостей здоров'я даної категорії осіб.

Тому особливе місце сьогодні у системі вищої освіти України займає розвиток інтегрованої освіти, яка передбачає спільне навчання студентів із обмеженими фізичними можливостями здоров'я разом зі здоровими студентами. Головною метою інтегрованого навчання є забезпечення рівного доступу та рівних прав на отримання вищої освіти усіх бажаючих. Але, на жаль, процес адаптації суб'єктів навчально-виховного процесу при входженні в інтегроване середовище недостатньо досліджений, в тому числі питання неготовності викладацького складу, вспоміжного персоналу, а також керівництва навчальних закладів до входження в освітнє інтегроване середовище, що і обумовило **актуальність** даної статті.

Дослідження і публікації. Проблеми організації навчання дітей та молоді із функціональними обмеженнями здоров'я присвячені дослідження О.Дікової-Фаворської, І. Обуховської, О. Романчука, П. Таланчука, І. Тараненко, А. Шерляг, Б. Шихов'як, М. Яскала та російських соціологів Е. Ярської-Смірної, П. Романова.

Метою даної статті є окреслення проблем адаптації суб'єктів навчально-виховного процесу в інтегрованих закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Молода людина з інвалідністю – це насамперед особистість, яка має обмежені можливості здоров'я, обумовлені фізичними, психологічними і соціальними бар'єрами, що не дозволяють їй легко і повноцінно адаптуватися та інтегруватися, жити повноцінними життям, як інші члени суспільства. Переважна більшість молодих людей з обмеженими фізичними можливостями здоров'я не мають можливості реалізувати себе, отримати вищу освіту, тому завданням держави є організація та створення умов для повноцінної самореалізації та опануванням якісною освітою даної категорії осіб.

На думку Дікової-Фаворської О.М., найбільш продуктивний підхід до навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я в інтегрованому середовищі – це створення середовища творчого буття, де студент має можливість випробувати себе не тільки як виконавця, але перш за все як генератора ідей. Це передбачає достатній рівень самоосвіти та саморозвитку, а в подальшому впливає на процеси адаптації та інтеграції [2].

На наш погляд перевагами інтегрованої освіти є те, що:

- Навчання студентів з інвалідністю дає змогу вирівняти низький стартовий рівень до вимог вищої школи.
- Молоді люди із функціональними обмеженнями здоров'я включені в інтегроване середовище, швидше адаптуються та інтегруються до здорового суспільства.
- У вищому навчальному закладі у студентів даної категорії розширюється коло сфер діяльності.
- Інтегрована освіта сприяє набуттю комунікативного досвіду та досвіду перебування в середовищі здорових однолітків.
- В колі друзів та доброзичливого ставлення викладачів молоді люди з обмеженими фізичними можливостями здоров'я матимуть адекватну самооцінку та позитивний психологічний стан. Вони з більшою ймовірністю будуть позитивно сприйматися суспільством, оскільки не будуть відчувати себе самотніми та непотрібними.

Матеріали власних досліджень. Протягом 2010–2011 років автором було проведено низку експертних інтерв'ю, спрямованих на вивчення проблем адаптації суб'єктів навчально-виховного процесу в інтегрованих закладах освіти.

1. Експертне інтерв'ю в з директором, реабілітологами, психологами Львівського навчально-реабілітаційного центру «Джерело», Полтавського Монтессорі-центру реабілітації дітей-інвалідів дошкільного віку «Соняшник» та Полтавського реабілітаційного центру для дітей-інвалідів до 18 років (n=34). Більшість експертів відзначають необхідність створення інтегрованих груп у вищих навчальних закладах, але окреслюють коло проблем при створенні таких груп – це неготовність здорових студентів та викладачів, поглиблення комплексів у студентів з обмеженими фізичними можливостями здоров'я, які в першу чергу пов'язані зі складністю перебування в інтегрованому середовищі, психологічну неготовність всіх суб'єктів навчального процесу, що свідчить про необхідність проведення ранньої соціальної реабілітації та адаптаційних заходів при входженні в інтегроване середовище всіх учасників навчально-виховного процесу.

2. Експертне інтерв'ю з деканами, завідувачими кафедрами, відповідальними секретарями приймальної комісії Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, Полтавського університету споживчої кооперації України, Української медичної стоматологічної академії та Полтавського інституту економіки і права (n=19).

Найголовнішими, на думку експертів, проблемами інтегрованого навчання є - пристосування до навчального процесу,

адаптація студентів до нового оточення, до нових зв'язків та структури і традицій вищого навчального закладу, психологічна неготовність викладачів, здорових студентів та їх батьків сприймати студентів із функціональними обмеженнями здоров'я.

Окремо експертами були окреслені проблеми студентів з інвалідністю. Це проблема просторової адаптації (не пристосованість архітектурних споруд та навчальних корпусів до даної категорії студентів), проблема інтеграції в групу та суспільство, яка пов'язана з відсутністю соціального досвіду перебування в середовищі здорових людей, низький рівень шкільної підготовки, комунікативні труднощі.

3. Експертне інтерв'ю з директорами, заступниками директорів та викладачами в Чутівській загальноосвітній школі І – ІІІ ступенів, що знаходиться в Полтавській області (n=11) та в СПТУ-79 с.м.т. Петриківка, Петриківського району Дніпропетровської області (n=12). Більшість експертів Чутівської загальноосвітньої школі І – ІІІ ступенів вказало на необхідність удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів, розробки спеціальних програм для інтегрованих груп навчання, підготовці фахівців, які працюватимуть або працюють з дітьми з інвалідністю та здоровими учнями, що може свідчити про існуючі недоліки та небажання педагогів самовдосконалюватися та змінювати розроблені програми. В СПТУ існує проблема архітектурного доступу студентів із функціональними обмеженнями здоров'я, відсутність новітніх технологій навчання в інтегрованих навчальних групах, непідготовленість викладачів та здорових студентів, що вказує на знижену мотивацію в допомозі дітям та молодим учням з інвалідністю.

Висновки. Проаналізувавши думку експертів - адміністрації, деканів, викладачів, реабілітологів, психологів, які працюють у вищій школі та мали досвід роботи зі студентами з інвалідністю, можемо констатувати неготовність навчальних закладів до інтегрованого навчання. Тому при організації інтегрованої форми навчання необхідно врахувати архітектурну непристосованість, неготовність навчального матеріалу та інноваційних технологій, спеціального обладнання для учнів та студентів із функціональними обмеженнями здоров'я, неадаптованість здорових учнів, студентів та студентів з інвалідністю до спільного навчання. З метою усунення цих бар'єрів, потрібно впровадити спеціальні навчальні методики та програми для викладання в інтегрованих групах. Також необхідно розробити низку заходів, які мають психологічно підготувати суб'єктів навчально-виховного процесу до адекватного (об'єктивного) сприйняття студентів з функціональними обмеженнями здоров'я через впровадження спеціальних тренінгових програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. «В Україні така велика кількість інвалідів, тому що їх нарешті почали рахувати», – Міністр охорони здоров'я України. [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: <http://zik.com.ua/ua/news/2008/02/03/124363>.
2. Дікова-Фаворська О.М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я. / Дікова-Фаворська О.М. // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. - Вип.116 «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». – Донецьк: ДонДУУ, 2009.

Білінська О.О.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ З ОГЛЯДУ ЇЇ ЦІНІСНОГО ЗМІСТУ У ПРОТИСТАВЛЕННІ АГРЕСИВНИМ ПРОЯВАМ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статтю розкривається содержание феномена толерантности как альтернативы агрессивному поведению подростков. Показаны результаты экспериментальных данных, доказывающих наличие корреляционных связей между показателями толерантности и агрессивности у подростков. Выдвигается предположение о возможности снижения агрессивных проявлений у подростков путем формирования толерантных личностных черт.

За роки активних психологічних досліджень агресія стала чи не провідним її предметом. Феномену агресії присвячені спеціальні монографії (А.Бандура, А.Басс, Л.Берковіц, Р.Берон та Д.Річардсон, Б.Крейхі, К.Лоренц, В.Холлічер, Г.Бреслав), проте проблема зниження її проявів у суспільстві так і залишається на рівні актуальності.

Уявлення про агресію як мотивовану намірами зовнішню поведінку, що веде до порушення норм та правил існування, і супроводжується стражданнями людини, простежується у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників (А.Бандура, А.Басс, Р.Берон та Д.Річардсон, Л.Берковіц, Б.Крейхі, Н.В.Алікіна, О.Б.Бовть, М.І.Єнікєєв, С.М.Єніколопов, А.О.Реан, Т.Г.Рум'янцева, І.А.Фурманов, В.І.Шебанова, С.Г.Шебанова).

Проте, часто агресію ототожнюють також з активністю, прагненням до самоствердження, асоціюють з прогресом, рухом вперед, наділяючи природністю, доцільністю, невід'ємністю буття (А.Адлер, Г.Бреслав, В.Клайн, К.Лоренц, А.Налчяджян, Г.Паренс, А.Фрейд, Е.Фромм, І.Фурманов). Зокрема, В.Клайн вважає агресивні риси необхідними для активного життя людини. «Природною властивістю людини, невід'ємною часткою її життя» називає агресію Г.Бреслав [3, с.10].

У будь-якому разі агресивні дії виступають у якості засобу досягнення значущої мети, психологічної розрядки, задоволення потреби у самореалізації і самостверженні. Ворожий, руйнівний характер агресії потребує її корекції, особливо на етапах становлення агресивності як риси особистості.

Найбільш актуальним для впровадження профілактично-корекційних дій вважаємо підлітковий вік, що характеризується безліччю протиріч, які підлітки намагаються вирішувати у агресивний спосіб. Часте використання агресії спричиняє її закріплення на рівні усталених патернів.

Психологічна практика набула достатнього досвіду у розробці методів попередження та корекції агресивності, і підліткової зокрема. Вони переважно спрямовані на тренування вмінням опановувати своїми агресивними імпульсами та переводити агресію в інше русло (спорт, творчість), або представляють собою переконання в неетичності та руйнівних наслідках агресивних дій. Ефективність подібних заходів, на наш погляд, лише частково вирішує проблему надмірної агресивності серед підлітків.

Ми вважаємо, що запобігання становлення агресивності як особистісної риси сприятиме формування якостей, які є альтернативою агресивності, зокрема – толерантності.

Таким чином, метою нашої статті є розкриття поняття толерантності з огляду її ціннісного змісту у протиставленні агресивним проявам.

Діапазон інтерпретації толерантності у сучасній науці є досить розгалуженим (її розглядають як етико-філософську категорію, соціальну цінність, принцип людських взаємовідносин, соціально-культурний феномен, метод соціально-політичних рішень, правову потребу, особистісну якість), а тому конкретизуємо термінологічний зміст поняття, який є ключовим в наших дослідженнях. На підставі представлених у науковій літературі значень ми розгуляємо толерантність як повагу та визнання рівності, відмову від домінування і насильства, визнання багатоманітності людської культури, норм, вірувань і відмову від зведення цієї багатоманітності до якогось одного бачення.

За Д.Леонтьєвим, основним змістом поняття толерантності є позиція «визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних зі звичними «своїми» цінностями, поглядами, звичаями, не зважаючи на ступінь згоди з ними» [5, с.9]. Таким чином, толерантність може мати вияв у нейтральному ставленні і не зводиться до любові, поваги й прийняття, але точно виключає ненависть, ворожнечу, презирство, агресію. Інтолерантність означає відмову від реальності, і, більше того, невизнання самостійного існування.

Виходячи із сутності толерантності вважаємо, що виховання особистості в душі толерантності сприятиме більш успішній соціалізації особистості, підвищенню ефективності міжкультурних комунікацій особистості, зменшенню агресії.

Для підтвердження даної гіпотези було проведено дослідження, метою якого було знаходження взаємозв'язків між толерантністю та агресією як особистісними рисами.

В опитуванні взяли участь підлітки 8-9 класів гімназії НПУ імені М.Драгоманова у кількості 48 осіб. Дослідницькими інструментами були обрані опитувальник Басса-Даркі (для визначення форм вияву агресії) та методика «Індекс толерантності» Г.Солдатової, О.Кравцової, О.Хухлаєва, Л.Шайгерової (для визначення таких аспектів толерантності як етнічна толерантність, соціальна толерантність і толерантність як риса особистості).

Кореляційний аналіз показників методик довів наявність ряду взаємозв'язків між ними. Зокрема, було виявлено, що загальний показник толерантності (методика Г.Солдатової та ін.) корелює з такими формами агресії (методика Басса-Даркі), як: вербальна агресія ($r=0,634$, при $p\leq 0,01$), роздратування ($r=0,532$, при $p\leq 0,05$), негативізм ($r=0,583$, при $p\leq 0,05$), образа ($r=0,599$, при $p\leq 0,05$). Значуще корелює соціальна толерантність з вербальною агресією ($r=0,587$, при $p\leq 0,05$) та образою ($r=0,622$, при $p\leq 0,01$), а толерантність як особистісна риса з підозрілістю ($r=0,544$, при $p\leq 0,05$) та негативізмом ($r=0,643$, при $p\leq 0,01$).

Отже, наше припущення щодо наявності взаємозв'язків між агресивністю та толерантністю знайшло своє часткове підтвердження, і формування толерантних рис особистості може сприяти зменшенню агресивних провів серед підлітків, а тим більше закріпленню неефективних конфліктних форм міжособистісної взаємодії.

Формуванню толерантності сприяють відкритість, свобода думки, совісті і переконань, усвідомлення того, що кожен може дотримуватись своїх переконань, визнаючи, водночас, таке саме право за іншими. Толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, в сім'ї та суспільстві в цілому. А тому, засади толерантності повинні стати основою сімейного, освітнього та громадського виховання.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. *На пути к толерантному сознанию.* /А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255с.
2. Байбаков А.М. *Толерантность как цель воспитания подростка.* [Електронний ресурс] www.borytko.nm.ru/papers/subject1/baybakov.
3. Бреслав Г.Э. *Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособие.* Г.Э.Бреслав. – СПб.: Речь, 2004. – 137 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия.* – СПб.: Питер, 1997. – 356 с.
5. Леонтьев А. *К операционализации понятия толерантность // Вопросы психологии.* – 2009. – № 5. – С. 3-16.
6. *Психодиагностика толерантности личности.* Под. ред. Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172с.

Бровдій В. М.

ЗМІНИ СЕРЕДОВИЩА ТА ЕВОЛЮЦІЯ ЖИВОЇ РЕЧОВИНИ

Сьогодні в біології загальновизнаним є положення про рушійну і спрямовуючу роль природного добору в еволюції організмів, сформульоване та обґрунтоване Ч. Дарвіном. Проте, на наш погляд, першопричиною еволюційних змін організмів є зміни середовища життя організмів. Вони, як правило, є поступовими, повільними, хоча нерідко бувають і в формі катастроф та катаклізмів.

Середовище життя змінюється, насамперед, під дією сил космічного походження – інтенсивності випромінювання сонячного світла, проникнення в земну атмосферу космічного пилу, падання на Землю метеорної речовини, яка поступово збільшує її масу, грандіозні вулканічні процеси на планетах-гігантах та виверження на Землю вулканічної маси, проходження поблизу Землі чисельних комет, які спричиняють до метеорних дощів, падання на Землю астероїдів тощо.

За сучасними оцінками, маса Землі лише за одну добу збільшується не менше як на 100 тон за рахунок осідання на ній мікрометеоритів. Відомі випадки, коли в атмосферу Землі раптово вторгаються досить великі маси дрібнодисперсної космічної речовини, в результаті чого вона різко забруднюється. Космічний пил повільно осідає на обширних територіях земної кулі, змінюючи хімічний склад її поверхні.

Падіння на Землю великих метеоритів змінює середовище життя катастрофічно. Зауважимо, що кінетична енергія руху метеориту масою в одну тону при швидкості 40 км/сек дорівнює близько 100 млрд. Дж. Для метеорита масою 1000 тон ця енергія стає рівною енергії вибуху атомної бомби, скинутої на Хіросиму. При ударі великого метеориту по земній поверхні відбувається миттєве звільнення енергії його руху в формі вибуху і утворення кратера.

Перший крупний метеоритний кратер діаметром близько 1200 і глибиною 180 м знайдено в 1891 р. гірничим інженером Баррінджером в каньйоні Дявола (штат Арізона, США) [1]. Розраховано, що цей кратер утворений вибухом в 10 тисяч разів потужнішим, ніж вибух атомної бомби, скинутої над Хіросимію, і в 500 разів перевищує енергію землетрусу в Ашхабаді в 1998 р. Згодом знайдено чимало подібних і навіть грандіозніших кратерів.

Середовище змінюється і в результаті геологічних катаклізмів на нашій планеті: періодичних порушень швидкості обертання Землі, зміни нахилу площі орбіти, в результаті землетрусів, процесів гороутворення, підняття чи осідання суші, зміни магнітного поля Землі, під дією живої речовини і, особливо, в результаті практичної діяльності людини. Всі вони позначаються на хімічному складі земної поверхні та кліматі і є причиною локальних і глобальних змін у структурі живої речовини біосфери.

Зміни середовища є неперервними, але їх швидкість та інтенсивність різна у різних середовищах життя. Наприклад, в товщах Світового океану вони відбуваються повільно і їх живе населення еволюціонує також низькими темпами. Поверхня земної кори піддається безпосередньому впливу різноманітних космічних та антропогенних факторів і інтенсивно змінюється, нерідко у формі стрибка. Пригадайте різкі похолодання клімату, або, так звані, «льодовикові періоди», які різко змінювали загальний вигляд поверхні Землі і її живе населення. Або потепління клімату, яке ми спостерігаємо сьогодні, що сприяє розширенню ареалу теплолюбних організмів (наприклад, богомолів в Україні).

Різноманітність умов середовища є основною причиною різноманітності форм життя. Це загальнобіологічна та еволюційна закономірність, адже живі організми вимушені пристосовуватись до змінених умов навколишнього середовища, а якщо вони не спроможні, то приречені на вимирання.

Викладене вище дозволило нам сформулювати та обґрунтувати ряд екологічних законів, зокрема, «Закон єдності живого і розмаїття його форм», «Закон опередаючої зміни середовища по відношенню до змін організмів», «Закон тісної залежності живої речовини від абіотичного середовища», «Закон перетворення шкідливих умов для існування живого на нейтральні і навіть необхідні та корисні» [2].

Зміни живого в процесі пристосованості до зміненого середовища відбуваються двома шляхами, які доповнюють один одного: через випадковість – мутації і закономірність – природний добір, тобто збереження пристосованіших і відмирання непристосованих. Тому будь-які різкі катастрофічні зміни середовища спочатку призводять до зниження різноманітності живого, але згодом – до інтенсивних процесів формоутворення, тобто до стрибкоподібних змін живої матерії.

Підтвердимо ці положення документальними даними. Експериментальні дані свідчать про те, що 79,5% культур бактерій, які були виділені з донних відкладів озера – Ісик-куль, що розташоване в урановій геохімічній провінції, виявилися стійкими при наявності у них ацетату урацилу 20 мг-л, тоді як штами аналогічних бактерій з Підмосков'я в цих умовах проявили стійкість лише 20,2% [3]. Результати експерименту свідчать про здатність живого змінюватись в процесі адаптаціогенезу на основі мутацій і природного добору. Мутагенні процеси безперервно наповнюють середовище новими формами, а природний добір відбирає і підтверджує право на існування окремих форм у зміненому середовищі. При цьому саме середовище ініціює процеси мутагенезу, воно і відбирає із мутованого матеріалу лише ті форми, що відповідають його вимогам (яскравий приклад спрямованого добору).

В екології відомий принцип катастрофічного поштовху. Він постулює істину, що глобальна природна чи антропогенна катастрофа (зближення Землі з іншим крупним космічним тілом, зіткнення з астероїдом, забруднення атмосфери двоокисом карбону, різка зміна клімату, збіднення біоти тощо), як правило, призводить до істотних еволюційних зрушень, які можуть стати відносно прогресивними для природи (стимулюють до адаптивних змін організмів у нових умовах), хоча вони можуть виявитися згубними для існування окремих видів, надвидових систематичних груп та життя людини.

Принцип катастрофічного поштовху підтверджує дію відомого в екології принципу безперервності і перервності в еволюції [4], який наголошує на тому, що процес еволюційного розвитку організмів закономірно переривається фазами бурхливого розвитку і вимирання, практично без перехідних (випокних) форм, обумовлених впливом факторів навколишнього середовища.

Отже, зміни навколишнього середовища є важливим вихідним фактором еволюції організмів та їх природних груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ковтун И.Н. *И отторгались звёзды от неба и падали...* И.Н. Ковтун. – К.: Наукова думка, 1990. – 156 с..
2. Бровдій В.М., Гаца О.О. *Законы экологии* В.М. Бровдій, О.О. Гаца. – К.: Освіта України, 2007. – 378 с.
3. Громов Б.В., Павленко Г.В. *Экология бактерий* Б.В. Громов, Г.В.Павленко. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 247 с.
4. Реймерс Н.Ф. *Экология. Теории, законы, правила, принципы* Н.Ф. Реймерс. – М.: Просвещение, 1994. – 362 с.

УДК 114

Березінець І.В.

Г. ЧЕЛПАНОВ: ПРОБЛЕМА ПРОСТОРУ ЯК НАРІЖНЕ ПИТАННЯ ФІЛОСОФІЇ

В статтє рєчь идєт об особенностях и методах познания пространства в отечественной философской традиции конца XIX – начала XX вв., точнее в творческом наследии известного психолога Г. Челпанова.

Проблема пізнання простору хвилювала людство з давніх здавен. Кожна епоха вносила свій погляд у розробку цієї проблеми, бо вважала її однією з основних. «Від зміни точок зору (на основну проблему) відбувається корінний переворот в різних галузях науки; зміна поглядів тягне за собою необхідність перегляду цілого ряду питань та виправлення загальноприйнятих поглядів» [3, с.1].

При розгляді проблеми простору, виникає багато питань стосовно його об'єктивності чи суб'єктивності; можливості його пізнання; шляху формування самого поняття простору та інші питання.

Яким чином можливо пересвідчитися у реальності нашого простору? Це питання залишається актуальним і сьогодні. У філософських суперечках були запропоновані різні критерії визначення реальності простору. Позитивісти головним критерієм вважали можливість спостерігати об'єкти; реалісти висували у якості критерію можливість маніпулювати ними. Критики позитивістів спрямовували свою увагу на показання вимірювальних приладів, вважаючи їх основними свідченнями об'єктивності існування об'єктів, але впевненість в існуванні більшості з них, в нашій буденності, виникає завдяки безпосередньому сприйняттю. Хоча, і є об'єкти, існування яких можуть підтвердити тільки прилади, як, наприклад, хвилі більшої частини спектру.

Розвиток квантової механіки поставив під сумнів об'єктивність вимірювання, оскільки була відслідкована залежність його від спостерігача. І тоді був запропонований операційний критерій реалізму: «Експериментування з об'єктом, ще не примушує повірити, що він існує. Тільки маніпулювання з об'єктом при експериментуванні з чим-небудь іншим може в цьому переконати»[1, с.78]. Таким чином, жоден зі згаданих критеріїв не забезпечує нас достатньою упевненістю в об'єктивному існуванні простору.

Простір сам по собі, не пов'язаний з предметами, зорово не сприймається; він не фіксується вимірювальними приладами і ним не можна маніпулювати. Звідси випливає, що ми не маємо підстав вірити в його об'єктивність.

Але можна піти іншим шляхом, спробувавши знайти шлях до об'єктивності простору через суб'єктивне його сприйняття.

Якщо розглянути характеристики, які вивчає фізика і які, з точки зору, фізики є об'єктивними, то можна в кожній із них знайти чуттєву основу для сприйняття фізичного простору. І, якщо з часів Аристотеля мова йшла про п'ять відчуттів, то зараз список їх більш ніж подвоївся. В сприйнятті простору приймають участь крім відомих зору, слуху, дотику, ще і деяка форма нюху; велику роль відіграє статокінетичне, або вестибулярне відчуття; пропріоцептивне, або м'язове відчуття; інтероцептивне відчуття, яке несе інформацію про стан внутрішніх органів, а також шкіряно-механічні аналізатори. Кожна просторова характеристика сприймається органами чуттів комплексно, після чого отримана інформація синтезується.

Кожен з органів відчуття несе свою домінуючу для нього якісну характеристику простору. Зрештою, інформація про якість простору, яка отримана за допомогою сприйняття співпадає з якостями простору, про які йдеться в геоцентричній моделі Аристотеля. Мабуть такий збіг не є випадковим. Стародавня наука користувалася природничими та наочними уявленнями при формуванні наукових понять.

Окрім характеристик які вивчає фізика, сприйняття несе інформацію, що дає суб'єктивну впевненість в існуванні простору, як зовнішньої об'єктивної реальності, тобто про предметність, місце знаходження подразників, про напрямки руху об'єктів та ін. А також отримується інформація відносно власного тіла – це сприйняття протяжності, місця, руху, дій прискорення. На початку ХХ ст. Г.Челпанов писав: «Ми не можемо собі уявити, що протяжність може проявляти таку дію на свідомість, щоб виявляти відмінні особливості простору, ... вона обумовлена характерними особливостями відчуттів»[3, с.14].

Знову актуалізується питання: чи є здатність сприймати простір вродженою, або чи є вона апріорною формою чуття? Результати експериментальних досліджень дитячої психології, які отримав Б.Ананьєв, переконливо демонструють, що первинні механізми орієнтації у просторі будуються як орієнтувальні та умовні рефлексі. Важливо підкреслити, що формування здібностей сприйняття простору відбувається в процесі шляхом накопичення індивідуального досвіду, коли дитина діє та маніпулює з предметами. А також, важливим фактором для тренування цієї здібності є рухова активність, яка підключає м'язово-суглобний апарат, вестибулярні відчуття та сигнали від внутрішніх органів. Таким чином, активність сприймаючого суб'єкта є необхідною умовою можливості об'єднання різних відчуттів через загальний синтез в категорію простору.

Виникає нове закономірне питання: яким чином мозок, отримуючи нескінченну кількість відчуттів, зорганізується для того, щоб виникла така мисленева структура, яку ми позначаємо як «простір»? На це питання дав відповідь І.Павлов. Він довів, що особливістю сприйняття простору є необхідність спільної діяльності парних органів чуттів – очей та вух – на відміну від сприйняття предметів, яких можна сприймати одним органом чуття. Робота парних органів забезпечує сприйняття глибини при умові надходження нервових імпульсів з різницею у часі. І.Павловим було висловлене припущення, що саме симетрична побудова мозку обумовлює просторову орієнтацію.

В лабораторії російського вченого А. Міракіяна в 90-х рр. ХХ ст. була зроблена спроба хоча б наблизитися до розуміння того, яким чином відбувається процес породження самого відображення. Відомо, що ця проблема є наріжним каменем філософської науки, психології, фізіології. В якості приклада розглядалося породження зорового відображення протяжності простору. Це було складним завданням, враховуючи відсутність у людини безпосереднього рецептора сприйняття простору, протяжності, подібних спеціальним рецепторам запаху та смаку, температури, пружності та ін. Вчені дійшли до висновку, що як при дотиковому, так і при зоровому сприйнятті протяжності, відчуття протяжності породжується завдяки відчуттю тривалості процесу. Тобто, явище породження відображення простору відбувається через відчуття часу, а також, завдяки переживанню тривалості процесу породження відображення простору сприймаються і просторові протяжності різних об'єктів, розташованих в цьому просторі.

Виходячи з того, що об'єктивність простору неможливо обґрунтувати через логіку, віра в його існування підтримується завдяки синтезу великої кількості відчуттів різної модальності, які ми отримуємо з простору безперервно. Вони об'єднуються, синтезуються і закріплюються у формі уявлень, які входять у склад мислиневих актів узагальненими групами, поєднуючи свідомість з об'єктивною дійсністю.

Категорія простору є прикладом того, що відчуття виступають як постійні, систематичні елементи впливу, які весь час підлягають обробці та синтезу, створюючи загальні концептуальні схеми.

І. Кант вважав, що простір є незмінною формою нашої свідомості, тож аксіоми були непорушними істинами. Це твердження намагався спростувати В. Гельмгольц. Він притримувався тієї точки зору, що прийнявши простір як незмінну форму свідомості, його неможливо було б уявити іншим, а якщо це можливо, то простір не є формою свідомості.

Наука не стоїть на місці, вона не є чимось закінченим та досконалим і тому спрямована на знаходження відповідей на питання, які мають знайти своє рішення.

Розвиток сучасної фізичної космології надав можливість повернутися до теми існування інших просторів. Положення про виникнення Всесвіту з вакууму було сформульовано ще в 70-х роках радянськими вченими Г. Нааном та П. Фоміним. «Процес виникнення Всесвіту не порушував ніяких фундаментальних фізичних законів, проте потребував теоретичної розробки» [2, с.159], яка знайшла своє відображення в теорії хаотичної інфляції. Специфіка фізичного вакууму така, що вона породжує не одну, а багато областей простору або всесвітів, які мають різні фізичні та геометричні властивості та суттєвим чином відрізняються між собою. Після свого виникнення ці області простору незалежно та самостійно еволюціонують, утворюючи у своїй середині складні структури. В 90-х роках ХХ ст. теоретичні викладки ідеї різноманітності світу отримали опосередковане емпіричне підтвердження завдяки відкриттю анізотропія реліктового, тобто мікрохвильового випромінювання, що стало першим тестом, який підтвердив правильність теорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сторожук А.Ю. *Объективное и субъективное в восприятии пространства* / А.Ю. Сторожук // *Философия науки. - Новосибирск, 2008. - № 4 (39). - С. 77 – 97.*
2. Тараров Я.В. *Представление бытия как связей в контексте современной космологии* / Я.В. Тараров // *Философия науки. – Вып. 14: Онтология науки [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. Ред. А.Н. Павленко. – М. : ИФ РАН, 2009. – С. 158 – 170.*
3. Челпанов Г.И. *Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II.* / Г.И. Челпанов. *Представление пространства с точки зрения гносеологии. – К.: Типо-литография утв. Т-ва И.Н. Кушнерев и К^о, 1904. – 429 с.*

Базима Н.В.

ДО ЗМІСТУ ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З РДА

В статтю представлена кратка характеристика Опісника для родителів і вихователів дітей з аутистичними порушеннями з метою обстеження стану розвитку комунікативних умінь дітей указаної категорії.

Нині в Україні надзвичайно активно досліджується проблема вивчення аутизму та аутистичних порушень у дітей дошкільного та шкільного віку (Н.В.Базима, І.П.Логвінова, С.Ю.Конопляста, В.І.Кротенко, М.В.Рождественська, Т.В.Сак, В.М.Синьов, Т.В.Скрипник, К.О.Островська, В.В.Тарасун, Г.М.Хворова, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко). Зокрема, велика увага приділяється дослідженню комунікативної сфери дітей з аутистичними порушеннями.

Результати психологічних досліджень та спостережень за розвитком дітей з раннім дитячим аутизмом (далі – РДА) взагалі і за їх мовленнєвим розвитком зокрема, свідчать про те, що відхилення в мовленнєвому розвитку є одним з найбільш характерних проявів даного синдрому. Причиною відхилень у мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом можна визначити несформованість комунікативної функції.

У віці 5-7 років починається формування внутрішнього мовлення, крім властивої мисленнєвої сторони, що несе навантаження програмування як задуму висловлення, так і складної поведінки. Соціальна функція мовлення, за визначенням М.К.Шеремет, – це засіб спілкування, а в плані інтелектуального розвитку – це механізм абстрагування й узагальнення, що створює основу категоріального мислення. З іншого боку, мислення у дорослої людини саме в більшості випадків втілюється в мовленні, що є його виразником. У процесі дозрівання психіки дитини й на початкових стадіях формування мовлення існує тісний зв'язок між процесами сприйняття, почуттєвою основою, образами-поданнями й словами, що асоціюються з ними. Пізніше в дорослої людини цей зв'язок послаблюється, але він залишається на все життя. Жодна складна форма психічної діяльності не формується й не реалізується без прямої або непрямої участі мовлення. Тобто, можна зробити висновок, що сензитивний період розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями припадає на час формування всепроникаючого характеру синдрому в моторній, психічній, інтелектуальній, емоційній, комунікативній, а, отже, і мовленнєвій, сферах, ускладнюючи, загальмовуючи і спотворюючи природний процес активного розвитку тих чи інших функцій.

Для створення індивідуальної програми для дітей з аутистичними порушеннями, за якою буде відбуватися подальше навчання та розвиток усіх психічних процесів, включаючи й розвиток мовлення, ми вважаємо за необхідне провести обстеження дитини, що послугує основою для створення даної програми, де особливу увагу пропонуємо звернути на особливості мовлення та комунікативних проявів.

Проаналізувавши спеціальну наукову літературу із зазначеної теми, ми розробили **Опитувальний лист для батьків та вихователів дітей з аутистичними порушеннями**, який буде запропонований для заповнення особам, які найчастіше взаємодіють з аутичними дітьми (батькам, вихователям, логопедам, психологам, корекційним педагогам), і ляже в основу обстеження стану розвитку їхніх комунікативних навичок.

Опитувальний лист складається з п'яти блоків, кожен з яких включає відповідні параметри обстеження:

Блок I. Особливості взаємодії з дорослими дитини з аутистичними порушеннями:

- наскільки легко дитина входить у контакт з дорослими;
- яким чином дитина відгукується на прохання дорослих;
- характер діяльності дитини спільно з дорослими;
- успішність діяльності дитини під керівництвом дорослого;
- якість прийняття дитиною допомоги від дорослого.

Блок II. Особливості взаємодії з однолітками дитини з аутистичними порушеннями:

- частота взаємодії дитини з однолітками;
- легкість встановлення дружніх стосунків з однолітками;

- успішність дій дитини в колективній грі;
- проявляння дитиною якостей лідера;
- поведінка дитини у великій групі дітей;
- характер спостереження за діями інших дітей;
- уміння зацікавити чимось інших дітей;
- активність участі дитини у діях і справах інших;
- успішність розв'язання конфліктів з однолітками.

Блок III. Особливості самостійної діяльності дитини з аутистичними порушеннями:

- якість самостійної діяльності дитини;
- можливість розважити себе самостійно;
- здатність упродовж деякого часу займатися своїми справами і не вимагати до себе уваги;
- уміння стримуватись, контролювати свою поведінку;
- можливість жертвувати своїми інтересами заради інших;
- ставлення дитини до рослин, тварин, книг, іграшок;
- визнання правил, встановлених у групі.

Блок IV. Особливості комунікативної поведінки дитини з аутистичними порушеннями:

- реагування дитини на своє ім'я;
- уміння звертається з проханнями;
- спрямування погляду і вказування на бажаний об'єкт;
- прояви задоволення;
- прояви обурення, образи, незадоволення;
- користування вказівним жестом;
- вимагання уваги до себе;
- відповіді на запитання (вербально або невербально);
- прояв емоційних переживань.

Блок V. Особливості мовленнєвої діяльності дитини з аутистичними порушеннями.

- використання вокалізацій, звуконаслідувань, звукокомплексів;
- гра звуками, складами або словами;
- наявність ехололій;
- використання слів «так» і «ні»;
- вживання мовленнєвих штампів;
- використання особових займенників (особливо – я);
- схильність до декламування, співу або римування;
- уміння вести діалог;
- наявність в'язливих довготривалих монологів, ауто діалогів;
- мутизм (повна відсутність мовлення).

Параметри обстеження оцінюються за відповідною шкалою і фіксуються в протокол. Результати обстеження аналізуються, вивчаються, узагальнюються і використовуються для побудови індивідуальних програм з формування мовленнєвих навичок, спрямованих на розвиток комунікативної сфери. М.К.Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення мовлення дитини у наявності потреби у новому, тобто мовленнєвому, способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідних для цього. Але для оволодіння мовленнєвим спілкуванням недостатньо просто надати дитині слова в якості зразків для наслідування, а необхідно сформувати у неї потребу у використанні слів, потребу у цілеспрямованій комунікації.

Отриману у результаті аналізу даних інформацію у подальшому можна буде використовувати для створення оптимальних умов навчально-корекційної діяльності, а, враховуючи особливості комунікативних проявів у дітей з аутизмом, можна пристосовувати наявні способи взаємодії і безпосередньо комунікації з оточуючими людьми для вироблення і закріплення нових навичок спілкування.

Будь-яка ініціатива з боку дитини у тому, що стосується мовлення, повинна, з одного боку, заохочуватися (важливо, щоб заохочення відповідало інтересам дитини, було для неї актуальним і бажаним), з іншого боку, кожне висловлювання має використовуватися як момент для навчання.

Важливість формування у дітей з аутистичними порушеннями, комунікативної функції загалом та мовленнєвої активності зокрема переоцінити неможливо. Фахівці (корекційні педагоги, спеціальні психологи, реабілітологи, логопеди, вихователі медичні працівники), які працюють з дитиною, і батьки повинні тісно співпрацювати, оскільки розвитку мовлення та мовленнєвих функцій у процесі корекційно-навчальної діяльності сприятиме закріплення здобутих навичок у повсякденному житті. Використовуючи будь-яку можливість для розвитку мовлення та виховання прагнення до спілкування з оточуючими людьми можна прискорити процес формування комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка от 0 до 1,5 лет // Альманах. – 2001. – № 3. – С.47.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М., Владос, 2007.

3. Шеремет М.К. *Особливості формування вищої форми передачі інформації// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. - № 18. - С.291-293.*
4. Шульженко Д.І. *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.*

УДК 1(091) (433.3)

Боднар К.А.

ВЗАЄМОДІЯ І ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ДЕРЖАВИ

Осуществлен комплексный философский анализ процесса становления гражданского общества та государства в Украине. Установлено, что главное противоречие процессов становления институтов гражданского общества в Украине заключается в несоответствии между уже приобретенными формами демократического влияния гражданского общества на государство и их реальным, в значительной мере недемократическим, содержанием.

Ключевые слова: *концептуальные приоритеты, гражданское общество, государство, взаимозависимость, взаимодействие.*

Держава та громадянське суспільство приречені на функціональну взаємодію і взаємозалежність, бо за відсутності чи невиразності будь-якого з цих елементів система сучасного соціуму приречена на буттєву стагнацію і управлінську непереконливість. Відкритим для соціальної філософії залишається лише аспект концептуальних пріоритетів зазначеної взаємодії.

Істотний внесок у розробку концепції громадянського суспільства у взаємозв'язку з державою належить Г.Гегелю. Він уперше здійснив чітке розмежування держави та громадянського суспільства, наполягаючи, що соціальне життя, притаманне громадянському суспільству, принципово відрізняється від публічного життя держави та взаємин у сім'ї. На його думку, громадянське суспільство включає комплекс осіб, груп та соціальних інститутів, відносини між якими регламентуються цивільним правом і діяльність котрих безпосередньо не залежить від держави. Г.Гегель звузив функціональні параметри громадянського суспільства до сфери незалежних від держави економічних відносин. Однак він підкреслював, що таке суспільство не може існувати в державі, в якій відсутнє верховенство права.

На відміну від більшості своїх попередників, він розглядав громадянське суспільство і державу як автономні інститути. Громадянське суспільство існує не всередині держави, а немов поряд з нею: разом із сім'єю воно складає базис і спосіб існування держави. Якщо в державі представлена загальна воля громадян, то громадянське суспільство – це сфера реалізації індивідуальних, особистих, приватних інтересів окремих індивідів. До державної сфери відноситься урядова влада, адміністративний апарат. Натомість до сфери громадянського суспільства – поліцейська та судова влада.

На відміну від Г.Гегеля, який основою суспільного розвитку вважав «абсолютну ідею», а до громадянського суспільства ставився як до «інобуття» духу-ідеї, К.Маркс та Ф.Енгельс обґрунтували тезу, згідно з якою саме громадянське суспільство складає фундамент, першооснову будівлі людського співжиття, а життєдіяльність громадянського суспільства є ключовою рушійною силою історичного прогресу, змістовним осередком і метою всього історичного процесу [1, с.35]. К.Маркс вважав, що держава повинна підпорядковуватися громадянському суспільству, яке має визначати структуру та функції державного інструмента. Згідно з твердженням К.Маркса, держава необхідна лише на стадії нерозвиненого громадянського суспільства, по мірі розвитку якого державні інститути поступово відмиратимуть.

У тлумаченні К.Маркса та Ф.Енгельса громадянське суспільство є громадською організацією, котра розвивається на підставі сукупності економічних і виробничих відносин, що відповідають продуктивним силам і утворюють базис держави. На такому базисі формуються соціальні відносини, які досягають ступеня структуризації класових і починають сприйматися крізь призму особистих інтересів, прав і свобод. Отже, взаємини між громадянським суспільством та державою виявляють себе як відносини між індивідуальною свободою та публічною владою. Відмінність між громадянським суспільством та державою найбільш очевидна у сфері політичного життя: якщо держава входить в структуру і буття суспільства як найважливіший елемент його політичної організації, то в громадянське суспільство вона не входить.

Класики марксизму в цілому підтримали і поглибили ідею Г.Гегеля про розмежування громадянського суспільства та держави. На їхнє переконання, матеріалістична діалектика держави і громадянського суспільства полягає в наступному: не державою детерміноване громадянське суспільство, а громадянським суспільством зумовлена у своїх основних функціональних виявах держава. На відміну від Г.Гегеля, який вважав, що представництво громадянського суспільства в державних органах усуває суперечності між суспільством та державою, К.Маркс і Ф.Енгельс стверджували, що таке представництво є суперечністю між громадянським суспільством та державою, оскільки, наділяючи себе політичними функціями, громадянське суспільство самозаперечується по суті.

У дослідницькому середовищі виразно виокремлюються також ліберально-демократичні підходи, згідно з якими держава є інституційним механізмом організації соціального буття й відображення загального інтересу. Обґрунтування цього підходу запропонував А. де Токвіль, досліджуючи логіку й закономірності демократії у США. Він був вражений здатністю американців створювати різноманітні об'єднання, котрі займаються «малою політикою» в межах різнопрофільних добровільних груп. Під впливом цих вражень А. де Токвіль прийшов до висновку, що асоціативні зв'язки подібного ґатунку є основою сучасної і майбутньої демократії, оскільки формують дієздатний прошарок між індивідом та державою. Він наполягав на значущості для розвитку демократії громадянського суспільства, хоча й не заперечував важливої і відносно суверенної ролі держави [3, с.12]. Таке тлумачення відносин між державою та громадянським суспільством було в цілому прихильно сприйняте сучасними соціальними концепціями – зокрема, в контексті поділу влади. Аналогічного підходу дотримується й більшість вітчизняних дослідників.

Цілком природно, що дослідження взаємодії держави і громадянського суспільства завжди виходить на проблему перспективи розвитку як кожного елементу взаємодії, так і на проблему гармонізації їхніх взаємин. Річ у тім, що розвиток демократичної соціально-правової держави багато в чому залежить від паралельного розвитку громадянського суспільства. Недостатньо динамічний розвиток

держави і громадянського суспільства взаємно посилює стагнацію політичного і духовного життя в країні, уповільнює реалізацію прав і свобод людини.

З приводу цього аспекту виокремлюють три основних підходи. Згідно з першим, громадянське суспільство розглядається загальним елементом людського суспільства, який охоплює також поняття держави. Іншими словами, громадянське суспільство домінує над державою. Другий концептуальний підхід відводить громадянському суспільству функцію своєрідного буфера, посередницького механізму між державою та особою. Згідно з третьою точкою зору, громадянське суспільство є окремими елементом суспільної структури, котрий за своїм значенням посідає таке ж місце, як і держава.

Громадянське суспільство та держава перебувають у стані складної інверсії, взаємодоповнюючи одне одного. На рівні соціального буття простежуються три діалектичних варіанти взаємин держави та громадянського суспільства. Перший варіант полягає в тому, що громадянське суспільство зазнає утисків з боку держави, внаслідок чого виникає тоталітарний режим. Другий зводиться до хиткої рівноваги між державою та громадянським суспільством, внаслідок чого виникають авторитарні режими різного ступеня жорсткості. Третій варіант полягає в тому, що держава виконує волю громадянського суспільства, діє в межах права, тобто функціонує як правова держава. Це призводить до утвердження демократичного режиму.

Як стверджує М.Туленков, «громадянське суспільство і держава взаємодіють як носії і виразники особливих та загальних інтересів. У межах громадянського суспільства як сукупності самодіяльних форм існування людей забезпечується безпосереднє самоврядування суспільної системи, механізм якого враховує різноманіття групових та індивідуальних інтересів людей. Державі при цьому відводиться роль спеціального суб'єкта управління, який виступає потужним інструментом формування і реалізації загального інтересу» [4, с.83].

Отже, суспільство можна визначити за формулою: громадянське суспільство плюс держава. Таким чином, громадянське суспільство – це недержавна частина суспільства, в основу якої покладено автономію індивідів. Держава і громадянське суспільство відносно самостійні. «Проблема співвідношення і взаємозв'язку понять «держава – суспільство – людина» складна й багатоаспектна. Вона мала різний зміст у різні історичні епохи. По-різному розглядалися і функції держави: системоформуючий елемент суспільства; орган забезпечення його суверенітету; арбітр у відносинах між класами, верствами, прошарками, а також між суспільством та особою; гарант прав і свобод громадянина; орган управління загальними справами суспільства; орган забезпечення соціальної справедливості в суспільстві і т.д.» [2, с. 430].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Маркс К., Енгельс Ф. Німецька ідеологія // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – Т. 3.- К. : Держ. вид-во політ. л-ри УРСР, 1959. – С. 7–527.
2. Михальченко М., Михальченко О., Невмержицький Є. Корупція в Україні: політико-філософський аналіз: Монографія. – К. : ІПіЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2010. – 615 с.
3. Токвиль А. О демократии в Америке. – М. : Прогресс, 1993. – 534 с.
4. Туленков М. Організаційна взаємодія громадянського суспільства і держави // Соціальна психологія. – 2009. – №2 (34). – С.72–84.

УДК 378.015.31: [159.955:159.9.07] – 051

Бушусєва Т.В.

ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Невід'ємною складовою професіоналізму психолога є наявність глибоких знань та практичних вмінь здійснення психодіагностичної діяльності. Психодіагностика як вид діяльності практичного психолога визначає успішність протікання інших видів його діяльності – психоконсультація, психологічної корекції, тощо. Отже, оволодіння психодіагностичною діяльністю є необхідним елементом професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи в сфері практичної психології.

Ефективність розв'язання психодіагностичних завдань визначається, в першу чергу, сформованістю діагностичного мислення. Формування діагностичного мислення майбутніх психологів є одним із пріоритетних завдань фахової підготовки до психодіагностичної діяльності.

Особливості діагностичного мислення визначаються специфікою діагностики як виду пізнання. Діагностика в загальному вигляді розглядається [1] як особливий вид пізнання, як діяльність розпізнавання (на відміну від наукового пізнання, з однієї сторони, та від впізнавання, з іншої) до специфічних особливостей якої відносяться наступні:

- В процесі діагностики здійснюється визначення стану одиничного об'єкту. Діагноз завжди співставляє виявлений стан з нормою і базується на знанні останньої.

- Складність діагностичної діяльності обумовлюється неоднозначною відповідністю між набором ознак (симптомів) та причинами, що їх викликають.

- Як практична діяльність діагностика здійснюється з метою перетворення реального стану об'єкта: прогноз, підтримання системи в стані нормального функціонування або повернення до цього стану.

Діагностика як діяльність має специфіку в різних професійних сферах (медична, технічна, педагогічна, психологічна діагностика, тощо).

Професійна специфіка мислення психолога-діагноста зумовлена, перш за все, змістовими особливостями психодіагностичної діяльності: одночасним розв'язанням соціальних завдань, етичних, моральних та власне психологічних (отримання достовірної психологічної інформації та встановлення психологічного діагнозу). Згідно з основами класифікації завдань, прийнятими в психології мислення, психодіагностичні завдання за метою мисленнєвої діяльності відносяться до завдань на розпізнавання; за критерієм достатності інформації, що міститься в умовах, вони трансформуються по мірі просування

діагностичного пошуку із екстраполяційних у інтраполяційні; за критерієм поінформованості того, хто розв'язує, психодіагностичні завдання відносяться до завдань, де фактори задані своїми імовірнісними характеристиками[2].

Діагностичне мислення в широкому сенсі визначається [3] як специфіка розумової діяльності спеціаліста, яка забезпечує ефективне використання даних теорії та особистого досвіду для розв'язання діагностичних завдань. Ядро такого мислення – здатність до логічної побудови синтетичної та динамічної картини проблеми, переходу від сприймання явища до відтворення його внутрішньої структури та розвитку.

Виходячи із такого визначення діагностичного мислення, можна зазначити, що професійна специфіка діагностичного мислення психолога зумовлюється особливістю системи знань, суб'єктивним досвідом фахівця та результатом діагностичного пізнання.

Використовувана психологом система знань про об'єкт діагностики, як зазначає С.М.Костроміна[3], по-перше, визначає рівні діагностичного мислення: феноменологічний (описовий, характеризує ознаки проблемної ситуації) та причинний (детермінуючий); по-друге, система знань визначає теоретичний конструкт рішення, що відображає наукові погляди в поясненні взаємозв'язку зовнішнє – внутрішнє.

Особливості результату діагностичного пізнання, які визначають специфіку діагностичного мислення, полягають в тому, що в психодіагностиці результат виражається не тільки у визначенні причинно-наслідкових відносин (симптом – причина), а й встановленні структурних особливостей, специфіки функціонування ознак психіки, їх взаємозв'язків в системі, що регулює поведінку людини.

В цілому специфіка діагностичного мислення психолога-практика визначається:

- особливостями об'єкту психодіагностики, перш за все, його складною ієрархічною будовою;
- специфікою психодіагностичних завдань, їх структурно-змістовими характеристиками, особливостями в різних сферах реалізації психодіагностики;
- результатом психодіагностичного пізнання;
- системою знань психолога щодо об'єкту діагностики, суб'єктивним досвідом розв'язання психодіагностичних завдань.

Основними характеристиками діагностичного мислення психолога (як свідчать дослідження О.Ф.Ануфрієва, М.В.Бадалової, С.М.Костроміної, Н.П.Локалової, С.Т.Посохової та ін.) можна визначити наступні: просторовість, диференційованість-інтегрованість, системність, логіко-каузальність, проспективність, рішучість, гнучкість, самостійність, критичність, адекватність, селективність, оперативність, економічність. Враховуючи особливості змістових характеристик психодіагностичної діяльності, до цього переліку слід ще додати глибинність мислення.

Позначимо деякі шляхи формування діагностичного мислення майбутніх психологів, спираючись на власний багаторічний досвід викладання навчальної дисципліни «Психодіагностика». Зрозуміло, що становлення діагностичного мислення передбачає формування у студентів-психологів системи знань, вмінь та навичок, необхідних для розв'язання професійних завдань в межах психодіагностичної діяльності. Важливим структурним елементом цієї системи є знання психодіагностичної технології та вміння її застосовувати. Викладання курсу «Психодіагностика» передбачає представлення психодіагностичної технології як компоненти психодіагностичної діяльності психолога в її складній структурній організації: засоби отримання психологічного діагнозу (засоби опису об'єкту та діагностичного процесу, методи вимірювання характеристик об'єкту та побудови заключення); система психотехнічних дій як способи отримання діагнозу та процес встановлення діагнозу. Завдання формування діагностичного мислення реалізується в процесі оволодіння студентами кожним із структурних компонентів. Наприклад, в процесі навчання діагностичним рішенням, яке передбачає, зокрема, навчання плануванню та застосуванню алгоритмів і моделей прийняття діагностичного рішення. Перше, що допомагає діагносту в прийнятті рішень – це розгортання процесу рішення в ланцюжок визначених етапів. У студентів необхідно сформувати вміння планування, що дозволяє не випустити суттєвих елементів процесу та прийти до чіткого рішення. Крім того, доцільно ознайомити студентів із моделями прийняття рішень. Як найбільш використовувані в психодіагностиці моделі прийняття рішень можна вказати модель корисності очікуваних наслідків, математико-статистичну модель – правило Байєса, логічну модель прийняття діагностичного рішення, тощо.

Студенти-психологи мають оволодіти психодіагностичною технологією, навчитися обирати та застосовувати конкретні технології при розв'язанні різних типів психодіагностичних завдань. Вирішення цього завдання вимагає від викладача реалізації власної діяльності не стільки в інформаційній площині, скільки в організаційно-управлінській: організувати роботу студентів на практичних заняттях та при проходженні психодіагностичної практики як роботу із розв'язання конкретних психодіагностичних завдань.

Один із шляхів формування діагностичного мислення студентів-психологів полягає у створенні психолого-педагогічних завдань, які моделюють відповідні елементи реальної професійної психодіагностичної діяльності. На практичних заняттях студентам доцільно пропонувати завдання на формулювання проблеми, висунення діагностичних гіпотез, складання батареї психодіагностичних методик конкретного обстеження, тощо. Після розв'язання завдань корисно аналізувати запропоновані рішення, щоб студенти визначали причини зроблених ними помилок. Перспективним завданням є конструювання навчаючих діагностичних завдань, які відтворюють діагностичні дії професійної діяльності психолога в різних сферах її реалізації.

При організації психодіагностичної практики доцільно забезпечити студентам можливість розв'язання психодіагностичних завдань різного типу в галузі освітньої, професійної психодіагностики, тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Ануфрієв А.Ф. Психологический диагноз / А.Ф.Ануфрієв – М.: «Ось -89», 2006. – 192 с.*
2. *Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков): автореф. дис.... канд. психол. наук / О.Р.Бусарова. - М., 2000. – 18 с.*

3. Костромина С.Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования: дис... доктора психол. наук: 19.00.07/Костромина Светлана Николаевна. - СПб., 2008. - 508 с.

4. Локалова Н.П. Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов/ Н.П.Локалова // Вестник НГОПУ им.М.А.Шолохова. Серия: Психология. - 2005.- № 3. - С. 75 – 83.

Рассматривается проблема сущности и профессиональной специфики диагностического мышления психолога. Определяются психолого-педагогические условия и пути формирования диагностического мышления студентов-психологов в системе профессиональной подготовки.

УДК 94 (470+477) В.Вернадський

Булгакова Н.В.

ВОЛОДИМИР ВЕРНАДСЬКИЙ ЗА СПОГАДАМИ НАТАЛІЇ ПОЛОНСЬКОЇ-ВАСИЛЕНКО

В статье на основе воспоминаний историка Н. Полонской-Василенко рассматриваются отношения В. Вернадского и Н. Василенко, а также деятельность В. Вернадского в Киеве.

В наступному році ми святкуватимемо 150-річчя з дня народження відомого природознавця, академіка Володимира Вернадського. У період українських визвольних змагань 1917 – 1921 років доля вченого була тісно пов'язана з Україною. Одним із тих, хто залучив В. Вернадського до плідної організаторської роботи з розбудови Української Академії наук був Микола Василенко. Серед чималого кількості українських учених, з якими спілкувався В. Вернадський, а відбувши з України продовжував листуватися, М. Василенко займає окреме місце.

Близьке знайомство двох вчених відбулося у 1917 році під час їхньої діяльності, як товаришів міністра народної освіти Тимчасового уряду Російської республіки. Цих двох постатей пов'язувала політична діяльність в партії конституційних демократів, ліберально-демократичні погляди, а також дружні стосунки. Листування двох академіків продовжувалося до кінця життя М. Василенка.

Ставши дружиною Миколи Василенка історик Наталія Полонська-Василенко особисто познайомилася з В. Вернадським, а її спогади про вченого збагачують постать В. Вернадського, його місце в науково-культурному відродженні України та доповнюють картину життя інтелігенції 1917 – 1920 років. Умови, в яких працювали вчені в той час красномовно засвідчують слова В. Вернадського, вміщені в праці однієї з визнаних дослідниць російської інтелігенції В. Лейкіної-Свірської: «вони провадили свою наукову роботу всупереч державній організації, при відсутності найелементарніших умов суспільної безпеки. Вони стали при цьому поруч, як рівні по силі, зі своїми товаришами з Заходу та за океаном...» [3, с. 91].

В. Вернадського і М. Василенка об'єднувало, на нашу думку, однакове бачення українського національного питання. Як і більшість представників тогочасної ліберальної інтелігенції, що проживала в Україні, вони відкидали націоналізм і виступали за зближення російської та української культури. Цим пояснюється, зокрема те, що представники української національно налаштованої інтелігенції, як от С. Русова у своїх споминах називала М. Василенка «відомим русофілом» [7, с. 148]. Так, представники російської інтелігенції збиралися у В. Короленка, який щодо національного питання висловлювався: «що він не зносить жодного шовінізму, що потрібне тісніше об'єднання культурних верств України і Росії» [6, с. 132].

На думку українського дослідника В. Крупини, перебування російських великодержавних політиків в Україні у цей період характеризувалось деструктивною діяльністю, спрямованою на розхитування основ української державності [2, с. 233]. Перебуваючи в Україні, В. Вернадський займався також і політичною діяльністю, а саме брав участь у з'їздах кадетської партії. Проте, розпочавши організаторську роботу зі створення УАН, учений відійшов від активної політичної діяльності, зробивши відповідну заяву в пресі.

Напередодні приходу П. Скоропадського до влади В. Вернадський перебував у Полтаві. 7 травня 1918 р. В. Вернадський вирушив до Києва. 11 травня відбулася розмова М. Василенка і В. Вернадського з приводу відкриття Академії наук. Василенко наголосив, що Академія наук має бути національною. «Все більше думаю про створення великого центру в Києві, скориставшись політичною кон'юктурою» [1, с. 86].

У червні 1918 року В.І. Вернадський переїхав до Києва. У Києві В.І. Вернадський зуупинився у М. Василенка, який жив у будинку на Тарасівській вулиці.

14 листопада 1918 р. відбулося урочисте відкриття УАН, а В. Вернадського обрано її президентом.

Роль В. Вернадського в процесі створення УАН є величезною. Саме його життєва позиція, його енергійність і прагнення будь-що за будь-які державні утворення в Україні захистити Академію Наук говорять про нього як видатного вченого, громадського діяча, який слідує своїм переконанням і слугує науці.

Після падіння Української Держави 16 грудня 1918 р. В. Вернадський занотував у своєму щоденнику: «Зараз в широких колах очікування більшовизму, нової смуги; крім небагатьох широкі кола не вірять в міцність створюваного і вважають весь рух передвісником більшовизму» [1, с.126].

Н. Полонська-Василенко побачилася з В. Вернадським 2 вересня 1919 року [8, с.498]. Увійшовши до Києва Добровольча армія почала переслідувати всі вияви української культури. Така ж доля спіткала і Академію наук. Саме під час проведення екстреного засідання представників Академії наук та вищих шкіл Києва, яке провадив В. Вернадський, закликаючи боронити українську культуру, а Н. Полонська-Василенко представляла Археологічний інститут і відбулась їхня зустріч. Саме В. Вернадський доклав величезних зусиль особисто зустрічаючись і проводячи переговори з А. Денікіним з метою збереження УАН.

Як згадувала Н. Полонська-Василенко, В.Вернадський, який був видатним ученим і організатором не мав відповідних сил для маневрування серед політичних сил і наприкінці 1919 р. залишив Київ [5, с. 20]. Дорога вченого привела до Ростова, де в цей

час були зосереджені науково-педагогічні сили відомих учених, професорів вищих учбових закладів, які прибули з Москви, Петрограда, Києва, Харкова та ін. міст, тікаючи від більшовизму.

Наприкінці 1919 р. вчений виїхав із Києва. Слід зазначити, що під час перебування у Києві В. Вернадський зупинявся у М. Василенка на вул. Тарасівській, 20 і ці дні «були невинним святом для них обох» [4, с. 359].

Особисте знайомство Н. Полонської-Василенко з В. Вернадським відбулося після одруження з М. Василенком. «Приїзд В. Вернадського був для Києва, і зокрема для нас – мого чоловіка та мене, – подією великого значення: наче відкрилося широко вікно у всесвіт, і свіжий подув світової культури, наче озоном, напоїв душу атмосферу Києва, ізольованого від усього світу» [8, с. 500]. Вчена дуже тепло згадує приїзди В. Вернадського, який, як і раніше, зупинявся у них. На цей час, їхня оселя перетворювалася на науковий осередок, всі йшли послідуватися з В. Вернадським: друзі, учні та послідовники ідей [8, с. 501]. Учений гостював у родині Василенків ще двічі.

В один із приїздів до Києва, у 1928 році, мала вирішитись доля Академії наук, а саме радянське керівництво прагнуло змінити президію Академії наук, шляхом перевиборів на Спільному Зібранні Академії. Засідання призначалося на 3 травня 1928 року [8, с. 504]. 2 травня В. Вернадський прибув до Києва, де його зустріла родина Василенків. М. Василенко повідомив ученому про бажання академіків, щоб саме В. Вернадський був головою на Загальних Зборах Академії, на що вчений погодився [8, с. 505]. На цьому засіданні головував В. Вернадський. Було обрано нову президію, на чолі Академії став Д. Заболотний. Учена описує тяжку і тривожну атмосферу, що панувала серед академіків Академії наук, які зібралися вдома у родині Василенків і обговорювали долю Академії наук, що її розбудовували В. Вернадський та М. Василенко.

Листування між ученими не припинялося. Обидва боляче переживали за долю країни, науки та Академії. Так, у листі від 17. XI. 1931 р. В. Вернадський писав М. Василенку: «Мені здається ми живемо в науковій сфері – основному стрижні життя найближчих поколінь – по-моєму, в стихійному процесі, зупинити який не можуть навіть такі великі течії, як переміщення до влади народних мас... Переможе той, котрий піде в унісон з ростом знань. Я дивлюся тому відносно спокійно і на занепад наукової праці, що нині у нас помічається. Бо дивлюся на нього в його значенні...» [8, с. 703].

Після смерті чоловіка Н. Полонська-Василенко листувалася із вченим, який на той час переїхав з Ленінграда до Москви. Приїхавши захищати докторську дисертацію вчена у 1940 р. відвідала родину Вернадських. Незважаючи на роки В. Вернадський «залишився таким, яким я бачила його у Києві: так же стежив за всім культурним життям, за літературою, за новими досягненнями науки...», – наголошувала вчена [8, с. 508]. «Це був вчений світового масштабу, громадянин всесвітньої республіки, ім'я якої – НАУКА» – так завершує свої спогади про В. Вернадського Н. Полонська-Василенко [8, с. 508].

Підсумовуючи, варто зазначити, що спогади історика Н. Полонської-Василенко про академіка В. Вернадського дають уявлення, як жила працювала і чого прагнула інтелігенція. Період дружніх відносин В. Вернадського і М. Василенка припадає на час з 1917 по 1935 роки – це період найбільш драматичних подій в історії України. Від пошуків інтелігенцією шляхів розвитку майбутньої держави, до усвідомлення невідворотності більшовизму. Проте обидва академіки, що очолювали Українську Академію наук понад усе ставили розвиток знань, а їхній внесок у створення Академії наук є неозціненним.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Вернадський В. Дневники, 1917-1921 (октябрь 1917 – январь 1920). – К. : Наукова думка, 1994. – 270 с.
2. Крупина В. О. «Білі» сили як чинник активізації політичної боротьби в українській державі (1918 р.) // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Збірник статей. – К., 2004. – Вип. 7. – С. 226-233.
3. Лейкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900-1971 годах. – М. : Мысль, 1981. – 285 с.
4. Полонська-Василенко Н. Спогади. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. – 591 с.
5. Полонська-Василенко Н. Українська Академія Наук. Нарис історії. К. : Наукова думка. 1993. – 416 с.
6. Русова С. Мемуари. Щоденник. – К. : Поліграфкнига, 2004. – 544 с.
7. Русова С. Мої спомини. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.
8. Хроніка-2000. Український культурологічний альманах. – Вип. 57-58. – К., 2004.

УДК 378.091.212:159.9.072:005.336.2

Бердник Г.Б.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

В статті представлені дані емпіричного дослідження основних аспектів рівня розвитку мотиваційного компонента професійної стійкості майбутнього практичного психолога

Підвищення попиту суспільства у послугах практичного психолога, здатного компетентно вирішувати поставлені завдання, швидко реагувати на зміни у суспільстві, зберігаючи професійну стійкість та конкурентно спроможність, інтеграція Української держави та національної системи освіти у Європейський простір вимагає концептуальної зміни моделі практичного психолога, що відповідає вимогам сучасності.

Вперше поняття «професійна стійкість» особистості було введено К.К.Платоновим в 1965 році, розумів під нею така властивість особистості, в якому проявляється інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості. Професійна стійкість характеризує таке злиття робочого зі своєю професією, коли професійна діяльність стає для людини «трудою домінантою» [3]. Окремі аспекти професійної стійкості освітлені в працях В.Г. Асєєва, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюка, Г.Л. Гаврілової, Л.П. Гримак, К.М. Дурай-Новакової, Є.Ф. Зеєра, П.Б. Зільбермана, В.О. Іваннікова, З.К. Коргієвої, П.Л. Коропової, І.Д. Лушнікова, В.С. Мерліна, О.Г. Мороза, Т.В. Осадчава, Н.О. Подимова, П.С. Решетникова, Е.Е. Симанюка, В.Е. Чудновського та ін. [1; 2].

Як було зазначено, проблема професійної стійкості фахівців ставала неодноразово об'єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. У той же час дослідження, складання моделі та визначення умов формування професійно стійкого майбутнього практичного психолога на сьогоднішній день освітлені недостатньо.

Мета статті полягає у дослідженні рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в умовах вищого навчального закладу.

У результаті теоретичного аналізу нам удалося виявити в структурі професійно-особистісної стійкості майбутнього практичного психолога, наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий. Емпіричне дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького серед студентів 3-5 курсів спеціальність «Практична психологія», «Біологія. Практична психологія», «Соціальна педагогіка. Практична психологія» та Володимирського державного університету імені Олександра Григоровича та Миколая Григоровича Столетових серед студентів 3-5 курсів спеціальність «Психологія», спеціалізація «Клінічна психологія». Загальна вибірка складала 190 осіб (контрольна та експериментальна група). Експериментальне дослідження проводилося протягом 2010-2012 років.

З метою діагностики рівня сформованості мотиваційного компоненту були проведені наступні методики: «Структура мотивації», «Мотиви вибору професії», «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ».

За результатами методики «Структура мотивації» виявлено (див. табл.1), що для III курсу домінуючими виступають зовнішні позитивні мотиви вибору професії (43,8%), тобто орієнтація на зовнішні привабливі чинники майбутньої професійної діяльності, на соціальну значущість та престиж, а не на внутрішню структуру та процес майбутньої діяльності. Серед студентів IV курсу найбільш значущими є внутрішні індивідуально значущі мотиви (37,8%) (тобто орієнтація на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності), проте показники свідчать про те, що є, хоча і не високий, але і зовнішній негативний мотив як серед студентів III курсу, так і серед студентів IV і V курсів (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії). Серед студентів V курсу домінуючим виявлено внутрішні соціально значущі мотиви (39,7%), тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості, прагнення зайняти нову соціальну позицію – професіонала та працівника.

Таблиця 1

Дослідження структури мотивації майбутнього практичного психолога

Основні мотиви	Процентне співвідношення		
	III курс	IV курс	V курс
Мотивація досягнення			
Пізнавальний мотив	25,3%	40,5%	46,4%
Змагальний мотив	39,6%	24,6%	51,8%
Мотив досягнення успіху	54,8%	62,4%	65,7%
Внутрішній мотив	30,4%	55,7%	33,7%
Мотив зазначення результатів	48,7%	37,2%	25,2%
Мотив складності завдання (суб'єктивна оцінка складності завдання)	24,6%	19,8%	22,4%
Мотивація відношення			
Мотив ініціації	62,4%	48,6%	58,4%
Мотив самооцінки вольового зусилля	21,3%	29,5%	30,5%
Мотив самообілізації (на вольове зусилля)	20,5%	18,7%	24,7%
Мотив самооцінки особистісного потенціалу	30,4%	51,4%	56,3%
Мотив особистісного осмислення праці (особистісний зміст)	18,3%	31,3%	37,9%
Мотив позитивного особистісного очікування	55,3%	61,3%	64,5%

Відповідно до категорії «Мотивація досягнення», виявлено що домінуючими мотивами виступають:

- для студентів III курсу – мотивація досягнення успіху (54,8%) та мотивація зазначення результатів, це свідчить про те, що більшість майбутніх фахівців орієнтовані на досягнення успіху, що має зовнішню спрямованість, тобто результативність, що виявляється у кінцевому продукту діяльності, не зосереджуючись на процесі, що відображається у низьких показниках внутрішньої вмотивованості (30,4%), пізнавального мотиву (25,3%), мотиви складності завдання (24,6%);

- для студентів IV курсу першорядними виявлені мотивація досягнення успіху (62,4%), внутрішні мотиви (55,7%), тобто орієнтація на самовдосконалення у професійній діяльності, прагнення оволодіти внутрішніми компонентами діяльності, і як результат досягнення успіху. також значно підвищилось значення пізнавальної діяльності (40,5%) на шляху самореалізації;

- для студентів V курсу домінуючими виявлені мотиви досягнення успіху (65,7%), змагальний мотив (51,8%) та пізнавальний мотив (46,4%), тобто прагнення досягти успіху за рахунок знаннево-практичного приросту компетентностей у майбутній діяльності, що обумовлено змагальним компонентом, як прагненні особистості до конкуренто спроможності на сучасному нестабільному ринку праці.

За шкалою «Мотивація відношення» виявлено, що:

- для студентів III курсу найбільш значущим виступає мотив ініціативності (62,4%) та особистісного очікування (55,3%), тобто спостерігається тенденція до активності та віри у власні можливості, але на низькому рівні сформовані мотиви вольової саморегуляції (21,3%), самообілізації (20,5%), самооцінки особистісного потенціалу (30,4%), особистісного осмислення праці (18,3%), що ускладнює процес само перетворення на шляху професійної стійкості;

- для студентів IV курсу найбільш розвиненими є мотиви позитивного особистісного очікування (61,3%), самооцінки особистісного потенціалу (51,4%), ініціації (48,6%), тобто спостерігається тенденція активного розвитку ініціативності та особистісного потенціалу з позиції позитивного сприйняття власної «Я-концепції», але утруднює цей процес низький рівень

сформованості прагнення до саморегуляції внутрішніх станів, що може спричинити виникнення негативних психічних станів (тривожності, фрустрації);

- для студентів V курсу значущими виступають мотиви позитивного особистісного очікування (64,5%), самооцінки особистісного потенціалу (56,3%), ініціації (58,4%), що також свідчить про прагнення всебічної самореалізації, але ускладнюється даний процес низьким рівнем вольової регуляції.

За результатами методики «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» виявлено, що домінуючим для студентів III, IV та V курсів виступає мотив оволодіння професією, але низьке прагнення до когнітивного компоненту у професійній діяльності (низьке відсоткове значення мотиви здобуття знань) ускладнює процес розвитку професійної компетентності та інтеріоризації теоретичних знань та практичного досвіду.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми виділені компоненти професійної стійкості: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий. Дослідження мотиваційного компоненту дало змогу виявити, що домінуючими компонентами у більшості внутрішні соціально значущі та мотив досягнення успіху та оволодіння професією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. /Г.С. Абрамова – 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2001. – 346с.*
2. *Ковальчук Э.М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних ПТУ: дис ... канд. пед. наук. /Э.М. Ковальчук – Киев, 1988. – 155 с.*
3. *Платонов К.К. Вопросы психологии труда.– М.: Медицина, 1970. – 264 с.*

УДК 159.923

Боброва Л. Г.

ВНУТРІШНІ КОНФЛІКТИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ТА ВИПУСКНИКІВ — МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття посвячена емпіричному дослідженню особливостей внутрішніх конфліктів майбутніх психологів. В результаті експериментального дослідження виявлена залежність між внутрішньою конфліктністю і комплексом факторів самоотношення. Отримані дані показують, що майбутні психологи мають високі показники внутрішньої конфліктності, яка супроводжується станом емоціонального дискомфорту, внутрішньої напруженості і низькими показниками позитивного самоотношення. Дослідженням встановлено, що у психологів переважає інтернальний локус контролю.

Актуальність дослідження проблеми внутрішніх конфліктів майбутніх психологів обумовлена зростанням потреби суспільства у фахівцях, здатних до продуктивного вирішення професійних завдань у всіх сферах суспільного життя. Психологічні особливості професії психолога визначаються не тільки сферою його професійної діяльності, але насамперед його особистісними якостями. Саме особистісні якості, стан сформованості внутрішньої психічної структури великою мірою визначають успіх його професійної діяльності. Знаючи причини і фактори, які спричиняють виникнення внутрішніх конфліктів, особливості їх переживання, можна обґрунтувати умови, за яких майбутній фахівець буде спроможний використовувати позитивний потенціал цих переживань. Адже вміння вирішувати власні внутрішні конфлікти є запорукою професійного успіху для психолога. Виходячи із зазначеного вище, вивчення особливостей внутрішніх конфліктів, характерних для студентів-психологів, має велике значення для визначення напрямів оптимізації професійної підготовки.

Внутрішній конфлікт є одним з найбільш складних і первинних психологічних конфліктів, які відбуваються у внутрішньому світі людини. Даний конфлікт є гострим негативним переживанням, викликаним довготривалим протиріччям і зіткненням структур внутрішнього світу особистості, та відображає її суперечливі зв'язки із соціальним середовищем, труднощі у прийнятті рішень та розв'язанні життєвих проблем [7]. Основою внутрішніх конфліктів є ціннісно-мотиваційна сфера особистості.[8] З цією найважливішою сферою психіки людини пов'язана її внутрішня конфліктність, тому що саме вона відбиває різноманітні зв'язки особистості з навколишнім середовищем.

Здійснений нами аналіз літературних джерел ілюструє, що критерії класифікації внутрішніх конфліктів як у зарубіжній так і в радянській та сучасній вітчизняній психології надзвичайно різноманітні та численні. Для досягнення мети нашого дослідження цікавою і перспективною, на наш погляд, є класифікація, запропонована С. Карташовим. Він виділяє в якості основних такі внутрішні конфлікти:

- конфлікт формування особистості;
- конфлікт перетворення особистості;
- конфлікт вторгнення в особистісні структури [5].

На його думку, внутрішні конфлікти формування викликані одночасним впливом на людину різноспрямованих факторів її розвитку. Таким конфліктам властива досить чітка періодизація, пов'язана з основними стадіями формування внутрішньоособистісних структур. Основним періодом внутрішньої конфліктності є період з 14-ти до 21-24 років. Найбільш типовими внутрішніми конфліктами цього віку, на думку С. Карташова, виступають:

- конфлікт самовідторгнення від попереднього образу існування;
- конфлікт невідповідності можливостей запропонованим соціальним зразкам;
- конфлікт невідповідності особистісних уявлень про себе уявленням про особистість ззовні;
- конфлікт невідповідності реальних дій ідеальному цілепокладанню;
- конфлікт невідповідності уявлень про реальність їй самій[5].

Детальний аналіз поданих типів внутрішніх конфліктів показує, що всі вони пов'язані з ціннісно-сміисловою сферою особистості і є відображенням протиріч між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Отже, можна припустити, що основним типом

внутрішніх конфліктів, властивих для юнацького, в тому числі і студентського віку, є ціннісний конфлікт, який на рівні індивідуальної свідомості виражається у зіткненні між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».

Внутрішній конфлікт як психологічний аспект особистості має показники, які підрозділяють на декілька груп :

1. Когнітивна сфера - суперечність образу - "Я"; зниження самооцінки; усвідомлення свого внутрішнього стану, як психологічної безвиході, затримка ухвалення рішення; суб'єктивне визнання наявності проблеми ціннісного вибору, сумнів в істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт раніше керувався.

2. Емоційна сфера - психоемоційна напруга; значні негативні переживання.

3. Поведінкова сфера - зниження якості і інтенсивності здійснюваної діяльності; зниження задоволеності цією діяльністю; негативний емоційний фон спілкування.

4. Інтегральні показники - порушення нормального механізму адаптації; посилення психологічного стресу [6].

Нами була створена емпірична модель вивчення внутрішнього конфлікту, структурними компонентами якої виступають два взаємозалежні компоненти індивідуального досвіду особистості: когнітивно-емоційний та когнітивно-мотиваційний.

На першому етапі дослідження було розроблено діагностичну програму, спрямовану на вивчення особливостей змісту когнітивно-емоційного компоненту внутрішніх конфліктів майбутніх психологів. Програма включала наступні методики:

1. Методика самоствавлення С. Пантілєєва [9].

2. Методика самооцінки Дембо-Рубінштейн (у модифікованому варіанті А. Прихожан) [10].

3. Методика УСК Дж. Роттера (визначення інтернального/екстернального локусу контролю у модифікованому варіанті Є. Бажина, Є. Голинкіної, А. Еткінда, варіант В) [2].

У дослідженні взяли участь 70 студентів-психологів НПУ імені М. П. Драгоманова: 30 студентів-першокурсників і 40 студентів 4-го курсу

Порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження дає підстави стверджувати, що майбутні психологи мають високі показники внутрішньої конфліктності, яка супроводжується станом емоційного дискомфорту, внутрішньою напруженістю і низькими показниками позитивного самоствавлення. Це проявляється у рівній мірі як на 1-му, так і на 4-му курсах навчання студентів. Аналіз даних, отриманих в результаті вимірювання розбіжності між рівнем домагань і реальними уявленнями особистості про свої можливості показав, що у більшості майбутніх психологів-першокурсників спостерігається висока розбіжність між оптимальним рівнем домагань і реальними можливостями при заниженій самооцінці. У студентів-психологів 4-го курсу спостерігається співпадання рівня домагань з реальними уявленнями про свої можливості, що свідчить про наявність компенсаторних механізмів витіснення незадоволеності собою. Дослідженням встановлено, що у майбутніх психологів переважає інтернальний локус контролю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: ГАВС, 1992. – 230 с.

2. Бажин Е., Гольякина Е., Эткінд А. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). - М., 1993; Психологические тесты. Под ред. А.А.Карелина. В 2 т. - М.: ВЛАДОС, 2003. - Т.1, стр. 302 – 311

3. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00. 01 – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – Чернівці, 2000.

4. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – Київ, 2008.

5. Карташов С. Конфликтология. – Кишинёв. – Парагон, 1996. – 480 с.

6. Ковальов А. Г. Психология личности, издательство З. М., Просвіта, 1999-с.121

7. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М., Изд-во МГУ, 2004-с.26

9. Пантілєєв С. Р. Методика исследования самооотношения М.: Смысл, 1993. – 32с.

10. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. — М.: изд. АПН СССР, 1988. — С. 110 – 128.

11. Роменец В. А. Вчинок і світ людини // Основи психології: Підручник заг. Ред.. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – с. 383 – 402.

12. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение/ А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407, [9] с.

УДК 811.161.1'378

Бабарика Н.А.

МОТИВУЮЧА ОБРАЗНІСТЬ ЕПТОНІМІВ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНЦЕПТУ (на матеріалі російської мови)

Когнитивний підхід к изучению языка в полной мере проявился в сфере крылатых единиц (эптонимов), главным дифференциальным признаком которых является их связь с источником. Эптонимы представлены в данной статье как концептоформирующие единицы, основным критерием которых выступает их образность. Мотивирующая образность эптонимов

способствует концептуализации определённых явлений окружающей действительности и может быть репрезентирована разными когнитивными структурами.

Домінуючий в лінгвістичних працях останніх років когнітивний підхід до вивчення мови в повному обсязі проявився в області фразеології російської мови (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, Ю.Н. Караулов, В.Н. Телія та ін.). Об'єктом дослідження в працях, присвячених широкоплановому розгляду фразеологічних одиниць в когнітивному просторі різних мовних дискурсів, виступають ідіоми, фразеосполучення, прислів'я, а останнім часом актуальності здобувають дослідження окремого пласту мовних одиниць фразеологічного корпусу - «крилатих слів і виразів», або крилатих одиниць, головною диференційною ознакою яких є їх зв'язок з першоджерелом.

Більшість вчених дотримуються думки, що функція вербалізації концепту притаманна лише тим одиницям, цілісність яких несе «понятійність» відображуваного ними смислового образу. І чим більш повнішою є мовна форма, чим більшим є ступінь конотативності семем фразеосполучення, тим більш повним і цілісним є смисловий образ, який вона виражає (Копыленко М.М., Попова З.Д. 1989: 79). Таким чином, реалізація концепту багатолексемним вільним сполученням слів є недопустимою та може здійснюватися лише мовними одиницями.

В своїй книзі «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» В.Н. Телія під мовною одиницею розуміє «матеріальну оболочку вместе с тем ассоциированным с ней и закреплённым за ней содержанием, которое указывает на элементы (фрагменты или ситуации) внеязыковой действительности» (В.Н. Телія 1996: 91). Згідно цього визначення, крилаті одиниці являють собою чітку систему мовних одиниць, всі члени якої, згідно С.Г. Шулежкової, характеризуються п'ятьма диференційними ознаками: зв'язком з (першо)джерелом, різноформленістю, відтворюваністю, сталим компонентним складом та граматичною структурою (яка не виключає варіантності), сталою семантикою. В своїй праці «"Крылатый слова звук", или Русская эптология» Л.П. Дядечко пропонує наступне бачення системи крилатих одиниць та вводить для їх найменування гіперонім «ептонім»: 1) ептонім-ім'я, або крилате ім'я, представлене однослівним (рідше двох- або трьохслівним) власним ім'ям (*Нарцисс, Джеймс Бонд, Акакий Акакиевич Башмачкин*); 2) ептонім-зворот, або крилатий зворот, який представлений словосполученням, сполученням слів з сурядним або безсполучниковим зв'язком та ін. (*земля обетованная; альфа и омега; быстрее, выше, сильнее*); 3) ептонім-фраза, або крилата фраза, яка представлена простим або складним реченням (*Боливар не вынесет двоих; На войне как на войне; Свежо предание, а верится с трудом*); 4) ептонім-надфразовий комплекс, який представлений послідовністю 2-3 речень (*Весь мир – театр. В нем женщины, мужчины – все актёры*); 5) ептонім-діалог, або крилатий діалог, який представлений єдністю «питання-відповідь» (*Что вы здесь делаете? – Плюшками балуемся*) (Дядечко Л.П., 2006: 27).

В залежності від того, які мовні засоби виступають вербальним репрезентантом концепта, останні поділяються на лексичні та фразеологічні. Фразові та надфразові комплекси є, як правило, концептоформуючими одиницями та слугують відображенням окремих концептуальних ознак.

Розглядаючи ептоніми з точки зору мовної концептуалізації, можна припустити, що в залежності від функцій даних одиниць – номінативної, інформативної, конотативно-емотивної, їх структурно-морфологічних особливостей, вони можуть утворювати як ядро певного концепту, так і його периферію. Так, до одиниць, які репрезентують прямі номінації концепта, відносяться, як правило, ептоніми-імена або ептоніми-звороти, а до одиниць, які репрезентують периферійне поле концепта, відносяться ептоніми-обороти, ептоніми-фрази та ептоніми-надфразові комплекси.

Основним критерієм для формування концепту є образність мовних одиниць, одним з лінгвістичних засобів для створення якої є смислова дуплановість компонента, яка відображає синтез його старих і нових гносеологічних зв'язків (Солодуб Ю.П. 1989: 4). Під образною основою фразеологічної одиниці А.М. Мелерович і В.М. Мокієнко розуміють уявлення, створене в мовній формі (образно-чуттєвий образ), яке виражається певним мовним знаком в його прямому значенні. Це уявлення представляє собою основу і створює в подальшому семантичну багатоплановість (Набережнева Т.Є. 2009: 147).

Образ ептоніму створюється не лише словарним тлумаченням його компонентів, але й внутрішньою формою, поєднаною з імплікованим контекстом, що створює згідно А.В. Куніну, мотивуючу образність даної мовної одиниці. Вперше про «мотивуючу образність» фразеологічних одиниць згадує В.Н. Телія, говорячи про внутрішню форму ідіом як про «ассоциативно-образный мотивирующий комплекс, организующий содержание в языке» (Телія В.Н. 1986: 12). Чуттєвий образ, виражений імплікованою формою, несе в собі певну інформацію, закріплену за ним колективною свідомістю попередніх поколінь.

Завдяки мотивуючій образності ептоніми здатні не тільки виконувати номінативну функцію, але й відзеркалювати всю сукупність семантичних нашарувань, які включають в себе оціночний, експресивний, емоційний та функціонально-стилістичний компоненти. Мотивуюча образність ептонімів створюється, як правило, за рахунок метафоричного переосмислення вільних словосполучень, денотативно-сигніфікативні семи котрих переміщуються в периферійне поле, звільняючи ядерну частину концепту «периферійним» семам. Ептоніми можуть репрезентувати різні когнітивні структури, типологію яких представляють 4 основних типи концептів: картинка-уявлення, схематична картинка, фрейм та сценарій.

Картинки-уявлення викликають у свідомості людини узагальнений чуттєво-наглядний образ і представлені в мові групою ептонімів-імен та ептонімів-оборотів (*дойная корова, волк в овечьей шкуре, Винни-Пух, белокурая бестия, двуликий Янус* та ін.) та невеликою групою адвербіальних ептонімів - *беден как Иов/ Лазарь / Ир, богат как Крез*.

Концепти-схеми, представляючи собою певні параметри, векторні репрезентації та геометричні конфігурації предметів, також часто пов'язані з образними уявленнями. Однак, А. В. Малюгина характеризує концепт-схему як виключно рідке явище у фразеології та виокремлює окрему когнітивну структуру – схематичну картинку. Згідно автору, ця когнітивна структура являє собою певний синтез схеми та картинки, і має розглядатися як варіант схеми інваріанта (Малюгина А.В. 2007: 141). Ці концепти представлені в мові невеликою групою ептонімів-оборотів, як правило, з семантикою оксюмору (*Гулливер и лилипуты, слон и моська, Давид и Голиаф*). Ці вирази, не відображуючи істинно фізичних параметрів, являють собою, завдяки їх мотивуючій образності, «умозрительные образцы тех или иных измерений» (Бабушкин А.П. 1997: 140).

Концепти-фрейми викликають у свідомості многогранне уявлення-образ, структура якого включає в себе певний перелік предметів, які співвідносяться з даним явищем, та окреслена певними рамками (фреймами). Дана когнітивна структура представлена групою епонімів-імен та епонімів-оборотів, в плані змісту яких присутні семи: «положення справ» (*авгиевы конюшни, рай в шалаше, ярмарка тщеславия*), «об'ємне бачення місця» (*Атлантида, земля обетованная, страна чудес*), «характеристика подій» (*Апокалипсис, возвращение блудного сына, звёздные войны, хрустальная ночь*) та ін.

Концепти-сценарії, поєднані з категорією процесуальності, об'єктивуються групою епонімів-оборотів, мотивуюча образність яких відображає: пересування/рух (*бежать как крысы с тонущего корабля, изгнание из рая, пройти сквозь огонь, воду и медные трубы*); процесуальну дію (*испить горькую чашу до дна, выпускает джинна из бутылки, громоздит Оссу на Пелию* та ін.); вплив на суб'єкт (*златые горы сулит, посылать от Понтия к Пилату*) та ін.

Мотивуюча образність крилатих одиниць сприяє концептуалізації певних явищ дійсності. Образність епонімів може бути репрезентована різними когнітивними структурами, типологію яких представляють 4 основних типи концептів. В залежності від функцій даних одиниць – номінативної, інформативної, конотативно-емотивної, вони можуть утворювати як ядро певного концепту, так і його периферію.

ЛІТЕРАТУРА:

Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: Дисс. докт. филол. наук. – Воронеж, 1997. – 330с.*

Дядечко Л.П. *"Крылатый слова звук", или Русская эптология – К, 2006 – 336с.*

Копыленко М.М. *Очерки по общей фразеологии – Воронеж, 1989. – 190с.*

Малюгина А.В. *Типы фразеологических концептов и способы их контекстной репрезентации: Дисс. канд. филол. наук. – Воронеж, 2007. – 156с.*

Набережная Т.С. *Онтология вторичного фразеотворения в разноструктурных мовах: Дис. канд. филол. наук. – К, 2009. – 220с.*

Солодуб Ю.П. *Образность фразеологизмов и фразеологическая номинация // Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов: Межвузовский сборник научных трудов – Ростов н/Д, 1989. – С.4-19.*

Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты – М, 1996. – 288с.*

Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц – М, 1986. – 141с.*

Шулежкова С.Г. *Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие - М, 2001. – 288с.*

УДК 378:82(07)

Базиль Л.О.

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ»

У статті висвітлено програму альтернативного курсу «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», що пропонується для опанування студентам вищих навчальних педагогічних закладів за галузю знань 0203 – гуманітарні науки, спеціальністю: «Філологія* Українська мова і література».

Динамізм розвитку літературно-мистецького життя і необхідність його адекватного сприйняття, розуміння, усвідомлення й інтерпретації сучасною молоддю актуалізує проблеми літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, результатом якої є літературознавча компетентність. Означений професійно-особистісний феномен має власну динаміку розвитку, що відбувається у процесі опанування нормативних і варіативних навчальних курсів та в системі фахових практик.

На вироблення літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників спрямовано авторський курс «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», рекомендований для включення у робочі навчальні плани ВНЗ Міністерством освіти і науки, молоді та спорту.

Мета курсу, що апробується у Вінницькому ДПУ ім. М.Коцюбинського, Чернігівському НПУ ім. Т.Шевченка, Миколаївському ДУ ім. В.О.Сухомлинського, Сумському ДПУ ім. А.С.Макаренка, ГНПУ ім. О.Довженка, передбачає формування літературознавчої компетентності як складного багаторівневого професійно-особистісного утворення в цілісності структурних компонентів і зорієнтована на осмислення специфіки різних видів і технологій літературознавчої діяльності й набуття відповідних умінь, що забезпечують формування читацької культури вихованців у системі шкільної літературної освіти, вироблення у них навичок художнього сприйняття творів словесного мистецтва, а також формування естетичних смаків з урахуванням реалій інформаційно-технологічного суспільства.

Практичне значення курсу – у поглибленні теоретичної підготовки студентів із різних аспектів літературознавчих, педагогічних, психологічних і методичних курсів, що позитивно впливає на формування у майбутніх фахівців готовності до майбутньої професійної діяльності, зокрема – різних видів літературознавчої праці, вироблення у вихованців читацької культури.

Літературознавча компетентність у площині курсу виявляється у вимірах інтелектуальної, літературної, літературознавчої, текстової / текстологічної, читацької, інтерпретаційної, герменевтичної, комунікативної, дискурсивної, інформаційної, дослідницької, евристичної, креативної, культурознавчої, мистецькознавчої, технологічної, психологічної, педагогічної, методичної, етичної компетенцій. Окреслених складових літературознавчої компетентності майбутні учителі української мови і літератури набувають у системі професійної підготовки. Цілісне їх поєднання є змістом і засобом формування й подальшого розвитку зазначеного професійно-особистісного феномену, сприяє оновленню змісту, технологій і методики професійної освіти словесників.

Навчальний матеріал курсу структуровано на шість змістових модулів: «Літературна освіта – основа розвитку загальної культури суспільства», «Літературна освіта й літературознавча підготовка в історико-педагогічному й художньому дискурсі», «Текст як форма відображення культурного розвитку суспільства», «Літературознавча діяльність учителя української мови і літератури», «Літературознавча компетентність: зміст і структура», «Технологія розвитку літературознавчої компетентності вчителя-словесника». Загальний обсяг дисципліни складає – 54 години, тобто 1,5 кредити, в яких поєднано всі види навчальної діяльності студентів: аудиторні заняття, самостійну й індивідуальну роботу, виконання контрольних робіт.

Змістове наповнення модулів пропонованого курсу передбачає з'ясування мистецької унікальності художньої словесності й переваг літератури порівняно з іншими видами мистецтва. Окреслене завдання вирішується шляхом поглиблення знань студентів про мету, завдання й організацію шкільної літературної освіти, а також про психологічні чинники сприймання друкованих і електронних варіантів художніх текстів та про модель літературознавчої підготовки вчителя української мови і літератури. Одним із важливих завдань опанування змістом курсу є складання професіограми вчителя-словесника та висвітлення оптимальних умов формування літературознавчої компетентності майбутнього фахівця й специфіки його діяльності на основі застосування наукових і освітніх інновацій.

У модулі 1 «Літературна освіта – основа розвитку загальної культури суспільства» визначено роль художньої словесності у формуванні духовного світу особистості й загальної культури людства; окреслено сутність ключових понять курсу: літературна/літературознавча освіта, літературна/літературознавча підготовка, художня словесність, компетентність/компетенція, літературна/літературознавча компетентність, літературна/літературознавча компетенція, читацька культура, філологічна культура, читацьке середовище та їх структурних компонентів.

Наголошується на сучасному стані читацької культури молоді. Виокремлено психологічні чинники і педагогічні умови, що впливають на її формування. Здійснено аналіз головних причин, що зумовлюють зникнення інтересу до читання. Осмислено структуру читацької діяльності. Схарактеризовано основні її етапи (мотиваційно-орієнтувальний, виконавський і контрольньо-оцінювальний).

Актуалізовано пріоритети літературної освіти й літературознавчої підготовки. Особливу увагу звернуто на актуальні проблеми шкільної літературної освіти в контексті наукової (компаративний аналіз текстів, комунікативний підхід до осмислення твору) й освітньої інноватики (гуманістична парадигма, пріоритет всебічного розвитку особистості, психологізація навчального процесу, розробка державних стандартів, національна спрямованість освіти, ступенева освіта, варіативність закладів освіти, профілізація, інтеграція, медіакультура, активні й інтерактивні методи навчання – «метод мозкового штурму», «акваріум», «ротаційні трійки», евристичних питань, інверсії, метод проектів тощо).

З'ясовано основні тенденції літературознавчої підготовки вчителів-словесників крізь призму наукових (герменевтичний, екзистенціальний, семіотичний, комунікативний, рецептивно-естетичний, інтуїтивістський, феміністичний, феноменальний, мультикультуральний, неоміфологічний, компаративний підходи, а також на засадах наратології, психоаналізу, інтертекстуальності до осмислення окремого мистецького явища, художнього твору чи творчості письменника) й освітніх інновацій (гуманістична парадигма, пріоритет компетентнісного підходу до освітнього процесу, кредитно-модульна система організації навчального процесу, демократизація відносин між учасниками навчально-виховного процесу, «освіта протягом життя», психологізація навчального процесу, розробка державних стандартів, національна спрямованість освіти, ступенева освіта, варіативність закладів освіти, інтеграція, активні й інтерактивні методи навчання).

У модулі 2 «Літературознавча освіта в історико-педагогічному й художньому дискурсі» обґрунтовано періодизацію літературознавчої підготовки учителів-словесників, осмислено основні здобутки і прорахунки літературної освіти й літературознавчої підготовки з часів Київської Русі до сьогодення. На основі історико-функціонального аналізу наукових праць, художніх, художньо-педагогічних творів, а також порівняльного аналітичного огляду навчальних програм, підручників, навчально-і науково-методичних посібників визначено основні тенденції літературознавчої підготовки вчителя-словесника, окреслено головні методи і прийоми здійснення шкільної літературної освіти, з'ясовано її організаційні форми, сформовано «літературний портрет» учителя-словесника в кожен із історичних періодів.

Шляхом аналітичного осмислення текстів наукового, художнього, публіцистичного стилів вітчизняних педагогів, психологів, методистів, письменників вибудовано професіограму сучасного вчителя української мови і літератури відповідно до потреб середніх навчальних закладів, вимог державних галузевих стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів філології за спеціальністю «вчитель української мови і літератури» з урахуванням основних викликів доби (глобалізації, інформатизації, інноваційної діяльності, швидкого «старіння» знань, необхідності здобувати освіту протягом усього життя тощо).

Особливо наголошено на усвідомленні специфіки професійної діяльності вчителя-словесника. Доведено, що літературознавча компетентність сприяє формуванню читацької культури і філологічних умінь школярів шляхом використання різних видів і форм роботи з текстами художніх творів, літературно-критичних розвідок і текстових знахідок дослідників.

Модуль 3 «Текст як форма відображення історико-культурного розвитку людства» присвячено з'ясуванню сутності й унікальності тексту і дискурсу, основним ознакам понять і їх різновидів (друкований текст, гіпертекст, аудіо-книга, презентація, мультимедійний посібник; науковий, офіційно-діловий, художній, публіцистичний, розмовно-побутовий; навчальний, пізнавальний, інформаційний, розважальний та ін.), закономірностям побудови текстів різних жанрів (рецензія, відгук, анотація, бібліографічна довідка, есе, нарис, літературний портрет, репортаж, інтерв'ю, замітка). Доведено, що текст є об'єктом, який створюється для розуміння й усвідомлення. Розкрито особливості діяльнісного, когнітивного й комунікативного підходів до усвідомлення тексту художнього твору.

Схарактеризовано основні види роботи з текстом. Представлено методи діагностики розуміння тексту (переказ, постановка запитань, методи доповнення, узагальнення змісту, складання плану, методика транспозиційного аналізу тексту) й рівні повноти розуміння тексту. Здійснено аналіз процесу інформаційної переробки текстів різних жанрів і стилів. Визначено психо-логічні особливості читання й розуміння текстів (друкованих і електронних).

Окреслено основні принципи аналізу художніх творів (історичний, науковості, системний, цілісний, взаємодії змісту і форми). Осмислено основні підходи до аналізу художніх текстів (семіоестетичний, інтертекстовий, дискурсивний, наратологічний та

ін.); види аналізу (історико-культурний або культурологічний, соціологічний, естетичний, формальний, компаративний, біографічний, психологічний, філологічний, лінгвістичний, міфологічний, хронотопічний, герменевтичний, контекстуальний та ін.); шляхи осмислення художніх творів («слідом за автором», пообразний, проблемний, комбінований та ін.); представлено особливості аналізу поетичного тексту, уривка прозового твору, поетичного/прозаїчного циклів.

У модулі 4 «Літературознавча діяльність учителя української мови і літератури» репрезентовано специфіку літературознавчої діяльності, охарактеризовано основні її типи (науково-дослідний, усвідомлювально-інтерпретаційний, оцінний, рефлексивно-організаційний, текстологічний, навчально-освітній, методологічний, металітературознавчий) і екстрапольовано у площину шкільної літературної освіти.

Визначено сутність літературознавчої компетентності як професійно-особистісного феномену, презентовано її трикомпонентну структуру. Охарактеризовано ознаки літературознавчої компетентності як сукупності компетенцій (інтелектуальної, літературної, літературознавчої, текстової/текстологічної, читацької, інтерпретаційної, герменевтичної, комунікативної, дискурсивної, інформаційної, дослідницької, евристичної, креативної, культурознавчої, мистецтвознавчої, етичної, психологічної, педагогічної, методичної, технологічної).

Модуль 5 «Технологія формування і розвитку літературознавчої компетентності вчителя-словесника» присвячено осмисленню структури літературознавчої компетентності вчителя-словесника й основним аспектам формування зазначеного утворення в умовах вищого педагогічного навчального закладу на засадах неперервної й компетентнісно зорієнтованої освіти.

Виокремлено педагогічні умови й психологічні чинники, що впливають на розвиток літературознавчої компетентності. Визначено основні форми організації освітнього процесу, методи і прийоми, що сприяють підвищенню рівня літературознавчої компетентності. Особливо наголошується на ролі фахових (фольклорної, літературно-красознавчої, музеєзнавчої і педагогічної) практик у розвитку літературознавчої компетентності.

Лекційні, практичні, семінарські, індивідуально-консультаційні заняття відзначаються особистісно зорієтованим, діяльним, компетентнісним і культурологічним підходами, проблемно-пошуковим спрямуванням, орієнтацією на критичне й образне мислення, спілкування, пізнання, враховують принципи наступності, системності, міжпредметних зв'язків та інтеграції. На заняттях пропонуються різноманітні завдання з метою формування філологічної, а зокрема, - літературознавчої, інтерпретаційної, інформаційної й дослідницької компетенцій: опрацювання інформаційних джерел (друкованих і електронних), конспектування, підготовка презентацій, робота з енциклопедіями й словниками, складання узагальнюючих таблиць, логічних схем, аналіз науково-методичних праць, підготовка анотацій, коротких бібліографічних оглядів, укладання біографічних довідок про письменників, педагогів, методистів, літературознавців, літературно-критичних рецензій на художньо-педагогічні твори, написання нарисів, есе, реферативних повідомлень, наукових статей та ін.

Звичайно ж, кожний інваріантний чи варіативний курс з літературознавчої науки є потужним джерелом у формуванні відповідних якостей майбутніх словесників. Однак наукова новизна пропонованого інтегративного курсу полягає в оригінальному підході до вироблення літературознавчої компетентності в умовах ступеневої і неперервної освіти, що передбачає уведення студентів у предметно-професійний (літературознавчий, психолого-педагогічний, методичний) і соціальний контекст.

Отже, навчальний курс забезпечує формування літературознавчої компетентності цілісно з урахуванням наявних у студентів знань і сформованих умінь і навичок шляхом гармонійного поєднання літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної і культурологічної інформації та застосування принципу текстоцентризму. Відтак, пропонований курс є одним із системоутворювальних чинників у загальній технології оновленої літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури : навч. програма курсу [для студ. вищ. навч. пед. закладів] / Л.О.Базиль. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 151 с.*
2. *Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки по методике / Г.А.Гуковский. – М. – Л. : Просвещение, 1966. – 266 с.*

УДК 378.016:74/75

Бараболя О.І.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В статье определяется понятие «методическая компетентность», «художественная компетентность», обосновываются их содержание и функции, внедрение данных компетенций в учебный процесс.

Сучасне суспільство характеризується швидкими і глибокими змінами, які супроводжуються нововведеннями у всіх його інститутах. Система освіти завжди реагувала на зміни, що відбувались у суспільстві, задовольняючи його потреби щодо якості підготовки фахівців. Сьогодні політичні, соціокультурні, духовні та економічні зміни привели до того, що розмаїття форм життя і свобода вибору життєвого шляху стали нормою людського буття.

Останнім часом сучасною проблемою підготовки вчителів образотворчого мистецтва очевидною стає наявність таких суперечностей: між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до вчителя образотворчого мистецтва і недостатнім рівнем його методичної підготовки; між наявними знаннями студентів і умінням реалізувати їх у практичній діяльності; між осучаснення практичної та художньої підготовки студентів та консервацією змісту їх методичної готовності.

На наш погляд, усунення усіх цих суперечностей можливе за умов визначення об'єктивної ролі методики навчання образотворчого мистецтва та її адекватного використання у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах.

Метою статті є визначення поняття «художня компетентність», «методична компетентність» та формування на цих засадах освітніх результатів, які мають бути досягнуті під час навчання методики образотворчого мистецтва студентів у ВНЗ.

Компетентність у педагогічній сфері розглядається як «педагогічна компетентність», окремим її аспектам присвячені роботи І. Зязюна, В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Столяренко та ін. У науковій літературі ця категорія трактується як здатність учителя виконувати професійні функції, як теоретична і практична готовність здійснювати професійну діяльність або як сформованість професійних якостей педагога.

А. Маркова виділяє спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види компетентності педагога [3]. Н. Кузьмін виділяє такі компетентності: спеціальна і професійна компетентність, методична компетентність, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентність. В.Введенський поділяє професійні компетентності на дві групи, виокремлює ключові й операціональні [1].

Під професійною компетентністю розуміється характеристика суб'єкта, яка відображає пізнання і досвід, його професійну кваліфікацію, а також внутрішні мотивації, пов'язані з системою особистих цінностей. Е. Ф. Зеєр визначає професійну компетентність як сукупність професійних знань, умінь і способів виконання професійної діяльності, і виділяє основні компоненти компетентності: соціально-правову компетентність, спеціальну, персональну, аутокомпетентність, зміст яких розкривається через специфіку діяльності[2]. Спеціальна компетентність відображає готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності та вміння вирішувати типові професійні завдання. Даний компонент розглядається як сукупність особистісних якостей фахівця і мінімально необхідний досвід діяльності в заданій сфері. Ці якості характеризуються наявністю спеціальних знань, що представляють професійні компетенції, які майбутній вчитель образотворчого мистецтва отримуватиме вивчаючи художні дисципліни. Художня компетентність нами визначається як сукупність знань, умінь та навичок в результаті вивчення спеціальних дисциплін.

Методична компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є важливою складовою його професійного становлення, оскільки, методика як наука займається розробкою найбільш доцільних методів навчання та виховання, встановлює правила та закони навчального процесу та за допомогою психолого-педагогічних методів експериментальних досліджень пропонує нові методи навчання, тобто, методика виступає своєрідним «інструментарієм» для вчителя в його педагогічній роботі.

Літературні джерела (Т.Н. Гущина, А.І. Кочетова, З.В. Кульневич, Л.М. Мітіна, та ін.) свідчать про те, що формування методичної компетентності майбутнього вчителя, його здатності застосовувати отримані знання у реальній життєвій ситуації є з найбільш актуальних проблем сучасної вищої освіти.

Науковці (О.С.Анісімов, Р.У. Боданова, Т.Б. Руденко, Е.В. Титова та ін.) вважають методичну компетентність окремим видом професійної педагогічної компетентності у галузі методики, який певним чином співвідноситься з іншими видами психолого-педагогічної компетентності, педагогічною культурою і визначається як інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості, спілкування і професійної діяльності, яка опосередковує результативний педагогічний досвід.

Деякі дослідники (В.О. Адольф, Н.О. Астахова, Л.В. Шкеріна) пов'язують методичну компетентність з певними властивостями, здібностями особистості й готовністю реалізовувати ці здібності у професійній діяльності, а також зі знаннями, якими оволодівають студенти вищих педагогічних навчальних закладів.

Методична компетентність – це знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, художніх дисциплін, уміння логічно, обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації із врахуванням психологічних механізмів засвоєння знань, умінь та способів дій.

Методична компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми тлумачимо як інтегративну якість особистості, досягнуту в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, яка характеризується сукупністю знань, умінь та навичок, теоретичною, практичною, художньою готовністю та особистісних якостей майбутнього вчителя, необхідних для якісного викладання предмету «Методика навчання образотворчого мистецтва», що виявляється у сформованості дидактико-методичних, художньо-практичних знань, умінь.

Метою організації професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є формування базових професійних компетентностей: предметно-теоретичної, інформаційно-дослідницької, методичної, комунікативної, художньо-практичної, рефлексивної, творчої. Комплексна дидактична мета курсу «Методика навчання образотворчого мистецтва» полягає у формуванні методичної компетентності, що виявляється у готовності студентів до виконання професійно-педагогічних функцій під час навчання учнів образотворчому мистецтву в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва набувають методичної компетентності за умов оволодіння компетенціями:

1. Знання з науково-теоретичні основи викладання образотворчого мистецтва;
2. Готовність реалізовувати прийоми і методи роботи завдання, зміст і структуру програм з образотворчого мистецтва, специфіку поглибленого вивчення образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі;
3. Знати методику проведення уроків образотворчого мистецтва та методику проведення класної роботи з образотворчого мистецтва; форми організації навчальної діяльності.
4. Володіти новими технологіями різних видів мистецтва; технічним прийоми роботи, властивості різних художніх матеріалів; особливості й закономірності створення тематичних композицій.
5. Знання з методики навчання образотворчого мистецтва та будувати різні види занять з використанням форм і методів навчання; уміти володіти методикою особистісно-орієнтованого навчання;
6. Самостійно планувати класну роботу з образотворчого мистецтва, а також моделювати уроки різних типів і видів, використовуючи різні форми і методи навчання;
7. Визначати мету і цілі до уроків з образотворчого мистецтва;
8. Самостійно виготовлювати наочність для уроків образотворчого мистецтва, вміти працювати з методичною літературою, працювати в різних художніх техніках та різними художніми матеріалами, ознайомлення з ним та формування художніх умінь та навичок; готовність реалізувати здобуті знання та вміння під час реальних уроків образотворчого мистецтва.

9. Уміти показати будь-які прийоми художньої роботи як у практичній образотворчій діяльності, так і на шкільній дошці у доступній для дітей формі, аналізувати і оцінювати дитячі художні роботи.

10. Рефлексивна позиція, яка орієнтує вчителя на усвідомлення й аналіз власної діяльності під час вивчення курсу «Методика навчання образотворчого мистецтва», на педагогічну творчість, самостійну дослідницьку діяльність.

Визначені компетенції вчителя образотворчого мистецтва покладено в основу розробки програми курсу «Методика навчання образотворчого мистецтва», вони мають бути одержані як освітній результат після його вивчення студентами. Як результат методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах має забезпечувати готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до самостійної художньо-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 2.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие. 2-е изд. – В.: Изд-во МОДЭК, 2003.
3. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

УДК 81-373.6:[811.16+811.11+811.13]

Борщевський С. В.

Анотація

Стаття посвящена проблемі соотнесення языковых (типологических) и внеязыковых (генетических, антропологических и археологических) свидетельств о доиндоевропейском субстрате в славянских, германских и романских языках. Постулируется участие неиндоевропейского (баскского, финно-угорского, кавказского) компонента в процессах лингво- и этногенеза на территории доисторической Европы.

ДОІНДЄВРОПЕЙСЬКИЙ СУБСТРАТ СЛОВ'ЯНСЬКИХ, ГЕРМАНСЬКИХ ТА РОМАНСЬКИХ МОВ І ЙОГО ПОЗАМОВНА ОПОРА

Сучасна компаративістика характеризується тенденцією до зближення типологічного мовознавства з порівняльно-історичним (М. М. Гухман, Г. А. Климов, О. С. Мельничук, Ф. О. Нікітіна), продовжуючи аналіз структурно-функціональних особливостей мов світу через зіставлення окремих мовних систем, підсистем та рівнів у діхронічному і синхронічному, зокрема й лінгвогеографічному, аспектах. Такий підхід сприяє з'ясуванню дискусійних питань лінгвоетногенезу, дозволяючи синтезувати класичну індоєвропеїстику, метою якої була реконструкція індоєвропейської прамови, зі здобутками неолінгвістів (В. Пізані, М. Bartoli, G. Bonfante, B. Terracini, A. Trombetti) та представників суміжних напрямів (Й. Шмідт, Г. Шухардт), які визнавали пріоритет етномовних контактів у процесах мовної дивергенції і конвергенції. Особливе місце в загальній теорії мовних контактів та етнічних впливів належить теорії субстрату (G. Ascoli), під яким розуміють сукупність рис мовної системи, що їх неможливо вивести з внутрішніх законів розвитку даної мови. Такі риси пов'язані з асимільованою місцевою мовою, яка раніше була поширена на цій лінгвогеографічній території [3, с. 497].

Незважаючи на широкий спектр розвідок, у яких компаративісти припускають доіндоєвропейське походження помітного шару лексем із давніх середземноморських мов, дискусійним залишається питання про співвіднесення мовних та позамовних гіпотез, комплексний розгляд яких дозволяє наблизитись до розв'язання багатогранної проблеми як слов'янського лінгвоетногенезу, так і походження мов інших народів Європи.

Метою розвідки є системна ідентифікація мовних (типологічних) і позамовних (генетичних, антропологічних та археологічних) свідчень про доіндоєвропейський субстрат у слов'янських, германських та романських мовах.

Дослідження феномена субстрату базується на таких основних засадах: 1) субстрат є наслідком глибинних мовних контактів і має вивчатися в контексті сучасної лінгвістичної контактології, що перебуває на стику загального мовознавства, лінгвогеографії, етнолінгвістики тощо; 2) субстратні риси можуть виявлятися на будь-якому мовному рівні і діяти у формі тенденцій на різних етапах розвитку мови-переможниці (А. Мейє, Ю. Покорний), проте дані кожного з мовних ярусів мають відзначатися системністю (Б. О. Серебренников).

У лінгвістичній контактології й донині науковці не дійшли одностайності у розв'язанні питання про роль давніх субстратів у розвитку мов.

Перлиною аргументації на користь доіндоєвропейського субстрату в слов'янських мовах виступає **фонетична типологія** праслов'янської мови (відкритоскладовість) на тлі наявності помітного шару неетимологізованих лексем з елементами сингармонізму (напр. **lada* "дівчина", **kobyła* "кобила", **mogyla* "могила", **małoga* "страховисько; привид", **norava* "назва рослини", **menina* "сережка; перстень" та ін.).

Відомо, що за милозвучністю українську мову часто порівнюють з італійською, яка містить потужний долатинський шар, залишений реліковими мовами середземноморського регіону. Класичній латині були властиві спрощення в консонантних сполуках, а також гармонічність і рівномірність у звучанні складу (відсутність різкого перериву висхідної та низхідної ліній звучності) [8, с. 100–101]. Для сучасної італійської мови характерними є чергування варіантів прийменників, майже суцільна відсутність слів, що закінчуються на приголосний, асимілятивні процеси, наслідком яких стало спрощення у групах приголосних (*avvocato* "адвокат", *direttore* "директор"). В іспанській та французькій мовах певні сполучення приголосних не сприймаються мовою під впливом субстрату, що підтверджується аналогічними рисами доіндоєвропейської баскської мови.

У германських мовах не знаходять задовільного індоєвропейського пояснення 1) перший германський пересув приголосних (закон Грімма); 2) придихова вимова зімкнених приголосних; 3) сильні дієслова, що не мають надійних відповідників за межами германських мов; 4) наявність в англійській мові помітного корпусу т. зв. "коротких слів" – одноморфемних лексем з SVC-структурою

(напр. *pig* “свиня”, *dog* “собака”, *cat* “кішка”), що поряд із низкою інших граматичних характеристик зближує англійську з мовами ізолятивного типу й може розглядатися в контексті контактологічної континентальної доісторії германських мов. На потужний доіндоєвропейський шар у лексиці цієї групи мов неодноразово вказували В. Брім, В'яч. Вс. Іванов, М. Я. Марр, та ін. [1: 3; 5], генеалогічно пов'язуючи його насамперед із мовами кавказької сім'ї. Останнім часом робляться сміливі припущення про можливий зв'язок догерманського субстрату з єнісейськими мовами (Ю. Л. Мосенкіс) [2].

Вартим уваги є той факт, що доіндоєвропейський субстрат як гіпотетично реконструйованих, так і історично засвідчених прамов Європи системно функціонує в сучасних європейських мовах і має надійну позамовну опору.

Зі слов'янським глото- та етногенезом фахівці різного профілю так чи інакше пов'язують давньоземлеробську трипільську культуру (V-III тис. до н. е.), хоча її лінгвістична атрибуція залишається проблематичною.

Раннє поширення неіндоєвропейських народів у Західній Європі переважна більшість дослідників пов'язує з доіндоєвропейськими мегалітичними культурами. Максимальна концентрація загадкових поховальних споруд спостерігається у середземноморсько-кавказькому регіоні та пов'язується з пращурами сучасних басків [4, с. 50]. Послідовна зміна гіпотетично гетерогенних археологічних культур (Пітерборо, Віндмільхілл, культура дзвоноподібних келихів) простежується на прикладі спорудження британського мегаліта Стоунхендж, що проходило в кілька етапів.

Особливої ваги для субстратологічних пошуків набувають новітні дослідження у галузі інших суміжних із мовознавством наук – краніологічної антропології (Е. Варрен, Е. Манкер) та палеогенетики, якими встановлено належність кельтів Британських островів до фінонордичного антропологічного типу [7, с. 56]. К. М. Тищенко, оминаючи питання про існування неіндоєвропейського погляду на мову трипільської культури і не пов'язуючи (на відміну від Ю. Л. Мосенкіса) праслов'янську відкритоскладовість з давньокрітськими писемностями, догрецьким чи дошумерським (протоитигрським) субстратом [6], припускає фінський фонетичний вплив як один з головних чинників диференціації праслов'янської мови [7, с. 78].

У світлі новітніх даних не викликає сумніву той факт, що носіями неолітичних культур Європи були племена різної етномовної належності, що підтверджується фактом зміни антропологічних типів при просуванні давньобалканських культур у райони Північно-Західної Європи. М. Гімбутас, В'яч. Вс. Іванов, Ю. Л. Мосенкіс та ін. пов'язують індоєвропеїзацію з розселенням прийшлих зі Сходу (Анатолія, Середня Азія) етнокультурних масивів, що в III тисячолітті до н. е. нашарувалися на доіндоєвропейський субстрат (швидше за все, субстрати) Балканського півострова, а згодом підкорили всі інші райони Європи, крім Басконії. Це припущення знаходить підтвердження у працях західноєвропейських лінгвістів (J. Hubschmid, M. Wagner) та генетиків (L. Cavalli-Sforza, P. Menozzi, A. Piazza), які з одного боку постулюють участь північноафриканського (субстратного) компонента в етногенезі басків [10], а з іншого констатують спорідненість популяцій басків, сардів та етносів Кавказу щонайменше у двох базових генетичних компонентах [9, р. 272–276].

Важливим джерелом вивчення характеру мовно-культурних контактів індоєвропейських племен із носіями давніх субстратних мов є транс'європейські й транс'євразійські ізоглоси, що вказують на доцільність залучення широкого лексичного матеріалу мов Євразії та Північної Африки. Пріоритетним у дослідженні визнаємо пошук лексичних паралелей у мовах: 1) баскської; 2) кавказької; 3) фіно-угорської мовних сімей.

Результати субстратологічних розвідок у поєднанні з новітніми даними суміжних із лінгвістикою дисциплін дають підстави переглянути низку постулатів класичної індоєвропеїстики (зокрема славістики) на користь урахування участі неіндоєвропейського компонента у процесах лінгво- та етногенезу на теренах доісторичної Європи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брім В. А. *Состав и характер неразъясненных элементов в германских языках // Яфетический сборник.* – Пг., 1923. – Вып. П. – С. 18–31.
2. Бура Х. В. *Англійська та спільногерманська лексика невідомого походження в контексті проблеми генези англійської мови / За ред. Ю. Л. Мосенкіса.* – К. ; Умань : ПП Жовтий, 2010. – 120 с.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева].* – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Марковин В. И. *Дольменная культура и вопросы раннего этногенеза абхазо-адыгов.* – Нальчик : Эльбрус, 1974. – 56 с.
5. Марр Н. Я. *Баскско-кавказские лексические параллели.* – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 192 с.
6. Мосенкіс Ю. Л. *Мова трипільської культури.* – К. : НДІТІАМ, 2001. – 164 с.
7. Тищенко К. *Мовні контакти : свідки формування українців.* – К. : Аквапон-Плюс, 2006. – 416 с. (64 карти, 77 іл.)
8. Тронский И. М. *Очерки из истории латинского языка.* – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1953. – 272 с.
9. Cavalli-Sforza L. L., Menozzi P., Piazza A. *The History and Geography of Human Genes.* – Princeton : Princeton University Press, 1994. – 1088 p.
10. Hubschmid J. *Sardische Studien. Das mediterrane Substrat des Sardischen, seine Beziehungen zum Berberischen und Baskischen sowie zum eurafrikanischen und hispano-kaukasischen Substrat der romanischen Sprachen // Romanica Helvetica.* – 1953. – Vol. 41. – 137 S.

УДК 94:37(477.41) «17/19»

Багрій Т. В.

РОЗВИТОК ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НА ПЕРЕЯСЛАВЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХVIII – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Стаття посвящена аналізу розвитку образования и педагогической мысли в Переяславском регионе начала XVIII – первой четверти XX в. Раскрыты организационно-методические особенности учебно-воспитательного процесса в начальных

школах досліджуваного регіону, проаналізовано содержание учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях, исследовано становление и развитие Переяславского коллегіума.

Для сучасної педагогічної теорії і практики пріоритетними є дослідження, присвячені вивченню фундаментальних проблем становлення і розвитку вітчизняної системи освіти і виховання. Дослідження розвитку освіти і педагогічної думки на Переяславщині є особливо актуальним і значущим, оскільки зосереджує в собі важливі аспекти еволюції освітньо-виховних систем, педагогічних ідей, гуманістичних цінностей. Історико-педагогічний досвід розвитку освіти сприятиме переглядові мети і цінностей освіти, заміні технократичного напрямку в змісті освіти гуманістичним, що впливатиме на становлення особистості в умовах демократичного суспільства.

Розвиток освіти і педагогічної думки на Переяславщині у XVIII – першій чверті ХХ ст. значною мірою зумовлений соціоекономічним розвитком, змінами в суспільному устрої, модернізацією виробництва, соціальними та культурно-просвітницькими реформами.

До другої половини ХІХ ст. у регіоні не існувало єдиної шкільної системи. Варіативні типи початкових навчально-виховних закладів (із власними програмами, термінами навчання) підпорядковувалися різним відомствам. Функціонував і навчальний заклад підвищеного типу – Переяславський коллегіум.

Система початкової освіти на Переяславщині початку ХVІІІ – першої половини ХІХ ст. була представлена в основному парафіяльними школами та школами грамоти, які організувалися при церквах. Основна роль при цьому відводилася місцевому священику, який був на той час майже єдиною освіченою людиною в сільській місцевості [1, с. 517 – 523].

Виникнення і функціонування Переяславського коллегіуму як підвищеного навчального закладу сприяло поширенню освіти не тільки в регіоні, але й по всій Лівобережній Україні.

Навчальний процес у Переяславському коллегіумі за змістом та організацією наближався до Києво-Могилянської академії. Класи коллегіуму розподілялися на ординарні та екстраординарні. У закладі було сформовано чітку систему навчання та виховання. Для нижчих класів висувалася вимога ретельного засвоєння елементарних предметів, у старших – акцентувалося на творчому самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Така система формувалася і закріплювалася на основі інтерпретованого та адаптованого викладачами коллегіуму загального догматичного матеріалу. Це привносило в освітній процес елементи новизни, робило його більш прогресивним щодо викликів тогочасного суспільства.

Унаслідок реорганізації навчального закладу на початку ХІХ ст. нижчі класи граматики та синтаксису відійшли до Переяславських повітового та парафіяльного училищ. До семінарії потрапили діти більш зрілі за віком та з певним обсягом знань. Учні семінарії, відповідно до своїх знань, були розподілені між трьома відділеннями: вищим, середнім та нижчим. Кожне відділення мало дворічний термін навчання [2, с. 745].

Переяславський коллегіум був усестановим навчальним закладом. Тут здобували освіту діти козацької старшини, селянства та міщан. Завершивши той клас, який вважали потрібним, вони виходили на цивільну службу за різними спеціальностями.

З Переяславським коллегіумом тісно пов'язані імена філософів, церковних і громадських діячів, таких як П.Базилевич, П.Гошкевич, С.Гречка, Й.Козачковський, С.Лебединський, І.Леванда, О.Новицький, Г.Орловський, Г.Сковорода [3, с. 76–80], чий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки вагомий і незаперечний. Плеяда цих викладачів не залишила підручників із педагогіки, у їхніх працях не має систематизованого викладу дидактичних принципів, форм і методів навчання. Також не було в той час достатньо розробленої педагогічної термінології, у зв'язку з чим багато основних категорій трактувалося по-різному. Але в науковому доробку викладачів коллегіуму відображені численні педагогічні погляди на організацію навчально-виховного процесу, які й тепер мають вагоме значення.

Основними дидактичними принципами навчання були наочність, доступність, послідовність, зв'язок теорії з практикою. Серед методів навчання переважали лекції, проповіді, бесіди, вправи, які не просто обмежувалися передачею знань, умінь і навичок, а розвивали у студентів мислення, мову, пам'ять, погляди на життя.

Педагогічна діяльність П.Гошкевича, С.Лебединського, І.Леванди, О.Новицького, Г.Сковороди була спрямована на духовно-моральне і розумове виховання особистості. Свідченням цього є наукові праці вчених, які інтегрують і реалізують виховні завдання, формують світогляд особистості.

У другій половині ХІХ ст. на Переяславщині розширилася мережа початкових навчальних закладів, з'явилися нові типи початкових народних училищ. У сільській місцевості основними типами училищ стали школи грамоти, церковно-парафіяльні школи та земські училища. У містах працювали повітові та міські училища. Єврейські громади відкривали коштом коробкового збору та добровільних пожертвувань релігійні школи. Міські училища мали значно потужнішу навчально-методичну базу, ніж сільські.

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. ознаменувалися для Переяславщини розвитком середньої освіти. На основі "Статуту гімназій та прогімназій" на Переяславщині стали відкриватися гімназії. Чоловічі гімназії готували учнів до вступу в університети, вищі технічні інститути та до подальшої діяльності в науковій і державній сфері. Жіночі гімназії готували випускниць до педагогічної діяльності.

На початку ХХ ст. з'явилися навчально-виховні заклади, що диференціювалися як за профілем підготовки, так і за етнічними ознаками: сільськогосподарська школа у Борисполі, вищі початкові училища у Борисполі, Переяславі, Скопцях, чоловічі духовні училища, приватне комерційне училище Л.С.Шефтеля, єврейське початкове училище зі слюсарно-ковальським ремісничим класом. При цьому домінуючими залишалися церковно-парафіяльні школи [4, с. 395].

У революційний період по всій території Лівобережжя, у тому числі й на Переяславщині, зростає мережа початкових шкіл, з'являються нові типи навчальних закладів, значно розширюється зміст освіти, робляться спроби запровадити навчання українською мовою.

У післяреволюційні часи основним навчальним закладом для простого народу Переяславщини стала початкова чотирирічна школа, головне завдання якої полягало в ознайомленні учнів як у теорії, так і на практиці з усіма важливими галузями виробництва.

У 20-х рр. ХХ ст. у школах України були прийняті навчальні плани і програми Наркомосу УСРР. У центрі програм була трудова діяльність, вплив людини на природу і підкорення сил природи. Великого значення надавалося вивченню суспільствознавства і краєзнавства. Весь програмний матеріал розділявся за схемою: природа-праця-суспільство. Вчительство Переяславщини, як і всієї України, самостійно здійснювало роботу щодо розробки змісту навчального процесу. В основі такої роботи було прагнення активізувати навчальний процес, наблизити його до життя, залучивши учнів до участі в проведенні різних форм навчальної роботи.

Отже, початок ХVІІІ – перша чверть ХХ століття є важливим етапом розвитку освіти і педагогічної думки на Переяславщині, оскільки освітні традиції цього краю є основою розвитку освітнього, громадського і духовного життя України. Тому педагогічну спадщину викладачів Переяславського колеґіуму варто розглядати не тільки як віху в історії розвитку педагогічної думки в Україні, а й як важливе джерело у вирішенні сучасних проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дамаскин М. *Несколько слов о начальном образовании нашего простого народа* / М. Дамаскин // *Полтавские епархиальные ведомости*. – 1873. – №17. – С. 517 – 523.
2. Демидовский В. *Краткий исторический очерк состояния Переяславско-Полтавской Семинарии со времени основания ее (1738 г.) до преобразования в 1817 г.* / В. Демидовский // *Полтавские епархиальные ведомости*. – 1888. – № 20. – С. 735 – 776.
3. Набок Л. *Яскраві постаті переяславської освіти ХVІІІ – початку ХХ століть* / Людмила Набок // *Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хм. державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 5. – С. 76 – 89.
4. *Пораховано за: Памятная книжка Полтавской губернии на 1915 г.* – Полтава: Типо-Литография Губернского правления, 1915. – С. 379 – 399.

УДК 378.091.12-051:78:[159.9.018.2]

Бодрова Т.О.

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ ЧИННИК В ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє осуществлен анализ процесса подготовки будущих преподавателей художественных дисциплин с позиции межличностных отношений, выражающих сущность и смысл реализации гуманистической парадигмы современного образования.

Серед прогресивних тенденцій розвитку вищої школи в Україні особливо актуальним є європейський курс на демократизацію та диференціацію освіти, гуманізацію навчально-виховного процесу (“Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України”, Закон “Про вищу освіту”).

Зважаючи на недостатню розробленість сучасною наукою методологічних та технологічних засад підготовки магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах слід констатувати, що ключовою проблемою вищезазначеної освітньої сфери залишається здійснення наукового обґрунтування її змістового й функціонально-процесуального чинників. Дослідження останніх років переконують, що результативність підготовки педагогічних кадрів в цьому сегменті освітньої системи може бути забезпечена розробкою особистісно-професійних парадигм навчання та реалізацією програм освітніх маршрутів магістрів як суб'єктів педагогічної діяльності (О.Цокур, С.Чорна).

Адаптуючи висновки науковців до перспектив мистецько-педагогічної освіти в руслі гуманістичної філософії, дозволимо собі стверджувати, що майбутній педагог може стати свідомим і творчим суб'єктом педагогічної творчості тільки за умов активної навчально-практичної діяльності, успіх якої залежатиме від особистісних якостей, практичної підготовленості та здатності застосовувати загальнопедагогічні та спеціальні уміння в навчально-виховній роботі з учнівською або студентською аудиторією (А.Алексюк, Л.Арчажникова, Ю.Бабанський, А.Бойко, С.Вітвицька, Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Орлов, О.Рудницька та ін.).

Серед видів навчальної роботи в магістратурі з напряму підготовки «Мистецтво» особливе місце займає практична підготовка, яка вирішує важливі завдання оволодіння магістрантами досвідом педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах відповідно до кваліфікації, формування психолого-педагогічних, методичних і спеціальних фахових знань та умінь з викладання спеціального інструменту, постановки голосу, хорового диригування, методики музичного виховання, музично-теоретичних дисциплін, а також народно-сценічного та класичного танцю.

Умови, за яких набувають цілісного операційного утілення важливі для суб'єктів навчально-виховної діяльності педагогічні явища, виявляються та перевіряються на асистентській практиці. Практика – критерій і системоутворюючий стрижень професійної підготовки, оскільки вона інтегрує та відображає всі компоненти формування особистості педагога.

Здійснюючи аналіз міжособистісних відносин в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, А.Бойко зауважує, що основним недоліком організації та проведення практики є недостатня індивідуалізація розвитку у студентів професійно-педагогічних умінь, що призводить до нівелювання суб'єктивного фактору підготовки [1].

Особливо гостро недосконалість відносин між суб'єктами навчальної діяльності відчувається в мистецько-педагогічній сфері, де кількісні та якісні характеристики художньо-виконавської та професійної підготовленості магістрантів відіграють вирішальну роль у виконанні ними практичних мистецьких завдань, пов'язаних функціонуванням надзвичайно тонких механізмів художньої творчості: інтерпретації творів, створення художнього образу специфічними засобами рухової пластики або музичного звуку (вокального, інструментального).

Визнання того, що професійне зростання фахівців набуває ефективності лише за умов задоволення їх художньо-естетичних потреб у відповідності до здібностей, актуалізує значення суб'єктивно-творчого фактору в організації практичної підготовки. На вагомий вплив чиннику міжсуб'єктної взаємодії у формуванні фахівця у своїх працях вказують І.Бех, А.Бойко, І.Зязюн, Л.Мільто, О.Отч, О.Пехота, С.Сисоєва.

Засобами особистісного підходу, узгодженого з особливостями мистецько-педагогічної діяльності, через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи набуває більш цілісного формування внутрішній світ студента-магістранта, його художня свідомість, позитивна "Я-концепція". Цей шлях дає змогу активізувати механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього фахівця, сприяє організації саморуку особистості до кінцевого результату [2, с.6].

Особистісний підхід за змістом та методами його реалізації має широкі перспективи для реалізації ідеї персоналізованої освіти як природовідповідної педагогічної системи, що є особливо привабливою в підготовці фахівців мистецьких спеціальностей (В.Беспалько).

В персонологічних теоріях Г.Меррея, Дж.Келлі, Б.Скіннера, Е.Фромма, К.Роджерса, А.Адлера, А.Бандури доводиться, що потреба в персоналізації - як і потреба бути особистістю – це не завжди усвідомлювана глибинна основа багатьох форм спілкування між людьми (альтруїзм, прагнення до самовизначення та визнання іншого тощо). Єдиний ефективний шлях задоволення потреби в персоналізації – діяльність, в якій людина продовжує себе, "трансляючи" іншим свою індивідуальність за допомогою найтонших психологічних процесів включення установок [3, с. 323]. Здатність викладача до персоналізації дозволяє йому здійснювати соціально значущі дії з позитивного перетворення людей (у нашому випадку - внутрішнього світу студентів). На практиці цей феномен забезпечується багатством внутрішнього світу педагога вищої школи як суб'єкта педагогічної взаємодії, різноманітністю засобів (комунікативних, професійно-технологічних), за допомогою яких він може здійснювати персоналізуючий вплив на студентів у процесі навчально-виховної діяльності.

Експериментально виявлено, що персоналізація суб'єкта відбувається з умов його значущості для іншого, емоційної привабливості та референтності (Г.Хаймен). Це психологічне явище ґрунтується на експериментальних висновках, за якими людина у своїй діяльності та поведінці орієнтується не тільки на симпатії та антипатії окремих людей, але й на колективні цілі та цінності, співвідносить свої думки й оцінки з груповими. Тому референтність як міра значущості суб'єкта для іншої людини (для групи людей) та обов'язкова емоційна привабливість відіграють суттєву роль у формуванні професійного образу майбутнього викладача мистецьких дисциплін (К.Юнг, В.Петровський).

Щодо вивчення явищ представленості особистості в інших людях, то в таких ситуаціях вона виступає як з середини, так і поза межами індивідуальної взаємодії як своє ідеальне продовження (віртуальне існування). У рамках такої орієнтації складається особливий метод дослідження особистості – метод відображеної суб'єктності – аналіз особистості індивіда через його представленість у сфері життєдіяльності інших людей, їхніх мотивацій тощо.

Прослідковуючи "глибинну персоналізуючу вертикаль" суб'єкт-суб'єктних відносин, в які входять студенти як майбутні учителі та магістранти як майбутні "учителі учителів", слід звернути увагу на взаємозв'язок та взаємообумовленість педагогічної взаємодії комунікативних ланок "викладач - магістрант", "магістрант - студент", "студент - учень".

Керуючись класифікацією рівнів міжособистісних взаємин, запропонованих А.Бойко [1], ми вважаємо за доцільне дати характеристику суб'єкт-суб'єктним відносинам в практичній підготовці магістрів мистецького напрямку як педагогічно доцільного явища, об'єднаного діалогом-пошуком у процесі співпраці й співтворчості, що визначається розвитком особистості засобами художньої творчості на основі саморуку та персоналізованої взаємодії.

Таким чином, суб'єктність практичної підготовки магістрів мистецько-педагогічних спеціальностей – стрижнева сутнісна якість особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, що, з одного боку, забезпечує дієвість набутих професійних знань та умінь, а з іншого – сприяє персоналізованому розвитку майбутніх викладачів в системі багаторівневих суб'єкт-суб'єктних взаємин. Показниками ефективно особистісно орієнтованої навчальної діяльності стають сформованість у випускників-магістрів морально-етичних якостей викладача вищої школи; розвиток у них потреби у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку; володіння індивідуальним творчим стилем викладання предмету за кваліфікацією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А.М. *Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: Навчально-методичний посібник* / А.М.Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Гузій Н.В. *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія]* / Н.В.Гузій. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів.* – Х.: Прапор, 2009. – 692 с.

УДК 811.161.2:811.111'373.49

ЕВФЕМИЯ ТА СУМІЖНІ ЯВИЩА В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Бігун В. П.

В статье рассматривается понятие эвфемизмов в сопоставлении со смежными явлениями (дисфемизмами, обсценной лексикой, криптолалией, тропами) на примерах украинского и английского языков. Эвфемизмы противопоставлены дисфемизмам и обсценизмам по эмоциональной окраске. Они отличаются от криптолалии и тропов функционально. При отнесении единицы к эвфемизмам необходимо учитывать контекст.

Хоча протягом ХХ століття евфемізми, як правило, не були окремим предметом лінгвістичних досліджень, а розглядалися на матеріалі індоєвропейських мов фрагментарно як засоби вербалізації давніх табу, сьогодні вони дедалі частіше привертають до себе увагу вітчизняних та зарубіжних науковців (І.О. Алексеева, В.Б. Великорода, К. О. Кантур, О.І. Манютіна, І.В. Решетарова, О.Б. Януш, Ю.В. Алексікова, Н.Н. Болдирев, А.М. Кацев, Л.П. Крисін, В.П. Москвін, Х. Абдеслем, К. Алан, К. Барідж та ін.). Сучасні дослідники розглядають евфемію насамперед з лексико-семантичних, прагматичних, функціональних позицій. Сьогодні актуальним є також лінгвокогнітивний підхід до проблеми. Незважаючи на спроби дослідження евфемізмів; в сучасній науці і досі немає єдиної точки зору на обсяг цього поняття. Про це свідчать, наприклад, труднощі, з якими стикаються упорядники словників евфемізмів [5].

Слід зазначити, що евфемізми характеризуються «нестійкістю і рухливістю ... в комунікативному просторі» [5; 221], що, в свою чергу, ускладнює ідентифікацію лексичної одиниці, як евфемізма. Щоб уникнути цього, наразі необхідне чітке відокремлення евфемії від суміжних із нею явищ.

Мета даної статті диференціювати евфемію та суміжні із нею явища (евфемізм і дисфемізм як дві сторони одного явища, евфемізм і табуована лексика, евфемізм і обценізм, евфемізм і криптолалія, евфемізм і тропи) на матеріалі української та англійської мов.

Розглянемо обсяг поняття «евфемізм» у сучасній лінгвістиці. За Лінгвістичним енциклопедичним словником евфемізми – це «емоційно нейтральні слова або вислови, що вживаються замість синонімічних їм слів або висловів, що представляються мовцями непристойними, грубими або нетактовними» [6; 590]. Як одиниці вторинної номінації тлумачить евфемізми В.Б. Великорода [4; 7]. Російський лінгвіст В.П. Москвін розуміє евфемізм як мовний засіб забезпечення доречності мовлення [8; 60]. Ю.В. Алексікова, вслід за Н.Н. Болдиревим, вбачає в евфемії результат концептуальної деривації, що базується на явищі вторинної номінації. На її думку, «евфемія як спосіб концептуальної деривації – це модель зміни певного концептуального змісту з метою формування нового смислу» [2; 5-6]. Англійські дослідники розглядають евфемізми насамперед в комунікативному аспекті [11; 11].

Таким чином, в сучасній лінгвістиці евфемізми наділяються такими головними характеристиками: 1) евфемізми нейтрально забарвлені; 2) це одиниці вторинної номінації; 3) вони забезпечують доречність мовлення; 4) є заміниками небажаних із соціальних або психологічних причин висловів; 4) є результатом концептуальної деривації. На основі цих головних характеристик ми проведемо диференціацію евфемії та суміжних із нею явищ.

Сучасні лінгвісти досліджують евфемізми в єдності з дисфемізмами (Мілева І.В., Манютіна О.І., Шейгал О.І., К. Аллан та К. Баррідж та ін.). К. Аллан та К. Баррідж об'єднують їх до класу Х-фемізмів, тобто одиниць, однакових за своєю сутністю, але протилежних за емоційним забарвленням та функціональним призначенням. Про єдину природу евфемізмів та дисфемізмів свідчить і те, що вони використовуються мовцем свідомо [11; 29]. Також до класу Х-фемізмів відносять евфемістичні дисфемізми та дисфемістичні евфемізми [11; 30 – 31]: евфемістичні дисфемізми (наприклад, *Shugar!*, що вживається замість *Shit!*) за своєю локуцією є евфемістичним, але мають дисфемістичну іллокуцію, тоді як дисфемістичні евфемізми (наприклад, *to have curse* замість *menstruate*) мають зворотні характеристики [11; 30 – 31]. Отже, фактично евфемізми і дисфемізми мають лише протилежне забарвлення, при цьому вони є різними сторонами одного і того ж явища, тому дослідження евфемізмів доцільно проводити у єдності з дисфемізмами.

Як правило, евфемізми замінюють небажані з психологічних та соціальних причин вислови, які в мові передусім представлені табуованою лексикою та обценізмами. Укладник першого українського словнику обцененої лексики Леся Ставицька ставить знак рівняння між обценізмами та табуованою лексикою [10; 16]. Таке тлумачення є справедливим лише частково, адже, по-перше, хоча на теперішньому етапі розвитку суспільства табу найчастіше підлягають саме непристойні слова та вислови, від самого початку воно мало містичний характер, було заборону певних дій або слів, які могли викликати негативні наслідки для людини з боку надприродних сил. Певні вірування такого характеру й досі побутують серед представників різних народів [11; 36 – 50]. Наприклад, в російській мові існує фразеологізм *не к ночи будет сказано*, який вживається на позначення чогось страшного [3]. В такому випадку не можна казати про еквівалентність табуованої та обцененої лексики. По-друге, постає питання про те, що існують шари лексики, які підлягають евфемізації як табуовані, але при цьому вони не є обцененими. Наприклад, лікар, називаючи діагноз латиною, насамперед переслідує ту мету, щоб не уразити почуття пацієнта, в цьому випадку діагноз ніяк не можна назвати непристойним або ганебним, що є головними характеристиками обценізмів. Розуміння особливостей табуованої лексики та обценізмів, що прямо називають небажані для обговорення предмети, додають відомості до розуміння сутності евфемізмів, особливо розширюючи причини їх використання. Адже до психологічних та соціальних причин їх вживання додаються також причини містичні, міркування професійної моралі тощо.

Якщо евфемізми є протилежностями до дисфемізмів, обценізмів та табуованої лексики, і при їх диференціації не виникає труднощів, то розрізнення евфемії та криптолалії, а також евфемії та тропіки іноді є проблемним.

Деякі дослідники не розрізняють криптолалію та евфемію. Така точка зору на проблему представлена в дисертаційній роботі В.Б. Великороди. Серед функцій евфемізмів вона називає конспіративну [4; 8]. Але існує й інша позиція. О.С. Ахманова визначає криптолалію як «таємну мову (потайну мову), незрозумілу для тих шарів суспільства, які не входять до даної соціальної групи», тобто жаргон [1; 211]. В.П. Москвін пропонує розрізняти криптолалію та евфемію за складом комунікантів. На його думку, ситуація евфемії має два комуніканти (адресат і адресант), тоді як в ситуації криптолалії їх три: адресат, адресант та контрагент, від якого необхідно приховати інформацію [8; 61]. Можливий також варіант, коли ці два явища розрізняються ситуативно, наприклад, лікарі називають діагноз латиною в приватній розмові – криптолалія, лікарі вживають латинський термін на позначення хвороби в розмові із пацієнтом – евфемія [8; 61].

Нечітка межа спостерігається і між евфемізмами та тропами. Троп – це «стилістична фігура мовлення, що характеризується образністю, виразністю і ґрунтується на суміщенні традиційного, буквального й ситуативного або фігурального номінативних планів, яке здебільшого зумовлює позначення одного предмета, ознаки, явища найменуваннями інших» [9; 749]. Таким чином, за Селівановою О.С., тропи і евфемізми належать до стилістичних фігур мовлення [9; 694]. В.П. Москвін розділяє поняття евфемії і тропіки за тією ознакою, що евфемізм пом'якшує грубий зміст, тоді як троп виконує декоративну функцію, до того ж евфемізми, на думку дослідника, не можуть бути зарахованими до тропів, адже евфемізмами можуть бути також спеціальні терміни, або запозичення [8; 62]. Однак, як свідчить дослідження О.І. Манютіної, тропи, серед яких метафора, метонімія, гіпербола, мейозис, приймають участь у творенні оказіональних евфемізмів [7; 7].

Евфемізми протиставлені дисфемізмам, табуованій лексиці та обценізмам за емоційним забарвленням. Вони відрізняються від криптолалії та тропів насамперед за функціональним призначенням. Однак віднесення лексичної одиниці до евфемізмів ускладнюється необхідністю враховувати контекст. Саме з цим стикаються укладачі словників евфемізмів. Наприклад, не можна однозначно віднести до евфемізмів, а напевно до дисфемізмів, вислів *suffer fools gladly (to tolerate incompetence – терпіти некомпетентність)* [12; 392], адже цей вислів містить у собі лексему *fool (дурень)*, що не є нейтральною. Або ж лексична

одиниця кривава помста (менструація як привід для жінки відмовитися від статевого акту) [10; 303] подається у словнику із позначкою *евфем., жарт.*, хоча вона напевно є евфемізмом, скоріш дисфемізмом або дисфемістичним евфемізмом.

Отже, в сучасній науці існують різні точки зору на явище евфемії, що визначають обсяг даного поняття. На наш погляд, не можна обмежуватися лише порівнянням та протиставленням евфемізмів та дисфемізмів, обценізмів, табуованої лексики, криптолалії, тропів, це питання потребує більш глибокого дослідження у співставленні евфемізмів із жаргоном, сленгом, політичною коректністю та дезінформацією. Перспективним видається також дослідження груп маргінальних лексичних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Изд. 2-ое, стереотип. – М., «Сов. Энциклопедия», 1969. – 608 с.
2. Болдырев Н.Н., Алексикова Ю.В. *Когнитивный аспект эвфемизации (на материале английского языка)* // <http://boldyrev.ralk.info/dir/material/204.pdf>
3. *Большой толково-фразеологический словарь Михельсона* // http://www.slovarik.net/frazeologichesky_slovar_myhelsona/page/ne_k_nochi_bud_skazanopryanuto.6510/
4. Великорода В. Б. *Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові*. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук. – Львів, 2008. – 19 с.
5. Кантур К.О. *Сучасна англійська евфемістична лексикографія і критерії відбору евфемізмів*. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 50. Філологічні науки. – с. 221 – 224.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой*. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688с.
7. Манютина О.І. *Лексико-семантичні та функціональні особливості евфемізмів у сучасній англійській мові (на матеріалі бульварної жіночої прози ХХ – ХХІ ст.)* Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук. – Чернівці, 2009. – 15с.
8. Москвин В.П. *Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования*. // *Вопросы языкознания*, № 3, 2001. – с. 58 – 70.
9. Селіванова О.О. *Лінгвістична енциклопедія*. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 843 с.
10. Ставицька Л. *Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Обценізми. Евфемізми. Сексуалізми*. – К.: Критика, 2008. – 454 с.
11. Allan, K., Burrige K. *Euphemisms and Dysphemisms. Language Used as Shield and Weapon*. Oxford University Press Inc., New York, 1991. – 159 p.
12. Holder R.W. *How Not To Say What You Mean. Dictionary of Euphemisms*. Oxford University Press Inc., New York, 2002. – 501 p.

УДК 378.015.3:159.9.018.2

Благодир Н.Ф.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПРОВІДНОГО МЕХАНІЗМУ САМОРОЗУМІННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В статтє рассматривается проблема рефлексии как ведущего механизма самопонимания. Автор освещает результаты научного исследования развития рефлексии у будущих психологов.

Постановка проблеми. В найбільш загальному вигляді саморозуміння можна визначити як процес і результат спостереження й пояснення людиною своїх думок і почуттів, мотивів поведінки; уміння виявляти смисл вчинків; здатність відповідати на причинні запитання стосовно свого характеру, світогляду, а також ставлення до себе і до інших людей (Л.С.Виготський, С.Д. Ілльш, Б.В. Кайгородов, А.Б. Коваленко О.Р.Лурія, Ю.М.Орлов, В.В.Столін, Н.В.Чепелева; Г.Л.Лендрет А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, З.Фрейд та ін.).

Нами були виділені основні механізми, за допомогою яких здійснюється процес саморозуміння – самоідентифікація, самоставлення та рефлексія.

Когнітивні та емоційні знання про власну особистість людина отримує за допомогою процесів ідентифікації та самоставлення. Проте наявність даних знань ще не вказує на наявність саморозуміння. Процес саморозуміння здійснюється шляхом осмислення когнітивного та емоційного досвіду за допомогою рефлексії.

Знаков В.В. вважає, що успішне саморозуміння можна визначити як осмислений результат спостережень і пояснення людиною своїх думок, почуттів, мотивів поведінки, уміння знаходити сенс вчинків, здатність відповідати на причинні запитання про свій характер, світогляд, відношення до себе і до інших людей, а також про те, як вони його розуміють [4].

За допомогою рефлексії відбувається осмислення нового досвіду, інформації, яку індивід отримує про себе; певних концептосфер, які особистість отримує в результаті ідентифікації, та емоційних ставлень до самого себе, отриманих в результаті самоставлення.

Рефлексія є смислоутворюючим компонентом саморозуміння. Під рефлексію розуміють процес осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своєї діяльності, соціального та індивідуального способу існування [8].

Рефлексія – це не тільки інтроспекція власної психіки, а й осмислення своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень [8]. Іншими словами – це особливий дослідницький акт, спрямований людиною на себе як суб'єкта життєдіяльності [2].

Дослідження проблеми рефлексії представлено в наукових працях Б.Г.Ананьєва, М.Й.Боришевського, Л.С.Виготського, Н.І.Гуткіної, Д.Б.Ельконіна, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, М.В.Савчина, І.М.Семенова, С.Ю.Степанова, Н.І.Пов'якель, Т.М.Яблонської та ін. [1; 7; 10; 11].

Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виділяє себе із сфери буття, життєвої ситуації та оцінює у співвідношенні з моральними еталонами - чи так «Я» живу?

Високий рівень розвитку рефлексії передбачає постійний діалог з собою, спостереження та самоаналіз власних почуттів, вчинків, дій.

На думку Б.В. Кайгородова, у процесі рефлексії відбувається накопичення внутрішнього досвіду, який і дозволяє людині більш ясно, чітко і глибоко зрозуміти саму себе [5].

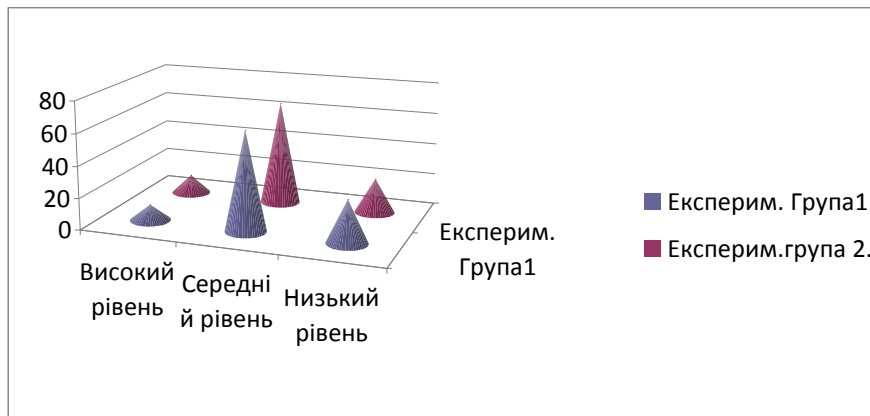
Метою доповіді є висвітлення результатів дослідження розвитку рефлексії, провідного механізму саморозуміння, у майбутніх психологів

Аналіз проблеми дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П.Драгоманова. Об'єктом дослідження стали 200 студентів – майбутніх психологів третього та п'ятого курсів денної форми навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Для дослідження рівнів рефлексії ми використовували опитувальник Карпова А.В. [6].

За результатами дослідження в кожній експериментальній групі було виділено по 3 групи студентів: з високим, середнім і низьким рівнями.

Так, у студентів третього курсу високий рівень розвитку рефлексії відмічений 10%; середній рівень - у 63%; низький рівень - у 27 %. У студентів п'ятого курсу: високий рівень – у 12%; середній рівень - у 66%; низький рівень - у 22 %. Результати дослідження наочно представлені в діаграмі 1.



Діаграма 1.

Динаміка розвитку рефлексії у студентів третього та п'ятого курсів(%)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, основні механізми, за допомогою яких здійснюється процес саморозуміння – самоідентифікація, самоствавлення та рефлексія. Рефлексія є провідним механізмом саморозуміння.

Ми можемо говорити про позитивну тенденцію збільшення рівня рефлексії в процесі навчання майбутніх психологів. Проте, слід зазначити що число студентів з середнім рівнем рефлексії займає значний відсоток як та третьому так і на п'ятому курсі. Відповідно, необхідним є створення психолого-педагогічних умов, які б сприяли зміні рівня саморозуміння студентів від низького до середнього, а потім від середнього до високого під час навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

- *Виготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Просвещение, 1984. – 374 с., т. 2.*
- *Гуткина Н.И. Личностное развитие в подростковом возрасте: Автореф. канд. психолог. – М., 1983.*
- *Захарова А.В., Боцманова М.Е. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьника. – М., 1982.*
- *Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Псих.журн. 2003. Т.24 №2. с. 95-106.*
- *Кайгородов В.Б. Самопонимание: миф или реальность – М., Московский психолого-социальный институт, 2000.-184с.*
- *Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. // Психологический журнал, 2003, т.24, №5*
- *Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. - с.226.*
- *Психологічний словник / Під.ред. В.І. Войтка. – К., 1982.*
- *Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 622 с.*
- *Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и рефлексивная практика // Рефлексивные процессы и творчество. – Ч. 2. Новосибирск: ИФП СО РАН, 1990.*
- *Философский энциклопедический словарь.– М.: Сов. энциклопедия, 1989.– 815 с. , 579.*

КОРОТКИЙ НАРИС ІСТОРІЇ УРБАНОФЛОРИСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ

В статтє приводится краткая история урбанолористичних исследований в Украине, данные об изучении городских флор или отдельных их фракций за последние десятилетия, а также результаты анализа изученности урбанолор по регионам Украины.

Урбанолористика є актуальним напрямком флористики, оскільки дослідження рослинного покриву, аналіз динаміки флори міста, що зазнає впливу антропоічного чинника, виявлення флористичних комплексів, а також природної, синантропної та адвентивної фракцій урбанолори мають важливе як теоретичне, так і практичне значення.

Під впливом урбанізації відбувається синантропізація рослинності міських та приміських екоіопів, напівприродних та антропоічно змінених ділянок, внаслідок чого збіднюється видовий склад природної фракції урбанолори, змінюються домінуючі види, відбувається деградація біоіоценозів, порушуються трофічні ланцюги тощо [1, 3].

Міста є осередками первинного занесення і початкової стадії натуралізації та подальшого поширення на прилеглий території багатьох видів адвентивних рослин, через розповсюдження яких активізуються процеси синантропізації флори регіону в цілому. Одночасно у містах зберігаються фрагменти природних і напівприродних ландшаітів, стан яких підтримує фііорізноманітність урбанолор, забезпечує якість навколишнього середовища, життєві та естетичні потреби мешканців міста.

Рослинний покрив міста відіграє важливу роль у покращенні екологічного стану урбанізованого середовища, тому все більше уваги приділяється його цілеспрямованому дослідженню. Оптимізація, раціональне використання, моделювання розвитку рослинного покриву міста неможливі без інвентаризації та аналізу урбанолор [5].

Спеціальні урбанолористичні дослідження розпочалися у країнах Західної Європи у другій половині ХХ ст. (Котась, 1968; Falicki, 1971; Klotz, 1987; Sudnik-Wojcikowska, 1987; Sukopp, 1990; Jackowiak, 1990; Kunick, 1990 та ін.).

Багато публікацій присвячено синтаксономії рослинного покриву міста. На думку Klotz (1987), цей напрямок досліджень повинен бути головним поряд із вивченням адвентивної флори. Більшість робіт виконано фііоіоценологами Німеччини і Чехії (Hetzl, 1989; Janssen, Brandes, 1984; Reidl, 1984; Klotz, 1987, 1994; Sauerwein, 1988; Kern, Werzel, Letschert, Gethardt, 1989; Dierben 1989 і ін.).

Роботи європейських вчених стали поштовхом до подібного роду досліджень в країнах СНД (Левіна, 1953; Ільмінських, 1982; Бурда, 1982; Гаврилова, 1986 та ін.). У багатьох роботах увага акцентується на фііоіоідикаційній ролі спонтанної флори (Sukopp, Werner 1983; Frank, Klotz 1990; Jager, 1988; Schluter, 1984 і ін.). Адвентивну флору міст досліджували Шульц (1977), Нечаєва (1975, 1976), Sudnik-Wojcikowska (1987) та ін.

У країнах СНД урбанолористичні дослідження представлені в основному у публікаціях фііоіоценологічних шкіл - уфимської (Міркін, 1985, 1986; Сахапов, 1990; Ішбірдін, 1987, 1990, 1992; Соломещ, 1987 і ін.) та української (Кучерявий, Соломаха, Шеляг-Сосонко, 1982; Папучча, 1978 і ін.).

Значний інтерес становлять роботи В. Протоіопової (1991); В. Яірової-Коліаковської (1977); Н. Махаєвої і С. Кожевнікової (1972), в яких висвітлюються результати дослідження регіональних синантропних флор і аналізуються різні аспекти їхніх урбанолористичних елементів [2,4].

В Україні урбанолори великих, середніх та малих міст активно почали вивчатися наприкінці ХХ століття (Бурда, 1982, 1991; Приходько, 1994; Мойсієнко, 1999; Мельник, 2000; 2001 та ін.).

Але найперші дослідження рослинного покриву міст в Україні датуються 1836 р., коли О. Завадський вперше опублікував "Flora der Stadt Lemberg...". Загалом основою раннього етапу досліджень флори міст в Україні були флористичні списки багатьох міст та їхніх околиць, у яких переважно наводяться списки флори із зазначенням місцезнаходження видів.

Перші урбанолористичні дослідження в Україні, під впливом ідей польських, німецьких та російських дослідників, були ініційовані Р.І. Бурдою (Донецьк-Макіївка, Слов'янськ, Краматорськ, Дружківка та Костянтинівка, Луганськ (Бурда, 1982, 1991; Burda, 1997)) і почали реалізовуватися у спеціальні дослідження як флори міст в цілому, так і окремих фракцій чи територій великих міст, зокрема Києва (Мосякін, 1989, Яворська, 2002), Львова (Соломаха, Кучерявий та ін., 1991), Одеси та приіортових міст північно-західного Причорномор'я (Васильєва-Немерцалова, 1996; Коваленко, Петрик, 1992), Харкова (Рябокоть, 1996, 2005), Херсона (Мойсієнко, 1999), Великої Ялти (Левон, 1999), Миколаєва (Мельник, 2001).

Згодом було здійснено комплексні чи фракційні урбанолористичні дослідження і інших міст України: Ужгорода (Протоіопова, Шевера, 2002, 2003), Кривого Рогу (Кучеревський, Шоль, 2003), Кременчука (Некрасенко, 2004), Кам'янця-Подільського (Кагало, Скібіцька, Любінська та ін., 2004) Черкас (Осіпенко, 2006), міст східної частини Малеого Полісся (Острог, Нетішин, Славута та Шепетівка (Губарь, 2006)), Чернівців (Хлистун, 2006), Кіровограда (Аркушина, 2007), Полтави (Панасенко, 2007), Рівного (Івашинюта, 2007), Одеси (Немерцалов, 2008), Сімферополя (Єпіхін, 2008), Харків (Гончаренко, 2009), Чернігова (Зав'ялова, Потоцька, 2012) та ін.

В даний час дослідження, як урбанолори в цілому, так і окремих її фракцій чи міських об'єктів, здійснені більш як у 60 великих та малих містах України. Ці дані узагальнено та наведено у таблиці нижче.

Таблиця

Список міст України, в яких проводились урбанолористичні дослідження

№	Регіон	Область	Місто	Примітка
1	2	3	4	5
1	Північ	Київська	Київ	
2			Біла Церква	урбанолора
3			Сквира	урбанолора
4			Фастів	урбанолора

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

№	Region	Область	Місто	Примітка
5			Богуслав	
6			Тараща	
7			Миронівка	
8			Переяслав-Хмельницький	
1	2	3	4	5
9		Чернігівська	Чернігів	урбанofлора
10			Ніжин	
11		Сумська	Суми	
12	Схід	Харківська	Харків	урбанofлора
13		Луганська	Луганськ	урбанofлора
14		Донецька	Донецьк	урбанofлора
15			Макіївка	урбанofлора
16			Слов'янськ	урбанofлора
17			Краматорськ	урбанofлора
18			Дружинівка	урбанofлора
19			Костянтинівка	урбанofлора
20			Маріуполь	
21	Центр	Черкаська	Черкаси	
22		Кіровоградська	Кіровоград	урбанofлора
23		Полтавська	Полтава	
24			Кременчук	
25			Лубни	
26			Нові Санжари	
27		Дніпропетровська	Кривий Ріг	
28		Хмельницька	Нетішин	урбанofлора
29			Славути	урбанofлора
30			Шепетівка	урбанofлора
31			Кам'янець-Подільський	
32		Вінницька	Вінниця	
33			Немирів	урбанofлора
34			Козятин	урбанofлора
35			Калинівка	урбанofлора
36			Іллінці	урбанofлора
37	Захід	Львівська	Львів	
38			Трускавець	
39			Дрогобич	
40			Борислав	
41		Івано-Франківська	Івано-Франківськ	
42			Коломия	
43			Болехов	
44		Волинська	Луцьк	
45			Ковель	
46		Рівненська	Рівне	
47			Острог	урбанofлора
48			Сарни	
49			Костопіль	
50			Кузнецовськ	
51			Березне	
52			Дубровиця	
53		Тернопільська	Тернопіль	
54			Кременець	
55		Закарпатська	Ужгород	урбанofлора
56		Чернівецька	Чернівці	
57	Південь	Одеська	Одеса	
58		Херсонська	Херсон	урбанofлора
1	2	3	4	5
59		Миколаївська	Миколаїв	урбанofлора
60		Запорізька	Запоріжжя	
62	Крим		Сімферополь	урбанofлора

№	Регіон	Область	Місто	Примітка
63			Ялта	
64			Судак	

В примітці вказано у яких містах урбанofлора вивчається чи вивчена комплексно.

Проаналізувавши літературні джерела та дані, зведені у таблиці, можна помітити, що найбільша увага дослідників України була приділена і приділяється зараз містам Київської (8 міст), Донецької (7 міст) та Рівненської (7 міст) областей.

Причому треба відмітити, що у всіх областях, крім Дніпропетровської, Житомирської та Хмельницької, флора міст – обласних центрів – досліджувалась повністю (Херсон, Миколаїв, Харків, Кіровоград та ін.), або фракційно (Черкаси, Львів, Чернівці, Суми тощо). У більшості областей урбанofлора тільки досліджувалась в обласних центрах, а в інших великих та середніх містах таких досліджень взагалі не проводилось.

З таблиці також видно, що в даний час найбільше міст досліджено у Західному (20 міст) та Центральному (16 міст) регіонах, а найменше – у Південному регіоні (4 міста) та Криму (3 міста).

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Владимиров В.В. Урбоэкология. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. – 204 с.*
2. *Губарь Л.М. Урбанofлора східної частини Малоого Полісся (на прикладі Острога, Нетішина, Славути та Шепетівки) // Автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03. 00. 05. – Київ, 2006. – 20 с.*
3. *Кучерявий В.П. Урбоекология. – Львів: Світ, 1999. – 346 с.*
4. *Мельник Р.П. Урбанofлора Миколаєва // Автореф. дис. ...канд. біол. наук. – Херсон, 2001. – 19 с.*
5. *Протопопова В.В. Адвентизація флори України // Промислова ботаніка: стан і перспективи розвитку. Матеріали III міжнародної наукової конференції. Донецьк, 3-5 вересня, 1998. – С. 76-81.*

Будняк Т. Г.**ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ В КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

Поряд з іншими проблемами формування сучасного вчителя проблему гуманізації навчально-виховного процесу (і, звісно, не лише у вузі) ми вважаємо першоосновою.

Якщо звернемося до історії педагогіки, то переконаємось у тому, що "зерно" педагогічної системи багатьох видатних мислителів - це її гуманістичні принципи, гуманістичний фундамент навчання, виховання, освіти. Виховання в людині всього гуманного видатними педагогами покладено в основу і педагогічної теорії, і практики. Це те, без чого не може бути людини, не може бути людського суспільства. Зараз, коли ми заговорили про демократизацію суспільства, гуманізацію суспільного життя, очевидно, що без перебудови у цьому напрямі перш за все школи здійснити задумане неможливо.

Отже, зараз, коли наше суспільство повертається до загальнолюдських духовних цінностей, ми повинні насамперед у навчально-виховному процесі спиратися на вироблені вже історично гуманістичні принципи, на гуманістичний фундамент педагогіки. Тому і в курсі педагогіки, і в курсі історії педагогіки слід гуманістичне джерело виховання людини виводити на перше місце і під цим кутом зору розглядати всі проблеми навчання, виховання, освіти.

Справедливо буде сказати, що ми гуманістичні проблеми розглядали, та й розглядаємо в педагогічних курсах як важливі, але все-таки рядові - а не як першооснову формування людської особистості. Причини ми вже знаємо, виходячи з історії нашого суспільства. Та і в межах такого повідомлення про це немає можливості говорити. Висновок один - зараз, як ніколи, для нашого духовного відродження нам потрібен гуманістичний фундамент, виходячи з якого слід розв'язувати всі інші проблеми навчання, виховання, освіти. Першорядне завдання педагогічних курсів - повернути в навчально-виховний процес "зерно", суть і народної, і класичної педагогіки - її гуманістичне джерело.

Якщо лише побіжно зараз звернемося до історичної спадщини, переконаємось у тому, що "Ідея загальнолюдського виховання" була провідною в працях видатних діячів зарубіжної і вітчизняної педагогіки.

Згадаємо, як великий гуманіст Й.Г.Песталоцці переконливо довів, що розумове (підкреслимо - властиве лише людині) виховання, яке не спирається на загальнолюдський моральний фундамент, замість користі, дає шкоду. Позбавлене гуманної основи, розумове виховання втрачає свій сенс. Цю ідею, як головну, проводив М.І.Пірогов, коли переконував, щоб у вихованцеві утвердилась, визріла, перш за все, внутрішня людина з високими моральними, громадськими якостями, а потім уже на цій основі формувалися професійні знання, уміння і навички.

Знайомство студентів з ідеями видатного педагога буде сприяти формуванню у них нового педагогічного мислення, нового погляду на дитину, на своє соціальне призначення та відповідальність за майбутнє планети.

Саме на гуманістичному фундаменті вибудована педагогіка В. О. Сухомлинського, теорія і практика нашої національної школи. У свій час В. О. Сухомлинського було важко зрозуміти, адже це був прорив у демократичне майбутнє. Звідси, очевидно, випливає те, що немало серед учителів таких, що лише наслухані про Сухомлинського, але глибоко не знають, яка у нього була педагогіка. А, дійсно, як інакше могло бути в умовах того педагогічного антигуманізму, бюрократії, лицемірства, що характеризували сталінсько-брежнєвську епоху. Сьогодні ж досвід Сухомлинського становить суть перебудови школи. В 50-х і особливо 60-х роках, на порозі моральної і екологічної кризи в нашому суспільстві, В.О.Сухомлинський боровся за збереження в людині всього людського, інакше всі досягнення науки, техніки не те що втратять свій смисл, а призведуть до негативних наслідків (в 80-х роках ці наслідки вже стали трагічними, вилившись у Чорнобильську катастрофу). Проблеми втрати людського в людині В.О.Сухомлинський розглядав у масштабах не лише нашого суспільства, а й як загальнолюдські. У вік науки і техніки, він, як ніхто інший з сучасних педагогів, послідовно ставив на перше місце людину. А людину розглядав з точки зору високої моралі, гуманізму, всього людського в ній, як це склалося споконвічно.

У практиці В.О.Сухомлинського ми бачимо, щоб учні розуміли свою працю як творення добра для людей, як прикрашення рідного краю, відчували виявлення свого духовного і фізичного багатства. Якщо діяльність людини буде з раннього віку сповнена моральними спонуваннями, повагою до інших людей, до всього живого, що населяє землю, тоді виходить не лише користь, а головне, відшліфовуються моральна чистота, людяність, благородство. І чим більше олюднена діяльність, тим більше дитина буде поважати людяне в самій собі, буде все нетерпимішою до моральних порушень у ставленні до людей, до природи, до всього живого.

Межі такого повідомлення не дозволяють нам детально зупинитися на аналізі "ідеї загальнолюдського виховання" у працях видатних педагогів. Але, на нашу думку, запропонований підхід повинен лягти в основу дальшого вдосконалення навчально-виховного процесу. Очевидно, що гуманістичні засади педагогіки допоможуть нам сформувати гуманну людину, і, в кінцевому результаті, - гуманістичне суспільство.

УДК: 378.016:811.111:159.953

Бригинська О.М.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНІ МОВИ, ЗАСОБАМИ ЕЙДЕТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Развитие творческого воображения и визуализации мышления будущих педагогов-филологов с помощью методов эйдетики может весьма эффективно влиять на их обучение иностранным языкам, на становление их творческого подхода к своей профессии, а также способствовать их всестороннему гармоничному развитию как личности.

В системі творчих здібностей особистості важливе місце займає уява. Уява або ж фантазія – невід’ємна частина творчості людини. У будь-якому акті творчості обов’язково присутні елементи уяви, завдяки яким суб’єкт пізнання поповнює прогалини та недоліки своїх знань. Вченому, митцю, педагогу ніяк не обійтися без свого вміння уявляти, оскільки йому доведеться оперувати речами, що можуть бути протиріччям нашому повсякденному досвіду.

Уява підключається вже на початковому етапі творчості при зародженні замислу, формуючи його частіше як зоровий образ. Будь-кому, хто займається творчістю, потрібно розвивати в собі звичку створювати в уяві зорову картинку розв’язуваної проблеми. Зорове сприйняття у людини, на відміну від тварини, найсильніше. Фізіологія людини така, що нерви, що йдуть від ока до головного мозку у 25 разів товстіші, ніж ті, що йдуть від вуха. Завдяки зору, людина отримує більш ніж 80% усієї інформації про навколишній світ.

Образне мислення, на відміну від логічного, дозволяє варіації, образні узагальнення конкретного об’єкту разом з процесом його вигадання. Образи пам’яті не створюють пасивний фонд. Система образів динамічна: вони активно взаємодіють один з одним, зливаючись в єдиний процес образотворення. Також в уяві педагога, митця або вченого має місце таке явище, як «суб’єктивне уподібнення». Тобто зацікавленість проблемою, об’єктом підштовхує нас до суб’єктивного моделювання ситуації задля досягнення внутрішньої репрезентації феномена/об’єкта, що нас цікавить [1].

Питання про образи творчої уяви досліджувалося ще з давніх античних часів. В античній натурфілософії існувало таке поняття, як «ейдос», що від самого початку мало значення «образ або те, що ми уявляємо», і пізніше отримало більш глибоке значення, як «конкретне явлення», «пластична й конкретна даність у мисленні». У Гомера цей термін позначав «прекрасна зовнішність». У Парменіда він виступав як сутність, правда, що ми так чи інакше бачимо. У Платона ейдос врешті-решт досягає значення субстанціональної ідеї. В його творах метафорично зображена вся його філософська система, що будується навколо ейдосів. Більшість людей, як він вважає, живе так, ніби вони знаходяться у темній печері, вони зв’язані та дивляться на білу стіну, освітлену ліхтарем, що стоїть позаду їх. Вони бачать лише тіні, що коливаються на стіні та сприймають їх за реальність. І лише тоді, коли вони здогадаються відвернутися від стіни та утечуть з цієї темної печери, вони зможуть сподіватися побачити світ справжньої реальності. За Платоном, істинно реальні в цьому світі лише форми або ідеї-ейдоси, що породжують врешті-решт те, що ми бачимо в матеріальному світі.

Сутність творчої діяльності у І. Канта втілюється у формах продуктивної уяви. Окремі здібності не носять, згідно Канту, творчого характеру. Тільки синтетична єдність споглядання і мислення являє собою творчість і реалізується в уяві, що є синтетичною єдністю свідомої і несвідомої діяльності. А.Шопенгауер вважав, що світ – це те, що ми уявляємо – фантазмагорична завеса, виткана з образів, відкинутих на неї з космічних глибин. І молодий Ніцше пояснював світ як гру нудьгуючого божества: «Світ – це сон і дим в очах вічно незадоволеного».

В ХХ столітті в феноменології Е. Гусерля та його послідовників знову з’являється поняття «ейдос», що прирівнюється до «сутності». З’являється вчення про ейдос – «ейдетика» або «ейдологія», тобто наука про сутність у протизага наукам про зовнішні факти. До феноменологічного методу відноситься «ейдетична редукція» світового існування, тобто індивідуального існування споглядаємого предмету. Шляхом ейдетичної редукції з поля зору виключаються всі наукові та ненаукові дані щодо предмету дослідження, а також всі його оцінки, судження про нього, тож сутність предмета стає вільною і пізнаваною [3].

Сьогодні ейдетика продовжує своє життя як наука про образне мислення, що значно розширює людські можливості ефективного сприйняття, організації та відтворення інформації. Технології ейдетики стають ефективним знаряддям педагога для захоплення учнів, студентів до вивчення іноземних мов, навчання будь-яким предметам, також вони значно підвищують швидкість навчання, кількість і якість засвоєної інформації учнями та студентами.

Відомо, що для розвитку творчої уяви використовуються всілякі засоби наочності для споглядання вже створених готових образів будь-яких предметів, явищ. Це дуже допомагає особливо на початкових етапах навчання, коли учні ще не мають власного досвіду, власних уявлень про те чи інше. За Бугрій Е.В. такими засобами вважаються перш за все наочний матеріал, а також слово вчителя, науково-популярні та художні описи об’єктів, що вивчаються. Та потрібно пам’ятати, що надлишкова кількість вже готових образів наочності, що пропонується учням може мати зворотній ефект, який просліджується лише через деякий час, коли стає зрозумілим, що учні або вже студенти лише пасивно відтворюють, репродукують вже відоме і не здатні або лінуються продукувати щось нове, мислити творчо.

Отже потрібно зважати на те, що гармонійний творчий розвиток учнів та студентів, а також ефективність їх навчання й учіння, на пряму залежать від вдалого зваженого поєднання як наочності (вже створених образів-прикладів), так і вправ для розвитку, тренування і застосування їх творчої уяви. Вчитель – це той, хто перш за все повинен надихнути й заохотити своїх учнів до навчання і саморозвитку, а також той, хто повинен навчити їх прийомам і методам цього навчання.

Уява людини складається з різних образів: *зорових, фонетичних/акустичних, рухово-моторних* (в тому числі, артикуляційних), *перцептивних* (температурних, дотикових, нюхових, смакових), *абстрактних* (наприклад, покоління ми уявляємо як велику групу людей) та *емоційних* (наші відчуття любові, надії тощо). Чим більше образів-ейдосів ми уявляємо, коли вивчаємо чи то мову, чи математику, чи історію, тим краще проходить засвоєння учбового матеріалу.

Які ж методи/засоби допомагають розвивати творчі здібності студентів та учнів уявляти, дозволяють ефективно запам'ятовувати і використовувати іноземну лексику, уникаючи однотипного повторення або ж зубріння слів, а також перетворюють навчання й учіння у цікаве і захоплююче заняття? Ейдетика пропонує вчителям і викладачам користатися наступними методиками як для подачі нового матеріалу (за заздалегідь приготованими матеріалами або ж спеціальними підручниками), так і безпосередньо для навчання студентів цим методикам для самостійного застосування в оволодінні іноземними мовами:

1) Метод фонетичних асоціацій (асоціювання у широкому сенсі – це зв'язування чогось з чимсь). Суть цього методу полягає у підборі співзвучних слів до іноземного слова, що потрібно запам'ятати, із добре знайомих слів рідної мови. Наприклад: *tit* (синиця) – *титулована синиця*; *whiskers* (вуса) – *віску*, що пролилися на вуса; *to look* (дивитися) – *дивлюся я на лунки* (або ж *поросійськи: смотрю я на лук*). Звичайно, усі слова, що промовляються, потрібно візуалізувати або ж відчувати. На сьогодні невідомо, хто напевно є автором цього методу, але згадування схожих способів запам'ятовування зустрічається у літературі вже кінця минулого століття. Опис одного з перших наукових досліджень, присвячених цьому методу, ми зустрічаємо в статтях Аткінсона і групи авторів (де цей метод носить назву метода ключових слів – “Key Word Method”). Але лише цього методу недостатньо, отже його потрібно поєднувати з іншими [2].

2) Метод фонетичних асоціацій стає ще більш ефективним при комбінуванні його з методом послідовних асоціацій (про це говорив також і Аткінсон). Він полягає в складанні сюжету-зв'язки для перекладу і співзвуччя. Саме при цьому методі звучання слова і його переклад зв'язуються разом, і тому згадування одного елемента цього ланцюга веде до пригадування іншого. Таким чином, фонетична асоціація не може загубитися. Наприклад: *palm* (пальма та долоня) – *пальма* (чиста фонетична асоціація, що не потребує сюжету) або ж – *розкрита долоня нагадує пальму*; *tongue-twister* (скоромовка) – *скоромовка під час танго і м'якості*; *toe* (палець на носі) – *у мене товстий палець на носі*; *barber* – *чоловічий перукар, що не хоче стригти бабу-ягу*. Чим смішніший чи навіть інколи безглуздіший сюжет такого ланцюга, тим більше шансів запам'ятати дане слово, оскільки окрім зорового та фонетичного образу до уяви також приєднуються ще й інші відчуття та емоції, і запам'ятовування проходить ще більш ефективно. Більш того, коли студентам пропонується самім створювати такі сюжети, вони не тільки краще запам'ятовують матеріал, а й активно розвивають свою уяву, творче мислення, а також вчать зв'язувати слова в мовленні.

3) Також використовуються методи графічних асоціацій, оживлення (коли неживі об'єкти в нашій уяві оживають), входження (коли ми самі стаємо учасниками сюжету), асоціацій за римою, піснями, загадками, фільмами, трансформації образів, малювання, історичних/ автобіографічних/ казкових асоціацій та ін.

Уява, як психічний процес, традиційно пов'язується з творчою діяльністю, що розуміється як творення нового і оригінального. Використання ейдетичних технологій значно покращує навчально-виховний процес і творить нову, гармонійну, творчу особистість нашого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1) *Кораблева Е.В. Методологическая роль воображения в научном творчестве // Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів: Зб. наук. праць. – К.- Запоріжжя, 1999. – С. 40-49*
- 2) *Матюгин И.Ю. Как развить хорошую память. Цифры, английские слова, тренировка памяти. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 544с.*
- 3) *Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА - М, 2007. – 576с.*

УДК 278.091.12-047.22

Бобрицька В. І.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

В статті определены главныя направления реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов высшей квалификации; очерчен функциональный спектр компетентностного подхода в проектировании научно-исследовательской деятельности студентов в процессе изучения учебной дисциплины «Образовательная политика».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная подготовка, образовательная политика.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні актуалізує низку тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації. У контексті європейського виміру вищу освіту визначено як інституцію, на яку покладено завдання підготовки висококваліфікованих кадрів, і, водночас, як освітню структуру, що забезпечує соціалізацію і професіоналізацію особистості, набуття нею професійних компетентностей. З огляду на це, в умовах модернізації вищої освіти реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації передбачає орієнтацію на високий рівень сформованості у студентів актуального набору компетенцій, необхідних для якісного виконання професійної діяльності.

Вагомий внесок у розроблення методологічних основ компетентісного підходу зробили В. Байденко, О. Бермус, Н. Бібік, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачова та інші. Однак, незважаючи на результативність здійснених напрацювань деякі теоретичні й прикладні аспекти реалізації компетентісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації потребують подальших наукових розвідок. Цей визначає мету цього локального дослідження, в досягненні якої важливо, на нашу думку, розв'язати такі завдання:

1. Виокремити основні напрями реалізації компетентісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації.

2. Визначити функціональний спектр компетентісного підходу у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів сучасного вищого навчального закладу.

При визначенні основних напрямів реалізації компетентісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації виходимо з того, що професійна освіта у вищому навчальному закладі має відбивати потреби студента, його інтереси, можливості, забезпечувати особистісний зміст діяльності, створювати полікультурний простір для вияву і розвитку цих потреб, інтересів, можливостей.

Оскільки в окресленні основних ідей компетентісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вищої кваліфікації ми оперуємо поняттями «компетентність» і «компетенції», визначимося щодо розуміння їх змісту. Слід зазначити, що застосування поняття «компетентність» у царині професійної освіти має більш глибокі історичні корені ніж поняття «компетенція». Обидва слова мають спільне походження – від латинського «comprete», що означає «відповідаю», «підходжу». Водночас, латинське слово «comprete» означає «здібний», «той, що відповідає вимогам» [1, с. 41].

Наша дослідницька позиція суголосна позиції О. Овчарука, що тлумачить поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати свою діяльність. При цьому компетентність містить набір компетенцій у формі знань, умінь і настанов, які дають змогу особистості діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності [3, с. 7].

Оскільки компетентісний підхід проголошено одним із актуальних у стратегії розвитку вітчизняної освіти, окреслимо основні положення означеного підходу:

1. Компетентність є ключовим поняттям в оцінюванні освітніх результатів, оскільки поєднує в собі інтелектуальний і прикладний складники освіти.

2. У понятті «компетентність» закладено інтерпретацію змісту освіти, сформованого «від результату».

3. Компетентність є інтегративною за своєю природою, оскільки визначається як динамічне поєднання знань, розуміння, цінностей, умінь, інших здатностей.

У виконанні завдань цього дослідження важливо визначитися щодо функціонального спектру компетентісного підходу у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів, оскільки переконані що вона є важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх фахівців вищої кваліфікації. Звернемося до напрацювань Л. Єлагіної [2] та Г. Мітєєвої [4], аналіз яких дає змогу узагальнити перелік цих функцій і виокремити такі: 1) методологічно-регулятивна; 2) концептуально-теоретична; 3) проектно-технологічна; 4) моделювально-прогностична; 5) критеріально-оцінювальна; 6) квалітативна; 7) орієнтувальна; 8) практико-орієнтована; 9) адаптивна; 10) інтеграційна.

Сучасні вимоги до підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідно до світових запитів актуалізували застосування компетентісного підходу у професійній підготовці студентів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Освітня політика». Програму цієї дисципліни укладено на засадах *компетентісного підходу* до підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери.

Досвід свідчить, що під час вивчення навчальної дисципліни «Освітня політика» студенти спеціалітету і магістратури набувають загальних *компетенцій*, серед яких можна виокремити такі: 1) здатність аналізувати освітню політику України щодо розвитку освітньої сфери в історичній ретроспективі; 2) здатність виокремлювати пріоритети у розвитку освітньої політики в Україні, зокрема чітких орієнтирів щодо управління якістю, доступністю та ефективністю освіти; 3) здатність аналізувати досягнення і втрати у процесі модернізації всіх ланок національної системи освіти за визначений період, зокрема 20-річного періоду незалежності України; 4) здатність досліджувати пріоритетні напрями розвитку освітньої політики освіти в різних країнах (за вибором студента); 5) здатність оцінювати ефективність освітньої політики як в Україні, так і інших країнах світу з позицій відповідності викликам XXI ст., сучасним цивілізаційним процесам.

Вважаємо, що підвищенню ефективності формування професійної компетентності у майбутніх фахівців вищої кваліфікації сприятиме виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (ІНДЗ) у процесі вивчення програмових положень означеної навчальної дисципліни. Наше переконання базується на тому, що науково-дослідницька робота у ВНЗ є чинником, що забезпечує реалізацію творчих можливостей студентів шляхом розвитку їх здібностей і творчої діяльності. Так, зміст ІНДЗ з навчальної дисципліни «Освітня політика» є завершеною теоретичною або практичною роботою у межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь та навичок, отриманих під час лекційних, семінарських занять і охоплює декілька тем або один із змістових блоків навчальної дисципліни. Студентам пропонуються види ІНДЗ (творчий проект, науковий реферат, есе), вимоги до їх виконання й захисту, критерії оцінювання.

Зазначимо, що виконання науково-дослідницької роботи студентами визначає такий процес змін особистості, який можна назвати її розвитком. Застосування компетентісного підходу у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів під час вивчення навчальної дисципліни «Освітня політика» дає змогу встановити, що основними напрямами розвитку особистості майбутнього фахівця вищої кваліфікації є:

1) формування компетенцій у визначеній сфері суспільного розподілу праці (загальних і спеціальних);

2) розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів діяльності, зокрема під час виконання творчих наукових завдань;

3) формування особистісних професійних якостей і здібностей, що є основою формування професійної компетентності.

Викладене дає змогу здійснити деякі теоретичні узагальнення. Так, організована науково-дослідницька робота студентів є важливим чинником формування у них професійної компетентності, оскільки: по-перше, у процесі виконання дослідницьких завдань відбувається перетворення зовнішньої діяльності на внутрішню, що визначає високий ступінь впливу суб'єктивного фактора навчання; по-друге, науково-дослідницька робота студентів магістратури і спеціалітету здійснюється на більш високому (порівняно з набуттям ОКР бакалавр) рівні розвитку особистості, її загальнотеоретичної і практичної підготовленості; по-третє, науково-дослідницька робота студентів є своєрідною проекцією їх майбутньої професійної діяльності, що потребує зорієнтованості на набуття професійно педагогічної компетентності.

Визначаючи напрями подальших наукових розвідок, урахуємо те, що науково-дослідницька робота студентів у ВНЗ значною мірою визначається їх власною активністю, спирається на осмислене набуття набору компетентностей, які необхідні для успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / В. Бобрицька // Проблеми освіти – 2011. – № 66. Ч. І. – С. 39 – 44.
2. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. д-ра пед. наук; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 44 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарука. - К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. М. Митяева – Волгоград, 2007. – 44 с.

Бобовський Р.П.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Анотація. В статті розглянуто систему педагогічних умов формування педагогічного свідомості вчителів.

Україна як європейська держава зробила важливий крок на шляху до інтеграції вищої освіти в загальноєвропейський простір. У контексті цих змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема сфера підготовки нової генерації вчителів, а як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації.

На думку багатьох дослідників, сфера освіти має нагальну потребу в педагогові-професіоналі, який здатний не тільки до проектування ефективного розвивального середовища в межах освітнього закладу, але й до саморозвитку, власного професійного й особистісного зростання. Сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з підготовки вчителя, здатного, орієнтованого на відтворення моделі традиційної педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини (А. Богуш, Г. Беленька, В. Болотов, О. Гогоберідзе, І. Зимня, І. Зубкова, І. Зязюн, Є. Ісаєв, Л. Мітіна, О. Пехота, Л. Пуховська, В. Сластьонін, Н. Ткачова та ін.).

Досить тривалий час підвалинами професійно-педагогічної підготовки слугували усталені уявлення про особистість і діяльність учителя, розроблені відомими психологами та педагогами (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Моргун, А. Орлов, О. Щербаков та ін.), в яких розкривалися психолого-педагогічні компоненти професійної діяльності, особливості їх формування й розвитку. З огляду на сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти важливим постає питання формування особистості педагога як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Тому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спостерігається зміщення акцентів з описання структурних і функціональних компонентів діяльності педагога на вивчення професійної свідомості суб'єкта професійної діяльності: рефлексії, настанов, цінностей, смислів тощо (С. Днепров, В. Зінченко, Л. Захарова, С. Косарецький, Ю. Кулюткін, Л. Плєскач, Г. Сухобська, О. Цокур та ін.).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що формування педагогічної свідомості можливе тільки при наявності системи педагогічних умов. До найважливіших педагогічних умов формування педагогічної свідомості ми віднесли: гуманістична спрямованість педагогічного процесу, рефлексія, можливість здійснення узгодженої і безперервної інформаційної взаємодії і самодіагностики. Зупинимось на характеристиці кожної з умов більш детально.

Гуманістична спрямованість педагогічного процесу. Слідом за іншими авторами [2] ми вважаємо, що специфіка гуманістичної спрямованості освіти полягає не скільки в передачі деякої кількості знань та формуванні відповідних умінь і навичок, скільки в розвитку творчої індивідуальності особистості та в спільному особистісному зростанні педагога та учнів. Гуманістична спрямованість освіти дозволяє подолати віддалення вчителів та учнів від навчальної діяльності, а також один від одного. Це передбачає звернення до особистості, повага і довіра до неї, прийняття її особистих цілей, запитів, інтересів, створення умов для розкриття і розвитку здібностей як учня, так і педагога.

Рефлексія. Рефлексія (лат. - роздум про свій внутрішній стан) - повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, умінь посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе. Іншими словами це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» - що пізнає і «Я» - пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» - що пізнає і «Я» - пізнаним.

Рефлексія - це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчання людини способів самопізнання, розвитку у неї здатності до ідентифікації і рефлексії, здатності підвищувати рівень самоповаги, самоухвалення, долати страхи і вибудовувати захисти тощо. Найефективнішим є самовиховання у себе здатностей до самопізнання - особистість самостійно ставить перед собою мету й завдання і своєю власною працею досягає її.

Необхідність у самопізнанні виникає, коли вчитель виявляє дисбаланс між своєю працею і її результатом. Наприклад, погана успішність учнів спонукає вчителя замислитися над тим, що саме в його поведінці, методиці викладання призводить до незадовільних результатів, конфліктів з дітьми, колегами, адміністрацією. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість педагогу усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою і оточуючими, ліквідувати негативні емоції переживання, які викликали дисбаланс.

Рефлексія активізується в результаті критики адміністрації, батьків, колег, учнів. Реакція на критику може бути деструктивною - критика відкидається, супроводжуючись образами, бажанням помститися; конструктивною - відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність і спонукання до самопізнання.

Розвиненість рефлексивної позиції педагога виявляється в його умінні моделювати майбутню ситуацію. Так, за В.А. Кан-Каліка, в систему комунікативних умінь в якості першого блоку повинно входити моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією.

На уяву як на складову частину рефлексії вказують Б.З. Вульфів і В.Н. Харькіна [1]. Ми згодні з авторами в тому плані, що за допомогою уяви учитель заздалегідь осмислює можливості педагогічних імпровізацій і передбачає результат їх включення в навчально-виховний процес. При аналізі педагогом шкільного дня або окремої події уява дозволяє "програвати" інші можливі варіанти, що в кінцевому рахунку сприяє зростанню педагогічної майстерності. Педагог повинен володіти ще й особливою емоційною збудливістю, яка дозволяє переживати образи, викликані уявою, як реально існуючі. Таким чином, ми бачимо, що істотною характеристикою процесу рефлексії є "прогривання", тобто інформаційна взаємодія з образами, які уже знаходяться у свідомості.

Певну роль в рефлексивній позиції суб'єкта грає і критичне ставлення до себе, яке дозволяє подивитися на себе з позиції іншого, стимулювати роботу над собою.

Деякі фахівці в якості засобу розвитку рефлексії використовують відеозапис. За словами І.Л.Федотенко, "бачення себе зі сторони" сприяє більш точній самодіагностиці, адекватній оцінці доцільно обраних способів діяльності, стимулювання пошуку більш точних зовнішніх засобів (погляд, жести, посмішка, поза, мікроміміка).

Ефективним способом формування педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів можна вважати організаційно-навчальні ігри. При цьому деякі автори виходять з трикомпонентної моделі педагогічної рефлексії:

- предметно-змістовного компонента (аналіз педагогом своєї професійної діяльності у навчанні учнів);
- соціального компонента (здійснення педагогом аналізу соціальних взаємодій з учнями);
- рефлексивного компонента (здійснення педагогом аналізу діяльності з погляду професійного саморозвитку).

Взаємовідносини суб'єктів педагогічної діяльності. Як відомо, існує значне число моделей педагогічних взаємовідносин та їх психологічного обґрунтування.

Розглядаючи сутність і структуру поняття "педагогічна комунікація", В.Д. Ширшов вважає однією з необхідних умов здійснення педагогічного спілкування - наявність самостійної активності у суб'єктів спілкування.

С.Л. Рябцева [5], характеризуючи умови проведення діалогу, вважає, що діалог - це не просто "розмова двох", це мислення, якісно відмінне від інші відносини. Умовою діалогу є повага до співрозмовника, точне дотримання меж свободи ("моя свобода махати руками закінчується там, де починається ніс мого сусіда").

Іншою не менш важливою умовою діалогу є довіра. Так, В.В.Рижов відносить до чинників, що полегшують процес спілкування: довіру, відкритість, готовність до співпраці.

Можливість здійснення узгодженої і безперервної інформаційної взаємодії. Ця умова дуже тісно пов'язано з попередньою. Тут здійснюється перехід від взаємин до взаємодій, хоча межі такого поділу досить умовні. Найважливішим компонентом взаємодії ми вважаємо розуміння.

Розуміння себе, співрозмовника, ситуації в контексті спілкування дає підстави для адекватної, індивідуально-конкретної реалізації свобод, комунікативних прав, надає інформаційній взаємодії гнучкості, актуальності і реальності. Взаєморозуміння відрізняється особливою глибиною ще й тому, що сторони відкриті один одному, прагнуть не тільки зрозуміти, а й бути зрозумілими.

На думку С.Д. Литвина [3], у вчителів з високим рівнем педагогічних здібностей процеси розуміння учнів відрізняються складністю і диференційованістю. Дійсно, при характеристиці учнів (за методикою Дж. Келлі) можна виділити різноманітні особистісні конструкти, що включають ставлення до навчання, успішність, самооцінку, здібності і характер, інтереси і особливості мислення, місце в міжособистісних відносинах класу. Вчителі з високим рівнем педагогічних здібностей нерідко ідентифікують себе з учнями, використовуючи різноманітні педагогічні впливи. В їх роботі переважають інформаційні та організовуючі дії. Інформування будується як міркування, із застосуванням припущень, зіткнення думок, двосторонньої аргументації, заснованої на переконанні. В цілому вони надають перевагу нестандартним ситуаціям і не уникають суперечливих моментів, конфліктів, а сприяють переходу від неузгодженості до узгодженого.

Високий рівень педагогічних здібностей знаходить своє вираження і в системі комунікативних умінь. Так, згідно В.А. Кан-Каліку, можна виділити три блоки цієї системи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої діяльності з людьми.
2. Організація безпосереднього спілкування з аудиторією в момент взаємодії з нею (вміння зняти напругу; вміння створити творче самопочуття в спілкуванні; уміння здійснювати "комунікативні атаки"; вміння встановлювати контакт з аудиторією).

3. Управління спілкуванням з аудиторією (вміння побудувати спілкування, "читати по обличчю", володіти емоційною ідентифікацією, використовувати міміку).

Можливість здійснення безперервної самодіагностики. Можливість суб'єкта здійснювати самодіагностику, як правило, пов'язують з його рефлексивними здібностями. Однак, ми думаємо, що самодіагностика повинна бути пов'язана з усіма процесами свідомості.

Важливу роль в процесі самодіагностики грає самооцінка. У цьому зв'язку для самооцінки насамперед суттєво, як суб'єкт оцінює власне розуміння. Наприклад, у нездібного учня критерій оцінки власного розуміння відсутній. У зв'язку з цим виникає питання: як можна поліпшити вміння оцінювати власне розуміння. На нашу думку, з метою розвитку самооцінки для учня дуже важливо навчитися ставити запитання самому собі (типу: "Що мені необхідно знати для того, щоб ... ?"). Проте ні в літературі, ні в практиці майже немає прикладів того, як потрібно розвивати дану активність.

Таким чином, у розвитку вміння самооцінки бере участь і процес рефлексії, і процес відображення.

Оцінюючи співвідношення оцінки і самооцінки професійної діяльності вчителя, А.К. Маркова [4] відзначає актуальність здійснення самодіагностики рівня свого професіоналізму незалежно від того, коли і як це зроблять інші. Учителю важливо мати власну адекватну професійну самооцінку, тоді будь-яка оцінка вчителя ззовні (навіть не цілком справедлива) не зможе похитнути його професійну стійкість, не зруйнує його діяльність, не знизить його самоповагу в цілому.

Іншою важливою складовою самодіагностики є самоконтроль. Проте здійснення безперервного контролю пов'язано з високим рівнем самостійності. Наприклад, у школярів, що володіють високим рівнем самостійності, спостерігається висока інтенсивність самостійної діяльності, в процесі якої постійно здійснюється самоконтроль.

До спеціальних навичок самоконтролю можна віднести навчальне коментування і самоперевірку. Обговорювання учнем того, що він має намір зробити, є типовим проявом самоконтролю.

Таким чином, вплив педагогічних умов на співвідношення процесів свідомості представлено нами системою взаємозв'язків відображення, рефлексії, розуму і характерних ознак взаємодії, що забезпечують розвиток цілісної педагогічної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вульфова Б.З., Харькин В.К. Педагогика рефлексии. – М., 1995.
2. Котова И.Б., Шиянов Е.М. Философские основания современной педагогики. – Ростов, 1997.
3. Литвин С.Д. Педагогические способности в структуре творческой индивидуальности учителя. // Формирование личности специалиста в вузе. – Грозный, 1987
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
5. Рябцева С.Л. Диалог за партой. -.: Просвещение, 1989.

УДК 378.091.12-051: [338.48+658]: 351.85

Бартош Л. П.

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ НОВОЇ ФОРМАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

В статті розглядається проблема управленческой підготовки менеджерів туризму. Акцентовано увагу на формуванні у них управленческой культури. Обґрунтовано умови ефективності формування управленческой культури.

Постановка проблеми. Розвиток національного ринку туристських послуг в Україні зумовлює формування нової управлінської парадигми, в центрі якої знаходиться підвищення ефективності діяльності туристських підприємств та пристосування їх до факторів середовища, як прямого так непрямого впливу. Незначна зміна в середовищі може радикально змінити функціонування підприємства в цілому. Для оперативного реагування на соціально – економічні зміни та ефективного управління туристським підприємством необхідні висококваліфіковані кадри, підготовку яких потрібно здійснити на принципах безперервності та багаторівневості з урахуванням міжнародних стандартів і методик та специфіки українського ринку туристських послуг. Управлінці нової формації повинні володіти достатнім рівнем професійної культури, уміти передбачати та оцінювати ринкову кон'юнктуру, вчасно приймати управлінські рішення та забезпечувати їх практичну реалізацію.

Рівень управлінської підготовленості фахівців виступає важливим фактором ефективного керування різними структурними підрозділами підприємства, що зумовлює постійне навчання, оновлюючи свої знання, адаптуючись до ринкових умов. При цьому удосконалюється робота менеджерів, як основної керівної ланки та підвищує ефективність управлінської діяльності. Керівники різних рівнів взаємозбагачують один одного ідеями, найбільш продуктивними методами керівництва, сучасними організаційно-технічними формами і засобами управління.

Менеджери-управлінці являються архітекторами, що вибудовують культуру в організації, створюють її майбутнє. Центральним компонентом професійної культури менеджера невиробничої сфери є управлінська культура. Поняття культури управління охоплює матеріальні й духовні форми культури, впроваджені й використовувані в управлінні, процес створення і реалізації їх в управлінській практиці, рівень духовного розвитку і відповідні знання людей, зайнятих в управлінській сфері, уміння й навички, необхідні для виконання своїх функцій.

Актуальність дослідження. Українська управлінська культура наразі формується. Але створення ринкових відносин, нові умови господарювання, підвищення освітнього рівня і зрілості менеджерів дали потужний поштовх розвитку управлінській культурі. Управлінські структури не тільки докорінно змінили відношення до цієї проблеми, але і зайняли активну позицію у формуванні, зміні та використанні її як фактора підвищеної конкурентоспроможності своїх організацій [3, с.425].

Управлінська культура може бути визначена і як комплекс уявлень про систему цінностей і цілі дій організації, шляхи і засоби їхнього досягнення, правила і норми ділової поведінки, що визначають характер, зміст і методи виконання прийнятих управлінських рішень [2].

Для керівника важливого значення набуває така складова управлінської культури, як культура мислення, яка є однією з форм відображення соціальної дійсності, цілеспрямованості та узагальненим пізнанням людьми існуючих зв'язків в управлінських відносинах, творчим продукуванням нових ідей, формування явищ та процесів, що мають соціальний зміст або практичне значення для управлінської діяльності [1, с.27].

Специфіка культури управлінської праці полягає в тому, що в основі знаходяться певні норми, які повинні дотримуватися менеджером. Передусім умінням працювати творчо, ініціативно, професійно з постійним пошуком раціональних методів і прийомів, широким використанням досягнень науки й техніки, високою якістю й максимальною ефективністю. Ці вимоги за своєю природою й сутністю є моральними, організаційними, економічними, психологічними, науково-технічними, а якщо вони набрали правової форми, то мають юридичний характер. Культура менеджера в даному відношенні складається у знанні і виконанні юридичних норм, які відображені у державно-правових нормативних актах. Управлінську поведінку менеджерів регулюють моральні норми, а економічну діяльність організаційно-економічні норми. Важливу роль відіграють організаційні норми, які встановлюють структуру організації, склад та порядок діяльності функціональних підрозділів та їх керівників, а також правил внутрішнього розпорядку та інші норми організаційного плану, прийняті в організації.

Існують інші види норм (технічні, естетичні), які певним чином формують управлінську культуру. В кінцевому підсумку утворюється сукупність елементів, що атестують діяльність менеджера у відношенні культури управлінської праці. Це такі елементи:

- особиста культура, яка включає в себе рівень кваліфікації, етичне виховання, особисту гігієну, зовнішній вигляд, форму звернення до підлеглих;
- раціональне розподілення робочого часу, тобто необхідно чітко планувати витрати свого особистого часу на роботу з документами та кадрами, на вирішення соціально – економічних і комерційних питань, на нарадах, переговорах;
- культура утримання робочого місця, на робочому столі повинні знаходитися тільки потрібні для роботи документи;
- культура проведення масових заходів – вміння організувати і провести різні наради, переговори та бесіди;
- культура прийому відвідувачів, потрібно дотримуватися правил та вимог при прийомі працівників з особистих і службових питань;
- культура в роботі з листами, сюди входить обов'язкова реєстрація листів, певні терміни їх розгляд, персональна відповідальність керівника за своєчасне і правильне реагування на них, обов'язкова відповідь на кожний лист;

- культура мови – вміння спілкуватися з людьми;
- організаційна культура керівника визначається ступенем володіння менеджером теорією управління, методами організаційної роботи, його досвідом, навичками і умінням здійснювати різноманітні організаційні процедури, до яких відносяться підбір і розставлення кадрів, розробка організаційних норм, нормативів і планів особистої роботи, постановка завдань та доведення їх до виконавців, розпорядництво, контроль виконання [3, с.426].

Отже, формування управлінської культури нової формації менеджерів туризму - процес складний, багатограний, багатоаспектний, оскільки передбачає взаємодію різних складових культур, а саме:

- загальної культури, яка в науковій літературі представлена сукупністю знань, умінь, ціннісних орієнтацій, потреб та проявляється в характері спілкування й відтворювальній (творчій) діяльності. Вона включає цілу низку компонентів: політичний, економічний, професійний, правовий, інтелектуальний, екологічний, моральний та ін. [4, с. 24; 20, с. 320];
- професійної культури, що являє собою рівень оволодіння певною галуззю фахових знань, або відповідної діяльності. Встановлено (Е. Федик, В.Шевчук), що до складу професійної культури входять три основні складові: професійно-моральна, професійно – психолого - педагогічна, професійно – технологічна [5];
- особистісної культури, яка полягає у становленні особистості та формуванні її пізнавальної, моральної активності, розкриття психофізіологічного, морально - професійного потенціалу, тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, формування управлінської культури менеджерів туризму буде ефективне лише за умов:

- актуалізації професійно – особистісного прагнення до оволодіння управлінською культурою в професійній підготовці;
- інноваційної спрямованості освітнього процесу;
- залучення до науково–дослідницької роботи в процесі формування управлінської культури;
- організації різних видів управлінської діяльності, спрямованої на розвиток управлінського мислення і формування професійно значущих якостей особистості фахівця;
- управлінської – професійної спрямованості виробничої практики, всіх видів позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи студентів з урахуванням специфіки управлінської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Нижник Н.Р., Цветков В.В., Леліков Г.І., Крупчан О.Д., Дубенко С.Д., Ткачук П.М., Немировський Я.В. Державний службовець в Україні (пошук моделі). - Київ: Ін – Юре, 1998.- 272 с.
2. Пашко Л. А.. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин // статистика України, 2004, №2.
3. Кабушкин Н.И. Менеджмент туризма: Учеб. пособие. – Мн.: БГЭУ, 1999.- 644 с.
4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособ. под. ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байкиной. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Пед. общво России, 2000. - 256 с.

5. Зоріна В.М. *Управлінська культура як складова професійної культури менеджера: (підсумки Міжнар. конф. «Науковий потенціал»).* – Режим доступу: <http://intkonf.org/zorina-vm-upravlinska-kultura-yak-skladova-profesiynoi-kulturi-menedzhera/>.

УДК 321.01:316.3.34

Бабкіна О.В.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОЛІТОЛОГІЇ ЯК НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Рассматриваются истоки, эволюция и перспективы политического образования в системе высшего учебного заведения. Подчеркнуто значение подготовки политологов для демократического политического развития общества. Проанализированы основные проблемы становления политологии как учебной дисциплины в 90-е гг. прошлого столетия, необходимость ее дальнейшего развития. Особое внимание уделяется связи между научными поисками в сфере политического знания и внедрениями их результатов в учебный процесс подготовки молодого поколения политологов.

На межі 80-90 рр. минулого століття суспільні процеси, які відбувалися у світі, поставили на порядок денний необхідність створення нової сучасної системи суспільних наук, яка б могла адекватно пояснити суспільні процеси та дати студентам сучасні знання про суспільство, його економічну основу, політичне життя, культуру, релігію тощо. Нова суспільна наука повинна була стати проблемно-теоретичним і наукознавчим переосмисленням позитивного багатства філософії, соціології, економічної теорії, правознавства, державознавства й інших наук, своєрідним індикатором філософсько-соціологічного і політико-правового знання.

Молоде українське суспільство актуалізувало особливо гостру потребу у системі розповсюдження політичних знань. Розгортання політичної освіти мало на меті політичну соціалізацію особи, введення індивідів до системи політичних відносин, їх орієнтацію на активну участь у розбудові демократичної, соціальної і правової держави, формування демократичних цінностей, свободи, гідності і громадянської відповідальності кожного, засвоєння норм цивілізованої політичної поведінки, культури спілкування між громадянськими, політичними організаціями, особистостями і державою, між країнами та народами, поважання прав людини та законів держави. Практичне втілення нових ідей політичного виховання передбачало докорінне оновлення змісту, форм і методів вивчення соціально-гуманітарних курсів на основі фундаментальної перепідготовки викладачів; створення необхідних структур для безперервної підготовки відповідних фахівців; утвердження в суспільстві політичних знань шляхом широкої політичної просвіти населення і соціалізації особистості; створення і розвиток державної системи політичної освіти з ефективним використанням потенціалу політичної науки, яка базувалася б на фундаментальних цінностях, демократичній культурі, на ідеях свободи, соціальної справедливості, громадянського миру.

Саме у такому контексті у нашому університеті й постала необхідність створення кафедри політології, що утворилась на базі кафедри соціально-політичної теорії в 1991 році, сприйнявши і продовживши наукову і педагогічну традицію, що склалася завдяки зусиллям таких науково-педагогічних працівників, як доктор філософських наук, професор М.Д. Ющенко, доктор історичних наук, професор О.А.Завадська, доктор історичних наук, професор Є.Ф. Безродний, які в різні часи очолювали кафедру наукового коунізму. В межах соціально-гуманітарного факультету розпочалася робота по відкриттю нових спеціальностей, серед яких була і «Політологія», ліцензування якої Міністерство освіти України здійснило у 1992 році. В тому ж році було відбувся перший набір студентів за цією спеціальністю. Лише у 2003 році у зв'язку з розширенням напрямів підготовки фахівців, введення нових спеціалізацій, запровадженням підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр політології», а також диференціацією завдань загальнополітологічної та спеціально-політологічної підготовки, зміцненням науково-педагогічного складу кафедру політології та соціології було реорганізовано. Вона стала основою для утворення трьох кафедр Інституту – кафедри політичних наук, кафедри соціально-політичних дисциплін і кафедри теорії і методики викладання соціально-гуманітарних наук.

Основними завданнями кафедри стали: розробка концептуальних засад нової для незалежної України науки та навчальної дисципліни – політології, її предметного поля та методологічних принципів; визначення місця української політичної науки в системі гуманітарних знань; втілення у навчальний процес нового політичного знання, написання перших вітчизняних підручників з політології, нових курсів і спецкурсів, енциклопедичних словників, методичних та дидактичних матеріалів, лекцій, розробок тощо; поширення політологічних знань серед молоді; підготовка науково-педагогічного складу до виконання нових завдань.

Проблема розвитку політичної освіти, викладання і вивчення політології була значно складнішою, ніж викладання таких традиційних суспільно-гуманітарних наук як філософія, соціологія, історія, правознавство тощо. Перед науково-педагогічною спільнотою постали завдання звільнення науки від догматизму, гіперідеологізації, які призводили до фальсифікації минулого, міфологізації сучасного, містифікації майбутнього. За нових, динамічних соціально-політичних умов кафедра взяла активну участь у творенні сучасної та нової для вітчизняного простору політологічної інфраструктури. Так в 1991 році було створено Українську Асоціацію політологів, її очолив директор Інституту держави і права НАН України, академік Ю.С. Шемшученко, з 1993 року – доктор юридичних наук, професор В.Д. Бабкін, а з 2003 року і до сьогодні – доктор філософських наук, професор М.І.Михальченко. До складу Асоціації ввійшли як індивідуальні (політологи, філософи, правознавці, історики), так і колективні члени (Інститут держави і права, Інститут політичних та етнонаціональних досліджень, ряд кафедр, серед яких і кафедра нашого університету). За підтримки УАП в Україні створену Українську Академію політичних наук, спеціалізовані вчені ради по захисту дисертації з політичних наук. Навіть за об'єктивно несприятливих умов, перешкод суб'єктивного характеру завдяки діяльності УАП, науковців-політологів Інституту держави і права, Інституту політологічних та етнонаціональних досліджень, Інституту стратегічних досліджень, а також науково-педагогічного потенціалу кафедр політології, серед яких чільне місце зайняла кафедра політології та соціології нашого університету, в Україні все ж сформувалась самостійна науково обґрунтована інфраструктура політичної науки і освіти.

Кафедра політичних наук спрямувала свою роботу на формування демократичної політичної культури українського студентства незалежної української держави, а також підготовку фахівців, які б могли здійснювати викладання курсів соціально-

гуманітарного циклу в системі загальноосвітньої та вищої школи. Розвиток нової політичної науки і політології як навчальної дисципліни йшов паралельно зі стрімким розвитком сучасних суспільно-політичних процесів в Україні і в світі, іноді не встигаючи своєчасно реагувати на ці процеси. Виконання таких складних завдань стало можливим завдяки кваліфікованому науково-педагогічному колективу кафедри. Перші в Україні навчально-методичні матеріали до нових і складних курсів («Порівняльна політологія», «Філософія політики», «Загальна теорія політики», «Історія зарубіжних політичних вчень», «Методика викладання політології», «Політичні режими сучасності», «Методологія політичних досліджень», «Геополітика», «Світовий політичний процес», «Соціологія політики», «Етнополітологія»), передбачених навчальним планом підготовки політологів, розроблялися та впроваджувалися у навчальний процес відомими науковцями та педагогами - членами кафедри. Їх методичні матеріали, тексти лекцій лягли в основу розробки фундаментального підручника з політології [9], проблемних лекцій з політичних наук [1; 4; 6; 10] та подальших галузевих напрацювань з різних політичних проблем [2; 3; 5; 7; 8; 11]. За роки, які минули з часу створення кафедри, її співробітниками проведена низка науково-методичних конференцій, семінарів, дискусій, виступів на сторінках періодичних видань. Сьогодні потужний науково-педагогічний потенціал кафедри складають доктори політичних наук, професори О.В.Бабкіна, В.М.Бєбик, І.М.Варзар, В.П. Горбатенко, М.А.Дмитренко, Г.І.Зеленько, С.О.Телешун, доценти І.А.Горбатенко, А.А.Карнаух, М.А.Остапенко, О.В.Поляков.

Накопичення та викладання політичних знань нині потребує не тільки політологічного, але й соціологічного, економічного, правового аналізу, внаслідок чого кафедра політології від витоків свого створення ініціює міждисциплінарні зв'язки з іншими кафедрами, що забезпечують викладання предметів соціально-гуманітарного циклу (кафедри історії і теорії держави і права, політології і державного управління, соціальної філософії та філософії освіти, управління та євроінтеграції, методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін, теорії та методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін, історії та етнополітики, етнології). Міждисциплінарний підхід сприяє посиленню процесів інтеграції та кооперації гуманітарних наук. Розвиток концептуальних засад політології відбуваються на ґрунтовному філософсько-світоглядному рівні, найбільш вагомими науковими результатами досягаються на перехресті різних наукових галузей, зокрема філософії політики, філософії права. Тому професорсько-викладацький склад кафедри політичних наук постійно працює над розвитком та оновленням наукового співробітництва в Україні та за її межами. Для науковців та педагогів кафедри політичних наук особливе значення має філософія освіти. Не можна ігнорувати й тієї обставини, що політологію утворює не одна наука, а цілий її комплекс: політична філософія, соціологія політики, історія політичних вчень, політична компаративістика, кратологія, політична конфліктологія, політична психологія, теорія політичних технологій, геополітика тощо.

З часу свого заснування кафедра політичних наук є важливим осередком впровадження та постійного оновлення сутності і змісту сучасної політичної освіти в Україні. Провідним лейтмотивом її діяльності є положення про те, що викладання політології повинно становити вагомий складову освітніх програм для різних категорій населення в межах існуючої державної системи освіти України. Більше того, перед сучасними науковцями постає завдання сприяти інституціоналізації і теоретико-методологічній систематизації процесу досліджень в галузі політичної дидактики, надати політичній освіті і громадянському вихованню загальнодержавного статусу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєбик В.М. Політологія: наука і навчальна дисципліна: [Підручник] / В.М. Бєбик. - Каравела, 2009. - 496с.
2. Варзар І.М. Політична етнологія: пропедавт. курс: [Авт. підручник] / І.М. Варзар. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К.: ДП Вид.дім «Персонал», 2011. – 354 с.
3. Горбатенко В.П. Політичне прогнозування: теорія, методологія, практика / В.П. Горбатенко. – К.: Генеза, 2006. – 400 с.
4. Дмитренко М.А. Лекції з політології: Інститут президентства: [Навчально-методичний посібник] / М.А.Дмитренко. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2010. – 229с.
5. Зеленько Г.І. Політична „матриця” громадянського суспільства: Досвід країн Вишеградської групи та України.- К.:Знання України,2007.-336 с.
6. Лекції з політології: [Навчально-методичний посібник] / За ред. О.В. Бабкіної, В.П. Горбатенка. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 332 с.
7. Основи публічної політики та управління: навч. посіб./ Уклад: С.О.Телешун, С.В. Ситник. - К.: НАДУ, 2011.- 310с.
8. Остапенко М.А. Політична культура суспільств: [Навч. посіб.] / М.А.Остапенко. - К.: МАУП, 2008. – 96с.
9. Політологія: [Підручник] / За ред. О.В. Бабкіної, В.П. Горбатенко. – К.: «Академія», 2008. – 568 с. – (Альма-матер).
10. Скиба В.І., Горбатенко В.П., Туренко В.В. Вступ до політології: Екскурс в історію правничо-політичної думки / В.І.Скиба, В.П.Горбатенко, В.В.Туренко. - К.: Основи, 1996. - 718 с.
11. Трансформація політичних систем на постсоціалістичному просторі: [Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 лютого 2006 р.] / [За ред. В.П.Бєха]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 366 с.

Буднік І.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНІМАЦІЇ

Педагогіка сьогодні наповнена різноманітними ідеями про те, як прискорити інтелектуальний розвиток дитини, як через види творчості розвинути його здібності. Найголовнішими напрямком у сучасній педагогіці ми вважаємо питання розвиваючого характеру та проблеми навчального та виховного плану, створення умов, які дали б змогу стимулювати у дитини віру у свої сили та можливості, активізувати процес спілкування, самопізнання, встановлювати новий стиль людських відносин, які відповідають за потреби людини у прояві власної творчості у різних видах діяльності.

Як відомо, система освіти від початкової до вищої школи має великі можливості для творчого розвитку особистості. Німецькі дослідники експериментально довели, що здібності до самостійного творчого мислення, творчої діяльності не є стороннім ефектом процесу засвоєння знань, не виникають самі по собі. Навпаки, формування творчих здібностей потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно враховуватися і на уроках у загальноосвітній школі, й в усіх сферах позашкільної діяльності, а також в системі середньої спеціальної і вищої освіти. Тому, на думку Л.С. Виготського, «найкращим стимулом дитячої творчості є така організація життя і середовища дітей, що створює потреби й можливості дитячої творчості» [1].

Спрямованість на творчість, характерологічні особливості учнів, їх творчі уміння вчитель може спостерігати в процесі їх навчання. Індивідуальні особливості психічних процесів вчителю «побачити» і адекватно оцінити складніше. Разом з тим, останні потребують детального вивчення з боку вчителя і шкільних психологів, бо гальмування розвитку психічних процесів рано чи пізно призводить до спаду успішності навчання і творчого розвитку дитини.

Проблемі формування творчої особистості приділялася значна увага з давніх часів. Багато видатних філософів, педагогів, психологів досліджували шляхи формування, розвитку та вдосконалення творчої, небайдужої, талановитої людини. Актуальність проблеми полягає в тому, що вона і на сьогоднішній день залишається науковим феноменом.

Джерелом розвитку особистості є її творчий потенціал. Динаміка і розвиток творчої активності - це діалектичний процес переходу потенційного та інтелектуального в актуальне функціонування творчої активності, своєрідного плану продуктивної діяльності, її програми на основі ретроспекції та моделювання перспектив.

Сучасний світ, відрізняючись динамізмом і надшвидкісними темпами життя, поряд з високим рівнем науково-технічного прогресу привніс в наше життя багато проблем в соціальній, культурній, освітній сферах. Одна з них - відставання якості вільного часу від його кількості. Ще в середині ХХ століття видатний філософ і психоаналітик Ерік Фромм писав: "Про таку кількість вільного часу, як у нас сьогодні, наші предки не наважувалися мріяти. І що ж? Ми не знаємо, як використати цей час: ми намагаємося його убити" [2].

Французький теоретик соціокультурної анімації Ж. Дюмазедьє запропонував формулу «Три Р», для використання у виховній роботі з учнями у сфері їх дозвілля, а саме: «від розслаблення через розвагу до розвитку особи», в якій підкреслюється формування гармонійного єднання дитини із середовищем, в якому вона розвивається [3].

Одним із головних напрямів забезпечення якісної виховної роботи з учнями, зокрема старшокласниками, є педагогічна анімація, вона являє собою найбільш прогресивну та інноваційну модель створення і розвитку освітнього простору, відповідаючи при цьому вимогам часу.

В анімаційній педагогіці неможливо розбити навчальний процес на окремі теми, чверті, півріччя, бо форми проведення таких занять відрізняються від традиційних. В пошуках нестандартних підходів до вивчення творчих можливостей людини ми в рамках дисертаційного дослідження вирішили вивчити саме анімаційну діяльність.

За своєю етимологією слово „анімація” має латинське походження („апіта” - душа, повітря, вітер) і визначає насагу, натхнення, залучення до руху, до активної діяльності, стимулювання життєвих сил.

Функціонування анімаційної діяльності в Україні відбувається по декількох напрямках: в діяльності установ культури та спорту; туризму; засобів масової інформації; реабілітаційних центрів; установ позашкільної освіти дітей, тощо.

Аналізуючи вищевказані напрямки діяльності можна виділити наступні види анімації:

- Анімація в русі – задовольняє потреби в русі шляхом залучення її до участі в рухливих спортивних іграх, відвідування дискотек і просто заняттях елементарною фіззарядкою.
- Анімація через спілкування – задовольняє потребу в спілкуванні один з одним, а як говорив Сент-Екзюпері: „Спілкування – це розкіш”.
- Анімація через залучення до культури – задовольняє потребу у духовному розвитку за допомогою відвідування культурних закладів.
- Творча анімація – задовольняє потребу у творчості, у спілкуванні з людьми, близькими за духом, шляхом диспутів, обміні інформацією, взаємозбагачення один одного.
- Реабілітаційна анімація – задовольняє потребу у психологічному розвантаженні від повсякденної втоми за допомогою контакту з природою.
- Комп’ютерна анімація – задовольняє потребу у віртуальному спілкуванні з однодумцями та пошуками нових знайомств, можливість використання інноваційних технологій.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та результати педагогічної практики щодо розвитку творчих здібностей старшокласників засобами педагогічної анімації можна зробити висновки, що проблема творчої основи старшокласника залишається відкритою для дослідницької діяльності як науковця-теоретика, так і практика, анімаційні технології по формуванню активної життєвої позиції дитини, мають важливе значення на сучасному етапі розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.*
2. *Фромм Э. Здоровое общество / Э. Фромм; пер. с англ. Т. Банкетовой. М.: АСТ: Хранитель, 2006.*
3. *Дюмазедьє Ж. На пути к цивилизации досуга // Вестник МГУ. – 1993.-№1.-с.83-88.*

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые вопросы относительно форм и методов формирования творческого потенциала старшекласников в условиях педагогической анимации. Проанализированы виды и направления анимационной деятельности.

Отмечается, что использование анимационных технологий имеет важное значение в системе образования.

Анотація

В статті розглядаються деякі питання відносно форм та методів формування творчого потенціалу старшокласників в умовах педагогічної анімації. Проаналізовано види та напрямлення анімаційної діяльності.

Відмічається, що використання анімаційних технологій має важливе значення в системі освіти.

УДК 574.2 : 614.91/449

Волошина Н.О.

ЕКОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПАРАЗИТАРНОГО ЗАБРУДНЕННЯ В УМОВАХ АНТРОПОГЕННО ЗМІНЕНОГО СЕРЕДОВИЩА

Предложена современная стратегия профилактики паразитарного загрязнения в условиях антропогенно трансформированных территорий, основу которой составляют эффективные методы контроля с использованием молекулярно-генетических методов и биоэкологические подходы в борьбе с геогельминтами животных.

Однією з найбільш складних екологічних проблем сьогодення є зростання рівня біологічного забруднення навколишнього середовища в умовах антропогенно трансформованих територій. Однією з форм такого забруднення є паразитарне – сумарний ефект антропогенного та антропогенного впливів на довкілля, що проявляється у інвазуванні людини, тварин і рослин та контамінації середовища їх існування у межах, що значно перевищує природний фон [1].

Існуючі сьогоднішні шляхи боротьби з найактуальнішими в соціальному аспекті паразитами, базуються, переважно, на розірванні взаємозв'язку «паразит-хазяїн». Такі підходи, спрямовані на виявлення та звільнення організму людини або тварин від інвазійного елемента, є основою медико- і ветеринарно-санітарних стратегій профілактики паразитарних хвороб [2].

Разом з тим, поза увагою фахівців паразитологічної ланки залишалися питання біоекологічного напрямку профілактики паразитозів, ключовими ланками якого є визначення сучасних закономірностей формування і функціонування паразитарного забруднення.

Еколого-паразитологічне обстеження проведені впродовж 2004-2010 рр. показали, що у Центральному і Західному регіонах України осередками паразитарного забруднення є: місця утримання свійських продуктивних тварин, організованої та стихійної торгівлі продуктами харчування і території перебування домашніх хижаків.

Встановлено екологічну залежність пропативних стадій гельмінтів домашніх хижаків від ґрунту, в пробах якого найчастіше (до 36,4%) реєстрували інвазійні елементи; менше – у піску (8,3%), траві (2,7%) та воді (0,9%). При утриманні собак у вольєрах і приміщеннях яйця паразитичних червів накопичувалися, переважно, на поверхні інвентарю (47,2%) та обладнання (16,7%). Щільність контамінації компонентів довкілля збудниками гельмінтозів складала від 3-х до 12-ти яєць у 10 г зішкребків [3].

Загалом на урбанізованих територіях яйця та личинок паразитів свійських продуктивних і хижих тварин виявлено у 38,9% проб компонентів довкілля. Максимальна кількість позитивних проб встановлена у зразках ґрунту – 10,7% (41,4% з числа досліджених проб у групі), що свідчить про екологічний зв'язок збудника з неорганічними компонентами біогеоценозу. Зішкребки з обладнання та інвентарю контаміновані гельмінтами у 6,6% (50,9%) та 10,5% (76,3%), відповідно. Деяко рідше реєстрували інвазійні елементи на шкірі тварин – 5,9% (84,5%), у змивах з рук обслуговуючого персоналу – 1,3% (15,9%), а також у пробах підстилки і піску по 1,1% (25,7 і 20,0% відповідно), трави – 1,0% (9,8%) та води – 0,7% (5,7%) [3].

В результаті проведених нами обстежень встановлено, що головним компонентом паразитарного забруднення на антропогенно трансформованих територіях в Центральному і Західному регіонах України є угруповання нематод з ряду *Ascaridida* (*Ascaris suum* (Goeze, 1782), *Toxocara canis* (Werner, 1782), *Toxocara cati* (Schränk, 1788) і *Toxascaris leonina* (von Linstow, 1902)). Екологічні закономірності формування осередків забруднення аскаридидами тварин пов'язані з абіотичними (кліматичні, топографічні, едафічні); біотичними (інвазованість сільськогосподарських тварин та домашніх хижаків складає 28,8%) та антропогенними (яйцями геогельмінтів контаміновані об'єкти господарської діяльності та місця відпочинку людей з частотою 12,2%) чинниками [4].

Екологічна стійкість аскаридидозів тварин до абіотичних факторів середовища обумовлює їх здатність до тривалого збереження пропативних стадій в компонентах довкілля (ґрунт, вода, продукти харчування, побутові та виробничі предмети), через які збудники хвороб можуть бути занесені в організми різних хазяїв.

В сучасних умовах формуванню паразитарного забруднення довкілля на антропогенно змінених територіях сприяють: безконтрольне зростання чисельності інвазованих собак та котів, зубожіння і реструктуризація сільськогосподарського виробництва, погіршення санітарного стану територій утримання продуктивних тварин та місць реалізації продуктів харчування, а також низька ефективність методів контролю і профілактичних протипаразитарних заходів, що можна звести до спільного знаменника – антропогенний фактор. Саме це і визначає напрям оптимізації паразитарного забруднення на сучасному етапі.

Складова антропогенного фактора у формуванні осередків паразитарного забруднення зумовлена: 1) низькою культурою утримання сільськогосподарських і домашніх хижих тварин в агроландшафтах та на урбанізованих територіях; 2) незадовільним санітарним станом місць організованої і стихійної торгівлі; 3) недосконалістю методів діагностики та профілактичних протипаразитарних заходів, не регулярністю проведення відповідної роботи.

Складність практичної реалізації профілактичних заходів пов'язана з необхідністю, перш за все, ослаблення дії антропогенного чинника, як основного у формуванні паразитарного забруднення. Адекватні біоекологічні підходи щодо зниження напруженості епідемічних і епізоотичних процесів в умовах антропогенно змінених територій забезпечуються шляхом розробки еколого-паразитологічних методів індикації осередків паразитарного забруднення і ефективного знищення гельмінтів на різних стадіях життєвого циклу (дегельмінтизація та дезінвазія).

Розроблені екологічно забезпечений спосіб оцінки паразитарного забруднення нематодами з ряду *Ascaridida* з використанням полімеразної ланцюгової реакції та схеми екологічного контролю паразитарного забруднення на основі

наноаквахелатів металів дозволяють принципово по-новому оцінити потенціал молекулярно-генетичних і нанотехнологічних підходів у вирішенні проблем паразитарного забруднення довкілля [5].

Запропонована нами екологічно-раціональна стратегія профілактики паразитарного забруднення вторинних екосистем полягає у впливі штучного екологічного чинника (наночастинок металів) на пропативні стадії паразитів, що дозволяє розірвати коло циркуляції гельмінта на етапах: 1) досягнення нематодою інвазійної стадії; 2) контамінації об'єктів довкілля (грунту, інвентарю, обладнання та ін.); 3) інвазування видоспецифічного та/або паратенічного хазяїв. На відміну від класичного підходу у боротьбі із зоогельмінтозами, який базується на знищенні паразита в гостальному біотопі (організм хазяїн), переваги нашої пропозиції полягають у тому, що знищення пропативних стадій паразитичних нематод знижує рівень контамінації об'єктів довкілля інвазійними агентами та не допускає колонізацію хазяїв різних видів.

Таким чином, екологічна безпека життєдіяльності людини і утримання домашніх тварин може бути реалізована шляхом впровадження сучасної екологічно орієнтованої стратегії охорони довкілля від паразитарного забруднення. Її ефективність гарантована екологічно та економічно обґрунтованою доцільністю застосування новітніх методів діагностики і профілактики із застосуванням продуктів нанотехнології та молекулярно-генетичних методів у комплексі з класичними санітарно-гігієнічними і протипаразитарними заходами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Закономерность формирования паразитарного загрязнения среды в урбанизированных экосистемах / М.Д. Сонин, С.А. Беэр, В.А. Ройтман [и др.] // Медицинская паразитология и паразитарные болезни. – 2000. – № 1. – С. 7–11.*
2. *Бодня Е.И. Проблема паразитарных болезней в современных условиях / Е.И. Бодня // Сучасні інфекції. – 2009. – № 1. – С. 4–11.*
3. *Байрамгулова Г.Р. Биозкологические аспекты эпидемиологии, эпизоотологии, профилактики кишечных инвазий человека и животных в республике Башкортостан: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора биол. наук : спец. 03.00.19 «Паразитология» / Г.Р. Байрамгулова. – Тюмень, 2010. – 45 с.*
4. *Волошина Н.О. Паразитарне забруднення довкілля збудниками підряду Ascaridata та його взаємозв'язок із інвазованістю тварин [Електронний ресурс] / Н.О. Волошина // Наукові доповіді НУБіП України. – 2010. – № 1 (17) : Режим доступу до журналу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Nd/2010-1/10vnoiia.pdf>.*
5. *Волошина Н.О. Екологічні основи профілактики паразитарного забруднення на антропогенно трансформованих територіях (на прикладі нематод): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. біол. наук : спец. 03.00.16 "Екологія" / Н.О. Волошина. – Чернівці, 2011. – 42 с.*

Вишківська В.Б., Піскун О.В.

РОЗШИРЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає радикальної модернізації всієї системи освіти. Колишня формула «освіта на все життя» замінюється новою - «освіта крізь усе життя». Міжнародна комісія Ради Європи визначила політику в області освіти як «постійний процес збагачення особи знаннями і уміннями, формування стосунків між окремими людьми, групами і народами» та сформулювала такі її основоположні принципи:

- учитися жити разом, розвиваючи знання про інші народи, їхню історію, традиції і способи мислення;
- учитися набувати знання, що охоплюють широкі загальнокультурні знання з можливістю глибокого осмислення певної кількості дисциплін;
- збагачувати свій загальнокультурний рівень як своєрідну основу безперервної освіти, необхідної для того, щоб вчитися впродовж усього життя;
- учитися жити з посиленням особистої відповідальності, здібності до самооцінювання і самоорганізації.

Відповідно змінюються й вимоги до підготовки педагогічних кадрів, актуалізується проблема вдосконалення професійної компетентності майбутнього викладача у навчальному закладі, творчої адаптації його до змісту та структури професійної діяльності, підвищення індивідуального потенціалу та креативних можливостей.

Науковці по-різному підходять до розуміння структури «професійної компетентності педагога».

А. Маркова визначає професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як оволодіння людиною здатністю і уміннями виконувати визначені професійні функції.

Б. Гершунський, А. Щекатунов трактують її як «рівень освіченості фахівця». Доповнюють і розширюють таке бачення сутності професійної компетентності В. Зазикін та А. Чернишова, які акцентують увагу на тому, що сформованість професійної компетентності передбачає наявність у фахівця спеціальної освіти, глибокої загальної і спеціальної ерудиції, прагнення до постійного підвищення власної науково-професійної підготовки.

Дослідник В. Адольф стверджує, що "професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу" [1, с. 118].

Близьким до такого розуміння сутності професійної компетентності є позиція Л.М. Мітіної, яка розглядає її як систему знань, умінь, навичок педагога, а також способів і прийомів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку). Відповідно проявом педагогічної компетентності учителя дослідниця вважає гармонійне поєднання знань з навчального предмета, методики та дидактики викладання, вмінь та навичок педагогічного спілкування. Л.М. Мітіна також наголошує на тому, що умовою розвитку педагогічної компетентності є усвідомлення вчителем необхідності підвищення рівня своєї загальної та спеціальної культури, а

динаміка розвитку педагогічної компетентності учителя визначається переходом від репродуктивного рівня здійснення дій та операцій до творчого, а також збагаченням діяльничого та комунікативного компонентів педагогічної компетентності.

У науковій літературі обгрунтовано, що на розвиток особистості в онтогенезі поряд зі спадковістю, вихованням, впливає простір і діяльність самої людини. З цих позицій розвиток професійної компетентності вимагає створення певних умов, однією з яких є створення культурно-освітнього простору, - простору, який «дозволяє студенту усвідомити відповідальність за вибір змісту та форм діяльності». Культурно-освітній простір є найбільш «близьким» до особистості студента, особливо значимим і небайдужим для нього.

Однак, як показує аналіз наукової літератури з проблеми простору, питання, пов'язані з обгрунтуванням сутності і з розкриттям змісту поняття «культурно-освітній простір», не отримали належного висвітлення в наукових дослідженнях.

Водночас передумови для розробки поняття «культурно-освітній простір» є. Так, вченими розроблено зміст понять «освітній простір» (С. К. Бондирева), «виховний простір» (Д. В. Григор'єв, І. Д. Демакова, Ю. С. Мануйлов, Л. І. Новікова, А.М. Сидоркін, Н. Л. Селіванова), «аксіологічний педагогічний простір» (Л. В. Вершиніна).

Залежно від того, як проблема простору вписана в коло наукових інтересів дослідників, вибираються основні аспекти її вивчення: обгрунтовується, що єдиний освітній простір як особливий соціально-психологічний і соціокультурний феномен є системою багатопланових і багатомірних відносин, які об'єктивно відтворюються і самостійно розвиваються в новому історичному середовищі в процесі організації і трансляції певної, необхідної в сучасному суспільстві сукупності знань, яка функціонує в реальному просторово-часовому континенті (С. К. Бондирева); розкриваються характеристики виховного простору, підходи до його створення (Н. Л. Селіванова).

Отже, при розкритті сутності і змісту категорії «культурно-освітній простір ми виходили з сенсу терміну «культурний», що є похідним від слова «культура», і терміна «освітній», що вказує на те, що освіта є транслятором культури як досвіду діяльності на особистісному рівні. В. А. Конєв доводить, що «культура є накопичений людиною досвід діяльності, необхідний для відтворення цієї діяльності шляхом формування (освіти) людини». В. Н. Сагатовський додає, що «культура, як процес і результат реалізації базових цінностей суб'єкта (суспільства, групи, окремої людини), постає як втілення аксіологічного ядра діяльності, життєвих смислів суб'єкта.

Методологічними орієнтирами розкриття змісту культурно-освітнього простору є ідеї вчених про те, що системоутворюючим компонентом освітнього, виховного простору є відносини, в які педагог залучає учнів, студентів, організовуючи їх діяльність і спілкування, а сам простір при цьому створюється педагогами (С. К. Бондирева, Л. В. Вершиніна, Д. В. Григор'єв, І. Д. Демакова, Ю. С. Мануйлов, Л. І. Новікова, А. М. Сидоркін, Н. Л. Селіванова).

Такі автори, як А.І. Бондаревська, Г.І. Герасимов, Л.М. Павленко розвивають ідею про освітній, культурний та виховний простір, виходячи з якої культурно-освітній простір навчального закладу є системоутворюючим компонентом побудови суб'єкт-суб'єктних відносин: суб'єкта і культури, суб'єкта і соціуму в цілому.

Важливою характеристикою культурно-освітнього простору є його тимчасова складова. Обгрунтуємо таке твердження. Очевидним є той факт, що реалії сучасної освіти надають студентів можливість вибору з величезного різноманіття варіантів освоєння різних знань та елементів культур саме тих, які відповідатимуть його смисложиттєвим орієнтаціям не тільки в період студентства в процесі навчання, але також протягом всього життя. Саме облік тимчасової компоненти, за В. Бацын, дозволяє надати допомогу студентів в самовизначенні в освітньому процесі, намітити контури подальшого освітнього маршруту, забезпечуючи тим самим його безперервність.

Особливого значення при цьому набуває зміна джерел інформації, які використовуються в освітній діяльності, а точніше перехід від адаптованих джерел інформації (навчальні підручники, посібники) до «першоджерел». Коло ж «першоджерел» досить широке: здобутки художньої, науково-популярної, політичної, наукової літератури; справжні твори мистецтва (образотворчого, музичного, театрального тощо); пам'ятники історії, засоби масової інформації тощо. Зміст освіти в тому й полягає, щоби включити студентів у реальне культурне життя та навчити їх «учитися не тільки за підручниками».

Слід зазначити, що досить важливими факторами розширення культурно-освітнього простору студентів у сучасних умовах є знання іноземних мов і володіння інформаційними технологіями.

Таким чином, поняття «культурно-освітній простір» ми конкретизуємо як особливим чином структуроване розмаїття відносин, що акумулює і сприяє освоєнню і трансляції культури, тим самим забезпечуючи культурну та індивідуальну ідентифікацію особистості студента. Тобто всі компоненти культурно-освітнього простору служать цілі розвитку особистості студента та рівня його культури.

Педагогічна практика показує, що робота викладача в культурно-освітньому просторі має інший вектор, розширює можливості для задоволення потреб студента в розвитку професійної компетентності за рахунок надання студенту можливості вибрати зміст і форму індивідуальної організації освітнього процесу і забезпечити студента відповідним інструментарієм. За допомогою культурно-освітнього простору створюється позитивна ціннісна орієнтація навчання і транслюється досвід позитивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя: монография.* – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Бацын В. «Вертикаль власти» в многомерном образовательном пространстве / Бацын, В. // *Управление шк.* - 2002. - №25-26.-С.8. - С. 2002.
3. Веряев А.А. *От образовательных сред к образовательному пространству: культурол. подход к проблеме* / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // *Педагог: наука, технология, практика* / [БГПУ и др.]. – Барнаул, 1998. – № 2. – С. 23–31.
4. Герасимов Г.И. *Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления: монография* / Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко. - Ростов н/Д, 2003. – 456 с.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина – М.: Флінта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998.-200 с.- С.46.

7. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Монография. Томск: Бия, 2008. - 279 с.

Воронюк І.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ З УЧНЯМИ

В представленном нами исследовании проблемы креативности педагогических взаимодействий всеохватывающе реализована методология системного подхода – общей технологической схемы (и алгоритма) изучения конкретно-научных объектов, которая типична для современных научных разработок разных направлений при исследовании сложных объектов в правилах и нормах понимания, отображения, анализа, эмпирического изучения систем и внедрения результатов исследования в практику

Ключевые слова: креативное взаимодействие, приёмы влияния, системный подход, эффект новизны

Підвищення рівня креативності взаємодії педагога з учнями небезпідставно пов'язують з ефектом підвищення ефективності навчальної, виховної роботи і особистісного розвитку учнів. Найбільш вагомий аргумент – це те, що учні роками спостерігають в діях учителів однакові, стереотипні, нерідко, орієнтовані в минуле й безперспективні, з точки зору майбутнього життя, способи впливу і контактування з учнями. Наслідком цього стає адаптація до впливів учителя, поступове досягнення стану їх повного ігнорування або зовнішньої імітативної поведінкової зміни без внутрішніх особистісних ефектів розвитку цінностей, моделей поведінки, а також з погіршенням ставлення до вчителя тощо.

Введення у взаємодію з учнями креативних елементів через ефект новизни істотно активує, посилює увагу, енергетизує учнів, викликає інтенсифікацію інтелектуальних пошуків, створює ситуацію необхідності адаптації до змінених обставин, що позитивно напружує, змінює особистісне функціонування, ініціює новий погляд на світ та викликає інші психологічно і педагогічно важливі ефекти з точки зору загальних освітніх цілей.

Новизна, неочікуване, ситуації, що вимагають зміни особистісного погляду на світ, – це досить складна методична проблема для вчителя, поясненням чого є широкий доступ молоді до знань людства через Інтернет, специфіка якого – певна поверховість отриманих знань: учні одноразово сприймають факти, інформацію, відеопотоки, чим формується не знання, а поверхнева дилетантська впевненість у тому, що учень знайомий з інформацією. Такий спосіб сприйняття інформації учнями призводить до того, що вчителю стає все важче викликати в учнів подив, захоплення, інтерес новизною базового навчального матеріалу.

Окрім ефекту переживання новизни, активації і натхнення, під ідеєю насичення креативністю взаємодії вчителя з учнями ми розуміємо також радикальне розширення репертуару прийомів впливу вчителя, вихід за межі власної стереотипної конфігурації прийомів взаємодії, що невідворотно утворюється в них за кілька років після початку роботи у школі. Новими креативними елементами акту впливу, на нашу думку, є психологічно виправдані модифікації і поєднання педагогічних, управлінських, тренінгових, психологічних, психотерапевтичних та інших прийомів впливу. Вочевидь, можлива кількість таких перетинів і вдосконалень методів впливу дуже значна, а процес удосконалення на індивідуальному рівні педагогічної і особистісної взаємодії є нескінченним.

Насичення креативними технологіями взаємодії вчителя з учнями – це *практична* задача вдосконалення роботи освітніх закладів, де у межах методичного обміну постійно відбудовуються постійні дії і спроби з удосконалення педагогічної роботи в аспекті креативності взаємодії. Аналіз такої практики, а також педагогічних і психолого-педагогічних досліджень, на нашу думку, визначив недостатність уваги вчителів до психологічних аспектів, сторін взаємодії, закономірностей і механізмів парної і фронтальної взаємодії, а також невикористання вже розгалужених психологічних технік роботи і впливу. Одним з витоків цього є перебільшена сконцентрованість педагогів на алгоритмах конкретних методик і неухважність до психологічних знань і їх можливостей у практичній роботі. Іншим аспектом гальмування у поширенні креативних засобів взаємодії вчителів з учнями є проблема комплексного впровадження нових технологій в «тканину» індивідуальної діяльності, що зумовлене психологічною інерційністю вже стереотипізованої конфігурації засобів впливу в кожного вчителя.

Таким чином, обмежені можливості *практичного* вирішення проблеми насичення креативними елементами взаємодії вчителів з учнями визначають необхідність здійснення узагальненого *теоретичного* рішення даної проблеми, яке б визначило склад практичних заходів з оптимального і всеохоплюючого вирішення проблеми насичення креативністю діяльності вчителя.

Керуючись науковими традиціями, цілями чи уподобаннями, різні дослідники застосовують істотно відмінні стилі викладу думок. Частина з них зосереджена на узагальнених, філософських, загальних аспектах, що, безумовно, важливе і необхідне, але непрактичне з точки зору користувача-практика. Інші зосереджені на загальній методології і конкретно-науковій площині, термінології та проблематиці, що знов-таки непрактичне на рівні користувачів таких знань. Окремі фахівці використовують стиль популяризації, спрощення, чим переходять від спеціальної термінології до спрощеної, метафоричної, аналогової, що забезпечує доступність наукового знання і переводить його на рівень мистецтва. Існують й інші стильові моделі представлення результатів досліджень, до яких відноситься і наш підхід і спосіб викладу нашого підходу до проблеми.

Спроби впровадження результатів нашого дослідження в узагальненому, філософському, методологічному стилі виявилися невдалими. Також недостатнім став спосіб впровадження у межах термінології, концепцій, механізмів і конкретно-наукової методології психології. Педагоги, як користувачі наукового знання, потребують істотно іншого підходу. Вони орієнтовані на

пошук конкретних технік, прийомів власної діяльності, тому введення узагальнень філософсько-методологічного і конкретно-наукового рівнів потребувало особливого підходу, який би зберіг сутність узагальнення знання на рівні гранично прагматичного підходу педагогів.

Інструментом такого стилю є представлення міркувань у серії рисунків, які зберігають суть абстрактного розуміння проблеми й, одночасно, зрозумілі і практичні на рівні педагогів. Методологічні питання загального і конкретно-наукового рівня психології поєднані з рівнем педагогічної практики саме через графічні візуальні моделі з досліджуваних проблем, що є найбільш конструктивним і ефективним з точки зору подальшого впровадження результатів дослідження проблеми креативності взаємодій вчителів і учнів.

У представленому нами дослідженні проблеми креативності педагогічних взаємодій всеохоплююче реалізовано методологію системного підходу – загальної технологічної схеми (і алгоритму) вивчення конкретно-наукових об'єктів, яка типова для сучасних наукових розробок різних напрямів при дослідженні складних об'єктів у правилах і нормах розуміння, відображення, аналізу, емпіричного вивчення систем та впровадження результатів дослідження у практику.

Системний підхід – це складна процедура двох процесів наукового вивчення об'єкту дослідження, за яким спочатку реалізується системний аналіз (логіка розчленування на елементи), а потім системний синтез (інтеграція знань у нову цілісність). Такий двосторонній підхід і реалізовано нами при дослідженні проблеми креативності педагогічних взаємодій.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.) *Артёмьева Е.Ю., Мартынова Е.М. Вероятностные методы в психологии.* – М.: Изд. Моск. ун-та, 1975.- 206 с.
- 2.) *Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок.* – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Статистика, 1980. – 263 с.
- 3.) *Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии.* - Вильнюс, 1971. – 347 с.
- 4.) *Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству.* – М.: Знание, 1981. – 96 с.
- 5.) *Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных.* М., 1983. – 464 с.
- 6.) *Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум.* – 2-е изд. М.: Смысл, 1998.- 286 с.
- 7.) *Калошина Т.Ю. Тренинг креативности: разблокирование творческого потенциала личности и профессионала // Проблемы научно-технического творчества: материалы межреспубликанской научно-практической конференции.* – Одесса, 1992. – С.228-290.
- 8.) *Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс.* – М., 1977. – 270 с.
- 9.) *Поташник М.М. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт: Пособие для учителя.* – К.: Рад. школа, 1988. – 191 с.
- 10.) *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Сборник научных трудов под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис.* - НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. - 159 с.
- 11.) *Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов.* – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 430 с.
- 12.) *Шинкаренко В.И. Развитие креативности у учителя в педагогическом общении: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Укр. пед. ун-т им. Н.П. Драгоманова.* – К., 1992. – 109 с.

Власенко І.А.

ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статтю розглянуті підходи к проблемі внутріличностного конфлікту в психологічній літературі. Обобщены представления о внутрличностном конфликте в зарубежной и отечественной психологии.

Нинішня соціально-економічна ситуація, проблеми соціального, політичного, економічного характеру викликають у багатьох людей невпевненість у майбутньому, негативні емоційні стани, внутрішню напруженість, що є проявами внутрішньоособистісного конфлікту. У зв'язку з цим актуальною є проблема вивчення внутрішньоособистісних конфліктів. Ми ставили собі за мету з'ясувати, які підходи до проблеми внутрішньоособистісних конфліктів існують у психологічній літературі, та узагальнити уявлення про такі конфлікти.

У зарубіжній психологічній літературі вивчення конфлікту здійснювали у межах різних напрямів, зокрема у дослідженнях психоаналітичного, біхевіористичного напрямів, в концепції поля К.Левіна, у працях представників когнітивної психології. У кожному з наведених напрямів існують свої течії, а в кожній течії - своя модель реконструкції внутрішніх конфліктів.

Так, психоаналіз висуває постулат про невирішуваність внутрішніх конфліктів. Згідно з уявленнями представників психоаналізу, людина перебуває у стані постійного внутрішнього і зовнішнього конфлікту з оточуючими і світом в цілому (З.Фрейд, К.Хорні, А.Адлер, Е.Фромм). Індивід, в силу зовнішніх обмежень (моральних і соціальних норм), часто змушений відмовлятися від задоволення своїх бажань, що і призводить до виникнення психічного конфлікту. У рамках психоаналітичного напрямку описано механізми виникнення невротичного конфлікту. Внутрішньоособистісний конфлікт визначається як протиріччя різноспрямованих тенденцій внутрішнього світу людини. Розрізняють нормальний внутрішній конфлікт і конфлікт невротичний. Нормальний конфлікт людина може усвідомлювати, а невротичний конфлікт має переважно несвідомий характер [1].

В теорії поля К.Левіна конфлікт характеризується як ситуація, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини. К.Левін описує основні види внутрішньоособистісного конфлікту: коли індивід перебуває між двома позитивними або негативними валентностями, або один об'єкт одночасно наділений і позитивною, і негативною валентністю.

У роботах біхевіористичного напрямку внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як погана звичка, результат помилкового виховання (Н.Міллер).

Згідно з теорією когнітивного дисонансу Л.Фестінгера, основою внутрішніх конфліктів є зіткнення несумісних уявлень у системі переконань, уявлень, цінностей індивіда. Людина прагне зменшити неприємний стан дискомфорту, пов'язаний з тим, що вона має одночасно два психологічно суперечливі «знання» (поняття, думки) [2].

Отже, у зарубіжних теоріях внутрішньоособистісного конфлікту основними є категорії протиріччя, внутрішньої боротьби і поняття психологічного захисту (подолання конфлікту). Перебіг конфлікту пов'язується з негативними переживаннями.

У радянській психології внутрішньоособистісні конфлікти вивчалися з позицій діяльнісного підходу (В.М.Мясищев, В.С.Мерлін, О.М.Леонтьєв, Б.С.Братусь, В.В.Столін, А.А.Файзуллаєв, Ф.Ю.Василюк та ін.). Серед радянських психологів одним із перших внутрішні конфлікти досліджував О.Р.Лурія. Під внутрішнім конфліктом він розумів ситуацію, коли в поведінці індивіда стикаються дві сильні, але протилежно направлені тенденції [3].

В.М.Мясищев розглядав внутрішній конфлікт як зіткнення суперечливих відношень особистості, яка не здатна продуктивно вирішити труднощі [4]. Тривалість та інтенсивність конфлікту залежать від того, яке місце займають порушені антагоністичні відношення в системі відношень людини. Він вирізняв та описав основні види патогенних особистісних конфліктів: істеричний, обесивно-психастенічний, неврастенічний.

В.С. Мерлін визначив психологічний конфлікт як стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, що виражається в загостренні протиріч, що існували раніше, або у виникненні нових протиріч між різними сторонами, властивостями, відношеннями і діями особистості [5, с. 103]. Інтегральним показником внутрішнього конфлікту є тривале та стійке порушення нормального механізму адаптації. В.С. Мерлін аналізував зовнішні та внутрішні умови виникнення психологічного конфлікту. Необхідною умовою конфлікту, на його думку, є суб'єктивна невирішуваність ситуації.

Внутрішній конфлікт у структурі самосвідомості особистості описав В.В. Столін. «Одиницею самосвідомості» він вважає «смысл «Я», що включає когнітивний, емоційний компоненти та компонент відношень. Множинність діяльностей призводить до множинності смислів «Я», перетин діяльностей - до вчинків, вчинки – до конфліктних смислів «Я», конфліктний смысл «Я» запускає всю подальшу роботу самосвідомості [6]. Змістом цієї роботи самосвідомості є осмислення здійсненого вчинку, визнання або відторгнення його, прийняття здійсненого вибору або розкаювання в ньому тощо.

Ф.С. Василюк розглядає внутрішній конфлікт як один із видів критичних життєвих ситуацій (поряд зі стресом, фрустрацією та кризою). Конфлікт виникає в результаті зіткнення двох внутрішніх спонукань, що відображені в свідомості індивіда як самостійні цінності. Внутрішній конфлікт протікає у формі «ціннісного переживання»: «Конфлікт завжди ставить людину перед лицем цінностей, постійно вимагає ціннісного вибору» [7, с. 110]. Онтологічним полем конфлікту є внутрішній світ особистості, але лише за умови наявності в неї складного внутрішнього світу і актуалізації цієї складності.

У сучасних дослідженнях внутрішньоособистісні конфлікти вивчаються у зв'язку з проблемами вікового становлення особистості; розглядаються фактори, які впливають на їх виникнення та перебіг (О.А.Донченко, Т.М.Титаренко, О.В.Киричук, Л.Е.Орбан, І.А.Грабська, Г.М. Дубчак, Т.Ю. Гущина та ін.). О.А.Донченко, Т.М. Титаренко розглядають внутрішній конфлікт як стан людини, що відображає зіткнення між різними властивостями, відносинами, прагненнями і тенденціями в її внутрішньому світі. Дослідники зупиняються на аналізі внутрішніх психологічних протиріч, з'ясовують умови їх виникнення та виділяють три рівні розвитку психологічного протиріччя: відносна соціально-психологічна рівновага; порушення рівноваги, ускладнення основних видів діяльності, проєкція психологічного дискомфорту на роботу, спілкування (внутрішньоособистісний конфлікт); неможливість реалізації планів, програм, «розрив» життя, неможливість виконувати свої функції до того часу, поки не буде вирішене протиріччя (життєва криза) [8, с. 30-31].

У разі психологічного конфлікту порушується відповідність між операціональною, мотиваційно-цільовою та смисловою сторонами діяльності особистості, що призводить до реакції подолання, метою якої є усунення цієї невідповідності. О.А.Донченко та Т.М. Титаренко важливою умовою виникнення психологічного протиріччя вважають наявність розвинутої структури особистості, її «Я», розвинутої системи почуттів та цінностей людини, механізму рефлексії [8, с. 35].

Таким чином, у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці склались різні підходи до розуміння внутрішньоособистісного конфлікту. У вітчизняній психології конфлікт розглядається, з одного боку, як джерело розвитку індивіда, набуття ним якісно нових утворень – за умови його розв'язання. Конфлікт спрямовує особистість на подолання протиріч, суперечностей, у конфлікті змінюється сама структура особистості. Проте невирішені внутрішні конфлікти переростають у патогенні (невротичні) конфлікти, що зумовлює дисгармонійний розвиток особистості.

Узагальнюючи підходи дослідників, ми можемо стверджувати, що під внутрішньоособистісним конфліктом розуміють боротьбу, протистояння певних внутрішніх утворень особистості; внутрішньоособистісний конфлікт пов'язаний із деяким станом напруженості та виражає ціннісне ставлення суб'єкта, складає зміст його психологічної реальності. Внутрішній конфлікт є складним процесом, розуміння психологічної суті якого можливе з урахуванням наукових здобутків представників різних психологічних теорій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Хорни К. *Невротическая личность нашего времени. Самоанализ.* – М.: Прогресс. Универс, 1993.
2. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса.* – СПб., 1999.
3. Лурія А.Р. *Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии. Ученые записки Московского гос. ин-та экспериментальной психологии.* – М.-Л., 1930. – С. 98-137.
4. Мясищев В.Н. *Личность и неврозы.* - Л., 1960.
5. Мерлин В.С. *Проблемы экспериментальной психологии личности.* – Пермь, 1970.
6. Столин В.В. *Самосознание личности.* – М., 1983.
7. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций).* – М., 1984.
8. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. *Личность: конфликт, гармония.* – К., 1989.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОТЕХНІК З ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНОЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Публикация посвящена рассмотрению проблемы агрессивного поведения подростков. Автором проведен краткий анализ видов агрессии (физической, вербальной, непрямой, негативизма). Рассмотрены особенности применения психологических игр и упражнений, арт-терапевтических занятий, тренингов и аутотренинга при работе с подростками, имеющими эмоционально-поведенческие расстройства. Материалы могут быть использованы школьными психологами, педагогами, студентами-практикантами, а также родителями учеников подросткового возраста.

Під агресією слід розуміти поведінку, яка ображає, принижує інших людей. Також агресією називають сильну активність, прагнення до самоствердження за рахунок оточуючих. Як зазначає Орбан-Лембрик Л.Е., **агресія** – індивідуальна чи групова форма деструктивних дій чи поведінки особистості, яка спрямована на використання сили, нанесення фізичної або психологічної шкоди людям та суперечить нормам існування у соціумі [1; 432]. Серед форм агресивних реакцій можна виділити фізичну агресію (використання фізичної сили проти іншої особи), вербальну агресію (висловлення негативних почуттів через крик, сварку, погрози, прокляття), непрямую агресію (дії, що спрямовані на завдання емоційної шкоди іншій особі непрямим шляхом: плітки, злі жарти, спалахи гніву), негативізм (опозиційна манера поведінки).

Агресію як прояв сильної активності можна спрямувати в конструктивне русло, перетворивши її на спортивний азарт («Я Вам доведу, що можу виконати це завдання краще!»), відреагувавши її (виконавши важку фізичну роботу, наприклад поколовши дрова, пересунувши меблі). Також досить ефективному відреагуванню агресії сприяють регулярні заняття спортом. До покращення емоційного стану призводять прогулянки з собакою, що вимагають постійного активного руху. Але є деструктивна агресія, спрямована на руйнування матеріальних та духовних цінностей суспільства, завдання фізичної або психологічної шкоди іншій людині, а також на саморуйнування. Таку агресію відреагувати значно складніше. Однією з ознак деструктивної агресії є її некерованість з боку моральних переконань особистості. Наприклад, сильне бажання помститися за образу (реальну або уявну) примушує людину шукати безліч способів покарати «винного», інколи забуваючи про загальнолюдські цінності.

Агресивність є однією з характеристик поведінки; інколи людина навіть не помічає, що деякі з її поведінкових реакцій є агресивними та шкодять оточуючим. Особливу увагу таким реакціям слід приділяти у випадку сімейної взаємодії. Адже, стримуючись у суспільстві (наприклад, на роботі або при спілкуванні з однокласниками), дехто може «розслабитися» вдома, внаслідок чого страждають близькі люди. Зазвичай так вчиняють невротичні особистості, але до конфліктної взаємодії в сім'ї схильні не тільки невротики, а й підлітки: в період дорослішання рівень домагань значно відрізняється від рівня можливостей, а прагнення самоствердження в колі однолітків виступає на перший план. Провідною діяльністю підлітків є інтимно-особистісне спілкування, тобто бажання бути «своїм», «крутим» перш за все в групі однолітків. Але в той же час від батьків вимагається визнання того, що підліток має право поводитися як дорослий. З боку батьків дорослість означає перш за все відповідальність за свої вчинки, повагу до інтересів сім'ї, визнання правил поведінки в суспільстві. Підліток насамперед прагне бачити дорослість як можливість мати усі права дорослої людини та володіння атрибутами дорослого життя (гроші, гарний одяг; можливість пізно повертатися додому, палити, вживати різноманітні напої; пробуджується цікавість до різноманітних аспектів сексуального життя). Конфлікт між прагненнями та можливостями має для підлітка руйнівні наслідки, тому критичний період може завершитися підлітковою кризою, яку важко переживає уся сім'я.

В цей час значну підтримку і дітям, і батькам можуть надати сімейні та шкільні психологи. В залежності від завдань, які має на меті виконати психолог, добирається батарея методик, що взаємодоповнюють одна одну. Психотехніка – інструмент здійснення психологічного впливу; психотехніки є дуже різноманітними за своїм змістом та формами реалізації. Арсенал психотехнік, що застосовуються спеціалістами для подолання емоційно-поведінкових розладів, є досить широким. Зокрема, використовуються тренінгові заняття, психологічні ігри та вправи, заняття з арт-терапії, аутотренинг. Як зазначає Сакович Н.О.[2; 9], поєднання ігрової терапії та арт-терапії є вдалим саме при роботі з агресивними підлітками завдяки наступним перевагам:

- відсутність дискримінації за будь-якими ознаками;
- можливість невербального спілкування (діти з неблагополучних сімей не завжди мають достатньо високий рівень володіння мовленням);
- можливість актуалізувати латентні ролі та стани, ті форми поведінки, що знаходяться у витісненому вигляді або мають слабкий прояв у повсякденному житті підлітка;
- можливість вільного самовираження та самопізнання.

Завдяки різноманітним психологічним іграм та вправам підлітки мають можливість відреагувати та зрозуміти свої емоції та почуття, зробити образ «Я» більш гармонійним, реалізувати творчі здібності.

МЕТОДИКА «СОНЕЧКО». Завдяки даній методиці підліток може провести самодіагностику самооцінки. Це хороша діагностична вправа для психологів, педагогів, батьків. Перед виконанням вправи дається наступна інструкція: «Перед Вами чистий білий аркуш паперу. Намалюйте на ньому сонечко з промінчиками. Кожен промінчик – це Ваша позитивна риса. Спробуйте пригадати усі свої позитивні якості та зазначити їх на малюнку». Також слід наголосити на обов'язковому самостійному виконанні вправи. Не варто підказувати, де та як слід малювати сонце, адже підліток «промальовує» власну самооцінку. При аналізі малюнку важливо звернути увагу на розмір та розташування сонечка на аркуші (розташовується у центрі аркуша або в куточку), кількість промінчиків, колір сонця, «обличчя» сонця, деталі малюнку (можливими є не тільки позитивні відгуки про себе, але й прояв агресивного ставлення до власної особистості; також підліток може намалювати сонечку деякі частини тіла). Як варіант можна запропонувати підліткам обрати кольоровий аркуш, на якому буде зроблено малюнок. Колір аркушу теж надасть інформацію про емоційну сферу підлітка (зокрема, про пануючий настрій) та його ставлення до себе. Бажано надати кожному підліткові індивідуальну консультацію щодо його малюнка. Припустимо надати загальний коментар, але потім слід провести індивідуальну консультацію. Для підлітка важливим є той факт, що він має можливість самостійно дійти висновку про необхідність співпраці з

психологом щодо вирішення особистих проблем. Треба враховувати можливість прояву захисних реакцій з боку підлітків, тому не можна примушувати обов'язково виконувати дану вправу, а варто добирати інші форми роботи.

ВПРАВА «ПЕЛЮСТКИ ТРОЯНД». Можливими є різні назви даної вправи: «Сонячне сяйво», «Місячне сяйво», «Веселка у подарунок» та ін.. Суть вправи в тому, щоб допомогти підліткам опанувати прийоми безконфліктного спілкування та навчити їх так званим «словесним погладженням». Всі учасники (разом з ведучим) стають в коло. В центрі кола – та людина, яку мають «обдарувати» (наприклад, привітати з Днем народження). Ведучий показує приклад, як само слід вітати: «Іринко, я вітаю тебе з Днем народження та осипаю пелюстками троянд (обливаю сонячним сяйвом, теплим літнім дощиком, осипаю весняними веселками та ін..)». Далі треба м'яко повести руками в бік обдарованої, ніби ласкаво огортаючи її цим самим сяйвом або пелюстками квітів. Обдарована дякує, і слово передається наступному учасникові. Психолог аналізує пози, в яких стоять учасники, коректно виправляючи агресивні рухи та побажання у бік обдарованої. Частина учасників може висловлювати не дуже коректне ставлення до обдарованої, і замість «осипання квітами» робить рухи, більше схожі на кидки та штовхання. Тоді ведучий повторює за учасником: «Отже, Віктор осипав Ірину першим сніжком», і з привітною посмішкою робить м'який рух в бік обдарованої, ніби лагідно огортаючи сніжком. Далі ведучий дякує за побажання та передає слово наступному учаснику. Дехто з підлітків боїться емоційно розкритися, щоб не виглядати занадто вразливим. Тоді завданням психолога стає допомогти висловити приємні побажання, коректно підказуючи потрібні слова. Наприкінці вправи обдарована дякує усім. Можливим є шерінг – усі учасники висловлюють свої враження від виконання вправи, наголошуючи на приємних моментах та труднощах, які виникли під час спільної взаємодії.

ТРЕНІНГ РОЗШИРЕННЯ РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ ПІДЛІТКА, розроблений Яничевою Т.Г та Березниковим А.А. [3; 193-210], сприяє, зокрема, напрацюванню навичок ефективної комунікації, безконфліктної взаємодії в групі та формуванню позитивної «Я-концепції» підлітка.

Задля покращення спілкування з підлітками, зменшення конфліктності спілкування, попередження агресивних поведінкових реакцій батькам та вчителям варто враховувати наступні поради:

1. Постійно проявляйте увагу до дітей, їхніх справ (але без тотального контролю, позиції «батьки (вчителі) завжди праві»).
2. Надавайте молодшим членам сім'ї (учням) можливість висловити власну позицію, відчуття відповідальності за власні дії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Орбан-Лембрик Л.Е. *Соціальна психологія: Посібник.* – К.: Академвидав, 2003. – С. 95 – 101.
2. Сакович Н.А. *Игры в тигры: Сборник игр для работы с агрессивными детьми и подростками.* – СПб: Речь, 2007. – 208 с.
3. *18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / Под науч. ред. В.А.Чикер.* – СПб.: Речь, 2008. -368 с.

УДК 811.133.1'342.9

Віничук Л.С.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТОНАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Інтонація являється важливим средством оформлення французького речевого потоку. Изменения в интонации современного французского языка осуществляется в результате мелодической интерференции и функциональной вариативности интонационных форм. Особенности диалектов разных регионов Франции, социолекты различных профессиональных групп в значительной степени влияют на мелодику французского предложения и особенно на ударение, как важнейшего фактора интонационной системы.

Інтонація відіграє надзвичайно важливу роль в оформленні мовленнєвого потоку тієї чи іншої мови і особливо французької, яка є більш емоційною та експресивною у порівнянні з іншими мовами. У цьому зв'язку дослідження інтонаційних процесів у французькому реченні не втрачає своєї актуальності і в наші дні.

Значний внесок у визначення інтонації як важливого чинника емоційного забарвлення французької мови зробили видатні французькі лінгвісти П. Делятра, П. Леон та М. Леон, М. Граммон, а також відомий вітчизняний вчений Л. Щерба. Заслуга П. Делятра полягає насамперед у тому, що він визначив основні базові характеристики інтонації (інтонеми) нормативної французької мови [3]. Запропоновані ним інтонаційні моделі французького речення різних комунікативних типів (розповідне, питальне, окличне тощо) широко використовуються у навчанні французької як іноземної мови і в наші дні.

Аналіз наукових досліджень французьких вчених показав, що інтонацію вони розглядають у нерозривному зв'язку з наголосом, ритмом, паузами та тривалістю ритмічних груп. На відміну від української чи російської мови окремі слова у французькому мовленнєвому потоці частково втрачають свою фонетичну самостійність, об'єднуючись у групи слів (ритмічні групи). При цьому наголошується не окреме слово, а останній склад ритмічної групи. Об'єднанню слів у ритмічні групи сприяють такі фонетичні явища як зв'язування (liaison) та зчеплення (enchaînement), завдяки яким здійснюється безперервність мовленнєвого потоку з наголосом на останньому складі. Порівняємо французьке і українське речення: *Це дуже красиве місто. C'est une très belle ville.* В українському реченні наголошеними є всі три слова. У французькому реченні наголос падає на останній склад ритмічної групи. У зв'язку з цим французам часто закидають, що вони не говорять а співають.

Основні положення П. Делятра, який науково обґрунтував, що незавершеність у французькому розповідному реченні характеризується значним підйомом мелодичного тону, а завершеність – його спадом, знайшли своє продовження у дослідженнях діалектних особливостей французької інтонації. Так було доведено, що в багатьох регіонах Франції, особливо у мовленні побутового характеру, спостерігається подовження передостаннього складу ритмічної групи, що безумовно впливає на мелодику французького речення. Ф. Картон визначає їх як мелодичний спад та мелодичний розрив [2;126]. Під мелодичним спадом він розуміє зниження тону голосу на передостанньому складі, що дозволяє більш яскраво виділити голосну останнього складу.

Аналізуючи інтонаційні особливості мовлення різних соціальних та професійних груп, вчені дійшли висновку, що вони значно відрізняються від базових інтонаційних моделей П. Делятра. Так мелодична лінія, яка завершує фразу, не завжди знижується, а незавершеність виражається більшим підйомом мелодичного тону ніж в моделі П. Делятра. Численні дослідження соціолектів були зумовлені необхідністю визначення функцій інтонації, які детально описав у своїх працях П. Леон [4]. Важливо, що

до списку функцій інтонації він запропонував ввести ідентифікуючу функцію, яка включає ототожнення мови, діалекту і самого мовця. Як справедливо зазначав П. Леон, дослідження діалектів тісно пов'язане з визначенням типології форм мовлення (інтерв'ю, політичний виступ, лекція, бесіда, тощо). Дослідження, які проводились у Фонетичному інституті міста Гренобля, дають можливість порівнювати інтонаційні характеристики речень різних комунікативних типів у певних сферах спілкування. Так було доведено, що темп політичних промов більш повільний, і оскільки цей тип мовлення не спонтанний, а підготовлений і відпрацьований, то у ньому відсутні і паузи хезитації. Аналізуючи виступи політиків, французькі фонетисти визначили соціолінгвістичні характеристики таких промов, а саме відсутність безпосереднього контакту з реципієнтом, його віддаленість та груповий контакт спілкування.

Особлива увага при вивченні мелодики французького речення звертається на ритм, темп, розподіл наголосів у мовленнєвому потоці, тривалість ритмічних груп, яка залежить насамперед від семантичної та синтаксичної зв'язаності частин фрази, на тип мовлення, на ступінь підготовленості і емоційного забарвлення висловлювання. Великого значення в інтонаційному оформленні французького речення набувають синтаксичні та хезитаційні паузи, завдяки яким відбувається членування мовленнєвого потоку на ритмічні групи. Такі паузи частіше всього зустрічаються в лекціях без опори на текст. Основна функція пауз у такому типі мовлення полягає в уповільненому темпі висловлювання, що дає можливість слухачеві занотувати основні положення лекції. Отже, зважаючи на ситуацію спілкування і орієнтацію на слухача, і визначаються інтонаційні характеристики висловлювання.

Надзвичайно важливим фактором у вивченні французької мови є виявлення інтонаційних характеристик спонтанного діалогу, який зазвичай супроводжується експресивністю та емоційністю. У спонтанному мовленні яскраво проявляються найменші відтінки таких почуттів, як радість, ніжність, недовіра, здивування, тощо. Наприклад слово «тегіс», яке вимовляється з різною інтонацією може виражати вдячність або відмову, навіть протест. Як бачимо інтонація може надати одному і тому ж слову діаметрально протилежний зміст. Мелодика спонтанного діалогу допомагає зрозуміти співрозмовника, здогадатися про його почуття. У такому типі мовлення чітко простежується тенденція до вимови довгих ритмічних груп у прискореному темпі та уповільненої вимови коротких ритмічних груп. І саме у спонтанному мовленні спостерігається найбільша кількість пауз. Частіше всього вони заповнюються вимовою звуків «еuh», або подовженням того чи іншого складу. Вживання таких пауз пояснюється насамперед необхідністю пошуку інформативного слова, що значною мірою сприяє розумінню висловлювання.

Ритм спонтанного мовлення більше наближається до ритму читання, проте якщо в читанні переважають міжфразові та синтаксичні паузи, то в діалогічному мовленні – це заповнені паузи. Вони уповільнюють темп мовлення і тим самим дають слухачеві час на декодування того чи іншого повідомлення. Досконале знання мови, на думку вчених, полягає в умінні переходити від одного типу інтонації до іншого залежно від мети повідомлення.

З розвитком мови інтонаційні моделі, запропоновані П.Делятром, змінюються, уточнюються, удосконалюються. Уточнення інтонаційних мелодичних схем пов'язано насамперед зі змінами, які відбуваються в інтонації та наголосі сучасної французької мови. Зміни в цій галузі відбуваються завдяки мелодичній інтерференції та функціональним змінам інтонаційних форм. Для сучасної французької мови більш характерною є мелодична інтерференція, яка проявляється у поєднанні двох інтонаційних форм – питальної та стверджувальної. Ця мелодична лінія відрізняється від запитальної моделі різким зниженням мелодики тону, а в стверджувальному реченні – різким підйомом мелодичного тону на передостанньому складі. В результаті маємо трикутну інтонаційну криву, яка виражає відтінок недовіри.

Функціональна зміна інтонацій полягає в тому, що експресивна інтонаційна схема починає часто вживатися тією чи іншою професійною групою, в результаті чого стає більше нейтральною. Такі інтонаційні зміни поки що суттєво не впливають на систему мови, проте в наголосі французької мови відбуваються певні зміни. Наголос як один із основних елементів просодичної системи французької мови відіграє надзвичайно велику роль в емоційному забарвленні французької фрази. Особливо впливають на мелодичну речення логічний та емпатичний наголоси. Зазвичай логічний наголос у французькій мові виражається особливим синтаксичним зворотом. Порівняємо: в українській мові «дитина плаче» з наголосом на слові «дитина», у французькій «c'est l'enfant qui pleure». За допомогою логічного наголосу привертається увага до того чи іншого слова. Емпатичний же наголос робить його емоційно насиченим. При цьому подовжується і посилюється приголосна першого складу «Magnifique!» [mɑ:nifik] – Чудово! У цьому зв'язку слід зазначити що у сучасній французькій мові значно зросла кількість наголосів, які наголошують перший склад ритмічної групи. Фонетисти називають цей наголос дидактичним. Все частіше його вживають в лекціях, в публічних виступах, на радіо і телебаченні, в певних мовленнєвих ситуаціях які передбачають прості відповіді на запитання.

Класичний французький наголос на останньому складі ритмічної групи, описаний М. Граммоном та іншими фонетистами, є більше характерним для спонтанного мовлення та нейтрального читання. Зміни в наголосі обов'язково супроводжуються змінами мелодики французького речення.

Отже, щоб досконало володіти французькою мовою важливо не лише правильно вимовляти звуки та граматично вірно будувати речення. Насамперед, як вважали французькі фонетисти, необхідно зрозуміти особливості мелодики французького речення і намагатися неухильно дотримуватись інтонаційних правил мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мальшева Н.И. Основные интонационные средства французской речи. – М.: Просвещение, 1980 – 95с.
2. Carton F. L'accentuation dans le français dialectal du Nord de la France. – Paris, 1980 – 120 p.
3. Delattre P. Les dix intonations de base du français. – Paris 1996, vol.XL, № 1, p. 88 – 120.
4. Léon P. Modèles et fonctions pour l'analyse de l'énonciation// Le français dans le monde, 1975, № 145, P. 73-82.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статтє сделано теоретический анализ научных подходов к самооценке социально дезадаптированных младших школьников, а также предоставлены данные экспериментального исследования психологических особенностей самооценки младших школьников с социальной дезадаптацией.

Сучасні умови життя в нашій країні вимагають ініціативності, прийняття самостійних рішень, уміння швидко адаптуватися до нестабільних умов життя.

Проблема соціальної і психологічної адаптації актуалізується на сучасному етапі і в школі. Це пов'язано з раннім вступом дитини до школи і включенням в навчальну діяльність (не з 7 років, а з 5, 6 років); зміною соціального статусу, який розширює коло соціальних контактів молодшого школяра, сприяє зростанню його самостійності й емансипації від батьків; значними інтелектуальними навантаження першокласників, які не завжди адекватні їхнім психофізіологічним можливостям.

Неуспішне входження дитини в новий соціум називають дезадаптацією (О. Є. Лічко [7], Н. Ю. Максимова [8]). Дезадаптація - це негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Соціальна дезадаптація молодших школярів зумовлена невідповідністю соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової, соціальної ситуації, тобто ситуації шкільного навчання, а також критичними періодами зміни умов виховання і навчання, яким і є вступ дитини до школи, а також, за нашим припущенням неадекватною самооцінкою, яка є важливим новоутворенням цього віку.

Вивченням самооцінки займалися Р. Бернс, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, І. С. Кон, Г. І. Ліпкіна [1], [2], [3], [5], [6].

Самооцінка - це ставлення людини до своїх здібностей, особистісних якостей, зовнішності [6].

Під впливом оцінки оточення в особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Самооцінка стає стійкою і змінити її дуже важко. Тому формування оптимальної самооцінки сильно залежить від справедливості оцінки оточення (однокласників, викладачів, рідних).

Самооцінка є важливим регулятором поведінки, оскільки вона визначає характер взаємовідносин людини з навколишніми, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач і тим самим впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості [2], [6].

В нашій статті ми ставили за мету з'ясувати психологічні особливості самооцінки соціально дезадаптованих молодших школярів. Дослідження проводилось у середній загальноосвітній школі I ступеня №13 м. Вінниці. На першому етапі ми визначали дезадаптованих дітей молодшого шкільного віку за методикою "Експертна оцінка адаптованості дитини до школи" (Чиркова В. І., Соколова О. Л., Сорокіної О. В.), "Карта спостережень" (авт. Д. Скотт, модиф. І. В. Дубровіною) [4] та структуроване інтерв'ю з педагогами за опитувальником О. О. Варламової "Карта дезадаптації". В експериментальну групу ввійшло 85 соціально дезадаптованих учнів молодшого шкільного віку, що складає 19,22% від загального числа учнів початкової школи №13. У соціально дезадаптованих молодших школярів спостерігається порушення дисципліни, порушення в навчальній діяльності, плаксивість, уразливість, агресивність, конфліктність, неслухняність, грубість, порушення стосунків з однокласниками, порушення міжособистісних стосунків, некерованість та впертість.

На другому етапі ми провели дослідження для визначення адекватності самооцінки молодших школярів із соціальною дезадаптацією і використали для цього стандартизовану методику для вивчення самооцінки та проєктивний тест "Неіснуюча тварина". Застосування проєктивних тестів, як зазначає С. Ю. Головін полегшує виявлення таких змістовних особливостей внутрішнього світу, які суб'єкт нерідко безсилий виразити прямо, та дозволяє зорієнтуватися в складних властивостях особистості, що не піддаються точній оцінці [9]. Але їх дані потрібно співставляти з результатами стандартизованих методик.

Результати експериментального дослідження за об'єктивною методикою вивчені соціально дезадаптовані, а також просторове розміщення тварини на листі дозволило виявити характер особистісної самооцінки в досліджуваних дітей із соціальною дезадаптацією.

За результатами проведеного дослідження у молодших школярів із соціальною дезадаптацією спостерігаємо як адекватну, так і неадекватну самооцінку. Найбільше учнів із неадекватною (завищеною чи заниженою) самооцінкою, що складає 88,1% від загальної кількості соціально дезадаптованих молодших школярів. Із адекватною самооцінкою найменша кількість (11,9%) соціально дезадаптованих молодших школярів.

Занижена самооцінка простежується найбільше у соціально дезадаптованих дітей 1-ого класу (59,09%), що свідчить про невпевненість в собі, пригніченість, нерішучість; завищена самооцінка спостерігається у молодших школярів із соціальною дезадаптацією 2-ого (45%), 3-ого (56,25%) та 4-ого (34,62%) класів, що свідчить про незадоволення своїм становищем у соціумі, недостатні визнання зі сторони оточуючих. Слід зазначити, що частині соціально дезадаптованих молодших школярів властива надмірно завищена самооцінка. (Таких дітей у 1 класі - 4,55%, у 2-у - 10%, у 3-у - 12,5%, у четвертому - 11,53%, тобто спостерігаємо тенденцію зростання). Тварини на їхніх малюнках займали повністю весь листок, що виступає, як зазначає Співак Л. М., свідченням компенсаторного перебільшення себе в уяві і вказує на агресивну, експансивну натуру, нерідко без почуття міри, схильну до марнославства та вищості [10].

Одержані дані вказують на тісний взаємозв'язок явища соціальної дезадаптації та самооцінки молодших школярів та дозволяють зробити припущення про можливість зниження дезадаптації шляхом формування адекватної самооцінки, що й буде предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Роберт Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 421 с.

2. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Боришевський М. Й. *Взаємини в учнівському колективі і формування особистості* / М. Й. Боришевський. — К. : Товариство „Знання” Української РСР, 1973. — 47 с.
4. Дубровина И.В. *Рабочая книга школьного психолога*. — М.: Просвещение, 1991.
5. Кон И. С. *Открытие "Я"* / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
6. Липкина А. И. *Самооценка школьника* / А. И. Липкина. — М. : „Знание”, 1976. — 64 с.
7. Личко А. Е. *Эти трудные подростки : [записки психиатра]* / А. Е. Личко. — Л. : Лениздат, 1983. — 126 с.
8. Максимова Н. Ю. *Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками* / Н. Ю. Максимова. — К. : ИСИО, 1997. — 136 с. — (Метод. реком. / Министерство образования Украины. — ИСИО, Ин-т психологии АПН Украины).
9. *Словарь практического психолога* / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.
10. Співак Л. М. *Формування "Я - концепції" молодших школярів з труднощами у навчанні* : Дис...канд. психол. наук : 19.00.07/Любов Миколаївна Співак; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1999. — 204 с.

УДК 159.925 : 159.954

Василькевич Я.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУР НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

В статье представлен сравнительный анализ структур научного творчества и педагогического процесса с целью определения возможностей моделирования в обучении процесса исследования.

Ключевые слова: научное творчество, обучение, нахождение, постановка и решение проблемы.

The article provides a comparative analysis of the structures of scientific creativity and pedagogical process to identify opportunities for modelling in education the research process.

Key words: scientific creativity, learning, finding, setting and solving problems.

Розв'язання проблеми формування у студентів здібності до творчого мислення передбачає порівняльний аналіз структур наукової творчості та педагогічного процесу. Кінцевою метою такого аналізу є визначення можливостей моделювання в навчанні процесу дослідження.

Проблема вдосконалення методів навчання та формування творчих здібностей досліджується в роботах В. В. Давидова, В. М. Дружиніна, Е. В. Ільєнкова, І. І. Ільєсова, І. Я. Лернера, О. М. Матюшкіна, Н. О. Менчинської, З. І. Калмикової, Т. В. Кудрявцева, С. Л. Рубінштейна, М. О. Холодної та ін.

Розглянемо основні етапи й умови творчого процесу в порівнянні з відповідними етапами й умовами навчання розв'язуванню задач. Принципові відмінності виявляються вже у вихідних позиціях. Початковим етапом у науковій творчості є знаходження проблеми, що появляється з критики наявного знання, яке ніколи не виступає для вченого остаточним. Причиною, стимулом творчого процесу завжди є виявлення незавершеності, протиріч або недоліків у наших знаннях про явища реальної дійсності. У навчанні ж будь-яка задача має зворотний напрямок: розв'язання її спрямоване на "перевірку" дійсності за допомогою "правильних" системних уявлень, на пошук у заданій ситуації вже відомих нам закономірностей. На непохитності опису картини світу будеться все сучасне навчання. "Після такої сумлінної стерилізації матеріалу проблема світогляду і критики, сформульована учня Кантом як основна проблема творчості, повністю прихована від учня огороженою із прописних істин [6, с. 406]." Привчаючи учня дивитись на навколишній світ тільки як на "резервуар" прикладів, які ілюструють справедливості тої чи іншої абстрактно-загальної істини, оберігаючи його від зіткнення з протилежними фактами і поглядами, ми виховуємо догматика, цілком некритичний розум, вказує Е. В. Ільєнков [3, с. 181].

Вивчення контрдоказів набагато корисніше для "доброї справи", писав Кант, аніж читання творів, які доказують те, що вже давно і добре тобі відоме. Чи застерігати молодь від подібних творів, поки не дозріла її здатність судження, поки міцно не вкоренилось у ній вчення, що викладається їй? Таке оберігання від спокус було б корисне для даного моменту, але цілком марне і безплідне для майбутнього часу. Оскільки "якщо внаслідок цього допитливість або мода часу дасть їй в руки подібні твори, чи вистоять тоді ці юнацькі переконання? [4, с. 627]". Протилежні переконання тепер будуть мати ту перевагу, що вони нові, а звичні думки вже втратили цю новизну і будуть швидше підозрілими тим, що зловживали легковір'ям молодості. Тому необхідно надавати можливість учневі "попробувати перевірити необґрунтовані переконання противника крок за кроком за допомогою основоположень критики. Йому неважко буде розсіяти їх як дим, і, таким чином, він рано відчує свою силу повністю оберігати себе від подібних шкідливих ілюзій, які в кінці кінців повинні втратити для нього всяку привабливість [там само, с. 628]".

Щоб виховати людину, яка твердо переконана в силі знання і вміє застосовувати його для розв'язання протиріч життя, необхідно домішувати до "безсумнівного" знання нешкідливу для неї дозу "сумнівів". Адже сумніви особистості – це не стільки невпевненість або занижена самооцінка своїх можливостей, скільки прояв нормальної дослідницької активності та стимул для її продовження. Тому, вважає О. М. Матюшкін [5], ефективність навчання повинна оцінюватись не тільки за показником відповідей, але й за показником питань студентів (до викладача, до навчального матеріалу), які породжуються навчальним процесом. Тільки у взаємозв'язку „відповідь – питання” процес навчання виступає в повній мірі як своєрідний навчальний діалог, що забезпечує можливість розвитку мислення студентів. „Якщо відповідь не породжує з себе нового питання, вона випадає з діалогу і входить в системне пізнання, по суті безлике”, відмічає М. М. Бахтін [1, с. 206].

Проблема самостійної постановки питань студентом пов'язана з розвитком такого мислення, яке включає можливості спростування хибних або недоказаних положень і гіпотез. Тому результатом навчання у вищій школі повинна бути не тільки

засвоєна система знань, але і та система питань, проблем, задач, які ще не розв'язані в науці і над якими прийдеться працювати спеціалістам, що отримали вищу освіту.

Наступний етап творчого процесу і навчання розв'язуванню задач пов'язаний з виділенням інформаційного комплексу, необхідного для постановки проблеми. Їх принципова відмінність, як відмічає Е. М. Мирський, полягає в тому, що умова навчальної задачі на відміну від інформаційної ситуації реальної наукової діяльності містить не тільки всю необхідну, але й тільки необхідну для постановки і розв'язання проблеми інформацію. Проте "однією з умов, яка суттєво ускладнює творчу діяльність вченого..., служить та обставина, що вченому приходиться для постановки проблеми зробити гігантську роботу з відбору необхідної інформації зі значно більшої "кількості" наявної" [6, с. 408]. Очевидно, необхідно моделювати аналогічні умови й у процесі навчання через введення в умову будь-якої пошукової задачі надлишкової інформації, яка ускладнює формулювання проблеми. Окрім цього, треба поєднувати навчання певним знанням із навчанням способам пошуку знань взагалі. Потреба у вивченні способів інформаційного пошуку пов'язана також із прискоренням процесу старіння наукової інформації.

Останній етап наукової творчості та навчання – етап розв'язання проблеми. Навчання передбачає, що апріорною умовою проблемної задачі повинно бути обов'язкове володіння студентом логічним апаратом для її розв'язання. Для таких задач характерні наступні обмеження: а) задача обов'язково має рішення, яке треба тільки знайти; б) для розв'язання задачі цілком достатньо пройденого матеріалу; в) розв'язування задачі завжди веде до однозначної (визначеної) відповіді. Умови ж, в яких протікає даний етап у реальному процесі наукової творчості, принципово відмінні: а) проблема може не мати рішення; б) для вирішення проблеми необхідне залучення додаткових відомостей; в) проблема має невизначене, неоднозначне рішення [там само, с. 407]. У науці дійсно позитивний і негативний результати майже рівноправні. Зрозуміло також, що проблема, якою займається дослідник, може не мати розв'язку на даному ступені розвитку пізнання. Тому особливо важливим для вченого є вміння передбачити "зрілість" тої чи іншої проблеми. Відповідно в процесі проблемного навчання необхідно пробувати моделювати подібні явища у вигляді певного типу пошукових задач, розв'язком яких може бути і доказ їх нерозв'язуваності. У деяких випадках, очевидно, можна орієнтувати студентів на прогнозування розв'язуваності кожної з одночасно заданих задач. Не менш важливо навчати вмінню залучати додаткову інформацію безпосередньо в процесі розв'язування проблемних задач.

Отже, функції науки та викладання виявляються в деякому сенсі протилежними, оскільки наука вимагає вічного неспокою, а викладання – непорушної впевненості. Дослідник "завжди зайнятий відкриттям ще невідомих речей і з охотою ставить під сумнів речі, які рахувались цілком встановленими", – відмічає Луї де Бройль, – а викладач, "навчаючи тому, що він знає або тому, у що він вірить, ... мимоволі піддається природному прагненню до деякого догматизму" [6, с. 342].

Практичне застосування теорії дослідницького пошуку має особливу важливість у процесі розвитку творчого мислення. Деталізація методології наукового пошуку не означає розробки жорсткого алгоритму, який дозволив би „механічно” робити відкриття та винаходи. Вона дає лише ефективні методи пошуку науково-технічних ідей, продуктивність застосування яких суттєво визначається розумовими здібностями та досвідом дослідника. Говорячи про „закон відкриття”, Д. Пойя відмічає, що строгі правила, які можна прикласти до будь-яких ситуацій, цілком імовірно, не будуть знайдені ніколи. Р. З. Джиджян також констатує: „Логіки відкриття як жорсткої схеми однозначних кроків досягнення рішення дослідницьких задач немає, і наївно надіятись на її створення у майбутньому, однак, безперечно, існує логіка пошуку вирішення наукових проблем, що проявляє себе в досягненнях думки поколінь учених [2, с. 89]”.

Таким чином, досвід творчої діяльності не зводиться до знань, вмінь і навичок, хоча оволодіння ними і служить обов'язковою передумовою творчої діяльності. Це особливе утворення і для нього характерний свій спосіб передачі чи навчання. Ні повідомлення знань про способи діяльності, ні саме здійснення наданих способів у схожих ситуаціях ще не може забезпечити нагромадження досвіду в творчій діяльності та оволодіння вже набутих досвідом. Щоби його придбати, будь-якій людині необхідно самій опинитись в ситуації, яка вимагає безпосереднього здійснення аналогічної діяльності. "Ніяка розповідь про роль гіпотези не зможе замінити в розвитку здібностей людини до дослідження нехай навіть маленької, але самостійно висунутої нею самою гіпотези", підкреслює І. Я. Лернер [6, с. 414].

Розвиток мислення у вищій школі повинен здійснюватися як розвиток повноцінного наукового мислення, що забезпечує в подальшому можливість проведення наукових досліджень у системі: експеримент – опис – пояснення – передбачення. Навчитися творчій діяльності можна тільки шляхом практичного розв'язування творчих задач. Щоб передати творчий досвід, потрібно моделювати спеціальні педагогічні ситуації, які вимагають і створюють умови для творчого рішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. М. *К методике литературоведения* / М. М. Бахтин // *Контекст* – 1974. *Литературно-теоретические исследования* / [ред. кол. : Н. К. Гей и др.]. – М. : Наука, 1975. – С. 206.
2. Джиджян Р. З. *Процесс научного поиска: структура, этапы и средства* / Р. З. Джиджян // *Вопросы философии*. – 1986. – № 1. – С. 87–94.
3. Ильенков Э. В. *Об идолах и идеалах* / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1968. – 319 с.
4. Кант И. *Критика чистого разума* // *Сочинения в шести томах* / И. Кант. – Т. 3. – М. : Мысль, 1964. – С. 69–799.
5. Матюшкин А. М. *Мышление, обучение, творчество* / А. М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
6. *Научное творчество : [сборник статей] / под ред. : С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского.* – М. : Наука, 1969. – 446 с.

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТА

В статті розкривається питання зниження продуктивності навчання студента в аспекті перцептивної сфери. Когнітивний дисонанс перцептивних процесів во время рішення задач ускладнює здатність студента до усвоєння невідомого в процесі навчання. Ключові слова: чутливість, перцептивні процеси, невідоме, задача, когнітивний дисонанс.

Продуктивність професійного навчання є важливим питанням для вищої школи. Інтенсивні зміни у сучасному освітньому просторі актуалізують питання розуміння зниженої продуктивності навчання студента та шляхів її усунення. Дослідження цього питання у аспекті перцептивних процесів є новим.

Аналіз наукової літератури показує, що проблемі продуктивності навчання приділяється достатньо уваги. Її підвищення полягає у розвитку мотиваційних (Л.В. Романюк, О.С. Андрущак, Н.В. Пономаренко, М.М. Лабач та інші), творчих (Т.М. Розова, К.К. Зуб), рефлексивних (А.М. Веремчук), емоційних (В.К. Гаврилькевич), поведінкових (О. Захарко), самопізнавальних (О.Є. Остапчук) компонентів особистості.

Мета дослідження – виявлення причин зниження продуктивності професійного навчання у студентів під час розв'язування задач. **Об'єкт дослідження** – перцептивні процеси студента. **Предмет** – змінюваність чутливості перцептивних процесів студента під час розв'язування задач.

У процесі професійного навчання студент виявляє та засвоює нове [3], невідоме, що реалізується у процесі розуміння та розв'язування задач. Кожна задача – випробування для досліджуваного, тому вона виступає наріжним каменем розвитку його потенцій. Тут, у задачі, в процесі пізнання невідомого, загартовується і формується мотивація, витрачається та нагромаджується енергія, виявляються та формуються стани.

Навчальна діяльність студента забезпечується перебігом психічних пізнавальних процесів; не останнє місце серед них належить сприйманню. У процесі безпосередньої взаємодії із задачею виникає і розвивається чутливість студента. Перцептивні дії будують образ задачі та безпосередньо взаємодіють з предметом сприймання. Стан, що виникає внаслідок цієї взаємодії, є станом чутливості перцептивних процесів студента до предмета діяльності. Під час розв'язування задач чутливість до невідомого вирізняється своєю динамікою та визначає вектор взаємодії студента із задачею у бік відкритості чи закритості, що, відповідно, відображається на ефективності чи неефективності її розв'язання та засвоєнні нового у цьому процесі [1,2].

Вектор відкритості до задачі визначається сенситивністю перцептивних процесів під час її розв'язування. Висока активність перцептивних дій у побудові образу задачі забезпечує безпосереднє «зняття» ними інформації про задачу та приводить до підвищення стану чутливості. Перцептивні дії насичують образ змістом, збагачують і урізноманітнюють його.

Перцептивна дія є менш помилковою, тому образ задачі відповідний її предметові. Такі студенти реалізують свої цілі й потреби у задачі. В той же час, студенти з розкриттям прихованого смислу задачі відходять від її умов – у простір нових задач. Зростає суб'єктивність мети задачі, що визначається надмірністю роботи дослідницького імпульсу, який знаходить невідоме при побудові її образу. Образ цілісний, але невідповідний предмету задачі.

Розвиток образів задачі у процесі її розв'язування – від розпорощених та нечітких до цілісних – не тривалий, накопичення чуттєвого та дискурсивного змісту задачі швидке. Зростає кількість цілісних, відповідних та невідповідних образів задачі.

Студенти активно взаємодіють із задачею, не бояться невідомого, а зустрічають його з інтересом та задоволенням, прагнуть пізнати його, адже невідоме – джерело їхнього розвитку. «Найпрекрасніше у світі – це таємниця», – писав А. Ейнштейн.

Такі студенти під час розв'язування задачі довіряють собі та своїм переживанням від задачі, а зосереджуючись на них, – розкривають власну особистість та реалізують свій потенціал. Їх суб'єктивні цілі, потреби та переживання знаходять вираження як у задачі, так і поза нею, що сприяє гарному самопочуттю, гармонії з навколишнім світом та собою, задоволенню від розв'язування задачі. Студенти мають високу здатність до навчання та спрямованість мотивації на себе як переважання мотивів першості та зосередженості на собі, своїх почуттях і переживаннях. Зосередженість на собі підвищує взаємодію студентів із задачею та позитивно впливає на процес її розв'язання і роботу інтелектуальних дій загалом. Адже студенти дослуховуються як до задачі, так і до себе. Відкритість до себе і задачі, а потім до взаємодії з іншими, сприяє розвитку особистості.

Вектор закритості до задачі визначається зниженою чутливістю до задачі під час її розв'язування. Низька активність перцептивних дій при побудові образу задачі призводить до одноманітності та збіднення перцептивним змістом самого образу. Студенти переживають труднощі при побудові образу задачі, розрізненні її відомого та невідомого. Перцептивні образи задачі у них менш цілісні та відповідні її предмету.

Розвиток образів задачі у процесі її розв'язування – від розпорощених та нечітких до цілісних – тривалий, накопичення чуттєвого та дискурсивного змісту задачі повільне. Збільшується кількість розпорощених образів, порівняно з цілісними образами задачі. Загальна кількість побудованих образів невелика, спостерігаються труднощі у зміні «позиції» її сприймання задачі.

Розв'язування задач сповільнюється, зосередженість на діях, робота дослідницького імпульсу та переживання неузгодженості з невідомим ослаблені. Утруднюється розкриття прихованого смислу, створення нових задач і самореалізація у ній.

У таких студентів значно знижується бажання активності, готовність до дії із задачею, натхнення, допитливість, настирливість у засвоєнні невідомого. Внаслідок переживання когнітивного дисонансу задача здійснює на перцептивну сферу студентів дезорганізуючий вплив. Досліджувані спрямовують свої дії спершу на його усунення, а потім – на розв'язання задачі.

Аналіз наукової літератури свідчить, що когнітивний дисонанс є результатом існування суперечливих відношень між окремими елементами в системі знань. Когнітивними елементами можуть виступати: знання як певний погляд чи думка, цінності, установки та переконання. «Відношення між двома елементами є дисонансними, якщо, ігноруючи всі інші елементи, один із елементів пари призводить до заперечення значення іншого». Один із елементів не відповідає суб'єктивній реальності індивіда, який відчуває тиск, дискомфорт, що спрямовує його до зменшення дисонансу [4, с. 31].

Сила дисонансу, стверджує Л. Фестінгер, залежить від значимості для індивіда елементів, які перебувають у відношеннях дисонансу, та від кількості елементів, які вступають у дисонансні відношення з конкретним елементом. Сила когнітивного дисонансу визначає інтенсивність дії, спрямованої на його зменшення. Чим сильніший когнітивний дисонанс, тим відчутніша схильність до уникнення ситуацій, що можуть збільшити силу дисонансу. А самі когнітивні елементи чинять цьому опір, джерелом якого є об'єктивна реальність чи кількість консонантних відношень.

Подолання чи зменшення дисонансу відбувається через:

- а) зміну одного з когнітивних елементів, який перебуває у дисонансному відношенні;
- б) додавання нового елементу, який «мирить» дисонансні елементи;
- в) зниження важливості когнітивних елементів, які перебувають у дисонансі;
- г) зміну пропорцій дисонансних та консонансних відношень;
- д) уникнення ситуацій, які призводять до когнітивного дисонансу.

Студенти, які переживають когнітивний дисонанс, мають спрямованість мотивації на задачу та на взаємні дії. Такі студенти спрямовують свої дії або на подолання когнітивного дисонансу перцептивних процесів та розв'язання задачі, або на спільну діяльність, стосунки у колективі, що не сприяє виконанню поставленої мети та продуктивності навчання у цілому. Студенти мають менш високу здатність до навчання.

Висновки. Студентам із сенситивністю характерні активність перцептивних процесів у побудові образу задачі, переживання самореалізації, зосередженість на діях, добір способів розв'язання нових задач і спрямованість мотивації на себе. Студенти розв'язують задачі без когнітивного дисонансу, мають високу здатність до навчання.

Студенти зі зниженням чутливості до невідомого переживають когнітивний дисонанс у процесі розв'язування задачі. Спочатку долається когнітивний дисонанс перцептивних процесів студента, а потім розв'язується задача. Студенти мають нижчу здатність до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Висідалко Н.Л. Чутливість перцептивних процесів при вирішенні задач та її показники/ Н. Висідалко// Практична психологія та соціальна робота. –2010.– № 6.*
2. *Висідалко Н.Л. Продуктивність професійного навчання/ Наталія Висідалко// Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – № 35 (59). – 155–163.*
3. *Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Під ред. Л.Н. Проколієнко, Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Г. Губко, О.В. Проскура. / Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с., С. 251–300.*
4. *Фестингер Л. Теорія когнітивного дисонанса / Л.Фестингер / [Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб.: «Ювента», 1999. – 318 с.*

УДК 517

Василенко Н. М.

ПРО ФАКТОРІАЛЬНЕ ЗОБРАЖЕННЯ ЧИСЕЛ ТА ДЕЯКІ ЙОГО ВЛАСТИВОСТІ

В статтю пропонується деякі результати дослідження властивостей чисел, представлених рядом Кантора для випадку, коли $(b_n) \equiv (n + 1)$, $n \in \mathbb{N}$. Розв'язана задача про кількість різних представлень таких чисел і вивчена їх геометрія.

Ще в 1689 році Г. Кантор [1] розглядав задачі про раціональність та ірраціональність дійсних чисел, представлених у вигляді

$$x = \alpha_0 + \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha_n}{b_1 b_2 \dots b_n},$$

де (b_n) — фіксована послідовність натуральних чисел, таких, що $b_n > 1$, $\alpha_n \in \{0, 1, \dots, b_n - 1\}$, $n \in \mathbb{N}$, $\alpha_0 \in \mathbb{Z}$.

При $\alpha_0 = 0$ і $b_n = n + 1$ одержимо представлення чисел у вигляді

$$x = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha_n}{(n + 1)!}, \tag{1}$$

де $\alpha_n \in \mathbb{A}_n \equiv \{0, 1, \dots, n\}$.

1. Факторіальне зображення дійсних чисел

Теорема 1. Для довільного дійсного числа $x \in [0, 1]$ існує послідовність (α_n) , $\alpha_n \in \mathbb{A}_n$, така, що має місце рівність (1).

Доведення. Очевидно, що при $\alpha_n = 0$ маємо $x = 0$. Покажемо, що при $\alpha_n = n$ сума ряду (1) дорівнює 1. Врахувавши, що

$$\frac{n}{(n+1)!} = \frac{1}{n!} - \frac{1}{(n+1)!},$$

одержимо,

$$\begin{aligned} x &= \sum_{n=1}^{\infty} \frac{n}{(n+1)!} = \sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{1}{n!} - \frac{1}{(n+1)!} \right) = \\ &= \left(\frac{1}{1!} - \frac{1}{2!} \right) + \left(\frac{1}{2!} - \frac{1}{3!} \right) + \dots + \left(\frac{1}{n!} - \frac{1}{(n+1)!} \right) + \left(\frac{1}{(n+1)!} - \frac{1}{(n+2)!} \right) + \dots = 1. \end{aligned}$$

Оскільки

$$[0, 1] = \bigcup_{i=0}^1 \left[\frac{i}{2}, \frac{i+1}{2} \right],$$

то існує $\alpha_1 \in \mathbf{A}_1$ таке, що

$$\frac{\alpha_1}{2} \leq x < \frac{\alpha_1 + 1}{2}.$$

Звідки

$$0 \leq x - \frac{\alpha_1}{2} \equiv x_1 < \frac{1}{2}.$$

Якщо $x_1 = 0$, то

$$x = \frac{\alpha_1}{2!} + \sum_{n=2}^{\infty} \frac{0}{(n+1)!}$$

і твердження теореми має місце.

Якщо $0 < x_1 < \frac{1}{2}$, то

$$x = \frac{\alpha_1}{2!} + x_1,$$

і, враховуючи, що

$$\left[0, \frac{1}{2} \right] = \bigcup_{i=0}^2 \left[\frac{i}{3!}, \frac{i+1}{3!} \right],$$

існує $\alpha_2 \in \mathbf{A}_2$ таке, що

$$\frac{\alpha_2}{3!} \leq x_1 < \frac{\alpha_2 + 1}{3!}.$$

Звідки

$$0 \leq x_1 - \frac{\alpha_2}{3!} \equiv x_2 < \frac{1}{3!}.$$

Аналогічно, якщо $x_2 = 0$, то

$$x = \frac{\alpha_1}{2!} + \frac{\alpha_2}{3!} + \sum_{n=3}^{\infty} \frac{0}{(n+1)!}.$$

Якщо $0 < x_2 < \frac{1}{3!}$, то

$$x = \frac{\alpha_1}{2!} + \frac{\alpha_2}{3!} + x_2.$$

Якщо на деякому етапі міркувань знайдеться $m \in \mathbf{N}$ таке, що

$$x_m \equiv x_{m-1} - \frac{\alpha_m}{(m+1)!} = 0,$$

то

$$x = \frac{\alpha_1}{2!} + \frac{\alpha_2}{3!} + \dots + \frac{\alpha_m}{(m+1)!} + \sum_{n=m+1}^{\infty} \frac{0}{(n+1)!}$$

і існування розкладу (1) доведено.

Якщо ж $x_m \neq 0$, то $0 < x_m < \frac{1}{(m+1)!}$ і має місце рівність (1), оскільки $\lim_{m \rightarrow \infty} \frac{1}{(m+1)!} = 0$. Теорему

доведено.

Означення 1. Представлення числа $x \in [0, 1]$ у вигляді ряду (1) називається факторіальним [3]. Символічно воно записується у вигляді $x = \Delta^! \alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_n \dots$, $\alpha_n \in \mathbf{A}_n$, і називається факторіальним зображенням числа x .

Природним є запитання: «Скільки різних факторіальних зображень має довільне дійсне число $x \in [0, 1]$?» Відповідь на нього дозволяють отримати наступні твердження.

Лема 1. Для довільного натурального m має місце рівність

$$\Delta^! \alpha_1 \dots \alpha_{m-1} \alpha_m 00\dots \equiv \Delta^! \alpha_1 \dots \alpha_{m-1} (\alpha_m - 1)(m+1)(m+2)\dots \quad (2)$$

Доведення. Оскільки

$$\begin{aligned} & -\frac{1}{(m+1)!} + \frac{m+1}{(m+2)!} + \frac{m+2}{(m+3)!} + \dots = \\ & = -\frac{1}{(m+1)!} + \left(\frac{1}{(m+1)!} - \frac{1}{(m+2)!} \right) + \left(\frac{1}{(m+2)!} - \frac{1}{(m+3)!} \right) + \dots = 0, \end{aligned}$$

то рівність (2) виконується. Лему доведено.

Лема 2. Для того, щоб два числа

$$x = \Delta^! \alpha_1 \dots \alpha_{k-1} \alpha_k \alpha_{k+1} \dots \quad i \quad x' = \Delta^! \alpha_1 \dots \alpha_{k-1} \alpha'_k \alpha'_{k+1} \dots,$$

$\alpha_k \neq \alpha'_k$, співпадали, необхідно і достатньо, щоб

$$\begin{cases} \alpha_k = k_0, & \alpha_{k+n} = 0, \\ \alpha'_k = k_0 - 1, & \alpha'_{k+n} = k + n, \end{cases} \quad \text{або} \quad \begin{cases} \alpha_k = 0, & \alpha_{k+n} = k + n, \\ \alpha'_k = 1, & \alpha'_{k+n} = 0, \end{cases} \quad (3)$$

для всіх $n \in \mathbf{N}$ і $k_0 \in \{1, 2, \dots, k\}$.

Доведення. Необхідність. Нехай $x = x'$ і при цьому $\alpha_k \neq \alpha'_k$. Розглянемо різницю

$$0 = x - x' = \frac{\alpha_k - \alpha'_k}{(k+1)!} + \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha_{k+n} - \alpha'_{k+n}}{(k+n+1)!}.$$

Оскільки

$$\sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha_{k+n} - \alpha'_{k+n}}{(k+n+1)!} \geq -\sum_{n=1}^{\infty} \frac{k+n}{(k+n+1)!} = -\frac{1}{(k+1)!},$$

то

$$0 = x - x' \geq \frac{\alpha_k - \alpha'_k}{(k+1)!} - \frac{1}{(k+1)!} = \frac{1}{(k+1)!} (\alpha_k - \alpha'_k - 1).$$

Очевидно, що рівність можлива лише у випадку, коли $\alpha_k - \alpha'_k = 1$, $\alpha_{k+n} = 0$ і $\alpha'_{k+n} = k + n$ для $n \in \mathbf{N}$. Тобто, має місце ліва з систем (3).

Якщо ж $\alpha_k = 0$, то

$$0 = x - x' = \frac{-\alpha'_k}{(k+1)!} + \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha_{k+n} - \alpha'_{k+n}}{(k+n+1)!} \leq \frac{-\alpha'_k}{(k+1)!} + \sum_{n=1}^{\infty} \frac{k+n}{(k+n+1)!} = \frac{1-\alpha'_k}{(k+1)!}.$$

Причому рівність можлива лише у випадку $1 - \alpha'_k = 0$, $\alpha'_{k+n} = 0$ і $\alpha_{k+n} = k + n$. Тобто, має місце права з систем (3).

Достатність даного твердження є очевидною в силу леми 1. Лему доведено.

Наслідок. Довільне дійсне число $x \in [0, 1]$ має не більше двох різних факторіальних зображень. Числа 0 та 1 мають єдине факторіальне зображення.

Означення 2. Факторіальне зображення $\Delta^! \alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots$ числа $x \in [0, 1]$ називається *періодичним*, якщо існують $m \in \mathbf{N}_0$ і $t \in \mathbf{N}$ такі, що $\alpha_{m+nt+j}(x) = \alpha_{m+j}(x)$ для довільних $n, j \in \mathbf{N}$. Це скорочено записується:

$$\Delta^! \alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_m (\alpha_{m+1} \alpha_{m+2} \dots \alpha_{m+t})^*$$

При цьому набір цифр $(\alpha_{m+1} \alpha_{m+2} \dots \alpha_{m+t})$ називається *періодом*, а число t — його довжиною. Якщо $m = 0$, то зображення називається *чистим періодичним*, якщо $m > 0$, то зображення називається *змішаним періодичним*.

Означення 3. Число $x \in [0, 1]$ називається *факторіально раціональним*, якщо існує його факторіальне представлення з періодом (0). Решта чисел $x \in [0, 1]$ називаються *факторіально ірраціональними*.

З лем 1 та 2 випливає наступне твердження.

Теорема 2. Кожне факторіально ірраціональне число має єдине представлення у вигляді (1). Кожне факторіально раціональне число має рівно два різні факторіальні представлення у вигляді (1).

Наслідок. Майже всі числа $x \in [0, 1]$, в розумінні міри Лебега, мають єдине представлення у вигляді (1).

2. Геометрія факторіального зображення чисел

Нехай (c_1, c_2, \dots, c_k) — впорядкований набір чисел, $c_k \in \mathbf{A}_k$.

Означення 4. Циліндром рангу k з основою $c_1 \dots c_k$, що відповідає факторіальному зображенню числа x , називається *множина*

$$\Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} = \{x : x = \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} \alpha_{k+1} \alpha_{k+2} \dots, \alpha_{k+n} \in \mathbf{A}_{k+n}\}. \quad (4)$$

Властивості циліндрів

В. 1. Циліндр є відрізком: $\Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} = \left[\Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} (0), \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} (k+1)(k+2) \dots \right]$;

Зауваження 1. Інтервал $\left(\Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} (0), \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} (k+1)(k+2) \dots \right)$ будемо називати *циліндричним інтервалом* і символічно записувати $\nabla^!_{c_1 c_2 \dots c_k}$.

В. 2. $\Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k} = \bigcup_{i=0}^{k+1} \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k i}$;

В. 3. $\nabla^!_{c_1 c_2 \dots c_k i} \cap \nabla^!_{c_1 c_2 \dots c_k (i+1)} = \emptyset$, де $i = \overline{0, k}$;

В. 4. $\sup \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k i} = \inf \Delta^!_{c_1 c_2 \dots c_k (i+1)}$, де $i = \overline{0, k}$;

$$\text{В. 5. } d_k = |\Delta'_{c_1 c_2 \dots c_k}| = \sum_{n=k+1}^{\infty} \frac{n}{(n+1)!} = \frac{1}{(k+1)!} \rightarrow 0 \quad (k \rightarrow \infty);$$

$$\text{В. 6. } \frac{|\Delta'_{c_1 c_2 \dots c_k c}|}{|\Delta'_{c_1 c_2 \dots c_k}|} = \frac{1}{k+2}.$$

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cantor G. Über die einfachen Zahlensysteme // *Zeitschrift für Mathematik und Physik*, 1869. — 14. — P. 121-128; also in *Collected Works*, Springer-Verlag, Berlin, 1932, P. 35-42.
2. Diananda, P.H. and A. Oppenheim. Criteria for irrationality of certain classes of numbers II // *Amer. Math. Monthly*, 1955. — 62. — P. 222-225.
3. Niven I. *Irrational Numbers*. — Washington DC: The Mathematical Association of America, 1967. — 161 p.
4. Самкіна Н.М., Школьній О.В. Факторіальна система числення та пов'язані з нею розподіли ймовірностей // *Фрактальний аналіз та суміжні питання*. — 1998. — № 2. — С. 157-165.

Войнов О. В.

ЧЕСТЬ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ В КУЛЬТУРІ

В статтє исследується феномен чести с точки зрения антропологии и культуры. Демонстрируется что честь является особым внутренним состоянием целостности, которое служит катализатором силы духа для человека и человеческих сообществ.

Категорія «честь» - одна з найдавніших категорій людської свідомості взагалі та історії культури, зокрема. Важливість даного дослідження обумовлюється тим, що феномен честі може бути причиною як високих етичних ідеалів, так і найжорстокіших проявів в людській культурі. Саме тому, останнім часом, зріс інтерес до дослідження даного феномена.

Дослідженню відносин честі приділяли увагу різні мислителі від Конфуція [5], до Р. Нісбетт [13]. Проведенні дослідження даного феномена, все ж таки залишають бажання зазирнути в саму сутність духовних витоків цього явища, а також, сформулювати основні закони відносин честі.

Різні підходи до поняття честь, проте, дозволяють виділити деякі загальні риси і деяку красу математичної строгості відносин честі. Саме це змусило автора звернутися до більш ретельного і послідовного опису відносин честі, а також, спробувати більш точно визначити саме поняття честі. Метою даної роботи є виявлення внутрішньої логіки, що задається відносинами честі, а також зробити нові висновки про роль феномена честі в людському бутті в культурі.

Складність і полісемічність поняття честь обумовлюють необхідність міждисциплінарного підходу до аналізу даного феномена. Це призводить до необхідності аналізу як літературних джерел (М. Лермонтов [6], Л. Толстой [9]), історичних джерел (Бусідо [4], Яса [2]), досвіду видатних представників спільнот честі (Брюс Лі [7], Хаджі-Мурат [9]), філософських концепцій (Конфуцій [5], Ф. Ніцше [8], Г. Гегель [3], А. Шопенгауер [11] та інші), так і природничо-наукових досліджень (У. Бейтс [1], Р. Нісбетт [13]).

Головними методами дослідження є логічний і метаантропологічний аналіз сутності феномена честі, а також метод екзистенційного аналізу, що дозволяє досліджувати феномен честі поза його методологічною обумовленістю, через безпосереднє звернення до літературних джерел.

Осмислена автором поняття честі пов'язане з дослідженнями відомого американського лікаря-офтальмолога У. Бейтса [1]. У своїй книзі «Покращення зору без окулярів» [12], Бейтс описує, що, використовуючи ретіноскоп, він виявив, що проголошення брехні погіршує зір людини. З цього дослідження Бейтс робить висновок, що причиною порушення функцій організму є стан мозку. Бейтс вважає, що напруга, що виникає в мозку, викликає напругу в нервовій системі, яка, в свою чергу, блокує нормальну діяльність органів людини. Напруга в мозку, викликає протиріччя в роботі м'язів, завдяки чому вони заважають діяти один одному, від чого, зокрема, виникає порушення зору, як і інших функцій організму.

Дослідження Бейтса змушують більш чітко визначити що ж є брехнею. Відповідно до математичної логіки, брехня, це одне з двох можливих значень твердження, протилежне істині. Брехню визначають як протиріччя істинним значенням логічної системи. Так як брехнею є протиріччя в логічній системі, ми можемо також зробити висновок, що мозок є логічною системою, яка здатна обчислювати протиріччя. Обчислення протиріччя мозком є мимовільною функцією, автономною властивістю логічної системи мозку.

Брюс Лі, видатний фахівець і знавець східних видів єдиноборств, у своїй книзі «Шлях випереджаючого кулака» [7] зазначає: «Перш ніж будуть мати місце рухи, має бути зміна м'язової напруги зв'язок, що беруть участь в них. Ефективність цієї спільної м'язової роботи є одним з тих факторів, які визначають межі швидкості, витривалості, сили, спритності і точності у всіх видах атлетичних вправ». У цих своїх висновках, Лі вторить результатами досліджень Бейтса.

Якщо ми будемо досліджувати логіку української мови, то зауважимо, що поняття фізичного здоров'я в словах «зцілення», «цілітельство» і «цілитель», органічно пов'язані з поняттям морального і психічного здоров'я, в термінах «цілісний», «цільний». Зв'язок понять цілісності і зцілення, є підтвердженням того, що люди здавна помічали, що внутрішня узгодженість є джерелом морального і фізичного здоров'я.

Так як відносини честі зароджувалися незмінно в середовищі кочівників і воюючих етносів, воно пов'язане із суттю їхніх стосунків. У відкритій боротьбі перемагали люди з найбільш вираженою силою духу. Джерелом цієї сили духу служили деякі якості їх особистості. Дослідження історії підтверджує, що честь і аристократизм, пов'язані зі здатністю захистити своє життя і майно. У таких соціумах причинно-наслідковий зв'язок між життям і силою духу був очевидним. І ця логіка стверджувала, що сила духу служить джерелом життя, власності і здатності утримувати сім'ю. З цього неминуче випливає, що сила духу є первинною, а, отже, є більш високою цінністю, ніж життя. На відміну від аборигенних племен Африки та Індонезії, військові кочівники черпають силу духа з внутрішньої цілісності. Саме ця внутрішня цілісність стає духовним шляхом воюючих людей.

Поняття честі виходить зі спостережень зв'язку між цілісністю людини і його силою духу. Постійно воюючі військово-кочові етноси помітили залежність внутрішнього стану і виживання в бою. Цей особливий внутрішній стан сили духу, що забезпечує виживання в бою, отримав назву честі. Внутрішньо несуперечливий стан мозку, пов'язаний з почуттям самоповаги і виражається у відчутті впевненості і власної гідності. Саме це носить назву цілісності особистості. Підтримка цього особливого внутрішнього стану, або іншими словами, честі стала духовним шляхом військової еліти. Духовний шлях честі мав одну рису всіх світових релігій, - у ньому духовні цінності були вищими, ніж людське життя. Релігія честі черпала силу духа з внутрішнього джерела - власної цілісності людини.

Слід окремо зазначити, що честь як стан цілісності, та фактор, згідно якому проводиться логічна операція ділення множин, не передбачає кількісного виміру. Скоріше це якісна зміна. Вона передбачає, що людина в даний час або має стан внутрішньої цілісності, а, отже, і честі, або не має його. Та в різні періоди часу, людина може або набувати, або втрачати стан внутрішньої цілісності, а отже, і честі. Зокрема, на практиці, існують проміжні стани. Вочевидь, тому, кочові спільноти починають вимірювати міру військової вдачі людини розміром його рухомого майна. Це викликає другий прояв поняття честі. Тут честь виникає як міра зовнішньої поваги і пошани по відношенню до певної людини. Подібний кількісний вимір честі, призводить до зміни соціального ієрархічного становища людини в кочовому суспільстві.

Боездатність військових підрозділів вимагала відмінної сили духу кожного з бійців. Силу духу в хорошому стані могла зберегти лише честь, тобто стан внутрішньої цілісності і самоповаги. Завдяки такій необхідності, в середовищі воюючих племен виникав особливий, досить строгий порядок взаємних відносин, що вимагає дотримання взаємної поваги. Цей порядок отримав назву етикету.

Досліджуючи відносини світу честі ми неминуче виявляємо в них якусь строгу, майже математичну логіку. Переслідуючи мету впорядкування, або чіткого, логічного викладу законів честі, ми можемо спробувати описати ці відносини більш чітко і послідовно. Перше, що можна стверджувати про логіку честі, це те, що логіка честі ділить всі відносини, і відповідно світ людських відносин, на світ відносин честі і безчестя. Такий розподіл відбувається відповідно до логічних законів розподілу понять. Обидві множини не перетинаються і є запереченням одна одної за ознакою честі. Таким чином, виникнення категорії честі ділить світ на два протилежних суспільства: суспільство честі і суспільство не-честі, або іншими словами, безчестя.

Завдяки властивості внутрішньої цілісності, світ честі став причиною виникнення етики, чесності, волі. Централізація діяльності мозку є причиною несуперечливого інтелекту, який народжує наукове мислення і розуміння природи. Таке розуміння природи служить причиною справжнього лідерства, при якому цінністю є не прагнення отримати вигоду, а усвідомлення більш високих цілей, в кінцевому підсумку служіння своєму класу.

Завдяки наведеним міркуванням, ми можемо визначити честь, як несуперечливий стан мозку, який народжує моральне право. Моральне право, в свою чергу є джерелом моральної сили, або іншими словами, сили духу. Завдяки даному ланцюгу міркувань, ми також можемо стверджувати, що честь є джерелом моральної сили і сили духу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бейтс У., Корбетт М. Улучшение зрения без очков по методу Бейтса. Как приобрести хорошее зрение без очков /Сборник. -Вильнюс: Полина, 1990. – 272 с.
2. Вернадский Г.Д. Монголы и Русь. Пер. с англ. Беренштейна Е.П., Губмана Б.Л., Строгоновой О.В. – Тверь: ЛЕАН, Москва: АГРАФ. – 1997.- 480с.
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: Наука. 2000. - 495с.
4. Книга Самурая: Ямамото Цунэтомо «Хагакурэ», Юдзан Дайдодзи «Будосёсинсю», Юкио Мисима «Хагакуре Ньюмон». – Евразия, СПб., – 2001. – 320с.
5. Конфуций. Авторский сборник. Конфуций. Изречения, Переводчики А. Штукин, И. Семенов, -АСТ Москва, Хранитель, -2007. – 400 с.
6. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени.- М.: Художественная литература. – 1969. - 175с.
7. Ли Б. Путь опережающего кулака: Пер. с англ. В.Касьянов, К.Касьянова. – Минск, 1996. – 205с.
8. Ницше Ф. К генеалогии морали. Соч. в 2 т., т. 2. М., 1990, С. 379-404;
9. Толстой Л.Н. Авторский сборник . Хаджи-Мурат. - Эксмо. – 2010. – 640с.
10. Философская антропология: словарь / Под редакцией Н.Хамитова. – К. КНТ, 2011. – 472с.
11. Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости. – Мн.: Попурри, 1997. – 592с.
12. Bates W.H. The Bates method for better eyesight without glasses.- New York: Holt, Rinehart and Winston,1981.- 200p.
13. Nisbett R.E., Cohen D. Culture of Honor: The Psychology of Violence in the South . Westview, 1996. – 144p.

Анотація

Автором обосновано актуальність оволодіння студентами – будучими соціальними педагогами інтерактивної компетентністю; раскрыто суть цього личностного образования, его структурные компоненты, их содержательные и динамические характеристики; обозначено возможности формирования интерактивной компетентности в учебно-воспитательном процессе вуза.

Практика показує, що далеко не всі випускники вишів, які отримали кваліфікацію «соціальний педагог / соціальний працівник», є успішними у своїй професійній діяльності. Однієї із причин цього, на наш погляд, є недостатня готовність майбутнього фахівця до зустрічі з клієнтом, до конструктивної та продуктивної співпраці з ним, а також із колегами по роботі, адміністрацією, фахівцями суміжних галузей, тобто недостатня впевненість у своїй професійній компетентності, зокрема у сфері взаємодії. Як відомо, компетентність особистості є невід'ємною складовою практичної готовності до професійної діяльності. Ми хочемо зупинити на розгляді її інтерактивного компоненту, оскільки вважаємо його дуже важливим для роботи майбутнього фахівця.

Значний внесок у теорію соціальної взаємодії здійснили зарубіжні вчені, зокрема Е. Берн, Р. Блюмер, Е. Гоффман, Р. Дарендорф, Р. Мей, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. А. Сорокін, Д. Хоманс та ін. Європейськими розробниками компетентного підходу у вищій освіті (Л. Андерсон, Б. Бергман, Ю. Колер, Б. Менсфілд, Б. Оскарссон, Х. Раймундо, Т. Г. Роос, С. Шо та ін.) окреслено низку аспектів, пов'язаних із соціальною взаємодією. Спираючись на їх дослідження, деякі вчені [6] й виокремлюють інтерактивну компетентність як різновид соціально-психологічної, що пов'язаний із системою знань, умінь і навичок, необхідних для організації успішних професійних взаємодій.

Наголосимо, що спрямованість поняттю «компетентність» дає визначення «інтерактивна». У контексті нашого дослідження ми будемо розглядати поняття «інтерактивна компетентність» як готовність майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників до ефективної взаємодії з потенційним клієнтом, колегами, керівництвом, підлеглими в системі ділових і особистісних відносин з урахуванням досвіду, цінностей і соціальних умов. Виходячи із такого розуміння та спираючись на близькі нам дослідження [2; 3; 5], визначимо *структурні компоненти* інтерактивної компетентності соціального педагога. *Мотиваційно-емоційний компонент* має на увазі наявність потреби у взаємодії та спілкуванні з клієнтами, позитивної установки на співбесідника, готовності акцентувати увагу на позитивних змінах або подіях, пов'язаних із поведінкою і діяльністю клієнта; висока самоповага та почуття власної гідності соціального педагога, емоційна стабільність, етичні мотиви гуманізму та відповідальності; здібність соціального педагога до свідомого контролю своїх дій, до саморегуляції поведінки у спілкуванні з клієнтом чи колегами.

Когнітивний компонент – є сукупністю знань про особливості та стилі взаємодії на діловому й особистісному рівнях відносин (клієнт – СП, адміністрація – СП, колеги – СП), про систему правил регуляції сумісних дій з клієнтами та колегами, ролі, позиції, які займають клієнт і соціальний педагог, про особливості комунікативної поведінки в процесі взаємодії. Він забезпечує правильні схеми соціального сприйняття (себе, оточуючих), адекватну самооцінку, розвинуту рефлексію. Як наголошує М. Т. Авсієвич, «саме знання й уміння ефективно організувати і підтримувати взаємодію з клієнтами та колегами по роботі у сфері міжособистісних та професійних відносин говорять про наявність у фахівця інтерактивної компетентності» [1, с.92]. Тому, на думку вченого, соціальний педагог, який хоче буди компетентним у сфері взаємодії, повинен володіти знаннями про особистість клієнта, його психологічні та індивідуальні особливості, стиль діяльності.

Операційно-поведінковий компонент інтерактивної компетентності забезпечується вольовими процесами, високим ступенем самоконтролю і в той же час природною спонтанністю реакції. Він виявляється в можливості соціального педагога міркувати і діяти незалежно від сторонніх впливів; у його ініціативності, активності; у вмінні слухати задля прояву уваги до клієнта та кращого розуміння повідомлюваної ним інформації, що важливо для прийняття адекватного рішення та вироблення стратегії взаємодії; у усвідомленості своїх дій і вчинків; у вмінні спілкуватися «на рівних» з клієнтами та колегами – людьми різного статусу; у вмінні діяти в нових умовах, міняючи способи діяльності, тобто постійно пам'ятати, що не буває двох однакових клієнтів і ситуацій соціально-професійної взаємодії; у вмінні ефективно взаємодіяти з клієнтами завдяки розумінню себе, свого стилю спілкування при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального середовища; у здатності відстоювати свої інтереси соціально прийнятним чином; у вмінні не знеособлюватися в трудовому колективі (чи тренінговій групі) та не утверджувати своє «Я» за рахунок придушення свободи інших людей, зокрема колег чи клієнтів; у вмінні керувати та підкорятися з метою конструктивного включення в систему соціальних відносин і групових зв'язків із клієнтами, колегами по роботі, іншими фахівцями та службами.

Таким чином, інтерактивна компетентність повністю відображає якості, необхідні для майбутньої успішної професійної взаємодії фахівців – соціальних педагогів. При чому це не просто набір заданих поведінкових паттернів, а особистісне утворення, що забезпечує реалізацію певного стилю поведінки в соціальній взаємодії. Означене підкреслює значущість проблеми соціокультурної взаємодії в освітньому процесі та необхідність підготовки до її ефективного здійснення студентів – майбутніх соціальних педагогів.

Слід наголосити, що викладачі, зацікавлені у формуванні інтерактивної компетентності, можуть знайти як у процесі навчання, так і в його змісті достатньо моментів, щоб звернути увагу студентів на всі компоненти названої компетентності, а також на все типові ситуації її прояву. М. Д. Лаптева наводить їх у такому вигляді: готовність вступити у спілкування через пізнавальні, ділові, особистісні мотиви; включення у спільну діяльність (зі старшими, з однолітками, з молодшими); здібність до довірчих відносин, співробітництва; готовність вступити у відносини взаємодопомоги; організація продуктивної співпраці в групі; вирішення конфлікту і виправлення порушених відносин; орієнтація на соціальні норми в своїй поведінці; розуміння очікувань оточуючих, розуміння того, що людина є об'єктом оцінки з боку оточуючих; розуміння соціального статусу; знання специфічних норм спілкування в конкретній діяльності, групі; знання соціально прийнятних способів зміни свого статусу; досвід формального і

неформального спілкування відповідно до конвенціональних ролей; досвід створення співтовариств людей, рівних за статусом; досвід взаємодії з різними групами; готовність вступити у взаємозалежні, емоційно насичені взаємостосунки; досвід прояву співчуття, дбайливого ставлення; інтерес до поглядів інших людей, до їх думок; готовність поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію і свою поведінку його очима; уміння співвідносити мету своїх дій з етичними категоріями, усвідомлено дотримуватися норм у ситуаціях морального вибору; розуміння своїх обов'язків перед групою, перед суспільством у цілому; готовність взяти на себе відповідальність за добробут інших; усвідомлення різних сторін свого Я; оцінка своєї поведінки в ситуації та себе – загальна і за окремими якостями; розуміння відповідальності за себе [4, с.39-40]. Проте слід зауважити, що використання можливостей навчального-виховного процесу з метою розвитку інтерактивної компетентності не фіксується нормативно, а залежить від особистості ініціативи і майстерності викладача. Саме тому окреслені вище положення необхідно врахувати при розробці нового покоління державних освітніх стандартів вищої професійної освіти на компетентній основі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авсиевич М. Т. К вопросу о модели компетентности работника учебных заведений нового типа / М. Т. Авсиевич, Н. А. Крылова // Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения. Сб. науч. статей. – Минск, 1997. – С. 91–95.
2. Бурова Е. В. Интерактивный компонент психологической готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Бурова // Материалы Междунар. науч.-практ. Интернет-конфер. [«Теория и практика психологического сопровождения руководящих кадров»], (Минск, 29 октября 2008 года.) – Режим доступа : http://www.psc.by/ru/general-information/structure/institut_qos_sluzhbi/fakultet_perepodgotovki/kaf_psih_upr/material_konferencii
3. Губаревич И. И. Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов [Электронный ресурс] / Инна Ивановна Губаревич // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете. Материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. [«Университетское образование: от эффективного обучения к эффективному учению»], (Минск, 29-30 апреля 2002 г. / БГУ, ЦПРО). – Мн. : БГУ, 2002. – С. 129–137. – Режим доступа : http://charko.narod.ru/tekst/ob_prep/Igubarevich.htm
4. Лантеева М. Д. Компетентность социального взаимодействия в структуре единой социально-профессиональной компетентности [Электронный ресурс] / М. Д. Лантеева // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование). Материалы XVI науч.-метод. конф. [«Актуальные проблемы качества образования и пути их решения»] / [науч. ред. проф. И. А. Зимняя]. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 35–40. – Режим доступа : http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3_0269-21.shtml
5. Мещерякова Е. В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки учителя. Монография / Е. В. Мещерякова. – Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.
6. Прикладная социальная психология / [под ред. А. Н. Сухова и А. А. Деркача]. – М. ; Воронеж, 1998. – 688 с.

УДК 517.51

Василенко Н.А.

НЕПЕРЕРВНІ НІДЕ НЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВНІ ФУНКЦІЇ: ІСТОРІЯ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Для известной непрерывной недифференцируемой функции Серпинского, найдено более простое эквивалентное определение. Исследованы некоторые новые свойства этой функции, в частности самоаффинные, фрактальные и интегральные.

Історично перший приклад неперервної ніде не диференційовної функції належить К.Вейерштрасу. Побудована ним в 1871 р. (опублікована в 1875 р.) функція означалась наступним чином:

$$f(x) = \sum_{n=1}^{\infty} a_n \cos(b_n \pi x),$$

де $0 < a < 1$, b - непарне ціле число, $b > 1$ і таке, що $ab > 1 + \frac{3}{2} \pi$.

Приблизно в той самий час, Дарбу будує свій приклад такої функції:

$$f(x) = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\sin[(n+1)!x]}{n!}.$$

Насправді, перший приклад неперервної недиференційованої функції, означеної геометричною конструкцією, був запропонований ще у 1830 р. Б.Больцано, але опублікований лише через 100 років. Тривалий час такі функції вважались патологічними і відносились до класу виключних аномалій. Хоча функції Вейерштраса і Дарбу стимулювали дослідників не лише до пошуку нових таких об'єктів і побудови на їх основі цілих сімей функцій, але й до відповіді на питання про «масивність» їх в множині всіх неперервних функцій. В 1931 р., незалежно один від одного, С.Банах та С.Мазуркевич довели, що множина ніде не диференційованих в просторі $C_{[0,1]}$ функцій з рівномірною метрикою, є множиною другої категорії Бера [2]. Така множина є значно «масивнішою» за множину диференційованих хоча би в одній точці функцій. На цій основі виник природний інтерес до цих об'єктів, який в наступні роки лише підсилювався. Різноманіття цікавих прикладів привело до розрізнення методів їх побудови (конструювання), зокрема умовно можна виділити:

- 1) геометрично-описовий метод (прикладі Больцано, Безиковича);

- 2) метод «згущення особливостей» (функції Вейерштрасса, Дарбу);
- 3) метод систем ітерованих функцій (фрактальні інтерполяційні функції);
- 4) функції як перетворювачі цифр аргументу (неперервні канторівські проєктори, функція Серпінського,

тощо)

Пошук єдиного (зручного) апарату для їх задання та дослідження триває і досі. В останній час, з цією метою, все частіше використовують задання функції як відображень символів з однієї системи числення в іншу та задання певного зв'язку між цифрами цього відображення. Наприклад, М.В.Працьовитим ця ідея була впроваджена в побудову і дослідження функцій, які далі дістали назву неперервні канторівські проєктори. Пізніше такого типу відображення ще називали перетворювачами символів [4,5].

Дана робота присвячена одному з найпростіших прикладів неперервних недиференційовній функцій, який був запропонований польським математиком

В. Серпінським в 1914 р. [1].

2. Означення функції Серпінського та деякі її властивості.

Нехай на відрізьку [0,1] задана функція, аргумент якої подається у п'ятірковій системі числення:

$$x = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{a_k}{5^k}, \quad a_k \in \{0,1,2,3,4\}, \quad (1)$$

а значення функції – в трійковій:

$$f(x) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{c_k}{3^k}, \quad c_k = \varepsilon_k \left(a_k - 2E \frac{a_k}{3^k} \right), \quad (2)$$

де $E \frac{a_k}{3}$ – ціла частина від $\frac{a_k}{3}$,

$\varepsilon_k = 1$ для $k = 1$ або якщо жоден з коефіцієнтів $a_i \neq 2$ ($i = \overline{1, k-1}$), або коефіцієнтів $a_i = 2$ парна кількість,

$\varepsilon_k = -1$, якщо серед коефіцієнтів a_i ($i = \overline{1, k-1}$) є непарна кількість $a_i = 2$.

З (2) випливає, що $|c_k| \leq 2$.

Використовуючи сучасний, достатньо розроблений апарат систем зображення дійсних чисел, ми будемо користуватися іншим, еквівалентним до умов (1)-(2) означенням функції.

Нехай $A = \{0,1,2,3,4\}$ – алфавіт п'ятіркової системи числення. Визначимо на А дискретну функцію:

$$\gamma(\alpha) = \begin{cases} \alpha, & \text{якщо } \alpha \in \{0,1\}, \\ \left[\frac{\alpha}{2} \right], & \text{якщо } \alpha \in \{2,3,4\}. \end{cases} \quad (3)$$

Для кожної послідовності $(\alpha_n) \in A \equiv A^\infty = A \times A \times \dots$ визначимо послідовність (c_n) наступним чином:

$$c_1 = 0, \quad c_n = \begin{cases} c_{n-1}, & \text{якщо } \alpha_{n-1} \neq 2, \\ 1 - c_{n-1}, & \text{якщо } \alpha_{n-1} = 2; \end{cases} \quad (4)$$

Розглянемо на [0,1] функцію, аргумент якої подається п'ятірковим дробом:

$$x = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\alpha_k}{5^k} \equiv \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^5, \quad \alpha_k \in \{0,1,2,3,4\} \equiv A, \quad (5)$$

а значення функції – трійковим:

$$f(x) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\beta_k}{3^k} \equiv \Delta_{\beta_1 \beta_2 \dots \beta_k \dots}^3, \quad \beta_k \in \{0,1,2\} \equiv B, \quad (6)$$

$$\text{де } \beta_k = \begin{cases} \gamma(\alpha_k), & \text{якщо } c_k = 0, \\ 2 - \gamma(\alpha_k), & \text{якщо } c_k \neq 0. \end{cases} \quad (7)$$

Крім того, ми пропонуємо ще одну модифікацію функції Серпінського:

$$x = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\alpha_k}{5^k} \equiv \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^5, \quad \alpha_k \in \{0,1,2,3,4\},$$

$$f(x) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\beta_k}{3^k} \equiv \Delta_{\beta_1 \beta_2 \dots \beta_k \dots}^3, \quad \beta_k \in \{0,1,2\}, \text{ де}$$

$$\beta_k = \begin{cases} 0, & \text{якщо} \begin{cases} \alpha_k = 0 & i & N_2(x, k-1) = 2m, \\ \alpha_k = 4 & i & N_2(x, k-1) = 2m-1, \end{cases} \\ 1, & \text{якщо} \alpha_k \in \{1, 2, 3\}, \\ 2, & \text{якщо} \begin{cases} \alpha_k = 4 & i & N_2(x, k-1) = 2m, \\ \alpha_k = 0 & i & N_2(x, k-1) = 2m-1, \end{cases} \end{cases} \quad (8)$$

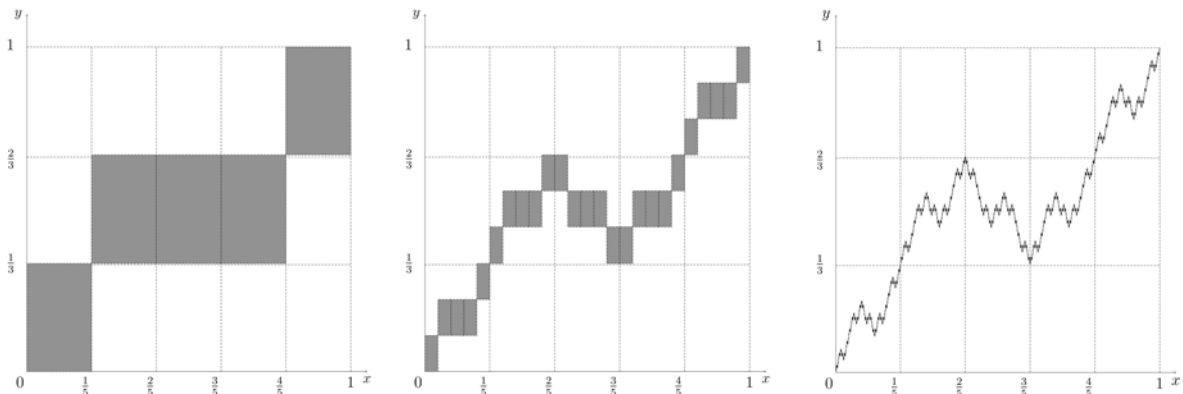
$N_2(x, k-1)$ - кількість значень $\alpha_k = 2$ ($k \in N$) в представленні x до $(k-1)$ -го місця включно.

В [1] доведено, що функція означена умовами (1)-(2) є неперервною і недиференційовною. Тому, ми зупинимося лише на дослідженні деяких самоафінних властивостей графіка цієї функції.

Теорема 1. Множина точок графіка функції $\Gamma_f = \{(x, f(x)) : x \in [0, 1]\}$ є самоафінною множиною п'яти афінних перетворень:

$$\phi_i = \begin{cases} x = \frac{1}{5}\xi + \frac{i-1}{5}, \\ f(x) = \frac{(-1)^{\lfloor \frac{i-3}{3} \rfloor + \lfloor \frac{i-4}{3} \rfloor}}{3} f(\xi) + \frac{i - 2\lfloor \frac{i}{4} \rfloor - 1}{3}. \end{cases} \quad (9)$$

Формули (9) дозволяють отримати наступні наближення до графіка функції $y = f(x)$



Властивість 1. Мають місце рівності

$$f\left(\frac{i+x}{5^k}\right) = \begin{cases} \frac{\gamma(i)}{3^k} + \frac{1}{3^k} f(x), & \text{якщо } i \in A \setminus \{2\}, \\ \frac{1-f(x)}{3^k}, & \text{якщо } i = 2. \end{cases}$$

Властивість 2. Для довільного $x \in [0, 1]$ виконується рівність $f(1-x) = 1-f(x)$

Наслідок. Для інтеграла Лебега має місце рівність $\int_0^1 f(x) dx = \frac{1}{2}$.

3. Перспективи розвитку та дослідження.

В останнє десятиріччя, на хвилі особливої популярності теорії фракталів, значно зростає увага до фрактальних властивостей неперервних ніде не диференційовних функцій, причому не лише в самій математиці, а і в інших науках. Вони все частіше знаходять своє застосування в різноманітних математичних моделях (цифрова обробка сигналів, конструювання фрактальних антен), в економічних теоріях (фондові ринки), в медицині, в суміжних з фрактальним аналізом розділах математики (в дробовому численні, теорії динамічних систем, теорії наближень) тощо.

Класи вивчених неперервних ніде не диференційовних функцій постійно розширюються, поповнюючись новими яскравими представниками. Продовжуються дослідження властивостей функцій засобами фрактального аналізу, зокрема в напрямку вивчення «масивності» їх множин рівнів та графіків. Але досі залишається відкритою загальна проблема зручного аналітичного задання таких функцій і ефективного апарату їх дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. W. Sierpinski *Arytmetyczny przykład funkcji ciągłej, nierozniczkowalnej.*//Lwow, *Wektor* – 1914, z. 8. – P. 337-343.
2. Турбин А. Ф., Працевитий Н.В. *Фрактальные множества, функции, распределения.* – К.: Наукова думка, 1992. – 208 с.
3. Медведев Ф.А. *Очерк истории теории функции действительного переменного.* – М.: Наука, 1975. – 248 с.
4. Панасенко О.Б. *Фрактальні властивості одного класу однопараметричних неперервних недиференційованих функцій* // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки.* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 7. – С. 160-167
5. Коваль В.В. *Самоафінні графіки функцій.* *Наукові записки НПУ імені М.П.Драгоманова. Фізико-математичні науки,* 2003. – № 4. – С. 241-249.

УДК [37.015.3:005.32]:373.3.046-021.64:61

Вайнола Р.Х., Шаповал А.О.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація

В статье раскрывается основное содержание проблемы формирования мотивации к здоровому образу жизни детей младшего школьного возраста, основные принципы, основы и законодательная база. В работе раскрыта сутність понять здоровий образ жизни, мотивация, формирование мотивации к здоровому образу жизни. В процессе теоретического анализа выявлены основные факторы и условия формирования мотивации к здоровому образу жизни у детей младшего школьного возраста.

Значної актуальності у світі та в Україні в останні десятиліття набула проблема зміцнення здоров'я населення, особливо підростаючого покоління від якого залежить майбутнє і розвиток кожної держави. Міжнародне співтовариство визначило концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я у глобалізованому світі як цілісного, системного процесу, котрі викладені в низці документів планетарного масштабу (Оттавська Хартія (1986), Всесвітня Декларація з охорони здоров'я „Здоров'я для всіх у XXI столітті” (1998), Бангкокська Хартія (2005) та ін.).

За роки незалежності в Україні також напрацьований певний досвід законодавчого і нормативного забезпечення щодо формування здорового способу життя у дітей та молоді. Акт цих положень підтверджується у державних документах: Конституції України (28.06. 1996 року, із змінами від 01.02.2011 року), Основ законодавства України про охорону здоров'я(19.11. 1992 року, із змінами від 19.05.2011 року), Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (21.06. 2001 року, із змінами від 15.01.2009 року), Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді» (17.11.2003 року) - свідчить про те, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності та вимагає системного і комплексного підходу до формування навичок здорового способу життя школярів.

Питання формування здорового способу життя давно вже стало об'єктом дослідження науковців, зокрема, проблеми здоров'я активно розроблялася відомими філософами (А.Бойко, В.Крюкова та ін.), медиками (М.Амосов, Ю.Лісіцина та ін.), психологами (А.Личко, А.Маслоу, та ін.), соціологами (Г.Лукачек, А.Міллер, ін.). Соціально – педагогічний аспект проблеми формування здорового способу життя відображено в працях А. Капської, О. Вакуленко, С.Омельченко, Н. Романової та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі мотивації у процесі формування здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку.

Відомий український валеолог Т. Бойченко зазначає, що здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. Формування здорового способу життя (за О. Вакуленко), означає усі дії людини, які безпосередньо спрямовані або ж опосередковано торкаються формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я [2, с.44].

У працях дослідників процесу формування здорового способу життя [1, 2, 4] визначено, що перебіг даного процесу в молодших школярів (діти 6 – 12 років) має певну специфіку, зумовлену їх віковими особливостями, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієни культури, волі, мотивації до їх набуття, відсутністю соціального досвіду, пов'язаного із здоров'ям.

Мотивацію до здорового способу життя більшість дослідників розглядають, як систему ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я. Слово «мотивація» використовується в сучасній психології в розумінні спонукання до дії, воно позначає систему чинників, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і т.д.)[3, с. 11].

Формування здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення її виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери дітей у прагненні бути здоровими. Мотивація на здоровий спосіб життя - це система ціннісних орієнтацій, внутрішнього спонукання до формування здоров'язберігаючих компетентностей.

Формування мотивації до здорового способу життя ми розглядаємо і вивчаємо як самостійну наукову проблему, яка характеризується сучасними поглядами на здоров'я науковців та практиків, певними ідеологічними засадами (пріоритет цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини; сприйняття здоров'я як стану соціального благополуччя; цілісне розуміння здоров'я як феномена, що невід'ємно поєднує його чотири сфери: фізичну, психічну, соціальну і духовну), принципами (партнерства, пристосування діяльності щодо формування мотивації до здорового способу життя до місцевих умов, потреб і можливостей окремих груп людей, організацій, регіонів, країн), стратегіями (забезпечення умов для освіти, надання достовірної інформації стосовно здоров'я, розвиток свідомості, формування політики здоров'я, формування особистих навичок здорового способу життя). Основним механізмом формування мотивації до здорового способу життя є створення соціальних умов для можливості позитивно впливати на проблеми здоров'я [1, с.25-26].

Для кожної дії потрібен мотив – усвідомлене спонукання, яке обумовлює дію для задоволення якої-небудь потреби людини. Сукупність мотивів – мотивація, у великій мірі визначає спосіб життя людини. Тобто для збереження здоров'я дуже важлива мотивація здорового способу життя. Починати формування здорового способу життя, на нашу думку, необхідно з врахуванням природи мотивів, що спонукають до вибору діяльності із задоволення потреб особистості.

У процесі теоретичного аналізу нами також з'ясовано, що на формування здорового способу життя впливає низка об'єктивних і суб'єктивних факторів. Так, до об'єктивних належать: передумови для ведення здорового способу життя (організація раціонального харчування, умови для занять фізичною культурою, відпочинку), які належать до сфер матеріального, виробничого, сімейно – побутового і духовного життя, сприятливе середовище існування (повітря, ґрунт, вода), а також інші фактори, що зумовлюють потребу та бажання людини дотримуватись здорового способу життя.

До суб'єктивних чинників ми віднесли: спадкову біологічну основу, психічні почуття, установок, національного менталітет, спрямованість поведінки. Тобто формування мотивації до здорового способу життя, на нашу думку, має базуватися на обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (медичних працівників, соціальних педагогів, вчителів, психологів та батьків).

З огляду на це ми вважаємо, що формування мотивації до здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку має реалізуватися через дотримання основних умов, а саме: врахування вікових особливостей розвитку мотиваційної сфери дітей; співпраця батьків та школи; зацікавленість всіх учасників цього процесу; включення учасників процесу в різні види ігрової діяльності.

Отже, формування мотивації здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку має враховувати названі фактори і бути комплексним процесом. Формування мотивації до здорового способу життя у молодшому шкільному віці визначається впливом низки зовнішніх чинників, фізіологічними та психологічними особливостями дитини цього віку, зокрема у віці 6-9 років закладається майбутній потенціал здоров'я, це найважливіший час для виховання здорового способу життя. Діти молодшого шкільного віку вже здатні розуміти й усвідомлювати залежність стану здоров'я від способу життя. Цей процес проходить через усвідомлення необхідності здорового способу життя, як передумови всієї подальшої життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Алексєєнко Т.Ф. Мотивація й цінності групування школярів у малі групи//Соціальна педагогіка: теорія і практика. – Київ, 2010.- №2.- с. 24-30*
2. *Вакуленко О.В Світогляд здорового способу життя як соціально-педагогічна проблема/ Наук.вісн.: Зб.наук.праць. Вип. 10-11. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2001. – с.44-49*
3. *Занюк С.С. Психологія мотивації/ Навч. Посіб. Для студ. – Київ: Либідь, 2002, - 304 с.*
4. *Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. - К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. -207 с.*

Вовк Я. О.

ПРІОРИТЕТНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ У ДОБУ УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ

Після отримання незалежності Україна ввійшла у світовий політикум як окрема геополітична одиниця. Розбудова держави охопила всі сфери, отже не минула й освіту. Закон України «Про освіту» був прийнятий у травні 1991 році, за три місяці до історичного «Акту проголошення незалежності України» і фактично був Законом Української РСР "Про освіту". Відтоді до документу було внесено 36 поправок та редакцій, які адаптували його до поточного моменту¹. Однак його актуальність обумовлена не лише внесеними змінами, але основними засадами, які відповідають системі цінностей сучасного українського суспільства. Поряд із тим, відбуваються спроби привести українську освіту у відповідність до європейських стандартів. Отже сучасна українська освіта переживає період реформування й уніфікації внутрішніх державних, суспільних та загальноосвітніх освітніх тенденцій. Тому важливим залишається звернення до власного минулого, коли у добу Української Центральної Ради у 1917-1918рр. робилися спроби відірватися від великодержавних стеріотипів та створити власну модель освіти. Слід зауважити, що чимало ідей пріоритетні засади освіти проекту єдиної школи не втратили своєї актуальності і співзвучні з тими, які відбиті в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), затвердженої Кабінетом Міністрів України 3 листопада 1993 року № 896.

Звертаючись до проблеми основних засад освіти в Україні у добу Центральної Ради, ми зауважили, що радянська історіографія обійшла увагою цю тему. В той же час помітний вклад в її розробку внесли українські дослідники з-за кордону. Серед них значна кількість діячів української політичної еміграції які дали оцінку подіям у спеціальних працях та мемуарах: М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Постернак, С. Сірополко, Є. Чикаленко та ін. У працях відомих педагогів і діячів культурно-освітнього руху І. Огієнка, С. Русової, П. Холодного, Я. Чепіги та ін. була розроблена методологія викладання різних предметів в українській школі. Їх роботи вагомі не лише через аналітичний аспект, але й з огляду на інформативність, як учасників безпосередніх учасників подій. З іншого боку, саме як сучасники, ці автори не уникли певного суб'єктивізму.

У змінених політичних умовах та демократизації суспільного життя в 1990-х роках, відбулося зростання зацікавленості проблемою фахівців історії України, історії освіти, інших суміжних дисциплін (Л. Вовк, В. Кульчицький та ін.). З'явилися також нові дисертаційні дослідження, опубліковані статті.

Після проголошення незалежності України були відкриті фонди архівних установ, раніше недоступні для дослідників. Серед них фонди Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України: Ради народних міністрів УНР (ф. 1063), Ради міністрів УНР (ф. 1064) та Української Центральної ради (ф. 1660), Народного комісаріату освіти (ф. 166), Міністерства освіти УНР (ф. 2201), управління Київським навчальним округом (ф. 707).

Важливим джерелом для дослідників проблеми є центральні ("Вісті з Української Центральної Ради", "Державний вісник"), регіональні та спеціалізовані педагогічні періодичні видання 1917-1918 рр. (часопис "Вільна українська школа"). В публікаціях присутній суб'єктивізм поточного моменту, проте за ними можна чітко прослідкувати хронологію подій.

Першочерговий науковий інтерес представляють опубліковані урядові документи, серед яких найважливіший для дослідників – "Проект єдиної школи на Україні". Він став основним та завершальним документом який визначив пріоритетні засади української освіти у 1917-1920рр.

Проблема розвитку освіти в Україні перебувала під постійною увагою широкої громадськості української прогресивної інтелігенції на межі XIX-XX ст. Напередодні 1917 р. відбувалася активізація педагогічної думки й практики. Протягом 1917 р. питання освіти як дітей так і дорослих продовжувало набувати поступального розвитку. Воно вирішувалося як «знизу», завдяки вже існуючим освітнім закладам, так і «зверху» – при підтримці Центральної Ради та установ, що займалися освітою. Наголошувалося на використанні української мови як засобу демократизації освіти, вільного розвитку свідомого мислення.

Школа в Російській імперії була чужою для українського народу по змісту, по духу та з огляду на мову. На початку XX ст. кількість грамотних серед населення України становило 24 %, а в окремих губерніях ще менше. Система народної освіти у Російській імперії початку XX ст. відзначалася багатотиповістю і становістю шкіл та інших навчальних закладів. Характерними були також відсутність загального керівництва та наступності у навчальних планах та програмах для різних типів навчальних закладів, висока вартість навчання, роздільне навчання хлопчиків та дівчаток у середніх школах, обмеженість освіти для жінок.

Лютнева революція 1917р. в Росії докорінним чином змінила політичну ситуацію і в Україні. Поза політичними та економічними справами до сфер діяльності Української Центральної Ради (Далі: УЦР), створеної у березні 1917 р. відносилася також освіта. Освітня політика УЦР була демократичною і саме за її часів було закладено основу революційних перетворень у цій сфері. Було проголошено головне завдання освітньої політики – відродження рідної мови і школи. Вже в березні 1917р. вийшли розпорядження про навчання українською мовою в початкових школах та відкриття двох державних українських гімназій, а також чотирьох кафедр українознавства в діючих університетах.

Особливістю перебудови школи у 1917-1918 рр. стало те, що українські громадські організації: товариство шкільної освіти, учительські організації, товариство "Просвіта", не лише надавали велику підтримку і допомогу, але й ініціювали їх. Наприклад, на початку квітня 1917 р. відбулися збори членів Товариства вчителів Верхньодніпровського повіту на Катеринославщині. У прийнятій резолюції, яку направили в Українську Центральну Раду, йшлося про те що школа в Україні «повинна бути вільною і єдиною, навчання в ній слід вести рідною мовою», а «початкова наука повинна бути обов'язковою, загальною, безплатною»^і. Аналогічні резолюції були ухвалені на відповідних з'їздах і в інших регіонах України.

Організацію українських шкіл спочатку фінансувала виключно громадськість. Найпершою було відкрито українську гімназію ім. Т.Г.Шевченка 18 березня 1917р. на кошти Товариства шкільної освіти і пожертвування окремих осіб. Вона працювала у приміщенні іншої гімназії, у вечірню зміну. Такий стан був характерним і для інших українських шкіл: відсутність власного приміщення, друга зміна навчання, недостатня матеріальна підтримка держави. Протягом 1917р. в Україні були організовані 39 українських гімназій: на Київщині – 13, на Полтавщині – 14, на Поділлі – 4, на Чернігівщині – 2, на Харківщині – 1. Переважна кількість їх – 25 із 39 – діяли у селах^{іі}.

Питання відродження української школи було найголовнішою проблемою двох Всеукраїнських учительських з'їздів, які відбулися у квітні і серпні 1917 р.

Всеукраїнське товариство шкільної освіти, засноване у березні 1917 р. й очолюване Іваном Стешенком, ініціювало скликання I-го Всеукраїнського учительського з'їзду. Він відбувся 5-6 квітня 1917 р. за участю 500 делегатів. У Національному музеї історії України (Далі: НМІУ) зберігається оригінал його програми. Це листівка на двох аркушах під назвою «Програма з'їзду українських професорів і вчителів (5 квітня 1917 року)», де зазначені його завдання. Захід мав відбуватися по трьох секціях: народної, середньої та вищої школи, та вищої школи. Основними завданнями були: українізація та методи її здійснення у існуючих навчальних закладах, створення нових українських шкіл та підручників для них, розв'язання проблеми вчительських кадрів та їх самоосвіти^{ііі}.

Одним із рішень з'їзду, поданих на розгляд до Центральної Ради, було створення нею Головної української шкільної ради, «яка повела б справу організації рідної школи й освіти на Україні». Також з'їзд ухвалив «однотипну» українізацію школи (тобто ідентичну для всіх типів шкіл), спільне навчання хлопчиків та дівчаток у середній школі (т.зв. гімназії) й утримання її державним коштом, а також забезпечення прав національних меншин та інші демократичні рішення.

Зважаючи на постанови з'їзду, при Українській Центральній Раді було створено шкільну комісію, до складу якої ввійшла вся Рада Всеукраїнського товариства шкільної освіти. На базі цієї комісії виникла Генеральна Шкільна Рада при Генеральному Секретаріаті Освіти. Генеральним секретарем освіти з червня 1917 року став Іван Стешенко. Його заступником був обраний Петро Холодний, який обіймав також посади директора Першої Київської Української гімназії, товариша голови Всеукраїнського товариства шкільної освіти, товариша Генерального секретаря освіти^{іііі}. Обидва діячі зробили значний внесок в розробку засад української освіти та їх втілення на практиці. Товариство шкільної освіти брало активну участь у проведенні літніх учительських курсів, які відбулися майже в усіх повітах України. Для початкових шкіл були надруковані необхідні українські підручники і термінологічні словники^{ііііі}.

Першочерговим завданням новоствореної шкільної комісії була розробка плану єдиної школи в Україні. У загальних рисах він був сформований вже влітку 1917 р. План був представлений П. Холодним на розгляд другого Всеукраїнського учительського з'їзду. Оригінал програми цього заходу, що міститься у фондах НМІУ свідчить, що вона визначила основні напрямки його діяльності. Надалі залишалися актуальними українізація шкіл та план створення єдиної школи. Важливим елементом освітнього руху в Україні

стало відтворення діяльності «Всеукраїнського учительського союзу» як професійної спілки вчителів та викладачів закладів вищої освіти^{vii}.

У роботі з'їзду протягом 10-12 серпня 1917 р. взяло участь 700 делегатів серед яких відомі українські педагоги І. Стешенко, С. Русова, Я. Чепіга, М. Дем'яненко, Ф. Сушицький та ін. Обговорення плану єдиної школи відбулося на пленарному та секційних засіданнях нижчої, середньої та вищої школи і, зрештою, він був схвалений.

Згідно з планом організація єдиної шкільної освіти полягала у безпосередньому переході від нижчої до середньої школи, що давало б можливість дітям навчатися залежно від свого таланту та бажання батьків. З'їзд постановив, що «організацію національної школи учительство мусить перевести спільно з представниками народу». Відтак всі громадяни повинні мати право на безплатну нижчу, середню і вищу освіту, забезпечену підручниками, одягом та харчуванням. Освіта також мала стати обов'язковою та світською, за виключенням випадків, коли батьки бажали дати дитині релігійну освіту.

Школа мала стати єдиною (йшлося про роботу за загальнодержавною єдиною програмою), а навчання відбуватися в межах попереднього досвіду і знань дитини, нова ж інформація мала подаватися як «приторочене до цих меж»^{viii}.

Хоча навчання мало бути 7-ми річним та загальноосвітнім, однак економічні та політичні умови ускладнювали навчання дітей протягом такого терміну. Тому резолюція учительського з'їзду визначала, що навчання у загальноосвітній школі тимчасово можна обмежити курсом у чотири роки. В той же час, ще три роки навчання мали б стати початковим етапом при вступі до вищих початкових шкіл. Програма гімназії мала складатися з чотирирічного систематичного курсу наук. Вступ до технічних, сільськогосподарських, учительських та інших спеціалізованих шкіл мав відбуватися після 7-річної загальноосвітньої школи.

Зазначений план був також розглянутий на Всеукраїнському з'їзді представників «Просвіт» та Всеукраїнській нараді в справі організації народної освіти, які відбулися у Києві відповідно 20 вересня та 15-20 грудня 1917 р.^{ix}

Саме цей план ліг в основу проекту Генерального Секретаріату Освіти про єдину школу, а з кінця січня 1918р. й Міністерства народної освіти. В роботі брали участь більш ніж десять комісій, які всі очолював П. Холодний, товариш (заступник) Міністра народної освіти. Протягом незначного періоду у січні 1918 р. у комісіях головував Генеральний інструктор міністерства народної освіти О.Музиченко.

Загалом, в опрацюванні плану єдиної школи в Україні брали участь понад 130 авторитетних педагогів, учителів, професорів, громадських діячів серед них: С.Русова, Т.Лубинець, Н.Григорієв, О. Дорошкевич, А.Крушельницький, С.Бачинський, І.Огієнко, С.Кордуба, А.Алиськевич та інші. Поза тим до процесу були залучені представники всіх національностей, які мешкали в Україні. Петро Холодний зазначав, що у розробці проекту єдиної школи в Україні «вкладено працю великого числа людей, українських педагогів»^x.

Комісії працювали, з незначними перервами, протягом 1917-1919 рр. Схвалений Радою міністра освіти «Проект Єдиної школи на Україні» складався з трьох томів. Хоча документ розроблявся протягом довгого періоду, українські школи працювали за основними принципами, визначеними ще на першому і другому з'їздах учителів. В силу політичних обставин, «Проект» було лише частково втілено в життя.

Пріоритетні засади, зафіксовані у «Проекті» одночасно із його розробкою втілювалися у життя: відкривалися українські курси, школи, гімназії, університети. Урочисте відкриття першого Українського народного університету в Києві відбулося 5 жовтня 1917 р. Було відкрито три факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний, а також підготовчі курси. Склад студентів був різноманітний: студенти вищих шкіл Києва та інших міст, курсистки, галичани, випускники середніх і вищих шкіл, народні учителі. Подібно до перших українських гімназій, Народний університет не мав власного приміщення. Заняття проводились в аудиторіях університету ім. Св. Володимира^{xi}. У листопаді того ж року була відкрита Педагогічна академія в Києві. При ній діяли однорічні педагогічні курси для підготовки учителів українських середніх шкіл.

Проблеми освіти дискутувалися на сторінках часопису «Вільна українська школа» (орган Всеукраїнської вчительської спілки), що виходив у Києві. Протягом існування часопису (вересень 1917 р. – грудень 1920 р.) формулювалися принципи єдиної загальноосвітньої світської освіти, розглядалися проблеми українізації, демократизації школи, повідомлялися шкільні новини. До редакційної колегії входили відомі українські громадські діячі та педагоги О.Дорошкевич, О.Музиченко, Я.Чепіга, С. Сірополко, П. і Г. Холодні, С.Русова та ін.^{xii}.

Після жовтневого перевороту 1917 р. ситуація в освітній сфері залишалася юридично неврегульованою. Щоб уникнути двовладдя в апараті народної освіти, Українська Центральна рада у грудні 1917 року скасувала шкільні округи, як органи зайвої централізації які діяли в межах комісаріатів. Були також скасовані посади директорів та інспекторів народних шкіл, а тимчасове завідування справами передавалося губернiальним та районним комісарам, яких призначало Народне міністерство справ освітніх^{xiii}.

Генеральне секретарство освіти працювало над розробкою якісно нової концепції української освіти і намагалося враховувати інтереси національних меншин. В уряді також діяли інституції, які представляли їх інтереси і були складовою Генерального секретарства міжнародних справ. Однією з них було Генеральне секретарство з великоросійських справ УНР, створене у липні 1917р. Проте початок фактичної діяльності та остаточне формування цієї інституції припадає на листопад-грудень 1917 р. Її метою було вирішувати проблеми соціального, культурного, освітнього характеру та консолідувати російську громадськість в Україні. Комісаріат по департаменту народної освіти при ньому було створено наприкінці 1917 р. і очолив його російський художник О. Мако – один із засновників Спілки художників-киян у 1914-1919рр. У НМІУ зберігається оригінал листа до начальників навчальних закладів Київського навчального округу^{xiv}. Фактично, він є супровідним листом до анкети опитування батьків стосовно національного характеру навчання їх дітей. Сама анкета у фондах музею відсутня. У означений період російське населення не почувалося меншістю (про що опосередковано свідчить назва інституції). Проте документ підтверджує спроби російських політичних діячів в Україні пристосуватися до нових реалій.

Реформа школи в Українській Народній Республіці проводилася з урахуванням досягнень прогресивної тогочасної української та зарубіжної педагогічної думки. Необхідність реформування освіти диктувалася потребами будівництва незалежної Української Народної Республіки. Нова українська школа передусім була єдина, для всіх доступна, виховуюча, національно-

державна, лейтмотивом якої стало національно-духовне відродження українського народу. Закладалися підвалини для духовної єдності, духовної соборності багатоетнічного народу на базі мови, оскільки школа мала бути переведена на українську мову навчання. Проте це не означало ігнорування мов національних меншин, в тому числі й російської.

Проголошена демократичність української освіти означала, що всі діти, без огляду на їх стать, майновий стан та класове походження мали право навчатися. Для досягнення цієї мети, нижча і середня освіта мали стати безкоштовними для населення та фінансуватися державою або громадськістю.

Уряди які змінювали Українську Центральну Раду – гетьманат П. Скоропадського, Директорія УНР – в різній мірі підтримували і розвивали принципи народної освіти, закладені при УЦР. Радянська влада також значною мірою скористалась напрацюваннями попередніх років. Однак вона поклала за основу в навчанні класовий принцип та практично відмовилася від підручників, розроблених українськими педагогами. Цим самим вона почала виховувати громадянина, який мав служити державі.

Вознюк О.В.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ІДЕЯ У СПАДЩИНІ І. ФРАНКА

Процес національного відродження України неможливий без формування національної свідомості. Адже рівень національної свідомості залежить не лише від теоретичного усвідомлення даної проблеми, але й від практичної здатності людини брати безпосередню участь у розбудові власної держави. Без належного акценту у процесі виховання досягти такого результату практично неможливо. Загубленість національних орієнтирів та байдужість до надбань власного народу призводить до втрати людиною зв'язку з Батьківщиною. Цей факт аргументує необхідність будувати зміст освіти, форми і методи навчання та виховання в першу чергу, з урахуванням багатовікової історії народу, на основі його національно-культурних особливостей і традицій. Реалізація такого завдання полягає у використанні етнопедагогічної спадщини нашого народу, яка бере свій початок десь у глибинах тисячолітньої історії.

В ідейному зростанні, педагогічній діяльності та творчій спадщині видатного письменника Івана Франка українська етнопедагогіка посіла одне з найвагоміших місць. Народна педагогічна мудрість мала колосальний вплив на формування світогляду, виховного ідеалу та педагогічної позиції мислителя.

І.Франко, поряд з іншими відомими педагогами, письменниками, етнографами, істориками, мовознавцями (М.Володкевич, І.Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга, Леся Українка, М.Грушевський, Б.Грінченко, М.Максимович, О. Потебня), надавав величезного значення вивченню родинних традицій, звичаїв та обрядів у всебічній підготовці молодого покоління до усвідомлення власної державності, активної участі у збагаченні духовної і матеріальної культури свого народу, безупинного процвітання нації, що, власне, і має бути найвищим ідеалом кожного українця. Національне виховання, на його думку, в першу чергу повинне формувати свідомий патріотизм, високу моральність, освіченість, фізичну і естетичну досконалість, витривалість, ініціативність.

Внесок І. Франка у дослідженні значення української етнопедагогіки, досягнень педагогічної культури Київської Русі, українського відродження XVI- XVII століть, історії вітчизняного шкільництва у Західній Україні рубежу XVIII-XIX століть важко переоцінити. Сам І.Франко був письменником з цілком своєрідною, яскраво вираженою українською національною індивідуальністю. Як кожний видатний письменник, Іван Франко жив у світі різних образів, яким надавав своєрідного забарвлення, наповнював їх самобутнім змістом, наділяв їх народними звичками та способами мислення. У поемі «Лис Микита» автор широко використовує народний вірш, приказки та прислів'я, вводить до неї власні спостереження і примітки критичного характеру. Письменник переконаний, що завдяки скоромовкам, загадкам, казкам збагачується творча уява дитини, удосконалюються навички усного мовлення, дотепності, зароджується фантазія, гумор, природний потяг до спілкування. Дитяча фольклорна творчість збагачує дидактичні можливості етнопедагогіки.

І.Франко з гордістю писав про українську народну творчість: «Ані німці, ані поляки не мають такої багатої, високогуманної, живої і справді національної, а для студіюму гімназійного (іменно яко введеної і взірці літератури артистичної) зовсім придатної усної, народної словесності, пісень і оповідань історичних, малюючи тисячолітню минувшість нашого народу, його безчисленні невзгоди, погляди і змагання». Він вважав, що у школах потрібно збільшити час, відведений для вивчення народної творчості, бо вона повинна стати пропедевтикою рідної мови, історії, літератури для молодого покоління. З усіх висловлювань І.Франка випливає, що жива народна мова має лежати в основі літератури. Вивчення літератури, у свою чергу, повинно починатись найперше з народної творчості, читання якої у дитинстві на все життя вкорінює у душі людини любов до рідного слова, його краси.

Виховання етнопедагогічними засобами впливає з народного поняття моралі – шляхетність, доброта, чесність, справедливість, людяність. Основними критеріями моральної гідності є любов до праці; повага до батька, матері, старшої людини. Пріоритетність цих якостей відображається у народних казках, наприклад - «Котигорошко», «Мудра дівчина», «Дідова дочка і бабина дочка», «Батько й син»; у прислів'ях і приказках – «Україна, Бог, родина – то святі слова, дитино», «Батько і мати – два сонця у хаті», «Яблуко від яблуні далеко не відкотиться», «Хліб усьому голова».

І.Франко обґрунтовував важливість етнопедагогіки у відродженні генетичного коду українського народу, формуванні нового покоління українців, яке здатне не тільки розвивати і стверджувати національні надбання, а й значною мірою впливати на прогрес світової цивілізації загалом, що є досить актуальним на сучасному етапі інтеграції України у світову спільноту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Енциклопедія освіти. К. – 2008.*
2. *Смаль В.З. Педагогічні ідеї Івана Франка. - К., - 1966.*

**МАГІСТЕРСЬКА АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Анотація

В статті подана характеристика содержания и особенностей магистерской ассистентской практики как педагогического фактора профессионального самосовершенствования будущего социального педагога.

Сучасна трансформація освітньої сфери незалежного українського суспільства обумовила нове місце вищого навчального закладу та системи вузівської підготовки у професійному становленні майбутнього фахівця. Результативність фахової підготовки визначає професійні можливості й потенційні ресурси росту особистості. Чим глибше занурений студент у процес навчально-виховної роботи, тим більш емоційно-значущою є для нього ситуація навчання і тим чіткіше він уявляє модель та перспективи своєї діяльності, тим вищим є його потенціал як майбутнього фахівця, суб'єкта соціально-педагогічної взаємодії. Ці завдання актуалізуються на етапі магістратури соціального педагога, оскільки її завданням є підготовка майбутніх науковців, координаторів та менеджерів закладів соціального спрямування, успішність дій яких впливатиме на соціальне благополуччя багатьох людей.

Складна система процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери відображена в працях дослідників проблем вузівського навчання (А.В. Глузман, В.Г. Кремень, С.О. Сисоєва), розкрита через призму теоретико-методичних засад професійної підготовки соціальних педагогів (А.Й. Капська, Л.І. Міщик, В.А. Поліщук, С.В. Харченко та ін.); наукових положень теорії соціальної педагогіки (І.Д. Зверева, А.Й. Капська, І.А. Липський, А.В. Мудрик, А.О. Рижанова.), практики соціально-педагогічної роботи з клієнтами в умовах різних соціумів (О.В. Безпалько, Г.М. Лактіонова, Ю.Й. Поліщук, Ж.В.Петрочко, С.Я. Савченко).

Загальновідомо, що практика студентів вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої – закріплення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування у студентів професійних умінь, опанування сучасними методами та формами роботи. Проте нині невизначеними лишаються шляхи оптимізації процесу професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога на етапі магістратури засобами виробничої практики.

Тому *метою* нашої роботи є розкриття змісту та особливостей магистерської ассистентської практики як педагогічного чиннику професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога

У сучасних наукових дослідженнях проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів акцентується увага на особливостях змісту підготовки фахівця на етапі магістратури, а саме: органічному поєднанні загально-гуманітарних знань та конкретних ситуацій соціально-педагогічної практики; формуванні нового стилю професійної діяльності, що пов'язано з управлінськими повноваженнями, взаємодією з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, спрямуванням змісту підготовки на забезпечення успіху науково-пошукової діяльності студентів.

Актуальність магистерської практики для розв'язання завдань фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів підтвердило проведе нами опитування магістрів та спеціалістів Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (214 респондентів). Результати опитування дозволили нам засвідчити, що більшість респондентів назвали в якості чинника професійного розвитку майбутнього соціального педагога магистерську ассистентську практику й написання магистерської роботи.

Асистентська магистерська практика – невід'ємна складова професійної підготовки студентів-соціальних педагогів у вищій школі. Вона є містком між теоретичним навчанням майбутніх соціальних педагогів та їх професійною викладацькою роботою у вищих навчальних закладах I – IV рівня акредитації. Дану педагогічну практику можна розглядати як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності викладача вищої школи, в яких створюється умови для випробування студентом себе в ролі викладача теорії та технологій соціальної роботи.

Метою даного виду практики є формування у студентів навичок викладацької діяльності під час підготовки та проведення лекційних і практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Об'єктами практики є вищі навчальні заклади I-IV рівня акредитації; практика проходить як безвідривна, триває чотири тижні в 10 семестрі.

Значення ассистентської магистерської практики полягає в: перенесенні студентом набутих теоретичних знань в площину практичної роботи; апробації знань, отриманих в ході засвоєння курсу «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін»; розвитку професійних особистісних якостей, які необхідні викладачу вищої школи; знайомстві із специфікою організації навчально-виховної роботи вищого навчального закладу; формування у студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності; розвитку в майбутніх спеціалістів навичок професійної рефлексії; наданні можливостей відчувати відповідальність за навчальний успіх студентів молодших курсів.

Асистентська магистерська практика організовується і проводиться на таких організаційних засадах: поступового ускладнення завдань практики; змістовного взаємозв'язку з іншими видами практики; одночасного виконання під час практики різноманітних професійних функцій (викладача, куратора, вихователя); урахування інтересів та потреб студента під час вибору місця проходження практики; співробітництва студента і керівника в процесі практики.

Під час проходження магистерської ассистентської практики студенти мають виконати низку обов'язкових завдань: відвідати заняття викладача-методиста; розробити конспект одного лекційного та одного практичного заняття до предмету фахового циклу; провести одне лекційне та два практичних заняття; відвідати та проаналізувати два заняття студентів-практикантів; організувати та провести одну форму соціально-виховної роботи зі студентами.

Проведення ассистентської практики в якості викладача соціально-педагогічних дисциплін ми розглядатимемо як один з дієвих перспективних факторів професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога. Дієвість даного виду практики обумовлена низкою особливостей, а саме: включення в нову професійно-рольову позицію; занурення в зміст навчального матеріалу з метою трансформації його в свідомість студентів; відповідальність за рівень знань студентів, отримані ними вміння та навички;

набуття нового рівня особистісної взаємодії зі студентами молодших курсів (з позиції викладача); прагнення до модернізації змісту організаційних форм навчально-виховного процесу.

Багаторічний досвід методичного керівництва даним видом практики, аналіз спостережень студентів за проведенням занять практикантів дозволив нам засвідчити, що даний вид практики суттєво впливає на успіх процесу професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога.

Особливої ефективності набуває даний вид практики за умови, що хід та результат практики оптимізує процес написання магістерської роботи. Для цього слід врахувати ряд умов. По-перше, керівником магістерської роботи варто призначити викладача тієї навчальної дисципліни, що найбільше відповідає темі даної роботи. Наприклад, тема магістерської роботи «Особливості соціального супроводу дітей в прийомній сім'ї» відповідає змісту курсу «Соціальний супровід сім'ї». Тема магістерської роботи «Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень школярів засобами анімації» пов'язана за змістом з предметами «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень» та «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля». По-друге, це закріплення відбувається на початку навчального року. Таким чином, задовго до початку практики студент отримує можливість дібрати методичний матеріал, зануритися в зміст проблеми. По-третє, для проходження асистентської практики студент закріплюється за даним навчальним курсом, а науковий керівник його магістерського дослідження виступає в якості методиста від бази практики. І останнє, розроблений студентом матеріал лекційних та практичних занять, зміст проведених організаційних форм соціально-виховної роботи проходить апробацію в ході навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін».

Таким чином, розробка студентом такого методичного пакету може бути використана як звітна документація з даного виду практики, як форма самостійної роботи по курсу «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» і як матеріал додатків до змісту магістерської роботи. На нашу думку, таке триєдине емоційно-змістове занурення студента в проблему дослідження забезпечуватиме профілізацію професійної підготовки майбутнього соціального педагога на рівні магістратури, концентрацію науково-пошукової активності в одному напрямку, єдність педагогічного керівництва, і як наслідок - розвиток навичок професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Капська А.Й. *Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери* / А.Й. Капська // *Науковий часопис: Серія 11.* – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – 1(23). – С.19-29.
2. Поліщук В.А. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник.* / В.А. Поліщук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
3. Харченко С.Я. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности* / С.Я. Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999. – 138 с.
4. *Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник.* – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.

УДК 378.14

Васильєва М. О.

СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотація

В статье рассматривается проблема особенностей проектной деятельности как основы профессионального становления будущего социального педагога. Подчеркнуто, что социальные педагоги как специалисты, деятельность которых направлена на решение социальных проблем не всегда готовы к их исполнению. В тоже время, социальный проект – эффективный путь к снижению уровня социальной нестабильности.

Формування нової системи взаємовідносин влади з державними та недержавними суспільними організаціями спричинило виникнення принципу соціального замовлення. Соціальний проект – виступає не тільки технологічним процесом соціального замовлення, але і діяльністю спрямовану на конкретний результат.

На сьогодні потреба державних та недержавних суспільних організацій у розробці соціальних проектів є дуже актуальною. Однак, соціальні педагоги як безпосередні виконавці соціального замовлення не завжди готові до реалізації проектної діяльності.

Виходячи з актуальності даної проблематики ми обрали мету нашої статті – розгляд особливостей проектної діяльності як основи професійного становлення майбутнього соціального педагога. Для досягнення мети, ми орієнтувалися на завдання: розкрити сутність та особливості соціального проекту визначити його місце у професійній діяльності соціального педагога.

Зазначимо, що вивченням проблематики проектування та соціального проектування займалися наступні дослідники – В. М. Виноградов [1], О. О. Вяхірев [2], Т. М. Дрідзе [5], В. А. Луков [3], С. М. Щеглова [6] та інші.

Важливу роль у професійній діяльності соціального педагога відіграють технології соціального проектування, задачі яких стоять в розробці організаційних моделей вирішення соціальних проблем, координація механізмів та їх реалізації. Поєднання конкретності та гнучкості таких технологій, використовуються для розвитку соціальної сфери, так як можуть забезпечити її довгострокові перспективи розвитку та функціональну насиченість.

Виділяють такі основні передумови соціального проектування:

- суспільна потреба у цілеспрямованій зміні і розвитку тих чи інших соціальних систем або соціальних об'єктів, їх властивостей або взаємин;
- соціальна необхідність у подоланні стихійного розвитку соціальних процесів і забезпечення їх спрямованості у задоволенні соціальних потреб;
- потреба у реалізації соціальної творчості;

– соціальна необхідність у планомірному, передбаченому, прогнозованому та керованому розвитку соціальних систем і процесів;

– потреба у створенні динамічних соціальних систем, які характеризуються збалансованістю відносин усередині самої системи і гармонізацією відносин з іншими системами;

– орієнтація на оптимальні форми буття соціальної системи, її ефективності, раціональності;

– соціальна потреба в зниженні рівня соціальної деструкції, рівня неорганізованості і нестабільності.

Соціальне проектування в своїй основі припускає певні соціальні зміни, які ретельно обмірковуються, одержують обґрунтування, плануються, є різновидом інноваційної діяльності.

Соціальний проект – це сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання в середовищі, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Ціновведення мусить мати просторово-часові обмеження, а його вплив на людей визнаватися позитивним за соціальним значенням. Проекти надають можливість апробації (пілотування) ідей, пошуку та концентрації відповідних ресурсів.

Проективна діяльність у соціальній педагогіці – це переважно індивідуалізована творчість соціального педагога, особистісний стиль.

Проект соціальної педагогіки розуміють як інтегровану систему, що складається зі:

– сформульованих проектних цілей;

– створених для цих цілей соціальних установ, фізичних об'єктів, систем соціального захисту;

– розроблених та затверджених відповідних документів – програм, планів, кошторисів, розрахунків тощо;

– розрахованих матеріальних ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових, часових;

– комплексу управлінських рішень та заходів з досягнення цілей.

При розробці соціального проекту, також слід орієнтуватися на його структуру:

– назва проекту (від ідеї, яка прояснює основний намір);

– загальна оцінка соціальної проблеми;

– проблема (об'єкт та предмет проектного розгляду);

– потреба соціальної педагогіки;

– мета проекту;

– завдання проекту (терміни реалізації проекту та кількісні-якісні критерії оцінки результативності);

– зовнішнє середовище, яке впливає на проект або результати реалізації проектних цілей;

– сильні сторони проекту;

– складності та загрози проекту;

– перспективи розвитку проекту (після завершення зазначених термінів, ресурсів тощо).

Соціальні проекти ми можемо класифікувати за такими типами:

– за характером запланованих змін (інноваційні, підтримуючі);

– за характером діяльності (освітні, науково-технічні, культурні тощо);

– за масштабами (мікропроекти – до 10 тис. дол. США, малі проекти – 10–100 тис. дол. США, мегапроекти – понад 100 тис. дол. США);

– за особливостями фінансування (інвестиційні, спонсорські, кредитні, бюджетні, субсидійовані, благодійні);

– за термінами реалізації (короткотермінові – 1–2 роки, середньотермінові – 2–6 років, довготермінові – понад 5 років).

Життєвий цикл соціального проекту передбачає наступні етапи:

– оцінювання ситуації, що склалася, поява ідеї;

– планування проекту;

– впровадження проекту;

– оцінювання результатів;

– моніторинг виконання проекту;

– нові ідеї [3, С. 134 – 156].

Використання технологій соціального проектування у практиці соціальної педагогіки здатні забезпечити довгострокові соціальні програми розвитку. Так як соціальне проектування складається з розробки соціальних програм, пропозицій та проектів, обробки методик, техніки та технології конкретних форм соціальної педагогіки.

Для вдосконалення діяльності соціальних педагогів необхідно звернення до технологій соціального проектування. Так як соціальне проектування призначено вирішувати не тільки задачі соціальної політики, але й задачі соціального педагога як професіонала.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виноградов В. Н., Эрлих О. В. Социальное проектирование становления и развития гражданского общества. (Создание стратегического плана развития района, города, региона): Науч.-метод. пособие / Проектное бюро «Стратегический план для Санкт-Петербурга»; МЛСЭИ «Леонтьевский центр». / В. Н. Виноградов, О. В. Эрлих – СПб. : Леонтьевский центр, 2000. – 120с.

2. Вяхирева Е. А. Социальное прогнозирование и проектирование: Учеб.-метод. пособ. / Т. П. Дурусанова (ред.). – Балашов : Издатель Николаев, 2001. – 16с.

3. Луков В. А. Социальное проектирование: Учеб.пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. 350500 «Социальная работа» / Московская гуманитарно-социальная академия. – 4.изд., испр. / В. А. Луков.– М. : Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. – 239с.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

4. Осадчая Г. И. Социология социальной сферы: Учеб.пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 020300 «Социология» / Московский гос. социальный ун-т Министерства труда и социального развития РФ. – 2.изд., перераб. и доп. / Г. И. Осадчая.– М. : Академический Проект, 2003. – 334с.

5. Прогнозное социальное проектирование и город / РАН; Институт социологии (Москва) / Т. М. Дридзе (отв.ред.). – М., 1994. – 133с.

6. Щеглова С. Н. Социальное прогнозирование, проектирование и моделирование: Учеб.практикум / Московская гуманитарно-социальная академия. Кафедра социологии. / С. Н. Щеглова.– М. : Социум, 2001. – 95с.

УДК 37.013.42:378.1

Вакулєнко О. В.

ОСВІТА ЯК ЧИННИК РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ, ЯКІ ЗВІЛЬНЯЮТЬСЯ З МІСЦЬ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Аннотация

Образование как институт социализации играет важную роль в становлении и развитии индивида. Образование есть социальным фактором, который дает возможность человеку самореализоваться в социуме. Научные работники и практики убедительно доказывают, что образование является одним из факторов, который способствует действенной ресоциализации освобожденных из мест лишения свободы.

Актуальність. Право осіб, які знаходяться у місцях позбавлення волі на здобуття освіти здійснюється відповідно до положень міжнародного та національного законодавства про освіту. Україною ратифіковано низку міжнародних нормативних документів, що визнають важливість та регламентують право на освіту у місцях позбавлення волі. Зокрема, Європейські тюремні правила [1], передбачають, що доступ до освітніх програм має бути у всіх ув'язнених і відповідати індивідуальним потребам та спрямуванням ув'язнених. Ст. 77 Мінімальних стандартних правил поводження з в'язнями також наголошує на забезпеченні можливості подальшої освіти та необхідності, наскільки це можливо, пов'язувати з діючою в країні системою освіти, з тим, щоб звільнені могли вчитися далі без утруднень [3].

Метою статті є дослідження права на здобуття освіти (загальної та спеціальної) осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі, як соціального чинника сприяння їх ресоціалізації.

Права та обов'язки засуджених до позбавлення волі отримувати освіту визначено у Кримінально-виконавчому кодексі України (ст. 107, 125, 148). Відповідно до законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" для засуджених, незалежно від віку, забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти, створюються умови для самоосвіти. Для засуджених, які не мають робітничої професії, та за якою вони можуть бути працевлаштовані в колонії, відповідно до Закрну України «Про професійно-технічну освіту» надається можливість здобути спеціальність у ПТУ колоній або на курсах професійного навчання робітників на виробництві. Для завершення загальноосвітнього або професійно-технічного навчання засуджені, які досягли вісімнадцятирічного віку, можуть бути залишені у виховній колонії до закінчення строку покарання, але не довше ніж до досягнення ними двадцяти двох років [5].

На сьогоднішній день загальноосвітні навчальні заклади функціонують при 150 установах Державної пенітенціарної служби України. У 2009/2010 навчальному році із 17,4 тис. засуджених, які не мають загальної середньої освіти, загальноосвітнім навчанням було охоплено 16,2 тис. осіб (або 93% від тих, які не мають середньої освіти). За результатами державної підсумкової атестації знань учнів документи про середню освіту державного зразка за підсумками 2009/2010 навчального року отримали 4593 особи. Кількість учнів у загальноосвітніх школах виховних колоній на кінець 2010 року складала 1154, з яких: у школі II ступеню (6-9 класи) – 454 учнів, у школі III ступеню (10-11 класи) – 700 учнів. За результатами державної підсумкової атестації у 2010 році 485 засуджених отримали документи про освіту, у тому числі: свідоцтва про базову загальну середню освіту – 159 засуджених та атестати про повну загальну середню освіту – 326 засуджених.

Організація професійно-технічного навчання засуджених, у тому числі набуття вищої освіти здійснюється відповідно до законів України "Про вищу освіту" та "Про професійно-технічну освіту" в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Професійне навчання засуджених проводиться серед тих, хто не має професії, або з метою оволодіння суміжною професією, чи підвищення виробничої кваліфікації. Професійне навчання здійснюється як без відриву від виробництва, в робочий час, так і з відривом [4].

За даними Державної пенітенціарної служби при 88 установах виконання покарань функціонують професійно-технічні навчальні заклади, в яких навчається 8,6 тис. засуджених. Отже, переважна частина неповнолітніх та молоді, мають можливість навчатися певної спеціальності й отримати документ про освіту державного зразка, в якому не зазначено специфіку місця розташування навчального закладу.

Зважаючи на високі вимоги до професійної підготовки працівників будь-яких спеціальностей на сьогодні зростає важливість вищої освіти, як можливості гідного рівня працевлаштування та самореалізації. Можна сказати, що в Україні такий напрям ресоціалізації тільки розпочав свою роботу і потребує розробки як науково-методичного, так і законодавчого аспектів. На кінець 2010 р. у вищих навчальних закладах Міністерства освіти і науки України за заочною формою навчання навчалось 17 засуджених [3].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та зважаючи на необхідність дотримання особливих умов щодо засуджених основні форми, які можна застосовувати для навчання у ВНЗ екстернатна та дистанційна. Однак ці форми все одно передбачають певну, хоча й зовсім невелику, частину навчального часу для відвідування вищого навчального закладу. Що в свою чергу є великою проблемою, зважаючи на першочерговість виконання режиму установи. Така проблема потребує розробки та впровадження інституту координаторів (посередників) між вищим навчальним закладом і засудженим, при чому такі координатори мають бути і у ВНЗ, і у колонії. В свою чергу це викликає певні фінансові неузгодження, хто має оплачувати роботу таких людей, якщо це

представники установ. Як приклад, можна навести досвід щодо надання вищої освіти засудженим у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (кафедра соціальної педагогіки).

Загальною проблемою здобуття вищої освіти засудженими є відсутність єдиного законодавчого механізму, організаційних засад, відповідних навчально-методичних матеріалів щодо навчання такої категорії осіб. На відміну відміну від загальної та професійно-технічної освіти не розроблено системи забезпечення можливості збуття вищої освіти молодим людям, які перебувають у місцях позбавлення волі. Перешкодою у здобутті вищої освіти є також рівень загальної освіти й, відповідно, можливість отримувати вищу освіту переважно на платній основі.

Отже, освіту у закладах відбування покарання можна розглядати не тільки як процес набуття певних знань та умінь, але й як педагогічний процес, який має соціальну спрямованість на формування рівня загальної культури засудженого, формування світогляду особистості, її моральних якостей та поведінки. Освіта сприяє подальшій соціальній адаптації, професійному становленню, психологічній стійкості колишніх засуджених, попередженню рецидивної злочинності у країні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Европейские пенитенциарные Правила [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>*
2. *Інформаційні матеріали Державної пенитенціарної служби до Державної доповіді про становище дітей в Україні за підсумками 2010 р. (Архів Державного інституту розвитку сім'ї та молоді, 2011 р.)*
3. *Мінімальні стандартні правила поводження з в'язнями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>*
4. *Соціальна педагогіка /За ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2009.*
5. *Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі. // За ред. Сильова В.М. – К., 2003. – 222 с.*

Варзар І.М.

НАРИС КОНСТИТУЮВАННЯ ПОЛІТОЛОГО-ЕТНОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ

В статті аналізуються історіологічний генезис і політолого-етнологічне содержание політологемы "національна ідея". В фокусі уваги автора – специфіка ідеологемного буття національної ідеї в поліетнічному обществі. Самовиділяється основний теоретичний концепт: для динамічного розвитку любого поліетнічного общества крайне важно диалектическое спрязнение національної ідеї титульного народа і етноессенціальних ідей всіх суцхих в стране народо-етносов, – что и необходимо отобразить в Концепции государственной этнополитики имярек-страны.

І. Із історіології постановки питання про національну ідею

Слово "ідея" (у контекстах з політико-філософськими поняттями "депутат", "матерія", "соціальна природа" та ін.) увів до науково-літературного обігу у 30-х роках XVIII ст. молдавський вчений, російський поет і дипломат **А.Д. Кантемір** [6, с. 107, 112–114]. Його сучасники та однодумці французи **Вольтер** і **Ш.-Л. Монтеск'є** піднесли це слово вже у ранг наукового поняття, – для позначення образу ідейних устремлень якихось соціально-політичних суб'єктів у межах певної країни чи обмеженого соціокультурного середовища [6, с. 112, 129, 131].

У ранзі соціумо- і державотворчого конструкту словесно та концептуально ще не сформульована національна ідея (далі: **НІ**) перед європейським світом поставала двічі, – (1) на початку другого тисячоліття н. е. в якості ідейної спонуки до формування понад тисячі "національних держав", – фактично, мініатюрних країн, – у рамках Священної Римської імперії **Каролінгів** та (2) у другій половині XIX ст., – у розпливчастому вигляді "об'єднавчих ідей" паннеолатинізму, пангерманізму, панславізму тощо, які й втілювалися у факти створення кількох федералістських країн – Румунії (1859 р.), Австро-Угорщини (1867 р.), Італії (1869 р.), Німеччини (1871 р.) та ін.

Суто у політичній сфері окремо взятих країн образ **НІ** вперше "запрацював" у роки розгортання Великої Французької революції кінця XVIII ст. Влітку 1793 р. **Л. Сен-Жюст**, осмислюючи реформаціологічний зміст "радикальної тріади" **Ж.-П. Марата** "свобода – рівність – братерство", підніс ці (на той час – ще буденно пересічні) слова у ранг "політичних ідей" та висловив думку про те, що вони "достойні того, щоб стати на **ідейне озброєння політичного класу** будь-якої революціонізованої країни" [4, с. 25, 27]. Відгукуючись на ідейно-політичний сенс цієї ж тріади, італієць **А. Росміні** (у книзі "Права у громадянському суспільстві", 1836 р.) зазначав: у по-справжньому вільному суспільстві політичні ідеї свободи, рівності і братерства "найперше мають стати на службі" у двох груп політичних громадян "у середовищі будь-якого цивілізованого народу", – у **свідомих учасників політичних виборів** та у **свідомих платників податків** [4, с. 25–27].

Понятійний сленг "політична ідея з етнічно-соціальним відтінком" уперше взяв до розгляду француз **Ж. Мішле**. У книзі "Народ" (1846 р.) він "розщепив" давньолатинське поняття "*natio*" (народ) на два терміни, – 1) на "народ як етнічно-історична спільність" (1978 року обрусілий німець **Ю. Бромлей** підніс цей термін вже у хрестоматійне поняття "**народ-етнос**") та 2) на "**народ-населення**" (або ж "народонаселення") [9, с. 10–11]. А у нас, – півторасти років опісля великого француза, – чи розрізняють ці поняття, які впритул підводять до розуміння глибинного сенсу "національної ідеї"? – Аніскільки! Ба більше того, в парламентських та урядових "верхах" ці поняття просто ототожнюють, – і дана облуда мислення потрапила навіть до Конституції 1996 р., а з тим – до офіційних політичних документів та законодавчих актів.

Відкриття **Ж. Мішле** мало неабиякий вплив на політолого-етнологічну думку 50 – 70-х років XIX ст., коли на континенті почалися своєрідні каскадні аплікації явища "політична ідея" до різних секторів етнічної сфери багатонародних суспільств. Так, 1861 року в законопроекті "Про гарантування національностей і мов в Угорщині" трансільванський румун **А. Моціоні** увів до вжитку поняття "політична нація", а угорець **Ф. Деак** 1862 року прийшов йому на допомогу, уточнюючи: це – "об'єднані **одною ідеєю та метою** однодумці, які діють поза межами правових дозволів/заперечень офіційних політичних властей" [4, с. 27–28].

1870 року угорець **Л. Телекі** у законопроекті "Про національні та етнічні меншини" у контексті етносоціального устрою Австро-Угорщини виділив трьох окремих етнополітичних суб'єктів, – "можливо, колись об'єднаних всекраїною ідеєю та

всереджавною метою": (1) "провідні нації" в Австро-Угорщині (австрійські німці та угорці); (2) "національні меншини" (поляки, чехи, серби, галицькі українці, словени та ін.) та (3) "етнічні меншини" (воєводинці, хорвати, роми, словаки та ще три десятка інших "непровідних народностей" дуальної монархії). Найціннішим тут є положення про те, що кожна з названих етнолюдиностей "крокує у майбутнє **під сонцем своєї провідної ідеї**" (підкреслено мною. – І.В.) [4, с. 27]. Якої саме ідеї, не сказано. Але ми уточнимо: сленги "всєкраїнова ідея" та "провідна ідея" можуть слугувати певними ерзацами сьогоднішньої "національної ідеї".

Майже три десятка років потому намагався це ще чіткіше сказати австрієць **К. Реннер** (книга "Нація і держава", 1898 р.): тією ідеєю може бути "виведений з минулого досвіду **ідейний урок** про перспективи розвитку та розквіту кожної етнічної спільноти у кожній мультикультурній країні". Ще через 20 років **К. Реннер** (у книзі "Держава і нація", 1918 р.) той урок вже однозначно назвав "**національною ідеєю** кожного самосвідомого народу на землі" [11, S. 101–104]. Це чітко сформульоване понятійне положення є підсумком і вершиною розглядуваної політолого-етнологічної концепції.

II. Доля концепту "національна ідея"

за роки державно-політичної незалежності України

За радянську добу окреслені вище термінологічні відкриття в розглядуваній галузі знання або замовчувалися, або викривалися як прояв "гнилого етнічного позитивізму". Особливо діставалося **К. Реннеру**, – зокрема, за "псевдомарксистське слововживання". Гадаємо, через це й сама концепція національної ідеї просто не діставала розвитку. Даний широко не усвідомлений нігілізм відбився й на світобаченні ледь не всіх політикумних осіб незалежних років розвитку України. Як наслідок, аж до порогу наших днів "національна ідея" перебуває у стані радше погано зрозумілого сленгу, аніж чітко осмисленого та на письмі творчо опрацьованого поняття.

І все ж, певні посування відбуваються і в цій науково-політичній царині... За 20 років політико-незалежного буття країни "спеціалісти з проблематики **НІ**" скликали з десятком наукових форумів (конференцій, конгресів, семінарів, "засідань круглих столів" тощо), написали купу різноманітних статей, брошур, збірників, а два ветерана ліберально-романтичного руху – **Л. Лук'яненко** і **Д. Павличко** – з цієї проблематики написали по солідній книжці. А що у підсумку? На сьогодні:

– ще не dokonче з'ясовано соціально-політичну природу самого феномена **НІ**, а відтак не вироблено її бодай робочої дефініції;

– не здійснено й спроби визначити суб'єкт-носіїв **НІ** в багатонародній країні, якою є й Україна. (Нагадаємо: на кінець 1990 року її населяли представники понад 100 народів-етносів світу, на кінець 2000 р. – представники 136 народів-етносів, а на кінець 2009 р. – вже представники 152 народів-етносів.) [10];

– в основних політико-правових документах незалежницького часу (скажімо, в Конституції, в доктринах внутрішньої та зовнішньої політики, національної безпеки, інформаційної безпеки, в законі про безпекову політику взагалі та ін.) не здійснено й спроби визначити "практичну матрицю" реалізації **НІ**.

III. Про особистий внесок автора у справу теоретичного прояснення змісту політологемі "національна ідея"

За законами науково-творчого та публіцистичного жанрів питаємо себе: ну а ти, реаліст-констататор, – ти що натомість зробив? Відповідаю. Точка зору автора цих рядків уперше висловлена понад двадцять років тому, – 1994 року [1, с. 106–123]. У концептуальному сенсі мій внесок утиснений у наступні позиції:

1) Сама по собі **НІ** втілює науково засадовану думку про історичну місію якогось народу-етносу на вітчизняному геополітичному терені. (Це – моя прелімінарна робоча дефініція 1998 р. [3, с. 37–39].) Концепцію **НІ**, як правило, вироблює політична еліта країни, – радше той її (еліти) сегмент, який практично долучається до управління справами суспільства.

2) Право на формулювання та реалізацію своєї **НІ** – зусиллями відповідного сегмента політичної еліти – мають усі суцї в даній країні народи-етноси та поза урахування рівнів їхніх обсягів фізичного етномасиву, старожитності/новоісторичності, родопоходження, глибини історичного менталітету, рівня інтелектуального розвитку і т. п.

3) У багатонародній країні народи-етноси, природно, перебувають на різних стадіях соціально-цивілізаційної зрілості (нагадаємо: йдеться про стадії **роду, племені, народності, нації**), у зв'язку з чим й питання про їхню історичну місію зазнає певної диференціації. Для себе я давно встановив: а) по відношенню до **титульного народу-етносу** (це поняття я увів до обігу 1994 року [1, с. 127, 130–144, 167–168]) його історична місія має носити автентичну назву **НІ**; б) по відношенню до **субтитульних народів-етносів** (це поняття ввів до обігу **Ю.І. Римаренко**), які перебувають на соціоцивілізаційній стадії нації, може діяти **субтитульна національна ідея (СТНІ)** (це поняття ввів до обігу той же **Ю.І. Римаренко**). Останнє поняття, вважаю, ситуаційно слід корелювати з **НІ** титульної людності; в) по відношенню до меншинських донаціональних народів-етносів (зі 152 етнолюдиностей, які населяють Україну, приблизно 130 – це донаціональні меншинські людності) – це етноесенціальна ідея.

Поняття "**донаціональні меншинські людності**" належить угорцю **Л. Телекі** (1870 р.) [4, с. 27]. На сьогоднішньому українському ґрунті поняття можемо проілюструвати кількома парними прикладами. Скажімо, до родосоюзів відносимо караїмів та придунайських циган; до племен – ассирійців і турок-месхетинців; до народностей – кримських татар і гагаузів. По відношенню до всіх донаціональних народів-етносів 1998 року я ввів до обігу поняття **етноесенціальна ідея (ЕЕІ)** [3, с. 37]. Це – та сама ідея про сенс історичної місії якогось народу-етносу, – тільки аплікована до донаціональних народів-етносів поліетнічної країни. Загальнокраїновий же синтез цих двох різносенсових ідей у 2009 р. я запропонував назвати **національно-етнічною ідеологією** соціально-політичного розвитку багатонародної країни [5, с. 303–304].

4) В різнорівнево розвиненій багатонародній країні кратологічним мистецтвом урядування всенародними справами може вважатися та **Концепція державної етнічної політики (КДЕП)**, яка діалектично сполучає соціумо- і державотворчі потенції **НІ** титульного народу-етносу, **СТНІ** субтитульних людностей та етноесенціальні ідеї (**ЕЕІ**) донаціональних народів-етносів. Вважаю за потрібне підкреслити: у кризових ситуаціях, напевно, усі субтитульні та донаціональні народи-етноси, тимчасово "наступивши на горло" власних ідей, мають консолідуватися навколо титульників, синтезувати одну, всєкраїнової ваги **НІ** і спільними зусиллями "витягувати" країну із кризової скрути.

5) Усі три різнозначні **НІ** мають дві перспективні ділянки реалізаційного поля, – поточну і перспективну. На зразок останньої сьогодні можна вважати регіоналістичну (Партії регіонів) ідею "радикального реформування України на модернізаційних засадах". В окремих же політико-кризових ситуаціях не можна нехтувати й потенціалом поточних **НІ**. Для сьогоденного стану країни, скажімо, тимчасове гасло "Гідний "Єврофутбол-2012" могло б набагато більше важити за "перспективно багату думку" одного екс-Президента – про "перетворення України у період до 2025 року на туристичну Мекку".

Феномен **НІ** демонструє свої потенції не тільки всередині країни, а й за її межами. Вже друге десятиліття, пильно стежачи за нами, три центральноєвропейські сусідки – на фоні "хвилястих" соціумо- і державотворчих акцій правлячих в Україні кротологічних команд – почали методично корелювати свої **НІ**. Так, Румунія 1999 року започаткувала "Програму етнокультурного єднання румун звідусіль"; з 2001 року Угорщина послідовно реалізує свою програму "Соціального облаштування угорців із сусідніх країн", а Польща 2007 року засадувала перспективно значущу "Карту поляка"... Минуло небагато часу, а негативний для України ефект реалізації лише цих трьох "антиідейних програм" виявився досить чуттєвим (бодай в одному сенсі): у приграничних районах Придніпров'я, Буковини, Закарпаття та Галичини обезлюднюються і потопують у злиднях ще недавно перенаселені та квітучі етнорегіони.

Видатний політологемний теоретик другої половини XVII – початку XVIII ст. **Дж. Локк** писав: будь-яка ідея "означає усе те, що є об'єктом мислення людини..." [8, с. 414]. Якби в найближчі роки вдалося "наповнити належним змістом" 70% **НІ** титульного українства, 25% **СТНІ** субтитульних не-українських націй та 5% **ЕЕІ** донціональних людностей та увесь цей потенціал цілеспрямувати у радикально-реформаційне русло, – країна б дійсно розквітла й об'єктивно стала б лідером групи країн Центрально-Східної Європи (**ЦСЄ**). Ось тоді країни-члени Євросоюзу просилися б до нас в інвестори та туристи, а не ми до нього у слабосильні асоційовані члени... А поки що – через безплідно конфліктуючу політичну еліту – ми флукутуємо у хвості цивілізованої та об'єднаної Європи фігурою **Манілова** – пустомрійника гоголівського штабу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. **Варзар І.М.** Політична етнологія як наука: історіологія, теорія, методологія, праксеологія. – К.: Школяр, 1994. – 224 с.
2. **Варзар І.М.** Політолого-етнологічні аспекти інтерпретації буття національної ідеї в поліетнічному соціумі // *Ментальність і духовно-політичні проблеми формування Збройних Сил України*. Наук. зб. / Під ред. О.І. Фортової. – К.: КВГІ, 1997. – С. 138–147. – 228 с.
3. **Варзар Іван.** Соціумо- і державотворчий потенціал національної ідеї в поліетнічному суспільстві. Тези до роздумів // *Національна ідея – основа єдності суспільства: Спецвипуск НДПУ*. – К.: 1998. – С. 35–41. – 60 с.
4. **Варзар І.М.** Проблема співвідношення етноісторичної нації, політичної нації та політичного класу в історії політичної думки Європи Нового та Новітнього часів: теоретико-історіологічні синтези // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. – Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. – Вип. 1. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 22–38. – 158 с.
5. **Варзар І.М.** Політична етнологія. Пропедевтичний курс: Авторський підручник. – К.: Персонал, 2011. – 354 с.
6. **Кантемір А.Д.** Сочинения, письма и избранные переводы. – В 2-х томах. – Том 2: Письма. – СПб.: Академия, 1868. – 710 с.
7. **Карась Анатолій.** Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях і некласичних інтерпретаціях. – К.–Л.: Вид-чий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 520 с.
8. **Локк Джон.** Опыт о человеческом разуме. Книга первая // *Антология мировой философии*. – В 4-х томах. – Том 2. – М.: Мысль, 1970. – С. 412–441. – 776 с.
9. **Мишле Жюль.** Народ / пер. с франц. – М.: Прогресс, 1965. – 480 с.
10. **Населення планети побільшає...** // *Голос України*. – 2009. – 3 квітня.
11. **Sinoptikus (K. Renner).** Staat und Nation. – Wien, 1939. – 510 S.

Віокурова Л. В.

СВІДОМІСТЬ ТА СВІТОГЛЯД: ДУХОВНО-ПРАКТИЧНЕ ОСВОЄННЯ СВІТУ

В статті произведен філософсько-антропологічний аналіз категорій «сознание», «мировоззрение» і проблема їх взаємозв'язку, а також показано духовно-практичне освоєння світу на основі даних категорій.

Сутність епохи обов'язково відображається в світогляді, тому повністю закономірним є його трансформації в залежності від зміни історичної епохи. Роздуми про історичні типи світогляду приводять нас до проблеми взаємозв'язку світогляду та свідомості. Аналізу названої проблеми присвячено багато досліджень, але нас цікавить той оригінальний підхід, який дає у своїх роботах Володимир Ілларіонович Шинкарук. Спираючись на його дослідження, можна виявити взаємозв'язок між типом світогляду і свідомістю.

Неминуче встає питання: чи не лежить світогляд у самій сутності людської свідомості? Виявляючи сутність свідомості, В.І.Шинкарук підкреслює, що, "якщо в спрямуванні поза" світоглядна сутність свідомості виражається в тому, що предметом її виступає зовнішній світ (і через неї - окремі речі та явища), то в спрямуванні "всередину" ця сутність проявляється в тому, що її предметом виступає людина як "ідеальна тотальність мислимого та відчуваного суспільства" (і через нього окремі індивіди). І там, і тут цей предмет універсально загальний, що і робить свідомість світоглядне мислячою і світоглядне сприймаючою свідомістю, а світогляд формою або засобом суспільної самосвідомості людини". Таке розуміння світогляду дозволяє розглядати його через категорії "світ" в його ставленні до людини і "людина", яка самовизначається у світі. В свідомості завжди відображені ті або інші

потреби, інтереси, цінності, обумовлені розвитком суспільства. Таким чином, свідомість включає в себе аксеологічний аспект, в якому відображається його вибірковість, спрямованість на вироблені суб'єктом свідомості релігійні, філософські, наукові, моральні та інші цінності. Аксеологічний аспект свідомості є основою світогляду і дозволяє виявити взаємозв'язок світогляду та свідомості. Це дозволило сформулювати концепцію, котра розглядає світогляд як невід'ємний атрибут свідомості. Згідно цієї концепції процес становлення свідомості пов'язаний з формуванням світогляду, і, навпаки, процес формування світогляду — з становленням свідомості.

Свідомість ні в якому разі не зводиться до світогляду, але стрижнем любої свідомості є світогляд. Отже, засіб бачення світу і свого місця в ньому формує свідомість. Тому достатньо наївним, вузько сциентистським виглядає розуміння світогляду як теоретичної системи, становлення якої пов'язують з розвитком наукового знання. Вже сама етимологія слова "світогляд" протирічить такому підходу. Неможливо відмовити в праві "дивитися на світ" людині, не обтяженій філософськими та науковими знаннями. Не існує людської особистості поза свідомістю та світоглядом. Світогляд завжди відображав єдність соціального та індивідуального в людині. Він формується в процесі засвоєння норм культури. В ході культурного розвитку людства науково-теоретичні, філософські знання на певному етапі розвитку почали грати формотворчу в світоглядному відношенні роль. Але це не дає право ототожнювати філософію і світогляд. Світогляд включає в себе світорозуміння, світовідчуття та відповідне світосприймання. Структура світогляду складається із знань, переконань, узагальнених уявлень про світ. В світогляді головну роль відіграють не лише знання, а й переконання. Вони перетворюються у внутрішній спосіб бачення предмета, в його впізнання. Знання стають мисленими і почуттєвими формами і носять оцінювальний характер. Таким чином, у свідомості знання об'єктивізуються і перетворюються в світоглядне бачення предметів і явищ навколишнього світу. Так, знання стають елементом світогляду, способом орієнтування в навколишньому світі. Процес формування світогляду припускає перетворення знань в переконання, наявність узагальнених уявлень про світ та місце в ньому людини. Останні стають елементами світогляду, коли інтегруються в форму суспільної самосвідомості людини. Через категорії "світ" та "людина" суб'єкт світогляду усвідомлює свою суспільну сутність.

Світогляд як форма суспільної самосвідомості людини має певну соціальну функцію, яка є світоперетворенням, духовно-практичним освоєнням світу, завдяки чому переборюється його зовнішня чужість і з'являється можливість втілення надій та ідеалів, пов'язаних з потребами людини. В цьому сенсі світогляд і визначають як спосіб духовно-практичного освоєння світу. Освоєння світу суспільною людиною здійснюється в трьох основних формах: 1) в формі матеріальної практики - освоєння зовнішньої стосовно людини природної і соціальної дійсності через її перетворення та пристосування до задоволення суспільних потреб; 2) у формі пізнання (теоретичне освоєння) - створення системи об'єктивування в слові, в мові знань, побудови теоретичної моделі світу; 3) у формі духовного переобладнання (практично-духовне освоєння) - створення образів і уявлень, в яких зовнішня відчуженість і ворожість людині ще не освоєного нею зовнішнього світу переборюється духовно - шляхом створення моделі істини людського світу, адекватного його найвищим прагненням та потребам".

Виходячи з такого розуміння свідомості, напрашується висновок про те, що свідомість не може тільки відображати існуючий світ, але також і створює його. Закономірно, що цей висновок стосується і світогляду, як атрибуту свідомості.

Яким же чином протікає процес духовно-практичного освоєння світу? Він здійснюється шляхом його подвоєння. Світоглядна свідомість подвоює світ на світ наявного буття та трансцендентний світ, трансцендентне буття. Завдяки світогляду, світ наявного буття, тобто той світ, в якому відбувається життєдіяльність людини, завжди протистоїть світу сутнісного буття, світу реалізації найвищих цінностей. Якщо проаналізувати різні соціокультурні епохи, то неважко буде зауважити, що уявлення про ці протилежні одне одному світи наповнювалися різним змістом. Так, світ майбутнього для наукової свідомості є трансцендентним світом реалізації найвищих цінностей. Характерною особливістю світоглядної свідомості є те, що трансцендентний світ "сутнісного буття", який не будучи безпосередньо даним, все ж сприймається як дійсний та істинний.

Інакше кажучи, тут проявляється унікальна здібність свідомості сприймати можливе за дійсне. Завдяки такій особливості людської свідомості, минуле і майбутнє сприймається в теперішньому, і людина здібна проектувати своє буття в просторово-часовому відношенні, що далеко виходить за межі наявного буття, і сприймати світ сутнісного буття як емоційно даний світ. Цю особливість світоглядної свідомості можна охарактеризувати як інтенціональність, тобто спрямованість свідомості на майбутнє. Простір і час сутнісного буття не співпадають з реальним простором і часом матеріального буття людини. Здібність світоглядної свідомості виходити за обрії реального буття пов'язана не тільки з інтенціональністю, але з ще однією характерною рисою — трансцендентністю, завдяки якій людини здібна жити духовним життям. Трансцендентність являє собою одну з основних характеристик світоглядної свідомості, що сприяє духовно-практичному освоєнню світу. В його межах на основі ідеалів створюються моделі світу "сутнісного буття". Вони можуть бути реалізовані в "світ наявного буття", завдяки ідеалам, життєвим цілям і практичній енергії. Світоглядне сприйняття майбутнього в усіх його формах визначається типом світогляду. Світогляд - форма суспільної самосвідомості людини (індивідів, соціальних груп, суспільства), через яку вона сприймає, осмислює та оцінює оточуючу дійсність як світ свого буття і діяльності, визначає і переживає своє місце, покликання та участь в ньому. Формуючись разом з людською свідомістю, на основі практики світогляд реалізує потреби і цілі перетворення світу духовно, виступаючи як його духовно-практичне освоєння, в якому переборювання сторонності світу реалізується шляхом створення образів його іншого, належного і бажаного стану в відповідності з ідеалами істини, добра і краси.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Хайдеггер М. *Время картины мира // Время и бытие.* - М., 1993. - С.53.
2. Шинкарук В.И., Яценко А.И. *Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения.*-Киев, 1984; Шинкарук В.И., Шинкарук Е.В. *Философские проблемы формирования нового человека.*- Киев, 1979.
3. Шинкарук В.И. *Понятие культуры. Философские аспекты // Феномен української культури: методологічні засади осмислення.* - Київ, 1996.- С.8-61. Шинкарук В.И. *Сущность мировоззрения . Научное мировоззрение как его высший исторический тип // Научное мировоззрение и социалистическая культура,*- Киев, 1988.- С.17.

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЛІТОЛОГІЧНИХ ВЧЕНЬ ПРО СУСПІЛЬНУ ПАМ'ЯТЬ

Осуществлен анализ культуры памяти как самостоятельной ценности политической жизни, ее роли в формировании и развитии демократического политического сознания и политического поведения молодежи. Динамика политического сознания рассматривается в процессе постепенной трансформации памяти общества и отношения к ней, под влиянием образовательной системы. Подчеркивается значение политического и гражданского образования и воспитания для возвращения демократической культуры памяти в обществе. Обозначенная проблема, безусловно, актуальна для стран с тоталитарным или авторитарным прошлым, в общем, и для посткоммунистических режимов, в частности.

В залежності від ряду обставин важливою передумовою або ж викликом становлення української демократії виступає культура пам'яті, що закономірно постає складовою громадянської культури і культури політичної діяльності, та обумовлена ступенем демократичності суспільства, рівнем вирішення політичних та соціально-економічних проблем, загальним розвитком політичної і духовно-культурної сфери. Сучасне українське суспільство у своїх ностальгійних настроях та песимістичному світосприйнятті реалізує відповідну еклектичну політику пам'яті, переважаною часто несумісними символами, героями, пам'ятними датами тощо. Поверхові, фрагментовані судження про історію часто є результатом комерціалізації політики пам'яті, коли минуле і спогади про нього не сприймаються як самодостатня цінність суспільства, частина його культури, але як спосіб отримання додаткової вигоди у ході політичного суперництва або ринкових відносин. За таких обставин особливо актуалізуються освітні перспективи України, можливості навчально-виховного простору у трансформації групової та індивідуальної політичної свідомості.

Громадянській культурі пам'яті, як і політичній культурі в цілому, навчаються. Такий новий підхід, як зауважив К.Байме, став важливою ознакою розвитку політологічних досліджень у другій половині ХХ ст., коли від аналізу успадкованих властивостей, науковці перейшли до вивчення процесів соціальної передачі, передусім політичної соціалізації [1, с.258-259]. Відомо, що окрім сім'ї, приватного оточення, ЗМІ, державних, політичних та громадських організацій, суттєве значення у процесі залучення індивіда до політичного життя суспільства відіграє освіта. Підтвердженням такої думки можуть бути соціологічні зрізи за віковими відмінностями громадян України, неодноразово проведенні Центром Разумкова, Фондом «Демократичні ініціативи», Інститутом соціології НАНУ. Українців різних поколінь відрізняє різна культура пам'яті, до якої їх долучали різні освітні системи.

Тож у розвитку громадянської культури пам'яті в Україні значимим є потенціал навчальних закладів. Очевидною є потреба у виробленні доступного і цікавого для переважаючої більшості молодих людей знання про минуле. У зв'язку з цим, важливо приділяти пильну увагу і роботі з викладацькими кадрами. Як вважає І.Симоненко, не зважаючи на розроблені плани викладання історії України, багато вчителів Східного і Південного регіонів інтерпретують національну історію досить довільно, продовжуючи ретрансляцію усталених радянських міфів, що зводить нанівещь зусилля з формування національної ідентичності серед молоді [4, с.58].

Втім йдеться не лише про історичну освіту та її значення в розвитку культури пам'яті громадян в Україні, але й значний потенціал соціально-гуманітарних курсів у середній та вищій школі. Саме в рамках останніх розвивається критичне мислення (вміння розуміти багатозначності, узагальнювати та абстрагуватись, виділяти головне і визначальне) як невід'ємна частина культури пам'яті підростаючого покоління. Такі навчальні дисципліни як «Громадянська освіта», «Україна і я», «Людина і світ», «Краєзнавство» досі залишаються швидше формальними шкільними проектами, аніж потужними навчально-виховними ресурсами у справі розвитку громадянської культури суспільства.

Досі нелегкою є державна позиція і з питання політичної освіти у вищій школі. Сьогодні при більшості вищих навчальних закладів України працюють кафедри політології, котрі забезпечують викладання дисципліни «Політологія» як нормативної частини циклу навчальних планів бакалаврів усіх спеціальностей, а на базі провідних університетів та академій ведеться підготовка фахівців вищої кваліфікації (бакалаврів, спеціалістів, магістрів) за спеціальністю «політологія». Однак в часі надмірних суспільних очікувань та інерційності політичної системи, громадяни України пережили не одну хвилю спільних розчарувань. Результатом їх стала не лише загальна критика діяльності державної еліти, але й скептичне відношення до базових демократичних принципів, теорій розвитку, концептів модернізації, розроблених в процесі тривалої копіткої роботи вітчизняних політологів. Ці, на перший погляд, «абстрактні» теоретичні конструкції мало прижилися у суспільній свідомості, та здебільшого були витіснені короткочасними, вузько прагматичними орієнтаціями громадян. Помітною є загальна тенденція падіння в очах громадськості авторитету сучасного соціально-гуманітарного знання. Сьогодні лише 27,5% населення України відчуває брак сучасних політичних знань, інша чверть (24,4%) взагалі не цікавиться ними, така ж кількість людей (24,4%), що вважають себе достатньо обізнаними у цій галузі, решта не змогла дати чіткої відповіді на запитання [5, с.553].

Погодимось з думкою В.Дем'яненко про те, що сьогоднішнім студентам і викладачам вузів, учителям шкіл довелося жити і працювати у виключно складний період розвитку нашого суспільства, який характеризується тотальним руйнуванням попередньої радянської системи, невдалими спробами реформування, пошуком ідеї, здатної об'єднати українське суспільство. У вітчизняній загальній і вищій освіті так чи інакше присутні переписування історії та ідеологізація гуманітарних наук. Історія, суспільно-гуманітарні дисципліни, право, економіка, іноземні мови безпосередньо формують ідеологічну основу молодої людини. Тому політизація, перетворення гуманітарної освіти в інструмент політичної боротьби недопустиме. Трактування вітчизняної та світової історії не може змінюватися зі зміною президента чи міністра освіти, не може і не повинне залежати від особистих смаків, комплексів і фобій будь-якої посадової особи, підкреслює дослідниця [2].

Викладання політології повинно становити вагомий складовий елемент освітніх програм для різних категорій населення, як в рамках існуючої державної системи освіти України, так і за її межами. Перед науково-педагогічною громадою сьогодні постають нелегкі завдання сприяти інституціоналізації і теоретико-методологічній систематизації процесу досліджень в галузі політичної дидактики, надати політичній освіті і громадянському вихованню загальнодержавного статусу. Подібні напрямки розвитку політології співзвучні вимогам демократизації політичного життя, що безпосередньо залежать від необхідних заходів піднесення політичних свідомості і

компетентності громадян. За умови низького рівня політичної поінформованості недостатньою є саме політична компетентність населення, відмічає Л.Нагорна, страждає на необізнаність масова політична свідомість, а отже й відсутня належна для демократичного політичного розвитку політична довіра у суспільстві [3, с.189]. Досягнення довіри між суб'єктами та об'єктами влади, повернення довіри людей одне до одного, створення комфортного мінімуму для налагодження нормального громадсько-політичного життя є також невід'ємною частиною розвитку діалогічної культури спілкування у політиці пам'яті.

За цих обставин актуальними видаються подальші політологічні пошуки, спрямовані на розвиток таких понятійно-категоріальних та теоретико-методологічних основ суспільно-політичного знання, які б дозволяли враховувати усю багатоманітність явищ політичного життя, вчасно реагувати на його динаміку, розробляти суспільно корисні концепції політичного розвитку, прогнозувати імовірні варіанти майбутнього поступу. Вчення про суспільну пам'ять до певної міри конкретизує численні наукові здобутки вітчизняної політології, розширює можливості сучасних теорій демократизації, громадянського суспільства, активістської політичної культури, політичної ідентичності, людського виміру політики. Зрештою розвиток наукових, громадських, державних прагнень до спільного прочитання минулого закладає значний потенціал для відновлення демократичних політичних цінностей у суспільстві, що трансформується.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байме К. *Політичні теорії сучасності / Клаус фон Байме [Пер. з нім. М.Кутаєвої та М.Бойченка].* – К.: Стилос, 2008. – 396 с. – (Сучасна гуманітарна бібліотека).
2. Дем'яненко В. М. *Ідеологізація історії та історичної освіти / В.М. Дем'яненко // Сучасна наука в мережі Інтернет: Матеріали восьмої Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції [Електронний ресурс].* – Режим доступу: <http://intkonf.org/kandidat-politichnih-nauk-demyanenko-vm-ideologizatsiya-istoriyi-ta-istorichnoyi-osviti/>
3. Нагорна Л.П. *Політична культура українського народу: історична ретроспектива і сучасні реалії / Л.П.Нагорна.* – К.: Стилос, 1998. – 278 с.
4. Симоненко І.М. *Особливості структури історичної пам'яті українського народу та шляхи формування національного історичного нарративу / І.М. Симоненко // Стратегічні пріоритети.* – 2009. – №1(10). – С. 51 – 61.
5. *Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг / За ред. В. Ворони, М. Шульги.* – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 656 с.

УДК 811.161.2'373.7(043)

Григораш А. М.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ В ІДІОСТИЛІ ПИСЬМЕННИКА (на матеріалі книги Ю. Г. Ілленка «Юрка Ілленка доповідна Апостолові Петру»)

Визначити жанр книги «Юрка Ілленка доповідна Апостолові Петру» неможливо. Сам автор пише про своє творіння – «роман-хараман», при цьому пояснюючи читачам: «Хараманами баба Надя називала мої вигадки про те, чого не було і не могло бути» [1: с. 4]. Тим не менше обраний нами твір можна розглядати і як дещо белетризовану біографію, і як спогади про минулу епоху, на яку припали молоді роки автора, і як сучасну публіцистику. Саме на публіцистичному аспекті втілення авторської думки ми й зосередимо свою увагу.

Невід'ємною ознакою сучасної публіцистики є функціонування фразеологічних інновацій, що визначаються нами як мовленнєві реакції, оформлені у вигляді сталих словосполучень, на все нове в суспільно-політичному, економічному, культурному, спортивному тощо в житті України і світу. Слід зазначити, що виявленню фразеологічних інновацій у художньо-публіцистичних текстах заважає брак відповідних словників. Але у пригоді цілком слушно можуть стати словникові матеріали В. М. Мокиєнка, що містять у собі досить об'ємний шар фразеологічних інновацій із вдалими спробами його тлумачень.

До радянського минулого Ю. Г. Ілленко відчуває щире відрозу. Але й незалежне «сьогодення» його теж не дуже влаштовує, особливо за часів президентства Л. Д. Кучми: «А ця сценка було мною поцуплено з казочки, яка тоді називалася Верховна Рада Української РСР. Зараз то не казочка, жанр помінявся, зараз це – театр абсурду з нон-стоп виставою «Незалежний Хазарський Кучмонат», сценарій для якої пишуть в Кремлі» [1: с. 130]. Пор. у словникових матеріалах: «Театр абсурду. Держава або будь-яке інше суспільне явище (звичайно прорадянське чи пострадянське), що підкорене ірраціональним, недолугим, позбавленим жодного сенсу, а отже, жорстоким до маленької людини законом» [2: с. 118]. При цьому протестні настрої подекуди виявляються на суто побутовому рівні: «Коли ми, ті, хто в ту ніч брали Жуковку на членовозі з кремлівського гаража, опісля колективно згадували свій урядовий вік-енд. Щоб реставрувати погодино всі події, я не міг второпати, як нам вдалося заблювати коринфські мармурові колони до рівня другого поверху» [1: с. 329]. Пор.: «Вік-енд. Кінець тижня, що присвячений відпочинку, поїздкам за місто тощо» [2: с. 127].

Слід зазначити, що деякі фразеологічні інновації автор вживає не з високим заперечувальним пафосом, а скоріше з добрим гумором: «Крім того, я не відчував сильного бажання стати співцем одеської (так вони в Штатах називають єврейську мафію з Одеси) мафії. Навіть за скажене бабло не відчував. А потім, хто зна, я напишу, йому не сподобається, і мене заллють бетоном у фундамент готелю, який як раз починали будувати навпроти моїх вікон на місці будинку старокиївського архітектора Беретті. У них це запросто, в хрещених батьків. Та й економія бетону...» [1: с. 477]. Пор.: «Хрещений батько. Ватажок мафії» [2: с. 68]. Особливо яскраво це виявляється у «неполітичних» контекстах: «Куртку, власне, ми купили молодшому сину Андрію в подарунок. Куртка фірми «Gerry», кращої я не бачив у житті. Була кишеня для космічного маячка, щоб тебе с можна було відшукати і під сніговою лавиною, і у нічному стрипклубі, і в гречці, якщо вскочиш у гречку, навіть у внутрішній еміграції» [1: с. 167]. Пор.: «Внутрішня еміграція. Прихований, внутрішній протест проти існуючого ладу при зовнішньому підкоренні йому; «заглиблення у себе» в духовному та політичному сенсі» [2: 148].

Навіть авторські міркування про погоду теж містять в собі фразеологічну інновацію суспільно-політичного характеру: *“Поволенки, через пень-колоду, насувався лекційний день. Лютий відлютував напередодні, і почалася відлига. Відлига тривала один день. Відлиги, навіть хрущовська, завжди коротші за лють. Коли вчора почало сутеніти і міліція втратила пильність, лютий вдарив знову”* [1: с. 375]. Пор.: *“Хрущовська відлига. Про певну лібералізацію у сфері суспільного і культурного життя після смерті Й. В. Сталіна і особливо після приходу до влади М. С. Хрущова”* [2: с. 69]. Таке використання суспільно-політичних фразеологічних інновацій є, на нашу думку, однією з індивідуально-авторських особливостей ідіостилю Ю. Г. Ілленка.

Стале сполучення, що трактується у словникових матеріалах В. М. Мокиєнка як фразеологічна інновація, у творі Ю. Г. Ілленка повертає собі первісне значення, тобто перетворюється на словосполучення звичайне: *“Староста курсу Галя Кувівчак з’їла аж три тістечка. Її п’ятимісячний син Тарас спав в колісці в куточку аудиторії. Коли курс захищав дипломи, я купив на Петрівці породній бланк про вищу освіту з мокрими печатками Міносвіти і власноручним підписом Міністра Кременя і виписав диплома і Тарасу, бо він один з усіх прослухав всі мої лекції від дзвоника до дзвоника. Хоч і уві сні”* [1: с. 392]. Пор.: *“Від дзвоника до дзвоника. (відпрацювати, відслужити, відвоювати, пройти війну) Від початку до кінця”* [2: с. 34]. Цей засіб індивідуально-авторської інтерпретації сталих сполук носить назву десемантизації фразеологізмів [3: с. 25]. Разом з тим фразеологічна інновація, що розглядається, функціонує в книзі Ю. Г. Ілленка і в своєму первісному, суто “фразеологічному”, сенсі: *“Я почав виносити маестро ногами вперед з переглядового залу після перегляду за всі гріхи, які в нього були і яких в нього не було. Григорій Наумович Чухрай зняв окуляри, щоб краще мене роздивитися. Він зовсім не образився. Особливо за війну. Він розвеселився. Бо війну він пройшов від дзвінка до дзвінка”* [1: с. 330-331].

Фразеологічні інновації в одному і тому ж публіцистичному контексті можуть підтверджувати філософські думки публіциста, а також одночасно виступати і засобом характеристики відомого українського прозаїка: *“Проте я там був. В трансценденті. У потойбіччі. В серці пітьми. Бо чорна діра – чорна. Жодної цяточки світла, жодної луски світла. Жодного блимаючого окатиша світла. Чорна, як чуприна Григора Тютюнника, коли він ще не почав писати українською. Коли він ще не прочитав словник-детектив Грінченка. Коли прочитав – геть став сивий”* [1: с. 373-374]. Пор.: *“Чорна діра. Місце, де будь-що щезає безслідно”* [2: с. 28]. Іноді, ілюструючи ті чи інші авторські філософські роздуми, фразеологічна інновація, що її уподобав автор, повторюється тричі: *“Я завжди казав собі, коли підіймався на другий поверх – це моє світло в кінці тунелю. І ніколи не підходив до нього впритул...до світла в кінці тунелю...Бо світло в кінці тунелю завжди з’являється в момент смерті... Так кажуть ті, хто там був... Так казав мені мій батько...”* [1: с. 375]. Пор. із словниковими матеріалами В. М. Мокиєнка, у яких значення фразеологічної інновації, що розглядається, різко відрізняється від авторського настрою: *“Світло в кінці тунелю. Ознака поліпшення, надії у скрутному становищі, безвихідній ситуації”* [2: с. 101].

Звичайно, багато сторінок свого твору Ю. Г. Ілленко присвячує своїй режисерській діяльності. І знову-таки впадає в око відчайдушний гумор, який, як було визначено раніше, є окрасою усієї книги загалом: *“Вичитував верстку вночі на автопілоті, бо втомився страшенно – цілу добу терміново читає по діагоналі безрозмірний рукопис роману хрещеного батька руської мафії в Сполучених Штатах на предмет екранізації 12 серій. Звичайно, родом хрещений батько був з Одеси”* [1: с. 477]. Пор.: *“(іти, прийти, добиратися, добратися, доїжджати, доїхати) На автопілоті. Закінчити що-небудь мимоволі, машинально”* [2: с. 1].

Іноді Ю. Г. Ілленко послуговується фразеологічними інноваціями іншомовного походження, з нейтральним стилістичним забарвленням, описуючи у даному випадку свою сценарну роботу: *“Тоді я взяв тайм-аут у своїх “співавторів”, через місяць приніс повністю закінчений варіант мого старого сценарію “Полтава” (“Ненаситник”) з залученням до нього новими сценами, які базувалися на нових відкритих історичних документах, що раніше мені були недоступні”* [1: с. 507]. Пор.: *“Тайм-аут. Перерва у будь-якій діяльності”* [2: с. 117].

Деякі контексти Ю. Г. Ілленка поєднують і опис процесу пошуку актора на головну роль, і характеристику самого відомого актора, до речі, не дуже позитивну, що також є індивідуально-авторською особливістю ідіостилю автора: *“Коли Ступка приніс мені десять мільйонів на тарілочки з блакитною облямівкою – в Ступки не стало альтернативи. Треба було ламати інерцію Тев’є Молочника... і маску Міністра... А може, цинічно використати їх разом у фільмі”* [1: с. 512]. Пор.: *“Тарілочка з блакитною облямівкою. Дещо бажане, отримане без жодних зусиль, без труднощів, у готовому вигляді”* [2: с. 118].

Сфери творчої діяльності Ю. Г. Ілленка навдивовижу різноманітні, і в кожній з цих сфер автор домігся прекрасних результатів. Ю. Г. Ілленко не тільки видатний режисер, оператор, сценарист. Він ще й прекрасний малювальник, звичайно, у власній книзі не зміг обійти стороною це своє захоплення, але, знову-таки, зробив це з добрим гумором: *“Це був мій ексклюзив. Моя фішка. Моє ноу-хау. Мій внесок в зображувальне мистецтво – Боги на Рибках. Я купував в’яленого, або, краще, копченого ляща і малював з одного боку когось із Богів, або Янголів, або Святих”* [1: с. 488]. Пор.: *“Ноу-хау. Знання, уміння, досвід когонебудь”* [2: с. 65].

Таким чином, функціонування фразеологічних інновацій є невід’ємною ознакою ідіостилю видатного оператора, режисера, сценариста і, як виявилось, блискучого публіциста Ю. Г. Ілленка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ілленко Ю. Г. Юрка Ілленка доповідна Апостолові Петру: Роман-хараман у трьох книгах. – Книга 3 / Ю. Г. Ілленко. – Тернопіль: Богдан, 2008. – 672 с.
2. Мокиєнка В. М. Новая русская фразеология / В. М. Мокиєнка. – Ополе: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, 2003. – 168 с.
3. Низяева Г. Ф. Некоторые приемы обработки фразеологизма в художественных целях / Г. Ф. Низяева // Современный русский язык: Уч. зап. Дальневосточного ун-та. – Владивосток, 1971. – Т. 12. – С. 24-36.

Анотація

В статтю розглядаються фразеологічні інновації як необхідний компонент ідиостилю сучасного письменника-журналіста.

УДК1:37.01:316

Грива О.А.

СЕНСИ ДУХОВНОСТІ В СУЧАСНИХ КООРДИНАТАХ

Системна криза, що вразила багато сфер духовного життя сучасної людини, призвела до втрати важливих духовних орієнтирів і до зміни ціннісних парадигм. У зв'язку з чим, стан духовності і культури викликає зростаюче почуття тривоги вже за найближче майбутнє людства. Оскільки поняття «духовність» в останні роки стало досить поширеним і різновекторним, то виникла необхідність розібратися, який зміст вкладається в нього і в суміжні з ним поняття бездуховності і псевдодуховності.

Цей ряд понять вивчається і використовується фактично всією сферою гуманітарного знання, але богослови, філософи, політологи, психологи і педагоги – всі міркують про «духовність» в світлі свого предмету. Основною тенденцією, яка домінує в сучасній науці щодо інтерпретації суті понять «духовність», «духовне», з точки зору автора, є виведення їх з однієї площини з поняттями «моральність» і «світогляд». Духовність в роботах педагогічного спрямування часто стає результатом моральності, прилучення до загальнолюдських цінностей і розглядається в контексті проблеми соціалізації, формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості. У філософській інтерпретації найчастіше «духовне» відноситься до світоглядної та культурологічної категорії.

Психологи, виходячи з аналізу глибин людської психіки, як правило, пов'язують духовність із самоактуалізацією, саморозвитком і самореалізацією особистості. Можна спостерігати, що в більшій частині досліджень в сфері людинознавства вищий рівень сформованості духовності особистості, її серцевину ототожнюють зі світоглядом, стійкими моральними принципами, ідейними переконаннями, ідеалами, відповідними загальнолюдським і національним цінностям. Але, найбільша смислова різниця в розумінні духовності людини спостерігається у світській (науковій) і релігійній традиції. У першій – духовність зводиться до світогляду, душевності, моральності, інтелектуальності, добродіяння, в другій – це поняття виводиться за межі буття душі (психіки). За апостолом Павлом – духовні люди – ті, «хто водиться Святим Духом».

В обох випадках мова йде про вищу цінність природи людини, яка розуміється по-різному в цих двох незбіжних світоглядних і антропологічних системах. Гуманістична антропологія, слідом за релігійною (християнською зокрема) антропологією віддає пріоритет духовності перед матеріальністю, але виходить з абсолютно інших підстав, приземляє її, виводячи з самої людської природи. Наука не виключає християнського погляду на людину, з якого випливає, що індивідуальна людська доля знаходиться у винятковому положенні по відношенню не тільки до тваринно-природного середовища, а й до соціуму, держави, історії та цивілізації. М.О. Бердяєв писав з цього приводу, що проблема людини може бути цілісно поставлена і вирішена лише у світлі ідеї боголюдства» [1, с. 24]. У ключі даного підходу для особистості істотно те, що вона передбачає існування зверхособистісного, того, що її перевершує і до чого вона прагне. Виходячи з даних посилок, релігійні установки можна вважати одним з вирішальних факторів у визначенні духовності. «Ви за духовність з духовенством або без?» - відповідь на таке питання могла би відразу визначити вихідні позиції розгляду духовності і, відповідно, бездуховності. Причому, тенденція зводити дане поняття виключно до релігійного змісту не є придбанням останнього часу. Саме так, вже століттями розглядаються терміни «духовна література», «духовна музика», «духовний живопис». Найчастіше прикметник «духовна» легко замінюється словами «церковна», або «християнська».

У той же час, філософами і культурологами духовності надається значення не тільки «живої душі» і «внутрішнього нерву» культури, а й якоїсь альтернативи техногенної цивілізації, збудованої на руїнах колишньої духовності, на імітаційних методах і формах псевдодуховності, що загрожує загибеллю всього людського.

У наш час, спостерігається процес змішання різних уявлень про духовність в одне, якесь загальне і єдине ціле. Спостерігається тенденція, яка відома ще з минулого століття, і в догматичному, або в доктринальному плані іменувалася як теософська ідея. Ця ідея чисто містичного плану, і стосується самої суті духовного життя. Основне її положення про те, що всі духовні шляхи різних релігій і уявлень, в кінцевому рахунку, ідентичні.

Розглядаючи генезис духовності, як універсального феномену, сучасне гуманітарне знання вибудовує «ряди» з авторів, які вклали свою цеглину в побудову та вивчення будівлі духовності. Із зарубіжних мислителів це зазвичай: Ж. Бодріяр, Р. Гвардіні, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм, Ю. Габермас, П. де Шарден. Вітчизняна духовна традиція в цьому відношенні включає в один ряд таких різних мислителів, як М.О. Бердяєв, М.П. Драгоманов, М.О. Лоський, Г.С. Сковорода, В. С. Соловйов, П. О. Флоренський, С. Л. Франк, П.Д.Юркевич. Питання про те, що мав на увазі під духовністю той чи інший автор, про яку духовність він писав, як правило, не ставиться. Тому проблема духовності в даний час є актуальною не тільки з точки зору визначення її місця і значення для структуризації конструкції сучасного кризового суспільства, а й під історико-філософським кутом, потенційно володіє можливостями прояснення сутності антропологічної кризи сучасності.

Тема духовності особистості найбільш актуальна у зв'язку з соціальним характером життя людини, природним результатом чого стає трансформація духовності особистості в духовність суспільства. В останнє сторіччя виникла нова ментальність і новий соціальний тип людини, який можна було б охарактеризувати як такий, що володіє іншою – нехристиянською системою цінностей, пов'язаною, насамперед з матеріальними благами і можливостями їх споживання. Е. Фроммом описаний переважаючий в західному суспільстві соціальний тип, що характеризується так званім «анальним» характером – скупий, пунктуальний, впертий, спрямований на користюлюбство і споживання: «Це не має стержня, у ньому порушено почуття ідентичності, відсутні духовні інтереси. Головний метод успіху – красива упаковка, вміння подати себе як товар» [2, с. 4].

Духовність людини, або суспільства традиційно сприймається більшістю як позитивна його характеристика. З чого можна зробити висновок про наявність значного позитивного потенціалу духовності, як феномену, а також виявити диспозиції духовність-

бездуховність-псеводуховність – завдання зовсім непрагне і носить не тільки теоретичний, а й практичний характер. Для з'ясування уявлень наших сучасників з цього приводу автор використовує матеріали російського сайту фонду громадської думки» [3]. У 100 населених пунктах Росії в 2006 році було проведено опитування населення. На відкрите питання: «Як Вам здається, що таке духовність?» Було отримано широкий спектр відповідей. Чверть респондентів (25%) пов'язували поняття «духовність» з вірою в Бога, релігією, церквою; 21% опитаних вважали, що духовність – це сукупність позитивних моральних якостей людини. До цієї групи висловлювань примикають судження, в яких духовність розуміється як душевна чистота, мир, гармонія – душевні якості; гармонія внутрішнього світу (7%). Вісім відсотків учасників опитування вважали, що духовність – це, перш за все інтелектуальне багатство людини, її розум, кругозір, культура, вихованість. Відповіді інших опитаних були такі різноманітні, що їх важко звести до якогось спільного знаменника. Одні опитані (10%) - визначали «духовність» як внутрішній світ, внутрішній зміст людини, інші (5%) бачили в «духовності» певний світогляд людини, а також прагнення до самовдосконалення. Для третіх духовність – це «віра в хороше», «віра, надія», «любов», «віра в ідеали». В цілому, проведене опитування показало, що чверть респондентів відносить духовність до релігії, віри, церкви, а 75% пов'язують духовність з певними якостями, властивостями і станами людини, які безпосередньо не пов'язані з божественним і релігійним. При цьому слід зазначити, що, швидше за все перша чверть активніше взаємодіє з феноменом духовності і ставиться до нього не просто відповідально, а і діяльно. У той час, як для більшості інших опитаних духовний зміст життя не є щось певне, а значить, і істотне в їх житті.

Характеризуючи в цілому роль духовності в людському житті, слід підкреслити, що людська сутність виражається саме в сфері духовності. По-перше, духовність людини є її сутністю тому, що саме в ній акумулюється все різноманітня людського змісту, його зв'язків і відносин з Богом, світом і суспільством, все багатство соціального досвіду, засвоєного людиною. Саме в духовності втілений величезний потенціал людини, в ній людина «долає свою надстроєчно-репрезентативну обмеженість і набуває ваги онтологічно значущого фактору» [4, с. 217].

По – друге, духовність людини визначає його діяльність і вироблені ним перетворення, в яких він самовиражається в житті. Саме людська духовність дає підстави для творчих сенсів людського буття, свободи людини як його фундаментальної властивості. Духовність в перетвореннях, творчості, свободі, пронизує всю людську життєдіяльність і направляє її.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1 Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности/ Избранные труды. - М., 1999.
2. Фромм Э. Иметь или быть. - М., 1990.
3. Сайт фонда общественного мнения. - Интернет ресурс. - Режим доступа: www.fom.ru
4. Панарин А.С. Философия политики. - М., 1996.

Горленко В.В.

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

В статье рассматривается историческое развитие концепции гражданского общества как процесса эволюции от достаточно примитивных, элементарных понятий, терминов к главной проблеме философии права и правовой науки современности.

Історичний розвиток концепції громадянського суспільства є процесом поступової еволюції від доволі примітивних, елементарних понять, визначень і термінів, які розрізняли громадські (суспільні) справи і приватні справи особи, до головної проблеми філософії права і правової науки сучасності.

Спочатку, доцільно визначитись із періодизацією. Найбільш поширеною періодизацією є запропонована професором Каліфорнійського університету Дж. Александером, яка передбачає поділ розвитку ідей і практики громадянського суспільства на три стадії:

- громадянське суспільство-I – охоплює період від кінця XVII до першої половини XIX століття;
- громадянське суспільство-II – охоплює період від середини XIX до другої половини XX століття;
- громадянське суспільство-III – початок цього періоду припадає на 70-80-ті роки XX століття і він триває до цього часу [3;

7-14].

На нашу думку зазначена періодизація є неповною і не охоплює усього процесу формувань вчень про громадянське суспільства. Більш доцільною є періодизація із урахуванням епох історичного розвитку людства. Тому пропонуємо таку періодизацію історичного розвитку філософсько-правової думки про концепцію громадянського суспільства:

1. стародавній період або доба античності – тривав приблизно з 800 року до н.е. і до 5 століття н.е.;
2. період Середньовіччя – тривав з 5 століття (для України – з 9-11 століття) і до кінця 15 століття;
3. період Відродження – тривав з 16 століття і до першої половини 18 століття;
4. період Просвітництва – тривав з другої половини 18 століття до початку 19 століття;
5. новий період – тривав з 19 століття і до початку 20 століття;
6. новітній період – почався з 20 століття і триває досі.

Дамо коротку характеристику кожному із цих періодів окремо.

Стародавній період або доба античності заклав засади концепції громадянського суспільства. Уперше вживається сам термін «громадянське суспільство». Людина, на думку філософів згаданого періоду, нерозривно пов'язана із державою, але воля людини є однією із передумов нормального існування і функціонування держави. Особливе місце посідають ідеї про божественне начало суспільства і держави. На думку німецького вченого Ю. Габермаса, основною прикметою античності є концепція панування (владних відносин у сім'ї) лише в приватній сфері, а публічна сфера – це діяльність вільних громадян у політичному волевиявленні.

Як справедливо зазначає відомий український філософ Розова Т.В.: «В період еллінізму закладаються засади нової філософської парадигми: істинне буття – це духовність, що розгортається до космічних масштабів. Так поступово греко-римська антична культура змінювалася в Європі новою християнською культурою Середньовіччя».

Період Середньовіччя ознаменується значними зрушеннями у філософській думці. По-перше, зароджується українська філософсько-правова думка, яка породжує перші українські філософські напрацювання у сфері громадянського суспільства. По-друге, створюються первинні осередки громадянського суспільства в Європі – міські громади. По-третє, на перше місце у філософії виходять християнські ідеї, а церква набуває значного впливу. Не зважаючи на це свобода людини залишається однією із головних тем філософії права.

Період Відродження став періодом виникнення нових положень і думок про удосконалення людського соціуму, співіснування людей. В українській філософії права починають зароджуватись концепції про людську особистість і свободу думки (Павло Русин) і суспільного договору (Христофор Філалет). Започатковується дискусія про рівність усіх людей перед Богом (І. Вишенський) і суть природного права (С. Оріховський-Роксолан). У західноєвропейській філософії відбувається відходження від теологічних засад розуміння світобудови, зароджується світська політична думка (Н. Макіавеллі), на перший план виходить індивід як основа суспільства (Т. Гоббс). У політичну філософію уперше вводиться термін «громадянське суспільство». Яке розмежовується із природним станом (Дж. Локк). Світоглядні та соціально-економічні зміни, що відбулися в епоху Відродження, викликали до життя нагальну потребу у перегляді характеру взаємовідносин «держава-громадянин» [1;11].

Період Просвітництва можна охарактеризувати як період «розумного» погляду на концепцію громадянського суспільства. Суспільна думка пронизана вірою в можливість людського розуму забезпечити суспільний прогрес у напрямку до щастя. Вчені намагаються відійти від традиційного теологічного погляду на суспільство.

В українській філософії права здобули значного розвитку ідеї про невтручання держави у справи церкви (С. Яворський), надання переваги науці перед церквою у випадку виникнення суперечностей (Ф. Прокопович), сродної праці (Г. Сковорода) та суспільного договору (Я. Козельський). На законодавчому рівні відбувається перше закріплення гарантування свободи і прав людини. Західноєвропейська філософія також розвиває теорію суспільного договору, який є основою для зародження громадянського суспільства (Ж.-Ж. Руссо). Людина починає розумітись як абсолютна цінність (І.Кант). Важливим фактором цього періоду є висловлення ідей про економічне підґрунтя громадянського суспільства (Д. Юм, А. Сміт). Варто також підкреслити, що просвітелі вживають терміни «громадянське суспільство» і «держава» як взаємозамінні. У подальшому відбувається значне розмежування цих понять, зокрема це простежується у концепції громадянського суспільства нового періоду.

Новий період характеризується набуттям змістовним розумінням громадянського суспільства соціально-економічного забарвлення – до традиційних цінностей свободи та недоторканості приватної власності, як в українській, так і в західноєвропейській філософсько-правовій думці, додаються гасла соціальної справедливості та солідарності, економічної демократії. Виникає соціальне партнерство як система інститутів і механізмів, покликаних підтримувати баланс інтересів роботодавців і найманих працівників. Фактично на цьому етапі ідея громадянського суспільства стає допоміжним інструментарієм в обґрунтуванні необхідності розширення соціально-економічних та політичних прав робітничих мас [1;21]. Важливим є також розуміння громадянського суспільства як окремого фактору від держави. Усі концепції громадянського суспільства, які набули свого розвитку у новий період удосконалюються у новітньому періоді.

У Новітній період в сучасній українській науковій думці набули поширення два напрями розуміння громадянського суспільства:

1. громадянське суспільство в Україні перебуває на зародковій стадії формування. Його окремі елементи відчувають на собі постійний тиск з боку державної влади та перебувають під постійним негативним соціокультурним впливом наслідків тоталітарного минулого;
2. громадянське суспільство в Україні на сучасному етапі має належний рівень інституційної організації. Однак воно страждає не від власної не сформованості, а від своєї патологічної розвиненості, підпорядковуючи державну владу та нехтуючи загальними інтересами заради задоволення приватних.

У західноєвропейській і американській філософії права на сучасному етапі концепцію громадянського суспільства розробляли і розробляють такі відомі вчені як Дж. Александер, Б. Барбер, Е. Геллнер, Дж. Кін, Ж. Керман, Роберт Д. Патнем, Ч. Тейлор, Ф. Шміттер, Р. Фассаер тощо.

Отже, формування вчень про громадянське суспільство мають значний історичний розвиток. При цьому у створення концепції громадянського суспільства зробили великий внесок українські науковці, а також їхні зарубіжні колеги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Громадянське суспільство: історія та сучасність: монографія* // [Т.В. Розова, О.С. Білоусов, Л.В. Вінокурова та ін.]; за заг. ред. Т.В. Розової. – Одеса: Юридична література, 2010 – 344 с.
2. *Місце та роль громадянського суспільства в конституційному процесі: зб. матеріалів «круглого столу»* // Нац. ін-т стратег. дослідж.; [за заг. ред. Н. В. Грицяк] — К.: НІСД, 2009. — 63 с.
3. *Політична система та інститути громадянського суспільства в сучасній Україні: Навч. посібник* // Ф.М. Рудич, Р.В. Балабан, Ю.С. Ганжуров та ін. – К.: Либідь, 2008. – 440 с.
4. *Скаун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник* // Пер. з рос. — Харків: Консум, 2001. — 656 с.
5. *L. Hairong Stepping Forward In Political Reform* // Beijing Review. - № 41. – 13.10.2011. – р. 30-31.

ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФАХОВОМУ СТАНОВЛЕНІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Вокальний вид діяльності на уроках музики в общеобразовательній школі розглядається як доступний вид музичного навчання дітей і юнацтва. Процес підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін, учителів музики общеобразовательних шкіл з позиції посиленої вокально-практичної підготовки в ВНЗ-ах важко переоцінити.

Вокальна діяльність учнів на уроках музики в ВНЗ – це найдоступніший для дітей вид музичної діяльності, тому значення професійної вокальної підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін важко переоцінити. За допомогою виконання та сприйняття вокальних мелодій дитина прагне висловити свій внутрішній світ та знайти у собі відлуння світу, що її оточує. Чуттєвий світ дитини сповнений емоційністю та яскравістю слухового сприйняття, а психічна діяльність, в поєднанні з фізіологією, у процесі співу перетворює слухове сприйняття на наслідування – відтворення почутого голосом. Характерним у процесі наслідування є підлаштування голосового апарату під особливості відтвореного звуку. На уроках музики у ВНЗ під час співу, вчитель досить часто відтворює мелодію пісні разом з учнями, щоб допомогти їм подолати складності в інтонуванні, але іноді, коли голос викладача поставлено невірно, така допомога стає причиною псування дитячих голосів на самому ранньому етапі їх формування, адже молодші школярі неодмінно наслідуватимуть всі можливі недоліки його голосу.

Це свідчить про необхідність здобуття професійної фахової освіти, і вокальної – особливо, адже вчитель виступає одночасно у ролі прикладу для наслідування та об'єкту оцінювання. Розуміння необхідності володіння професійними вокальними вміннями дозволяє переосмислити навчальний процес підготовки майбутніх вчителів музики та по-новому розглядати роль викладача у становленні духовних та естетичних цінностей молодших та старших школярів.

Курс фахового становлення майбутніх вчителів музики, розрахований на програму педагогічних вузів, інститутів мистецтва та культ просвітніх закладів. Специфіка таких навчальних закладів диктує зміст теоретико-методичних програм навчання, що спрямований на здобуття професійних педагогічних знань, умінь та навичок у галузі музичної освіти. Тому професійна підготовка майбутніх вчителів музики умовно поділяється на два теоретико-методичні блоки: психолого-педагогічної та фахової підготовки. Психолого-педагогічна підготовка включає такі складові, як знання у галузі вікової психології, у галузі корекції та психокорекції, педагогічної майстерності та педагогічної творчості. Професійне володіння теоретичним та практичним змістом цього компоненту дасть змогу майбутньому вчителю музики керувати процесом навчання, спрямовуючи та концентруючи пізнавальну та діяльностотворчу активність учнів на вироблення особистої зацікавленості процесом оволодіння практичними вміннями співацького розвитку та музичних здібностей; можливість теоретичного узагальнення та практичного керування проблемою взаємодії «вчитель – учень», враховуючи особливості мотиваційної керуваності школярів у світлі особливостей вікової психології; вміння застосовувати як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання та форми організації навчального процесу; також дасть змогу вдосконалення власної педагогічної діяльності та розвитку здатності до адекватної самооцінки власної вокально-методичної підготовки.

Винятковість процесу постановки голосу акцентує увагу на особливостях педагогічних умов та принципів навчального процесу, а також методів та способів системи викладення інших складових фахової підготовки.

Вокальна підготовка – це комплексне оволодіння практичними, теоретичними та методичними знаннями та навичками в галузі вокального мистецтва, та складається з таких компонентів:

- формування виконавських навичок; викладення сольфеджіо;
- змістовні методично-теоретичні знання у галузі охорони голосів (дитячих та підліткових зокрема);
- знання фізіологічної будови апарату звукоутворення; знання історії становлення вокального мистецтва;

методичні знання в корекції вад голосу.

Кожен з цих аспектів містить властивий йому теоретико-методичний зміст, який в свою чергу ставитиме вимоги до побудови навчального процесу. Охорона дитячих (та дорослих) голосів – це комплекс вимог до виконання вокальних вправ: уникнення перенавантаження голосу в окремі періоди та у певні дні, спеціальні вимоги до занять у мутаційний період, тощо. Знання фізіологічної будови органів звукоутворення – це комплекс теоретичних знань особливостей будови дитячих та підліткових голосів та комплекс методичних знань особливостей їх навантажень.

Формування виконавських навичок – це вимоги до вокальних вправ для кожного типу голосу, відповідна поетапність процесу вокальної освіти та вимоги до відтворення творів, відповідно їх художньому образу. Вважаємо за доцільне ставити конкретну мету у розвитку окремих складових вокальної постановки: співочого дихання, звукоутворення, вимови слова, єдності художнього та виконавсько-технічного вдосконалення, збереження творчої індивідуальності, вироблення професійного підходу до засвоєння правильних вокальних навичок у володінні голосовим апаратом, виховання особистості, здатної до самостійної діяльності в майбутній ролі викладача музики та співу у ВНЗ.

Необхідно робити акцент на велике значення свіжого голосу для художнього співу та такі основні музично-педагогічні принципи:

1. Комплексність і послідовність в оволодінні майстерності співу.
2. Удосконалення технічної і музичної майстерності.
3. Єдність художнього і вокально-технічного розвитку.
4. Збереження творчої індивідуальності.

Однією з головних умов правильного виховання голосу вважаємо виявлення вільного звуку (примарного тону – за методичними рекомендаціями Глінки) та виявлення приблизної зони їх розташування: від фа-соль першої октави до сі; у меццо-сопрано від ре до фа першої, у басів – від ля-сі *бемоль великої* октави до мі-фа малої. Рекомендуємо також визначати голос за допомогою чотирьох основних характеристик: компактністю (або пасивністю) звуку, діапазоном, тисетурними можливостями (здатність триматись на певній середній висоті) та регістровими межами. Важливе місце необхідно відводити роботі над

вирівнюванням звучання голосу у відтворенні різних голосних. Це можна зробити за допомогою вирівнення звучання голосних, зробити їх повними, заокругленими та до деякої міри «притемненими». Важливою умовою вирівнення є відтворення їх у «високій позиції», т.з. «масці» – єдина точка верхніх резонаторних порожнин голови. А також – вирівнювання регістрів. Принципами відтворення вважаємо кантилену та спів на легато.

Правильне звукоутворення залежить від вірної атаки звуку (три види атаки), які використовуються в залежності від технічних та художніх завдань. Дихання є основою звукоутворення. Дихати необхідно легко та непомітно, добираючи дихання ротом та носом одночасно. Акцентуємо увагу на «вдихальному» стані та економності використання повітря під час співу. Чистота інтонації стосується як окремої ноти, так й певної інтерваліки. Безпосередній вплив на чистоту звуку, має позиція звуку, яка має точку концентрації – у порожнині рота (під верхніми зубами) та носа. Вироблення чистої інтонації можна відпрацьовувати під час виконання української народної пісні, завдяки її мелодійності та кантилені. Вимова: окрім вимоги чіткого виконання приголосних, як основи для вільного звукоутворення, також треба звернути увагу на вірне озвучення голосних (щоб «о» не було схожим на «а», а «є» на «і») та протяжне їх виконання, так, щоб приголосний закривав слово. Наголоси мають велике значення для художнього виконавства та є допомогою у виконанні. У доборі репертуару звертаємо увагу на окремих умовах: доступність, поступовість та ідейно-художня цінність. Радимо виконувати українські пісні, що сприяють розвитку кантилени, дотримуватись системності у вивченні твору та у вокальних заняттях взагалі. Сам процес вивчення умовно поділяє на певні фази роботи: *ознайомлення* (виконання його викладачем), технічне вивчення, художньо-образне та сам процес співування.

Специфіка фахової діяльності педагога-вокаліста має деякі відмінності: індивідуальність підходу у розвитку голосу та у доборі методичних вправ, суворий контроль процесу формування початкових навичок та опора на комплексне формування вокальних та інструментальних навичок, дотримання правил режиму голосу. Розвиток вокальної техніки пов'язаний з виконанням основних педагогічних умов: цілеспрямованість у виконанні вправ; двосторонній підвищений контроль – вимога формування активного рівня вокального слуху; індивідуальна спрямованість у використанні вокального навчального репертуару; дотримання дидактичного принципу послідовності та поступовості для досягнення певного результату. Після того, як у студентів сформовані початкові навички дихання та голосоутворення, доцільним вважаємо включення у навчальний репертуар студентів традиційних вокальних творів: романсів, пісень, арій (рекомендовані автори – Й.Бах, В.Белліні, О.Варламов, М.Глінка, С.Гулак-Артемівський та ін.).

Звернемо увагу, також на основні проблеми галузі постановки голосу майбутніх вчителів музики: невелика кількість часу, що виділена програмою вищої школи для навчання співу і основам методики та охорони голосу, та, як результат – посередні вокальні дані студентів.

Отже, розкриємо сутність вокальної підготовки, як системи індивідуального сольного навчання, що спирається на багаті виконавські традиції, довід видатних педагогів та майстрів вокального мистецтва. Методичні узагальнення вокально-педагогічного процесу ґрунтуються на таких принципах вокальної педагогіки: значення вокального режиму та особливостей нервової системи учня (студента), де враховано такі аспекти, як вікові особливості, фоніатричний досвід, системний та цілеспрямований психологічний вплив на студента (бесіди про особливості режиму голосу).

Професійне оволодіння практичним та теоретичним змістом складових вокальної підготовки майбутнього вчителя музики є ґрунтом для творчої спрямованості навчального процесу, дає можливість розвитку музичних здібностей учнів на кожному окремому етапі навчання, є чинником у формуванні слухових, ритмічних, вокальних вмінь та навичок дитини, а також естетичних смаків та вподобань особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж./ Оформление обложки А.Лурье. –СПб.:Лань, 1997. – 192с.
2. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга, 2000. – 215 с.
3. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування співацького голосу: Навч.-метод.посібник для викладачів і студентів мистецьких навч.закладів, учителів шкіл різного типу. – К.:ІЗМН, 1998.-160с.
4. Юрко О.О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 138 с.
5. Яворский Б. Упражнения в голосоведении / Б. Яворский – Москва: нотопеч. П. Юргенсона, 1913. – 120 с.

Гришина А. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

В статье рассмотрены психологические особенности развития ценностных ориентаций студентов инженерных специальностей, выявлена динамика и специфика их формирования с помощью методики ранжирования терминальных ценностей М. Рокича, а также изучена корреляционная связь между типом эмоциональной направленностью личности и ценностными ориентациями будущих специалистов.

Складність визначення сутності феномена «цінність» пов'язана з його багатозначністю. Проблемою дефініції «цінність» займалися такі вчені як Б.Г. Ананьєв [1], Д.А. Леонтьєв [3], М. Рокич [4] та ін.

У літературі налічується близько чотирьохсот визначень поняття «цінність», у яких пропонуються до розгляду різноманітні підходи й сторони даної проблеми. У зв'язку з цим в дослідженні уточнене поняття «цінність», яке трактується як значимі для особистості (необхідні для задоволення потреби) предмети і явища навколишньої дійсності. Цінності часто розуміються як цілі, до яких прагне людина, ідеали й норми її життєдіяльності.

Теоретичні концепції другої половини ХХ століття розкривають психологічну природу цінностей через уведення поняття «ціннісні орієнтації особистості», які являють собою системний утвір, для якого характерні суб'єктивність, структурність, ієрархічність, вибірковість, динамічність і стійкість.

Період професійного самовизначення у вузі збігається з таким віковим етапом, для якого характерні становлення нового рівня самосвідомості, пошук сенсу життя, вироблення власного світогляду, проектування себе в житті й професії на основі формування ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців. Розв'язок даного питання визначає предмет нашого дослідження: професійно-ціннісні орієнтації майбутніх інженерів.

Вивчення особливостей ціннісної складової професійного самовизначення на етапі навчання у вузі привело нас до необхідності простежити особливості її розвитку.

Ціннісні орієнтації за М. Рокичем [4] характеризуються наступними основними ознаками:

- 1) загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелика;
- 2) усі люди мають тими самими цінностями, хоча й у різному ступені;
- 3) цінності організовані в систему;
- 4) джерела людських цінностей прослідковуються в культурі, суспільстві і його інститутах соціалізації;
- 5) вплив цінностей прослідковується практично у всіх соціальних феноменах, у тому числі й у процесі професійного самовизначення.

М. Рокич [4] розрізняє два класи цінностей: термінальні й інструментальні. *Термінальні цінності* він визначає як переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистію й суспільною точкою зору заслуговує того, щоб до неї прагнути. *Інструментальні цінності* як переконання в тому, що певний образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) з особистію й суспільною точкою зору є кращим у будь-яких ситуаціях.

Для діагностики індивідуальних ієрархій цінностей Рокич [4] розробив досить популярний метод прямого ранжирування цінностей, згрупованих у два списки - термінальних і інструментальних цінностей. Послідовне зіставлення виділених структур термінальних цінностей у студентів різних курсів навчання дозволило виявити те загальне, що проявляється у всіх групах випробуваних, залежно від етапу навчання.

Констатуючий експеримент проходився на базі Севастопольського Національного Університету Ядерної Енергії й Промисловості. В експерименті брало участь 450 респондентів: 150 від I, III і V курсів інженерних спеціальностей («атомна енергетика», «електротехніка й енергозбереження», «ядерно-хімічних технологій», «екологічної й інформаційної безпеки» і «нанотехнологій, інформаційно-вимірювальних і спеціалізованих комп'ютерних систем») протягом 2011 р.

Згідно з отриманими даними, незалежно від етапу навчання найбільш важливими для студентів є особисті цінності, такі як «здоров'я» і «кохання». На першому курсі в трійку лідерів входить така цінність як «вірні друзі», тому що саме на початку навчання важливо почувати увагу й прийняття групи, пошук стосунків референтного характеру.

На третьому курсі важливою ціннісною орієнтацією стає пошук партнера, тобто прагнення створити родину, що реалізовується в цінності - «щасливе сімейне життя».

На п'ятому курсі на перший план виходить цінність «матеріально забезпечене життя», як прогнозування й ідеалізація себе в професійній діяльності: пошук високооплачуваної роботи, реалізація своїх знань, умінь і навичок.

До найменш значимих цінностей студенти відносять наступні термінальні цінності: «щастя інших людей», «краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві)» і «творчість (можливість творчої діяльності)». Даний факт свідчить про пріоритет індивідуальних характеристик ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців над колективними.

Що ж стосується цінності «цікава робота», то згідно з отриманими даними, вона перебуває на 8 місці на всіх курсах, що свідчить про необхідність посилення психолого-педагогічного впливу в процесі професійної підготовки.

Для виявлення значимих відмінностей між курсами за методикою М. Рокича [4] нами була проведена обробка результатів за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні (програмне забезпечення STATISTICA 6.1).

Можна констатувати, що нами було виділено значимі відмінності в наступних ціннісних орієнтаціях студентів I і III курсів (при $p < 0,05$): «кохання (духовна й фізична близькість із коханою людиною)», «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)», «розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)» і «щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому)». Дані показники свідчать про трансформацію особистісних ідеалів, шляхів розвитку й самовдосконалення.

Значимих відмінностей за шкалою «цінності - цілі» М. Рокича [4] між студентами I і V курсів виявлено не було.

А для показників за методикою М. Рокича [4] для респондентів III і V курсів СНУЯЕІП диференціація ціннісних орієнтацій була виявлена для цінності «кохання» і «пізнання», як основних детермінант особистісного розвитку суб'єкта.

Таким чином, особливості професійного самовизначення в період студентства впливають на формування особистості, у тому числі на розвиток ціннісних орієнтацій. У цьому сенсі можна говорити, що особистість у певній мірі характеризується системою засвоєних професійних ролей (ролі абітурієнта, студента, випускника вузу).

У рамках нашого дисертаційного дослідження – розвиток емоційної спрямованості особистості (ЕСО) студентів у процесі їх професійного самовизначення – вивчимо зв'язок між типом ЕСО і ціннісними орієнтаціями студентів вищої школи.

Кореляційний аналіз показав наявність статистично значимих зв'язків між типами ЕСО і ціннісними орієнтаціями студентів технічної спрямованості за допомогою рангової кореляції r-Спірмена: між цінністю «активна діяльнісне життя» і естетичною ЕСО ($r=0,28$; $p<0,05$); між цінністю «життєва мудрість» і романтичною ЕСО ($r=0,19$; $p<0,05$); між цінністю «кохання» і гедоністичною ЕСО ($r=0,19$; $p<0,05$); між цінністю «наявність гарних і вірних друзів» і комунікативною ЕСО ($r=0,19$; $p<0,05$); між цінністю «наявність гарних і вірних друзів» і гностичною ЕСО ($r=0,18$; $p<0,05$); між цінністю «наявність гарних і вірних друзів» і гедоністичною ЕСО ($r=0,23$; $p<0,05$); зворотний зв'язок між цінністю «суспільне визнання» і альтруїстичною ЕСО ($r=-0,20$; $p<0,05$); зворотний зв'язок між цінністю «суспільне визнання» і глоричною ЕСО ($r=-0,22$; $p<0,05$).

Даний факт свідчить про важливість емоційного компонента у вигляді емоційної спрямованості особистості за Б.І. Додоновим [2] при формуванні ціннісних орієнтацій студентів. Це ще раз доводить про необхідність розвитку емоційної спрямованості студентів технічних спеціальностей як інструмент формування професійного становлення майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Г. *О проблеме современного человековедения* / Борис Герасимович Ананьев. — М., 1977. - 380 с.
2. Додонов Б. И. *Эмоция как ценность* / Борис Игнатьевич Додонов. - М.: Политиздат, 1977. - 272 с.
3. Леонтьев Д. А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. - 3-е изд., доп. - М.: Смысл, 2007. - 511 с.
4. Rokeach M. *The Nature of Human Values* / Milton Rokeach. - New York: Free Press, 1973. – 244 p.

УДК 159.922.6

Гріньова О.М.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТОСТІ Й ХАРАКТЕРУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статтю представлені результати теоретичного аналізу проблеми взаємозв'язку феноменів личности и характера в психолого-педагогической літературі.

На сучасному етапі розбудови Української держави основними пріоритетами становлення національної системи освіти є її євроінтеграція, подальша демократизація і гуманізація. Основною метою впровадження даних пріоритетів є формування нового покоління українців, з високим рівнем самосвідомості, самовизначення, особистісного розвитку в цілому. Необхідною передумовою становлення цих феноменів є формування у індивіда характеру “високого рівня організації” (за Н.Д.Левітовим [6]), оскільки особливості становлення у індивіда комунікативних, волевих, моральних, інтелектуальних і рефлексивних якостей характеру значною мірою зумовлюють його успішність як у виконанні різних видів діяльності, так і в побудові міжособистісних стосунків.

У роботах ряду як українських, так і зарубіжних вчених підкреслюється необхідність вивчення феномену характеру людини в єдності з становленням її особистісного розвитку. Однак важливою проблемою психологічної науки є розмежування понять “особистість” і “характер”. Погляди переважної більшості вчених кінця ХІХ - початку ХХ ст. на становлення особистості й характеру можна об'єднати в наступні підходи:

- розглядається тільки один феномен (особистість або характер), під яким розуміється психічний склад людини в цілому;
- характер розглядається як якісний критерій особистісного розвитку, міра відповідності моральних якостей індивіда суспільним нормам;
- характер і особистість розглядаються, як протилежні феномени, які містять ряд протиріч і між якими відбувається “боротьба”.

У роботах ряду радянських психологів підкреслюється думка про те, що вже на ранніх етапах онтогенезу відбувається становлення характеру як системи найбільш стійких особистісних рис, яка генералізується по відношенню до ситуації та діяльності, що зумовила її виникнення, усталюється й проявляється в різних модусах життєдіяльності індивіда і на подальших етапах онтогенезу сприяє формуванню одних особистісних якостей індивіда і гальмуванню інших (Б.Г.Анан'єв [2], Н.Д.Левітов [6], О.М.Леонтьєв [7]). Згідно з тезою О.М.Леонтьєва про те, що “внутрішнє діє через зовнішнє і цим само себе змінює”, генезис характеру зумовлює активізацію особистісних якостей і властивостей, найбільш стійкі з яких, в свою чергу, переходять в якості характеру [7]. Тому, як зазначає Н.Д.Левітов, “... не лише особистість впливає на формування характеру, але й характер впливає на особистість”, тобто становлення цих феноменів в онтогенезі є взаємопов'язаним і взаємообумовленим [6, С. 52]. Під “особистісними якостями” в роботах радянських психологів переважно розуміються ті властивості, які виникають в конкретному віці під впливом психічних новоутворень даного віку й проявляються в провідній діяльності. А “риси характеру” - це властивості, сформовані в різних видах провідної діяльності й під впливом основних психічних новоутворень попередніх вікових етапів, які зумовлюють особливості психічного розвитку індивіда на даному віковому етапі та є важливим чинником становлення нових особистісних якостей.

Такий підхід не означає статичності характеру. Автори підкреслюють динаміку взаємовпливу феноменів особистості й характеру в різні вікові періоди та зазначають, що на ранніх етапах онтогенезу більшою мірою особистість зумовлює генезис характеру. У роботах більшості радянських вчених підкреслюється думка про те, що найбільш сензитивним для становлення характеру є шкільний вік (В.І.Абраменко [1], О.А.Ахвердова [3], Н.Д.Левітов [6] та ін.). При цьому в радянській психології провідна роль в становленні характеру і навіть темпераменту як природної його передумови (В.М.Русалов [8]) відводиться соціальним факторам, а саме - вихованню. Формування соціально бажаного характеру у роботах деяких авторів (В.І.Абраменко [1], Л.С.Виготський [5]) вважається основною метою виховання. Тому в радянській психології підкреслюється думка про те, що активне виховання “характеру радянської людини” має починатись з молодшого шкільного чи старшого дошкільного віку. При цьому бажання самого індивіда, внутрішні чинники генезису його характеру, здатність до “саморуку” й “саморозвитку” не враховувались. Згідно з І.С.Булах, така точка зору в роботах радянських вчених домінує і по відношенню до проблеми особистісного розвитку школяра: “Пріоритетність ідеї формування особистості призвела до майже повної атрофії в розвитку моменту спонтанності, індетермінізму, оскільки в особистісному становленні превалювала ідея впливу зовнішніх соціальних чинників. Можна сказати, що доктрина розвитку як цілеспрямованого засвоєння знань, умінь і навичок без саморуку та творчості не відводила місця в особистісному зростанні ні духовності, ні душевності” [4, С. 71].

У дослідженнях сучасних українських психологів з даної проблеми акцент робиться на внутрішню психічну активність індивіда, "саморух" й "саморозгортання" психіки, "суб'єктність" як здатність індивіда керувати власним життям і бути суб'єктом власного психічного розвитку. Оскільки становлення даних феноменів нерозривно пов'язано з генезисом свідомості, то можна зробити припущення про те, що найбільш активне становлення суб'єктності як важливої передумови особистісно-характерологічного розвитку індивіда відбувається в більш пізні, ніж молодший шкільний вік, етапи онтогенетичного розвитку. Проведений аналіз літературних джерел виявив лише окремі розробки різних аспектів даної проблеми, зокрема ґрунтовні дослідження проблеми особистісного розвитку в підлітковому віці в роботах І.С.Булах [4], внутрішньої психічної активності, яка спонукає процес "саморуху" психічного, в тому числі – особистісного, розвитку В.О.Татенка [9], особливостей становлення характеру в підлітковому віці В.І.Абраменка [1], становлення "життєвого світу" індивіда як однієї з найважливіших умов його особистісного розвитку, а також взаємозв'язку становлення патологічних "картин світу" з різними акцентуаціями характеру в дослідженнях Т.М.Титаренка [10].

Дослідження різних аспектів взаємозв'язку становлення феноменів характеру й особистості в підлітковому і юнацькому віці зумовило виникнення в психологічній науці таких термінів, як "особистісно-характерологічні особливості", "особистісно-характерологічна мінливість", "особистісно-характерологічні властивості" та "особистісно-характерологічний континуум". Як зазначає О.А.Ахвердова, "континуум" означає неперервну множину елементів певної сукупності [3]. Тому під останнім терміном автор розуміє сукупність усіх можливих варіантів особистісно-характерологічного розвитку людини в діапазоні від психічної норми до психопатії.

Однак у фаховій літературі існує і інше розуміння поняття "континуум" як сукупності певних, тісно пов'язаних між собою явищ і процесів. Високу актуальність має вивчення проблеми особистісно-характерологічного континууму в межах норми психічного розвитку індивіда виходячи з даного визначення терміну "континуум". У даному контексті "особистісно-характерологічний континуум" являє собою складну систему, яка включає такі феномени особистісно-характерологічного розвитку, становлення яких найбільшою мірою визначає специфіку психічного розвитку індивіда, успішність його життєвої самореалізації.

Висока соціальна значущість дослідження проблеми особистісно-характерологічного континууму людини зумовлює необхідність виявлення сензитивних періодів становлення цього складного феномену. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури не виявив таких досліджень. Це зумовлює високу актуальність і практичну значущість здійснення подальших, експериментальних досліджень особливостей особистісно-характерологічного континууму, виявлення сензитивних періодів становлення даного феномену, його чинників, механізмів, психолого-педагогічних умов формування даного феномену.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменко В.И. *Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Абраменко Виктор Иванович. - К., 1986. - 476 с.*
2. Ананьев Б.Г. *Воспитание характера школьника / Ананьев Б.Г. – М.: Знание, 1941. – 82 с.*
3. Ахвердова О.А. *Личностно-характерологический континуум современного подростка : Дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Ахвердова Ольга Альбертовна. - Ставрополь, 1998. - 328 с.*
4. Булах І.С. *Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. - К., 2004. - 581 с.*
5. Вьготский Л.С. *Собрание сочинений в 6 т. / Л.С.Вьготский. - Т.4. - М., 1984. - Т.4. Детская психология. - 1984. - 432 с.*
6. Левитов Н.Д. *Психология характера / Левитов Н.Д. – М.: Издательство З.-М., 1969. -424 с.*
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.*
8. Русалов В.М. *Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека / В.М.Русалов // Психологический журнал. – 1989. - Т.10. - №1.- С.11-16.*
9. Татенко В.А. *Психология в субъектном измерении: Монография / Татенко В.А. - К.: Видавничий центр "Просвіта", 1996. - 404 с.*
10. Титаренко Т.М. *Жизненный мир личности: структурно-генетический подход. - Дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Титаренко Татьяна Михайловна. - К., 1994. - 305 с.*

УДК 378.091.12-051: [338.48+658] (477.82)

Герасимчук Л.В

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ДО ІНВЕСТИЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ «СИНЕВИР»

В статье рассматриваются проблемы и пути совершенствования подготовки будущих менеджеров туризма. Определены преимущества потока иностранных инвестиций. Акцентировано внимание на их роли в решении социально-экономических проблем горных территорий. Обоснованные предпосылки и возможности внедрения учебной дисциплины «Инвестиционный менеджмент в туризме».

Постановка проблеми. В умовах жорсткої конкуренції все більше вимог стоїть перед майбутніми випускниками. Але проблема не лише у якості знань, але й в можливості розпочати власну справу. Виходом із даної ситуації може бути пошук альтернативних джерел фінансування, наприклад залучення інвестицій. Та професійним менеджерам туризму бракує навичок в підготовці, прийнятті та реалізації рішень відносно ефективного використання інвестиційних ресурсів. Враховуючи багатоплановість, масштабність джерел фінансування (у тому числі іноземних), різноманітних проектів та програм, виникає необхідність в опануванні світового досвіду з інвестиційного менеджменту. Тому дане дослідження є актуальним.

Аналіз основних досліджень. Теоретичні та методологічні проблеми організації інвестиційного процесу й забезпечення регіонального розвитку країни розкриті в роботах багатьох вітчизняних вчених-економістів: С.С. Герасименка, В.Д. Базилевича, І.А. Бланка, М.Г. Чумаченка та інших.

Однак сутність управління інвестиційною привабливістю туристичного підприємства, а відтак необхідність знань в цій сфері й досі залишається не розкритою і потребує дослідження.

Виклад основного матеріалу. Інвестиційний менеджмент належить до професійно орієнтованих навчальних дисциплін, метою яких є формування професійних умінь і здатностей, визначених освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки менеджерів. Якісне методичне забезпечення навчальної дисципліни означає не лише наявність навчальної літератури високого науково-методичного рівня, а й можливість практичної реалізації набутих умінь і навичок, що є необхідною складовою процесу навчання студентів.

Посилення інтеграційних процесів вищої природничої освіти з науково-дослідною роботою стимулюють пошук ефективних напрямів їх впровадження в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Зокрема, в Інституті природничо-географічної освіти та екології з метою розширення участі студентів у науково-дослідницькій роботі, впровадження результатів досліджень у навчальний процес та удосконалення навчальної практики студентів створений Науково-навчальний центр «Синемир» у Міжгірському районі Закарпатської області [1; с. 11].

Проблемою, що стримує розвиток в даному регіоні, виступає відсутність відповідних туристських кадрів. Навчальні заклади щорічно випускають значну кількість фахівців для сфери туризму, які обслуговують в основному у великих містах різні напрями виїзного туризму. Практично не здійснюється підготовка фахівців, які здатні моделювати туристський бізнес на конкретній території, зокрема у сільських регіонах та невеликих містах. Мізерною виглядає і частка випускників, які мають можливість започаткувати власний туристичний бізнес і створити нові робочі місця в сільській місцевості. Тому становлення туризму в сільських і гірських регіонах ставить питання щодо підготовки місцевих кадрів, зорієнтованих на сферу послуг, зокрема туризм.

Студенти спеціальності «Туризм» також можуть бути залучені до даного центру з точки зору розвитку навичок з інвестиційного менеджменту. Зокрема:

- аналіз інвестиційних процесів на мікро- та макрорівні;
- визначення інвестиційної привабливості й потенціалу галузей економіки, регіонів країни і суб'єктів господарювання;
- оцінювання ефективності державного регулювання інвестиційної діяльності;
- оцінювання економічної ефективності інвестиційного туристичного підприємства;
- формування організаційно-економічних механізмів реалізації інвестиційних проектів;
- побудова календарних графіків та планування розподілу ресурсів;
- оцінювання ризиків;
- формування «портфеля» фінансових інвестицій та здійснення оперативного управління ним [4; с. 210].

Інвестиційний менеджмент — це процес управління всіма аспектами інвестиційної діяльності суб'єкта підприємництва. Основна мета інвестиційного менеджменту — забезпечити найефективнішу реалізацію інвестиційної стратегії суб'єктів підприємницької діяльності [3; с. 44].

В умовах ринку розвиток будь-якого підприємства пов'язаний безпосередньо із інвестиційною діяльністю. Головна задача підприємства — забезпечення ефективності його подальшого розвитку та стабільного функціонування, що може бути здійснено лише при фаховому управлінні. Діяльність підприємства потребує значного обсягу інвестиційних ресурсів, а це пов'язано з ризиками щодо реалізації інвестиційних проектів та програм в цілому.

Розробка стратегії інвестування в туристичний інноваційний розвиток вважається сильною стороною діяльності будь-якої туристичної агенції, що розраховує тривалий час утримуватися на туристичному ринку. Інвестиції в туризм — це розміщення капіталу інвесторів у туристичному бізнесі з метою одержання прибутку. У рамках туристичної інвестиційної стратегії розробляють підходи до ресурсного забезпечення реалізації наявних ринкових можливостей інноваційного туристичного розвитку, формування оптимальної структури інвестицій, здійснюють пошук найбільш ефективних напрямів інвестування з погляду максимізації доходу.

Отже, гостра потреба туристичної галузі в інвестиціях вимагає продуманої державної стратегії інвестиційної діяльності, яка повинна спрямовуватись на створення сприятливого інвестиційного клімату через прозорий механізм за допомогою комплексного використання інструментів державної інвестиційної політики.

До основних завдань сектору інвестиційного підприємництва ННЦ «Синемир» слід віднести:

- Законодавче і нормативно-правове поле здійснення інвестиційної діяльності в регіоні;
- Розробка і впровадження ефективного механізму надання платних туристичних послуг;
- Інвентаризація та кількісно-якісна оцінка наявних на природо-заповідних територіях рекреаційних природних та історико-культурних ресурсів;
- Розробка та облаштування науково-пізнавальних туристичних маршрутів;
- При розробці туристичних заходів врахування допустимих величин туристичних навантажень на ландшафтні комплекси природно-заповідних територій.

Для кожного інвестора важливими, окрім державної підтримки, є порівняння ринкових можливостей потенційного підприємства (сфери, галузі) в яке будуть вкладати інвестиційний капітал. Тому підприємству, яке прагне, щоб іноземні інвестиції були залучені саме в нього, необхідно розробити бізнес-план первинного інвестиційного проекту [2; с. 78].

Розробка бізнес-плану діяльності туристичного підприємництва повинна включати такі основні етапи:

- вибір основного виду діяльності;
- вибір дислокації бізнесу;
- дослідження ринку туристичних послуг (конкурентоспроможність території, визначення свого сегменту туристичного ринку);

- складання маркетинг-плану (технологія реалізації тур продукту, способи стимулювання продажів, ціноутворення, рекламна кампанія);
- складання плану виробництва туристичних послуг і контроль якості туристичного продукту;
- здійснення планування роботи персоналу;
- організація юридичного планування та управління ризиками;
- розробка фінансового плану.

Висновки. Рішення зазначених питань пов'язана з необхідністю підвищення якості навчання в даній галузі. Необхідною умовою підвищення якості підготовки менеджерів з туризму є обов'язкове впровадження курсу «Інвестиційний менеджмент в туризмі».

Створення високоефективної туристичної індустрії в регіонах сприятиме економічному та соціальному розвитку регіонів, збереженню навколишнього середовища, залученню інвестицій, створенню робочих місць.

Таким чином саме комплексний підхід дозволить аналізувати туристичну індустрію, забезпечить можливість уникнути помилок, сприятиме формуванню розвитку туризму, посилить його вплив на економічний розвиток регіонів та України в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Комплексна програма розвитку науково-навчального центру «Синевир»/Обозний В.В./ – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2011. – 44с.*
2. *Гриньова В.М., Великий Ю.М. Інвестиційний менеджмент. – Х.: Інжек, 2004. – 404 с.*
3. *Коюда В.О., Лепейко Т.І., Коюда О.П. Основи інвестиційного менеджменту: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2008. – 340 с.*
4. *Мальська М.П., В.П. Худо, В.Є. Цибух. Основи туристичного бізнесу: Навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 271 с.*

Горбачук М.С.

СУЧАСНИЙ СТАН ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ

В статті розглядаються основопологаючі складові рівня сучасного інноваційного розвитку економіки України. Дана коротка характеристика існуючих проблем на цьому шляху і необхідних кроків для їх вирішення.

Ключовим аспектом підвищення рівня конкурентоздатності економіки України є впровадження та утвердження в ній інноваційної моделі розвитку, в основі якої лежить побудова високоефективної соціально-орієнтованої економіки, завдяки забезпеченню стабільного інноваційного розвитку економічних систем всіх рівнів. Незважаючи на те, що необхідність розвитку науково - технічної сфери та переходу до високотехнологічного виробництва як основи інноваційної економіки, підтверджується Законами та Стратегіями на урядовому рівні вже досить давно, реальний стан сучасного інноваційного розвитку економіки України є критично незадовільним з тенденцією до подальшого відставання від провідних держав світу.

Підтвердженням цьому є постійне погіршення позицій нашої держави у ключових індексах конкурентоздатності та статистична інформація, що стосується інноваційної діяльності в країні. Так, питома вага підприємств, що займаються інноваційною діяльністю скоротилась з 18% у 2000 році до 13,8% у 2010 (на 4,2%); питома вага підприємств, що впроваджували інновації знизилась з 14,8% в 2000 році до 11,5% в 2010 році (3,3%); кількість інноваційних технологій куплених підприємствами з-за кордону знизилась майже в чотири рази з 534 технології у 2009 році до 142 у 2010 році; в той же час імпорту високотехнологічних товарів кінцевого споживання в Україну зріс з 1,6 млрд дол. США до 3,3 млрд дол. США. [1]

Кількість організацій, які виконують наукові дослідження й розробки на 2010 рік склала 1303 одиниці, що незважаючи на існуючі тенденції зростання цього показника протягом 1991-2010 років, в результаті навіть менше за кількість у 1991 році (1344 організації). Чисельність науковців суттєво скоротилась з 295010 осіб у 1991 році до 89534 осіб у 2010 році (на 70%). Обсяг виконаних наукових та науково-технічних робіт **V (Фактичних пінах чпс ч 1 111.7**

млн. грн. у 1996 році до 9867,1 млн. грн. у 2010 році, однак його питома вага у ВВП скоротилась з 1,36% у 1996 році до 0,90% у 2010 році при постійній тенденції до скорочення. [2]

Таким чином, наявні індикатори рівня інноваційного розвитку економіки України переконливо свідчать про скрутну ситуацію в країні в плані науково - технічного забезпечення, що абсолютно протирічить глобальним викликам сучасності та позиціонуванню України як країни - активного учасника світових економічних процесів.

Для боротьби з існуючими проблемами на шляху стійкого інноваційного розвитку була розроблена Стратегія розвитку економіки України у період до 2020 року за результатом проведення парламентських слухань «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 - 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів». Ця Стратегія передбачає два етапи інноваційного розвитку до 2020 року та два варіанти сценарію їх реалізації. На першому етапі (2009 - 2012 роки) передбачається:

- подолати наслідки фінансової кризи та досягти макроекономічної стабілізації;
- відновити економічне зростання;
- створити сприятливі умови для підвищення адаптивності економіки до зовнішніх шоків;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

•здійснити інституційне забезпечення переходу України до сталого розвитку; •підвищити якість інфраструктури та проведення Євро 2012. Другий етап (2013-2020 роки) - період формування фундаментальних основ сталого розвитку, активізації реформ з подальшим закріпленням стабільно стійких темпів розвитку, адаптування економіки і суспільства до кліматичних змін, підвищення рівня людського розвитку, переходу на інноваційну модель розвитку, модернізації індустрії та високоєфективного аграрного виробництва. Відповідно до цих етапів розраховано сценарні варіанти змін основних макроіндикаторів економіки України, зокрема приріст валового внутрішнього продукту (табл. 1).

Таблиця 1

Сценарні варіанти приросту ВВП у період до 2020 року (%), передбачені проектом Стратегії розвитку економіки України у період до 2020 року

Приріст ВВП _{Уо}	2009 - 2012 (у середньому за період)		2013 - 2020 (у середньому за період)	
	за інерційним сценарієм	інвестиційно-активним	за інерційним сценарієм	за інвестиційно-активним
	1,5	4,0	5,2	6,5

Пжепелл 4 ст. 182

Варто відзначити, що за даними Державної служби статистики України за результатами 2011 року приріст ВВП склав 5,2%, [2] що навіть перевищує розвиток за інвестиційно - активним сценарієм. Іншим питанням є за рахунок чого відбувся цей приріст, якщо показники по інноваційній діяльності практично всі скоротились.

Виходячи із вище зазначеного найоптимальнішим завданням на сьогодні, для забезпечення стабільного інноваційного розвитку економіки України, постає зменшення її залежності від імпорту шляхом проведення цілеспрямованої політики сприяння підвищенню рівня конкурентоздатності пріоритетних галузей економіки, до яких за Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» на 2011-2021 роки відносять: 1. Освоєння нових технологій транспортування енергії, впровадження енергоефективних, ресурсозберігаючих технологій, освоєння альтернативних джерел енергії.

2. Освоєння нових технологій високотехнологічного розвитку транспортної системи, ракетно-космічної галузі, авіа- і суднобудування, озброєння та військової техніки.

3. Освоєння нових технологій виробництва матеріалів, їх оброблення і з'єднання, створення індустрії наноматеріалів та нанотехнологій. 4. Технологічне оновлення та розвиток агропромислового комплексу. 5. Впровадження нових технологій та обладнання для якісного медичного обслуговування, лікування, фармацевтики.

6. Широке застосування технологій більш чистого виробництва та охорони навколишнього природного середовища.

7. Розвиток сучасних інформаційних, комунікаційних технологій, робототехніки. [3]

Ці напрями впровадження інноваційної діяльності, спрямовані на створення високотехнологічної конкурентоспроможної екологічно чистої продукції, збільшення експортного потенціалу держави з ефективним використанням вітчизняних та світових науково-технічних досягнень та забезпечення економічної безпеки держави. Підтримка та сприяння розвитку саме цих напрямів забезпечить зсув з місця української інноваційної моделі розвитку економіки на шляху до її повного утвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. "Щодо розвитку науково-технічного потенціалу промислового сектору України". Аналітична записка.- НІСД при Президентові України. [Код доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/677/>]
2. Державна служба статистики України. Електронний ресурс [Код доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>]
3. Закон України Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні від 8 вересня 2011 року N 3715-VI., Київ
4. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. - Проект

УДК 811.112.2'373.43

Горбач О.В.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ (на матеріалі лексики маркетингу сучасної німецької мови)

В статті розглядаються основні напрями в изучении основної одиниці неології – неологізма, к которым в современной лингвистике относят структурно-семантическое, социолингвистическое, психолингвистическое, когнитивное и динамическое. В рамках социолингвистического направления поднимаются вопросы развития лексической подсистемы языка под влиянием экстралингвистических факторов. Психолингвистическое направление рассматривает неологизм в связи с мыслительными процессами коммуниканта. Когнитивное направления разрабатывает проблемы выявления нового знания, которое характерно для неологизмов, и специфики информации, которая «прячется» за ним.

Існування різних трактувань основної одиниці неології – неологізму – обумовлює різні напрями вивчення цього явища: структурно-семантичного, соціолінгвістичного та психолінгвістичного, когнітивного, динамічного.

Протягом останніх десятиліть у неології активізувався **соціолінгвістичний** напрям. Неогенний бум у багатьох сучасних європейських мовах супроводжується надмірною активізацією вживання слів іншомовного походження та інтенсифікацією

запозичень, жаргонізацією та вульгарізацією мови. Відмічається значний вплив просторіччя, спеціальних мов, особливо жаргонів та терміносистем, серед яких комп'ютерна, економічна та політична, на сучасну літературну мову.

У межах соціолінгвістичного напрямку розглядаються і питання розвитку лексичної підсистеми мови, що обумовлені впливом соціально-економічних та політичних перетворень, що відбуваються у суспільстві.

Соціолінгвістичний напрямок є близьким традиційному, структурно-семантичному. В останні роки вченими-лінгвістами була визнана недостатність дослідження нового слова в межах аналізу абстрактної лексико-семантичної системи мови, майже повна виключеність носія мови та взагалі людського фактора з проблем неології. Антропоцентризм сучасної лінгвістики, обумовлений «усвідомленням того, що мову як людське творіння не можна зрозуміти та пояснити без усвідомлення зв'язку з її творцем та користувачем» [1,5-6], спричинив появу праць в галузі неології, виконаних у межах комунікативної лінгвістики, когнітивного напрямку та психології сприйняття (Чигіздзе К.З., Сухоплещенко Ю.Ф., Позднякова Е.М.).

Психолінгвістичний напрямок у неології найбільш повно представлено у межах комунікативної лінгвістики, когнітивного напрямку та психології сприйняття.

Цей підхід аналізує неологізми у статичному структурно-семантичному аспекті. Психолінгвістична теорія неології намагається представити неологізм як динамічне (процесуальне) явище, пов'язане з мисленням та когнітивною діяльністю окремого носія мови. Головним питанням неології у психолінгвістичному аспекті є «розкриття взаємопов'язаних особливостей ... «нового слова» як одиниці індивідуального лексикона у процесі функціонування цього слова у комунікативній діяльності» [4,89]. У реальній комунікації людина оперує словом як продуктом мовлення, що забезпечується статичністю звукової чи буквенної форми слова, і як процесом, оскільки у слові відображається динаміка картини світу, що переживається суб'єктивно: значення слова постійно варіюється при кожному індивідуальному слововживанні [4,87]. Відчуття новизни одиниці номінації виникає у індивіда на фоні всього комплексу вражень, що він переживає, як колишніх, так і теперешніх, що пов'язані з усім досвідом мовленнєвої та розумової діяльності [4,100].

У процесі аналізу неологізмів у психолінгвістичному аспекті важливого значення набуває аналіз первинних текстів, що являють собою зафіксоване живе, усне непідготовлене, непродумане заздалегідь мовлення людини, що з'являється у момент виникнення та формування нових думок.

Динамічний підхід до проблем неології формує особливий динамічний аспект її вивчення. Перші процесуально-динамічні спроби опису неологізмів було здійснено у традиційних дослідженнях, що виконані у межах структурно-семантичного напрямку (Кудрявцева Л.А., Мусаєв А.М., Намітокова Р.Ю.). Пропонується вивчення неологізмів у трьох аспектах: статистичному, кінематичному та динамічному [4,81]. Під динамічним аспектом розуміється аналіз причинно-наслідкових зв'язків, відношень та причин активності певних ділянок мовної системи у заданий момент часу.

Перед лінгвістикою когнітивна наука ставить завдання відображення форм та процесів, які використовує інтелект людини при породженні та представленні знань за допомогою мовних засобів, тобто завдання побудови моделі розуміння механізму обробки природної мови. Згадані процеси породження та представлення знань становлять когнітивну діяльність, під якою розуміють «схоплення» і «встановлення змісту» [2,105].

Когнітивний напрямок у неології знаходиться на етапі становлення, формування. Лінгвісти, що працюють у цьому напрямку, вважають, що за допомогою мови людина шифрує, накопичує, зберігає, передає та дешифрує різні знання. Тому представники цього напрямку намагаються проаналізувати структури знань, що «ховаються» за неологізмами, та їх вплив на мовну та концептуальну картини світу сучасного носія мови. Неологізми як лексичні одиниці, їх семантика, уточнення власне поняття неологізму пов'язане зі знаннями, з відображеннями людського досвіду, з переосмисленням людиною зовнішнього світу та оточуючої нас дійсності.

Вважаємо за потрібне звернутися до проблеми словотвору та неологізації у когнітивному аспекті, оскільки прогресивний розвиток у різних галузях знань пов'язаний з появою нової лексики, яка має велике значення для розвитку нових термінологічних систем та «веде до специфічної репрезентації певного фрагменту картини світу» [3,45].

Складні неологізми становлять особливий інтерес з погляду когнітивної семантики, оскільки вони мають здатність поєднувати в єдине ціле різні концепти та позначати нові реалії за наявними у мові конструкціями. Називаючи новий фрагмент дійсності, складне слово співвідносить його із вже відомими або знайомими людині явищами, активізує вербальний досвід мовця і таким чином допомагає у розумінні нового складного слова. Специфічною рисою значення складних неологізмів є те, що для їх розуміння достатньо знати значення вихідних одиниць – складових компонентів.

Так, для розуміння значення слова *Bedarfszunahme* достатнім є визначення значень концептів *Bedarf*, *Zunahme* та встановлення логічного зв'язку між ними, в результаті отримуємо концептуальне значення „збільшення попиту“. Аналогічним шляхом з'ясовується значення багатьох складних неологізмів, серед яких слова на позначення ключових понять маркетинга, наприклад:

Absatzbereich «ринок збуту, відділ збуту», *Absatzerwartungen* «прогноз збуту», *Absatzfähigkeit* «конкурентноздатність», *Angebotsfunktion* «функція пропозиції», *Bedarfsänderung* «зміна попиту», *Dienstleistungsmarkt* «ринок послуг», *Güterabsatz* «збут товарів», *Werbungskosten* «витрати на рекламу» тощо.

Членування складного слова на складові концепти та мотивованість його концептуального значення семантикою цих концептів дозволяють стверджувати, що складне слово являє собою особливу когнітивну структуру, до якої входять значення, представлені його концептами.

В процесі когнітивного дослідження важливим є дотримання принципу мовної репрезентації знань і досвіду через призму людської діяльності. Представлене у розчленованій формі складне слово допомагає асоціювати позначуваний ним предмет, дію чи

ознаку зі знайомим з попереднього досвіду явищем. Ілюстрацією цієї думки є, наприклад, слово *Werbeträger*. Розклавши слово на складові компоненти *Werbe-* (від дієслова „*werben*“) та – *träger-*, у слухача виникають асоціації з відомими явищами: *werben* – «залучати до якоїсь справи, вербувати, рекламувати» та *Träger* – «носії». Результатом асоціативних процесів, що відбуваються у свідомості людини є з'ясування значення „особа чи підприємство, що проводить рекламу“.

У процесі утворення нового складного слова за допомогою словотвірних засобів, наявних у мові, нове поняття осмислюється на основі подібних концептів (тобто змістових одиниць знання), уже наявних у мозку людини. Наприклад, нові поняття *Warenverkehr* „рух товарів, торгівельні зв'язки“, *Vertriebsvertrag* „договір з фірмою про здійснення операцій зі збуту“, *Verkaufsnetz* „мережа збуту“, *Teilzahlungspreis* „ціна при купівлі товару у розстрочку“, *Preiswettbewerb* „цінова конкуренція“ усвідомлюються на основі відомих слухачеві концептів *die Ware, der Verkehr, der Vertrag, der Vertrieb, der Preis* тощо.

Таким чином, когнітивні аспекти відіграють важливу роль у процесі дослідження неологізації та неологізмів як мовних одиниць, утворених на основі нових концепцій та тенденцій розвитку у соціальній, економічній та культурній сферах, оскільки вони дозволяють розв'язати питання репрезентації нових знань про світ та позначення нових реалій за наявними у мові конструкціями та відомими людині з попереднього досвіду концептами.

На сучасному етапі розвитку мовознавства соціолінгвістичний, психолінгвістичний, динамічний та когнітивний напрямки дослідження процесів неологізації взагалі та неологізмів зокрема відзначаються актуальністю та перспективністю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кравченко А.В. *Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации* / А.В.Кравченко // Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1996. - 160с.
2. Полюжин М. М. *Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення : Монографія* / Михайло Михайлович Полюжин. – Ужгород : Закарпаття, 1999. -240 с.
3. Сакал Т.М. *Деякі когнітивні аспекти словотворення в англійській мові* // *Проблеми романо-германської філології.* – Ужгород: Ужгородськ. держ. ун-т, 1999. – С. 44-52.
4. Тогова С.И. *Новое слово: подходы и проблемы* // *Психолінгвістические проблемы функционирования слова в лексиконе человека: кол. монографія* / Под общ. ред. А.А.Залевской. – Тверь, 1999. – С.75-101.

УДК 378.147:811.111

Гладка І.А.

Аннотація

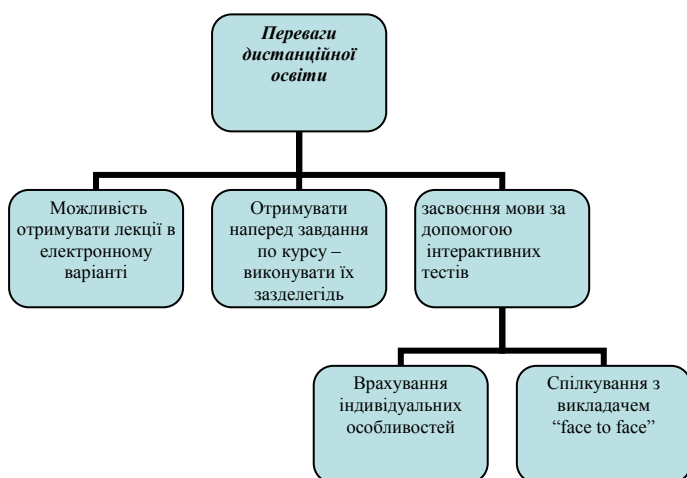
Стаття посвячена проблеме создания и внедрения дистанционного курса для обеспечения иностранному языку студентов высших учебных заведений. Проанализированы проблемы создания и внедрения дистанционного курса для обучения английскому языку студентов. Обобщены психолого-педагогические и методические проблемы дистанционного обучения иностранным языкам.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Як всім відомо, останнім часом в Україні вжито ряд заходів для модернізації освіти у відповідності з вимогами “Болонського процесу”, який передбачає інноваційні зміни технологій навчального процесу, зокрема застосування модульно-рейтингових, дистанційних систем навчання, зростання ролі самостійної роботи студентів, створення індивідуальних програм тощо.

Мета тез – вказати на переваги новітніх технологій, а зокрема дистанційного вивчення іноземної мови.

Дистанційне навчання - сучасний наступник традиційного заочного навчання - має цілий ряд переваг:



Понад тридцять років використовують також високотехнологічний засіб підтримки навчального процесу - комп'ютер. З середини 80-х років у світі інтенсивно розвивається напрям комп'ютеризованого навчання ІМ. Проблемами розробки та використання комп'ютерних програм з ІМ займаються Е.Г.Азімов, В.М.Алаликин, П.Г.Асоянц, Е.А.Гуревич, А.П.Журавльов, Т.І.Коваль, Е.Л.Носенко, В.В.Одогова, П.І.Сердюков, Г.С.Чекаль, Н.М.Чемерис, Е. Buchholz, V. Cook, G. Davies, J. Higgins, O.U.H. Jung, D. Wolf та ін.; психології комп'ютеризованого навчання - І.М.Горелов,

Ю.І.Машбиць, О.К.Тихомирова, С.Crook, P.Light, K.Spencer; лінгвістики та аналізу комп'ютером мовленнєвих повідомлень - Т.Б.Андрусенко, Б.Ю.Городецький, О.В.Зубов, Р.Г.Піотровський, Т. Jones та ін.[3]

В світовій практиці дистанційне навчання базується на шістьох відомих моделях:

- навчання англійській мові по типу екстернату (самостійне вивчення чи того іншого курсу і здача іспитів екстерном у відповідному типі учбового закладу по сіті для отримання сертифікату);
- навчання англійській мові за програмою на базі школи, гімназії, університету (це спеціальні курси дистанційного навчання, після закінчення яких учні можуть одержувати відповідний сертифікат, якщо це передбачено освітньою установою, організуючою такі курси, або просто удосконалювати свої знання в тій або іншій області);
- навчання на основі міжвузівської, загальношкільної програми (це курси англійської мови, розроблені і прийняті до використання на основі міжвузівської кооперації);
- навчання в спеціалізованих освітніх установах, так званих, відкритих університетах (найкрупнішою подібною установою є Відкритий університет в Лондоні (Великобританія), на базі якого останніми роками проходять навчання дистанційно велике число студентів не тільки з Великобританії, але з багатьох країн Співдружності. В США прикладом такого університету може служити Національний технологічний університет (штат Колорадо), який готує студентів по різних інженерних спеціальностях спільно з 40 інженерними коледжами. В 1991году університет об'єднав ці 40 коледжів сіттю дистанційного навчання при найтіснішій співпраці з урядом штату, сферою бізнесу;
- курси самоосвіти. З такими програмами учні працюють в автономному режимі, маючи нагоду надалі здати екзамен з англійської мови екстерном і отримати сертифікат;
- неформальне дистанційне навчання англійській мові на основі мультимедійних курсів.[1]

Дистанційне навчання є процесом взаємодії між викладачами і студентами, ізолюваними у просторі. Наслідком цього є особливо організована поведінка учасників взаємодії, яка залежить від характеру відносин і може бути представлена у формі діалогу. Основне завдання дистанційного навчання полягає у стимулюванні студента вивчати курс англійської мови самостійно та частково під контролем викладача при виконанні тестових завдань або, при можливості, веденні діалогу у Скайпі. Ефективність діалогу між викладачем і студентом обумовлюють: зміст курсу, фактори середовища, засоби комунікації. Опосередкований характер комунікації в системі «викладач — студент» дає змогу забезпечити постійну динамічну комунікацію на відстані. Безумовно, вона не може повністю компенсувати відсутність спілкування на живо. [2]

Ефективним дистанційне навчання стає при проходженні студентами педагогічної практики у школах. Студенти не відвідують лекційні і практичні заняття, хоча викладачі повинні вчитати конкретну кількість годин. Варіант роботи зі студентами по суботах є також не ефективним, бо є достатня кількість студентів, які проходять практику за місцем проживання або на вихідні їздять додому. Тому отримання лекцій в електронному вигляді та завдання до них, дає можливість студентам вивчити матеріал, проаналізувати його, виконати завдання, маючи перед очима оригінал лекцій, а не написаний нашвидкуруч текст. Студенти у домовлені дні надсилають викладачеві виконані завдання і отримують зауваження, пояснення незрозумілих завдань та рекомендації щодо подальшої роботи. Після закінчення педагогічної практики навчання продовжуються в звичайному режимі з накопиченими балами за попередні 10 тижнів відсутності на заняттях.

У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають перед студентами такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а нерідко істотно їх розширюють. Особливості дистанційного навчання у режимі телеконференції можна оцінювати, зважаючи на навчальний матеріал. Необхідний студентів матеріал пересилається звичайною поштою (матеріальними носіями його можуть бути CD, DVD, паперовий посібник), електронною поштою в архівованому файлі, відразу чи поетапно протягом навчального процесу; розміщується на освітньому сайті дистанційного призначення для доступу до нього всіх зареєстрованих студентів; оформляється у вигляді Web-квестів з посиланнями на необхідний матеріал у мережі Internet. Студентам може бути наданий доступ до однієї чи кількох електронних бібліотек; — діагностичний матеріал. Викладач і студент обмінюються через електронну пошту тестами, контрольними завданнями, оцінними листами. Все це розміщено на освітньому сервері і доступно викладачам, студентам відповідно до встановлених для них доступів (наприклад, кожен має пароль для входу у відповідні розділи сайту). Викладач забезпечує студентів завданнями, консультує щодо їх виконання;— наочність. Під час телекомунікації в реальному часі викладач демонструє студентам необхідні наочні матеріали. Студенти обмінюються наочними матеріалами між собою, розміщують свої роботи на сервері для доступу до них інших студентів і викладачів або для відкритого доступу всіх охочих; — запитання викладача студентам. Для цього використовують електронні конференції (в "реальному часі") в режимі ICQ, чати. При цьому викладач ставить запитання як одному із студентів, так і всій групі одночасно;— пояснення викладачем матеріалу. З цією метою він пересилає студентам записи своїх лекцій.[4] Викладач ініціює дискусію між студентами з досліджуваної проблеми, керує нею (дискусії можуть відбуватися в режимах телеконференції, чат-дискусії); — можливість студентів поставити викладачу запитання. Студент може персонально направити викладачу електронного листа, спілкуючись з ним у реальному часі, а також публічно висловити свої запитання і міркування в загальному списку розсилання;— можливість студента поставити запитання студентіві. Викладач регулює цей процес відповідно до навчальних цілей, пропонує свої коментарі і запитання. При цьому можливе і вільне електронне спілкування студентів у зручний для них час, оскільки адреси кожного з них, як правило, загальнодоступні. Викладач спостерігає за реакцією студентів і виражає свою;— оцінювання викладачем студента. Його здійснюють під час проведення дистанційного заняття, за результатами самостійних робіт, тестів, творчих навчальних проектів, досліджень з використанням кожного з дистанційних телекомунікаційних засобів. [3]

Таким чином, можна зробити висновок, що дистанційна освіта сьогодні набуває все більшої популярності в світі. Вона динамічно розвивається та завойовує чільне місце поряд зі стаціонарною й заочною формами навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карутін С.В. *Дистанційна освіта як елемент опанування іноземною мовою // Серія "Педагогіка та психологія". - Харків: Константа. - 2010. - С. 208-215.*

2. Лісник Г. І. К вопросу об использовании компьютерных технологий для повышения эффективности обучения иностранным языкам // *Іноземні мови*. - 2011. - № 2. - С. 27-30.

3. Муліна Н.І. Організаційно-методичні аспекти дистанційного навчання іноземних мов // *Проблеми сучасної методики навчання іноземних мов: Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Дослідження молодих вчених. Серія "Педагогіка та психологія". (Методика навчання іноземних мов)*. - Вип.1. - К.: КДЛУ, 1998. - С. 204-213.

4. Муліна Н.І. Перспективи використання дистанційного комп'ютерного навчання в реалізації задач углублення знань по іноземному мові // *Тезиси докладов научно-технічної конференції преподавателей, сотрудников и студентов: Сумы: "Ризоцентр" СумГУ*. - 2009. - С. 100-109.

УДК 378.046.4

Гузій Н.В., Шестакова Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГО-ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статті представлено науково-методичне обґрунтування модульно-рейтингової системи організації вивчення студентами педагогічного ВУЗ дисциплін акмеолого-дидакалогічної підготовки та результати її експериментальної апробації.

Широке впровадження модульно-рейтингових технологій в сучасну практику організації педагогічної освіти відповідно до умов виходження вищої школи України у світовий освітній простір вимагає модернізації методичного забезпечення викладання усіх навчальних дисциплін, розробки оригінальних підходів до оцінювання навчальної успішності студентів. Використання технології модульно-рейтингового навчання в організації акмеолого-дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів при вивченні дисциплін з педагогічної творчості та майстерності зумовлено його широкими можливостями для активізації процесу професійного становлення майбутніх педагогів, посилення його індивідуалізації, підвищення самостійності студентів. Це сприяє оптимізації управління навчально-виховним процесом, дозволяє більш чітко структурувати зміст навчального матеріалу та обґрунтовано добирати способи його засвоєння, стимулювати суб'єктні чинники професійного зростання студентів та впорядковувати самостійну роботу.

На сьогодні у теорії і методиці модульного навчання використовуються його різноманітні моделі і версії – американська, німецька, литовська, російська, українська [1, с.14-15], що мають різні і не зовсім узгоджені підходи до трактування модуля, його видів, масштабів, способів побудови (Т.А.Алексєєнко і В.В.Сушанко, І.М.Богданова, П.М.Гусак, А.О.Вербицький, І.Ф.Прокопенко, П.І.Сікорський, М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене та ін.).

Модульне навчання у вищій школі на рівні окремої дисципліни або циклу споріднених дисциплін передусім вимагає структурування змісту навчального матеріалу за відносно завершеними частинами (модулями), а також розроблення методичної бази та інформаційного забезпечення їх опанування студентами, організації зворотного зв'язку якості засвоєння навчальної інформації із застосуванням специфічних видів контролю, підготовку нормативної документації. У такий спосіб навчальна дисципліна представляється системою змістових модулів (найчастіше ними виступають розділи курсу), що складаються з міні-модулів (споріднених тем), а також навчальних елементів (їх розкриття в певному порядку та ієрархії зв'язків), опосередкованих єдиною інтегративною дидактичною метою. Педагогічна організація процесу засвоєння таких модулів спрямовується на суттєве посилення самостійної навчальної роботи студентів і вимагає значного підвищення ефективності управління їх пізнавальною діяльністю, збагачення традиційних форм вузівського навчання (лекцій, семінарів, лабораторних) тьюторськими заняттями, в яких поєднуються різні види навчальної діяльності, а також передбачає докорінну зміну філософії контролю результатів навчання – з традиційно-семестрового як підсумкового на постійний моніторинг якості засвоєння блоків навчальної інформації за допомогою розгалуженої бальної системи проміжних і результуючих рейтингових показників.

Доцільність запровадження модульно-рейтингового навчання у вивченні педагогічних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування зумовлюється:

- необхідністю науково обґрунтованого добору та структурування навчального матеріалу зазначених дисциплін, оскільки, це здебільшого вирішується на емпіричному рівні, без достатньої концептуально-методичної основи конструювання змісту освіти;
- специфікою акмеолого-дидакалогічного знання, складним співвідношенням його теоретичної та прикладної складових, що вимагає їх гармонізації та своєрідної операціоналізації засвоєння;
- важливістю активізації самостійної роботи студентів у здобутті базових знань про сутність, особливості, закономірності продуктивної педагогічної праці, виробленню індивідуальних акмезорієнтованих стратегій розвитку професійно значущих якостей, умінь, технік, формування відповідальності за власне професійно-педагогічне зростання, набуття навичок самоконтролю і самостимулювання;
- завданнями безпосереднього практичного опанування студентами методикою модульно-рейтингового навчання для її подальшого використання в практичній педагогічній діяльності.

Це дозволило вважати технологію модульно-рейтингового навчання студентів цілісною педагогічною організацією змісту акмеолого-дидакалогічної освіти та контролю за якістю його засвоєння, основу якої становить підготовка модульних навчальних програм, що здійснювалося відповідно до принципів, сформульованих П.А.Юцявичене: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексної, інтегруючої та часткової дидактичної мети; повноти навчального матеріалу в модулі; відносної автономності і самостійності функціонування елементів навчального модуля; раціональної організації зворотного зв'язку; передбачення оптимального способу передачі навчального матеріалу [6, с.57].

Сутність розробки модульних програм дисциплін акмеолого-дидакалогічної підготовки полягала у конструюванні змісту навчального матеріалу та його розподілу за окремими модулями – теоретичними (пізнавального типу) і діяльними (операційно-рецептурного типу), а також в їх поєднанні (системно-рецептурного типу), які б забезпечували реалізацію як конкретно дидактичної,

так і загально інтегрованої мети, а також відповідали загальній логіці структуризації акмеолого-дидаскалогічного знання. Кожен з модулів являє собою відносно завершену і самостійну частину змісту дидаскалогічного курсу, а його теми (міні-модулі) та сукупність їх навчальних елементів визначаються логікою науки про певні об'єкти, процеси, методи, положення акмеолого-дидаскалогічних явищ, а також характером і закономірностями пізнавальної діяльності студентів, що створювало "логічний каркас" модульних програм дисциплін акмеолого-дидаскалогічної підготовки.

Реалізація модульного принципу побудови змісту акмеолого-дидаскалогічних дисциплін вимагала розроблення адекватної системи контролю і оцінювання професійного зростання та навчальних досягнень студентів, оскільки традиційно існуюча, як відомо, часто хвибує на суб'єктивізм викладача та орієнтацією на репродуктивне відтворення студентами засвоєної навчальної інформації, фрагментарність виявлення їх знань та абсолютизм підсумкової оцінки, що може бути ситуативною, залежною від психологічного стану викладача і студента, а також недостатньо враховує творчі вияви та індивідуальний характер навчальної і самостійної роботи майбутніх педагогів.

Специфіка акмеолого-дидаскалогічної підготовки потребує і особливої системи оцінювання результативності навчання студентів, що відображала б ступінь сформованості в них рефлексивного ціннісного ставлення до пізнання педагогічної праці та до себе як майбутнього педагога-професіонала, вироблення особистісного смислу щодо засвоєних знань про науково обґрунтовані шляхи, засоби досягнення вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму та визначення особистої траєкторії педагогічного зростання. Це співзвучно з думкою Дж.Равена про те, що в гуманітарній освіті оцінювати результати навчання не можна лише однорідними стандартизованими вимірювальними шкалами, не враховуючи внутрішньо однорідних цінностей, зв'язку із суб'єктивно значущими цілями людини, афективних та вольових компонентів її когнітивних здібностей [2, с.67-69].

Найбільш сприятливою системою контролю результатів підготовки студентів сьогодні визнається рейтингова технологія моніторингу якості навчання, загальнометодичні основи якої активно розробляється в сучасній педагогіці вищої школи (Т.А.Алексєєнко, Б.Ю.Капустіна, Н.Ю.Корнілова, Ф.С.Мухамедзянова, А.А.Полякова, І.М.Романюк, П.І.Сікорський, В.П.Симонов, Н.І.Шиян та ін.). Використання такої системи оцінювання при викладанні конкретних предметів вимагає адаптації вироблених загальних підходів до особливостей цієї дисципліни та реальних організаційних умов її викладання, а отже, в кожному випадку – проектування специфічної системи рейтингового контролю.

Розробка модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів з дисциплін акмеолого-дидаскалогічного спрямування в нашому експериментальному досвіді спрямовувалася на вирішення завдань посилення мотивації студентів до систематичної активної роботи; розширення можливостей для креативно-аксіологічних чинників їх професійного зростання; забезпечення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів; створення атмосфери відкритості та гласності контролю. Основними характеристиками проєктованої рейтингової технології контролю акмеолого-дидаскалогічної підготовки було визначено її комплексність (цілісність різноманітних сторін і видів навчальної роботи) та модульний принцип організації; об'єктом – навчальні досягнення студентів у засвоєнні акмеолого-дидаскалогічних знань, умінь та навичок, набутті досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної праці; критеріями – системність, активність і результативність – з відповідною системою показників; інструментарієм – розгалужена бальна шкала, що є накопичувальною за різні види навчально-творчої роботи. Особливого значення надавалося посиленню поточного контролю, що поділявся на процесуальний, варіативний та результативний, обліковував як участь студентів у заняттях та якість підготовки до них, так і обов'язковий рубіжний зріз успішності за кожним тематичним модулем, а також фіксував додаткову пошукову творчу активність при виконанні науково-дослідної роботи, створенні навчально-творчих продуктів з акмеолого-дидаскалогічної проблематики. Для оцінювання теоретичної та практичної підготовленості студентів розроблялися банки навчально-педагогічних тестів, проводилися термінологічні диктанти, добиралися педагогічні ситуації та творчі завдання для вирішення, організовувалася дослідно-пошукова і самостійно-творча робота студентів.

Розробка модульно-рейтингової системи (МРС) навчання акмеолого-дидаскалогічним дисциплінам з початку їх вивчення доводилася до студентів, а особливо ефективною формою такого ознайомлення стали "Робочі зошити", в яких, крім затвердженого кафедрою Положення про систему контролю, містяться необхідні інформаційні матеріали для підготовки до занять, складання заліків та екзаменів, тематики проведення НДРС. Викладена у цьому посібнику цілісна система контролю навчальної успішності студентів унаочнювалася в спеціальній таблиці та індивідуальній обліковій картці, ідентичній зведеним груповим відомостям. Це давало змогу кожному студенту самостійно відстежувати стан своєї успішності навчання з акмеолого-дидаскалогічних курсів та власноруч обирати види, кількість, складність варіативних форм і напрямів самостійної роботи відповідно до своїх прагнень та інтересів, а також враховуючи їх бальну "вартість". До того ж поточні, модульні, підсумкові зрізи навчальної успішності обліковувалися викладачем спільно зі студентами, і для цього широко використовувався методичний прийом "дидаскалогічного портфоліо" (термін "портфоліо" буквально означає "портфель цінних паперів"). Він полягав в організації систематичного самоаналізу студентами власних напрацьованих матеріалів, навчальних досягнень, створених навчально-творчих продуктів, а також взаємооцінювання представлених студентами портфоліо на спеціально організованих групових атестаційних колоквиумах-конференціях. При підведенні підсумків якості портфоліо враховувалася і рівень їх самооцінювання студентами.

Практична реалізація МРС засвідчила підвищення ефективності зворотного зв'язку, посилення ритмічності засвоєння змісту акмеолого-дидаскалогічної освіти, активізацію самостійності навчальної діяльності студентів, збагачення мотивації їх навчання та професійного зростання, посилення здатності до рефлексивного аналізу та відповідальності за результати навчання, а також готовності до самоуправління у здобутті педагогічної професії.

Отже, позитивними моментами розробленої та апробованої модульно-рейтингової системи організації акмеолого-дидаскалогічної підготовки слід вважати модульно-блочний принцип відбору, конструювання і засвоєння навчального матеріалу, поетапність, систематичність, об'єктивність, суб'єктивний характер, рефлексивність, гнучкість та індивідуалізованість контролю за якістю навчання, певну гарантованість його результативності відповідно до поставленої мети. Разом з тим реально існуючі труднощі, обмеження та "слабкі місця" цієї технології, що різнобічно розкриваються в сучасній педагогіці вищої школи (В.І.Андрєєв, М.О.Лазарєв, Ю.В.Сенько, І.Я.Зязюн, М.Г.Чобітько та ін.), застерігають від надмірної ідеалізації модульно-рейтингової технології акмеолого-дидаскалогічної підготовки студентів та вимагають посилення її творчих, діалогічних, емоційних, комунікативних чинників,

що забезпечується поєднанням моделі модульно-рейтингового навчання з проблемно-пошуковим, евристичним, контекстним типами навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / І.М.Богданова. – О. : Маяк, 1998. – 284 с.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж.Равен. – М. : Когито Центр, 2001. – 142 с.
3. Смолкин А.М. Методы активного обучения : метод. пособие для препод. и орг-ов проф. и эконом. обучения кадров / А.М.Смолкин. – М. : Высш.шк., 1991. – 175 с.
4. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти / М.Г. Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие / М.А.Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160с.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 378.31.23

Головка Н. І.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статті розглядається питання активізації пізнавальної діяльності студентів з допомогою проблемного навчання. Ефективність проблемного навчання також складається в тому, що воно сприяє розвитку пізнавальної, комунікативної, практичної та творчої діяльності студентів.

Ключевые слова: активізація пізнавальної діяльності, проблемне навчання.

В психології пізнавальна активність виступає як головна умова формування психічних властивостей людини. В нашому дослідженні – аналіз внутрішніх процесів, які формують якості особистості, що проявляються в активізації пізнавальної спрямованості в освіті.

Пізнавальна діяльність і пов'язана з нею активність розглядаються в працях Б. Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, П. Я. Гальперіна, А. Н. Леонтьєва, Г. І. Щукіної та інших вчених. Питання керівництва пізнавальною діяльністю відображено в працях таких відомих вчених – психологів: В. В. Давидова, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластьоніна, Д. Б. Ельконіна та інших. В цих дослідженнях підкреслюється, що навчання приносить успіх в активності пізнавальної діяльності завдяки сформованості «продуктивної готовності майбутніх вчителів до інноваційних перетворень».

З педагогічної точки зору пізнавальна діяльність спрямована на пізнання викладачами вищого навчального закладу педагогічної діяльності, під час якого студент оволодіває не тільки знаннями, але і способами їх набуття.

Якими ж методами навчання необхідно володіти, щоб зорієнтувати студентів на самостійний пошук розв'язку поставленого предметного завдання навчання? Якими знання і вміння повинен володіти студент?

Проблемна ситуація в навчанні — це пізнавальна трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблемна ситуація, що усвідомлюється та приймається студентами до розв'язання, перетворюється у проблему. Структура методу проблемного вивчення матеріалу включає в себе такі етапи:

- створення проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- висунення гіпотез;
- перевірка висунутих гіпотез;
- аналіз результатів перевірки гіпотез;
- висновок і узагальнення;
- повернення до проблемної ситуації.

Проблемне вивчення матеріалу розпочинається зі створення проблемної ситуації. Отже, проблемна ситуація — це своєрідна драбина, користуючись якою можна вийти на формулювання проблеми, це засіб для формування інтересу студентів до даного питання. Але це тільки один аспект проблемної ситуації. Проблемна ситуація — це ускладнення або завдання, яке може вивести студента на формулювання проблеми. Йдеться про те, що це, очевидно, таке ускладнення (завдання), коли пошук шляхів виходу з нього призводить до формулювання проблеми.

Як відзначають З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та інші, особливістю проблемного навчання є також те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає студентів розвивати свої схильності та можливості [2].

Натомість формування мотивів — лише одне із завдань проблемного навчання, успішність якого визначається логікою та змістом діяльності студентів. Під час створення проблемних ситуацій необхідно дотримуватися певних умов:

1. Викладач дає студентам практичне чи теоретичне завдання, під час виконання якого вони мають здобути нові знання чи способи дій за темою.

Це завдання:

- базується на знаннях, що вже мають студенти;

- знання, що необхідно засвоїти, мають містити невідому загальну закономірність чи спосіб дії, без з'ясування якої (якого) завдання виконати неможливо;
- виконання завдання має викликати в студентів потребу в здобутті невідомих знань, тобто у них повинен з'явитися інтерес як мотив їхніх дій.

Проблемне завдання, що ставиться перед студентами, має відповідати їх інтелектуальним можливостям: бути досить складним, але водночас можливим до розв'язання завдяки тим навичкам мислення, які сформовано у студентів, володінню ними узагальненим способом дій та достатнім рівнем знань.

Пропонуючи проблемне завдання, викладач повинен урахувати реальний рівень знань студентів.

Як проблемні завдання можна застосовувати навчальні завдання, питання, практичні завдання, які ставлять студентів у проблемні ситуації.

б. Проблемна ситуація з одного і того ж питання може створюватися різними типами завдань:

- коли необхідно теоретично пояснити певні реальні факти, що демонструються впродовж лабораторної роботи або висвітлені в літературі чи розповідаються викладачем;
- коли неможливо виконати практичне завдання за допомогою дій відомих студентам і виникає потреба в здобутті нових знань та способів дій.

Приклади проблемних ситуацій, в основі яких лежать суперечності, як стверджує Малафіїк І. В., найбільш характерні для пізнавального процесу, можуть бути такі:

- суперечності між здобутими раніше знаннями і новими фактами, що руйнують теорію;
- розуміння наукової важливості проблеми і відсутність теоретичної бази для її розв'язання;
- різноманітність концепцій та відсутність надійної теорії для пояснення цих фактів;
- практично доступний результат і відсутність теоретичного обґрунтування;
- суперечності між теоретично можливим способом розв'язання та його практичною недоцільністю;
- суперечності між великою кількістю фактичних результатів та відсутністю методів їх обробки й аналізу

[1].

Проблемне навчання також ставить високі вимоги в першу чергу до викладача, до рівня його педагогічної майстерності. Необхідно пам'ятати, що робота тільки на конспект не збагачує пам'ять і не додає розуму. Вихід один - вчитися самим, активно займатися самоосвітою, шукати своє педагогічне кредо, а проблемне навчання - це один з дієвих методів активізації навчального процесу.

Таким чином, можна стверджувати, що активізації пізнавальної діяльності студентів сприятиме проблемне навчання. Ефективність проблемного навчання в тому, що воно сприяє розвитку пізнавальної, комунікативної, практичної і творчої діяльності студентів, їхньої особистості, вмінню використовувати засвоєні знання в реальному житті для вирішення практичних завдань

ЛІТЕРАТУРА:

1. Малафіїк І. В. *Дидактика. Навчальний посібник.* - К.: Кондор, 2005.- 397 с.
2. *Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд.* - 2-ге вид., перероб. і доп. -К.: Знання, 2005. -399 с.

УДК 378.145

Голубенко Т.О.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПАТРОНАЖНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

В статті аналізується в процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення патронажної роботи з різними категоріями населення.

Ключеві слова: *готовність, процес формування готовності, патронаж, патронажна робота.*

Зміни в Україні у останні роки призвели до погіршення умов життя населення, появою нових соціальних проблем, з якими воно стикається. Сьогодні в Україні ми спостерігаємо вельми неприємні тенденції. Це зменшення чисельності населення, збільшення кількості розлучень, а отже і проблемних сімей, сиріт, відбувається старіння населення, зубожіння, а тому поширюється жебрацтво, зростає кількість неповноцінних дітей, інвалідів, широко розповсюджені інфекції, які передаються трансмісивним шляхом, у тому числі СНІД, що зазвичай трапляється під час суспільних негараздів, зростає захворюваність на наркоманію і токсикоманію, зростає злочинність. На соціальну сферу впливає і економічна ситуація в країні: спад виробництва, зниження продуктивності праці, падіння рівня зайнятості, зростання безробіття. За таких умов населення деморалізується. Тому формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення на сьогодні залишається вкрай перспективною і необхідною течією у своєму розвитку. Стає все більш очевидним, що лише професіонали можуть забезпечити виживання суспільства, його вихід з глибокої соціально-економічної кризи.

Проблеми теоретичної та методичної підготовки фахівців соціальної сфери до здійснення професійної діяльності набувають все значнішої актуальності у теорії соціально-педагогічної роботи. Підходи до вирішення зазначених проблем знаходимо у працях З. Большакової, О. Безпалько, В. Бочарової, Р. Вайноли, М. Галагузової, І. Звереві, І. Іванової, А. Капської, О. Карпенко, О. Ляшенко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка та ін. Дослідження комплексного характеру патронажу висвітлюються у роботах таких науковців, як Л. Аксенової, Л. Алексєєвої, Б. Архипова, Л. Белякової, М. Беляєва, Л. Волинець, Л. Завацької, А. Капської,

І. Козубовської, Н. Комарової, І. Кузнецова, В. Лютого, Л. Мардахасєва, І. Миговича, Н. Назарової, І. Пешої, Н. Трофімової, О. Холостової, О. Яременко та ін.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що важливою складовою формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи є рівень фахової підготовки до роботи в установах та організаціях певного спрямування. Робота установ соціальної сфери неможлива без висококваліфікованих працівників, які досконало володіють усіма необхідними професійними навичками та вміннями. А відтак не менш важливим є питання фахової підготовки спеціалістів до патронажної роботи з різними категоріями населення в закладах системи соціальної сфери та їх рівня готовності.

Все це обумовлює актуальність дисципліни «Соціально-медичний патронаж», за допомогою якої здійснюється підготовка фахівців, який передбачає оволодіння знаннями про формування та організацію системи надомного і стаціонарного патронажу, тому що з'являються певні категорії населення, які неспроможні подолати складні життєві обставини, в яких вони опинилися і потребують сторонньої допомоги. За допомогою цієї дисципліни майбутні соціальні працівники мають можливість сформулювати в себе готовність до здійснення патронажної роботи.

Готовність до діяльності – це складне соціально-психологічне явище, її можна розглядати як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами; вона передбачає також активну передбачає також активну самоосвіту і самовиховання, прагнення до морального та фахового самовдосконалення.

У професійній готовності фахівця з соціальної роботи виділяють два головних компонента: 1) суто професійна компетентність, яка включає когнітивний, емоційний та операціональний (поведінковий) аспекти. Професійно-особистісна компетентність соціальних працівників, особливо молодих, розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, а також суто людських якостей соціального працівника, що відзначаються високим рівнем підготовки; 2) особистісна готовність до дій, яка є універсальною в усіх професіях соціального характеру. Особистісна і професійна готовність формується поступово протягом надбання професійного досвіду, постійного самовдосконалення [4, 5].

О. Карпенко у своїй монографії зазначає, що процес готовності до професійної діяльності – це перехід від нижчого рівня цілісності до вищого. Тому даний процес характеризується не як одномоментний, а як пролонгований і суперечливий, оскільки досягнути оптимальних, досконалих результатів як у соціальній роботі, так і у соціальній освіті практично неможливо. В основному процес визначається такими ознаками: поетапністю та рівне вістю. Поетапна ознака готовності відображає її процесуальний бік, а рівнева – структурно ієрархічний [3, с. 172-173].

Оволодіння знаннями, передбаченими змістом цього навчального предмету – невід'ємна частина особистої та професійної готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи, запорука їх ефективної діяльності. Тому, незалежно від того, що стало причиною складної життєвої ситуації, людина, яка звернулася, має отримати кваліфіковану допомогу.

Вивчення навчальної дисципліни «Соціально-медичний патронаж» - цілісний процес, який включає такі компоненти: усвідомлення студентом значимості професійних умінь і навичок у діяльності соціального працівника, знання їх системи й обсягу, необхідних соціальному працівнику в сучасних умовах; знання способів оволодіння професійними вміннями і навичками для здійснення патронажної роботи; виконання конкретних завдань з оволодіння вміннями і навичками; контроль і аналіз рівня сформованості умінь, коригування їх у разі необхідності.

Основною для формування знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни «Соціально-медичний патронаж» є лекції, практичні заняття, а також самостійна робота студентів. Опанування цієї дисципліни майбутніми соціальними працівниками, на нашу думку, є необхідним у аспекті формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи. Основними завданнями курсу є розуміння патронажної роботи як особливої сфери діяльності, її необхідності, а також засвоєнням специфічних методів роботи з різними категоріями населення.

Особливої уваги заслуговують ті теми курсу, при вивченні яких майбутні соціальні працівники опановують знання і вміння необхідні, на наш погляд, для патронажної роботи. Так, при вивченні теми «Поняття про патронаж, його результативність» студенти засвоюють значення поняття «патронаж», його завдання, форми, види, етапи здійснення патронажу, а також категорії населення, тобто об'єкти, які його потребують. Набуті знання і вміння допомагають студентам сформулювати уявлення про сутність та етапи здійснення патронажної роботи, які відпрацьовуються на практичних заняттях з елементами тренінгу. А відтак, від рівня підготовленості фахівця саме до такої роботи з клієнтом залежить ефективність надання соціальної допомоги вдома.

При вивченні теми «Основи організації соціально-медичного патронажу сім'ям соціального ризику, жінкам та дітям, які потребують соціальної допомоги та реабілітаційної підтримки» студенти усвідомлюють поняття «соціальний ризик», «сім'я соціального ризику», особливості функціональних обов'язків соціального працівника в сім'ях соціального ризику та надання необхідної допомоги в умовах патронажу. Головним когнітивним умінням фахівця при цьому залишається здатність аналізувати ситуацію. Діючи в рамках патронажу, соціальний працівник виконує найрізноманітніші функції: доброзичливого й компетентного співрозмовника, помічника, посередника, радника, захисника. У нього формується здатність стабілізувати ситуацію, в якій опинився клієнт, контролювати хід патронажу. У разі необхідності залучати до вирішення проблем інших фахівців, таких, як психолог, юрист.

Логіка вивчення теми «Технології соціально-медичного патронажу певних категорій дорослого населення» побудована таким чином, що дає можливість усвідомити студентам технологічний аспект здійснення патронажної роботи з категоріями дорослого населення, особливо з людьми похилого віку та сформулювати готовність до неї за допомогою, відпрацьовував набуті знання та вміння на практичних заняттях.

Важливим питанням залишається узгодження змісту дисципліни у різних посібниках відповідно до предмету і завдань дослідження.

Аналізуючи навчальну дисципліну «Соціально-медичний патронаж», можна зробити висновок, що зміст спрямований на засвоєння теоретичних знань та практичних вмінь, який дає можливість сформулювати готовність майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з різними категоріями населення.

Потребують подальшого осмислення і систематизації у навчальних посібниках з дисципліни етапи розвитку, історичні та сучасні надбання як вітчизняних, так і зарубіжних авторів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Адресный социальный патронаж семьи и детей: Научно-методическое пособие/под. Ред. Л.С. Алексеевой. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 160 с.*
2. *Алексеева Л.С., Меновицков В.Ю. Сущностные характеристики социального патронажа и возможности влияния на решение проблем социального здоровья семей и детей // Социальное обслуживание. – 2004. - № 3. – С. 50-85.*
3. *Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: Монографія. / За редакцією С.Я.Харченко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.*
4. *Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи. – К., 2003.*
5. *Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 3.(6)*
6. *Сила Т. Особливості суб'єктних характеристик учасників професійної інтеракції в соціальній роботі // Соціальна психологія. – 2005. – № 3(11). (5)*
7. *Социальная работа: научно-методическое пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области социальной педагогики, социальной работы / С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, Л. Ц. Ваховский, В. А. Кратинова, О. П. Песоцкая, В. В. Покладова. В 2-х частях. – Ч. 1. – Луганск, 2002. – 158 с.*

УДК 378.14

Гончаренко Я.В.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ РОБОТИ

Стаття посвячена аналізу основних напрямлений організації студентської наукової роботи, існуючим проблемам і шляхам їх рішення.

На сьогодні у Фізико-математичному інституті НПУ імені М.П.Драгоманова студентська наукова робота традиційно ведеться на високому професійному рівні, про що свідчать наступні факти:

- *Видання власного збірника студентських наукових робіт «Студентські фізико-математичні етюди».* На сьогодні вже вийшло друком 10 номерів збірника «Студентські фізико-математичні етюди», який містить результати власних наукових досліджень студентів Фізико-математичного інституту НПУ імені М.П.Драгоманова, виконаних під керівництвом викладачів кафедр Інституту, а також студентів інших вищих навчальних закладів України. У збірнику публікуються статі, присвячені актуальним проблемам математики, фізики, інформатики та методик їх навчання.

- *Систематична робота студентських наукових гуртків та проблемних груп.* У Фізико-математичному інституті діють студентські наукові гуртки та проблемні групи, в яких розробляються актуальні напрями фізики та математики. Робота в гуртках активізує зацікавленість студентів Фізико-математичного інституту науковою роботою, розширює їх кругозір, формує наукову культуру, творче мислення, вміння вести власний науковий пошук, самостійно працювати з науковою літературою, представляти результати власних наукових досліджень під час наукової доповіді, підготовки тез або статті тощо. Це сприяє підвищенню ефективності навчання, якості підготовки курсових, кваліфікаційних та магістерських робіт, підготовці обдарованих студентів до успішної участі в олімпіадах, до продовження навчання і наукової роботи в магістратурі або аспірантурі.

- *Наявність студентських наукових публікацій,* що є одним з показників ефективності наукової студентської роботи.
- *Успішна участь студентів у предметних олімпіадах та конкурсах наукових робіт.*
- *Активна участь студентів у наукових конференціях.*

У Фізико-математичному інституті щороку у рамках проведення тижня науки відбувається ряд наукових заходів:

- зустрічі студентів з відомими науковцями України та світу;
- студентська звітна наукова конференція, в рамках якої проводиться секційне засідання та ряд пленарних;
- виставка досягнень науково-технічної творчості студентів.

Крім того, студенти Фізико-математичного інституту традиційно беруть участь у Всеукраїнських та Міжнародних наукових конференціях, де гідно представляються результати власних наукових досліджень, а також отримують можливість опублікувати матеріали наукових доповідей.

Протягом останніх кількох років студенти Фізико-математичного інституту отримують дипломи за кращі наукові доповіді на Всеукраїнській студентській науковій конференції «Молодь, наука, освіта, культура та національна самосвідомість».

З ініціативи викладачів Фізико-математичного інституту протягом останніх 7 років спільно з Інститутом природничо-географічної освіти та екології щорічно проводяться науково-практичні конференції «Математика і природничі науки», в яких беруть участь відомі вчені, викладачі, аспіранти та студенти обох інститутів.

- *Залучення студентів до виконання науково-дослідних держбюджетних тем.*

Разом з тим, в організації науково-дослідної роботи студентів існує ряд проблем, в основі яких лежать:

- низький рівень підготовки абітурієнтів і, як наслідок, незацікавленість і нездатність студентів займатись науковою роботою;
- недостатня мотивованість наукової роботи студентів та викладачів (відсутність ефективних форм стимулювання).

Зрозуміло, що повністю вирішити вказані проблеми силами викладачів Інституту неможливо, залишається шукати оптимальне рішення з врахуванням існуючих непростих умов.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

З метою підвищення ефективності студентської наукової роботи пропонуємо наступні заходи:

- 1) активізувати роботу Студентського наукового товариства Інституту;
- 2) систематично залучати студентів до участі в роботі по пріоритетним напрямкам наукових досліджень Фізико-математичного інституту;
- 3) своєчасно інформувати студентів про заплановані наукові заходи — конференції, семінари, конкурси тощо та про можливість і умови участі в них, а також сприяти участі студентів в цих заходах;
- 4) розробити систему заохочення студентів та викладачів, що ведуть активну наукову роботу (додаткові бали, премії, оплата відряджень, отримання путівок тощо);
- 5) здійснювати підтримку видання збірника студентських наукових робіт «Студентські фізико-математичні етюди»;
- 6) брати участь в підготовці і проведенні:
 - конкурсу на кращу наукову студентську роботу;
 - звітної наукової конференції студентів Фізико-математичного інституту;
 - тижня науки в НПУ імені М.П.Драгоманова;
- 7) організовувати зустрічі з відомими науковцями України та світу;
- 8) висвітлювати діяльність студентського наукового товариства Інституту у засобах масової інформації та Інтернет.

Окрему увагу хотілось би приділити організації роботи Студентського наукового товариства (СНТ). При розробці Положення про СНТ Фізико-математичного інституту та його статуту ми керувались наступними принципами:

1. Студентське наукове товариство є громадським об'єднанням, що діє з метою координації, організаційного та науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю, створення сприятливих умов для розвитку і реалізації творчих здібностей студентів Інституту, залучення їх до активної науково-дослідної, пошукової діяльності в процесі навчання у вищому навчальному закладі, участі у вирішенні актуальних наукових та науково-педагогічних проблем.

2. СНТ - це добровільна суспільна організація студентів, які виявляють інтерес до наукової, науково-організаційної та дослідницької роботи та активно приймають участь в ній.

3. СНТ органічно пов'язане з навчально-виховним процесом в університеті. Участь в діяльності СНТ розширює кругозір майбутнього спеціаліста, привчає його до самостійної повсякденної роботи, серйозного та вдумливого аналізу питань, до творчого розв'язання задач та більш глибокого засвоєння матеріалу, розвиває та закріплює низку спеціальних професійних навичок та вмінь, поглиблює та поповнює теоретичні знання.

Вважаю, що на сьогодні першочерговими завданнями СНТ Фізико-математичного інституту є вдосконалення організаційної діяльності, оскільки, якщо бажаючих проводити індивідуальні наукові дослідження серед студентів знайти неважко, то організувати наукову роботу, нести додаткове громадське навантаження погоджуються не всі. Тому основна вага з організації науково-дослідної роботи студентів лягає на дирекцію Інституту та викладачів кафедр, які проводять практично «штучну» роботу, знаходячи обдарованих студентів, залучаючи їх до наукової роботи, здійснюючи постійне керівництво та допомогу.

Окремим важливим завданням є розробка змісту науково-дослідної роботи магістрантів Інституту, особливо в умовах переходу до двохрічних навчальних планів підготовки магістрів дослідницького та професійного напрямків.

Згідно з проектами навчальних планів підготовки магістрів-математиків дослідницького і професійного напрямків підготовки науково-дослідна робота буде складатись з наступних форм:

Науково-дослідна робота та практика	52 кредити
Науково-дослідна робота в семестрі	12 кред.
Науково-дослідна практика	6 кред.
Науково-педагогічна практика	9/15* кред.
Підготовка магістерської дисертації	24/14 кред.

* перше число – кількість кредитів для магістрів-дослідників, друге – для професійних магістрів.

В зв'язку з цим перед керівництвом та провідними науковцями Інституту виникають наступні задачі;

1. Розробити концепцію та зміст науково-дослідної роботи магістрантів.
2. Забезпечити роботу наукових семінарів для магістрантів.
3. Розробити зміст і забезпечити належну базу для проведення науково-дослідної практики.
4. Створити умови для написання якісних магістерських науково-дослідних робіт.

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Исходя из опыта становления комплекса политической науки и образования в независимой Украине, проанализированы достижения и просчеты в этом процессе, а также ключевые проблемы и перспективы дальнейшего развития политических знаний как важнейшего сегмента формирования компетентности в системе взаимоотношений государства и гражданского общества.

Політологія як наука і навчальна дисципліна, що сформувалася разом з утвердженням незалежності України, покликана вирішально впливати на громадянську свідомість, формувати цінності свободи, права на усвідомлений вибір особистістю життєвих пріоритетів, плюралізму можливостей реалізації людської гідності. Окрім того, за сучасних умов політична наука і освіта постає засобом збереження і зміцнення української державності. Вітчизняна школа політології, яка вже загалом сформувалася, переживає завершення стадії становлення системи політичних знань. Найвагомішим завоюванням півторадесятилітнього шляху, який пройшли українські науковці і освітяни, відстоюючи впровадження політології і наповнюючи її реальним змістом, є подолання серед широкого загалу і в структурах державної влади упередженого ставлення до ідеї запровадження вивчення політичних знань в рамках спеціальної, апробованої в розвинених демократіях науково-навчальної дисципліни. На цьому етапі акцент переважав у бік фундаментальних наукових досліджень, теоретичного осмислення всього комплексу суспільствознавчих проблем, вдосконалення і поглиблення політології як навчального курсу. Рівень систематизації наявних політичних знань на сьогодні вже є достатнім для переорієнтації теоретичних досліджень у річище цілеспрямованого практичного супроводження політичного життя на всіх поверхах його функціонування. Це означає необхідність переорієнтації політичних знань у площину їх практичного використання, наповнення змістом уже сформованих і розвитку нових напрямів політичної науки, забезпечення відповідності вітчизняного досвіду засвоєння політичних проблем кращим світовим зразкам.

Разом з тим у процесі диференційованого розгляду досягнень і недоліків вітчизняної політичної науки виявлено цілий ряд недосліджених чи малодосліджених проблем, до яких відносяться: особливості становлення громадянського суспільства; напрями формування української політичної нації; питання гармонізації процесів інтернаціоналізації та національної консолідації; механізми визначення довгострокових зовнішньополітичних пріоритетів, стратегії підвищення конкурентоспроможності країни; осмислення форми державного правління й сутності політичного режиму; визначення адекватності політичній ситуації типу виборної системи; взаємодія політики та економіки як базових елементів модернізації суспільства. В Україні наявна недооцінка окремими керівниками навчальних закладів суспільної важливості політології для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних забезпечити функціонування різномірних ділянок державної служби, а також створити здорове, конкурентне середовище в рамках політичної сфери суспільства. Ще однією проблемою розвитку політології як навчальної дисципліни є відсутність у регіонах, віддалених від розвинених політологічних центрів (Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса, Львів, Чернівці, Запоріжжя, Сімферополь), достатньої кількості кадрів з базовою політологічною освітою та науковими ступенями в галузі політичних наук. Дається взнаки відсутність при базовому міністерстві науково-методичних центрів, головним завданням яких мала б стати координація діяльності наукових і навчальних закладів з підготовки навчально-методичної літератури, підручників, відслідковування в якості можливих дослідницьких напрямів актуальних політологічних проблем.

В Україні наявні відмінності між академічною наукою, яку продукують і достатньою мірою стимулюють наукові інститути, та університетською системою освіти, яка, на відміну від західних науково-освітніх центрів, недостатньо стимулює у своєму середовищі науки дослідження. Звідси, більшість вітчизняних вищих навчальних закладів за своєю структурою та можливостями досі не стали центрами розвитку науки (в тому числі й політичної). Поряд з цим певні розходження між політичною наукою і освітою в Україні пов'язані з тим, що вони досі значною мірою відірвані від реальності й не об'єднують свої зусилля довола проблеми розв'язання конкретних практично-політичних завдань. Важливим завданням політології є подолання невиннованого технологічного оптимізму, пов'язаного з бурхливим розвитком в пострадянській Україні складних комп'ютерних систем, інтернет-технологій, електронного зв'язку. Політологія покликана формувати комплексне світобачення, здатне враховувати весь спектр чинників суспільного розвитку, життєдіяльності людини, розвінчувати міф про незалежність технологічного розвитку від загальносоціального поступу.

Негативний образ політики, сформований в Україні, зумовлює перетворення останньої на самоціль для політичної еліти, на засіб вирішення нею власних економічних, фінансових, кланово-корпоративних, вузькопартійних та інших проблем. На відміну від подібного світобачення, сутністю політичної науки і освіти є формування мотиваційної готовності індивіда до політичної діяльності, орієнтації щодо зміцнення взаємодії людини і суспільства. Характер цієї взаємодії визначається особливостями розвитку конкретного суспільства, відносинами власності, що існують у ньому, наявною ідеологією та домінуючими соціокультурними чинниками. Виходячи з цього, важливими завданнями політичної освіти повинні стати: 1) подолання духовної відчуженості людини від суспільства; 2) формування ціннісних імперативів політичної діяльності, спрямованих на повернення віри громадян у можливість підготовки вітчизняної еліти, здатної діяти на благо всього суспільства; 3) розвінчування сформованої за роки незалежності невиннованої ілюзії про необмежені можливості сильної держави.

У нових умовах, коли спільними зусиллями здійснюється якісний прорив до формування нової парадигми історичного процесу, перехід до нової логіки та методології гуманітарної науки стає особливо актуальним. І цей перехід повинен здійснюватись не у формі перемоги однієї думки над іншою, а шляхом спільного осмислення результатів отриманого досвіду. Зокрема, при реформуванні освіти потрібно враховувати значні відмінності у світогляді українця та середньостатистичного європейця. Акцент європейської системи освіти спрямований перш за все на формування системи вузькопрофільних знань. У той час як національна система освіти наголошує на нерозривності єдності навчання, виховання і розвитку, де важливим компонентом є формування широкого кругозору студента, формування його світоглядних смисложиттєвих орієнтирів, причому незалежно від вибраної (соціально-гуманітарної, природничої чи технічної) спеціальності. Відтак, треба зрозуміти, що Болонський процес не може бути

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

самоціллю, його основне завдання у контексті вдосконалення національної системи освіти полягає у приєднанні українського суспільства до цивілізованого культурного руху без руйнування національно-специфічних рис і здобутків зазначеної системи.

Оскільки XXI століття, за висновками футурологів, буде часом практичного розв'язання глобальних проблем заради виживання людства, акцент політологічних досліджень повинен зміститися у бік формування екологічно орієнтованих держав, головним завданням яких буде поширення наукомістких, екологічно чистих технологій з метою забезпечення сталого розвитку всього світу. Важливу роль за сучасних умов вітчизняна політологія покликана відігравати у взаємопов'язаних процесах гуманізації і гуманітаризації освіти. Необхідність задіяння цього потенціалу пов'язана з потребою гармонійного існування людини в суспільстві та природному середовищі. Політична наука і освіта формує гуманітарне знання, яке не є набором закінчених істин, а є, скоріше, мінливим полем пошуку людиною ідеалу, власного шляху у своєму житті. В цьому розумінні індивід виступає суб'єктом культуротворчості, оскільки він своїм пошуком утверджує культуру вибору, толерантності, згоди. Виходячи з цього, політологія як важлива складова соціально-гуманітарної освіти повинна не тільки зберегти створений попередниками ідейно-теоретичний потенціал, а й виробити нові соціокультурні цінності, відповідні нашому часові й потребам соціально-політичного реформування українського суспільства.

У відповідності з вищезазначеним можна визначити основні завдання політичної науки і освіти, якими мають стати: 1) активізація діяльності українських політологів щодо визначення найважливіших процесів трансформації українського суспільства, а також забезпечення відповідності цим процесам суми теоретичних знань, орієнтованих на практично-політичну діяльність; 2) забезпечення соціального престижу політології через підвищення оплати праці наукових працівників і викладачів вузів, використовуючи для цього державні можливості та потенціал громадських об'єднань, територіальних структур і місцевих органів влади; 3) поглиблення професійних зв'язків із зарубіжними політологами, вивчення досвіду організації політичної науки в різних країнах світу й насамперед в рамках Європейського Союзу; залучення провідних політологів для участі в роботі всесвітніх і європейських конгресів з різних проблем політичної науки; 4) розширення каналів постійної комунікації між суб'єктами політичної науки, включаючи Інтернет, існуючі періодичні академічні журнали та стимулювання кафедральних видань в рамках цілеспрямованої державної підтримки університетської науки; 5) органічне поєднання можливостей теоретичної і прикладної політології у процесі реформування українського суспільства; збільшення обсягу викладання курсів з прикладної політології в рамках спеціалізованих відділень на соціально-гуманітарних факультетах національних університетів.

УДК 364.254:314

Головко В.В.

ВПЛИВ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРУ НА ЕКОЛОГІЮ ТА НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Обозначены причины возникновения чрезвычайных ситуаций техногенного характера, их влияние на окружающую среду и население Закарпатской области. Обоснованы предложения решения проблем загрязнения водных объектов.

Загрози національній безпеці в екологічній сфері набувають неабиякого значення. Наявність екологічних лих, що зумовлені впливом надзвичайних ситуацій суттєво зменшують шанси нації до репродукування, а у більш загальному аспекті до подальшого виживання та існування.

Закарпатська область з потужним і розвиненим природно-ресурсним потенціалом, що охоплює мінеральні, земельні, водні, лісові, фауністичні та природні рекреаційні ресурси акцентує увагу багатьох вчених на вирішенні питань надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру, пошуку шляхів подолання негативного впливу на екологію і населення.

Для більшої частини Карпатського регіону характерна суттєва антропогенна дія на ландшафти і значна забрудненість середовища. Хоча на відміну від інших регіонів України (Донбас, Придніпров'я) поширення забруднення не має загального площинного характеру. За показниками забруднення повітря і вод регіон займає загальне четверте місце, за забрудненістю ґрунтів мінеральними добривами - перше і пестицидами друге місце.

Основною проблемою регіону є забруднення водних об'єктів внаслідок неефективної роботи очисних споруд об'єктів комунального господарства та промислових підприємств (табл.1).

Станом на травень 2009 р. на території Закарпатської області 302 об'єкти водокористування мають на балансі очисні споруди (механічної, повної, глибокої біологічної очистки). Безпосередньо скид стічних вод у поверхневі водойми здійснюють 107 водокористувачів, з них: 20 об'єктів житлово-комунального господарства, 33 – санаторно-курортного комплексу, 54 – інші суб'єкти господарювання.

Таблиця 1

Виробничий комплекс Закарпатської області (станом на 2009 р.)

Види діяльності	Кількість підприємств, од.	
	загальна	екологічно - небезпечних
1. Сільське господарство, мисливство, лісове господарство	2272	
2. Рибальство, рибництво	59	
3. Промисловість	2429	25
4. Будівництво	1043	

Види діяльності	Кількість підприємств, од.	
	загальна	екологічно - небезпечних
5. Торгівля; ремонт автомобілів, побутових виробів та предметів особистого вжитку	3701	
6. Діяльність готелів та ресторанів	485	
7. Діяльність транспорту та зв'язку	688	22
8. Фінансова діяльність	272	
9. Операції з нерухомим майном, оренда, інжиніринг та надання послуг підприємцям	1512	
10. Державне управління	1393	
11. Освіта	1471	
12. Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	1102	
13. Надання комунальних та індивідуальних послуг; діяльність у сфері культури та спорту	4106	15
14. Діяльність домашніх господарств	0	
15. Не класифіковано за КВЕД	36	
Усього	20569	62

Джерело: За оперативними даними держуправління охорони навколишнього природного середовища в Закарпатській області

Із 20 комплексів по очистці стоків, які є на балансі та експлуатуються об'єктами житлово-комунального комплексу, ефективно здійснюють очистку тільки 5. Частка забруднених стічних вод у загальному скиді складає 24,5 % (11,728 млн.м³), в тому числі (1,028 млн. м³ - неочищених та 10,7 млн.м³ - недостатньо-очищених).

Основними причинами неефективної роботи каналізаційних очисних споруд є:

- відсутність потужностей по очистці стічних вод або їх перевантаженість. Із 20 існуючих каналізаційних очисних споруд комунальних підприємств 93% потребують реконструкції, збільшення пропускної спроможності та впровадження більш передових технологій очищення стічних вод.

До прикладу, при проектній потужності комплексу каналізаційних очисних споруд м. Ужгорода 50 тис. м³/добу фактично в суху погоду поступає 70-80 тис. м³/добу, в дощову - 100-120 тис.м³/добу. Як результат, КП "Водоканал м. Ужгорода" є найбільшим забруднювачем р. Уж: із загального об'єму стоків міста 27,65 млн. м³/рік 9,12 млн. м³/рік скидається в ріку забрудненими. За інформацією КП "Водоканал м. Ужгорода", для збільшення потужностей існуючих каналізаційних очисних споруд міста до 100 тис.м³/добу необхідно 54,611 млн. гривень, а для відновлення нормальної роботи систем водопроводу і каналізації, згідно Загальнодержавної програми "Питна вода" на 2006-2020рр., необхідно фінансування в розмірі – 293,050 млн. грн. в цінах 2006 року.

- аварійний стан очисних споруд: КОС ВУЖКГ м. Тячів, ТОВ «Водоканал Карпатвіз», ВУЖКГ смт. Вишково, ВУЖКГ смт. Міжгір'я;

- застарілість конструкцій та технологій очистки стоків – це стосується очисних споруд смт. В. Березний. Споруди біологічної очистки, біофільтри відкритого типу, виконані в металі і в осінньо-зимовий період (низькі температури) не забезпечують виживання мікрофлори і відповідно ефективну очистку стічних вод.

Пропозиції щодо вирішення проблеми. Проведення реконструкції та розширення потужностей каналізаційних очисних споруд на території області. Необхідно збільшити фінансування природоохоронних заходів з Державного бюджету. Всі кошти від плати за використання водних ресурсів та зборів, стягнених за їх забруднення, слід повертати в обласні фонди охорони навколишнього природного середовища і за цільовим призначенням використовувати їх на будівництво водоохоронних об'єктів. Доцільно було б розробити Державну цільову програму реконструкції та будівництва каналізаційних очисних споруд, що є комунальною власністю територіальних громад в басейні р. Тиса, Уж, Латориця, на рівні Програми комплексного протипаводкового захисту в басейні р. Тиса у Закарпатській області на 2002-2006 роки та на період до 2015 року. Програмою доцільно передбачити конкретне фінансування, в межах видатків, що визначаються на такі цілі під час формування Державного бюджету України на відповідні роки.

Актуальності набирають проблеми затоплення шахти №9 та аварійного ствола шахти №8 ДП „Солотвинський солерудник” Мінагрополітики України у Тячівському районі Закарпатської області. Солотвинське родовище кам'яної солі експлуатується понад двісті років у складних гідрогеологічних умовах, що привело до передчасного затоплення і виведення з ладу 7 раніше побудованих шахт.

Перше карстоутворення відбулось у 1998-1999 рр. на шахті № 8 глибиною провалу землі 50 метрів, шахту було затоплено. Шахта № 9 введена в експлуатацію у 1975 р. і залишалась сухою до травня 2002 року. Дані багаторічних спостережень

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

надходження від скидів дренажних вод у р. Тиса, що здійснює ДП „Солотвинський солерудник”, свідчать про зростаюче збільшення концентрації хлоридів, яке досягло рівня у 2008 р. 152,6 мг/дм³, що приводить до забруднення транскордонних вод.

Збільшення притоку води до шахти № 9 зросло у 2007 р. З метою стабілізації роботи Солотвинського солерудника розроблено „План проведення першочергових заходів щодо стабілізації роботи ДП „Солотвинський солерудник” на 2007-2009 роки” із загальним обсягом фінансування 85,5 млн. грн, з яких солерудником у 2007 р. освоєно 13,4 млн. грн. На 2008 р. солерудником було заплановано освоїти 14,0 млн. грн. Однак, ситуація на шахтах ДП „Солотвинський солерудник” продовжує погіршуватись. Не зважаючи на відкачку води, до виробок шахти № 9 надходить вода в об'ємах до 500 м. куб/добу.

Враховуючи те, що зупинити процеси надходження підземних вод до гірничих виробок і процеси, що їх супроводжують не вдається, а також те, що на території смт. Солотвино спостерігається інтенсивний розвиток поверхневого карсту, на міжвідомчій нараді Мінагрополітики в грудні 2008 р. з метою припинення прогресуючих процесів розвитку карсту прийнято рішення щодо необхідності консервації шахт та розробки комплексної державної програми „Солотвино”.

Упродовж 2011 року, на території регіону виникло 5 надзвичайних ситуацій. Це на 4 випадки менше, ніж за 2010 рік. Ліквідовано 1118 пожеж, в результаті яких загинуло 47 людей та ще травмувалося 19 осіб. Сума матеріальних збитків від пожеж склала 9051310 гривень [2].

Враховуючи наявний в регіоні природний, економічний, науковий і технічний потенціал, його історичні та географічні особливості, стратегічна мета перспективного розвитку території полягає в тому, щоб на основі оптимального використання природних, матеріально-технічних, трудових, інтелектуальних ресурсів створити ефективну економічну систему ринкового типу, яка забезпечить матеріальний добробут населення та економічну безпеку краю.

Пріоритетними завданнями в Закарпатській області повинно стати подальше підвищення рівня захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру а також ефективно запобігання виникненню надзвичайних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пітюлич М.М. *Гірські території: проблеми інвестиційної політики* / М.М. Пітюлич // - *Регіональна економіка*. – 2011. - № 1. – С. 32-37.

2. *Рятувальники Закарпаття підсумували роботу за рік* [Електронний ресурс]: *Управління МНС України в Закарпатській області*. – Режим доступу: <http://www.zk.mns.gov.ua/news/235.html>

Гуляєва Н.С.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО УРОКУ

*Те, що я чую, я забуваю.
Те, що я бачу, я пам'ятаю.
Те, що я роблю, я розумію.
Конфуцій*

Підвищення якості вищої освіти визначається використанням нових методів і засобів навчання. Активне навчання потребує залучення студентів у навчальний процес. Широке застосування мультимедійних технологій здатне різко підвищити ефективність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу: на етапі самостійної підготовки студентів, на лекціях, на семінарських, практичних та лабораторних заняттях.

В широкому сенсі "мультимедіа" означає спектр інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача (що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем). Завдяки застосуванню в мультимедійних продуктах і послугах одночасної дії графічної, аудіо (звукової) і візуальної інформації ці засоби володіють великим емоційним зарядом і активно включають увагу користувача (слухача).

Експериментально встановлено, що при усному викладі матеріалу за хвилину слухач сприймає і здатний обробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при "підключенні" органів зору до 100 тисяч таких одиниць [1]. Тому абсолютно очевидна висока ефективність використання в навчанні мультимедійних засобів, основа яких – зорове та слухове сприйняття матеріалу.

Нижче приводимо результат досліджень американських вчених, який отримав назву „Піраміда навчання”:

Лекція – 5% засвоєння
Читання – 10% засвоєння
Відео/аудіо матеріали – 20 % засвоєння
Демонстрація – 30 % засвоєння
Дискусійні групи – 50% засвоєння
Практика через дію – 75% засвоєння

Навчання інших / застосування отримання знань відразу ж – 90% засвоєння

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%)[9,2]. Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських педагогів. За їхніми оцінками, старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід – 80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [6,78].

Цікавий приклад наводять українські дослідники інтерактивного навчання О.Пометун та Л.Пироженко, які пояснюють методу інтерактивних технологій, звертають увагу на те, що наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити її комусь, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено [7,11].

Ще однією з причин незадовільного засвоєння учнями почутого на уроці є темп, із яким учитель говорить, і ступінь сприйняття дітьми його мовлення. Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів за хвилину. Але чи здатні діти сприйняти такий потік інформації? За високої концентрації уваги людина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину.

Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується уроку.

Наукові дослідження твердять, що для того, щоб студенти слухали і не думали над сторонніми речами, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Адже це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нецікаво [4,9].

Мультимедійні продукти представляють широкі можливості для різних аспектів навчання [2]. Одними із основних можливостей і переваг засобів мультимедіа у разі їх застосування у навчальному процесі являються:

- одночасне використання декількох каналів сприйняття студента в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що доставляється різними органами чуттів;
- можливість симулювати складні реальні експерименти;
- візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів;
- можливість розвинути когнітивні структури і інтерпретації студентів.

Мультимедійні засоби навчання, що використовуються в навчальному процесі, повинні відповідати системі психологічних, дидактичних та методичних вимог. До специфічних дидактичних умов відносять:

- адаптивність до індивідуальних можливостей студента;
- інтерактивність навчання;
- реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації учбової інформації;
- розвиток інтелектуального потенціалу студента;
- системність і структурно-функціональна зв'язаність представлення навчального матеріалу;
- забезпечення повноти (цілісності) і неперервності дидактичного циклу навчання.

З дидактичними вимогами тісно пов'язані методичні вимоги. Методичні вимоги до мультимедійних засобів навчання враховують облік своєрідності і особливості конкретного учбового предмету, специфіку відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей, можливостей реалізації сучасних методів обробки інформації.

Мультимедійні засоби навчання повинні задовольняти наступним методичним вимогам:

- представлення навчального матеріалу з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і дієвих компонентів мислення;
- відображення системи термінів навчальної дисципліни у вигляді ієрархічної структури високого порядку;
- надання студенту можливості виконання різноманітних контролюючих тренувальних дій.

В процесі читання лекції лектор, маючи у своєму розпорядженні обмежений об'єм часу, викладає основні поняття курсу і дає направляючі вказівки і пояснення студентам по змісту самостійно вивченого матеріалу. В цих умовах для підвищення якості і ефективності навчання збільшується значення візуалізації учбової інформації.

Викладач в мультимедіа лекційній аудиторії отримує замість дошки та крейди потужний інструмент для представлення інформації в різноманітній формі (текст, графіка, анімація, звук, цифрове відео та ін.). В якості джерела ілюстративного матеріалу в цьому випадку найбільш зручно використовувати CD ROM чи HTML документи. Істотним являється те, що відсутня необхідність ведення студентами конспектів, так як вся учбова інформація представляється їм у електронному вигляді.

На сьогоднішній день існує безліч програм та сайтів, які допоможуть викладачеві у підготовці подібного заняття. Наприклад, відома і легка у використанні програма Youtube Downloader, яка дає змогу завантажувати відеоролики з найбільш відомого відеопорталу у світі – YouTube. Викладачеві лише потрібно обрати ролик, що ілюструватиме тему заняття та завантажити його. Вказівки до використання Youtube Downloader та версія для установки на персональному комп'ютері знаходяться у відкритому доступі на будь-якому технічному сайті. Якщо ж необхідно якимось чином обробити відео: скоротити, обрати лише фрагмент, уповільнити, змінити формат тощо, існують такі програми для обробки відео як MpegVideoWizzard, Real Player, Any Video Converter та інші. Далі приводимо декілька корисних сайтів для викладачів французької мови:

www.leplaisirdapprendre.com, www.canalacademie.com, www.tv5.org.

Мультимедійні лекції можна використовувати для викладання практично всіх курсів. Якість і ступінь засвоєння навчального матеріалу, а також вплив на активізацію пізнавальної діяльності, як показує практика і проведене дослідження, істотно зростає.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гамаюнов В. Менеджер навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 2000. - №1-2. – С.89-94.

2. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // *Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.*
3. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // *Университетское управление: практика и анализ. - 2004. - № 4(32). - С.78-83.*
4. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи // *Шлях освіти. – 2002. - №2. – С.9-15.*
5. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.-К.: Видавництво А.С.К., – 2004,- С.7, 11, 19.
6. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. - Ч. 2 / Відп ред. А.А. Мазаракі. - К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. - 259
7. Silberman M. *Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning.* – Boston, London etc., 1996. – P.2 – 3.

Анотація

В статтю розкриваються питання цілесобразності використання мультимедійних способів навчання на заняттях різного типу (лекційні, семінарські, практичні та лабораторні). Проводиться аналіз засвоєння студентами матеріалу. Даються практичні рекомендації щодо підготовки (в особливості роботи з програмами) та проведення лекційних та практичних занять з використанням мультимедіа (відео, електронних підручників).

УДК 373.5.016:78

Горбенко С.С.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА І ТРАДИЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ: ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ

В статті освітаються вимоги до особистісно орієнтованих технологій музичного навчання учнів, розкриваються їх принципи, пропонується порівняльна характеристика особистісно орієнтованої та традиційної технологій музичного навчання.

В умовах безперервно змінюваного суспільства актуальними є питання: для чого, чому і як вчити сучасну дитину. В даному сенсі початок ХХІ століття є, певною мірою, переломним етапом у розвитку освіти. Це стосується, перш за все, технологій навчання, які стають все більш наукоємними і базуються на значних фундаментальних закономірностях формування особистості, тому для практичної реалізації цих технологій необхідно володіти сучасними теоретичними знаннями і вміти примінити їх для вирішення прикладних завдань.

Сучасна педагогічна наука багато уваги приділяє особистісній орієнтації освіти яка є визнаною, як на державному, так і загальносвітовому рівнях та стосується всіх її структурних компонентів. Спрямованість школи на засвоєння готових знань під диктовку вчителя та їх репродукування в процесі навчання не відповідає сучасним завданням розвитку особистості. Все це стосується і музичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Для проектування та реалізації в практичній діяльності особистісно орієнтованих технологій музичного навчання і виховання (ці поняття є нероздільні) надзвичайно важливим є виконання низки вимог:

- особистісно орієнтоване музичне навчання і виховання має забезпечити музичний розвиток та саморозвиток особистості учня виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання;
- процес особистісно орієнтованого навчання і виховання повинен надавати кожному учневі, спираючись на його музичні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності;
- зміст музичної освіти, засоби і методи його реалізації добирають і організують так, щоб учень міг виявити вибірковість до того чи іншого виду музичної діяльності чи форми навчання;
- музичний навчально-виховний матеріал повинен бути різноманітним за характером і стилем, та виявляти зміст об'єктивного досвіду учня як знанневого, так і емоційно-чуттєвого;
- активне стимулювання самоцінної музичної діяльності має забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення;
- створення можливості самостійного вибору й використання найважливіших для учнів музичних творів та способів організації їх музичної діяльності;
- надання учневі свободи вибору засобів реалізації своїх музичних умінь, навичок і бажань;
- використання нетрадиційних методів музичного навчання і виховання;
- створення умов для творчості як у індивідуальній, так і в колективній формах музичної діяльності;
- організація музичних занять на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, інсценізації музичного матеріалу, дискусій, творчих завдань.

На наш погляд, особистісно орієнтована музично-освітня технологія функціонує на основі ряду принципів:

1. визнання та усвідомлення індивідуальності учня, його самоцінності та неповторності, сукупності психічних, культурологічних і суто музичних рис; забезпечення його музичного розвитку та саморозвитку;
2. диференціації учнів на основі природовідповідності та особистісних відмінностей, пов'язаних із музичним досвідом, інтересами і здібностями кожної дитини, а також диференціації навчання (обсяг і складність навчального матеріалу на уроках, методи і прийоми, що їх застосовує вчитель, особливості спілкування й педагогічна оцінка);
3. реалізації себе у всіх видах музичної діяльності в залежності від музично-ціннісних орієнтацій, творчих здібностей та музичних уподобань учня;

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

4. гуманізації змісту музичного навчання і виховання;
5. історизму, що передбачає аналіз і включення до навчально-виховного процесу елементів історії музично-педагогічної думки, освіти, творчості, компаративістського та ціннісного підходів;
6. системності, що вимагає розгляду музично-освітнього процесу як цілісної системи послідовного набуття музичних знань, умінь і навичок;
7. науковості, який спирається на закономірний зв'язок музичної педагогіки із філософією, фізіологією, психологією, загальною педагогікою, мистецтвознавством, педагогічною творчістю та ін.
8. варіативності, що сприяє організації музично-освітнього процесу на основі різноманітності музичного матеріалу, змісту, форм і методів роботи, вибір яких повинен здійснювати учитель музики з урахуванням поставленої мети та педагогічної підтримки кожної дитини.

Якщо скласти порівняльну таблицю змісту особистісно орієнтованої та традиційної технології музичного навчання і виховання, то вона матиме наступний вигляд:

Параметри	Особистісно орієнтована технологія	Традиційна технологія
1	2	3
1.Методологія музичної освіти	У центрі музично-освітнього процесу є учень. Між учителем і учнем встановлюються суб'єкт ~ суб'єктні стосунки. Стимулюються співробітництво, педагогічна підтримка, взаємоповага, відбувається орієнтація на мотивацію, що ґрунтується на радості пізнання, переживання, успіху.	У центрі процесу навчання і виховання є вчитель музики. Учень є об'єктом цього процесу. Навчання базується на принципах змагання. Технологія зорієнтована на зовнішню мотивацію з відчутними елементами примушення.
2. Мета	Сформувати в дитині основи музичної культури, навички сприйняття музики, сприяти саморозвитку, самовдосконаленню.	Повідомити учням програмову інформацію, дати певні музичні знання, прививати необхідні уміння і навички.
3. Зміст	Засіб досягнення мети. Визначається на внутрішньо-предметному та між предметному рівнях і спрямований на розвиток інтересів і здібностей учня.	Є кінцевою метою навчання. Мало окреслений обсяг визначається суто по тому матеріалу який дав учитель.
4. Методика	Музично-виховний процес здійснюється на основі творчих методів, спрямований на колективну та індивідуальну діяльність і творчий розвиток особистості.	Методика зорієнтована на відтворення завченого або скопійованого змісту. Зорієнтована на учня із середніми здібностями.

Отже, за таких умов педагогічна організація процесу музичного навчання і виховання може бути викладена у наступній технологічній послідовності:

- аналіз особистого емоційного стану, вражень, почуттів одержаних при сприйнятті музичного твору;
- пошук моментів невідповідності, дисонансу, напруги, викликаного протиріччям художнього змісту. Цей процес носить різносторонній характер, бо одночасно з усвідомленням художньо-значущих аспектів, відбувається їх співставлення із особистими ціннісно-смісловими позиціями;
- усвідомлення авторської ідеї музичного твору, ролі епохи, культури нації у розкритті конкретної художньої образності;
- ціннісно-смісловий аналіз одержаного музично-художнього досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. *Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания*/ Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. -№1.
2. Кузнецов М.Е. *Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе*/ М.Е. Кузнецов. – Новокузнецк, 2000.
3. Малихіна О. *Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність*/ О. Малихіна // Рідна школа. – 2002. - №10.
4. Норкіна О.Ф. *Гуманістично-зорієнтовані технології навчання у загальноосвітній школі України (кінець ХХ - початок ХХІ): Монографія* / О.Ф. Норкіна. – К.: Київський університет, 2006.
5. *Освітні технології: Навч.-метод. посібник* / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВШ"

В статье раскрыты основные задачи курса, его тематическое структурирование по модульному принципу, представлены разработанные рейтинговые баллы модульного контроля.

На сучасному етапі розвитку вищої музичної освіти фортепіанне навчання – необхідний компонент фахової підготовки майбутнього вчителя.

Курс «Методика викладання дисципліни кваліфікації у вузі» як один із головних предметів в комплексі дисциплін інструментального циклу, спрямований на пізнання студентами інструментально-виконавського мистецтва у його цілісному вимірі, методичну підготовку студентів-магістрів зі спеціальності – фортепіано. Наукові основи методики – це система базових, теоретично розроблених знань, що синтезують наукові узагальнення теорії та практики фортепіанного навчання і становлять фундамент професійної компетентності майбутніх викладачів-піаністів.

Актуальність курсу зумовлена суттєво підвищеними сучасними вимогами до професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Мета вивчення дисципліни – формування методико-педагогічної компетентності майбутнього педагога – викладача дисципліни виконавського спрямування – фортепіано.

Програма курсу охоплює широке коло питань музично-виконавського мистецтва, загальнопедагогічних та специфічних принципів фортепіанного навчання, структури музично-педагогічної діяльності, особливостей комплексного розвитку музичних здібностей студента-піаніста як основи формування його особистісних якостей та професійної майстерності. У зв'язку з цим особливо важливим є опанування методів розвитку музичних здібностей та методів навчання у виконавському класі.

Основні **завдання** курсу:

- сформувати у студентів знання загальнопедагогічних та специфічних принципів методики фортепіанного навчання, методів та методик фортепіанної підготовки учнівської молоді ;
- передових технологій навчання з фортепіанної педагогіки;
- особливостей процесу учбової музично-виконавської діяльності та процесу її планування;
- основних методів та форм роботи в класі фортепіанної підготовки;
- основних закономірностей музично-виконавського розвитку учнів різних вікових категорій;
- підвищити рівень готовності студентів-магістрантів до самостійної, творчої роботи з учнями у майбутній музично-навчальній діяльності.

На основі означених знань мають бути сформовані **уміння**:

- накопичувати та вільно оперувати психолого-педагогічними та методичними знаннями в конкретних ситуаціях фортепіанного навчання;
- створювати власну інтерпретацію;
- здійснювати художній та педагогічний аналіз музичного твору;
- володіти навичками читання нотного тексту з аркуша; самостійно опрацьовувати музичний матеріал та вирішувати проблемні учбово-виконавські завдання.

Вивчення навчальної дисципліни "Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ" організовується за принципом кредитно-модульної системи, яка сприяє систематичній та динамічній роботі студентів над засвоєнням теоретичної дисципліни, з використанням модульної технології навчання та рейтингового оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу.

Структура курсу. Дисципліна "Методика викладання дисциплін кваліфікації у ВШ" розрахована на 54 години (1,5 кредита). З них: 32 години розраховані на аудиторну роботу, 22 години – на самостійну роботу. Аудиторні роботи розподілені наступним чином: лекційних 19 годин, 4 години – практичних, 9 годин індивідуальної роботи зі студентами. У програмі запропоновані орієнтовні переліки завдань для практичних занять, що надає можливість вибору форми роботи для викладача вищої школи.

Навчальний матеріал структурований за модульним принципом:

Модуль 1. Студенти знайомляться з методологічними основами та специфічними принципами методики фортепіанного навчання, принципами педагогіки мистецтва; вивчають особливості планування процесу навчання та методики проведення уроку у фортепіанному класі; зміст, сутність та принципи розвивального навчання у контексті фортепіанної підготовки; особливості формування навичок самостійної роботи учнів за музичним інструментом; опановують методику читання нотного тексту з аркуша та методи навчання у фортепіанному класі.

Модуль 2. Ознайомлення з психолого-педагогічними аспектами розвитку музичних здібностей піаніста в цілому, особливостями розвитку музичних здібностей в процесі учбово-виконавської діяльності (розвитком музичного слуху, музичної пам'яті, почуттям ритму, музичного мислення та музичності). В процесі вивчення теми навчального курсу "Особливості роботи над музичним твором" студенти розглядають етапи роботи над музичним твором, опановують методи та форми роботи над ним, особливості інтерпретації, специфіку підготовки учня до публічного виступу. Важливим аспектом виконавства є художня фортепіанна техніка (художній та рухо-моторні якості виконання, єдність художньо-образної та рухо-моторної сфер виконання).

На практичних заняттях опановувались форми, вивчались методи роботи над поліфонічними творами, п'єсами різних типів, творами великої форми, етюдами.

Розрахунок рейтингових балів за видами поточного (модульного) контролю

п/п	Вид діяльності	Кількість робіт	Результат
	Відвідування заняття	7	5
	Контрольна робота	1	30
	Виконання практичного завдання	2	20
	Виконання індивідуальної роботи	5	20
	Виступ на практичному занятті	2	25
	Підсумковий рейтинговий бал		100

Отже, запропонований курс «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ» націлений на: формування методико-педагогічної компетентності студентів-магістрів зі спеціальності – фортепіано, розширення професійного кругозору, творче використання набутих знань в учбово-виконавській діяльності.

Курс розроблено для студентів-магістрантів музично-педагогічного навчання у ВШ на основі сучасних досягнень фортепіанної педагогіки. Значною мірою він пов'язаний з іншими навчальними дисциплінами, такими як: «Педагогіка», «Методика навчання гри на фортепіано», «Музична психологія», «Основний музичний інструмент» (фортепіано).

Гризоглазова Т.І.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В статті розкриваються особливості формування ціннісних орієнтацій ученицької молоді засобами музичного мистецтва, сутність і структурні компоненти ціннісних орієнтацій школярів, освітні методи, педагогічні умови, критерії сформованості ціннісних орієнтацій ученицької молоді засобами музичного мистецтва,

Одним із найважливіших завдань школи є виховання гармонійної, духовно багаті особистості. У Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)" наголошується, що без подолання девальвації загальнолюдських цінностей, немислиме виховання справжнього громадянина. Фундаментальні духовні цінності людства у сучасній школі мають стати домінантою навчально-виховного процесу.

З огляду на це важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування ціннісних орієнтацій школярів засобами музичного мистецтва, яке перетворює суспільні цінності в їхнє внутрішнє надбання, особистісне ставлення до них. Музичне мистецтво розвиває ціннісне мислення та свідомість особистості, яка сприймає життя крізь призму образів; забезпечує привласнення ціннісних аспектів художніх образів в індивідуальні, особистісні. А тому введення аксіологічної константи у зміст музичної освіти сприятиме формуванню ціннісних орієнтацій учнів.

В.О.Сухомлинський стверджував, що пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підіймається до прекрасного.

В умовах музичної освіти загальнолюдські, національні, морально-естетичні цінності можуть виступати аксіологічними критеріями моделювання змісту музично-освітнього процесу, заломлюючись в призмі специфічних цілей, природи педагогічної діяльності, що має аксіологічну спрямованість.

Зміст і критерії естетичної цінності досліджувались Ю.Боревим, А.Гулигою, В.Корнієнко, Н.Михєєвою, Л.Столвичем; музично-педагогічні

аспекти ціннісних орієнтацій - в працях Е.Абдулліна, Ю.Алієва, В.Анненкова, В.Бутенко, В.Дряпки, І.Зяюна, С.М.Каргопольцева, О.Набоки, О.Рудницької, Г. Падалки, Л.Хлебнікової, В.Шахрай, В.Шацької, Л.Школяр, О.Щолокової та ін.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Особистісні ціннісні орієнтації є підсумком асиміляції суспільної системи цінностей у свідомості індивіда. Д.Узнадзе розглядав цінність як установку, схильність до певної дії; В.Анненков – як інтегративні утворення особистості, які виявляються у її вибіркового ставленні до різних видів предметної та культурної діяльності в залежності від рівня засвоєння нею соціального досвіду, прийнятих у суспільстві цінностей, що фіксуються у потребах, мотивах, установках, ідеалах, оцінках, позиціях та інтересах особистості. В.Дряліка окреслює парадигму сучасної музичної освіти і виховання у певній послідовності: від актуально-особистісної співучасті молодшої людини в емоційному діалозі з авторами музики та її виконавцями до майбутніх самостійних художньо-творчих усвідомлень і трансляції музичних цінностей.

Отже, ціннісні орієнтації – це інтегративні утворення особистості, які виявляються у взаємозв'язку її інтересів, ідеалів, оцінок, аксіологічних установок, віддзеркалюються у ціннісно орієнтаційної діяльності і є елементом її свідомості.

Проблема формування ціннісних орієнтацій зумовлена особливостями сприйняття музичного мистецтва, його інтонаційно-образного змісту, який безпосередньо впливає на смислові утворення свідомості, що обумовлює освоєння учнівською молоддю художньо-естетичних цінностей музичних образів, і забезпечує специфіку формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій учнівської молоді в процесі сприйняття музики. Музика поступово підводить учня до прийняття більш високої системи цінностей.

Отже, слід відзначити, що ціннісні орієнтації учнівської молоді формуються у процесі сприймання та оцінки музичних творів, усвідомлення їх ціннісного змісту, музичної інтерпретації.

На основі цього визначено структурні компоненти ціннісних орієнтацій школярів: емоційно-чуттєвий, пізнавально-аксіологічний, оцінний та аксіо - творчий.

Критеріями сформованості ціннісних орієнтацій є змістові параметри визначених компонентів, а саме: наявність аксіологічної установки; вміння оцінити естетичну цінність музичних творів; асоціативне мислення; усвідомлене ставлення до музичної діяльності; якість музично-естетичних знань, здатність до самостійних художньо-творчих усвідомлень та трансляції музичних цінностей у аксіотворчій музичній діяльності та особистому життєвому досвіді.

Методика формування ціннісних орієнтацій учнів на уроках музики являє собою систему взаємопов'язаних педагогічних умов, методів, організаційних форм і передбачає етапність здійснення педагогічного впливу. Загальна мета, що об'єднувала усі етапи - розвиток складових компонентів ціннісних орієнтацій. В її основу покладено взаємодію різних засобів педагогічного впливу: створення "емоційного тону" уроку, розширення сфери вияву емоційних вражень, оцінних суджень, художній діалог, моделювання, метод деструкції, порівняння, метод емоційного контрасту, створення проблемних ситуацій, організація театралізацій, інсценізацій, драматизацій. Застосування інтонаційно-стильового методу дає можливість розуміння і сприйняття цінностей епохи, що вивчається, окремої особи, покоління. Метод моделювання художньо-мистецького процесу дозволив учням в діяльності привласнювати цінності, наповнити конкретним сенсом.

Ефективність та оптимальність формування ціннісних орієнтацій школярів забезпечувалась дотриманням таких взаємопов'язаних педагогічних умов: збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів; пробудження у школярів інтересу до музичного мистецтва; збагачення

тезаурусу; залучення учнів до пізнавальної, художньо-оцінювальної

діяльності; спонукання до самостійних художньо-творчих усвідомлень естетичних цінностей музичних творів; організація музично-творчої (аксіотворчої) діяльності як практичної реалізації кожного з компонентів ціннісних орієнтацій.

Важливим чинником успішності вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів засобами музичного мистецтва є актуалізація ціннісної позиції учителя музики, діалогова взаємодія зі школярами. Тільки у рамках діалогу можливий процес обміну естетичними цінностями, уявами, почуттями, при якому відбувається своєрідне "розмикання" ціннісного світу людини, аксіологічне спілкування.

Таким чином, аксіологічний підхід при визначенні змісту музичної освіти, а також відбір оптимальних форм і методів, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді, дозволяє розглядати музичне мистецтво як ціннісне усвідомлення естетичних, життєвих ідеалів, як досвід поколінь у усвідомленні добра і зла, як засіб формування ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дряліка В.І. *Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта* : навч. посіб / В.І. Дряліка. – К. ; Кіровоград ; Ужгород : Ліра, 2000. – 228 с.
2. Кирьякова А.В. *Ориентация личности в мире ценности*. - Оренбург:Изд-во ОГУ, 1996. - 188 с.
3. Масол Л. *Концепція загальної мистецької освіти// Мистецтво та освіта*. - 2004. - № 1. - С.2-5.
4. Подольская Е.А. *Ценностные ориентации и проблема активности личности*. - Харьков: Основа при ХГУ, 1991. - 164 с.
5. Ростовський О.Я. *Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник*. - Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. - 272 с.

УДК 377 (07)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Голяд І.С.

В статті розглядаються інноваційні підходи до вивчення графічних дисциплін на основі створення дидактичного комплексу.

Постановка проблеми. Розвиток людства сьогодні, цілком очевидно, набирає все більш динамічного характеру. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при значній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й найкращому університеті. Отримані у навчальному закладі

знання не обов'язково будуть актуальними в житті і, навпаки, - обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним.

Для переходу цивілізації в інноваційний тип розвитку потрібно сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення освітньої практики нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану [2, с.338].

Проблеми графічної підготовки і методики навчання графічних дисциплін активно досліджували Л. Гриценко, Д. Кільдеров, М. Козяр, І. Нищак, В. Нілова, Г. Райковська, В. Щербакова, М. Юсупова та ін.

Інноваційними питаннями методики інтерактивного навчання графічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах займалася М. Юсупова [6]. Методику формування просторового мислення школярів на уроках креслення досліджувала В. Щарбакова [5]. Г. Райковська у своєму дослідженні розглядала педагогічні та методичні аспекти графічної підготовки майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих технічних закладах [4]. Автор виділяє три основні форми інновацій у педагогічній практиці: інновації як теоретичні концепції нововведень, що виступають втіленням прогресивної думки про нову педагогіку; конкретні технології перспективних завдань освіти, виражених у дидактичних і виховних новаторських системах методиках і практичних засобах; педагогічні реформи як масове впровадження інновацій у практику вищої школи. Це говорить про те, що проникнення інноваційних технологій у сферу освіти дозволяє педагогам модернізувати цілі, зміст, методи, засоби і організаційні форми навчання. Інформатизація є не тільки наслідком, але й стимулом розвитку інноваційних технологій, яка зумовлює прискорений соціально-економічний розвиток суспільства.

Метою статті є висвітлення інноваційних підходів до вивчення графічних дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Безсумнівно, слід змінювати функції навчального процесу в школі та інших навчальних закладах. Традиційно він зорієнтований на отримання, в кращому випадку творче засвоєння суми знань тими, хто навчається. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу. Щоправда у цьому є низка проблем. Серед них: 1) недостатньо чітке виокремлення саме базових знань, намагання добитися їх засвоєння, а то й механічного запам'ятовування студентом без інформаційного супроводження базових знань, яке є швидко змінюваним і другорядним, що, з одного боку, непомітно розширює обсяг матеріалу, що його змушений засвоювати студент, веде до перевантаження, а з іншого – розчиняє базові знання у другорядній інформації, нівелює їх, що негативно позначається на пізнавальній діяльності і розвитку особистості; 2) неповна відповідність базових знань, сформульованих у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки [1].

Поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити особистість самостійно оволодівати новими знаннями та графічною інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Для цього потрібно розробляти нові інноваційні дидактичні комплекси, як для викладача так і для студента. Дидактичні комплекси з графічних дисциплін повинні включати весь масив засобів навчання, що використовуються на різних етапах навчально-пізнавального процесу і забезпечують єдність педагогічних дій. До складу дидактичного комплексу повинні увійти принципово нові навчальні програми, календарно-тематичні і перспективні плани, інформаційні засоби для викладу нового графічного матеріалу, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок, засоби візуалізації та довідникові матеріали тощо. Номенклатура засобів дидактичного комплексу повинна забезпечити формування різних за характером умінь і навичок (розумових, графічних, просторово-уявних, техніко-організаційних, практичних тощо). Конструктивні особливості створюваних засобів навчання: макетів, моделей, графічних й контрольних завдань тощо повинні мати професійну спрямованість.

Інтенсифікація навчально-виховного процесу, удосконалення педагогічної майстерності, оптимізація підготовки і проведення занять з графічних дисциплін, розвиток пізнавальної активності студентів, забезпечення дидактичної єдності засвоєння знань, відмова від традиційних методів викладання і отримання знань, набуття графічних навичок і розвитку творчої пізнавальної діяльності студентів – головна мета створення дидактичного комплексу.

Розумний студент у XXI столітті – це студент, який постійно навчається. Студент, для якого отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Такого студента має сформувати вже школа.

Важливою функцією навчального процесу – є навчити студента використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадській, побуті тощо. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань студентами, часто свідомо чи ні, зорієнтоване на досягнення «практичної цілі» - успішно скласти іспит чи залік, по суті ця сама ціль набуває і стратегічного виміру. За якого підходу студент і знання найбільше зближуються у момент іспиту, але потім швидко і назавжди взаємно віддаляються. Практично втрачається смисл навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань як методології, бази, основи діяльності людини в різних сферах життя. Тобто – знання як органічна, сутнісна складова особистості, що визначає її поведінку і характер її дій. І цього ми можемо досягти лише за суттєвої перебудови самого викладання знань.

Вивчення креслення не носить послідовного практичного характеру (70 % загальноосвітніх шкіл не вивчають креслення взагалі). Це є прикладом відсутності послідовності і практичної цілі у вивченні графічної дисципліни. Коли студенти не можуть застосувати знання у конкретній, особливо нетиповій (ненавчальній) ситуації, наприклад побуті.

Все це набуває особливої загрози в умовах, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку – суспільства знань. Вирішальним чинником суспільства знань буде Людина, що здатна діяти на основі здобутих знань, на основі практичного їх використання.

Висновки. Створення нових інноваційних дидактичних комплексів допоможе здійснити перехід від студента, як функції запам'ятовування, до студента, як процесу розумового розвитку; від асоціативної, статистичної моделі знань до динамічно структурованих систем розумових дій; від орієнтації на середнього студента до диференційованих, професійно спрямованих індивідуалізованих завдань; від зовнішньої мотивації студентів до внутрішньої морально-виховної регуляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл, [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – Бібліорг.: с.315-335.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Павлова А.А. Методика обучения черчению и графике: Учеб.-метод. пособие для учителей / А.А. Павлова, С.В. Жуков // – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 96 с.: ил. – (Б-ка учителя черчения.).
4. Райковська Г.О. Методика формування графічних знань в системі інформаційних технологій: Монографія / Г.О. Райковська // – Житомир: ЖДТУ, 2009. – 324 с.
5. Щербакова В.Ю. Формирование пространственного мышления школьников на уроках черчения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Ю. Щербакова. – Курск, 2005. – 215 с.
6. Юсупова М.Ф. / Методика інтерактивного навчання графічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання» / М.Ф. Юсупова. – Київ, 2010. – 36 с.

Гуменюк М.М.

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ

В статті розглядається зміст та значення професійної компетенції фахівців рятувальної справи у контексті компетентнісного підходу у професійній освіті. Визначаються та обґрунтовуються пріоритетні спеціалізовано-професійні компетенції.

Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами у всіх сферах життя. Це зумовлюється збільшенням числа радіаційних, хімічних, біологічних, пожежо- та вибухонебезпечних виробництв і технологій, що посилює можливість виникнення різноманітних екстремальних ситуацій техногенного характеру. У свою чергу, наслідки аварій, катастроф, стихійних лих та інших надзвичайних ситуацій стають усе більш масштабними і небезпечними для населення, природного середовища й стійкого функціонування економіки. Щороку в них гине значна кількість людей, а ліквідування їх наслідків вимагає від фахівців рятувальної справи ряду професійних знань, умінь та навичок. Різноманіття аспектів діяльності фахівців рятувальної справи, особливо в екстремальних умовах висуває підвищені вимоги до їхньої загальної і професійної підготовки, зокрема рівня сформованості професійної компетенції [2].

Підготовка майбутнього фахівця рятувальної справи до виконання ним посадових обов'язків в умовах сьогодення – складна, багатогранна проблема. Ґрунтовні знання майбутніх фахівців, їхні власні переконання і, значною мірою, ціннісні орієнтації здобуваються під час професійного навчання. У сучасних умовах, коли від компетентності та ініціативи працівника, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи, актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, які здатні творчо мислити, самостійно приймати правильні рішення [4].

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його впровадження [3].

В основі розробки нових галузевих стандартів вищої освіти України покладено компетентнісний підхід, у відповідності до якого, одним із ключових моментів оцінки якості процесу навчання є результат формування системи компетенцій [5].

Питанням компетентнісного підходу в освіті приділяється досить багато уваги: його теоретичні та методологічні основи досліджуються у працях таких українських педагогів, як Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, Л.І. Паращенко, Т.П. Петухова, О.І. Пометун, С.А. Ракова, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачева, О. В. Овчарук.

Сьогодні існують різні бачення щодо впровадження компетентнісного підходу, як на його користь, так і щодо його неприйняття.

Більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід:

- орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти;
- гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста;
- посилює практичну орієнтацію освіти;
- сприяє оновленню змісту педагогічної освіти;
- забезпечує спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [6].

Компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу і соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а і розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття формування гуманістичних цінностей.

До особливостей компетентнісного підходу у вищій школі можна віднести: визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування, перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем, оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу, студентоцентрована спрямованість навчання, націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [1].

У контексті визначень компетентнісного підходу конкретизуємо професійні компетенції для фахівців рятувальної справи, зокрема для спеціальності «Організація та техніка протипожежного захисту».

Серед професійних компетенцій виділяють загально-професійні та спеціалізовано-професійні компетенції [5]. До головних загально-професійних відносяться: знання правових основ охорони праці та законодавства України в галузі цивільного захисту населення і територій та здатність застосовувати їх у своїй професійній діяльності, здатність реалізувати заходи у сфері цивільного захисту, базові уявлення про структуру та функціонування єдиної державної системи запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру, здатність застосовувати основні методи оцінки стану навколишнього середовища, знання й застосування на практиці спеціального устаткування та обладнання, розуміння соціальних і екологічних наслідків своєї професійної діяльності, здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, ведення службової документації, навички роботи в команді; здатність організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності, охорони праці та санітарно-гігієнічних вимог. Спеціалізовано-професійні компетенції обумовлені предметною областю, у якій фахівець має бути добре обізнаним та готовим до виконання своєї професійної діяльності [5]. Предметна область для фахівців рятувальної справи охоплює такі органічно пов'язані складові, як: організаційно-тактична, технічна та наглядово-профілактична. При цьому професійна діяльність полягає у: проведенні аварійно-рятувальних робіт за призначенням, здійсненні візуального контролю за ситуацією на підконтрольній території, забезпеченні безпеки людей в екстремальних умовах, наданні першої медичної допомоги потерпілим, проведенні технічного обслуговування аварійного спорядження.

Виходячи з цих виробничих функцій та завдань, можна виокремити головні професійні компетенції, які умовно поділимо на три відповідні блоки: організаційно-тактичні (1); технічні (2); наглядово-профілактичні (3). У межах кожного мають бути сфокусовані головні спеціалізовано-професійні компетенції.

До головних професійних компетенцій блоку № 1 слід віднести: здатність використовувати знання, вміння та навички в галузі тактичної підготовки для виконання аварійно-рятувальних робіт та гасіння пожеж; здатність забезпечувати безпечних умов евакуації людей з осередків і зони небезпеки; здатність використовувати професійно профільовані знання й практичні навички в галузі пожежної тактики та тактики дій під час ліквідування надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру.

До головних професійних компетенцій блоку № 2 відносяться: здатність використовувати професійно профільовані знання й практичні навички в галузі пожежно-технічного і аварійно-рятувального обладнання для виконання спеціальних робіт з найменшими пошкодженням пристроїв, устаткування та обладнання; здатність роботи в апаратах захисту органів дихання під час проведення аварійно-рятувальних робіт в непридатному для дихання середовищі; здатність використання засобів зв'язку для забезпечення обміну інформацією під час виконання дій за призначенням; здатність використовувати знання, уміння й навички для забезпечення надійної експлуатації пожежно-технічного, аварійно-рятувального обладнання та протипожежного водопостачання.

До головних професійних компетенцій блоку № 3 відносяться наступні спеціалізовано-професійні компетенції: здатність приймати повідомлення про надзвичайні ситуації та здійснювати візуальний контроль за ситуацією на підконтрольній території для запобігання та мінімізації наслідків надзвичайних ситуацій; здатність використовувати знання й практичні навички в галузі наглядово-профілактичної роботи для проведення перевірки стану житлових будинків, громадських та виробничих об'єктів; здатність використовувати знання, уміння й навички в галузі медичної підготовки для надання першої медичної допомоги потерпілим.

Висновок. Таким чином фахівці рятувальної справи на освітньому рівні свого становлення мають оволодіти певними компетенціями різного виду. Професійні компетенції сприятимуть розумовому, фізичному і професійному розвитку, формуванню необхідних особистісних і групових психологічних, морально-етичних та ділових якостей, що в подальшому забезпечить готовність до виконання професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>. - Назва з екрана.
2. Козьяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2005. – 532 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.
4. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук ; 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти / Петрук Віра Андріївна - Київ, 2008. - 292 с.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти/лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 № 1/9-484 головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичної комісії МОН України./Режим доступу: elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf. - Назва з екрана. – 73 с.
6. Теслюк В. М., Петрух Р. Б. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті / В. М. Теслюк, Р. Б. Петрух // Науковий вісник НУБіП України. - К., 2010. - С. 153-158.

Гридасова Н.М.

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У тезах розглядається проблема використання педагогічних технологій як важливої умови формування економічної культури старшокласників у навчально-виховному процесі.

Перехід стагнації ринкової економіки, який вимагає глибоких соціально-економічних змін у державі, висуває перед суспільством важливу педагогічну проблему формування економічної культури молоді, її підготовки до входження в життя за нових соціально-економічних умов, значної перебудови змісту та якості шкільної освіти. При цьому необхідною умовою формування у старшокласників економічної культури стає їхнє включення до змістовно-технологічного процесу, беручи активну участь в якому вони мали б можливість діяти самостійно або під керівництвом педагога і отримувати не готовий продукт - "чужі" знання, вміння та навички, але й оволодівали б логікою пошуку способів дії в умовах конкретної навчальної ситуації з виходом на результат навчання.

Така організація процесу навчання стає можливою за умови використання педагогічних технологій, які, як доводить відомий російський учений В. Сластьонін [5], реалізують науково обґрунтований проект дидактичного процесу і мають більш високий рівень ефективності, надійності, більш гарантований результат, ніж за використання традиційних методик навчання.

Існує також розуміння педагогічної технології як сукупності прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують його ефективність на основі конструювання і використання спеціальних прийомів, засобів і методів їх оцінки. Так, В. Монахов [2] розглядає педагогічну технологію як продуману у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.

Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо- і природодозцільність, інтенсивність усіх процесів. Така системна організація педагогічного процесу сприяє підвищенню результативності навчальних досягнень суб'єктів навчання і виступає одним із напрямів підвищення якості освіти в цілому і результативності формування економічної культури учнів зокрема.

У педагогічній практиці з метою формування економічної культури учнів з-поміж інших широко використовуються проектна технологія, організація рольових навчальних занять та імітаційне моделювання економічних ситуацій.

Проектна технологія - це така організація навчання, при якій учні оволодівають знаннями та навичками в процесі планування та виконання практичних завдань-проектів.

Дана технологія у процесі формування економічної культури, як зауважує І. Сергєєв [4], допомагає учням простежити взаємозв'язок між шкільним предметом і оточуючим світом; дає можливість придбати практичні навички в організації власної діяльності, плануванні часу та роботи відповідно до складеного графіка; дозволяє учням відкрити для себе нові засоби отримання інформації; відкриває можливості для сумісної роботи учнів один з одним та з іншими людьми поза межами школи; сприяє оволодінню учнями навичками публічної презентації своїх проектів.

Важливою є і така технологія формування економічної культури, як організація рольових навчальних занять, основний акцент у якій робиться на механізмах саморозкриття учнів. Т. Панина, Л. Вавилова стверджують, що розігрування ролей - це активний метод навчання, який використовується для розв'язання задач, у яких рішенням є результат компромісу між кількома учасниками, інтереси яких не співпадають [3].

Розігрування ролей передбачає ряд етапів: наявність задачі або проблеми; розподіл ролей між учасниками; взаємодія учасників (за допомогою дискусії); введення вчителем у хід заняття корегуючих умов; оцінка результатів обговорення і підбиття підсумків.

Зауважимо, що саме рольові навчальні заняття сприяють переходу учня з пасивної позиції у процесі навчання в активну суб'єкту, яка дозволяє включатися у самостійне конструювання системи актуальних для школяра знань і проектування сфери і способу їх майбутнього застосування.

Однією із ефективних технологій формування економічної культури старшокласників є імітаційне моделювання економічних ситуацій.

М. Боритко, М. Єременко, О. Кузибецький зазначають, що така технологія передбачає надання учневі максимальної свободи для індивідуального розвитку, створення ситуації для утвердження в його свідомості цінностей гідного життя [1].

Таким чином, проблемна навчальна ситуація характеризується як ситуація утруднення, яка стимулює пізнавальну потребу внаслідок неможливості досягти мети завдяки уже наявним знанням і сформованим способам діяльності.

Отже, по-перше, навчальна ситуація обов'язково передбачає взаємодію педагога і учнів, учнів один з одним. По-друге, навчальна ситуація завжди містить певне ускладнення, певну суперечність, але ускладнення на межі можливого, оскільки завдання має спиратися на те, що вже засвоєно учнями раніше. По-третє, отримані знання, шлях, вироблений учнями під час розв'язання навчальних ситуацій, служить їм засобом розв'язання інших навчальних ситуацій.

Усе вищезазначене дає нам підстави зробити висновок, що використання проаналізованих вище технологій є необхідною умовою формування економічної культури старшокласників, оскільки активізує звернення учнів до наукових джерел, стимулює їхнє прагнення до набуття нових теоретичних знань, розвиває аналітичні здібності, сприяє правильному використанню наявної інформації у проблемних ситуаціях, розвиває самостійність і ініціативність у прийнятті рішень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Моделирование экономических ситуаций - способ воспитания делового человека / Н. Боритко, М. Єременко, А. Кузибецький. - 2006 // Народное образование, 2006. № 10. - С.187-194.*
2. *Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий // Педагогика, 1997. - №6. - С. 32-36.*
3. *Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Под ред. Т. С. Паниной. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 176 с.*
4. *Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. - М.: Аркти, 2004. - 250с.*
5. *Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. - М.,1997.- 320 с.*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ В УМОВАХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ

Теоретичні дослідження процесу формування національної ідентичності (М.Баретт, Т.Воропаєва, Г.Солдатова, О.Шевченко, Р.Попов та ін.) дозволили виділити в її структурі три основних компонента: когнітивний, афективний (емоційно-оціночний) та конативний (поведінковий).

Когнітивна складова національної ідентичності визначається за такими показниками:

- ступінь вираженості етноніма або самоназви, значимість та актуальність для особистості її національної ідентичності ;

- цілісність знань про націю, її історію, культуру;

- усвідомлення об'єднуючої основи нації.

До складу показників, які характеризують афективний компонент національної ідентичності ми віднесли:

- почуття приналежності до нації;

- позитивне, ціннісне ставлення до членства в своїй національній групі, рівень національної гордості та гідності, які проявляє індивід у відношенні до національної спільноти, національних цінностей та національної моралі;

- солідарність зі своєю нацією, національну самоповагу;

- позитивне ставлення до інших етнічних груп, відчуття інтегрованої спільноти.

Конативний (діяльнісний) компонент характеризується:

- проявом особистості як члена етнічної групи : використання рідної мови, включеність в національну культуру, в соціальне життя національної спільноти;

- проявом особистості як громадянина України, використання державної мови в спілкуванні, включеність в суспільне життя.

Дослідження особливостей становлення національної ідентичності студентів-дизайнерів показало, що ефективність цього процесу підвищується якщо в освітньому середовищі вищого навчального закладу реалізуються наступні організаційно-педагогічні умови:

▪ акцентуація національного компонента в змісті професійної підготовки та творчій професійній діяльності студента-дизайнера;

▪ творче освітнє середовище, що забезпечує інтеграцію та зорієнтованість навчально-виховного процесу на творчу діяльність та позитивну пізнавальну мотивацію;

▪ стимулювання особистісних, національно налаштованих стратегій поведінки особистості, усвідомлення їх значущості у професійній діяльності шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу;

▪ формування мотивації до використання національних надбань в процесі навчальної, професійної та творчої діяльності

Базуючись на наукових положеннях особистісно-діялісного підходу (О.Г.Асмолов, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), вченні про діалектичний взаємозв'язок об'єктивних та суб'єктивних чинників становлення особистості (Б.Г.Ананьєв, О.Ф.Бондаренко, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, С.Д.Максименко), підтримуючи думку І.Д.Бєха, що реальний прояв свідомості особистості відображається в його поведінці і вчинках [1;с.9-21], робимо висновок, що психолого-педагогічний вплив на формування національної ідентичності буде ефективним за умови залучення студентів до різноманітних видів національно спрямованої позанавчальної творчої діяльності, продукти якої дозволять оцінити її когнітивну складову.

Побудована модель формування національної ідентичності майбутніх дизайнерів забезпечила вплив на емоції та почуття майбутніх дизайнерів художніми засобами, проведенням майстер-класів, виставок, запрошенням художників – членів Спілки художників України та ін., організацією та проведенням спецкурсу «Україністика», залученням студентів до роботи у творчому об'єднанні «Дизайн-пропозиція», набуттям знань про національну ідею, національні цінності, отриманням національної компетентності як складової професійної компетентності, створенням збірок авторських робіт студентів (порт-фоліо), активною взаємодією з різноманітними громадськими об'єднаннями, соціальними організаціями, що створює додаткові можливості для навчання, умови для вільної комунікації в групі, на факультеті між викладачами та студентами.

Результатом такого впливу стало підвищення рівня сформованості національної ідентичності у переважної більшості студентів, що підтверджується нашими дослідженнями.

Експериментальне дослідження показало, що запропонована система педагогічних умов не лише ефективно впливає на рівень національної ідентичності, а й підвищує рівень професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєх І.Д. Категорія „ставлення” в контексті розвитку образу „Я” //Педагогіка і психологія, 1997-№3.
2. Попов Р.С. Формирование национально-культурной идентичности личности подростка в условиях самостоятельного творческого коллектива: на материалах коллектива бального танца: Дис.канд.пед.наук./ Р.С.Попов.-СПб., 2007. - 206 с.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности./ Г.У. Солдатова.- М.:Смысл,1998.- 386 с.
4. Стефаненко, Т. Г.Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. — М: Аспект Пресс, 2006.— 208 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Об'єктивність оцінки виміру будь-якого психічного явища залежить від того, наскільки науково обґрунтованими методами вони отримані. А тому, при діагностиці індивідуально-психологічних особливостей індивіда варто чітко визначитись з діагностичними ознаками досліджуваного предмету, тобто тими, які можна безпосередньо спостерігати у поведінці, та діагностичними факторами, що є більш глибокими узагальненими ознаками, за якими розрізняються між собою ті чи інші категорії обстежуваних [1].

У відповідності з неоднозначністю ознак і проявів, що виділяються науковцями в толерантності, для її вивчення застосовуються різні методи. Зокрема, І.Мельничук та О.Кліщевська [2] поділяють їх на специфічні та неспецифічні. Специфічними вони називають методи, які направлені на виявлення установок толерантної свідомості, неспецифічними – ті, які описують універсальні характеристики особистості та міжособистісного спілкування, що, в свою чергу, виступають ознаками прояву толерантності (інтолерантності).

В даній роботі представимо результати дослідження толерантності підлітків за методикою, яка відноситься до специфічних, і дозволяє вимірювати загальний рівень толерантності та її окремі компоненти. Мова йде про тест «Індекс толерантності», розроблений групою психологів центру «Гратис» Г.Солдатовою, О.Кравцовою, О.Хухлаєвим та Л.Шайгерою [3]. Стимульним матеріалом методики є твердження, що відображають як загальне ставлення особистості до оточуючого світу та людей, так і соціальні установки в різних сферах взаємодії, де виявляється людська толерантність/інтолерантність. Зокрема, змістом методики є визначення установок людини до окремих соціальних груп (меншин, психічно хворих, злиднів), комунікативних установок (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів та продуктивного співробітництва), етнічної толерантності (ставлення до інших рас, етнічних груп, оцінка культурної дистанції). Таким чином, етнічна толерантність, соціальна толерантність і толерантність як риса особистості складають показник загальної толерантності. Індивідуальна та групова оцінка результатів здійснюється за трьома рівнями: високим (100-132 бали), середнім (61-99 балів) та низьким (22-60 балів).

Представлене дослідження є результатом опитування підлітків трьох шкіл міста Києва (гімназії НПУ імені М.Драгоманова, СШ №15 та СШ №126). Всього в експерименті взяли участь 165 учнів 7-8 класів віком 13-15 років.

Середні показники виділених в методиці аспектів толерантності представлено на діаграмі (рис. 1).

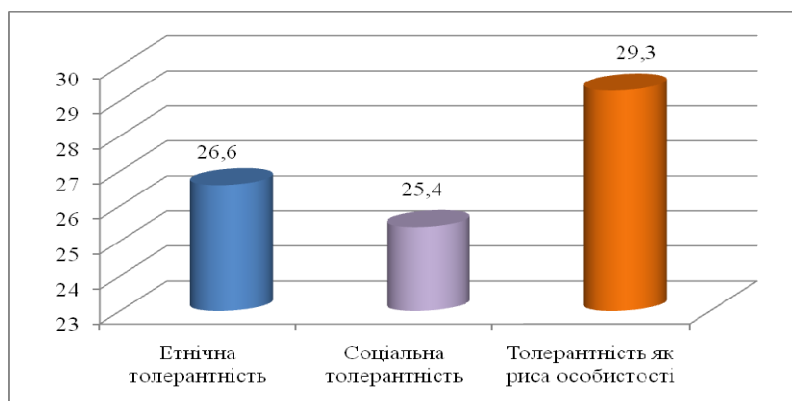


Рис. 1. Розподіл показників толерантності серед старших підлітків.

На діаграмі видно, що найменш вираженою є соціальна толерантність (25,4 бали), друге місце посідає етнічна толерантність (26,6 балів), найвищі показники – толерантності як риси особистості (середній бал – 29,3). Тобто найбільшу нетерпимість підлітки схильні виявляти до таких соціальних груп, як бродяги, убогі, психічно хворі, приїжджі. Неприязнь до такого контингенту людей може бути пояснена тим, що у суспільстві така неприхильність активно культивується, також соціальних програм, спрямованих на захист подібних верств населення замало і пропагуються вони не так активно, як більш прибуткові споживацькі проекти. І особливо це стосується великих міст. При цьому етнічні та расові відмінності викликають меншу неприязнь підлітків, що знову ж такі відбиває загальний стан суспільних тенденцій, де позиція етнічної толерантності більш чітка і визначена, та представлена на рівні виховних засад як дошкільної, так і шкільної педагогіки. Найбільш толерантними підлітки готові бути до тих, хто має іншу думку, опонентів. Вони схильні принаймні вислухати іншу точку зору, з більшою долею терпимості допускають можливість іншої думки в суперечках. Водночас, вони непримиримі до грубоців, безтактності по відношенню до себе. Все це засвідчує зв'язок толерантності з віковими ознаками: пошуком себе, ідентифікацією з собі подібними («своїми») і непримиримим ставленням до тих, хто є «чужими», незрозумілими, нецікавими або навіть «огидними» тощо.

Рівневий розподіл за шкалами і загальним показником представлений у таблиці 1, де видно, що найбільше високого рівня виявлено за шкалою толерантності як риси особистості (23,63% досліджуваних), що говорить про більшу готовність підлітків до позитивних установок у взаємодії з оточуючими, які мають іншу думку, ніж з тими, хто відноситься до іншого соціального прошарку (12,72%) чи національності (16,98%). Відповідно і низького рівня більше виявлено за показниками соціальної толерантності (29,1%) та етнічної (24,24%), ніж особистісної (19,39%). В цілому підлітки виявляють толерантність як загальну, так і інші її аспекти переважно на середньому рівні.

Середній показник загальної толерантності по вибірці в цілому також відповідає середньому рівню цієї властивості і складає 85,25 балів. Такі результати засвідчують, що для респондентів характерно поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Тобто, в окремих випадках вони можуть проявляти толерантність, в інших – нетерпимість. Крім того толерантність може мати місце у ставленні до однієї категорії осіб, і не виявлятися у ставленні до інших.

Таблиця 1.
N=165

Шкали	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Етнічна толерантність	28	16,96	97	58,78	40	24,24
Соціальна толерантність	21	12,72	96	58,18	48	29,1
Толерантність як риса особистості	39	23,63	94	56,96	32	19,39
Загальна толерантність	31	18,78	95	57,58	39	23,63

Отже, можна зробити висновок, що толерантність у підлітковому віці знаходиться на стадії формування і відбиває як властивості періоду дорослішання, так і характер толерантних установок, що існують у суспільстві.

Інші характеристики толерантності підлітків, що виявляються на рівні ціннісних установок, морально-етичних переваг, поведінки тощо є предметом наших подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. /М.С. Корольчук (заг.ред.), В.І. Осьодло. – К.: Ельга; Ніка-Центр, 2009. – 400с.
2. Мельничук И.В., Клищевская О.А. Методы диагностики толерантности. / И.В.Мельничук, О. А.Клищевская. /[Електронний ресурс] http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_1/Melnychuk_Klyshchevska.
3. Психодиагностика толерантности личности. /Под ред. Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172с.

УДК 329.733

Глушко М.П.

НАЦІОНАЛІЗМ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ

В тезисах изложен анализ феномена национализма с точки зрения его роли в процессе формирования социальной самоидентификации в условиях современности; также предпринята попытка предварительного анализа как индивидуального, так и социально-группового измерения этого процесса.

На початку ХХІ століття явище націоналізму, незважаючи на досить тривалу нівеляцію на пострадянському просторі, знову набуває актуального звучання. До певної міри це пов'язано з посиленням уваги до даного феномену з боку соціально-філософської думки Заходу. Разом з тим, більш вдумливого аналізу сучасних вимірів націоналізму сприяють і доволі неоднозначні наслідки дешо надмірного захоплення глобалізаційними процесами та тенденціями, слідування вимогам котрих далеко не завжди спричиняє позитивні соціальні наслідки.

Варто зважити, що історичний досвід різних країн дійсно засвідчує досить неоднозначні прояви націоналістичних настроїв, які трансформувалися у такі ідеологічні конструкції як, наприклад, шовінізм, фашизм або соціал-націоналізм. Подібні негативні приклади сприяють закріпленню на рівні масової свідомості уявлення про націоналізм саме у контексті подібного синонімічного ряду. Однак, таке бачення сутнісних проявів націоналізму як ідеологічного феномену не є повним і вимагає, на наш погляд, більш вдумливого, уважного аналізу.

Націоналізм як соціокультурний феномен в найзагальнішому сенсі являє собою соціально-психологічне явище, властиве більшості людських суспільств у різні періоди їх історичного розвитку. Вважається, що становлення націоналізму, як якісно нового рівня розвитку соціуму, відбулося у Європі у ХVІІІ ст. у процесі формування системи національних держав. Разом з тим, сучасний націоналізм має вже досить розгалужену структуру, яка проявляє себе не лише на рівні етнічному чи політичному, але і історичному та психологічному. Причому, у якості політичного та психологічного феноменів націоналізм сформувався порівняно недавно.

У такий спосіб, питання щодо сутності націй та націоналізму по сьогоднішній день залишається досить дискусійним. Прибічники примордіалістського (лат. primordialis – вихідний, початковий) підходу вважають, що націоналізм має стародавнє коріння і був властивий суспільствам від моменту їх етнічного формування, тоді як модерністи, навпаки, наполягають на тому, що націоналізм є продуктом індустріального суспільства. Обидва підходи до певної міри відображають лише окремі аспекти такого явища як націоналізм і поодиночі не дозволяють сформувати цілісного уявлення. Адже якщо розглядати націоналізм у тандемі з етнічністю або з політичною свідомістю суспільства, дійсно варто визнати амбівалентність даного явища та недостатність окремих концепцій для осмислення його сутності.

Оцінюючи роль націоналізму у контексті розвитку національних держав більшість дослідників відзначають його інтеграційний та мобілізаційний потенціали. Вважається, що відчутну роль у цьому процесі відіграють еліти. Як відзначає Д. Конверсі, впритул до ХХ ст. концепція національного будівництва означала очолюваний елітами той чи інший проект укріплення державності [6]. Такий підхід вкотре засвідчує, що етнічні виміри націоналізму вже не вважаються сьогодні привілейованим критерієм у визначенні його сутнісних рис.

Сьогодні принцип національного самовизначення став одним із основоположних принципів легітимізації державної влади. З точки зору англійського дослідника Л. Актона нація «створює себе» актом національного самовизначення. При цьому необхідною умовою «формування колективної волі» є національна єдність [1, 40]. Про «принцип народного самовизначення» пише і Е. Хобсбаум, який посилається на французьку декларацію 1795 року, згідно з якою кожен народ є незалежним та суверенним.

Англійський соціолог Е. Гідденс приділяє увагу особливій ролі націоналізму у справі адміністративної уніфікації держави. Вирішенню цієї проблеми сприяє поява в національних державах системи управління, що охоплює все населення, поряд з появою інституту громадянства та кордонів. Один із визнаних класиків у сфері дослідження націоналізму, Е. Гелнер, розглядає інтеграційний потенціал останнього крізь призму його культурної функції. Мова йде про поширення стандартизованої культури та національної мови у межах національних держав. Зокрема Е. Гелнер називає націоналізм поєднанням держави та особливого типу національної культури [3, 146].

Відповідно, основною ідеєю, яку ми, ґрунтуючись на вищезазначеному, прагнемо обґрунтувати, є гіпотеза стосовно того, що однією з головних конструктивних функцій феномену націоналізму є його значуща роль у процесі формування структур соціальної ідентичності як окремого громадянина, так і суспільства в цілому. Досить суттєвим аргументом на користь даної тези є, на наш погляд, висновки одного з сучасних німецьких дослідників феномену націоналізму Р. Брюбейкера, який наголошує на зміні парадигми у дослідженні феномену націоналізму в умовах сучасного світу. Дослідник зокрема посилається на одну з останніх книг Ю. Крістєвої, яка отримала назву «Нації без націоналізму», але з позиції самого Брюбейкера «на часі є аналітичне завдання про націоналізм без націй».

Подібна парадоксальність наявності у сучасному світі націоналізму при фактично-нормативній відсутності націй, спонукає до відповідних міркувань щодо природи досліджуваного феномену. Націоналізм, як певна форма соціальної ідентичності, розглядається Р. Брюбейкером у якості системної єдності таких соціально важливих елементів як політичні позиції, культурні ідіоми, організаційні мережі та транскордонні соціальні відносини [2, 205]. Дослідник зазначає, що для того щоб зрозуміти націоналізм, ми маємо зрозуміти практичне використання категорії «нація» і те, яким шляхом воно приходить до структурування сприйняття, повідомлення думки і досвіду організації міркування та політичних дій.

Сучасній Україні характерна неоднозначність у ідентифікаційних процесах, що спричинена не лише її поліетнічністю як такою, але скоріше світоглядною боротьбою двох провідних етносів (українського та російського) за вплив на розвиток ідентифікаційних процесів. Однак, така ситуація не є показником відсутності ідентичності взагалі, адже, за К. Хюбнером, важливою складовою національної ідентичності якраз і є боротьба з внутрішніми протиріччями, оскільки така боротьба та пошук розв'язання подібних протиріч завжди є боротьбою за національну ідентичність.

Тому, на наш погляд, в умовах сучасної критики націоналізму в межах дослідницького середовища нашої країни варто скористатися порадою Р. Брюбейкера та усвідомити, що для розуміння сили націоналізму нам не треба залучати нації. Також не треба впадати у протилежну крайність, забуваючи про статус нації взагалі. Суттєвим доказом тому є існування такого різновиду націоналізму як ліберальний націоналізм, про який веде мову Б. Стефанеску, наголошуючи, що якщо втягти ліберального націоналіста у дискусію, він не шукатиме доказів у минулому, а вдасться до логічних аргументів, опертих на реаліях теперішнього часу в їхніх інституціоналізованих формах [4]. Такий підхід стверджує зокрема примат синхронного виміру націоналізму щодо діахронного, і відповідно останній постає у якості вторинного, а не первинного аспекту націоналізму.

В цілому, феномен націоналізму виявляється феноменом досить амбівалентним, тобто таким, що може проявлятися не лише у деструктивних (як то анархічний та радикальний націоналізм), але і конструктивних (консервативний та ліберальний націоналізм) аспектах суспільного життя. Тому досить логічно виглядають аргументи Б. Стефанеску, згідно з якими протиставлення «добротного» західного націоналізму «поганому» етнічному східноєвропейському є не лише спрощеним – і, отже, хибним – а й неточним описом реального стану речей.

З позиції Б. Стефанеску всі виокремлені ним різновиди націоналізму (консерватизм, анархізм, радикалізм і лібералізм) є розумовими конструктами, вони є даностями дискурсу, які він називає «чотирма ідеологічними структурами націоналістичного дискурсу», тоді як сам цей дискурс покликаний забезпечити внутрішню єдність спільноти, незалежно від того яка саме форма націоналістичного дискурсу їй притаманна. У такий спосіб дослідник пропонує зважати на соціальну значущість, практичну придатність, своєчасність та ефективність націоналізму у якості головних критеріїв його соціально-практичної доцільності.

Отже, незважаючи на постулювання у більшості сучасних досліджень завершення ери націоналізму у якості актуального ідеологічного феномену, світоглядні виміри націоналізму, як форми соціальної самоідентифікації, продовжують існувати у латентних структурах глобально орієнтованих ідеологій сучасного світу, котрий на початку ХХІ століття входить в так званий період «націоналізму без націй». Парадоксальність та неоднозначність такого неочікуваного прояву націоналізму на сьогоднішній день являє собою своєрідний виклик у сфері соціально-філософських досліджень, котрий вимагає відповідного відгуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актон Л. Принцип національного самоопределения // *Нации и национализм* / Б. Андерсон, О. Бауер, М. Хрох и др.; Пер. с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. – М.: Праксис, 2002. – С. 26-51.
2. Брюбейкер Р. *Переобработанный национализм: статус нации та национальное питання у новій Європі*. – Львів: Кальварія, 2006. – 280 с.
3. Гелнер Э. *Пришествие национализма. Мифы нации и класса* // *Нации и национализм* / Б. Андерсон, О. Бауер, М. Хрох и др.; Пер. с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. – М.: Праксис, 2002. – С. 146-200.
4. Стефанеску Б. *Про «хороші» та «погані» націоналізми* // *Націоналізм. Теорії нації та націоналізму від Йогана Фіхте до Ернста Гелнера. Антологія. 3-тє видання* / О.Проценко, В. Лісовий (упоряд.). – К.: Смолоскуп, 2010. – С. 551-565.
5. Хюбнер К. *Нація: от забвения к возрождению* / пер. с нем. А.Ю. Антоновского. – М.: Канон+, 2001. – 400 с.
6. *Conversi D. Conceptualizing Nationalism: An Introduction to Walker Connor's Work* // *Ethnonationalism in the Contemporary World: Walker Connor and the Study of Nationalism* / Daniele Conversi Ed. – London: Routledge, 2003. – P. 1-21.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

В статті розглядаються особливості роботи психолога, направленої на розвиток міжличностних стосунків студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Сформульовані основні підходи в організації та проведенні тренінгово-розвиваючої роботи.

Аналіз результатів теоретичних і експериментальних досліджень та узагальнення даних, отриманих нами в ході констатувального експерименту, дозволив сформулювати основні засади організації та проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент передбачав розробку та апробацію програми розвитку міжособистісних стосунків у студентів з обмеженими можливостями здоров'я, метою якої був розвиток позитивної мотивації до життєдіяльності, навичок безконфліктного спілкування, подолання труднощів, пов'язаних із становленням позитивних міжособистісних взаємин тощо.

Програма реалізувалася в інтегрованих групах, в яких навчалися студенти-інваліди та здорові студенти другого, третього, четвертого курсів ВНЗ. Загалом у формувальному експерименті брало участь 60 студентів (відповідно експериментальна та контрольна групи, до складу яких увійшло по 30 чоловік).

Цілі і завдання нашої програми:

1. Здійснення ефективної комплексної психологічної діагностики студентів з обмеженими можливостями здоров'я у умовах навчання та виховання.

2. Визначення та оцінка психологічних особливостей студентів, прогноз оптимального рівня особистісного розвитку.

3. Створення умов для оволодіння навичками ефективної та оптимальної для студента з обмеженими можливостями здоров'я психічної діяльності і поведінки в колективі, які сприятимуть вирішенню існуючих психологічних проблем та гармонізації його особистісного розвитку.

4. Забезпечення умов для закріплення досягнень і транслявання їх у реальне життя.

Розроблена нами програма розвитку взаємостосунків студентів-інвалідів включає декілька етапів, відповідно яких застосовуються певні види діяльності та реалізуються певні стратегії впливу. Програма передбачає наступні етапи – *діагностико-прогностичний, консультативно-корекційний, тренінгово-розвивальний та закріплюючий.*

На *діагностико-прогностичному* етапі здійснюються наступні види діяльності:

1. Комплексна психологічна діагностика.

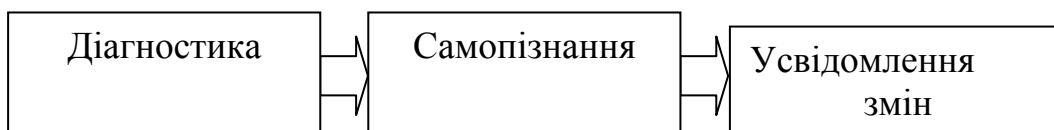
2. Розробка конкретних цілей, завдань та стратегій психолого-корекційної роботи із студентами.

3. Розробка плану та сценарію здійснення психологічної допомоги студентам з обмеженими можливостями здоров'я.

Даний етап передбачає проведення комплексної психодіагностики особистості студентів-інвалідів відповідно до підструктур професійної персонограми особистості. На основі отриманих за допомогою психологічного обстеження даних проводиться розробка конкретних цілей, завдань та стратегій подальшої консультативно-корекційної роботи психолога із студентами-інвалідами.

Головною метою діагностико-прогностичного етапу програми розвитку міжособистісних відносин студентів з обмеженими можливостями здоров'я є сприяння процесу самопізнання, спрямованого на виявлення і усвідомлення студентами окремих характеристик своєї особистості.

Діагностику ми здійснювали у напрямку сумісного пізнання психологом і студентами психологічних особливостей своєї особистості та усвідомлення існуючих психологічних проблем і необхідності їх вирішення. Сутність такої діагностики можна представити таким чином:



Діагностико-прогностичний етап передбачає застосування методик, за допомогою яких психолог зможе сформулювати психологічний діагноз. Підсумковим документом даного етапу є індивідуальна психологічна карта студента.

При заповненні карти формулювалося психологічне заключення та прогнозувалась перспектива психологічної допомоги. На основі отриманих за допомогою психологічного обстеження даних проводиться розробка конкретних цілей, завдань та стратегій подальшої *консультативно-корекційної* роботи психолога із студентами-інвалідами.

Наступний етап програми – *тренінгово-розвивальний*. На даному етапі робота зі студентами проводилася у формі групових та індивідуальних занять, але перевага надавалась груповій роботі. Це обумовлено низкою причин: великими потенційними можливостями групової роботи з точки зору корекційно-розвивального ефекту, технічними перевагами та роллю референтно значущої для студента-інваліда групи. Тренінгово-розвивальному етапу відповідають такі стратегії: особистісного та професійного розвитку, фасилітації, тобто формування навичок „допомагаючої” діяльності, особистісної інтеграції студентів-інвалідів зі здоровими студентами.

В систему роботи, яка спрямована на розвиток особистості студента-інваліда ми включили психологічний тренінг, в розробці програми якого нами враховано необхідність розвитку професійно важливих якостей у студентів, таких як: комунікабельність, емпатія, емоційна стабільність, відповідальність, впевненість у собі, тощо.

Програма і структура *консультативно-корекційних* занять складалася з трьох блоків: вступного, формувального та закріплюючого. Основні завдання вступного блоку:

1. Встановлення позитивних відносин студент-інвалід - психолог, студент-інвалід – здоровий студент, студент – інвалід – група.
2. Створення позитивної установки на діалог з членами групи.
3. Постановка мети сумісної діяльності.
4. Формування мотивації сумісної діяльності.

Формувальний блок займав головне місце у груповій консультативно-корекційній роботі. Основні завдання цього блоку реалізовували загальні цілі групової роботи відносно кожного учасника і включали:

1. Розвиток комунікативних умінь, здатності до розуміння та співпереживання почуттям іншої людини, формування спрямованості студента-інваліда на студента норми, розширення та збагачення позитивного досвіду сумісної діяльності і форм спілкування зі студентами.

2. Розвиток здатності до усвідомлення себе і власних можливостей, підвищення самооцінки, позитивізація самоставлення, корекція самооцінки і рівня домагань, спрямування їх до реальності при загальному позитивному забарвленні, подолання невпевненості у собі, почуття дефективності, неповноцінності.

3. Формування навичок регуляції емоційних станів, подолання підвищеної тривожності, страхів, фобічних реакцій, невротичних симптомів, імпульсивності тощо.

Закріплюючий блок групової роботи зі студентами-інвалідами буде фіксувати сформовані професійно важливі особистісні якості студента і створювати умови для їх переносу у реальне життя, на формування міжособистісних стосунків.

Отже, розроблена нами програма (становлення) розвитку взаємостосунків студентів-інвалідів спрямована на формування позитивних взаємин у групах та поза ними, усунення психологічних проблем студентів з обмеженими можливостями здоров'я та оптимізацію їх особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції / Упор.: І. Зверева, І. Іванова. – К.: А.П.Д., 1995. – 243 с.*
2. *Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: Видавництво ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.*
3. *Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я: Монографія. – К.: Соціформ, 2004. – 200 с.*

УДК 332.122:339.137:005

Головка Л.В.

МЕТОДОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВІДНОСИН НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

Дано авторское определение понятию модернизация социально-трудовых отношений. Обоснованы принципы и подходы к определению потенциала модернизации социально-трудовых отношений.

Реформування економіки супроводжується трансформацією усіх елементів соціально-трудових відносин (СТВ). Трансформаційні процеси активізували нестандартні способи адаптації населення до ринкових змін: робота в режимі неповного робочого дня, вимушені адміністративні відпустки, тимчасова і неформальна зайнятість, затримка заробітної плати, тіньова і натуральна оплата праці та ін.

Із зміною інтересів суспільства і економічним розвитком формується векторність модернізаційного процесу. Розвиток модернізаційних проектів потребує значних інвестиційних вкладень, податкового стимулювання, обґрунтованої економічної і соціальної політики. Об'єктивною необхідністю модернізації соціально-трудових відносин є суттєве підвищення ролі людини. Водночас система обмежень інноваційного процесу не дозволяє у повній мірі здійснювати модернізацію економіки і соціально-трудових відносин.

Необхідною умовою дослідження потенціалу модернізації соціально-трудових відносин є визначення чинників та рівнів розвитку, кількісних та якісних параметрів в регіонах України. Процес формування глибинних змін СТВ ґрунтується на змінах культурних цінностей, потребах учасників соціально-трудових відносин, вимогах роботодавців до знань і вмінь працівників, їх адаптації до коливань попиту і пропозиції на ринку.

На сучасному етапі розвитку економіки країни необхідною умовою формування процесу модернізації соціально-трудових відносин є ефективна дієвість трипартиських угод, взаємодія працівника (організації, що представляє інтереси найманих працівників), роботодавця і держави. Регіональний рівень використання матеріальних ресурсів, трудового потенціалу працюючих в залежності від ринкових відносин визначає новітні підходи щодо визначення потенціалу модернізації соціально-трудових відносин.

На нашу думку, *модернізація соціально-трудових відносин* – безперервний процес кількісно-якісних гармонійних змін взаємодії суб'єктів СТВ у контексті нарощування соціального капіталу, збалансування попиту і пропозиції робочої сили з врахуванням потреб національного та світового ринку на засадах соціального діалогу з метою зростання конкурентоспроможності та соціальної стабільності економічного розвитку країни та регіонів зокрема.

Дослідження модернізації соціально-трудових відносин має вивести економіку праці на значно вищий рівень з врахуванням процесів функціонування людського капіталу, в тому числі питань вартості робочої сили і оплати праці. Оскільки із зниженням вартості робочої сили обмежуються можливості не тільки відтворення її кваліфікаційного рівня, необхідного для інноваційної економіки, але і відтворення населення, що при зменшенні обсягів соціальної підтримки і розширеному спектрі платних послуг може спровокувати зростання кризових явищ у суспільстві. У системі соціально-трудових відносин модернізаційні процеси можуть виступати як одна із форм їх регулювання. Визначення потенціалу модернізації соціально-трудових відносин на регіональному рівні базується на ряді принципів, зокрема:

Принцип єдності логічного і історичного дає можливість розглянути розвиток соціально-трудових відносин через трансформацію, реформування і модернізацію. Трансформаційні процеси соціально-трудових відносин зумовили появу нових

елементів системи СТВ на базі приватної власності: крупні, середні, малі підприємства, акціонерні товариства. Водночас негативним явищем стало порушення економічних і соціальних прав робітника, зростання неформальної зайнятості.

Принцип довгострокової перспективи. Модернізація ринку інвестицій має бути спрямована на удосконалення технологій розкриття корпоративної інформації, у тому числі – топ-менеджменту і розвитку експертного середовища. Інструментами забезпечення культури відкритості у регулюванні соціально-трудових відносин є законодавчі вимоги та їх удосконалення у напрямку надання фінансової звітності державному регулятору.

Для активізації процесів модернізації в системі соціально-трудових відносин відповідно взятого регіону необхідна розробка і реалізація стратегії розвитку СТВ. Подальший розвиток процесів регулювання окремих елементів СТВ має ґрунтуватись на основі методів програмування і проектування з врахуванням рівня економічного розвитку регіону.

Принцип регламентованості у структурі державного та регіонального регулювання соціально-економічного процесу реалізації трудового потенціалу, посилення ролі держави та органів локального управління з питань усунення конфліктних ситуацій. Метод узгодження інтересів найманих працівників і роботодавців реалізується через соціальне партнерство, яке є механізмом цивілізованого вирішення соціально-трудових конфліктів на основі реалізації прав і інтересів сторін. На рівні регіонів актуальним є дієвість вертикальної системи договорів і угод. Такі угоди укладаються між організаціями що представляють найманих працівників, об'єднаннями роботодавців і державою (регіональною управлінською структурою, облдержадміністрацією).

Принцип забезпечення соціальних пріоритетів і створення єдиної освітньо-наукової економічної системи. На базі даного принципу здійснюється оцінка формування нової моделі освіти адаптованої до вимог активізації інноваційних процесів, формування і накопичення інтелектуального капіталу з метою впровадження її в соціально-економічну систему суспільства.

Принцип гармонійності. Дотримання якого дозволяє оцінити рівень збалансованості інтересів соціальних партнерів, забезпечення їх прав і пріоритетних потреб.

Наявність процесів дестабілізації, що зумовлені зростаючою соціальною поляризацією населення, неузгодженістю інтересів соціальних груп, підвищенням рівня їх індивідуалізації, актуалізує дотримання принципу інституційності. Дієвість якого полягає у забезпеченні соціальної стабільності через інститут соціальної згуртованості, передумовами становлення якого є: підвищення рівня і якості життя населення; розвиток інститутів громадянського суспільства, які продукують більш цивілізовані суспільні відносини.

Принцип ініціативності. Дотримання якого дозволяє змінити культуру виробництва з отриманням якісного конкурентоспроможного продукту за рахунок модернізації управління крупних фірм на базі розширення спектру повноважень її структурних підрозділів через розвиток та реалізацію ініціативи, розробку раціоналізаторських підходів з врахуванням мінливості споживчого ринку, зростання благополуччя споживачів. Формування маркетингових напрямів супроводжується новою конфігурацією соціально-трудових відносин і умов зайнятості.

Важливим напрямом модернізації соціально-трудових відносин є розвиток страхових принципів, в тому числі соціальне страхування від безробіття на основі збільшення індивідуального вкладу кожного робітника (формування фондів соціального страхування і розподіл засобів має бути пов'язано із станом соціально-трудових відносин у відповідному регіону).

У використанні нових підходів регулювання соціально-трудових відносин вагоме місце займають питання соціального захисту. Одним із традиційних засобів соціального захисту найманих працівників, є конвенції, спрямовані на захист їхніх вимог у разі неплатоспроможності роботодавця. Доцільно продумати систему заохочувальних заходів щодо надання роботодавцями об'єктивної інформації про конкретні робочі місця та їхній економічний потенціал.

На формування потенціалу соціально-трудових відносин мають вплив процеси глобалізації, що прискорюють міждержавну і міжрегіональну міграцію робочої сили. Модернізація соціально-трудових відносин через дотримання принципу обмеженості іноземної робочої сили сприяє у певній мірі вирішенню цього питання. Необхідно оцінити реальні потреби в іноземній робочій силі, визначити перспективи демографічного, економічного і соціального розвитку країни та окремо взятого регіону.

Актуальності набуває комплексний підхід, що полягає у розробці, реалізації і оцінці комплексу заходів у окремо взятих сферах економіки. Базовим індикатором модернізації соціально-трудових відносин є рівень освіти населення. Розробка регіональних програм модернізації загальної освіти має здійснюватись через ресурсне забезпечення введення державних освітніх стандартів, підвищення заробітної плати вчителів у залежності до підвищення середньої заробітної плати в економіці регіону; розробка соціальних програм заохочення молодих вчителів, розвиток інфраструктури системи освіти, зокрема, забезпечення шкіл: сучасним обладнанням, необхідним для впровадження нових стандартів з освіти у початкових класах; лінгфонними кабінетами, що дозволить покращити якість викладання іноземних мов, розширить рамки міжнародного співробітництва; навчально-виробничим обладнанням - для активної інтеграції загальної і додаткової освіти в умовах введення нових стандартів.

Більш відчутною в умовах модернізації стає трансформація чинників динамічних змін зовнішнього середовища. З'ясування методології та методики визначення потенціалу модернізації соціально-трудових відносин спрямовується на зростання продуктивності праці на новій техніко-технологічній основі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колот А.М. *Соціально-трудові відносини: теорія і практика: [монографія]* / А.М. Колот. – К.: КНЕУ, 2003.
2. Шаульська Л.В. *Соціально-трудові відносини як чинники розвитку трудового потенціалу* / Л.В. Шаульська // – *Актуальні проблеми економіки.* -2005. - № 6 – С. 136-143.
3. Лазарева Є.В., Яблонська Н.В. *Методичний підхід до оцінки конкурентоспроможності регіону* / Є.В. Лазарева, Н.В. Яблонська // - *Регіональна економіка.* – 2011. - № 1. – С. 23-31.

ДОПОМОГА ЗЕМСТВ КООПЕРАТИВНОМУ РУХУ В ХАРКІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ НА ПОЧ. ХХ СТ.

В статті розглядається діяльність земств Харківської губернії, що сприяла створенню мережі кооперативних організацій, шляхом залучення значних капіталовкладень для їх розвитку.

На початку ХХ ст. більшість селянських господарств не мали власних матеріальних можливостей для підвищення економічного становища. Основним фінансовим джерелом був Селянський банк, який надавав кредити селянським господарствам терміном до трьох років з певними відсотками. Але умови кредиту були важкими для дрібних господарств. Це робило селянина боржником, або взагалі розорявало його. Низька купівельна спроможність негативно позначалася на всій системі ведення сільського господарства, унеможлилювала придбання сучасної сільськогосподарської техніки, мінеральних добрив.

Дореволюційна історіографія представлена узагальнюючими працями, автори яких аналізують історію становлення земств Російської імперії, та роботами, в яких характеризуються окремі аспекти економічної діяльності земств, зокрема, сприяння розвитку кооперації, поширенню агрономічних знань тощо. Вагомий внесок у дослідження соціально-економічної діяльності земств зробили О.І. Васильчиков та Б. Б. Веселовський, Т.І. Тихонова, А.Г. Авчинников, Г.Є. Львов, В.Д. Кузьмін-Караваєв, В.В. Григоровський [1,3,4,5,12,13].

Вони вивчили перший досвід діяльності земств і досить високо оцінили ефективність земського самоврядування.

Автори вперше проаналізували роботу економічних органів щодо проведення показових заходів та умови роботи земських агрономів та ін.

В радянській історіографії земська проблематика згадувалася в рамках вивчення дореволюційної історії СРСР та УРСР. Основна увага радянських дослідників приділялася земській реформі 1864 р. та обмеженням з боку царського уряду.

Протягом 90-х рр. ХХ ст. сучасна українська історіографія поповнилася працями, в яких висвітлюється діяльність земств окремих губерній, та дослідженнями, в яких проаналізовано основні напрямки діяльності земств. Звертається увага на краєзнавчу діяльність земських установ та земських діячів, вивчається їх участь в архівних комісіях й археологічних з'їздах.

На початку ХХІ ст. з'являється ряд досліджень, в яких автори звертають увагу на господарську діяльність земств. Чільне місце належить дослідженню О.М. Обметко, в якому особливе місце приділяється соціально-економічному аспекту діяльності земств Лівобережної України. При цьому дослідження обмежується хронологічними рамками 1864-1895 рр. [6,7,14,15,17,18,19].

Огляд історіографії свідчить про те, що в більшості праць висвітлювалися теоретичні та практичні питання загального характеру з досліджуваної теми, опосередковано пов'язані з соціально-економічною діяльністю земств губерній на території України.

На початку ХХ ст. селянські господарства почали об'єднуватися у сільськогосподарські товариства. Завдання й цілі цих об'єднань полягали у забезпеченні практичної допомоги селянським господарствам шляхом поширення агрономічних знань, удосконалення агротехніки, продажу сільськогосподарських машин, відкриття відповідних складів тощо.

Крім того, товариства об'єднували капітали дрібних селянських господарств та займалися посередницькими операціями, що надавало селянам більше можливостей для збуту власної продукції та купівлі сільськогосподарських машин. Завдання сільськогосподарських товариств в області економічної допомоги практично збігалися з земськими.

Сільськогосподарські товариства були різними як за соціальним складом, так і за територією діяльності. Вони поділялися на губернські, повітові та товариства малого району.

Але незалежно від типу сільськогосподарських товариств в своїй більшості теж не мали достатніх фінансових та економічних можливостей. Особливо діяльністю товариств були незадоволені банки, бо не отримували від них значних прибутків. Адаже існував значний розрив між терміном часу, на який товариство брало у банку позику, і на який видавало кредити селянам.

Так, позика в банку була короткостроковою, а селянам – 25% від цієї суми товариство надавало у довгостроковий кредит, що гальмувало кредитні операції обох сторін.

Земства звернули увагу на ці організації з метою зробити дрібні селянські господарства більш продуктивними. Намагаючись поліпшити ситуацію у цій сфері, земства обрали два напрямки: створення земських кас дрібного кредиту та підтримку сільськогосподарських спілок та різного роду кооперативних організацій. Основною формою земської допомоги стало фінансування.

У Харківській губернії зі спілок першої категорії в губернії діяла лише Харківська Спілка сільського господарства, діяльність якої постійно зустрічала підтримку з боку губернського земства. За характером роботи та напрямками діяльності цю організацію ми можемо визнати однією з перспективних сільськогосподарських спілок Російської імперії. Крім центральної спілки були створені відділення тваринництва, садівництва, кооперативів, Тарифне бюро, селекційна станція, книжковий сільськогосподарський склеп, - всі ці відділення займалися об'єднанням існуючих спілок та товариств, організовували союзи тваринницьких господарств, виставки продуктів землеробства та таке інше. Спілка також здійснювала широку видавничу діяльність. Виходили друком і видання «Южно-Русская сельскохозяйственная газета», «Хлібороб» та «Хозяїн». На сторінках цих видань містилися агрономічні та наукові статті, рекомендації агрономів. Матеріали подавалися у науково-популярній формі, розраховані на пересічного селянина [16: 57].

За даними на 1908 р., у Харківській губернії діяло чотири спілки повітового типу: Охтирська, Богодухівська, Краснотуркська та Куп'янська, загальна кількість членів в яких становила 667 осіб. Спілки повітового типу у складі мали агронома з вищою освітою та секретаря. Здебільшого вони займалися організацією торгівлі насінням, сільськогосподарськими машинами, пропагандою сільськогосподарських знань, організацією курсів, читанням лекцій, проведенням показових заходів.

Третю групу складали спілки малого району, які відрізнялися не тільки розміром території діяльності, а й за складом. Це були суто селянські організації. Цей тип спілок був основною опорою селянських господарств. У 1908 р. в Харківській губернії діяло 23 дрібні сільськогосподарські спілки, одинадцять з яких існувало у Вовчанському повіті. Загальна кількість членів спілок цього типу становила 1253 особи.

Окрім сільськогосподарських товариств, в Харківській губернії 1907 р. діяло 53 кредитних товариства. Відмінність кредитних товариств від сільськогосподарських спілок полягала в соціальному складі. Спілки, як правило, об'єднували лише сільські

господарства, а до товариства входили як організації, так і окремі особи з різних верств. Крім того, головним призначенням товариств було кредитування, причому сільськогосподарських спілок. Останні займалися збутом продукції та наданням позик селянам, хоча й не мали власного кредитного капіталу. Спільним був напрямок діяльності – допомога сільському господарству.

Постановою від 5 травня 1907 р. для задоволення потреб кредитних товариств Харківська губерньська управа асигнувала 10 тис. крб. Розмір асигнувань товариств обласного та повітового типу, за даними на 1907 р., становив 1000 крб. на рік, для спілок малого району видавалися позики 100 крб. одноразово та 200 крб. щорічно на прохання агронома та секретаря. У 1908 р. губерньське та повітові земства Харківської губернії на їх розвиток асигнували 9950 крб. Слід сказати, що з кожним роком розміри асигнувань збільшувалися [8].

Допомога кредитним товариствам надходила не лише від губерньського, активну участь брали й повітові земства. У 1910 р. Сумське повітове земство реорганізувало Олександрійський банк у земський банк дрібного кредиту з правом фінансування кредитних товариств. Як наслідок, тільки у 1912 р. ним було профінансовано 5 кредитних товариств Сумського повіту на суму 17 тис. крб. Загалом серед більш ніж 30 тис. господарів, які входили до цих товариств, 1/3 частина користувалася позиками [9:7-10].

Реорганізація банку дала змогу Сумському земству створити спеціальний капітал у розмірі 10 тис. карбованців та видавати кредитним товариствам довгострокові кредити. За такої підтримки кредитні товариства отримали можливість здійснювати посередницькі операції з дрібними селянськими господарствами на більш вигідних умовах для обох сторін, бо термін кредиту, який вони могли надати селянам, коливався від одного до дванадцяти років, зі ставкою не більш шести відсотків на рік. Таким чином, товариства отримували більше коштів і на вигідніших умовах. Це сприяло збільшенню їх кількості. Якщо у Сумському повіті в 1911 р. діяло 14 кредитних товариств, то вже у 1913 р. – 19 з оборотним капіталом 1 927 334 крб. (тобто 100 000 крб. на кожне товариство). Сорок два відсотки цих сум становили особисті внески селян, тридцять дев'ять – займи, решту - 357 597 крб. – інші види коштів. Тільки за 1913 р. товариствами було видано 26 738 позик, на суму 1 млн. 783 тис. крб., і чистого прибутку отримано 39323 крб. [10:108-110].

Земства Харківської губернії не обмежилися лише наданням одних лише позик. Важливим напрямком активізації господарської діяльності було створення земських кас дрібного кредиту. Їх створенню сприяв «Зразковий статут земських кас дрібного кредиту», затверджений 14 липня 1906 р. Міністерством фінансів. Згідно зі статутом, земська каса дрібного кредиту мала власний зворотній капітал, який забезпечував процедури кредитування. Капітал каси мав відокремлюватися від спеціального капіталу земських зборів. Головним завданням каси було сприяння підвищенню виробництва сільських господарств, кредитних товариств та спілок шляхом надання довгострокових, необтяжливих кредитів [8].

Прогресивними елементами цього статуту були його доступність для всіх категорій селян. Незалежність від спеціальних земських капіталів захищала каси від збитковості та витрачання ними коштів не за призначенням.

Після запровадження статуту, набув прискореного характеру процес створення кас дрібного кредиту. У Харківській губернії перша каса дрібного кредиту (губерньська) з'явилася у 1909 р. і на кінець 1911 р. її грошовий баланс зріс з 317 тис. до 1 млн. 700 тис. крб. З цієї суми 1 млн. 300 тис. було видано кредитним товариствам та спілкам. Головне її завданням полягало у наданні короткострокових позик кооперативам, розвитку форм довгострокового кредиту, організації збуту товарів. Про рентабельність цього закладу говорить той факт, що лише за 1911 р. загальний обіг каси становив 10 млн. крб., та валовий - 7 млн. 700 тис. Таким чином, каса після дворічного існування вже не потребувала зовнішніх дотацій. Всього в Харківській губернії до 1911 р. було відкрито п'ять земських кас дрібного кредиту з капіталом 22 232 тис. крб. [2: 59-60].

А вже станом на 1912 р. в Харківській губернії діяло 11 кас. Через рік, у 1913 р., каси дрібного кредиту існували у кожному повіті [11].

Отже, проводячи пошук передових форм економічної допомоги земській організації, вбачили в широкій кооперації один з способів вирішення соціально-економічних проблем на селі.

Особливістю земської допомоги було об'єднання широкого фінансування товариств та спілок з просвітницькою роботою. Земства не тільки надавали кошти, але й вчили членів кооперативних організацій правильно їх використовувати. З цієї метою проводилися спеціальні лекції та курси, відряджалися дільничні агрономи. Власне самі представники цих організацій запрошувалися до роботи у губерньських та повітових економічних радах. Це свідчить про довіру та міцне співробітництво земств з селянськими кооперативними організаціями. Про успіх земської участі у кооперативному русі свідчить збільшення кількості кредитних товариств, спілок та участі в них селянських мас.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авчинников А. Г. *Пятидесятилетие земства 1864-1914. Иллюстрированный очерк для земских школ и для народа* / А. Г. Авчинников. – Екатеринбург.: Народное издание, 1914.
2. *Агрономическая организация Харьковской губернии. // Земский сборник Черниговской губернии. – 1912. – №9 – С. 59 - 60.*
3. Васильчиков А. И. *О самоуправлении: в 3 т./А. И. Васильчиков – СПб., 1871. – Т. 3: Сравнительный обзор русских и иностранных земских и общественных учреждений. – 345 с.*
4. *Веселовский Б. Б. История земства за 40 лет: в 4 т. / Б. Б. Веселовский – СПб.: Издание О. Н. Поповой, 1909. – Т. 3. – 710 с.; Т. 4. – 831 с.*
5. Григоровский А. *О земстве. / А. Григоровский. – Харьков, 1914.;*
6. *Гуз А. М. Земства в політичній системі Російської імперії: напрями та результати діяльності / А. М. Гуз // Нова політика. – 1996. – № 4. – С. 55-59;*
7. *Галієнко А. А. Історико-краєзнавчі матеріали в “Земском сборнике Черниговской губернии” / А. А. Галієнко // Сіверянський літопис. – 1995. – № 3. – С. 97-102;*
8. *Доклады Харьковской губернской земской управы очередной сессии земского собрания за 1907 г. – ДАХО. – Ф. 304, – Оп. 1, – Спр. 2577, – Арк.119.*

9. Журнал Сумского уездного земского собрания за 1912 г. – Сумы: Типография И.Г. Ильченко, 1912. – С. 7-10.
10. Журнал заседания Сумского уездного собрания Чрезвычайной сессии от 19 января 1914 г. // Экономические мероприятия земств. – Сумы: Типография А. Чернобрувиченка, 1914. – С. 108 – 110.
11. Краткие Справочные сведения о сельскохозяйственной деятельности земств в 1912 г. – Петроград: Главное управление землеустройства и земледелия при Департаменте Земледелия, 1915. – 128 с.
12. Кузьмин-Караваев В. Д. Земство и деревня 1898-1903 гг. / В. Д. Кузьмин-Караваев – СПб.: Типография общества печатного дела Е. Евдокимов, 1904. –
13. Львов Г. Е. Наше земство и 50 лет его работы / Г. Е. Львов, Т. И. Полнер. – М.: Изд-во “Задруга”, 1914.
14. Маскина А. С. Таврическое земство в 1866–1890 гг. (Социальный состав, бюджет и практическая деятельность): автореф. дис. ... канд. ист. наук: спец. 07.00.02 “Всемирная история”/ Маскина Алла Степановна. – М., 1982. – 16 с.
15. Мармазова О. І. Просвітницька діяльність земств в Україні (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. / Мармазова Ольга Іванівна. – Донецьк, 1998. – 108 с.;
16. Обзор экономических мероприятий Харьковского губернского земства за 1907 г. – Харьков, 1909. – 57 с.
17. Обметко О. М. Соціально-економічна діяльність земств в Україні (середина 60-х – 90-х років ХІХ ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Обметко Оксана Миколаївна. – К., 2002. – 204 с.
18. Петров О. О. Діяльність земських статистичних закладів південноукраїнських губерній у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Петров Олександр Олександрович. – Дніпропетровськ, 2003. – 265 с.
19. Пиріг // Сіверянський Літопис. – 2000. – № 4 – С. 119; Половец В. М. Інститут земських агрономів / В. М. Половец // Сіверянський Літопис. – 2003. – № 5/6. – С. 109-116.

Горохова І.В.

ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ У СТРУКТУРІ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Стаття присвячена проблемі тлумачення понять «Інтелект» та «Мислення», дослідженню їх співвідношення з метою визначення смислового наповнення, вивченню фундаментальних праць з історії, філософії та психології.

На різних етапах розвитку людського суспільства (і насамперед – європейського) термін «інтелект» зазнає різного, інколи – діаметрально протилежного тлумачення: наприклад, у схоластів він вживається для позначення вищої пізнавальної здатності понадчуттєвого осягнення духовних сутностей на противагу розуму як більш низькій пізнавальній здатності. У Канта інтелект є здатністю утворювати поняття, а розум – здатністю творити метафізичні ідеї. У Гегеля інтелект – це здатність до абстрактно-аналітичного та діалектичного мислення [1:70].

Мислення й інтелект здавна вважають найважливішими й характерними рисами людини. Недарма для визначення виду сучасної людини використовують термін «*homo sapiens*» – людина розумна. Проте поняття «інтелект» можна осмислити і розкрити лише через висвітлення основних його параметрів, які, в свою чергу, отримують своє наповнення через інші поняття, що фігурують у працях філософів, психологів, юристів, філологів. Оскільки часто інтелект отожднюють із розумом і мисленням, вважаємо розділити у своїй праці ці поняття та визначити їх взаємозв'язок.

Співвідношення понять «інтелект» / «розум» та «мислення» можна визначити такою аксіомою: останнє відображає процес, а перші є інструментарієм цього процесу. Інакше кажучи, індивідуальні та національні особливості інтелекту (розуму) визначають специфіку мислення як процесу.

Якщо зазначені поняття є взаємопов'язаними та характеризуються реверсним причинно-наслідковим зв'язком, необхідно розглянути детально кожне з виділених понять з метою визначення їх смислового наповнення, адже вербальне його вираження (лексми та синтаксеми) неодмінно складатиме ЛСП.

Аналіз доцільно розпочати з поняття «мислення». яке можна позиціонувати як гіперонім лексем «інтелект» і «розум».

Мислення разом зі сприйняттям розглядають як вид пізнання, як процес створення моделі або образу уявлень про зовнішній і внутрішній світ особистості, його репрезентації. В сучасній психології існує класифікація цього процесу, здійснена за його формою, згідно з якою виділяємо такі три його види: 1) *наочно-дійове* (практично-дійове), 2) *образне* (наочно-образне) та 3) *словесно-логічне* (або поняттєве, вербальне, дискурсивне, теоретичне) – саме в такій послідовності вони розвиваються як у філогенезі (історично), так і в онтогенезі (в індивідуальному розвитку).

Мисленнєва задача при наочно-дійовому мисленні розв'язується безпосередню в процесі діяльності. Саме з цього виду почався розвиток мислення в людини (коли розумова діяльність ще не відокремилася від предметно-практичної). Слід зазначити, що походження інтелекту (та мислення в цілому) пов'язують із працею, а пізніше – із соціальною свідомістю, яка дозволила людині перейти від міфологічної до раціоналізованої картини світу (від Хаосу до Логосу) [1:69].

Дискурсивне, аналітичне (або логічне) мислення відрізняють від інтуїтивного за часовими ознаками (період протікання процесу), структурними (поділ на етапи) та рівнем усвідомленості протікання процесу (усвідомлення або не усвідомлення).

Безумовно, існують і інші класифікації, що ґрунтуються на інших принципах. Так, науковці нерідко розрізняють *теоретичне* і *практичне* мислення, або теоретичний і практичний інтелект. Ці види мислення виділяються за типом розв'язуваних задач і відповідних структурних і динамічних особливостей. Практичне мислення спрямоване на вирішення практичних задач. Основна мета практичного мислення – підготовка фізичного перетворення дійсності: постановка мети, складання плану, проекту, схеми тощо. Інакше кажучи, йдеться про мисленнєвий акт, що дає практично ефективний результат. Відповідно, теоретичне мислення спрямоване не на досягнення практичного результату, а на пошуку теорій та ідей, подальший розвиток яких, можливо, і не буде втілено практично.

Вищезазначені класифікації лише на перший погляд (через схожість номінацій) є подібними. Насправді, принципи класифікацій – різні. Зрозуміло, що виділення інших принципів також є можливим – саме цьому завдячуємо наявності в науковій літературі і інших видів мислення (саногенного, позитивного, творчого тощо).

Наприклад, *саногенне* мислення є одним з ефективних засобів розв'язування психотравматичних проблем. Воно базується на усвідомленні та рефлексивному аналізі цих проблем, на свідомому аналізі власних емоцій та емоціогенних (стресогенних) факторів. Згідно з «принципом єдиного інтелекту» Б. М. Теплова, всі проблеми, які вирішує людина незалежно від їх специфіки, розв'язуються за допомогою єдиного інтелекту. Отже, саногенне мислення – це важливий компонент інтелекту людини, який відіграє принципову роль у розв'язанні її власних внутрішніх проблем [4].

Завдяки принципам *позитивного* мислення ніколи не буває пізно змінити уявлення про себе, створити цілісний позитивний образ власного «Я», і тоді життєві проблеми, в тому числі психотравматичні, узгоджуються із цим новим образом, вирішуються без надмірних зусиль. Однак для створення й підтримки позитивного образу власного «Я» необхідні такі риси інтелекту, як творче мислення й творча уява.

Існує думка, що будь-яке мислення є продуктивним, творчим процесом, завдяки якому завжди людина відкриває і прогнозує щось суттєво нове. Такі думки дотримується, зокрема, А. В. Брушлинський [2]. Його обґрунтування пов'язане з розумінням функції психічного як відображення безперервних змін зовнішнього світу, які неможливо заздалегідь і цілком передбачити. Отже, за ступенем новизни одержаного в процесі мисленнєвої діяльності продукту відносно вихідних знань суб'єкта розрізняємо мислення *творче* (або *продуктивне*) та мислення *репродуктивне*. Творче мислення разом із творчою уявою є психологічною основою людської творчості, джерело інновацій у всіх сферах діяльності людини.

Психологи стверджують, що всі вищезазначені види й типи мислення неодмінно співіснують в інтелекті дорослої людини, взаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип мислення може превалювати, переважати або в конкретний момент, або в певній професійній діяльності. Однак мислить *суб'єкт*, і всі задачі, які стоять перед ним, він вирішує завдяки своєму інтелектові.

«Принцип єдиного інтелекту» Б. М. Теплов формулює таким чином: «інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються форми мисленнєвої діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини» [4]. Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення. Поняття «професійне мислення» широко застосовується в другій половині ХХ ст. у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні в професіонала (інженера, лікаря, вчителя, агронома, економіста та ін.) мислення, яке дає змогу оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язання професійних задач, добре орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, переборювати «нештатні», екстремальні ситуації. Дуже важливою є здатність суб'єкта інтелектуально насичувати власні трудові процеси, тобто виділяти проблеми в трудовій діяльності та творчо їх розв'язувати. Останнє властиве новаторам, раціоналізаторам, винахідникам, котрі, як правило, бачать проблеми там, де їх не помічають інші професіонали.

Залежно від характеру діяльності відбувається подальша диференціація професійних типів мислення. Так, у художньому мисленні розрізняють мислення *музичне, сценічне, поетичне, композиційне* та ін. У галузі інженерно-технічної діяльності, де функціонує технічне мислення, воно реалізується і як *оперативне* мислення щодо керування великими системами, і як *конструктивне* мислення, і як *інженерне*. Виділяють також *юридичне, педагогічне, медичне (клінічне)* мислення тощо.

Професійне мислення – це інтелектуальна діяльність, спрямована на розв'язання професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення.

Звісно, не секрет, що кожна людина мислить неповторно. Алгоритм її мислення індивідуальний, що дає підстави виділяти такі його індивідуальні особливості, як:

– *самостійність* – вміння людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей. Людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи розв'язання пізнавальних та інших проблем;

– *критичність* – здатність людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляючи цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважає на всі аргументи, виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій. Критичність мислення значною мірою залежить від життєвого досвіду людини, багатства та глибини її знань;

– *гнучкість* – вміння людини швидко змінювати свої дії при зміні ситуації, звільняючись від шаблонності набутих у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язку аналогічних завдань. Гнучкість мислення виявляється в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язку завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язку, знаходити нові нестандартні способи дій за змінених умов;

– *глибина* – вміння проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруванням неістотних проявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям з глибоким розумом, які в простих, добре відомих фактах уміють помічати протиріччя й на цій підставі розкривати закономірності природи та суспільного життя;

– *широта* – здатність охопити широке коло питань в різних галузях. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності;

– *послідовність* – вміння дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні. Послідовним можна назвати мислення людини, яка точно дотримується теми міркування, не відхиляється від неї, не перестрибує з однієї думки на іншу, не підмінює предмет міркування. Для послідовного мислення характерним є дотримання певних принципів розгляду питання, зрозумілість плану, відсутність протиріч і логічних помилок в аргументації думки, доказовість та об'єктивність у зроблених висновках;

– *швидкість* – здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, міри сформованості мисленнєвих навичок, досвіду у відповідній сфері діяльності та рухливості нервових процесів.

Усі властивості мислення людини формуються і розвиваються в діяльності. Змістовна й відповідним чином організована діяльність сприяє всебічному розвитку особистих мисленнєвих властивостей. Так як інтелект – це, як зазначалося, інструментарій мисленнєвої діяльності, зрозуміло, що переважна більшість характеристик останньої відноситься і до цього поняття. Тобто, характерним є живання в науковій літературі таких словосполучень, як: *швидкість, послідовність, широта, глибина інтелекту, теоретичний, практичний інтелект* тощо.

Так, наприклад, практичний інтелект також пов'язує з вирішенням задач переважно з допомогою практичних дій, а не образних чи вербальних (навіть якщо останні певним чином присутні). Власне, йдеться про використання матеріальних і матеріалізованих засобів розв'язування задач (реальних об'єктів, засобів праці, знаково-символічних об'єктів – формул, алгоритмів, планів, креслень тощо) для виконання певних завдань.

Сьогодні під інтелектом розуміємо здатність свідомо виконувати *розумові дії*, такі як: систематизація, зіставлення, виокремлення, формування поняття, порівняння, поєднання, категоризація, організація, кількісний розрахунок, з'ясування причин і наслідків, характеристизація, моделювання, пошук зв'язків та закономірностей, перебір варіантів, візуалізація, вербалізація, узагальнення, структурування, розбір, осмислення, позбавлення, регуляція і т.д. При цьому людина застосовує інтелект для обробки *наявної інформації*, наприклад, з метою побудови або вдосконалення розуміння, позиції, стратегії, методу, правила, комбінації, відношення, пояснення, рішення, плану чи цілі.

Інтелект пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями людини, такими як сприйняття, пам'ять, мова, уява, самосвідомість, самоконтроль, характер, володіння тілом, творчість, інтуїція.

Інтелект найчастіше спрямовується на облаштування побуту і відпочинку, професійну діяльність, міжособистісні стосунки та самовдосконалення.

В повсякденному житті в сучасній розвинутій людині інтелект також проявляє себе у вигляді *внутрішніх відчуттів і образів мислення*, таких як відчуття реальності, часу, простору, себе, ритму, відповідальності, гумору, ситуації, прекрасного, небезпеки, захищеності, такту, комфорту, міри, справедливості, довіри, свободи, поваги, власної гідності та інших, і у вигляді аналітичного, образного, практичного, абстрактного, тактичного або стратегічного образу мислення.

За походженням інтелект є сконцентрованим досвідом, надбаним людиною впродовж життя і успадкованим від попередніх поколінь.

Отже, *інтелéкт (ро́зум)* – сукупність розумових *здібностей*. За допомогою розуму людина: вчиться, тобто здобуває нові знання та удосконалює свої розумові здібності; розуміє мову та абстрактні ідеї; обдумує бажаний для неї результат (проблеми тощо) та складає план по його досягненню, а потім безпосередньо здійснює заплановане, роблячи висновки (як зі своєї діяльності, так і діяльності інших) та удосконалюючи свій *практичний досвід* [6].

У сучасній науці інтелект – це питома величина, різна для кожної людини, яка може змінюватися якісно (а деякі дослідники вважають, що і кількісно) залежно від внутрішніх (фізичних, духовних), так і від зовнішніх (культурних, соціальних) факторів (БСЭ, т. 10).

Термін *«інтелект»* (від *лат.* лексеми *intellectus* – *пізнання, розуміння, розсудок*, яка є перекладом грецького слова *«нус»* – *розум*) позначає вищу пізнавальну здатність мислення, яка відзначається активним творчим характером, порівняно з пасивно-чуттєвими формами пізнання. Призначення інтелекту – створити порядок із хаосу [1], а для цього людина повинна думати, мислити та осмислювати світ та своє місце в ньому. Таким чином, фіксуємо двовекторність інтелекту, перший з яких спрямований на зовнішній світ, а другий – на саму людину.

Звісно, існують і інші визначення поняття, наприклад: інтелект – це суб'єктивна здатність живих істот здійснювати доцільну орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища та його творчій зміні. Інтелект дає можливість передбачати події – природні та соціальні, – щоб, діючи адекватно об'єктивним подіям, забезпечувати організму прогресуючий життєвий оптимізм. Інтелект протиставляється інстинктам та навичкам як здатність, що дозволяє вищим живим істотам активно досягати поставленої мети [9].

В історії, філософії та психології інтелект протиставлений чуттєвому рівню пізнання, або навпаки – змістове джерело інтелекту вбачається в діяльності органів чуття. На різних етапах розвитку людства вчені намагалися вирішити проблему «очищення» інтелекту від суб'єктивних деформацій (афектів та довільних дій (Ф. Бекон) [9]. Водночас підкреслювався вплив емоцій та волі на функціонування та змістове збагачення інтелекту (ідея Спінози про інтелектуальну любов до природи тощо). Спроби визначити інтелект як провідну психологічну здатність (відносно емоцій і волі) зумовили появу нового психологічного напрямку – *інтелектуалізм*.

Порівняльні дослідження інтелекту тварин та людини сприяли розвитку загальної теорії інтелекту, виявленню його специфіки на різних еволюційних рівнях. Наразі в психології встановлено навіть генетичні рівні інтелекту – *наочно-дійовий, категоріально-абстрактний, практичний*.

Сьогодні інтелект досліджують як здатність і процес орієнтації в середовищі (ситуативні характеристики інтелекту), як спонукання до активності (мотиваційні характеристики), а також – його формування та прояви в певних операціях (дійові характеристики).

Водночас, у сучасній філософії та психології значно поширилися різні антиінтелектуальні напрями, які в процесі здійснення певної дії надають перевагу несвідомим потягам волі, інстинкту, інтуїції тощо. А у біхейвіоризмі та гештальтпсихології вчені не вбачають істотних відмінностей між інтелектом людини та твариною, зводячи структуру інтелекту до структури перцептивного процесу.

Досить відомою на сучасному етапі розвитку психології є теорія інтелекту Ж. П'яже, яка включає вчення про функцію інтелекту й про стадії його розвитку. Основні функції інтелекту, або функціональні інваріанти, — це організація й адаптація. Адаптація, у свою чергу, включає два взаємопов'язані процеси – асиміляцію та акомодацию. Асиміляція підкреслює відтворення

суб'єктом у його пізнавальній активності певних характеристик об'єкта пізнання: акомодация – це процес пристосування суб'єкта пізнання до вимог об'єктивної реальності. У процесі пізнавальної активності змінюється і сам суб'єкт пізнання, що здобуває пізнавальний досвід. Цей досвід П'яже називає пізнавальною структурою. Пізнавальні ж структури створюють схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою. Водночас, асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги [9].

Якщо інтелект – це здатність людини розв'язувати завдання і проблеми відповідної складності, то з можна говорити і про рівень розвитку інтелекту, який може бути низьким, середнім і високим (або початковим, низьким, середнім, досить високим і високим). Необхідно пам'ятати і про те, що інтелект залежить і від професійних навичків людини, адже особистість, яка вирізняється інтелектом у одній певній галузі (наприклад, фізиці), може бути зовсім безпорадною у життєвих ситуаціях. Або людина може успішно розв'язувати складні проблеми в галузі, наприклад механіки, і бути зовсім нездатною керувати науковим колективом чи приймати елементарні рішення в галузі фінансів. Тому доцільно говорити про інтелект *науковий, професійний, життєвий, сімейний, загальний, управлінський, політичний, соціальний* тощо.

Питання розмежування понять *розум* та *інтелект* сьогодні лишається відкритим: одні науковці стверджують, що інтелект є ширшим поняттям, адже воно містить *мудрість* особи, *рівень її мислення*, *набуті знання*, *ерудицію*, *компетенцію*, *інтуїцію*, *глибину осмислення* явищ, *уміння аналізувати* тощо. Тобто, інтелект, у розумінні прибічників такого погляду, відображає ступінь розумової обдарованості, творчий розвиток здібностей, вагомість розумових зусиль, систему розумових операцій і виступає, таким чином, здатністю людини керуватися розумом, почуттями, волею; абстрактно мислити й розв'язувати проблеми; раціонально пізнавати себе та навколишній світ, корегуючи суб'єктивне ставлення до зовнішніх чинників [9].

Безумовно інтелект пов'язаний з розумом, ототожнювати інтелект з розумом не слід. Проте прийняти думку про те, що інтелект є поняттям семантично ширшим за розум, вважаємо, немає підстав, адже з наведених ілюстрацій бачимо, що загалом, у науковій літературі інтелект визначають як «якісну характеристику розуму, своєрідним його критерієм» [9], тобто розум, як його сприймав І. Кант, є первинним, він даний людині від народження, в той час як інтелект здебільшого є результатом соціалізації особи [9], і прикладом цьому може слугувати наявність в українській мові поняття «інтелігентність», яке поєднує високий рівень загальної культури й освіченості. Інше поняття – «інтелектуальна людина» використовується насамперед для характеристики людини, яка здатна до здійснення процесів мислення.

Таким чином, інтелект – це здатність до мислення, а саме мислення – це процес, у якому інтелект реалізується. Інтелект має свої властивості (*абстрактність*, *розсудливість*, *особливості сприймання*, *пам'яті*, *мислення*, *уяви*, а також *творчість*, яка виявляється у практичному мисленні). Розкрити поняття «інтелект» допомагають і наявна *глибина пізнання*, *широта творчості*, *високий потенціал*, *свобода мислення*, *розвинені емоції* та *особиста активність*. Поняття «інтелект» відбиває надзвичайно важливі когнітивні характеристики людського буття, адже за його допомогою людина здатна досягти ідеальні параметри буття [1: 70], що наближує це поняття до іншого глобалізму – «мудрість».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрос Є. І. *Інтелект у структурі людського буття*/Андрос Є. І.– 2010.
2. Брушлинский А.В. «Проблемы психологии субъекта». – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Дружинин В.Н. *Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона»* / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 2 – С.83-93.
4. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-С. 9-347.
5. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования* / М.А.Холодная. – [2-е изд.перераб.и доп.] – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
6. <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>.
7. <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/rozdil1.htm>.
8. <http://lingvo.asu.ru/english/texts/philosophy/org01.html>.
9. <http://www.centernlp.ru/library/s55/nlp/drujinin.html?PHPSESSID=mhhj19nrla4p6cs7kslu1802>.

УДК 373.5.015.31:159.953.5

Дзюбенко О. А.

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Аннотація. В статті представлено аналіз експериментального дослідження психологічних особливостей адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, визначено структурні компоненти та рівні соціально-психологічної адаптації учнів п'ятих класів.

Аналіз концептуальних підходів до вивчення проблеми адаптації особистості, дозволив визначити, що адаптаційний процес позначається на всіх системах організму, починаючи від фізіологічних процесів до регуляції психічної діяльності [1; 2; 3]. Не зважаючи на використання в психологічній літературі таких понять як: психічна, психологічна, соціально-психологічна та соціальна адаптація, такий розподіл вважаємо дещо умовним. На нашу думку, найбільш вдалим для вивчення психологічних особливостей адаптації в умовах соціального середовища є термін соціально-психологічна адаптація. Соціально-психологічна адаптація хоч і пов'язана із феноменом пристосування до умов зовнішнього середовища, проте пристосувальною активністю не обмежується, а визначається особистісними адаптивними можливостями, які набуваються в процесі онтогенетичного розвитку, що зазначено у працях вітчизняних психологів-науковців (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Так, О. Леонтьєв використовує поняття «присвоєння», що характеризує можливість пристосування та проявляється як розвиток людських здібностей та властивостей

шляхом оволодіння новими видами діяльності та через міжособистісне спілкування [1, с. 119]. Саме тому адаптаційний процес детермінований не лише пристосувальною потребою, але й потребою у присвоєнні суспільно-історичного досвіду.

Рушійною силою соціально-психологічної адаптації є потреба у пізнанні нового середовища та встановлення з ним гармонійних стосунків. Психологи-науковці в самій адаптативній потребі виокремлюють такі елементи як: потреба в отриманні нової інформації, потреба в засвоєнні нових знань та навичок, потреба у встановленні позитивних зв'язків та відносин. Потреба пізнання нового є основою адаптативної діяльності. Отже, поняття «соціально-психологічна адаптація» ми розуміємо як соціально детермінований процес присвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної взаємодії особистості й навколишнього середовища. Адаптованість – результат успішної реалізації власних можливостей у нових умовах та набуття гармонічної узгодженості в системі «особистість-середовище».

У науковій літературі існує термін «рівень адаптації», який трактують як «кількісна характеристика самої адаптації, ступінь вираженості адаптованості особистості (високий, середній, низький), чим вищий рівень адаптованості особистості до певної соціальної ситуації, тим вищий її рівень автономності відносно середовища адаптації» [2, с. 49].

Як відомо, перехід від початкової до основної школи супроводжується адаптаційним процесом, проте не у всіх учнів він проходить швидко та без певних труднощів. Саме тому ми можемо стверджувати, що учні, які перейшли у основну школу різняться різними рівнями адаптації до нових умов навчання. Варто зазначити, переважна більшість досліджень з проблеми адаптації п'ятикласників побудовані на узагальненому підході, а рівні соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі вивчені недостатньо. Це зумовлює необхідність визначення структурних компонентів соціально-психологічної адаптації, комплексне поєднання яких стане підставою для визначення психологічної характеристики рівнів соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Спираючись на концепції адаптації зарубіжних вчених (А. Маслоу, Б. Скінер, Г. Сельє, Л. Фестінгер), вітчизняних (А. Налчаджян, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Березін), результати дослідження сучасних науковців (А. Прихожан, І. Булах, Н. Мельнікової, Н. Шустова, П. Кузнецова, Т. Паршиної) та інших дослідників, були визначені наступні структурні компоненти соціально-психологічної адаптації: емоційний, поведінковий, когнітивний та навчально-мотиваційний. Названі вище компоненти становлять теоретичну модель соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Змістом *емоційного компонента* виступив загальний психоемоційний стан учнів; спрямованість на діяльність, їх настрої; особливості шкільної тривожності та емоційно-ціннісне ставлення молодших підлітків до школи в умовах адаптації. *Поведінковий компонент* склали: поведінка під час уроку та перерви; особливості спілкування та взаємодії учнів в умовах шкільного навчання. *Когнітивний компонент* був розглянутий у ракурсі розуміння молодшими підлітками власних реакцій, вчинків та найближчого оточення, тобто ми вивчали можливості їх рефлексії. *Навчально-мотиваційний компонент* розглядався за критеріями: навчальна успішність, активність, рівень засвоєння знань та мотивація до навчальної діяльності. Психологічні особливості емоційного, поведінкового, когнітивного та навчально-мотиваційного компонента є визначальними показниками міри успішності соціально-психологічної адаптації та вказують на її рівень. Відповідно до зазначених компонентів, нами був використаний комплекс психодіагностичних методик, який дозволив вивчити психологічні особливості адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі.

Результати проведеного емпіричного дослідження серед учнів 5-х класів у кількості 206 осіб дозволили виокремити високий, середній та низький рівень адаптованості учнів й надати їм психологічну характеристику. *Високий рівень адаптованості* (47,1% досліджуваних) характеризується легкістю пристосування до нових умов навчання в основній школі. П'ятикласники відчувають емоційне благополуччя, часто переживають емоції радості та інтересу. Тривога, страх, сором, гнів, печаль носять більш ситуативний характер, а не є наслідком труднощів в адаптаційному процесі. Домінує переважно позитивне емоційно-ціннісне ставлення до школи загалом, вчителів та навчального процесу. Як засвідчують результати дослідження, ставлення до однокласників може носити як негативний так і позитивний характер. Навчальна діяльність учнів з високим рівнем адаптації характеризується активністю, успішністю, сформованим уявленням про себе як школяра із стійкими показниками мотивації до навчання. Розвиток рефлексивності відповідає високим показникам, що свідчить про здатність аналізувати ситуації та приймати правильні рішення, набуваючи життєвий досвід. Стосунки з вчителями набувають характер відкритої взаємодії або обмежуються умовами навчальної діяльності, що не позначається на особистісному ставленні один до одного. Ставлення вчителів до учнів з високим рівнем адаптації загалом позитивне, оскільки з ними легше взаємодіяти в процесі навчально-виховної діяльності. В умовах навчання основної школи учні з високим рівнем адаптованості відчувають себе психологічно готовими до подальшої навчальної діяльності.

Середній рівень адаптованості (39,2 % досліджуваних) свідчить, насамперед, про незавершений процес адаптації, спричинений низкою труднощів. В основній школі діти схильні до емоційних переживань тривожного характеру, вони часто переживають емоції здивування, печалю, страху, сорому. Ситуацій, де необхідно проявляти свої вміння, можливості, здібності уникають. Емоційно-ціннісне ставлення у цих дітей до школи нейтральне або негативне. Вони до всього ставляться з обережністю, складно приймають рішення в новій обстановці. Учні з середнім рівнем адаптованості менш активні у початковій діяльності. Позитивне та негативне ставлення до учбових завдань чергується. Вони успішно засвоюють матеріал лише з деяких предметів, що зумовлює коливання в показниках навчальної успішності. Вимоги вчителів загалом ними виконуються, проте мотивація спрямована більше на позашкільні види діяльності, ніж на процес навчання. Діти не проявляють ініціативи у спілкуванні з вчителями. Ці учні сприймають своє навчання у школі як досить успішне, проте наголошують на труднощах у пристосуванні до нових умов навчання в основній школі.

Низький рівень адаптованості (13,7% досліджуваних) характеризується частим переживанням емоцій тривоги, напруження, роздратованості, печалю, презирства, страху, сорому. Школа та все, що із нею пов'язано, сприймається ними негативно. Через інфантильність та відсутність здатності до рефлексії, ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності не знаходять свого вирішення, що призводить до конфліктів з вчителями та однокласниками. Іншою стратегією поведінки при низькому рівні адаптованості є уникання взаємодії, замкнутість на своїх думках та переживаннях. В навчальному процесі спостерігається

пасивне ставлення до навчання через те, що учні не можуть знайти собі місце, звикнути до нових вчителів та їх вимог. У більшості випадків ставлення вчителів до дітей з низьким рівнем адаптованості упереджене, що провокує загострення у дітей стану дезадаптації та негативно позначається на їх навчальній активності, успішності та мотивації до навчальної діяльності. Особисте сприйняття учнями свого навчання в основній школі характеризується наявністю проблем та труднощів у процесі адаптації до нових умов, які важко самотійно подолати.

Отже, результати емпіричного дослідження дозволили визначити рівні соціально-психологічної адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі та надати їм психологічну характеристику. Недослідженими залишаються соціальні та індивідуально-психологічні чинники соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, що розширює перспективи вивчення даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения // Проблема присвоения человеком общественно исторического опыта / А. Н. Леонтьев. - М.: «Педагогика», 1983. Том 1. - С. 112-120.*
2. Налчаджян А. А. *Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратеги) / А. А. Налчаджян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. – 347с.*
3. Паршина Т. О. *Структурная модель социально-психологической адаптации человека / Т. О. Паршина // Социологические исследования. - 2008. - № 8. - С. 100-106.*

Долинська Л.В.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стаття посвячена проблемі формування психологічної культури майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки. Розглядаються шляхи формування психологічної культури (стихийний і ціленаправлений), структура (когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти) і засоби розвитку кожного з компонентів. Підкреслюється роль активних соціально-психологічних методів навчання в формуванні психологічної культури майбутнього фахівця.

Психологічні труднощі, з якими стикається фахівець педагогічного профілю з приходом на роботу (учитель, психолог, філософ, культуролог) зумовлюються переважно низьким рівнем як загальної, так і професійної психологічної культури, а відтак цілеспрямоване формування цих феноменів в процесі підготовки спеціаліста сприяло б значному зменшенню конфліктів, встановленню позитивних взаємовідносин з колегами, учнями, батьками.

У найбільш загальному розумінні психологічна культура включає: вміння розбиратися в психології інших людей; вміння емоційно відгукуватися на поведінку і стан співбесідника; вміння застосовувати засоби впливу, які відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного [1].

Психологічна культура формується на основі власного стихійного досвіду спілкування, який, на жаль, не завжди є ефективним, оскільки у людини виробляються і закріплюються стереотипи мислення, які важко подолати, а, опираючись на деякі позитивні ситуації спілкування, індивід продовжує вірити в правильність цих стереотипів. Можливе і цілеспрямоване формування психологічної культури, яке включає:

- збагачення науковими психологічними знаннями (когнітивний компонент);
- формування здатності до співпереживання, до емпатії (емоційний компонент);
- вправлення в такій поведінці, яка б не принижувала гідності інших людей (поведінковий компонент) [1].

Формування цих компонентів психологічної культури і є надзавданням викладання психології при підготовці фахівця будь-якого профілю, і перш за все, вчителя, педагога, психолога. Як правило, в більшості випадків викладання психології виконує загальноосвітній, а не професійно-психологічний завдання, що й спричиняє недостатню готовність студентів до майбутньої професії.

Логічно виникає питання: які ж особливості психологічного супроводу у ВНЗ можуть забезпечити цілісне формування психологічної культури майбутнього фахівця в органічній єдності всіх компонентів даного феномена?

Зрозуміло, що основою професійно-психологічної культури фахівця є знання. Однак, необхідно зазначити, що вони повинні бути не просто інформацією, яка пасивно зберігається в пам'яті студента, а бути 1) знаряддям регуляції практичної діяльності, 2) засобом для прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях; 3) принципом, що спрямовує й організовує його дії; 4) критерієм, за допомогою педагог може оцінити **результативність** своєї роботи [5].

Для забезпечення цих функцій, знанням повинні бути притаманні певні якості.

До них відносяться: 1) системність – яка забезпечує пов'язаність окремих блоків знань численними і різноманітними зв'язками; 2) міцність – це якість тісно пов'язана з мнемонічними процесами. Окрім того, до показників міцності належить уміння їх застосовувати в професійній діяльності; 3) оперативність знань – це швидкість і точність видобування їх з пам'яті з метою розв'язання якогось практичного завдання; 4) повнота знань. Вона має на увазі їх розгалуженість, поінформованість людини у різних галузях науки, літератури, мистецтва; 5) глибина знань, яка означає наявність у людини систематизованих знань, обґрунтованість кожного блока і зв'язки з іншими блоками знань; 6) усвідомленість як розуміння смислів інформації [3].

Лише за умови формування цих якостей знань досягається забезпеченість когнітивного компонента психологічної культури фахівця. Окрім того, дослідники вважають, що для цього не досить лише давати студентам відомості, навіть добре систематизовані й узагальнені: інформація з самого початку її сприйняття повинна немовби „примірятися” до дії, засвоюватися в її контексті. Потрібно, щоб кожне нове поняття перебудувало структуру минулого досвіду, орієнтувало студента на ситуації майбутнього професійного використання знань [3]. Ці положення покладено в основу так званого контекстного навчання у вузі, кінцевою метою якого є формування здатності до професійної діяльності.

Досягнення цієї мети відбувається за рахунок оптимального поєднання навчальної (лекції, семінари, практичні); квазіпрофесійної (відтворення в аудиторних умовах елементів професійної діяльності, а також взаємин, її виконавець через моделювання та ділові ігри); навчально-професійної діяльності студентів (практичні, курсові, дипломні, наукова робота). Показником оптимальності такого поєднання є інтеграція знань, здобутих при вивченні різних дисциплін. В інституті філософської освіти і науки студенти виконують магістерські роботи філософсько-психологічного, культурологічно-психологічного спрямування, ще є практичним втіленням ідеї інтеграції знань.

Важливим напрямком формування когнітивної складової психологічної культури фахівця є проблемно-методологічний підхід до викладання через розкриття шляхів вирішення типових проблем, які можуть виникнути у подальшій професійній діяльності. Зокрема, прискоренню процесу адаптації при виконанні практичних завдань при проходженні різних практик сприяють педагогічні, ділові, рольові ігри та інші активні методи навчання.

Серед активних методів навчання окрему групу складають так звані соціально-психологічні методи, і зокрема, така форма їх як соціально-психологічний тренінг, в яких формуються емоційний та поведінковий компоненти психологічної культури фахівця. Фахівцями кафедри психології успішно проводяться введені в навчальні плани тренінги самопізнання, спілкування, формування особистісно-професійної зрілості, професійно-психологічної спрямованості. З метою забезпечення психологічного супроводу цих спецкурсів розроблено ряд посібників, змістом яких є психологічний інструментарій, який успішно апробований на різних спеціальностях. Контрольні діагностування до і після проведення тренінгових курсів засвідчують значну їх ефективність як щодо конкретних цілей змісту програми навчального курсу, так і підвищення загальної психологічної культури студента та професійно-психологічної культури.

Відомий у галузі практичної психології вчений І.Вачков говорить: „Щоб передати досвід переживань, треба бути Толстим або Достоевським. Щоб зрозуміти, що таке тренінг, потрібно побувати на тренінгу” [2].

На сьогодні методи групової роботи представлені, як відомо, багатьма методичними підходами, що обумовлено різноманітними теоретичними орієнтаціями дослідників. Принципи, що висувуються представниками різних напрямків групового руху, часто суперечать один одному. Однак можна говорити, на нашу думку, про наявність провідної ідеї, яка об'єднує всі наявні в психології підходи: допомога в розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, звільнення їх потенціалу; це ідея трансформації людського „Я” та підвищення психологічної культури на емоційному та поведінковому рівнях. Когнітивний компонент не завжди присутній у тренінговій роботі, або представлений опосередковано. Найбільш цінним є отримання емоційного досвіду.

Емоційна складова психологічної культури потребує спеціального цілеспрямованого навчання, оскільки, мистецтву душевного контакту неможливо навчитись за підручниками або звести його до певної суми правил.

Завдання навчання розумінню, співпереживанню, емпатії стоїть особливо гостро, оскільки психологічними дослідженнями встановлено, що керівники, вчителі та навіть батьки не звертаються до цього спектру психологічної реальності, він просто не виділяється як сфера, з якою треба працювати спеціально. Кожна особистість в групі тренінгу отримує можливість сформулювати уявлення про те, як його поведінка впливає на інших та якими почуттями супроводжуються його прояви в спілкуванні. Студенти не просто отримують нову почуттєву інформацію, з пережитого нового досвіду викристалізовується своєрідний інтелектуально-емоційний сплав, який зумовлює нову поведінку особистості [6]. Можна було б доказово розкривати всі механізми перцепції, роль зворотнього зв'язку, зміни в Я-концепції, роль фасилітатора, завдяки яким і формується емоційний та поведінковий компоненти психологічної культури і які підтверджуються як суб'єктивними враженнями студентів, так і об'єктивними даними дослідження та формування різних аспектів психологічної культури.

Однак ми усвідомлюємо і білі плями, які залишилися на цьому об'ємному полі. Вони носять як фундаментальний характер, тобто пошук нових теоретичних положень та розкриття умов, чинників, механізмів формування психологічної культури, так і практичний спрямований на особистісне зростання студента та формування його професійно-психологічної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. *Личность и общение*. – М., 1983. 283 с.
2. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. – М., «Ось-89». – 176.
3. Кулюткин Ю.Н. *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. // Вопр. психологии*. – 1986. - №2. – С. 21-30.
4. Аносов І.П., Яремчук С.В., Молодиченко В.В. *Психологічні основи педагогічного спілкування*. – К., „Інститут сучасного підручника”. 2007. – 271с.
5. Чепелєва Н.В. *Психологічна культура майбутнього вчителя*. – К., 1989. 32 с.
6. Яценко Т.С. *Психологічні основи групової психокорекції*. : К., „Либідь”, 1996. – 262 с.

УДК 376.3

Дідкова Л.М.

ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

В статье освещается формирование звукопроизношения у детей с стертой формой дизартрии.

Стерта дизартрія – мовленнєве порушення, що проявляється в розладах фонетичного і просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи, виникає внаслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку (Л.В.Лопатіна).

При обстеженні логопедом дітей зі стертою дизартрією у віці 5-6 років виявляються такі симптоми:

Загальна моторика. Обмежений об'єм активних рухів. Діти відстають в темпі, ритмі рухів.

Дрібна моторика рук. Діти зі стертою дизартрією з утрудненнями оволодівають навичками самообслуговування. Не можуть виконувати самі прості рухи, так як для цього потрібні тонкі диференційовані рухи рук і просторова орієнтація.

Особливості артикуляційного апарату. Паретичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації в'ялі; позиції закритого рота діти не утримують, так як нижня щелепа не фіксується в припіднятому стані із-за в'ялості жувальної мускулатури, під час мовлення губи залишаються в'ялими і необхідної лабіалізації звуків не виконується, внаслідок чого страждає просодична сторона мовлення. Язик тонкий, кінчик язика малоактивний.

Спастичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації тверді, напружені. Під час мовлення губи не приймають участь в артикуляції звуків. Язик молорухомий, товстий, без вираженого кінчика.

Апраксія у дітей зі стертою формою дизартрії виявляється одночасно в неможливості виконання визначених рухів або під час переключення від одного руху до іншого.

Девіація, тобто відхилення язика від середньої лінії, проявляється також при артикуляційних пробах, при функціональних навантаженнях.

Гіперкінези при стертії формі дизартрії проявляються у вигляді тремора язика і голосових зв'язок.

Гіперсалівація (підвищене слюновиділення) визначається під час мовлення. Діти не справляються з салівацією, при цьому страждають вимовна сторона мовлення і просодика.

При обстеженні моторної функції артикуляційного апарату у дітей зі стертою формою дизартрії відмічається змазаність, нечіткість артикуляції, слабкість напруги м'язів, аритмічність, зниження амплітуди рухів, короткочасність утримання визначеної пози, зниження об'єму рухів, швидку стомлюваність м'язів та ін.. Таким чином, при функціональних навантаженнях якість артикуляційних рухів знижується. Це і призводить під час мовлення до викривлення звуків, змішенню їх та погіршенню просодичної сторони мовлення в цілому.

Звуковимова. При обстеженні звуковимови спостерігаються зміщення, викривлення звуків, заміна і відсутність звуків. Але, на відміну від дислалії, мовлення при стертії дизартрії мають порушення і просодичної сторони. Дані порушення впливають на розбірливість та виразність мовлення. Звуки при стертії дизартрії ставляться тими ж способами, що й при дислалії, але довго не автоматизуються і не вводяться в мовлення. Найбільш розповсюдженим порушенням є дефект вимови свистячих і шиплячих звуків. Достатньо часто відмічаються бокові призвуки, міжзубна вимова. Діти з труднощами вимовляють слова складної складової структури. Можливі випадки, коли при вмінні правильно вимовляти ізольовані фонемні спостерігається їх опускання у словах, спрощення вимови складних за артикуляційними ознаками слів, перекручування слів. Можливі також зміни між найскладнішими за артикуляцією фонемами (подібними за звучанням, але протилежними за місцем чи способом утворення), що вказує на наявність не тільки порушень моторного характеру, але й вторинного недорозвитку фонематичних процесів.

Просодика. Інтонаційно-виразна окраска мовлення дітей зі стертою дизартрією різко знижена. Порушується тембр мовлення і з'являється іноді назальний відтінок. Послаблений мовленнєвий видих, страждають голосові модуляції по висоті. Голос дітей під час мовлення тихий, не вдаються модуляції за висотою, за силою голосу. У деяких дітей мовленнєвий видих прискорений, тому вони говорять на вдосі.

Дослідження Л.В. Лопатіної дозволило виявити особливості фонетичних порушень дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією. Для цієї категорії дітей характерно поліморфне порушення звуковимови. Найбільш поширеними є порушення вимови свистячих звуків. За ними – порушення шиплячих звуків. Менш поширеними виявляються порушення вимови сонорів.

У дослідженнях Л.В. Лопатіної представлені три групи дітей зі стертою дизартрією.

Критеріями диференціації груп виступає якість вимовної сторони мовлення: стан звуковимови, просодики, рівень сформованості мовних засобів (лексики, граматичної будови), а також загальної і артикуляційної моторики. Загальним для всіх груп дітей є стійке порушення звуковимови: спотворення, змішування, заміна, труднощі автоматизації поставлених звуків.

Перша група. Ця група дуже схожа на дітей з дислалією. Часто логопеди їх ведуть як дислаліків і тільки в процесі логопедичної роботи, коли нема позитивної динаміки, виникає підозра, що це стерта форма дизартрії. У дітей є утруднення при вимові слів складної складової структури. Зв'язне мовлення формується відповідно до вікових норм.

Друга група. Це діти, у яких є порушення звуковимови і просодики як наслідок незакінченого процесу формування фонематичного слуху. Словник відстає від вікової норми. У дітей констатується несформованість слухової і вимовної диференціації звуків. Дефекти звуковимови стійкі. Ця група дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФН) і стертою дизартрією повинна направлятися логопедом поліклініки на медико-педагогічну комісію (МПК).

Третя група. Це діти, у яких стійке поліморфне порушення і порушення просодичної сторони мовлення. Обмежений словниковий запас, виражені помилки в граматичній будові, неможливість зв'язного мовлення.

Всі діти цієї групи демонструють несформованість слухової і вимовної диференціації. Ці діти зі стертою дизартрією і загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) повинні направлятися на МПК в групи ЗНМ. [2. С 17]

Логопедична робота при стертії дизартрії проводиться в декілька етапів. 1-й етап – підготовчий:

- нормалізація м'язового тону;
- нормалізація моторики артикуляційного апарату;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- нормалізація мовленнєвого видиху, вироблення плавного, протяжного видиху;
- нормалізація голосу;
- нормалізація просодики;
- нормалізація дрібної моторики рук.

2-й етап – вироблення нових вимовних умінь та навичок:

- вироблення основних артикуляційних укладів;
- визначення послідовної роботи над звуками;
- розвиток фонематичного слуху;
- постановка звуку; автоматизація;
- диференціація (диференціація на слух; диференціація артикуляції ізольованих звуків; вимовна диференціація на

рівні складів, слів).

3-й етап – вироблення комунікативних умінь та навичок:

- вироблення самоконтролю;
- тренування правильних мовленнєвих навичок в різних мовленнєвих ситуаціях

4-й етап – усунення або попередження вторинних порушень.

5-й етап – підготовка до навчання в школі:

- формування графомоторних навичок;
- розвиток зв'язного мовлення;
- розвиток пізнавальної діяльності. [1. С 17]

Отже, найбільш стійкими, провідними у структурі мовленнєвого дефекту у дітей зі стертою дизартрією є порушення фонетичної сторони.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Е.Ф. *Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей* / О.Ф.Архипова. – М: АСТ: Астрель, 2008.- 254 с.
2. Архипова Е.Ф. *Стертая форма у детей: учеб. Пособие для студентов вузов* / Е.Ф.Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319, [1] с.: ил. – (Высшая школа).
3. Лопатина Л.В. *Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии* // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2006. - № 14 – с 219-230.

Дермель Н.М.

ОСОБЛИВОСТІ НАГОЛОШЕНИХ І НЕНАГОЛОШЕНИХ СКЛАДІВ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

С фонетической точки зрения слоги занимают очень важное место в коммуникативном процессе любого языка. Слоги могут рассматриваться по типам их коммуникативного употребления, поэтому это требует высокой точности их артикуляции. Нужно четко усвоить правила грамматики и произношения, которые становятся дополнительным способом оптимизации языковой коммуникации. Но следует помнить, что в разговорном языке иногда правила игнорируются, а это приводит к тому, что звуковая реализация конечных слогов приглушается, а формы этих слогов определяются грамматическими правилами.

Склади займають досить важливе місце в комунікації. По перше, вони являють собою мовну одиницю, що об'єднує супідрядні одиниці і пов'язує їх між собою. По друге, частина складів є змістовими одиницями. В якості артикля або прийменника вони виступають в підрядній ролі і виражають відношення всередині великого змістового цілого. По третє, склади є складовими частинами багатоскладних слів, синтагм і речень.

В сучасній фонетиці існує багато думок і поглядів стосовно поняття «склад». Це означає, що на сьогоднішній день не існує загального визначення цього терміну, але всі погляди фонетистів збігаються в єдиному трактуванні складу як мінімальної просодичної єдності, яка розглядається як словотворчий елемент.

В німецькій мові склад може складатись з одного голосного, з дифтонга, але більшість складів все ж складаються з двох або більше фонем. Стосовно початку складу виділяють неприкриті склади, які починаються з голосного звуку та прикриті, які починаються з приголосного або сполучення приголосних звуків. З точки зору закінчення складу розрізняють відкриті склади, які закінчуються на голосний, відносно-відкриті та закриті, які закінчуються на приголосний.

В основі формування складів лежить енергія дихального поштовху. В результаті того, що ця енергія має фази наростання, кульмінації та спаду, склад може описуватись як величина, що характеризується також трьома фазами артикуляційної інтенсивності: наростанням, кульмінацією та спадом.

Склади мають розглядатись і оцінюватись за типом їх комунікативного застосування. Коли склади вживаються для того, щоб передати змістовий центр комунікації, тоді необхідно, щоб їх ознаки, якими вони відрізняються від інших складів, передавались чітко і однозначно. Ці диференціальні ознаки визначені їх внутрішньою структурою, тобто звуковою послідовністю. Таким чином, комунікативне застосування потребує високої точності артикуляції цих складів.

В комунікативному відношенні зі складами пов'язаний цілий ряд різних функцій. Вони можуть бути диференціальною ознакою для розрізнення значення в корені багатоскладних слів, оскільки в німецькій мові велика кількість слів виникає в результаті складання декількох коренів, а також шляхом утворення похідних слів. Також і в складі одиниць вищих мовних рівнів склади можуть відігравати зв'язну(сполучну) роль. В німецькій мові це відноситься перш за все до кінцевих складів дієслів, іменників і прикметників.

Саме в цих кінцевих складах знаходяться ті ознаки, які призначені для передачі змістової структури вищих змістових одиниць. Звукові засоби для кінцевих складів є другорядними, оскільки зв'язки в мовному висловлюванні можуть виражатись іншими засобами, які розпізнаються більш однозначно і є більш ефективними в комунікації. До числа останніх відносяться вживання частин мови і порядок слів. Це призводить до того, що звукова реалізація кінцевих складів приглушається, а форми цих складів визначаються граматичними правилами. Дитина в своєму розвитку повинна засвоїти ці правила і вміти застосовувати їх в письмі, що для німецької мови із-за її специфіки потребує багато зусиль.

Коли правила засвоєні, вони стають додатковим засобом оптимізації мовленнєвої комунікації. Але слід пам'ятати, що в розмовній мові іноді правила ігноруються. Відомо, що в розмовній мові насамперед берлінців не відрізняються форми давального і знахідного відмінків. Наприклад, розмовна форма *auf'n Tisch* може означати як *auf den Tisch* «на стіл», так і *auf dem Tisch* «на столі». Або коротка форма *ma* вживається для позначення як *mir* «мене», так і *mir* «мені»: *Det hat ma gefall'n* «Це мені сподобалось»; *Det hat ma gefreut* «Це мене порадувало». Для того, хто володіє правилами граматичних зв'язків, коректне осмислення не є проблемою, оскільки воно випливає зі змістового контексту. Але для тих, хто оволодів знаннями лише розмовної, а не літературної мови відсутність диференціації відіграє значну роль, передусім тому, що в писемній мові потрібно чітко розмежовувати ці відмінності.

Щоб зробити зрозумілою структуру кінцевих складів, необхідно вимовляти слова дуже чітко, що, нажаль, спотворює мовну динаміку. Внаслідок чого кінцеві склади ніби стають наголошеними.

В старих правилах німецької вимови не розрізнялись комунікативно важливі склади і такі склади, які мають комунікативно другорядне значення. Мабуть треба враховувати умови, в яких вживалось мовлення в той час. Перша єдина норма вимови, яка була прийнята, формулювалась Т.Зібсом для сцени. В даній ситуації мовлення має бути зрозумілим у великому приміщенні. До того ж об'єктом комунікації були здебільшого драми в віршованій формі. Коли ж була здійснена спроба розповсюдити ці правила вимови на всю словесну комунікацію, виникли труднощі.

Коли знову розроблялись правила німецької вимови, орієнтувались, як і в часи Т.Зібса, на ситуацію масової комунікації. Ця ситуація тим часом, завдяки застосуванню новітньої техніки, вже стала ситуацією говоріння в малому приміщенні, а основним предметом комунікації стало ділове повідомлення, наприклад інформація по радіо та телебаченню.

Згідно нової норми вимови враховуються комунікативно значущі і незначущі склади. Формулювання правил про те як треба вимовляти наголошені склади є відносно простим: всі звуки, що входять в склад треба реалізувати так, щоб звукова послідовність була у всіх деталях комунікативно однозначною.

Звісно, не можна забувати про те, що позиція звуків також може бути різною: приголосні можуть знаходитись на початку і в кінці складу, а голосні – у відкритому або закритому складі. Всі ці особливості відіграють важливу роль при реалізації звуків. Позиція має вплив передусім на приголосні, важливою ознакою німецької мови є оглушення кінцевого приголосного.

Згідно норми німецької літературної вимови, в наголошених складах треба реалізувати всі звуки. Труднощі починаються тоді, коли треба формулювати правила для ненаголошених складів, оскільки стара норма вимови не була диференційована в даному аспекті. Нова норма, що орієнтується на мовленнєву дійсність, намагається зафіксувати таку відмінність. Ненаголошені склади – це передусім префікси і суфікси. В зв'язку з цим вимова, яка має бути реалізована, залежить від словотворчих факторів. В цій нормі також в загальних рисах згадується той факт, що велика кількість односкладових слів (артикли, займенники, прийменники) в якості ізольованих слів завжди несуть наголос, а в суцільному мовленні можуть бути ненаголошеними. За цих причин правила, як треба вимовляти ненаголошені склади, сформульовані не так ясно. Це відноситься також до тих складів, які несуть наголос. Зміни, що відбулись в теоретичній постановці проблеми, найбільш виразно видно на прикладі норми вимови редукованого «е». Якщо на межі сторіччя вважалось необхідним завжди реалізувати цей звук, то згідно нормі 40-50-х р. в певних позиціях допускався пропуск слабого «е». Ця норма орієнтувалась на мовленнєву дійсність і умови масової комунікації. Якщо аналізувати різні правила вимови, то норма 1964 р являє собою компроміс між артикуляційним «полегшенням» і комунікативною однозначністю.

В новійшій нормі, що сформульована у Великому словнику німецької вимови(1982), теоретична позиція інша: пропуск слабого «е» в певних формах кінцевих складів подається як стандарт. При цьому допускається і можливість реалізації «е». Звісно, дуже важко створити норму реалізації ненаголошених складів, оскільки це у значній мірі залежить від позиції складів в більш великих мовних одиницях.

Насамкінець слід торкнутись проблеми ознак, які є важливими для опису складів. Безперечно, що в кожному складі є вершина (пік) інтенсивності. Диференціація структур складів виходить з послідовності звуків. При цьому слід відмітити, що ці ознаки виражаються повністю тільки в наголошених складах. Тільки в складах, що вимовлені з високою артикуляційною точністю, зберігається ця багата признаками цілісність. В ненаголошених складах має місце втрата цілісності, що, однак, не заважає комунікації, бо включення складів у структури вищого рівня гарантує їх однозначність.

В мовах, які не є тональними, кожен склад повинен мати мелодичну основну структуру. В той же час вона як така не релевантна для складу, а включає склади у вищі структурні одиниці. Довгота не є параметром, який був би специфічним образом типовим для німецького складу, адже на специфічну довготу складу також впливають – і, мабуть, в більшій мірі – вищі мовні структури (наприклад, пограничний сигнал в позиції кінця фрази).

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. – С. – П., 1997. – С. 149 – 151*
2. *Лысенко Г.Л. Фонетическая вариативность слога в немецкой разговорной речи. Автореферат. Дис. Канд. фил. наук. – М., 1982.*
3. *Потапова Р.К. Слоговая фонетика германских языков. – М., 1986*
4. *Прокопова Л.И. Структура слога в немецком языке. – К., 1973*
5. *Таранец В.Г. Энергетическая теория речи. – К., Одесса, 1981*

СОЦІОЛОГІЯ ІНВАЛІДНОСТІ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАННЯ

Анотація. В представленій статті автором розглядається неохочимість формування нової галузі соціології – соціології інвалідності. Проаналізовані вклади учених в дослідженні різних аспектів життєдіяльності осіб з функціональними обмеженнями здоров'я, в частині в питаннях соціалізації та самореалізації.

Ключові слова: інвалідність, особистість з функціональними обмеженнями здоров'я, самореалізація, соціалізація, соціологія інвалідності.

Проблеми інвалідності серед інших соціально-економічних і соціально-політичних проблем сучасного світу є достатньо актуальними для будь-яких країн і народів, що вимагає уваги урядів і громадськості різних держав у напрямку пошуку, розробки і впровадження адекватних моделей суспільного устрою, оптимально пристосованих до потреб осіб з функціональними обмеженнями здоров'я з урахуванням ресурсних та інших можливостей суспільств, в яких вони існують.

Кожен 10-тий мешканець світу має фізичні, розумові або сенсорні дефекти, а близько 25% будь-якої групи населення відчувають на собі негативні впливи цього явища. Причому, кількість інвалідів в Україні зростає: якщо на початку 90-х років минулого століття загальна чисельність людей з інвалідністю становила 3% від усього населення України (1,5 млн. осіб), то у 2011 році їх чисельність зросла до 6% (2,73 млн.), тобто збільшилася майже вдвічі, що може призвести до загострення цих негативних впливів [1].

Посилює гостроту ситуації стійка динаміка підвищення інвалідності серед дітей. На сьогоднішній день в Україні інвалідність мають понад 2,65 млн. людей, з них – приблизно 168,12 тис. дітей. 1,6% дітей у нашій країні є недостатньо дієспроможними [1]. Важливу особливість цієї проблеми становить те, що близько 80% дітей з функціональними обмеженнями виховуються у сім'ях громадян, решта – в інтернатних закладах [2].

Слід відзначити, що останнім часом ставлення до людей з особливими потребами суттєво змінилося і інвалідність розглядається як соціальне явище. Проте підвищення інвалідизації дитячого населення зумовлює, передусім, необхідність визначення довгострокової державної стратегії стосовно розвитку умов самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я. Пошук шляхів вирішення проблем українських дітей і молоді з функціональними обмеженнями потребує дослідження наявного стану задоволення їх особливих потреб у сферах освіти та працевлаштування.

Проте і на сьогоднішній день соціологія ще не «повернулася обличчям» до проблем самореалізації осіб з вадами здоров'я. Окремі публікації, розрізнені емпіричні дослідження ще не склалися у самостійну наукову галузь з власним понятійним апаратом, методами дослідження. Не окреслені координати нової соціологічної дисципліни, предметом якої могли б бути соціологічні аспекти життєдіяльності інвалідів, не сформульовані її завдання, не осмислений об'єкт і предмет, а також не визначені принципи взаємодії з суміжними науками, що вивчають проблеми соціалізації інвалідів. За умов відсутності формальної частини проекту нової галузі – соціології інвалідності, змістовна частина (дослідження проблем інвалідів за певними актуальними напрямками, наприклад, можливостей інтегрованої освіти) теж не отримує глибокого і повноцінного розвитку.

В цілому, **актуальність** даної теми обумовлюється комплексом проблем людей з функціональними обмеженнями здоров'я, що знаходять своє виявлення у соціальних відносинах, структурах, і загострюють професійний інтерес соціологів до змісту і наслідків процесів адаптації, самореалізації осіб з вадами здоров'я. Недостатньо масових опитувань населення і оприлюднення відповідних даних з проблем самопочуття інвалідів у сучасному українському суспільстві.

Слід враховувати, що в ході постійних соціальних трансформацій та кризових явищ попит громадянського суспільства на достовірну інформацію стосовно реального стану і тенденцій щодо можливостей самореалізації інвалідів постійно зростає. Тому розвиток соціології інвалідності в межах української соціології є нагальним питанням, вирішення якого дозволить вивчати проблеми самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я у різних соціальних контекстах і матиме суттєве прикладне значення для організації ефективної діяльності державних служб і удосконалення соціальної роботи з даною категорією населення.

У кризовому суспільстві, яким є сучасна Україна, проблема самореалізації дітей-інвалідів, нерівного доступу до освіти людей з особливими потребами, адекватного використання їх кар'єрного ресурсу у відповідності до їх потреб і можливостей все більшою мірою потребує розробки спеціальної соціологічної теорії та підвищення ефективності соціальної роботи.

У сучасному соціогуманітарному знанні вивчення проблем інтеграції осіб з вадами здоров'я у суспільство досліджувалися, в основному, у медико-соціальному (І. Каткова, В. Кузнецов, С. Саричева, О. Чабан та інші), соціально-психологічному (О. Асмолов, І. Расюк, М. Семаго, О. Усанова та інші), педагогічному (С. Болтвицький, Б. Гершунський, В. Журавський, І. Зязюн) та інших аспектах. Медико-соціологічний моніторинг здоров'я в Україні та Росії успішно здійснюють А. Андрух, С. Григор'єв, Л. Гусякова, І. Журавльова, О. Селезньова та інші дослідники. Інституціональному аналізу проблем здоров'я присвячені праці Р. Волинець, О. Кириленка, О. Хаустової та інших авторів. Проте соціальні дослідження, які б охоплювали весь комплекс проблем зазначеної категорії населення, в Україні практично відсутні.

Соціологічні теорії, представлені працями Е. Еріксона, Т. Парсонса, Ж. Піаже, Г. Спенсера, Г. Тарда, орієнтовані на розуміння інвалідності як специфічного соціального стану індивіда. К. Девіс, Е. Дюркгейм, Р. Мертон проблему інвалідизації розглядали через призму стандартизованих та інституціональних форм соціальних відносин і соціальних інститутів. Ч. Кулі та Дж. Г. Мід аналізували стійкі стереотипи поведінки самих інвалідів і відношення до них соціуму. П. Бурдьє, М. Вебером, Н. Смілзером, П. Штомпкою та іншими дослідниками було сформульовано ідеї про суб'єктивно осмислену дію інваліда, орієнтованого на поведінку інших людей. Зрозуміти специфіку повсякденного сприйняття інвалідності дозволяють феноменологічні теорії П. Бергера, Т. Лукмана, і А. Шюца. Підходи психодіагностики щодо дітей-інвалідів розроблені у рамках біологізаторської концепції розвитку (Л. Божович, Л. Виготський та інші).

Проблеми соціалізації та адаптації осіб з вадами здоров'я, хоча і не як самостійний предмет соціологічного аналізу, все ж знайшли відображення у працях соціологів, присвячених дослідженню інших соціальних явищ і процесів: стратегій реформування

освіти (В. Андрущенко, В. Астахова, В. Бакіров, Л. Белова, Л. Герасіна, М. Євтух, В. Кремінь), ціннісних орієнтацій (О. Балакірева, Є. Подольська, А. Ручка, Л. Сокурянська), адаптації, соціалізації та самоменеджменту (В. Карпів, М. Лукашевич, К. Михайлова, Н. Чибісова, Н. Шевченко).

Сукупність захисних стратегій та компенсаторних прийомів, які застосовує особа з вадами здоров'я у відповідь на вплив з боку найближчого соціального оточення, більшість дослідників позначають терміном «стиль життя» (У. Корнер, Г. Олпорт, А. Шюц та інші), який, за М. Вебером, виступає як фактор інтеграції. П. Бурдьє розглядає цей феномен через залежність культури і панування економічної нерівності. Як індивідуально-особистісну форму прояву типового, як своєрідний відбиток мікросередовища аналізують стиль життя Н. Паніна, О. Андрос та інші дослідники. Схеми відчуття особистісного і колективного місця у стратифікаційних порядках досліджують Г. Дилигенський, І. Нечитайло та інші. Мотивація і потреби осіб з функціональними обмеженнями здоров'я стали предметом досліджень Н. Хижняк, А. Нагорної, О. Білослюдової та Т. Латишевої.

На жаль, у вітчизняній соціології не приділяється достатньої уваги проблемам самореалізації людей саме з функціональними обмеженнями. Певні перспективи розробки цієї актуальної проблеми намічені у працях Л. Акатова, Т. Альошиної, Ю. Блінкова, В. Бондаря, І. Пінчук, П. Таланчука, С. Толстоухової, А. Шевцова, де запроваджується комплексний підхід до освіти і соціальної реабілітації інвалідів. Проблема інтеграції осіб з вадами здоров'я присвячені праці З. Багатої, Т. Добровольської, Д. Зайцева, А. Мірошніченко, Н. Шабаліної та інших.

В останні роки з'явилися цікаві наукові і науково-методичні розробки, в яких напрацьовані підходи до вивчення проблем дітей з особливими потребами і сімей, де вони виховуються (Т. Багаєва, Д. Вернер, Л. Грачов, І. Дворянчикова, Н. Ісаєв, Н. Дем'яненко та ін.).

У системи організації соціальної роботи з особами, що мають вади здоров'я, частково дослідженими виявилися проблеми соціального захисту (М. Айшервуд, С. Богданов, І. Зверева, І. Іванова, О. Мостіпан), соціальної незалежності інвалідів (Ю. Єланський, С. Пешков), толерантності (О. Загорулько, Л. Сабурова та ін.), соціалізації (А. Капська, А. Ковальова, М. Суслова, О. Холостова та ін.).

Увагу дослідників зосереджено переважно на вивченні доступності вищої освіти для інвалідів (О. Ярська-Смірнова, П. Романов та ін.), використання дистанційного навчання у професійній підготовці людей з особливими потребами (С. Андрійчук, К. Ощепкова, Д. Шевченко), навчальних програм для людей з функціональними обмеженнями та особливостей позааудиторної роботи з ними (З. Матвієнко). Питання профорієнтації осіб з інвалідністю стали предметом досліджень Г. Онкович, Л. Храпиліної, Р. Кравченко, С. Кавокіна, К. Бондарчука. Технологічні аспекти освіти знайшли своє відображення у працях М. Бірюкової, Н. Долматової, В. Подшивалкіної, О. Скідіна та інших дослідників.

Проте, незважаючи на велику теоретичну базу і всебічний аналіз проблем життєдіяльності осіб з функціональними обмеженнями здоров'я має фрагментарний характер, що перешкоджає розв'язанню практичних завдань по подоланню проблем осіб досліджуваної соціальної групи.

Недостатньо і емпіричної інформації, яка могла б стати основою теоретичних узагальнень і практично орієнтованих висновків. Цю прогалину у знаннях науковців і практичних соціальних працівників у деякій мірі змогли закрити кілька масштабних соціологічних досліджень, у ході яких самі діти і молодь з функціональними обмеженнями, батьки, що виховують таких дітей, експерти з цих питань із числа мешканців різних за кількістю населення областей і міст України. Вони конфіденційно і відверто висловили своє ставлення до наявного стану існуючих проблем, оприлюднили думки щодо доцільних шляхів їх вирішення.

Соціологічний аналіз щодо проблем самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я у вітчизняній науці має бути поглибленим. За рамками наукового осмислення залишаються проблеми дослідження спільноти інвалідів крізь призму можливостей їх діяльності, специфіка соціальної мобільності, труднощі адекватної адаптації, інтеграція людей з вадами здоров'я у суспільство, бар'єри і критерії їх соціалізації тощо. Потрібен опис і аналіз об'єктивних і суб'єктивних чинників процесу інтеграції інвалідів у суспільство, уявлень і оцінок осіб з вадами здоров'я і здорового оточення відносно можливостей спільного навчання, створення умов задоволення особливих потреб інвалідів, позитивних і негативних характеристик інтегрованої освіти в процесі самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я.

Висновок. Компетентнісний підхід у процесах соціалізації і самореалізації, визначений як нова неklasична парадигма і пов'язаний з оцінкою міри включеності людей з функціональними обмеженнями здоров'я у різні види навчання та іншої діяльності, і такий, що свідчить про характер комунікацій, обтяжених соціальною ексклюзією. Поєднання макро і мікропідходів, залучення як основних конструктів соціальної реабілітації інституціональних і самоорганізаційних чинників, дозволяє розвинути персоналістську концепцію особистості, змістити акценти в моделі соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями з традиційних функцій «адаптації» та «ресоціалізації» на самореалізацію та інтеграцію в соціум засобами освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Про становище інвалідів в Україні: Національна доповідь / ... Асамблея інвалідів України. – К., 2008. – 219 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL www.minpraci.gov.ua/.
2. Соціальний захист населення України. Статистичний збірник. — К.: Державний комітет статистики України, 2011. — 126 с.
3. Дікова-Фаворська О.М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології. Монографія. – Житомир: «Полісся», – 2009. – 488 с.

НАВЧАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. В даній статті автор акцентує увагу на проблемі формування особистості спеціаліста в умовах української вищої школи. Особливу увагу приділяється вивченню освітніх орієнтацій, мотивацій і конкретних форм навчальної активності студентів як умов їх професійного становлення.

Ключові слова: вище освітнє, студент, навчальна діяльність, концепція освіти, інновація.

Розвиток світової цивілізації довів, що найбільш пріоритетною цінністю, що забезпечує соціальний прогрес суспільства, є освіта. Вона має практичну значущість у всіх сферах життєдіяльності людини – від засвоєння зразків культури до професійного виконання різноманітних трудових практик. В умовах соціокультурної трансформації українського суспільства особливого значення набуває проблема реформування освіти, в тому числі вищої, створення нової освітньої концепції.

Сьогодні все частіше ставляться під сумнів ідейно-філософські погляди на освіту як на інструмент держави, що використовується нею для формування соціального типу особистості, зручного для даної соціальної системи (ідеологічна концепція), або ж звуження освіти до професійної підготовки (технократична концепція).

Критика цих концепцій базується на висновках, які окреслюють вчені, досліджуючи наслідки сучасної кризи культурних цінностей, екологічної кризи, зростання деструктивних процесів в соціальних відносинах тощо. Ці фактори погрожують розпадом особистості та соціальної системи суспільства. Вищезначене свідчить, що існуючі традиційні концепції освіти стають неефективними.

Сучасна концепція освіти має базуватися на глобальних цінностях, що витікають із розуміння єдності природи, людини та суспільства, взятих у їх культурному різнобарві. Вибір концепції освіти детермінується не тільки внутрішніми, але й зовнішніми факторами, тобто процесами, що відбуваються у світовому товаристві, інтеграція в яке – це обов'язкова умова виживання будь-якої соціальної системи. Саме тому система освіти України повинна відповідати загальним світовим стандартам, які є основою єдиного інформаційно-освітнього простору, що забезпечує можливість кожній людині вважати себе членом не тільки своєї держави, але й світової спільноти.

Ці позиції мають суттєво позначитись на соціальних функціях освіти. Сьогодні вона має забезпечувати не лише підготовку професіоналів, а, перш за все, сприяти формуванню особистості. Ці вимоги пов'язані з тим, що перехід до ринкових відносин вимагає принципово нового типу особистості, здатної жити в сучасному українському соціально-економічному середовищі. Формування такого типу особистості передбачає безболісне та комфортне інтегрування в соціальну систему суспільства, що трансформується.

Важливим показником підготовленості молодих людей до виконання своїх майбутніх соціально-професійних функцій є рівень їх освіченості. Щоб визначити освіченість майбутніх фахівців ми, перш за все, звернулись до показників та факторів, що обумовлюють навчальну активність студентства. Нас цікавили освітні орієнтації наших респондентів, мотивація та конкретні форми їх навчальної діяльності тощо. З метою виявлення вищезначених орієнтацій у вересні-жовтні 2011 року були проведені 3 фокусованих групових інтерв'ю зі студентами державних та приватних ВНЗ міст Києва, Житомира, Одеси.

Здійснене нами дослідження свідчить про тісний кореляційний зв'язок між деякими факторами навчальної активності та самооцінками студентів інтенсивності свого навчання. Так, оцінюючи власну навчальну діяльність, наші респонденти, перш за все, говорять про те, що вчитися їм цікаво. Це знаходить своє підтвердження в тому, що, як підкреслюють студенти, зміст навчального матеріалу, його особливо цікаві елементи, проблемні питання досить часто обговорюються з товаришами по навчанню.

Проте тільки половина опитаних зазначає, що завдання з профільюючих дисциплін виконуються ними у повному обсязі. Мабуть, саме тому майже стільки ж студентів говорять, що засвоєння навчального матеріалу дається їм без особливих труднощів.

Зважаючи на те, що (за самооцінкою студентів) майбутні спеціалісти в процесі свого вузівського навчання використовують тільки лекційний матеріал, який вони не завжди якісно конспектують; при підготовці самостійних завдань, практичних, семінарських застосовують неякісну інформацію з Інтернету, яка не вимагає інтелектуальної активності, пошукової діяльності; до того ж не працюють систематично протягом семестру, що не сприяє високому рівню підготовки молодої людини. Отримані матеріали під час обговорення свідчать про те, що і виконання реферативних, курсових та інших форм роботи теж відбуваються на дуже низькому якісному рівні, тому що у студентів панує метод «скачування» з Інтернету, а великі можливості всесвітньої мережі як величезної наукової, інформаційної, довідкової бази ними не використовуються.

Виявилось, що переважна більшість студентів віддає перевагу лише конспектам лекцій (особливо це стосується студентів приватних ВНЗ). До підручників, навчальних посібників, методичних вказівок тощо звертається лише трохи більше половини опитаних нами студентів. Сучасні студенти частіше користуються інтернет-інформацією. Сьогодні студенти демонструють високий рівень володіння комп'ютером, проте, на жаль використовують свою комп'ютерну майстерність не на повну силу. Найчастіше комп'ютер виступає як друкувальна машинка та засіб комунікації. Переважна більшість студентів використовує комп'ютер лише для набору тексту або для відвідування популярних соціальних мереж, таких як «ВКонтакте», «Facebook», «Google+», «Одноклассники.ru»

Сучасне студентство добре усвідомлює значення освіти у житті людини, підкреслюючи, що рівень освіченості є одним із головних умов життєвого успіху. При цьому особливий акцент майбутні фахівці роблять на тих аспектах освітньої підготовки, які відповідають потребам ринкового переорієнтування суспільно-економічного життя. Мова насамперед йде про знання іноземних мов, володіння комп'ютерною технікою і т. ін, адже це потрібно сьогодні у будь-якій сфері людської діяльності: у бізнесі, у науці, у комерції. Результати фокус групи свідчать про те, що значна частина сучасної вузівської молоді реалізує свої установки на знання іноземних мов і оволодіння комп'ютерними технологіями, тобто демонструє раціональний підхід у здобутті вищої освіти.

Майже всі респонденти вважають за необхідне знання іноземних мов. При цьому додатково до навчальної програми (самостійно, на курсах, індивідуально з репетитором тощо) іноземну мову вивчають менше половини з опитаних нами респондентів, що свідчить про інертність та декларованість намірів.

Принципово нових підходів потребує система мовної підготовки майбутніх фахівців, яка повинна бути спрямована на забезпечення високого рівня знань студентів як з державної, так і з іноземних мов.

Сучасна вища освіта України далеко не повною мірою реалізує таку важливу соціокультурну функцію, як формування особистості майбутнього фахівця, здатного працювати в нових соціально-економічних умовах. Безперечно, що вітчизняній вищій

школі потрібно зосередити увагу на усуненні зазначених вище недоліків та підвищенні свого впливу на формування якостей майбутніх спеціалістів.

Досягнення цієї мети можливе перш за все за умов суттєвого підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності викладацького складу вітчизняної вищої школи.

Для цього на нашу думку, можуть бути доцільними такі форми роботи, як проведення майстер-класів кращих педагогів, що мають досвід та авторські розробки в галузі використання новітніх технологій організації навчального процесу, запровадження серії публікацій, в яких би висвітлювались апробовані інноваційні методики, досвід використання сучасних методів навчання та контролю знань (комп'ютерно-інформаційні технології, тестового контролю знань, рейтингової системи тощо).

Здійснене нами дослідження свідчить, що орієнтації сучасного студентства на високий рівень освіченості, їх цінності та установки в навчальній сфері далеко не повною мірою актуалізуються у реальній поведінці. Саме це потребує глибокого наукового аналізу, пошуку та розробки іноваційних технологій спрямованих на оптимізацію навчального процесу, підвищення мотивації всіх суб'єктів вищого навчального закладу задля досягнення головної мети – формування Професіонала та Громадянина.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишневецький Ю. Р. Соціальний облик студентства 90-х годов / Ю. Р. Вишневецький, Л. Я. Рубина. // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 56–69.
2. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве. Монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.

УДК 378

Дем'яненко Н.М.

КОМПЕТЕНТІСНО-КОНТЕКСТНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Утворення глобальної світової освітньої мережі, Болонський процес як загальносистемна (європейського, національного та інституціонального рівнів) реформа вищої школи вмотивовують спільні для світового співтовариства проблеми підготовки педагогічних кадрів. Позицію України у розв'язанні питань модернізації педагогічної освіти засвідчив Форум міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (Київ, 2011). Прийняте за підсумками Форуму Київське комюніке відобразило думку щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від садка до університету». Одним із головних напрямів Комюніке визначило підготовку вчителя «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», а серед основних компетенцій, якими має оволодіти вчитель XXI ст.: компетенцію науковця-дослідника, інформаційну, мовну, адаптивну, комунікативну, здатність навчатися впродовж життя. Проблеми збереження Людини і людяності, гуманістичних цінностей і культури, відродження духовної сутності освіти, які потрібно починати з учителя, стали предметом обговорення на першому європейському Форумі ректорів педагогічних університетів Європи (Київ, 2011). Той факт, що Україна заявила про себе як генератор освітніх ініціатив європейського масштабу було відмічено на III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (Київ, 2011). В руслі тенденції підготовки вчителя для «нової освіти Європи» у проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. серед основних завдань педагогічної освіти акцентовано на модернізації діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, у тому числі й шляхом інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікативних технологій навчання. Визначено потребу в об'єднаному й послідовному запровадженні перспективних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та іноваційної діяльності в освіті. А у зв'язку з цим – розроблення нових («Наука в університетах» та ін.) і підтримання існуючих державних програм, зокрема, відновлення дії програми «Вчитель». Серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти – підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах іноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання.

Фундаментальна підготовка вчителя повинна відбуватися у взаємозв'язку з перебудовою освітньо-наукового процесу педагогічного університету, його розвитку як соціокультурного дослідницького центру, де виконуються фундаментальні й прикладні дослідження, ведеться моніторинг якості освіти, виявляються проблеми і визначаються шляхи їх вирішення. Взаємодія професорсько-викладацького складу і студентів створює єдиний простір наукового пошуку. У майбутнього вчителя формуються необхідні знання, розвиваються професійно-педагогічні компетенції. При цьому основні напрями реалізації компетентісного підходу включають: *спрямованість на гуманізацію освітнього процесу*, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); *міждисциплінарність та інтегративність*, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; *змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів*, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетенцій; *діагностичність*, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами певного діагностико-критеріального апарату [1, с. 48 – 54]. Зазначене дозволяє вмотивувати функції компетентісного підходу у вищій педагогічній освіті, зокрема, *операціональну* – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання професійних, соціальних, особистісних завдань; *діяльнісно-технологічну* – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої педагогічної професії; розроблення і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності; *виховну* – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; *діагностувальну* – розроблення більш ефективної системи моніторингу якості професійної підготовки і, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [3, с. 330 – 332].

Таким чином, сьогодні існує потреба в *контекстно-професійній моделі* розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель синтезує такі основні умови: 1) організацію *квазіпрофесійної діяльності*; 2) *міждисциплінарну інтеграцію*, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які враховують ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) *змішане навчання*, що передбачає взаємодію з тьютором через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні зустрічі, самонавчання. Впровадження такого типу навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання (вони мають можливість вибрати найбільш значущі модулі курсу, які відповідають їхнім потребам, отримують оперативний зворотній зв'язок від викладачів, можуть відразу застосовувати отримані знання на практиці); контролюванню результатів навчання студентів та обсягу отриманих ними знань. Система оцінювання знань на сайті віддаленого доступу, а також активна взаємодія з викладачем на очних зустрічах дозволяє відслідкувати правильність і якість засвоєння навчального матеріалу, а також своєчасно підтримати і скоректувати індивідуальну траєкторію навчання студентів. Саме змішане навчання об'єднує оперативність дистанційного навчання і ефективність індивідуальної взаємодії студентів та викладачів; 4) надання можливостей для *саморозвитку і самореалізації особистості* студента, необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 5) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на *посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності* (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [2, с. 50 – 53].

Основою розвитку професіоналізму випускника педагогічного університету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті соціально-особистісні компетенції забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань та базуються на таких актуальних для вищого педагогічного навчального закладу напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури їх компетенцій; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методик, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [4, с. 81 – 86]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. У зазначених умовах основною вимогою до організації професійно-педагогічної підготовки виступає її реалізація через змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної складової і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників педагогічних університетів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дем'яненко Н.М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів 8.000005 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко // Зб. наук. праць. – Сер. Пед. науки / Полтав. держ. пед. ун-т імені В.Г.Короленка. – 2009. – Вип. 1. – С. 48 – 54.
2. Дем'яненко Н.М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – С. 49 – 53.
3. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 322 – 332.
4. Дем'яненко Н.М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С. 81 – 86.

Анотація. Дем'яненко Н.М. Компетентнісно-контекстна підготовка педагогічних кадрів.

Акцентовано на реалізації педагогічного процесу вищої школи в єдності навчання, виховання і наукового дослідження, теоретично обґрунтовано компетентнісно-контекстну практико орієнтовану модель підготовки педагогічних кадрів, визначено технології її впровадження.

Ключові слова: антропоцентризм, компетентнісний підхід, компетентнісно-контекстна підготовка, квазіпрофесійна діяльність, інноваційні педагогічні технології, тьюторство.

Аннотация. Демьяненко Н.Н. Компетентностно-контекстная подготовка педагогических кадров.

Акцентировано на реализации педагогического процесса высшей школы в единстве обучения, воспитания и научного исследования, теоретически обоснована компетентностно-контекстная практико ориентированная модель подготовки педагогических кадров, определены технологии ее внедрения.

Ключевые слова: антропоцентризм, компетентностный подход, компетентностно-контекстная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, инновационные педагогические технологии, тьюторство.

Анотація

В статті розкриваються значення і особливості самостійності як одного з елементів личностної зрілості старшокласників к сімейній житті. На основі результатів, по методикі Р.Кеттелла, ми визначили високий, середній і низький рівні розвитку самостійності у старшокласників.

Предметом нашого дослідження є розвиток особистісної зрілості щодо подружнього життя у хлопців та дівчат раннього юнацького віку. Наше завдання полягає в розкритті змісту та рівня розвитку особистісної зрілості в даному контексті.

Згідно наших теоретичних поглядів, зміст особистісної зрілості щодо подружнього життя – це комплекс загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупність вмінь, якостей (вольових, емоційних, комунікативних), які мають бути особистими рисами сім'янина, що спрямовують молоду особистість до подальшої підготовки та її готовності як майбутнього сім'янина.

Ми визначили поняття “особистісна зрілість щодо подружнього життя” як інтегральне (динамічне) утворення, високий рівень і гармонійний розвиток складників якого забезпечують прагнення до розуміння їх необхідності та конструктивного створення сімейної атмосфери. Причому, особистісна зрілість щодо подружнього життя є не лише однією з структурних компонентів зрілої людини (Б. Ананьєв [1], Ю.З. Гільбух [2], Г.В. Олпорт [12], Р.М. Шаміонов [13]), а й ще необхідною умовою, що передують розвитку готовності молоді стосовно шлюбно-сімейного життя (Г. Крайг [8], О.І. Зрітнева [6]). Таким чином, розвиваючи особистісну зрілість щодо подружнього життя, ми сприяємо зміцненню зрілості людини та покращенню процесу подальшої підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин.

Беручи до уваги розуміння психологічного змісту особистісної зрілості та його складові (Л.В. Потапчук [10]; А.О. Реан [11]; Ю.З.Гільбух [2]; Р.М. Шаміонов [13]; О.С. Штепа [14]), за якими можна уявити структуру даного явища ми підкреслюємо, що особистісна зрілість старшокласників щодо подружнього життя – це динамічне утворення, що залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників. За сутністю, воно являє собою синтез взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: когнітивного (пізнавального), емотивно-ціннісного (або емоційно-мотиваційно-ціннісного), поведінкового (або регулятивно-поведінкового). Кожен з компонентів складається з ряду елементів.

Одним з найважливіших компонентів особистісної зрілості щодо сімейного життя є якості сім'янина. Цих якостей особистості багато. Ставлячи перед собою мету, вивчити ці якості, нами було опитано 168 учнів. Внаслідок експериментального дослідження ми виділили, що на перших місцях стоять відповідальність, комунікабельність і самостійність. Отже, самостійність, на нашу думку, є однією з найголовніших якостей сім'янина.

Ми розглядаємо самостійність як інтегровану якість особистості, що розвивається та виявляється в різних видах діяльності на основі свідомої мотивації та обґрунтованості дій і характеризується вищеназваними ознаками: активність, ініціативність, бачення проблеми, відповідальність, впевненість у своїх силах та здібностях, здатність до передбачення результатів діяльності, здатність до самооцінки, до самоконтролю, наполегливість та цілеспрямованість тощо [3], [9].

Самостійність полягає в умінні людини самостійно мислити, приймати обдумані рішення, орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та відповідально втілювати їх у життя. Вона знаходить свій вияв в ініціативності, а саме – у вмінні діяти по-своєму, згідно з особистими переконаннями, в умінні добровільно, усвідомлено брати на себе більшу відповідальність. Отже, важливим елементом досягнення ОЗ щодо подружнього життя є самостійність.

Наше завдання полягає у виявленні рівня розвитку та особливостей самостійності, як одного з елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя.

Розглядаючи окремі аспекти зрілості особистості у дослідженнях останніх років, самостійність вивчають Є.І.Головаха [4], І.С.Кон [7], Р.М.Шаміонов [13], Л.М.Потапчук [10] та інші.

Характерними показниками рівня розвитку самостійності в структурі особистісної зрілості (ОЗ) старшокласників щодо майбутнього подружнього життя є:

- Високий рівень: Знає що таке самостійність; переконаний, що дана цінність потрібна сім'янину; самостійно вирішує всі питання, не звертаючись за допомогою до інших; самостійно долає труднощі, що виникли під час спілкування.

- Середній рівень: Знає що таке самостійність; переконаний, що дана цінність потрібна сім'янину; самостійний у вирішенні тих питань, які викликають у нього особистий інтерес.

- Низький рівень: Знання про самостійність нестійкі; вважає, що дана цінність не є головною в сімейному житті; інколи вирішує труднощі сам, але найчастіше звертається за допомогою до інших.

Відповідно до завдань нашого дослідження, ми виявили рівень розвитку самостійності за методикою Р.Кеттелла. Рівень самостійності у більшості старшокласників – низький [5]. Для 65,5% всіх учнів характерними є несамостійність, залежність. У своїй поведінці вони орієнтуються на думку групи, потребують постійної підтримки з боку оточуючих, поради та схвалення (орієнтир на соціальне схвалення). Вони надають перевагу жити та працювати разом з іншими не тому, що є дуже комунікабельними, а швидше тому, що у них відсутня ініціатива та сміливість у виборі власної лінії поведінки.

29% учнів мають середній рівень самостійності. Вони лише в деяких питаннях виявляють самостійність та незалежність. У поведінці орієнтуються то на думку групи, то свої пріоритети ставлять на перше місце. Рідко приймають

самостійні рішення та найчастіше відповідальність перекладають на плечі оточуючих. Частина таких учнів добре пристосовується до оточуючих і, якщо потрібно, отримує підтримку з боку дорослих та однолітків.

Лише 5,5% усіх учнів мають високий рівень самостійності. Для них характерні незалежність у поглядах, самостійність. Ці старшокласники за власною ініціативою не шукають контакту з оточуючими, намагаються все робити самостійно (самі приймають рішення, самі вимагають його виконання, самі несуть відповідальність). Вони готові пожертвувати будь-якими зручностями заради збереження своєї незалежності. Не можна сказати, що вони зневажають людей, просто вони не потребують підтримки та схвалення з боку оточуючих.

У шкільній роботі спостерігаються деякі недоліки щодо становлення самостійності у старшокласників, особливо в сімейних та міжособистісних стосунках, а це свідчить про низький рівень самостійності в майбутньому подружньому житті, що призводить до непослідовності, хаотичності в поведінці. Але від простої здатності усвідомлювати самостійність до її перетворення у стійку якість особистості шлях нелегкий. Очевидно, що одним із головних завдань системи виховання повинно бути саме формування та розвиток самостійності як риси характеру особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания.* – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Гильбух Ю.З. *Як учитися і працювати ефективно.* – К.: ВИГОЛ, 1994. – 116 с.
3. Дидусь Н.И. *Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / КГПИ им. А.М. Горького.* – К., 1988. – 23 с.
4. Головаха Е.И. *Путь к зрелости: Формирование социальной зрелости советской молодежи.* / В.Ю. Барков. – К.: Молодь, 1988. – 78 с.
5. Дьоміна Г.А. *Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ імені М.П. Драгоманова.* – Київ, 2008. – 23 с.
6. Зритнева Е.И. *Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Северо-кавказский государственный технический университет.* – Ставрополь, 2000. – 21 с.
7. Кон И.С. *Открытие "Я".* – М.: Политиздат, 1978. – 368 с.
8. Крайг Г. *Психология развития.* – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 992 с.
9. Поддубская Г.С. *Формирование самостоятельности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.* – Минск, 1990. – 163 с.
10. Потапчук Л.В. *Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Захищена 14.06.2001.* – Луцк, 2001. – 219 с.
11. Реан А.А. *Личностная зрелость и социальная практика / Теоретические и прикладные вопросы психологии.* – СПб.: СПбГУ, 1995. – С.34-39.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теория личности.* – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
13. Шапионов Р.М. *Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Санкт-Петербургский гос. университет.* – СПб., 1997. – 20 с.
14. Штепа О.С. *Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці // Соціальна психологія.* – 2006., № 1. – С. 129-146.

Дегтярьов С.І.

**ЧИНОВНИЦТВО НИЖЧИХ І СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.
(НА ПРИКЛАДІ ТАВРІЙСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ)**

Провінційне цивільне чиновництво рідко ставало предметом спеціальних досліджень науковців. Більше уваги приділялося службовцям вищих і центральних державних установ [1; 2]. У пропонованій роботі ми приділимо увагу чиновникам гімназій, повітових і приходських училищ. Метою, яку ми перед собою ставимо, є виявлення вікових особливостей, освітнього рівня та соціальної приналежності вказаних службовців на прикладі освітніх закладів Таврійської губернії станом на 1830 р.

Нами були проаналізовані формулярні списки 48 чиновників Таврійської губернії, які служили у зазначених навчальних закладах у 1830 р. За соціальною приналежністю найбільше тут служило дворян та вихідців з духовництва (27,1% та 25% відповідно) (див. таб.1).

Таблиця 1. Розподіл чиновників гімназії, повітових і приходських училищ Таврійської губернії за походженням станом на 1830р.

Дворяни	Міщани	Купці	Селяни	Духовного звання	Різночинці		
					Іноземці	Обер-офіцерські діти	Інші
13	6	1	2	12	4	6	4
27,1%	12,5%	2,1%	4,2%	25%	8,3%	12,5%	8,3%

До дворян ми віднесли у тому числі польського шляхтича (саме так він був позначений у формулярному списку) М.С.Тарнавського. Великий відсоток склали т.зв. різночинці (29,1%), тобто ті особи, які не входили до складу дворян, міщан, купців, селян, духовництва і цехових. У нашому випадку до цієї соціальної групи були віднесені іноземці, обер-офіцерські діти, колоністи і

т.зв. приказі. З-поміж 48 чиновників, їх налічувалося 14 осіб: 6 - обер-офіцерські діти, 4 - іноземці, 1 - колоніст, 1 - з "грецького стану", 1 - приказний і 1 - обиватель (останнього можна було включити практично до будь-якої іншої групи, крім дворян, але біль точна інформація про його походження відсутня, тому він і був нами зарахований до різночинців).

Окрему увагу серед вказаних чиновників привертають два вихідці з селянського середовища. Тим більше, що обидва вони спочатку були кріпаками. Один з них, Олександр Топольський вступив до Прилуцького повітового училища, яке успішно закінчив. Після цього у 1824 р. він продовжив освіту у Гімназії вищих наук князя Безбородька, де перебував до 1827 р. У 1828 р. Рада Харківського університету призначила його вчителем нижчого відділення у Олешківському повітовому училищі Таврійської губернії. І лише через рік, у 1829 р. О.Топольський "увольнен из несвободного состояния и утвержен правительствующим Сенатом в Государственной службе" [3]. Інший селянин, Омелян Антонов також отримав якісну освіту. У 1821 р. він вступив до Харківського духовного колегіуму, де закінчив курс філософії. Далі на правах приватного (вільного) слухача навчався на медичному відділенні Харківського університету. Після закінчення університету склав іспити і був затверджений учителем історії у Новозибківському повітовому училищі Чернігівської губернії. У 1830 р. переведений до Олешківського повітового училища [4]. Про звільнення О.Антонова з кріпацтва і зарахування його на державну службу у формулярному списку вказано не було, але вірогідно це сталося, оскільки він значився у документах саме як чиновник, а як наслідок, закріпачним вже не міг бути. Тим більше, що у стовпчику формулярного списку, треба вказувати, чи гідний він до продовження статської служби та підвищення чином, було позначено: "Способен и достоин".

Аналіз вікових особливостей чиновництва освітніх установ Таврійської губернії також дозволив зробити певні висновки щодо цієї групи державних службовців (див. таб.2).

Таблиця 2. Розподіл училищних чиновників Таврійської губернії за віком

19-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
18	12	5	4	4	2	0	1	1	1
37,5%	25%	10,4%	8,3%	8,3%	4,2%	0%	2,1%	2,1%	2,1%

У формулярних списках не був вказаний вік Г.Шиманова та Ф.Бурдунова. Але, проаналізувавши час вступу обох чиновників до повітового училища (Шиманов у 1810 р., а Бурдунов - 1806 р.) і враховуючи, що до цих закладів вступали приблизно у віці 10 років, ми зробили висновок, що вік Г.Шиманова у 1830 р. становив близько 30 років, а Ф.Бурдунова - 34.

Як видно з наведеної таблиці, основна маса т.зв. училищних і гімназійних чиновників - це особи до 30 років (30 осіб). А у цілому бачимо, що чиновників старших за 50 років майже немає. Ті троє, які продовжували службу, обіймали досить високі посади: наглядач училища, почесний наглядач навчальних закладів повіту та директор училищ Таврійської губернії (або директор гімназії). Можна припустити, що, враховуючи непопулярність служби у галузі освіти, чиновники починали її у молодому віці і, вислуживши необхідні терміни, йшли у відставку. Можливий і інший варіант - дослужившись до 30-35-річного віку, чиновники могли змінювати місце служби на більш престижне (саме з цього віку помітне різке зменшення службовців).

Ми взяли на себе сміливість умовно поділити чиновників навчальних закладів Таврійської губернії на т.зв. "старе" і "нове" покоління. До першого ми віднесли осіб, починаючи з 36-річного віку й більше, до другого - до 35 років. 1830 р. цікавий тим, що у цей період у державних установах служило досить багато осіб, які отримували освіту і вступали на службу ще у кінці XVIII - на початку XIX ст. (це і є т.зв. "старе" покоління). У той же час вже з'явилася багато молодих і амбітних чиновників, які намагалися відповідати вимогам часу і значна їх частина вже отримували більш якісну освіту. До групи "старого" покоління потрапили 13 осіб, "нового" - 35.

Далі ми проаналізували освітній рівень представників обох груп і отримали цікаві результати. Виявилось, що з числа "старого" покоління (13 осіб або 100%) - 2 (15,4%) мають нижчу освіту, 5 (38,5%) - середню і лише 1 (7,7%) - вищу. Відомості про освіту п'яти службовців (38,5%) взагалі відсутні (можливо вони взагалі її не мали). Серед "нового" покоління (35 осіб або 100%) - 4 (11,4%) мали нижчу освіту, 15 (42,9%) - середню і 13 (37,1%). Відсутні відомості про освіту стосовно лише трьох (8,6%) чиновників, двоє з яких особи татарської національності і викладали саме татарську мову (див. таб.3).

Таблиця 3. Освітній рівень училищних чиновників Таврійської губернії різних вікових груп

	Вища освіта	Середня освіта	Нижча освіта	Відомості про освіту відсутні	Всього
19-35 років	13 (37,1%)	15 (42,9%)	4 (11,4%)	3 (8,6%)	35 (100%)
36-70 років	1 (7,7%)	5 (38,5%)	2 (15,3%)	5 (38,5%)	13 (100%)

З наведеного чітко видно, що серед училищного чиновництва до кінця першої третини XIX ст. різко зростає кількість осіб, які мали вищу освіту. Причому носії цієї освіти - це представники молодого (до 35 років) покоління службовців. Скорочується і кількість чиновників з нижчою освітою. Популярність отримання освіти у духовних закладах серед цивільних чиновників значно зменшилася порівняно з кінцем XVIII - першими роками XIX ст.

Щодо середньої освіти, то її популярність серед чиновників "нового" і "старого" поколінь була приблизно однаковою, але відрізнялися напрямки її отримання. З п'яти представників старшого покоління чиновників з середньою освітою троє отримували її у духовних семінаріях. А з числа 15-ти молодих чиновників з середньою освітою лише 5 закінчили духовні заклади.

В цілому освітній рівень чиновників відображений у таблиці 4:

Таблиця 4. Розподіл училищних чиновників Таврійської губернії за рівнем освіти

Нижча освіта	Середня освіта	Вища освіта	Відомості про освіту відсутні
6	20	14	8
12,5%	41,7%	29,1%	16,7%

З тих, хто навчався в університеті чи гімназіях, не всі закінчили повний курс у цих закладах. У нашому випадку декілька чиновників провчилися у них по 1-3 роки. У таких ситуаціях ми вважали їх такими, що мають середню або нижчу освіту (з огляду на рівень закладу, де вони пройшли повний курс навчання).

Осіб, які закінчили духовні семінарії чи колеґіуми, ми вважали такими, що мають середню освіту, оскільки там викладався набір предметів із загальноосвітнього курсу класичних гімназій. До того ж після закінчення цих закладів, їхніх випускників приймали до університетів.

Наприклад, К.Ніколаєв закінчив повний курс у Сімферопольському повітовому училищі, алу у Таврійській гімназії провчився лише 2 роки [5]. Щодо наглядча Бахчисарайського приходського училища Г.Гозадінова, то у формулярному списку вказано, що освіту він мав, але не вказано, у якому закладі він навчався. Ми віднесли його до тих, хто мав нижчу освіту, оскільки припускаємо, що вона була домашньою [6].

1. Зайончковский П.А. *Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в.* / П.А.Зайончковский. - М.: "Мысль", 1978. - 288 с.

2. Троицкий С.М. *Русский абсолютизм и дворянство в XVIII в. Формирование бюрократии* / С.М.Троицкий. - М.: Издательство "Наука", 1974. - 396 с.

3. *Державний архів Харківської області, ф.667 - Харківський університет, оп.285, спр.20 - О службе училищных чиновников Таврической губернии, 46 арк., арк.17зв-19.*

4. Там само, арк.34зв-35.

5. Там само, арк.11зв-12.

6. Там само, арк.37зв-38.

УДК 316.77.

Дідик Л.

СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ НАСЛІДКІВ

Анотація. Засоби масової комунікації у сучасному суспільстві відіграють важливу роль як суспільний інститут, що забезпечує соціальну комунікацію, з'єднуючи між собою різні частинки соціуму. Засоби масової інформації являються важливим посередником між індивідом і світовою спільнотою, між мікросоціумом та макросоціумом. Соціальні наслідки діяльності інформаційних технологій, соціологи сучасності розглядають у двох напрямках – позитивні соціальні наслідки та негативні соціальні наслідки.

Анотація. Средства массовой коммуникации у современном обществе играют важную роль как социальный институт, который обеспечивает социальную коммуникацию, объединяет между собой разные части социума. Средства массовой информации являются важным посредником между индивидом и мировым сообществом, между микросоциумом и макросоциумом. Социальные последствия деятельности информационных технологий, социологи современности рассматривают у двух направлениях – положительные социальные последствия и отрицательные социальные последствия.

Актуальність. Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується поетапним переходом до нового типу суспільного устрою – так званого інформаційного суспільства. Наслідки цього процесу проявляються в пришвидшеній інформатизації всіх сфер діяльності, утворення єдиного інформаційного простору, а також у збільшенні доступності різних видів інформації і розширення потенційної аудиторії.

На сьогоднішній день, засоби масової інформації відіграють важливу роль як суспільний інститут, що забезпечує соціальну комунікацію, з'єднуючи між собою різні частинки соціуму. Засоби масової інформації являються важливим посередником між індивідом і світовою спільнотою, між мікросоціумом та макросоціумом. У цьому контексті є дуже актуальним тема соціальних наслідків розвитку комунікативних технологій.

Проблемна ситуація. Розвиток комунікаційних технологій в сучасному суспільстві значно зростає і це не є однозначно позитивний процес тому, що комунікаційні технології в значній мірі визначають стиль життя сучасних людей, систему цінностей, якою люди починають керуватися при виборі моделі повсякденної поведінки.

Соціальні наслідки такого визначення соціологи розглядають у двох напрямках – позитивні соціальні наслідки та негативні соціальні наслідки. Зміст негативних соціальних наслідків дуже добре презентується у працях Д. Белла і А. Тоффлера, вони відзначають неготовність сучасного суспільства і сучасної людини до сприйняття дуже великої кількості інформації, і розмаїття інформаційно-комунікативних технологій, окрім того, що сучасне суспільство і людина не готові до сприйняття нових інформаційних технологій – виникають інноваційні моделі асоціальної поведінки. Тут іде мова, про інтернет-залежність, провокацію, аутизм, кримінальну поведінку в соціальних мережах, різновиди кримінальних дій (викрадення фінансових ресурсів) [1,24].

Позитивні наслідки розвитку комунікативних технологій – це зростання можливостей соціального контролю суспільства над владою, великі можливості мобільної інтеракції (мобільний телефон, планшет, сипнет, скайп), руйнування дистанцій фізичного простору (відчуття присутності, особистісного контакту, хоча співрозмовники знаходяться на відстані тисяч кілометрів один від одного), інтенсивний розвиток освітніх можливостей.

Отже, підсумовуючи наші спостереження, доходимо до висновку, що адаптація суспільства до соціальних наслідків діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і має бути проблема, яку варто дослідити в соціології XXI століття.

Ступінь розробки досліджуваної проблеми. В соціології є класичним при дослідженні розвитку комунікаційних технологій звертатися до трудів Д. Белла, А. Тоффлера, М. Маклюена. Вони зробили значний внесок у аналіз процесів розвитку сучасного суспільства в контексті соціально-економічних трансформацій, і, закономірно – розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Д. Белл, щодо інформаційного суспільства (постіндустріального) говорив: «Постіндустріальне суспільство, – пише він, – це суспільство в економіці якого пріоритети перейшли від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень (саме тому виникає необхідність у застосуванні нових методів збору та аналізу інформації в практику соціологічних досліджень), організації системи освіти і підвищення якості життя; в якому клас технічних фахівців став основною професійною групою і, що саме важливе, в котрому застосування нововведень у все більшій мірі залежить від досягнень теоретичного знання. Постіндустріальне суспільство передбачає утворення інтелектуального класу, представники якого на політичному рівні виступають в якості консультантів, експертів або технократів» [2,112]. В основі концепції Д. Белла закладена ідея, про те, що нове суспільство буде визначним у своїх головних рисах – розвитком науки, знання, при цьому сама наука і знання будуть набувати з часом все більш зростаючого значення.

А. Тоффлер стверджує, що настає епоха масових засобів інформації, при цьому поруч з новою техносферою з'являється нова – інфосфера, і вони матимуть великі наслідки у всіх сферах життя, включаючи нашу свідомість [5,96].

А. Тоффлера, відзначає тенденції утворення нового інтелектуального середовища, заснованого на комп'ютерних мережах. На ряду з процесом зменшення розмірів комп'ютера, збільшується їх виробництво і зменшується цінова політика, у зв'язку з цим, збільшується їх розповсюдження. Дані процеси вплинули на доступність інформаційних масивів, освітніх програм та різних видів послуг [5,420].

У своїй концепції А. Тоффлера приділяє досить уваги тенденціям демасифікації виробництва. На його думку, якісні зміни в техносфері та інфосфері поєдналися, принципово змінивши спосіб виробництва, що певною мірою перегукується з ідеями Д. Белла, щодо нового способу виробництва та розповсюдження ресурсів, товарів і послуг. В інформаційному суспільстві вся діяльність у сфері виробництва під лаштована під конкретного замовника, якому ці товари чи послуги необхідні, робота спрямована на клієнта [5, 321].

Погляди М. Маклюена відрізняються тією особливістю, що комунікаційні технології розглядаються ним у ролі важливого фактору процесу формування тої чи іншої соціально-економічної системи. Ще у 1962 році М. Маклюен вводить поняття «електронне суспільство». Основний тезис Маклюена «the medium is the message» («повідомленням, яке передає засіб комунікації, являється сам засіб») – став афоризмом серед науковців, які вивчають масові комунікації [3, С. 39-40].

Увага М. Маклюена, перш за все, була зосереджена на телебаченні – телебачення виступало, за поглядами науковця, нібито представником всієї глобальної електронної реальності, говорячи про вплив телебачення Маклюен намагався виявити тенденції характерні для всіх ЗМІ.

Підкреслюючи відносну самостійність засобів масової комунікації, М. Маклюен виокремлює тенденції, що посилюють активну роль мас-медіа. Масова комунікація як структурно сформована сфера життя сучасного суспільства з одного боку являється його частиною, а з іншого – має над ним певну владу.

Сучасні соціологи, вивчаючи масові комунікації, звертаються все частіше до робіт науковців – Ж. Бодриєра «В тени молчаливого більшинства», де він підкреслює неоднозначний характер споживання в інтерактивному змісті інформативно-методологічної базю дослідження проблеми соціальних наслідків інноваційно-комунікаційних технологій, а також Е. Гідденса «Ускользаючий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь» та роботи Р. Хабермаса «Моральное сознание и коммуникационное воздействие».

В сучасній українській соціології ґрунтовними соціологічними роботами по темі комунікаційних технологій є напрацювання Н. Костенко, Г. Почепцова, О. Вишняка.

Основний зміст статті. У постіндустріальному суспільстві засоби масової комунікації набувають визначальної ролі в управлінні суспільством: саме мас-медіа є безпосередніми носіями та розповсюджувачами знання і політично значимої інформації. Масові комунікації стали невід'ємною складовою сучасної системи суспільства, в суспільних процесах використовуються спеціальні засоби інформаційного обміну для встановлення та підтримки постійних зв'язків як на рівні індивідів, так і в суспільстві в цілому. Інформаційно-комунікативна система набуває особливого значення в контексті розбудови громадянського суспільства. Засоби масової комунікації – це складний, багатогранний соціальний інститут, який виконує чимало функцій, тому особливу увагу варто приділити саме наслідкам діяльності цього інституту [1, 156].

На засоби масової інформації та комунікації покладається особлива відповідальність, оскільки останні виступають важливим джерелом національної та культурної соціалізації, а також інструментом виховання політичної культури громадян. Відомо, що інститут мас-медіа повинен, перш за все, інформувати націю в цілому, а також забезпечувати населення розважальними програмами, які відрізняються високим естетичним та етичним смаком. Якщо абстрагуватися від нормативної та змістової специфіки мовлення, то загальною рисою діяльності загальнонаціональних каналів є їх орієнтація на підтримку того, що називають національною ідентичністю. Важливо, що за допомогою матеріалів ЗМК у внутрішній світ людини вводяться цінності нації як соціальної спільноти з її уявленнями про єдину територію, спільну історичну пам'ять, спільну культуру, єдині для всіх членів спільноти індивідуальні, політичні, соціальні права та обов'язки.

Сучасні технічні засоби вражають своєю оперативністю, максимально скорочуючи час між подією та повідомленням про неї. Прямі репортажі з місця подій по радіо та телебаченню створюють унікальні можливості співучасті. Тому горизонти буденності неабияк розширилися завдяки відстеженню подій у всіх країнах світу, а це сприяє інтернаціоналізації буденного життя, формуючи ідеологію «громадянського світу» [6,49].

Діяльність інформаційно-комунікаційних технологій, як і будь які інші види діяльності мають як позитивні, так і негативні наслідки впливу на оточення. Тому варто зауважити, що оперативність інформаційних потоків має і негативні сторони: «гонитва» за новинами, прагнення випередити події – це загрожує формуванням в аудиторії неадекватних очікувань. Крім того, оперативна інформація не завжди аналітична і тому, зазвичай, поверхнева.

Слід зазначити, що сучасні мас-медіа характеризуються високим рівнем інформаційної насиченості. Мас-медіа притаманна неоднорідність, їх розмаїття задовольняє різні смаки та забезпечує можливість самовираження для різних соціальних груп. Отримуючи версію картини світу за допомогою аудіовізуальних засобів інформації (газети, радіо, телебачення, Інтернет-мережі, мобільний зв'язок), людина не втрачає потреби в коментарях.

Отже, сучасні інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо впливають як позитивно так і негативно на суспільні процеси сучасного глобалізованого світу, але саме завдяки їм забезпечується процес комунікації між різними прошарками суспільства. Проте могутність інформаційно-комунікаційних технологій не варто переоцінювати. Їхня аудиторія не складається лише з одних простаків. Сучасне суспільство вже набуло певної елітарності, тому вимоги до інформаційних технологій та самої інформації стають більш диференційованими, а вічна тема наслідків їх діяльності набуває все більшої популярності в наукових соціологічних колах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешина И. *Постиндустриальное общество и международные коммуникации* // *Международное сотрудничество*. М., 2000. №1. – 246 с.
2. Белл Д. *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования* / Перевод с англ. под ред. В.Л.Иноземцева. М., Асадетіа, 1999. – 568 с.
3. Купер И.Р. *Гипертекст как форма коммуникации* // *Социологический журнал*. № 1/2. 2010. С. 37-59
4. Маклюэн М. *Галактика Гуттенберга*. Киев: Ника-Центр, 2003. – 98 с.
5. Тоффлер А. *Третья волна*. - М.: АСТ, 1999. – 512 с.
6. Чугунок А. *Теоретические основания концепции «Информационного общества»: Учебно-методическое пособие по курсу "Интернет и политика"// Каф. политологии философского ф-та СПбГУ. СПб, 2010. – 52 с.*

Дункевич С.Г.

ТАНЕЦЬ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

В даній статтє рассматривается танец как социокультурный феномен, а также проанализирован танец как важный фактор для исследования динамических процессов в танцевальной культуре.

Виникнення глобальної культури людства, формування єдиної планетарної цивілізації, втрата культурних національних традицій та історичних коренів, уніфікація культурних норм і способів бачення світу – ці і подібні проблеми обговорюються вітчизняними та зарубіжними дослідниками як одні із найактуальніших проблем сучасності. Підвищення рівня розвитку техніки, використання нових засобів зв'язку, засобів масової комунікації та інформації – це все відносять до основних причин формування масової культури суспільства, основною характеристикою якої стає споживання, її «продукція» займає все більш культурні простори. В той же час паралельно з процесами глобалізації світової культури спостерігається потужна тенденція до збереження власної ідентичності, підкреслюється унікальність національних культур.

Звернення до конкретного матеріалу, пов'язаного з хореографічним мистецтвом, дає можливість більш глибоко аналізувати і розуміти проблему співвідношення загального та індивідуального в культурно-історичному процесі, побачити особливості їх прояву в даній сфері творчої діяльності.

Танець завжди не просто займав певне місце в соціокультурній реальності, але й відображав в собі всю культуру того чи іншого історичного часу в її цілісності, що є важливим фактом для дослідження динамічних процесів в танцювальній культурі взагалі і в народній хореографії зокрема. Посилення інтересу до динаміки народного танцю, до умов появи в ньому новацій, до причин зміни традиційних танцювальних форм, елементів обумовлено перед усім тим, що останнім часом швидкість цих змін стала набагато вищою порівняно з попередніми періодами розвитку народної танцювальної культури. В сучасний період досить очевидним стає те, що сучасна народна хореографічна культура не може бути зведена лише до традиційних компонентів.

Навоколишній світ – це найважливіше джерело мистецтва, в різних видах якого здійснюється не тільки художнє освоєння, але й пізнання дійсності. Хореографія диктує свої закони осягнення світу, засновані не на буквальної відповідності життєвого і художнього матеріалів, а на відповідності метафоричному, образному віддзеркаленні життя; вона ніби дублює об'єктивно реальний світ людини, володіючи при цьому такою ж цілісністю. Завдяки втіленій образній специфіці, хореографія виступає загальноприйнятим засобом комунікації, який забезпечує трансляцію і акумуляцію культурного коду. Сьогодні процеси, що стали чинниками появи філософії танцю, в центрі якої проблема взаємовпливу культури та хореографії, її сприйняття та розуміння, дають можливість аналізу, оцінки цього дивовижного виду мистецтва в контексті сучасного художнього та інтелектуального життя.

Хореографія (від грецького *choreia* – танець та *grapho* – пишу) – це танцювальне мистецтво, яке включає створення, постановку й виконання танцю; специфічний вид художньої діяльності, заснованої на синтезові руху і музики. Це й особлива форма художньої поведінки, в основу якої покладено танець. Художня виразність хореографії як особливого виду мистецтва складається з пластичних поз, танцювальних рухів (па), їх ритмічного і динамічного малюнку, жестів і міміки виконавця. Досягаючи органічного поєднання зазначених елементів, танцівник доносить до глядача характер героя, глибину психологічних переживань й сутність зображуваних подій. Все це знаходить якнайповніше втілення у сценічності хореографічного спектаклю, в якому хореографія постає у синтезі з іншими видами мистецтва: музикою, літературою (лібрето), образотворчим мистецтвом (декоративне оформлення).

Хореографічне мистецтво засноване на музично-організованих, умовних та образно-виразних рухах людського тіла. Вияви образної виразності властиві людській пластичності й у реально-практичній життєдіяльності. У тому, як людина рухається, жестикулює та пластично реагує на дії інших, виражаються особливості її характеру, емоцій та почуттів, своєрідність особистості. Йдеться про характерно-виразні пластичні інтонації та мотиви, які, спираючись на засоби музики, виокремлюються з безлічі реальних життєвих рухів, узагальнюються й організуються за законами ритму та симетрії, орнаментального візерунка тощо. Але хореографія - видовищне мистецтво, де особливого значення набувають не лише тимчасова та просторова композиція танцю, але й зримий вигляд танцюючих (звідси – естетична роль костюма й декоративного оформлення тощо). Природі сучасної хореографії властивий своєрідний дуалізм: вона тяжіє до музики й відповідних їй засобів виразності, проте розвивається як театральне мистецтво. Останнє уможливорює інтерпретацію сценічної хореографії як окремого виду театального мистецтва.

Танець (польськ. *taniec*, від нім. *Tanz*) – це вид мистецтва, в якому головним засобом створення художнього образу є рухи і положення тіла танцівника. Танцювальне мистецтво – один з найдавніших виявів народної творчості, безпосередньо пов'язаний з музикою. Існування людини у Всесвіті, її буття й багатопланна діяльність відображаються у «прекрасному, дивному, але й сумному танку на ім'я Життя. Людині недостатньо просто його прожити, їй необхідно все пізнати, класифікувати, зрозуміти, що таке життя, в чому його сутність, сокровенний сенс або символічний образ» [1].

Отже, завдяки втіленій образній специфіці, хореографія виступає загальноприйнятим засобом комунікації, який забезпечує трансляцію і акумуляцію культурного коду. Для вивчення процесів, які обумовлюють унікальність мистецтва і його видів, необхідно розуміння тісного взаємозв'язку людського існування та буття навколишнього світу. Тому особливе значення набуває виявлення антропологічних основ комунікативної спрямованості хореографії. Діалектично необхідним компонентом пізнання світу як цілості виступає художній досвід індивіда, що спирається не стільки на логічний досвід пояснення явищ, скільки на чуттєво-емоційне їх осягнення. Усвідомлення цього факту актуалізує звернення до дослідження емоційно-інтелектуального боку художньої творчості.

Характерною рисою сучасної духовної культури стала кардинальна зміна світоглядних координат, побудована на усвідомленні неспроможності старих форм відтворювати нову реальність. У мистецтві спостерігається «децентралізація» естетичних домінант, багатостильовість й боротьба протилежних за художнім змістом творчих напрямків. Загострений індивідуалізм філософсько-естетичних принципів набуває значення провідної тенденції, акумулюючи у собі стан кризи людської суб'єктивності, зневіреної у здатності розуму осягнути увесь устрій універсуму й створити гармонію у суспільному житті.

Отже, необхідність філософського осмислення нових якостей сучасної сценічної хореографії спричинена динамізацією синтетичних процесів духовної культури, коли все відчутніше проявляється контамінація художньої й позахудожньої реальності за взаємопроникнення її з реальним життям. Внаслідок утворюються нові жанри й техніко-виконавські особливості танцювального мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кіндер К. Р. *Танець у звичаєво-обрядовій сфері давніх слов'ян / Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури.* // Кіндер К. Р. — К., 2002. — Вип. 8. — С. 277–285

Даниленко С.В.

СЕРГІЙ ДУРДУКІВСЬКИЙ – ОПЕРНИЙ СПІВАК І ПЕДАГОГ

Раскрывается общественно-культурная деятельность оперного певца, педагога, популяризатора украинской песни Сергея Дурдуковского.

В історії українського музичного мистецтва значну роль відіграв Сергій Федорович Дурдуківський – співак, педагог, пропагандист української вокальної творчості. Його батько – священник, брат – Володимир Федорович – педагог, директор Першої української гімназії в Києві. У 1930-ті роки був репресований у справі Спілки визволення України.

С.Ф. Дурдуківський – псевдонім Альбов – народився 23 вересня у 1880 р. в селі Мирівка на Київщині. Він закінчив Київську духовну семінарію, однак не захотів прийняти духовний сан і супроти волі батька поїхав до Москви, де навчався співу в музичному училищі Олени Гнесіної. Це було в 1900-1902 роках. За свій вчинок Сергій був у немилості в батька.

У 1903-1904 роках С.Дурдуківський відбував військову службу у 129-му бессарабському піхотному полку в Києві. В 1904 одружився з Марією Серапіонівною Яремич, донькою писаря „Домаприсутственныхмест”. 26 грудня 1906 р. в них народилося двоє дітей – Ольга та Борис. Син був названий так на честь письменника Бориса Грінченка, якого дуже любила і шанувала мама – Марія Серапіонівна.

Протягом 1909-1912 рр. С. Дурдуківський гастролював у Томську та Іркутську, у 1912 р. під сценічним псевдонімом Альбов, співав у київському театрі „Мініатюр”. Він виконував ролі перших тенорових партій в опері, опереті і водевілях. Зокрема, партії Садко в однойменній опері М.Римського-Корсакова, Вакули в опері „Черевички” П.Чайковського, Джеральда в опері „Лакме” Деліба. До Іркутська та Томська С.Дурдуківський в оперній трупі антрепренера Бородая співав протягом зимових сезонів у Вільно, Архангельську, Полтаві.¹

Сезон 1913-1914 рр. Сергій Федорович працював у київському театрі „Летюча миша”.

З початком Першої світової війни С.Дурдуківський одержав виклик до Москви і був мобілізований на службу в армію. Маючи плоскостопість, він був визнаний непридатним до строювої служби і направлений як офіцер-прапорщик на 57-й евакуаційний пункт, який знаходився на станції Київ-товарний. На цей пункт прибували з фронту санітарні поїзди з пораненими

¹У дореволюційні часи оперні артисти-співаки працювали в оперних трупах за контрактами (договорами) з антрепренерами. Як правило, контракти передбачали роботу в трупі з 1 жовтня до "Великого посту" (лютий – березень наступного року).

солдатами і офіцерами. Там поранені отримували необхідну медичну допомогу і в залежності від стану відправлялись або далі в тил, або розміщувались в госпіталях Києва.

Працюючи на евакуаційному пункті всю війну С.Дурдуківський не полишав своєї улюбленої справи – співу. Досить часто він влаштовував для поранених концерти, залучаючи до них артистичні сили, які залишились в Києві. Багато співав на цих концертах і він сам, крім сольних виступів, організовував виступи дуету, тріо, квартету.

С.Дурдуківський залюбки відвідував “ грамофонні турніри”, які влаштовував його приятель, колишній офіцер. У нього була велика колекція грамофонних платівок з записами найкращих співаків світу: Карузо, Батістіні, Собінова, Смірнова, Сибірякова, Цесевича та інших. Також були платівки з записами єврейських канторів (співаків в синагогах). С.Дурдуківський разом з іншими любителями і ентузіастами оперного співу на таких зустрічах годинами слухали оперні партії, порівнювали голоси, аналізували виконання одних і тих же партій різними виконавцями.

У 1919р. в Києві була створена перша українська опера, де й продовжив свою творчу працю С.Дурдуківський. В опері М.Лисенка „Утоплена” він співав разом з М.Литвиненко-Вольгемут. Одночасно працював у київському „Інтимному театрі”, театрі „Музична комедія”, у липні-вересні 1919р. – в державному українському музично-драматичному театрі.

Протягом 1918-1920рр. С.Дурдуківський багато їздив містами і селами України в складі концертних бригад, з хором О.Кошиця, з капелюю К.Стеценка. Він відхилив пропозицію О.Кошиця їхати з його хором за кордон і продовжував співати в Україні. Одну з цих гастрольних подорожей описав П.Тичина в творі “Подорож з капелюю К.Стеценка.” (опублікований у 1982 р.). В ньому Павло Григорович згадував і про соліста С.Дурдуківського. В ті часи П.Тичина працював у культурно-освітньому відділі Дніпросоюзу. Цей відділ часто влаштовував великі концерти української музики та співу. На ці концерти завжди запрошувався і С.Дурдуківський, який виконував пісні та романси українських композиторів соло і в супроводі хору. Особливою популярністю у глядачів і слухачів користувався романс Я.Степового „Степ, степ один без краю”.

С.Дурдуківський підтримував тісні товариські стосунки з Я.Степовим і часто бував в нього в гостях. Я.Степовий мешкав у музичному провулку біля старої (до 1941 р.) консерваторії. У нього часто збиралися любителі музики і співу. Там під акомпанемент Я.Степового С.Дурдуківський розучував нові пісні та романси. Окремі романси Я.Степовий присвятив товаришеві. Їхні оригінали зберігались у приватній бібліотеці співака.

В період денікінської окупації Києва С.Дурдуківський не працював. З установленням радянської влади він став викладати хоровий спів у державному музично-драматичному інституті імені М.Лисенка. В цьому інституті співак працював з грудня 1920 до серпня 1923 р.

Протягом 1915-1921 рр. С.Дурдуківський мав свій власний клас сольного співу вдома. В нього було завжди 5-6 учнів. Більшість з них не мали хороших голосів і навчалися скоріше „для себе”. Однак були і талановиті учні (як співачка Сагуліна з прекрасним голосом сопрано). З приводу закінчення навчання того чи іншого учня дружина С.Дурдуківського влаштовувала чаювання, на які запрошувала всіх учнів. Такі вечори проходили урочисто і завжди закінчувались виконанням романсів або опер тим співаком або співачкою, які закінчували навчання.

Восени 1923 р. С.Дурдуківський працював у Київському оперному театрі. Однак у жовтні театр було закрито. З січня 1924 р. співаком був заснований вокальний квартет імені Я.Степового, який входив до музичного товариства імені Леонтовича. С.Дурдуківський був активним членом товариства і разом із П.Тичиною, П.Козицьким входив до складу його правління.

Протягом 1919-1926 рр. С.Дурдуківський, крім основної роботи в хорах та інституті імені Лисенка, проводив велику роботу з популяризації народних пісень та творів українських композиторів. Багато їздив з хорами та своїм квартетом містами і селами України. Сезон 1924-1925 р. він знову співав у Київському державному оперному театрі. В ті ж роки викладав у Київському державному театральному технікумі.

В другій половині 1920-х років С.Дурдуківський працював в пересувному оперному колективі Київського посередницького бюро для наймання робітників мистецтва Народного Комісаріату Освіти УСРР, в Московській художній опері, першому трудовому колективі артистів київської опери. У 1929-1930 рр. він як “драматичний тенор-соліст” виступав у складі Київського пересувного оперного ансамблю. Водночас у складі агіткультбригад знову і знову виїжджав з концертами до міст сіл України. “Квартет Дурдуківського” давав концерти учасникам маневрів Українського військового округу (вересень 1930 р.), обслуговував перевибори міськради міста Дніпропетровська (січень 1931р.), гастролював на Чернігівщині та Донбасі. 21 травня 1933 року С.Дурдуківський записав у своєму щоденнику: “Дирекція (Укрфільму) не пускає їхати з агітпотягом, та приїхав представник з Москви, червоної армії і нас забирають на 45 днів обслуговувати табори – почнемо з Сімферополя, потім усі кораблі Чорноморського узбережжя, ми дуже раді...”

Однак поїхати з квартетом С.Дурдуківському не довелося. Тоді ж у травні 1933 р. він зробив останній запис у щоденнику: “Мені з кожним днем все гірше і гірше. Як я поїду?”. У червні 1933 р. в Київській лікарні імені академіка Ф.Яневського С.Дурдуківському було зроблено операцію з усичення лімфатичної залози. Однак температура залишалася високою. Консиліум за участю професора М.Стражеска, лікарів С.Шимельфеника, М.Думбадзе та інших поставили сумнівний діагноз: бешиха. Звернення по допомогу до відомого київського гомеопата професора Попова було запізним. 15 липня 1933 року Сергій Федорович Дурдуківський помер. Поховано його в Києві на Лук’янівському цвинтарі.

В газеті “Пролетарська правда” були вміщені співчуття родині і близьким з приводу смерті С.Дурдуківського від колективу квартету імені 10-річчя газети „Пролетарська правда”, від Укрфільармонії. Його було названо кращим мистецьким працівником філармонії, солістом та керівником вокального квартету імені Я.Степового.

У Центральному державному архіві-музеї літератури і мистецтва України збереглися спогади сина Сергія Федоровича Дурдуківського – Бориса Сергійовича про батька. В них він, зокрема, писав: “Батько був середнім на зріст, мав гарну статуру та добре розвинені м’язи і вродливе обличчя. В бурсі та семінарії він займався спортивною гімнастикою. Чи був батько людиною релігійною? Мабуть, був, але помірно. Він часто ходив до Софійського собору, але тільки на обідні і часто брав мене з собою. Завжди ходили ми “на хори”. Це, так би мовити, другий поверх собору, на якому й розміщувався (в центрі) хор.

Завжди батько проходив до регента хору – Калішевського, вітався з ним за руку й здоровкався зі всім складом хору. Завжди батько ставав у задньому ряду тенорів і співав. Коли виконувались якісь не знайомі батькові мелодії, то Калішевський передавав йому ноти і батько співав по нотах. Він мав абсолютний слух і, як кажуть, читав ноти “з листа”...”

Характеризував Борис Сергійович і характер батька: “Батько мій мав спокійний, лагідний характер. Ми ніколи не чули сімейних сварок. Він не тільки не лаявся, а навіть ми ніколи не чули його розмов на “підвищеному тоні”. Він був спокійною і аполітичною людиною. Ніколи не висловлював своїх політичних думок. Любив свою сім’ю..., любив співи і все життя вони були його кредо...”

С.Дурдуківський був публічною людиною. Часто виступав як соліст на духовних концертах, які організувала Українська автокефальна церква.

Останні роки життя, хоча вони були і голодні, і холодні для українського народу і для С.Дурдуківського, він присвятив цілком концертній діяльності, виступаючи в Києві і на периферії, як соліст і як керівник вокальних ансамблів та квартетів – спочатку квартету імені Я.Степового, а потім квартету імені 10-річчя газети „Пролетарська правда” м. Києва. Він багато зробив в галузі популяризації та розповсюдження українських народних пісень та творів українських композиторів К.Стеценка, Я.Степового, М.Леонтовича, П.Козицького, М.Вериківського та інших. Його доробок як співака і громадського діяча музичної України є добре помітним в культурній спадщині держави.

ЛІТЕРАТУРА ТА ДЖЕРЕЛА:

1. *Центральний державний архів-музей літератури і мистецтва України.* – Ф.1031 (Сергій Федорович Дурдуківський). – Оп. 1. – 16 стр.
2. *Центральний Державний історичний архів України (Київ).* – Ф. 127. – Оп. 1078. – Спр. 1861 (с. Мирівка Київського повіту Київської губернії)
3. *Пролетарська правда (Київ).* – 1933.
4. *Українська музична енциклопедія.* – К., 2006.

Дудка Т.Ю.

КРАЄЗНАВСТВО В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

У статті на основі узагальнення джерельної бази здійснено дослідження краєзнавчої проблематики у структурі педагогічної підготовки в університетах України досліджуваної історичної епохи. Основний сегмент статті становить аналіз концептуальних досліджень фундаторів освітнього краєзнавства, які сприяли науковій систематизації знань про свій рідний край і зробили вагомий внесок в опрацювання його теоретичних і методологічних основ.

Необхідність створення сучасної концепції освіти вимагає адекватного переосмислення значення педагогічного краєзнавства, як стержневої основи у формуванні особистісного світогляду, ціннісних орієнтацій, вихованні патріотизму та посиленні розуміння регіональної приналежності. Освітньо-краєзнавчі ідеї-цінності актуальні в контексті розв’язання як загальнопедагогічних так і наукових завдань, оскільки мають проблемно-концептуальний характер.

Обраний аспект наукового аналізу залишається мало дослідженим у психолого-педагогічній науці, філософії освіти, педагогічній теорії та історії. Вивчення проблеми генезису педагогічного краєзнавства не набуло самостійності, предметної наукової уваги, хоча перші дослідницькі і практичні пошуки сьогодні мають значний теоретичний та практичний інтелектуально-творчий потенціал.

В історико-педагогічному ракурсі окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у роботах В. Бенедюка, Н. Бескоровайного, В. Бугрія, Н. Рудницького. Теоретико-філософське обґрунтування краєзнавчих проблем сформульоване у працях В. Андрущенка, Л. Вовк, М. Костриці, С.Максименка, В. Обозного, О. Падалки, Т. Размустової та інших.

Упродовж XIX – 20-х рр. XX ст. система педагогічної підготовки фахівців в університетах України функціонувала на основі краєзнавчо-педагогічного імперативу. Така ситуація обумовлювалася:

- об’єктивними життєвими потребами вивчати особливості краю;
- появою викладачів-краєзнавців, які опрацьовували місцевий матеріал в умовах університетів та наукових товариств;
- впливом культурного вектора.

В першій половині XIX ст. професори, які викладали педагогіку в Харківському університеті, внесли чимало цінних методичних порад стосовно удосконалення змісту предметів педагогічного циклу. Їм вдалося розмежувати основні розділи педагогічних дисциплін, до яких увійшли такі: історія педагогіки, дидактика, теорія виховання.

Зокрема, досить цікаво організували аудиторну роботу професори Харківського університету – Х. Роммель, М. Лавровський і А. Валицький. Вони викладали в педагогічному інституті університету теорію та історію педагогіки. Спеціально для студентів третіх і четвертих курсів педагогіки організували педагогічні семінари, які обов’язково повинні були містити краєзнавчу складову.

Вихованці самостійно готували і зачитували реферати про педагогів їхнього краю, знайомилися з кращими засобами проведення занять у різних навчальних закладах, що знаходилися в межах їхньої губернії. Студенти 4-х курсів виконували письмові справи, де обговорювали важливі дискусійні питання дидактичного змісту [4, с. 86].

Окрім цього, професором Валицьким була розроблена спеціальна «Програма-конспект курсу педагогіки», найважливіші положення якої повинні були знати студенти.

Професор М. Лавровський читав у Харківському університеті дидактику, історію педагогіки, теорію виховання та методику викладання різних дисциплін. Відрізняється оригінальністю його науковий підхід щодо розуміння дидактики, яку він умовно поділяв

на дві частини загальну і спеціальну. До загальної увійшли такі питання: поняття навчання і зміст навчання, дидактичні вимоги до вчителя, вплив на учнів викладання різних дисциплін в т.ч. історії, географії, природничих наук.

Звітуючи про свою освітньо-краєзнавчу діяльність в Харківському університеті (1855 р.), М. Лавровський зазначав: «Прочитав історію виховання і теорію педагогіки, крім того, займав своїх слухачів педагогічними вправами. Викладання педагогіки проходило згідно з сучасним її станом, при чому кожне педагогічне положення приймалося тільки після системного аналізу педагогічних ідей просвітителів нашого краю. Такий напрямок викладання, з одного боку, знайомив слухачів з науковими здобутками, а з іншого – надавав твердості педагогічним висновкам» [1, с. 36].

Актуальні методичні поради стосовно того, яким повинно бути лекційне заняття, наводив професор Х. Роммель. Педагог зазначав, що лекція принесе максимальний результат лише в тому випадку, коли викладач, даючи нові знання студентам, формуватиме у них цілісне уявлення про можливість практичного застосування знань. У своїх працях «Дидактика і методика», «План і правила навчання та викладання в педагогічному інституті» педагог акцентував увагу на необхідності формування у вихованців «пізнавальної активності, розвитку пам'яті, розумових здібностей, фантазії, почуттів прекрасного ...» [2, с. 16]. З цієї причини, Роммель під час аудиторних занять практикував читання коротких краєзнавчих нарисів, які характеризували розташування краю, його природу, клімат та внутрішню будову. На одній з чергових лекцій педагог зачитав наступну характеристику: «Київ розташований на Дніпрі ... складається з трьох міст: старого Києва, печерської фортеці з головним монастирем та Подолу» [3, с. 108].

Можемо зробити висновок, що системність впровадження краєзнавства у навчально-виховний процес університетів України досліджуваного історичного періоду зумовлювалося об'єктивною потребою українського народу розвиватися на національно-краєзнавчому ґрунті. Викладачі були переконані, що почуття любові та поваги до рідних просторів – пропедевтичний етап формування у майбутніх фахівців національної самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бакіров В. С. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров. – Харків: Фоліо, 2004. – 750 с.
2. Кравченко В. В. Д. И. Багалей: Научная и общественно-политическая деятельность / В. В. Кравченко. – Харьков, 1990. – 147 с.
3. Роммель К. – Д. Спогади про моє життя та мій час / К. – Д. Роммель // Україна в записках мандрівників і мемуарах (Вип.1); Схід. Інститут українознавства ім. Ковальських; НАН України Інститут української археології та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Харків: Майдан, 2001. – 236 с.
4. Феофилактов К. М. Комиссия для описания губерний Киевского учебного округа / К. М. Феофилактов // Историко-статистические записки об учебно-вспомогательных училищах ун-та св. Владимира (1835–1884). – К. – 1884 – С. 1–8.

УДК 159.922.73 : 159.942

Демерс А.Е.

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ АТИТЮДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація на русском языке. В статье репрезентованы теоретические и эмпирические результаты исследования, которые подтвердили, что личностными детерминантами амбивалентности социальных установок в юношеском возрасте являются доверие к себе, потребность в познании и самооффективность.

У юнацькому віці проявляється найнижча задоволеність смыслом життя, стан загальної невизначеності, і, водночас, молода людина прагне до відповідальності, хоче зрозуміти своє призначення. Важливо формувати у підростаючого покоління з протилежних оцінок, думок, подій збалансовані соціальні установки, що робить наше дослідження актуальним.

Амбивалентність (лат. *ambo* – обидва і *valencia* – сила) означає взаємовиключне переживання протилежних почуттів, думок, бажань до одного об'єкта. Амбивалентність атитюду – це властивість, що виявляється в одночасному існуванні взаємовиключних позитивних і негативних оцінок в афективній, когнітивній і поведінковій сферах особистості. Нами була створена і апробована в дисертаційному дослідженні методика “Вимірювання амбивалентності атитюдів” (2004 р.). У відповідності з теоретичними засадами західних психологів М.Занни, К.Каплана, М.Томпсон та інших нами виділена трьохкомпонентна структура амбивалентності атитюдів. К.Каплан, як математичний психолог, запропонував окрему технологію вимірювання амбивалентності: позитивні оцінки (від +1 – ледве позитивно, +2 – не повністю позитивно, +3 – позитивно, до +4 – дуже позитивно) і негативні оцінки (від -1 – ледве негативно, -2 – не повністю негативно, -3 – негативно, до -4 – дуже негативно). Згідно його формули, нами оброблялися дані респондентів [3].

Таблиця 1.

Опитувальник «Вимірювання амбивалентності атитюдів»

Компоненти атитюдів	Питання	Види атитюдів			
		Алкоголь	Паління	Дошлюбний секс	Гендерний паритет
І Афективний	п) Враховуючи лише позитивні емоції до даної проблеми, визначте свою оцінку.	+1	+1	+1	+1
		+2	+2	+2	+2
		+3	+3	+3	+3
		+4	+4	+4	+4

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

	н) Враховуючи лише негативні емоції до даної проблеми, визначте свою оцінку.	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4
II Когнітивний	п) Враховуючи лише позитивні думки, знання до даної проблеми, визначте свою оцінку.	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4
	н) Враховуючи лише негативні думки, знання до даної проблеми, визначте свою оцінку.	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4
III Поведінковий	п) Оцініть наскільки прихильно у вчинках Ви поставилися б до даної проблеми.	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4	+1 +2 +3 +4
	н) Оцініть наскільки негативно Ви поставилися б до даної проблеми.	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4	-1 -2 -3 -4

Амбівалентність атитюдів проявляється на збалансованому низькому рівні, коли позитивні і негативні оцінки по силі +1 чи -1, що дає можливість людині збалансувати їх, порівнявши їх відповідно до власних цінностей. На середньому та високому рівнях амбівалентність атитюдів проявляється неузгоджено, з певною мірою деструктивності: оцінки зростають по силі, що перешкоджає порівняти їх. Проведені у вітчизняній науці дослідження амбівалентності особистості у юнацькому віці не ставили за мету розкрити особистісні детермінанти соціальних установок.

Мета нашого дослідження: вивчити особистісні детермінанти амбівалентності атитюдів у юнацькому віці.

Теоретичні дослідження поглядів ряду авторів А.Бандури, І.Ю.Кулагіної, С.Р.Пантелєєва, Т.П.Скрипкіної, О.К.Тихомирова, Л.М.Фрідмана [1; 2] та інших дало нам можливість визначити наступні особистісні детермінанти у юнацтві: в афективній сфері – довіра до себе, в когнітивній сфері – потреба в пізнанні, в поведінковій – самоефективність.

Ми перевірили це емпірично. Кожна особистісна детермінанта була скорельована з відповідним структурним компонентом амбівалентності атитюдів. Підрахунок статистичної значущості взаємозв'язків здійснювався за коефіцієнтом рангової кореляції rs Спірмена. Перейдемо до аналізу кількісних результатів. Підрахунок щільності зв'язків між показниками афективного, когнітивного та поведінкового компонентів амбівалентності атитюдів та довірою до себе, потребою в пізнанні, самоефективністю виявив позитивний кореляційний зв'язок. Зазначимо, що довіра до себе (аутосимпатія) – це переживання самоцінності, самоприйняття, самоприхильності в різних сферах життя. Ця детермінанта вивчалася за допомогою шкали аутосимпатії «Методики дослідження самоставлення» С.Р.Пантелєєва. Представимо рівневу характеристику взаємозв'язків довіри до себе та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці.

Таблиця 2.

Рівнева характеристика взаємозв'язків довіри до себе та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці

<u>Низький рівень</u>	<u>Середній рівень</u>	<u>Високий рівень</u>
Переживання цінності своєї особистості, самоприйняття, самоприхильності шляхом інтеграції позитивних і негативних емоційних оцінок у конструктивне ставлення.	Переживання самоцінності, самоприйняття, самоприхильності за допомогою уникнення негативних емоційних оцінок, що чергується з почуттям провини та бажанням зміни.	Переживання неприйняття самоцінності, незадоволення собою, сильно виражене бажання самозмін, що відбувається шляхом дезінтеграції емоційних оцінок.

Наступною детермінантою є потреба в пізнанні, як прагнення до отримання нових знань, так і задоволення від самого процесу. Ця детермінанта вивчалася за допомогою методики В.С.Юркевич "Потреба в пізнанні". Наведемо рівневу характеристику взаємозв'язків потреби в пізнанні та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці.

Таблиця 3.

Рівнева характеристика взаємозв'язків потреби в пізнанні та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці

<u>Низький рівень</u>	<u>Середній рівень</u>	<u>Високий рівень</u>
Прагнення як до процесу, так і до результату пізнання, задоволення	Прагнення як до процесу пізнання, так і до його результату супроводжується	Формальне прагнення лише до результату пізнання та байдужість до його

від розумової праці, самостійний пошук нових знань, узгоджується конструктивне ставлення.	захисними механізмами, самостійний пошук нових знань відбувається як суперечливе ставлення через зовнішню мотивацію.	процесу, самостійний пошук нових знань відбувається через примусову зовнішню мотивацію.
---	--	---

Третьою особистісною детермінантою є самоефективність – здатність особистості оцінювати власну ефективність у певній діяльності чи/у взаєминах з іншими людьми. Для вивчення особливостей самоефективності була використана «Шкала загальної самоефективності» Р.Шварцера, М.Єрусалема, В.Ромека.

Репрезентуємо рівневу характеристику взаємозв'язків самоефективності та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці.

Таблиця 4.

Рівнева характеристика взаємозв'язків самоефективності та амбівалентності атитюдів у юнацькому віці

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Впевненість у своїх здібностях з очікуванням успіху та зростання бажання працювати над собою, що веде до узгодження позитивних і негативних оцінок у конструктивну поведінку.	Невпевненість у своїх здібностях, але очікування результату шляхом позитивного підсилення зовнішніх умов, що веде до малооефективної поведінки.	Невпевненість у своїх здібностях, очікування неспіху та підсилення негативної оцінки своїх зусиль, що веде до деструктивної поведінки.

Отже, експериментально було підтверджено, що особистісними детермінантами амбівалентності атитюдів у юнацькому віці є довіра до себе, потреба у пізнанні, самоефективність. Розвиток особистісних детермінант впливає на рівневий прояв амбівалентності атитюдів, а саме: домінування в юності (77,98%) показників дискордантного рівня (середнього та високого), психологічними особливостями якого є прояв інтенсивних оцінок в афективній, когнітивній та поведінковій сферах. Низькі показники збалансованого рівня (22,02%) прояву амбівалентності атитюдів, свідчать про необхідність підсилення особистісних детермінант.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пантилеев С.Р. *Методика исследования самооотношения.* – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
2. Скрипкина Т.П. *Психология доверия: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
3. Хурчак А.Е. *Теоретичні засади дослідження амбівалентних атитюдів у юнацькому віці //Вісник Київського нац. ун-ту. Соціологія. Психологія. Педагогіка. Випуск 15,16.– К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003.– С.47-51.*

УДК 582.688.3:58.087:546.17(477.41/.42)

Єжель І.М.

ЗАЛЕЖНІСТЬ БІОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ LEDUM PALUSTRE L. ВІД ВМІСТУ ЛУЖНОГІДРОЛІЗОВАНОГО АЗОТУ В ҐРУНТІ НА ПРАВОБЕРЕЖНОМУ ПОЛІССІ УКРАЇНИ

Изучено влияние щелочногидролизованного азота в почве на биометрические показатели Ledum palustre L. на территории Правобережного Полесья Украины. Установлено, что увеличение размеров органов исследуемого растения прямо пропорциональны повышению насыщенности почвы щелочногидролизированным азотом.

Біометрія у своєму історичному розвитку пройшла довгий та складний шлях — від суто словесного опису біологічних об'єктів до їх вимірювань, від статистичних зведень і таблиць до математичного аналізу масових явищ. Сучасна біометрія відкриває нові можливості для вивчення рослин та розвитку ботаніки. Під час експериментальних досліджень нами було встановлено біометричні показники *Ledum palustre* L. та їхню кореляцію відносно хімічних властивостей субстрату. Для вирахування показників використана методика Г.Ф. Лакіна [1] та Ю.А. Урманцева [2].

Ledum palustre відноситься до родини Ericaceae, до роду *Ledum*, в міжнародних базах даних (наприклад, на сайті GRIN) цей вид включають до роду Рододендрон (*Rhododendron*) і його правильною науковою назвою вважають *Rhododendron tomentosum* Hartmaja (1990). Зустрічається у Волинській та Житомирській областях. Місцеві назви — багон, багун, богульник тощо. Ростає в заболочених і сирих соснових, рідше мішаних лісах, на торф'яних болотах. Часто утворює суцільні зарості, але у зв'язку з осушенням боліт запаси щорічно зменшуються.

Рослина світлолюбна. Цвіте у травні — червні. *Ledum palustre* - кущик 40-130 см заввишки з товстими бурими здерев'янілими коренями. Стебла прямостоячі, старі гілки з темно-сірою корою, молоді — вкриті короткими іржастобурими повстистими волосками і дрібними залозками. Листки (1,5-5 см завдовжки, 0,2-0,8 см завширшки) чергові, шкірясті, лінійні, з загорнутими краями на коротких черешках, зимуючі. Квітки на кінцях гілок у щиткоподібних китицях. Квітконіжки тонкі, вдвоє або втриє довші за квітки, іржаво-білоповстисті, залозисто-клейкі. Квітки правильні, з подвійною оцвіткою. Чашечка з п'яти коротких, іржастих, буро-пухнастих, війчастих чашолистків. Віночок з п'яти вільних білих або жовтувато-білих пелюсток (4-8 мм завдовжки, 2,5-4 мм завширшки). Тичинок десять, вони довші від пелюсток. Маточка одна, стовпчик один, зав'язь верхня. Плід — коробочка (4-8 мм завдовжки) довгаста, залозиста, поникла, розкривається п'ятьма стулками.

На базі лабораторії агроєкології і аналітичних досліджень ННЦ "Інституту землеробства НААН" за загальноприйнятими методами було здійснено хімічний аналіз ґрунтових зразків із місць зростання *Ledum palustre* на Правобережному Поліссі України. Згідно ДСТУ 4362:2004 «Якість ґрунту. Показники родючості ґрунтів» проаналізовано насиченість ґрунту поживними речовинами,

вміст лужногідролізованого азоту визначено за Корнфілдом у мг на 100 г повітряно сухого ґрунту. Зразки ґрунту взяті з прикореневого шару на глибині 5-10 см триразовою пробою.

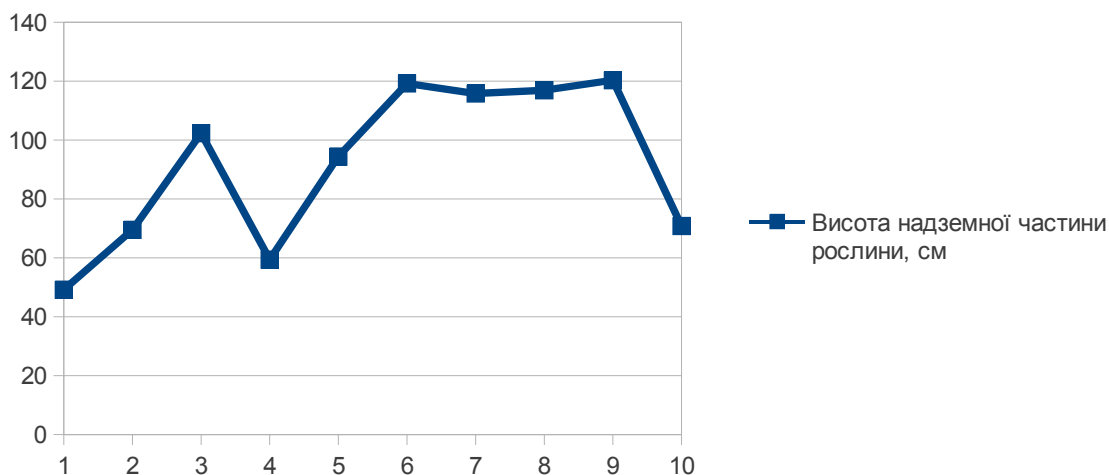


Рис. 1. Залежність біометричних показників висоти надземної частини *Ledum palustre* від вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту.

Підвищення кількості азоту в ґрунті сприяє для кращого зростання *Ledum palustre*. При 9,2-10,7 мг лужногідролізованого азоту на 100 г повітряно сухого ґрунту спостерігаються найвищі біометричні показники висоти кущиків.

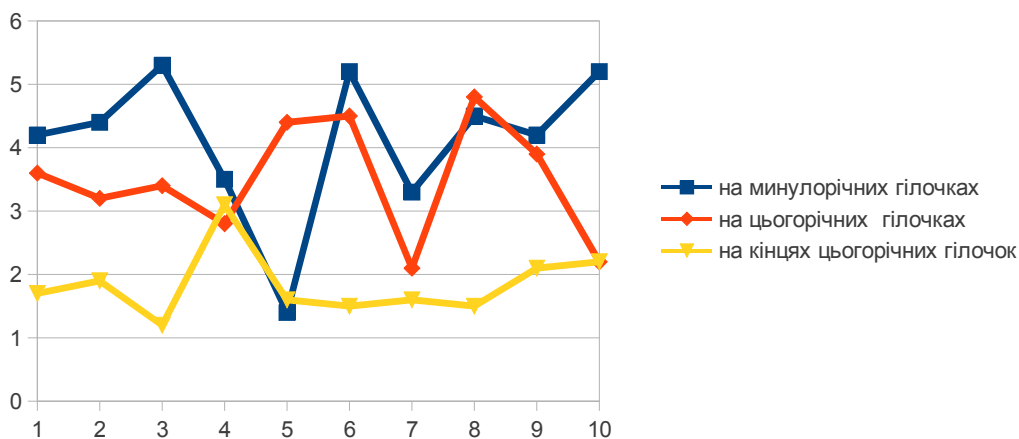


Рис. 2. Залежність біометричних показників довжини листків *Ledum palustre* від вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту.

Довжина листків досліджуваного виду коливається залежно від умов зростання. На минулорічних пагонах найдовші листки при 6,4, а найкоротші — при 7,8 мг лужногідролізованого азоту на 100 г повітряно сухого ґрунту. Цьогорічні гілочки краще розвиваються при збільшенні кількості лужногідролізованого азоту в ґрунті. На кінцях цьогорічних пагонів найдовші листки виявлені при наявності у ґрунті лужногідролізованого азоту в кількості 7,7 мг на 100 г повітряно сухого ґрунту.

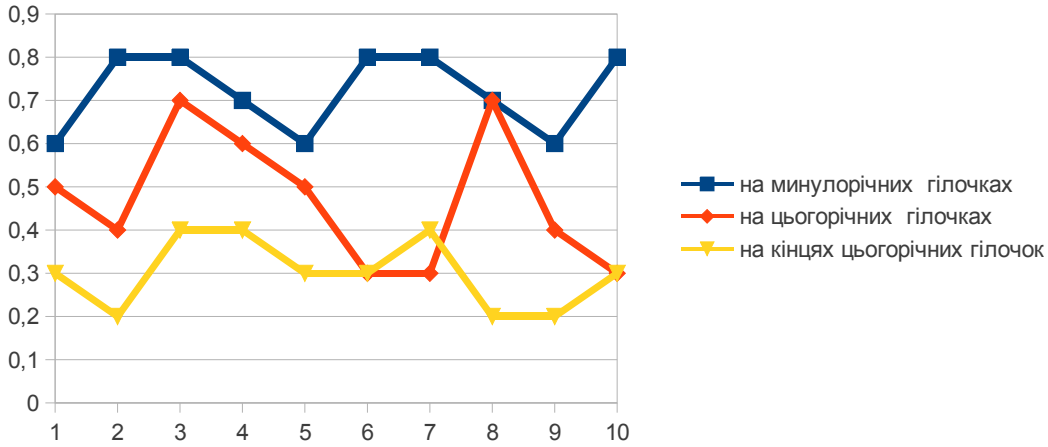


Рис. 3. Залежність біометричних показників ширини листків *Ledum palustre* від вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту.

На минулорічних гілочках *Ledum palustre* спостерігається повторювана закономірність збільшення та зменшення біометричних показників ширини листків. На цьогорічних пагонах спостерігаємо схожу кореляцію, кількість лужногідролізованого азоту, необхідна для накопичення біомаси листка становить 6,4 мг на 100 г повітряно сухого ґрунту. Листки на кінцях цьогорічних гілочок гарно розвиваються при кількості лужногідролізованого азоту в межах від 6,4 до 9,2 мг на 100 г повітряно сухого ґрунту.

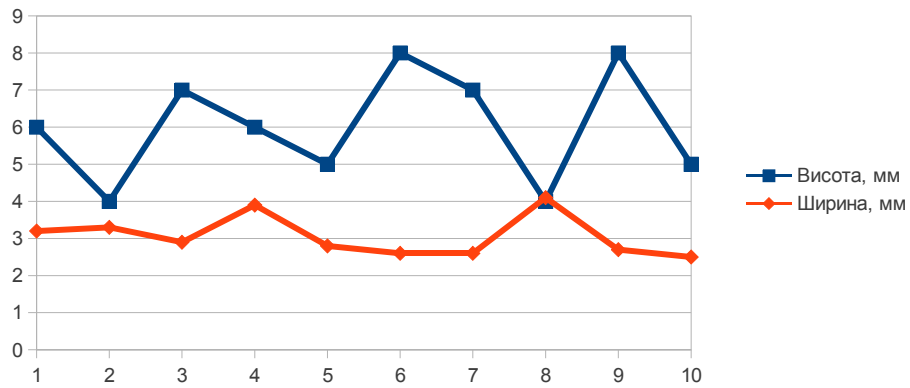


Рис. 4. Залежність біометричних показників квіток *Ledum palustre* від вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту.

Біометричні показники квіток досліджуваного виду демонструють повторюваність збільшення та зменшення висоти квітки на досліджуваній території, проаналізованій в міру збільшення вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту. Ширина квіток також має повторюваність збільшень показників, але з меншою частотою. Для висоти квітки *Ledum palustre* сприятлива кількість лужногідролізованого азоту на 100 г повітряно сухого ґрунту визначена в розмірі 2,8, 6,4, 8,8 і 9,9 мг, для ширини — 7,7 та 9,3 мг.

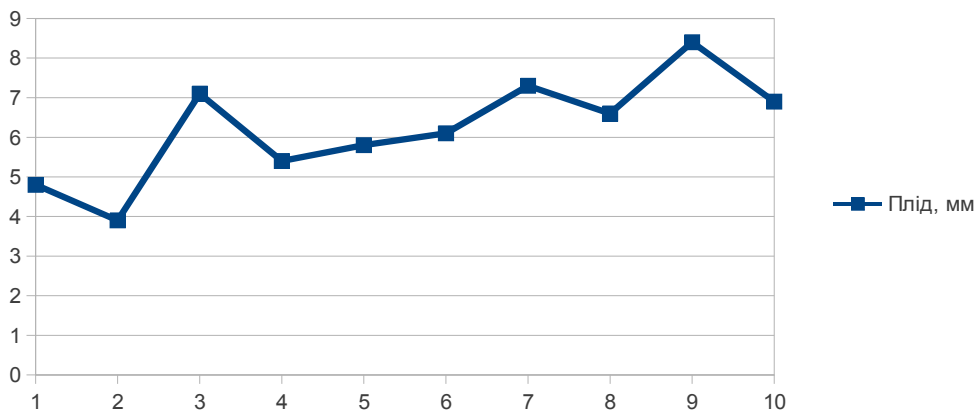


Рис. 5. Залежність біометричних показників плодів *Ledum palustre* від вмісту в ґрунті лужногідролізованого азоту.

Біометричні показники плодів *Ledum palustre* перебувають у прямопропорційній залежності від збільшення кількості лужногідролізованого азоту в ґрунті на території Правобережного Полісся України.

Отже, збільшення лужногідролізованого азоту в ґрунті сприяє покращенню біометричних показників *Ledum palustre*. Для росту пагона оптимальна кількість досліджуваної речовини становить 9,2-10,7 мг на 100 г повітряно сухого ґрунту., листків – 6,4-9,2. Для плодоношення збільшення вмісту лужногідролізованого азоту в ґрунті дає позитивний результат. Визначення біометричних даних є важливим для вивчення видів рослин. Хімічний аналіз ґрунту на місцях зростання виду дає можливість для розвитку морфології рослин. Встановлення біометричних даних рослин на території їх місцезростання відкриває нові методи для вивчення систематики та біогеоценології досліджуваних видів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лакін Г. Ф. *Биометрия*. — М.: Высшая школа, 1990. — 352 с
2. Урманцев Ю.А. *О статистической сущности биологических объектов. Основные приемы биометрии // Физиол. растений*. — 1967. Т. 14. № 2. — С. 342-358.

Ємченко М.М.

ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧНУ ГРУ

В статті досліджується дидактична гра як активна навчальна діяльність по імітаційному моделюванню систем, явлених, процесів, а також майбутньої професійної діяльності. Система дій в дидактичній грі визначається як мета пізнання з суттєвим ознакою - чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом і мотивацією навчально-пізнавальної діяльності, які мають тенденцію переносу акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента і пов'язані з реалізацією принципу активності особистості в навчанні і професійному самоствереженні.

Можливість пізнання не тільки мовного, але й предметного змісту робить використання дидактичної гри на заняттях з іноземної мови особливо актуальним. Це обумовлено необхідністю більш глибокого ознайомлення студентів з предметною і соціальною дійсністю країни, мова якої безпосередньо вивчається, що, в свою чергу, забезпечить в навчанні іноземних мов реалізацію інтеркультурного підходу.

Вчені звертають увагу на обов'язково властивий грі мотиваційний заряд: «гра — це діяльність, мотив якої полягає не в результаті дії, а в самому процесі», — зазначає О.М.Леонтьєв [2]. Тобто, гра — це вид діяльності, який власне своїм процесом викликає інтерес у учасників.

Інтерес, як відомо, тісно пов'язаний з емоційною сферою людини (О.М.Леонтьєв, Г.І.Щукіна, П.М.Якобсон). Гра, викликаючи інтерес до діяльності і спілкування, виконує «мотиваційну функцію» і тому розглядається як «емоційний стимул», — висловлює М.Г.Яновська. [5].

Реалізація цієї тези в навчанні іноземних мов допомагає уникати сухості і формалізму на заняттях, внутрішньо розкріпачує учасників спілкування, створює і підтримує у студентів пізнавальний інтерес до предмету.

Гра визначається і як психологічний еквівалент творчої діяльності, оскільки вона являє собою низку проблемних ситуацій пізнавального, практичного і комунікативного характеру. Виступаючи психологічним аналогом творчості, гра формує індивідуальний досвід такої діяльності, що суттєво важливо для професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Стосовно процесу навчання термін «гра» в більшості випадків трактується як модель явищ, що вивчаються (В.М.Кларін, П.І.Підкасистий, Ж.С.Хайдаров, М.С.Смирнова, Г.М.Фралова та ін.): «Гра — це активна самостійна діяльність студентів щодо імітаційного моделювання систем, що вивчаються...» [1].

Імітаційне моделювання — це досить новий науковий напрямок, потреба в якому виникла в зв'язку з розвитком складних процесів, систем і необхідністю керувати ними.

Американський дослідник Р.М.Шеннон визначає імітаційне моделювання як «процес конструювання моделі реальної системи і проведення експериментів над цією моделлю з метою або зрозуміти поведінку системи, або оцінити... різні стратегії, які забезпечують функціонування даної системи» [4]. Тобто, імітаційне моделювання — це процес, який поєднує і конструювання моделі, і аналітичне застосування моделі для вивчення будь-якої проблеми.

Принцип імітаційного моделювання з метою навчання передбачає конструювання моделей, які відображають у спрощеному вигляді обраний об'єкт реальної дійсності. Вибір такого об'єкту повинен бути обумовлений цілями навчання.

Виходячи з того, що головною метою навчання іноземних мов є комунікативна мета, призначення гри, на нашу думку, повинно полягати в уподібненні процесу навчання процесові спілкування. Безперечним є факт спрощення процесу навчання порівняно з процесом комунікації. Разом з тим, за основними параметрами він повинен бути подібним до комунікації. Методичне значення цієї адекватності обумовлено, насамперед, двома головними факторами: 1) явищем переносу і 2) явищем мотивації. — Таке бачення висловлює Є.І.Пасов.

Перенос, як відомо, забезпечується усвідомленням (актуальним або інтуїтивним) адекватності умов навчання умовам застосування результатів навчання. Тому, «щоб перенос із навчального процесу в реальне життя був дійсно успішним, робота в аудиторії повинна якомога точніше імітувати умови природного мовного спілкування» [3].

Мотивація, на думку Є.І.Пасова, також забезпечується тим, якою мірою моделюється в процесі навчання характер спілкування.

У психології спілкування розглядається як один з видів діяльності: «...Мовленнєва діяльність, діяльність спілкування взагалі, являє собою такий же вид діяльності як... продуктивна і пізнавальна діяльність, вона в психологічному відношенні має таку ж принципову організацію», — підкреслює О.М.Леонтьєв. але він зазначає також, що спілкування не завжди виступає самостійною

діяльністю, тобто воно може бути такою, але може виступати і компонентом, складовою частиною (і водночас умовою) іншої, некоммукативної діяльності [2].

Важливою характеристикою спілкування, на думку психологів, є його соціальна сутність. Спілкування розглядається як форма взаємодії людей в процесі реалізації їхньої суспільно-коммукативної діяльності як діяльність з вирішення завдань соціального зв'язку. Підкреслюючи соціальний характер спілкування, О.М.Леонтьєв визначає, що спілкування — це процес або процеси, які здійснюються усередині певної соціальної спільності — групи, колективу, суспільства в цілому, процеси, за своєю сутністю не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають з огляду на суспільні потреби, суспільну необхідність. Спілкування — це те, що забезпечує колективну діяльність. Соціальність спілкування, — продовжує далі свою думку О.М.Леонтьєв, — в тому, що воно відображає або реалізує суспільні відносини [2].

Основою моделювання в грі є аутентична ситуація, яка характеризується наявністю інформаційної прогалини або дефіциту інформації, коли партнери, як правило, не знають або не здогадуються про мовленнєві наміри один одного і роблять спроби під час спілкування ліквідувати цей дефіцит або прогалину інформації.

Важливим, на наш погляд, є той факт, що технологія парної гри, поряд з моделюванням аутентичних умов спілкування, в значно більшій мірі, ніж інші соціальні форми гри, спрямована на реалізацію само- і взаємонавчання.

До початку взаємодії в парі студент володіє певним обсягом знань. Відому інформацію він передає партнерові і отримує від нього нові відомості. В процесі такої діяльності кожен член групи збільшує обсяг своїх знань з допомогою партнера.

В основу моделювання була покладена аутентична ситуація, яка характеризується ознакою "інформаційної прогалини", коли мовленнєві партнери не знають про коммукативні тенденції один одного і роблять спроби під час спілкування ліквідувати дефіцит інформації.

Емоційно забарвлені взаємовідносини в грі стимулюють пізнавальну активність студентів і, навпаки, низький рівень емоційної насиченості соціально-педагогічного середовища, перевага негативних емоцій перешкоджають її розвитку.

Доведено, що емоції благотворно впливають на засвоєння предмету: емоційне піднесення збільшує швидкість сприйняття інформації, забезпечує міцність і тривалість її засвоєння, і, головне, не тільки у цілісному вигляді, але й у деталях.

Спілкування студента з партнерами з приводу вирішення ігрової проблеми, таким чином, завжди є емоційно забарвленими, викликає в учасників складну гаму емоційних переживань, що сприятливо позначається на розвитковій інтелектуальній сфері особистості, збагачує студентів певним емоційним досвідом.

Гра виконує і соціально-психологічну функцію, яка породжує необхідність реалізації власного "Я", ствердження своєї особистості. Ця функція спрямована на узгодження і координацію взаємодії студентів у спілкуванні при вирішенні ігрової проблеми. В грі відбувається з'ясування і коректування позицій, відпрацьовуються навички соціальної взаємодії, формується новий погляд на те чи інше питання у навчанні.

Спираючись на зображення параметрів і функцій реальної комуникації стає можливим визначити дидактично-коммукативну гру як модель природного спілкування, яке організує викладач для імітації процесу реальної комуникації.

Психолого-дидактичний і методичний потенціал цієї форми гри полягає в тому, що вона, по-перше, дозволяє адаптувати навчання до рівня розвитку і мовної підготовки кожного члена навчальної групи, по-друге, показує відразу учасникам гри досягнення і труднощі в навчанні, і, по-третє, дає можливість надавати студентові вчасну допомогу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике. // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 104 – 109.*
2. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.*
3. *Пассов Е. И., Двореченская Т. А. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования) — Липецк: ЛГПИ, 1998. — 67 с.*
4. *Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука: Пер. с англ. / Под ред. Е.К.Масловского. – М.: Мир, 1978. – 418 с.*
5. *Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания : книга для учителя - М.: Просвещение, 1986.- 160 с.*

Єленіна З.І.

ДО ПИТАННЯ ПРО СЕМАНТИЧНУ ЕВОЛЮЦІЮ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Общество, в котором мы живем, находится в постоянном развитии. Наша речь, язык, на котором мы говорим, столь же динамичны, они изменяются не только внешне, происходит постепенная трансформация значений лингвистических единиц и выражений. Это явление называется семантической эволюцией, одним из основных путей обогащения лексики любого языка.

Мова і мовлення є живим надбанням, що знаходиться у неупинній еволюції. Всі мови перебувають у постійному розвитку, жодна з них не може весь час залишатися ідентичною до тієї, якою вона була раніше. Лише так звані «мертві» мови, якими припинили користуватися, залишаються без змін. Однією з таких мов прийнято вважати латинську. Через те, що вона так і не припинила вживатися свого часу, вона не перестала існувати, але її форми модифікувалися і тому розмаїттю мов-діалектів, на які вона перетворилася, дали специфічні назви: каталонська, іспанська, французька, італійська, португальська окситанська, румунська

тощо. Сьогодні поняттям «латинська мова» позначають те, чим була ця мова з III ст. до н.е. (час перших літературних текстів, що дійшли до нас) до V ст. н.е.

Як стверджує видатний французький мовознавець Крістіан Байлон, «доки мова живе, доки нею користуються люди, доти вона знаходиться у нескінченному змінненні. Змінюються не лише форми, але й смисл. З другого боку, коли один зі смислів полісемічного слова зникає, це не обов'язково первинний смисл». Наприклад, візьмемо слово «*plume*»: в латинській мові «*pluma*» означало «*пих*», а також і великі пір'їни, що, за визначенням орнітологів, вкривають тіло птахів. Але його найбільш визнаний смисл у XVII та XVIII століттях, «*гусяче перо, що служить інструментом для писання*», більше практично не існує, хоч він і був більш пізнім. І, навпаки, недавні смисли, що швидше за все виникли з попереднього, «*інструмент для писання*» (який би матеріал для цього не використовувався, навіть метал), «*процес написання тексту*», співіснують з найдавніше прийнятим смислом. Можна зробити висновок, що не існує точного правила, що визначало б залежність зникнення того чи іншого смислу в залежності від його давності. Постійна еволюція мовлення призводить до змін у мові, що зокрема відображається і у семантичних змінах лексичних одиниць.

Семантична еволюція – це постійна і поступова трансформація смислу і значення лінгвістичних одиниць та їх поєднань, ті історичні зміни, що відбуваються в смисловій системі слова протягом розвитку мови під час її еволюції.

Займаючи друге місце за своєю важливістю серед джерел збагачення французької мови, семантична еволюція являє собою процес вторинної лексичної номінації, яку можна розуміти, як використання номінативних засобів, вже присутніх у мові, у новій для них номінативній функції.

В процесі семантичної еволюції нові поняття разом з іншими поняттями входять до складу системи співвідношень багатозначного слова.

Слід також звернути особливу увагу на відкритий характер лексичної системи французької мови, спричинений необхідністю виражати нові реалії дійсності. За твердженням відомого лінгвіста А.В.Балашова, «відкритий характер лексичної системи прямо пов'язаний з відкритою системою смислів». Це є результатом подвійної природи мови – матеріальної та ідеальної – яка характеризується асиметрією, причина якої полягає в обмеженості мовних джерел та необмеженими можливостями вираження всіх сторін життя в людському суспільстві. Саме цим можна пояснити і той факт, що 80% розмовної лексики кожної європейської мови складають багатозначні слова. Вважають, що за виключно кількісним розширенням мови слідувало б її якісне погіршення. Під час же семантичних перетворень два комплекси практично подібних знаків пов'язані тісним зв'язком. Семантична еволюція є, перш за все, якісним процесом, розвитком мови неначе вглибину, тоді як інші засоби номінації передбачають кількісні та якісні зміни, рух вглибину і вширину водночас. Таким чином, семантичну еволюцію слід розглядати передусім як якісний процес.

Семантичні неологізми, що представляють невід'ємну частину мінливої системи мови, це значення, що виникають в процесі семантичної еволюції структури слова, пов'язані семантичними відношеннями, які не руйнують семантичну і граматичну єдність слова. Вони закріплені суспільною практикою та обмежені певним періодом розвитку мови.

Іменник, що є найчисленнішою частиною мови (складаючи дві третини французької лексики), має складну семантичну структуру та є найбільш яскравим об'єктом вивчення процесу вторинної номінації. У більшості робіт, що висвітлюють процеси семантичної еволюції, розглядаються такі моделі, як метафора, метонімія, розширення, звуження та зміщення поняття, а інколи навіть зміна шкали цінностей, що супроводжують основні моделі та призводять до «покращення» або «погіршення» поняття слова.

Зрозуміло, найбільшу увагу дослідники приділяють вивченню основних моделей, так званому «життю слів». «Життя слів» – метафоричний вираз, запозичений з біології. Саме життя в суспільстві словенне суперечностей та вимог. Пошук ефективного та адекватного спілкування є однією з таких вимог: це спілкування має бути ясним, виразним, або ж навпаки – вихованим, ввічливим. Говорячи, люди перебувають у мережі соціальних імперативів. Крім того, вони підпадають і під різні психологічні тенденції. Відповідно, стільки ж є факторів зміни смислу слів. Слід розглянути хоч деякі з них:

1. **Закон найменшого зусилля**, який ще називають прагненням до економії, стосується явища семантичної зміни, що дозволяє говорити і розуміти за найменших затрат. Він втілюється, перш за все, у процесі метонімії, наприклад: *chemin de fer de métropolitain* (залізниця метрополітену) стала називатися просто *métro* (метро), а замість того щоб замовити *un verre de vin de Bordeaux* (один келих вина Бордо), достатньо буде просто сказати *un verre de Bordeaux* (один келих Бордо), або ще простіше – *un Bordeaux* (один Бордо). У цій метонімії – упушення одного чи кількох слів всередині речення без шкоди для розуміння та синтаксису – смисл синтагми *verre de vin* (склянка вина) додається до смислу слова *bordeaux*, яке також міняє смисл. Але на відміну від попередньої метонімії, що зникла в прикладі зі словом *métro*, що стало неможливим для аналізу, тут метонімія залишилася відчутною тому, що можна відновити весь вираз.

2. **Пошук експресивності** полягає в тому, що певна річ може не носити імені, або ж її ім'я розцінюється як таке, що означає щось не дуже виразне. Щоб її назвати, співрозмовники залюбки використовують метафору, до референта, який вже означає цю річ, додається інший референт, з яким його порівнюють: *un bras de rivière* (рука, рукав річки), *une feuille de papier* (листок паперу), *une aile d'avion* (крило літака). Це явище називається *catachrèse*, метафора, що стала обов'язковою.

3) **Пошук пристойності**, дотримання правил ввічливості призводить до відмови від вживання слова чи виразу занадто експресивного, коли необхідно уникати реалій, що розцінюються як тяжкі або відразливі. В цих випадках смисл передається іншими термінами, більш прийнятними. Ось чому хворого запитують, чи він *est allé à la selle*, коли йдеться про мерця, мову ведуть про *décédé*, шукають *le petit coin*, якщо мають *un besoin pressant*, а коли пітніють, найчастіше кажуть *on transpire*.

Життя речей, еволюція суспільства у інституційному, моральному чи матеріальному плані має беззаперечний вплив на життя слів, тобто еволюцію лексики. Зникнення функціонування *bailli* (чиновника, що виконував юридичні, військові та фінансові функції) призвело до зникнення слова, яким воно позначалося. Багато військових термінів (*hallebard, mousquet*), слів, що пов'язані з одягом (*pourpoint, fraise, crinoline*), та ін., зникли зі щоденного вжитку тому, що перестало існувати те, що вони означали. В такому випадку єдиний шанс вижити для слова полягає у переході до нових референтів, у новому смислі: *voiture*, яке означало лише машини, які тягнули коні, сьогодні означає машини або навіть вагони залізниці, а в переносному смислі, що також претендує на вживання – *trainer un boulet*. Поява нових референтів також призводить чи до лексичних інновацій (*aéroplane aéronef*), згодом

avion, пізніше - *hélicoptère* були створені для означення літальних машин, важчих за повітря), чи до семантичних інновацій: *ballon* (повітряна куля, з суфіксом збільшення), *aérostat* почали означати круглі літальні машини, легші за повітря.

Зазначимо, що заздалегідь ніколи невідомо, яке майбутнє очікує те чи інше слово. З історії відомо, що слова, ніби добре вкорінені в мові, зникли або ж були замінені на інші. Якщо нерегулярність відмінювання найстаріших дієслів може пояснити, що *ouïr* поступилося місцем *écouter* чи *entendre*, або ж *résoudre* конкурує з *solutionner*, а дієслово *bouter* зникло на користь *pousser* без видимої на те причини. Між життям речей та життям слів існує певний, але нестійкий зв'язок, про який наші знання скоріше об'ємні, ніж достатні.

Закінчуючи, хотілося б ще раз підкреслити, що семантична еволюція, явище досить динамічне, є одним з основних шляхів збагачення лексичного складу будь якої мови. Важливою рушійною силою семантичної еволюції є різні нововведення та зміни, що відбуваються «життя речей» та ведуть до змін у «житті слів».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балашов А.В. Семантическая эволюция в современном французском языке за послевоенный период (на материале имени существительного). Автореф. на соиск. учён. степ. канд. филолог. наук МГУ им. М.В.Ломоносова, - М., 1986. -16с.
2. Иванова Н.В. Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. – М., 1988. – 256с.
3. Словотвірні та синонімічні процеси в абстрактній лексиці французької мови // У Міжнародна наукова конференція «Семантика мови і тексту». Івано-Франківськ, 1996. – 150с.
4. Baylon C., Fabre P. *Initiation à la linguistique. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés.* – Paris : Edition Fernand Nathan, 1990. – 235 p.

Єфименко В.В.

ВИВЧЕННЯ КУРСУ "АРХІТЕКТУРА КОМП'ЮТЕРА ТА КОНФІГУРУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ" ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

В статті розглядається курс «Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем», описуються етапи вивчення апаратної та програмної складової для конфігурації комп'ютерної системи майбутніми учителями інформатики. Це дозволяє підвищити рівень підготовки учителів, усилити політехнічну та практичну направленість навчання, створює умови для забезпечення зв'язку навчання з життям та майбутньою професійною діяльністю, дозволить підвищити рівень професійної підготовки учителів інформатики в відповідності до вимог суспільства на сучасному етапі розвитку.

Характер технічної оснащеності суспільства і наявних інформаційних технологій у сукупності відображають рівень економічного, інтелектуального, духовного потенціалу держави, можливості самореалізації особистості. Безперечно підростаючому поколінню потрібно глибоко оволодіти інформаційними технологіями, що становлять основу розвитку усіх сфер життя. Сучасний вчитель повинен не лише володіти певними знаннями, вміннями та навичками, а має бути носієм професійного потенціалу, який забезпечує ефективність діяльності в умовах соціальних трансформацій, досягнення професійних цілей і перспективний розвиток, що потребує нової якості підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу. Особливо це стосується підготовки спеціалістів у галузі комп'ютерних технологій, оскільки ця сфера на сьогодні визначає головні напрями науково-технічного прогресу, забезпечує великий обсяг просування фінансових ресурсів, формує найбільш динамічний ринок праці тощо.

Вчителі повинні мати таку підготовку, яка б надавала їм можливість упевнено почувати себе у інформатизованому суспільстві, бути завжди готовими приймати адекватні зовнішнім впливам і потребам навчально-виховного процесу рішення. Коло задач, які входять до компетенції вчителів математики, фізики та інформатики сучасного середнього навчального закладу, зараз стає набагато ширшим, ніж коло задач, які вирішують вчителі інших предметів. Адже саме до їх фахової компетенції входить використання у навчальному процесі електронно-обчислювальної техніки не лише як засобу навчання, а і як об'єкту вивчення[2].

Динаміка розвитку апаратної та програмної складової така, що протягом року один-два рази змінюється модель мікропроцесорів з нарощуванням їх потужностей і відповідно до цього змінюється і програмне забезпечення. Приведення рівня фахової підготовки вчителів інформатики у відповідність до вимог суспільства на сучасному етапі його розвитку вимагає пошуку нових форм і методів підвищення практичної значимості результатів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Специфічні умови, в яких доводиться працювати учителям інформатики середніх навчальних закладів, визначають особливості вимог до підготовки фахівців цієї і суміжних спеціальностей.

Програму курсу "Архітектура комп'ютера та конфігурування комп'ютерних систем" для підготовки фахівців напряму підготовки 6.040302 "Інформатика*" галузі знань 0403 "Системні науки та кібернетика" написано відповідно "Освітньо-кваліфікаційної характеристики" (ОКХ) і "Освітньо-професійної програми" (ОПП), та навчального плану підготовки фахівців з цієї спеціальності. Базовими для даного навчального курсу є знання, уміння і навички, набуті студентами після закінчення загальноосвітніх навчальних закладів та вивчення дисциплін на 1-2 курсах університету. Вивчення навчальної дисципліни "Архітектура комп'ютера та конфігурування комп'ютерних систем" організовується на принципах кредитно-модульної системи, що сприяє систематичній і динамічній роботі студентів над засвоєнням досить складної та важливої дисципліни, з використанням модульної технології навчання та рейтингового оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу. За навчальним планом спеціальності 6.040302 "Інформатика*" вивчення курсу "Архітектура комп'ютера та конфігурування комп'ютерних систем" передбачено протягом IV семестру. Загальний обсяг навчального часу складає чотири залікові кредити (144 години), що об'єднує всі види навчальної

діяльності студента: лекційні, аудиторні заняття, самостійна робота (в т.ч. підготовка до підсумкового контролю), контрольні заходи (тестові завдання, екзамен).

При розробці лекцій та лабораторних завдань за основу брався зміст розробленого доцентом Дем'яненком В.М. спеціального лабораторного практикуму "Апаратні і системні програмні засоби" та його дисертаційного дослідження "Методика навчання майбутніх вчителів інформатики апаратних і системних програмних засобів". [2,3] Але після їх написання пройшло майже 10 років, нині комп'ютерні технології розвиваються швидше, ніж коли б то не було, і за цей час технічне і програмне забезпечення шкіль суттєво змінилося. Постала задача як усебічно, повно і точно подати всі можливі конфігурації апаратного забезпечення персональних комп'ютерів, підкреслити відмінності між ними і описати параметри конфігурації кожної з систем. Ця задача вирішується за рахунок поєднання семінарських занять, лабораторних робіт, лекцій та самостійної роботи.

Всі лабораторні роботи доповнюються теоретичними відомостями, про які частково повідомляється на лекціях, а частково подано в теоретичній складовій протоколу лабораторної роботи. Наприклад при вивченні теми "Тестування апаратного конфігурування персонального комп'ютера" розкриваються особливості технічного обслуговування ПК, діагностичні процедури і методи рішення усе можливих проблем, розглядаються програми діагностики: POST-діагностика (звукові сигнали, контрольні коди, повідомлення на екрані), діагностичні програми виробників комп'ютерної техніки та периферійного устаткування, діагностичні програми операційних систем (Windows -так званий "синій екран" та способи перегляду коду помилок, Linux - fuser -v /filesystem, emerge -av lsof), комерційні діагностичні утиліти (AMIDiag Suit, MicroScope, PC Doctor і ін.) і безкоштовні діагностичні утиліти (Ultimate Boot CD, Prime95, Speed Fun і ін.)

Вивчення теми "Створення файлової системи та встановлення програмних засобів" починається з принципів зберігання даних на магнітних носіях, обговорюються методи зберігання даних на жорстких дисках, розглядаються усі типи накопичувачів із змінними носіями, які можна знайти як в застарілих, так і в найсучасніших комп'ютерних системах.

Процесор, пам'ять і системна плата - ось три основні компоненти сучасного комп'ютера. Від їх правильного вибору залежить загальна продуктивність системи. Тому при вивченні теми "Аналіз технічних характеристик апаратних засобів ЕОМ" описано відмінності між системною пам'яттю і кешпамяттю, кешпамяттю першого і другого рівнів, зовнішньою пам'яттю і інтегрованою кешпамяттю другого рівня, модулями пам'яті SIMM, DIMM і RIMM, стандартами SDRAM від DDR до DDR3. Розглядаються нові розробки USB 2.0, USB OnTheGo, безпроводні інтерфейси USB і FireWire 800.

При вивченні теми "Ознайомлення з прийомами роботи з комп'ютерними мережами та можливостями їх використання" порівнюються можливості високошвидкісного доступу до даних з використанням або повільного комутованого підключення, або одного з безлічі високошвидкісних методів, включаючи DSL, кабельні модеми і супутниковий зв'язок. Також запропоновано способи налаштування кабельних і безпроводних мереж локальної сітки. Описуються установка мережевих адаптерів, підготовка до роботи мережевих кабелів Ethernet і налаштування мережевих служб Windows.

Розглядаються апаратні засоби відображення даних, включаючи відеоадаптери і монітори при вивченні теми "Методи введення/виведення, оцифрування та редагування відео-даних". При вивченні теми "Методи введення/виведення, оцифрування та редагування звукових даних" увага зосереджена на апаратних засобах, включаючи звукові плати і акустичні системи.

В заключній темі "Віртуальне конфігурування комп'ютера", йдеться про те, на що слід звернути увагу при виборі ПК і його модернізації. Процеси зборки і розбирання комп'ютера тут описуються поетапно і супроводжуються професійними фотографіями, які допоможуть як слід в усьому розібратися. Описуються різні способи підвищення швидкодії системи в порівнянні із закладеною в стандартній конфігурації.

Отже, курс "Архітектура комп'ютера та конфігурування комп'ютерних систем", можна використовувати для ознайомлення студентів інформатичних та фізико-математичних спеціальностей у педагогічному університеті з метою формування професійних навичок у майбутнього вчителя інформатики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жалдак М.І. *Про деякі методичні спекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті* / М.І. Жалдак // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. — №2 (9). — 2005. — С. 3—14.*
2. Дем'яненко В.М. *Методика навчання майбутніх вчителів інформатики апаратних і системних програмних засобів: дисертація канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2003.*
3. Дем'яненко В.М. *Апаратні і системні програмні засоби: Лабораторний практикум. — К.: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002.— 96 с.*
4. Мельник А. *Архітектура комп'ютера: підручник. — В-во "Львівська політехніка", Львів, 2009. - 469 с.*
5. Шнитман В.З. *Архитектура современных компьютеров/ Учебное пособие.-М., МФТИ, 2008. — 292 с.*
6. Мюллер Скотт *Модернизация и ремонт ПК, 19-е изд.: Пер. с англ. — М. :ООО "И.Д. Вильямс", 2011. — 1072 с.*

Жабровець О.В.

ОБГРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ АВТОМАТІВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статті обоснована необхідність введення в програми педагогічних учебних заведень теорії автоматів, рассмотрена ее роль в современном информатизированном мире и сделан вывод о важности этого раздела для подготовки будущих педагогов.

За останні десятиріччя у світі відбулися значні технологічні зміни, спричинені швидким розвитком інформаційних технологій. Вони зумовили появу нового підходу до питань економіки, управління тощо та призвели до глобальної комп'ютеризації суспільства.

Ці ж зміни спричинили значні зрушення у багатьох науках, стали причиною появи нових дисциплін. Крім цього, вони посилили роль математичної складової: математичні методи інтенсивно застосовуються у природничих та гуманітарних науках, дисциплінах технічного циклу, науках, пов'язаних з інформаційними системами [3].

Це вплинуло на професійну орієнтацію громадян: вона змістилася у бік інформатизації, крім того, великої ваги стало набувати не володіння конкретними технологічними засобами, а осягнення їхньої природи, погляд на них як на частину цілого, оскільки це дає змогу швидко адаптуватися до зміни методів та засобів, простежувати зв'язок між технологіями. Суспільство все більше потребує кадрів не стільки з локальною, скільки із системною підготовкою, особливо математичною (зокрема у частині дискретної математики, бо саме ця дисципліна найближче стоїть до джерел будь-якої комп'ютерної технології).

Широке використання методів дискретної математики для вирішення практичних потреб призвело до того, що її курс почали викладати у педагогічних вищих навчальних закладах. Проте чіткого обґрунтування наявності цієї науки та її розділів (насамперед теорії автоматів), у навчальних програмах педагогічних вузів досі немає. Теорія автоматів як нормативна дисципліна у програмі Фізико-математичного інституту Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова представлена в курсі дискретної математики.

На перший погляд ця дисципліна мало пов'язана із педагогічною спеціалізацією. Якщо у профільних закладах її присутність можна легко виправдати практичними потребами, то наявність цієї дисципліни в педагогічному вузі часто доводиться виправдовувати перед громадськістю лише тенденцією фундаменталізації освіти, хоча насправді її присутність обумовлена і більш прикладними потребами суспільства.

Аналіз цих потреб дозволяє виділити два аспекти: фахово незалежний та фахово спрямований. Нижче ми розглянемо кожен із них і доведемо, що вони взаємопов'язані й можуть розглядатися як рівнозначні.

Фахово незалежний аспект викладання теорії автоматів у вищій школі педагогічної спрямованості

Нині існує загальноосвітня тенденція до фундаменталізації вищої освіти, що зумовлює підвищення освіченості особистості за рахунок набуття не вузькоспеціальних знань, а загальнотеоретичної бази, яка виведе знання на рівень системного розуміння зв'язків між предметами [2]. Такий підхід допомагає конкретній особистості за необхідності змінити сферу діяльності, забезпечуючи мінімальний період адаптації до нових умов, адже набуття нових вузькоспеціальних знань та навичок при цьому відбувається швидкими темпами, бо спирається на набуту під час навчання загальнотеоретичну основу. Цей відхід від популярного в минулому інструментально-технологічного спрямування вищої педагогічної освіти до фундаментальних знань є своєрідним «запасом міцності», яку вища школа надає своїм випускникам.

Педагогічні вищі навчальні заклади і в сучасних умовах якнайперше спрямовані на підготовку педагогічних кадрів, а тому мають програму, насичену профільними дисциплінами. Однак лише частина випускників педагогічних вузів йде працювати за фахом. Певна кількість випускників в подальшому не має жодного стосунку до освітньої сфери. Фундаментальна математична підготовка знадобиться і цим людям.

Теорія автоматів входить у курс навчання студентів математичного та інформаційного спрямування. Такий вибір не випадковий – саме цим спеціальностям знання з теорії автоматів необхідні, без них осягти тонкощі обраної професії неможливо. Працюючи в галузі електроніки та інформатики, оптимізації виробничих процесів, програмного забезпечення, спеціаліст буде змушений мати справу з елементами цієї дисципліни. Причому можна прогнозувати, що вага цього компоненту в майбутньому буде лише збільшуватися.

Інтерес до теорії автоматів на сучасному рівні розвитку математики зумовлений тим, що вона має справу з алгоритмічним компонентом, а широке застосування його на практиці зумовило нагальну потребу в виявленні та аналізі його як явища, яке допомагає довести правильність результатів конкретних розрахункових процедур [3]. Ця дисципліна дає студентам важливий інструментарій як для практичних потреб – для роботи із комп'ютерними засобами, так і для теоретичних – для розв'язання задач алгебраїчними методами [1].

Якщо ж обмежити розуміння ролі теорії автоматів більш прикладною сферою, побачимо, що моделі та методи цієї дисципліни затребувані у економіці, біології, хімії, психології, генетиці і активно використовуються при дослідженні великого класу об'єктів цих систем, пов'язаних із процесами переробки інформації, забезпечуючи розробку математичних моделей цих процесів як в теоретичному, так і в прикладному аспекті [3].

Оскільки теорія автоматів тісно пов'язана з теорією алгоритмів, набуті знання у цій галузі студенти зможуть використати і при розробці формальних мов, у тому числі й мов програмування, систем редакції та підготовки текстів, систем штучного інтелекту та в комп'ютерній алгебрі [1].

Фахово орієнтований аспект викладання теорії автоматів

Однак не можна оминати і питання прямого завдання педагогічних вузів – підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів, покликаних навчати інших членів суспільства. Це покладає на них високу відповідальність, адже вони самі повинні відмінно орієнтуватися у всіх аспектах своєї предметної сфери, засвоїти фундаментальні математичні поняття, які в майбутньому дадуть змогу не лише передавати іншим фахові знання, а й одночасно формувати погляд на них як на частину цілого.

Слід насамперед зосередитися на особливостях теорії автоматів як однієї з дисциплін дискретно-математичного циклу: вона якнайкраще ілюструє тенденції розвитку сучасної математики – тяжіння до поєднання практичного та теоретичного компоненту, посилення уваги до конструктивних методів. Пропонуючи до уваги майбутніх вчителів цю дисципліну, вищий навчальний заклад дає знання, що мають далекосяжний потенціал, будуть актуальними протягом значного часу в майбутньому саме в прикладному плані. Це спрямування якнайкраще вкладається у філософію сучасної освіти, дозволяє готувати фахівців, здатних пропонувати знання, які максимально відповідають сучасному рівню виробництва [2].

Щоб мати змогу втілити в цій області засади «випереджаючого» навчання, слід будувати методичну систему:

А) на фундаментальному підході, подаючи теорію автоматів в контексті зв'язків з іншими математичними дисциплінами;

Б) у простеженні зв'язку із практичним застосуванням, щоб студенти могли досягнути прикладне значення цієї дисципліни.

Це буде служити обґрунтуванням необхідності подібних знань та стимулюватиме до ґрунтовного вивчення предмету (наприклад, для студентів-інформатиків доцільно буде обґрунтувати наявність цієї дисципліни зв'язком із класами формальних мов, що призначені для опису інформаційних процесів).

Необхідно, щоб ці засади було застосовано при підборі дидактичних методів навчання.

Висновок. Теорія автоматів має бути невід'ємною частиною фундаментальної математичної підготовки студентів педагогічного вузу. Знання з цієї дисципліни мають не тільки загальнотеоретичне, а й прикладне значення, є значущими на освітньому рівні вищого навчального закладу. Таким чином, викладання цього предмету в педвузі дає міцну базу для досягнення обраного фаху, закладає основи професійної мобільності майбутніх спеціалістів та дає їм можливість швидко адаптуватися до майбутніх технологічних змін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Капітонова Ю.В., Кривий С.Л., Летичевський О.А., Луцький Г.М., Печурін М.К. *Основи дискретної математики*. — К.: Наукова думка, 2002 р. — 579 с.

2. Семеріков С.О., Теплицький І.О. *Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти // Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. — Серія педагогічна. — Вип.15. — Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2009. — С. 249-251.*

3. Смирнов Е.И. *Дидактическая система математического образования студентов педагогического ВУЗа: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец.13.00.08, 13.00.02 «Теория и методика обучения (математики)»* — Ярославский Педагогический университет имени К.Д. Ушинского. — Ярославль, 1998 г. — 59 с.

УДК 371(73)

Житинська М.О.

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДДЮ В США ТА КАНАДІ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ДОСВІДУ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН

В статті розглядається проблема професійної орієнтації с молоддю, освітаються основні етапи і форми її проведення, аналізується система професійної орієнтації в Україні і подаються пропозиції заимствованим опытом стран зарубежья, а именно США и Канады.

Ключевые слова: професійна орієнтація, центри професійної орієнтації.

В умовах сучасної соціально-економічної нестабільності, коли право на працю реалізується не через соціальні гарантії, а через особисту ініціативу, проблема зайнятості молоді набуває особливої гостроти.

Одним з найважливіших елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення виступає профорієнтаційна робота, яка сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму, працездатності та збереженню здоров'я.

Мета статті полягає в аналізі профорієнтаційної роботи з молоддю в США та Канаді, запозичення досвіду розвинених країн.

Професійна орієнтація – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивіда та потреб ринку праці. Вона покликана сприяти посиленню конкурентоспроможності працівника на сучасному ринку праці. [1]

В останні роки проблеми профорієнтації, працевлаштування молоді дещо загострилися. Тенденція зростання рівня безробіття змушує збільшувати та вдосконалювати форми і методи соціального впливу на молодь, сприяти підвищенню рівня її професійної підготовки, налагоджувати співробітництво із зацікавленими установами та підприємствами, залучати якомога більше кваліфікованих спеціалістів до надання допомоги молодій людині. Нині основними формами та методами професійної орієнтації, які активізують діяльність молоді в Україні є:

- індивідуальні завдання для поглиблення знань, розширення уявлень про можливості використання своїх здібностей і нахилів;
- участь у гуртках за інтересами;
- участь молоді у роботі клубів майбутніх спеціалістів;
- проведення вечорів техніки, тижнів творчості;
- проведення професіографічних досліджень;
- конкурси, змагання «Кращий у професії».

Основними установами, що проводять роботу по професійній орієнтації молоді є навчальні заклади, соціальні служби, служби зайнятості та молодіжні центри праці. Робота з профорієнтації охоплює такі етапи: **інформаційний (профосвіта); діагностичний; консультування; трудових спроб; співбесіди.**

Профорієнтаційна робота в Україні має ряд недоліків та проблем. Зокрема слід сказати, що це відсутність належного матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення; відсутність чіткої взаємодії різних учасників профорієнтаційного процесу; профорієнтаційні заходи, як правило, розраховані на середнього учня, відсутній індивідуальний,

диференційований підхід до особистості; використовуються, головним чином, словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності; недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників; відсутність спеціалістів-профорієнталогів у штатах загальноосвітніх шкіл та інших навчальних закладів; стихійності та поодинокості профорієнтаційних заходів, тощо.

Виходячи з цього, було б доречним звернутися до досвіду профорієнтаційної роботи розвинених країн, метою вивчення якого є запозичення найбільш ефективних форм та методів її організації.

Так, помітний розвиток в США отримали центри профорієнтації при школах і коледжах. Основну практичну роботу серед учнів проводять штатні професійні консультанти, які працюють на умовах повної або неповної зайнятості. Робота таких професійних консультантів полягає в проведенні ознайомчих бесід, розробці та аналізі запитальників для визначення переваг у виборі майбутньої професії, проведенні групових та індивідуальних консультацій, тестувань з метою визначення нахилів та здібностей. В результаті проведення такої роботи профконсультанти складають персональні досьє на основі яких випускникам шкіл дають профрекомедації.

Для типового центру подібного роду характерно комплексне оснащення профдіагностичною апаратурою та обладнанням, використовується електронно-обчислювальна техніка, за допомогою якої централізуються відбір, поширення та використання профінформації, контролюються її достовірність та надійність за тимчасовими та іншим параметрам. Здійснюється це шляхом оснащення центрів термінальними пристроями, об'єднаними каналами зв'язку з електронними банками даних.

В університетах США традиційно існують власні служби професійної кар'єри, профрадники та консультанти які розробляють плани працевлаштування та проводять профрієнтаційну роботу; складають картотеку студентів, де відзначаються індивідуальні профорієнтаційні характеристики, і картотеку підприємців - потенційних роботодавців; визначають канали контактів з ними з питань, пов'язаних з наймом; підбирають з числа студентів кандидатури, що відповідають вимогам конкретних робочих місць. Для проведення профорієнтаційної роботи та працевлаштування молоді в США багато агентств зайнятості мають відділи по роботі з молоддю або передбачають у штатному розкладі посаду спеціаліста-профконсультанта. [1]

Цікавий досвід в організації профорієнтаційної роботи є у Канади. Тут важливою для підготовки до самостійного трудового життя є організація роботи за наймом протягом літніх канікул. Інформацію про можливості влаштування на роботу учні можуть отримати в інформаційних відділах центрів сприяння найму (ЦСН). У Канаді налічується понад 400 постійно діючих центрів загальнонаціональної державної служби сприяння найму, основне завдання яких - збирання і поширення інформації про вакансії і вільної робочої сили, консультування працівників з питань найму і професійного навчання, а також консультування підприємців з різних питань, пов'язаних з використанням робочої сили.

Головну роль у працевлаштуванні учнів під час літніх канікул відіграють спеціально створені центри, що працюють з квітня по вересень. Працівники даних установ, старшокласники та недавні випускники коледжів і університетів проходять короткий курс підготовки за допомогою консультантів з ЦСН. Робота за наймом у літні канікули проводиться на основі укладання контрактів з різними державними та приватними організаціями, в яких зазначається термін, обсяг та оплата робіт. Сама ж робота полягає в благоустрої вулиць, парків, посадці дерев, допомозі персоналу в будинках пристарілих та лікарнях, догляді за дітьми. [1]

В Канаді існує різноманітність форм профорієнтації, але для молоді найважливішою стають самостійні заняття в спеціалізованих «центрах вибору». Це новий, особливий тип установ, які мають автоматизованими інформаційними системами, відеотехнікою, електронними екзаменаторами. Працюють вони, головним чином, за методом самообслуговування. Молода людина тут може отримати у вигляді короткого фільму чи тексту на екрані інформацію про великий світ професій. По кожній з них даються такі відомості: а) зміст трудових функцій працівника даної професії; б) необхідні особисті якості та необхідний рівень загальної освіти; в) шляхи професійного зростання та освоєння суміжних спеціальностей; г) попит на працівників даної професії на місцевому та загальнонаціональному ринках праці. Крім того у «центрі вибору» відвідувач може пройти комп'ютерні тести на професійну придатність та оцінити ступінь відповідності своїх особистих якостей, здібностей і схильностей тому, чого вимагає робота з тієї чи іншої спеціальності.

В сучасному, все більш різноманітному світі професій, коли вимоги до працівників швидко змінюються, і багатьом з них неодноразово доводиться вирішувати проблему переходу в нову сферу діяльності, профорієнтація стає необхідним сполучною ланкою між людиною, системою професійної освіти і господарством. Тому і стає конче необхідною постійно діюча широкомасштабна система допомоги населенню у виборі професії, одержанні спеціальності і працевлаштуванні. Оскільки професійна орієнтація в Україні потребує вдосконалення, слід звернути увагу на досвід країн, які зробили крок вперед в даній роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Щёкин Г. В. *Теория и практика управления персоналом.* — К.: МАУП, 1998.
2. Головаха Е.И. *Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи.* - К.: Наукова думка, 1988.-с. 142.
3. *Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы /Под ред. Д.Дозла и С.Шардлоу. Пер. с англ. Под ред. Ю.Б.Шапиро.- М.: Аспект Пресс, 1997.- 223с.*

Жиленкова І.М.

ЗОВНІШНЯ ТОРГІЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРЕСІВ ПРОМИСЛОВОГО І АГРАРНОГО КАПІТАЛІВ (90-ті роки ХІХ ст. – 1914 рік): АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

Анотація: Розглядаються окремі аспекти проблеми зовнішньої торгівлі українських губерній Російської імперії кінця ХІХ ст. – 1914 р., які є актуальними і недостатньо дослідженими. З'ясовуються особливості розвитку іноземного землеволодіння, зокрема німецького, у Волинській губернії на Правобережжі.

Ключові слова: зовнішня торгівля, іноземне землеволодіння, податкова політика, торговельні договори Росії з Німеччиною.

Заявлена тема належить до кола найменш вивчених вітчизняними істориками проблем соціально-економічного розвитку України XIX – початку XX ст.

Одна із складових цієї теми є формування та особливості розвитку великого землеволодіння на теренах України. Проблематика іноземного землеволодіння в Україні в другій половині XIX і на початку XX ст. знайшла певне відображення в ряді тогочасних періодичних видань та історичній літературі. Як перші дослідники, що були сучасниками доби капіталістичного розвитку [4; 2], так і представники радянської та сучасної української історіографії висвітлювали переважно виникнення і поширення німецького й частини болгарського землеволодіння у південному степовому краї України [3; 5; 6; 11]. Однак землеволодіння і землекористування німецьких, австрійських, польських, чеських та інших колоністів на теренах Правобережної України до цього часу залишаються недослідженими. Рідкісні повідомлення щодо розмірів німецького землеволодіння в цьому регіоні України, які з'явилися в засобах масової інформації на початку XX ст., мали суперечливий, а інколи навіть провокативний характер. Зокрема, в 1901 р. у столичному часописі була опублікована стаття, в якій стверджувалося про придбання німецькими колоністами в губерніях Правобережної України близько 600 тис. десятин землі ще до 1873 р., що є надто великим перебільшенням [1].

Український історик І.М. Кулинич також торкнувся проблеми німецького землеволодіння у Волинській губернії. Пославшись на документи Міністерства внутрішніх справ, дослідник стверджує, що німецьким колоністам у одній тільки Волинській губернії належало наприкінці XIX – на початку XX ст. 700 тис. десятин землі [3, с.24]. Ця цифра головного поліцейського відомства Російської імперії також перебільшує розміри німецького землеволодіння на Волині.

Отже, питання щодо поширення іноземного землеволодіння у цьому регіоні України потребує подальшої уваги дослідників. Тим більше, що ця проблема стає надзвичайно актуальною та гострою для України і в наші дні, коли сьогоднішньою владою поставлене питання про розпродаж земель сільськогосподарського призначення іноземцям.

В Російській імперії, заохочуючи іноземців до оселення на Правобережжі та надаючи їм пільги, урядові кола керувалися найперше інтересами російського поміщичства. Сумарна земельна площа іноземців у 1880 р. досягала в губерніях Правобережної України 2509823 десятини [6, с.17]. Поміщики були зацікавлені здавати свої землі в оренду німецьким колоністам, які засвоїли на батьківщині передові для свого часу сільськогосподарські технології і мали солідні фінансові засоби для господарювання на куплених або орендованих землях. В урядових колах вірили, що німецька колонізація матиме позитивний вплив на місцеве землеробське населення, сприятиме кращому веденню господарства українськими селянами. Однак колоністи принесли певну користь тільки великим власникам. Завдяки їм, маєтки останніх стали приносити більші прибутки, внаслідок чого зросла їх цінність. Водночас колонізація стиснула місцевих селян, позбавивши їх прав на випас худоби, збір хмизу і лісових ягід та грибів. Вторгнення колоністів змусило селянські громади погодитися на розверстання угідь на цілковито невідгідних умовах.

Поступово в урядових колах стали усвідомлювати, що німецькі колоністи байдуже відносяться як до передачі господарського досвіду селянам Правобережжя, так і до прагнення російської адміністрації русифікувати населення цього регіону. За свідченням представників місцевої влади Волині, «всі колоністи живуть цілковито відособленим життям і з місцевим селянським населенням не тільки не зближуються, але й навіть відчужуються від нього й поводяться зарозуміло, що приводить до зіткнень селян з німцями на ярмарках і в камерах мирових судів з приводу потрапили лісових угідь тощо[7, арк.53 зв.].

Після оформлення на початку 1880-х рр. союзу між Німеччиною і Австро-Угорщиною, який негативно впливав на міжнародні відносини в Європі, призвело до виникнення тривоги в урядових колах Росії. Урядом було впроваджено ряд заходів, спрямованих на зменшення землеволодіння і землекористування німецьких та австрійських колоністів. У 1887 р. іноземним поселенцям, що були підданими іноземних держав, було заборонено царським повелінням придбати у власність і брати в заставу «земельне майно» поза межами міських поселень. У наступному році були видані правила щодо облаштування колоністів, що були оселені в губерніях Правобережної України, впорядковані умови побуту колоністів. Причому ті з них, що не були російськими підданими, мали нести грошові й натуральні повинності нарівні з корінним населенням краю[7, арк.3 зв.]. Ці заходи призвели до зменшення чисельності іноземних колоністів, що були підданими інших держав. Зокрема, кількість іноземних підданих у межах першої ділянки Житомирського повіту з 1884 по 1900 рр. зменшилася з 6445 до 4605 осіб чоловічої та жіночої статі[7, арк.52 зв.]. Щоправда, іноземні поселенці обходили заборону на оренду земель і продовжували використовувати їх, не укладаючи формальних актів за згодою поміщиків[7, арк.103].

За нашими підрахунками, чисельність іноземних колоністів у губерніях Правобережної України становила напередодні Першої світової війни близько 300 тис. осіб чоловічої та жіночої статі. Політика царського уряду щодо іноземної колонізації була надзвичайно суперечливою. Зростання зовнішньої загрози через загострення міжнародних відносин в Європі змусило урядові кола переглянути своє відношення до іноземної колонізації – від поступового її обмеження до повної ліквідації на початку Першої світової війни.

Досить цікавим аспектом розвитку зовнішньої торгівлі є те, що торгівля в XIX ст. в Російській імперії, постійно залежала від різних чинників. Особливо в другій половині XIX ст. кількість проданого зерна часто залежала не від врожайності і природних умов, а від міжнародної ситуації та зовнішньоекономічних обставин. Наприклад, формування «Союзу трьох імператорів» 1873р., 1881р.; німецько-російські та німецько-австро-угорські домовленості для протидії зміцненню позицій Франції та Англії в Європі та інші значно впливали і на зміст торгових договорів цих держав. Німецькі фахівці на переговорах під час підписання торгових договорів 1894 і 1904 рр. керувалися інтересами своїх аграріїв, оскільки останні домінували у рейхстазі. Невдалі торгові договори царського уряду з Німеччиною завдали значних збитків вітчизняним виробникам. Найболючішим був колосальний вивіз фуражних хлібів за умов низького німецького мита на ячмінь, овес, висівки, макуху, жом тощо. При тому, що українське продовольче зерно обкладалося дуже високим митним збором. Унаслідок цього кормова база вітчизняного тваринництва була підірвана.

Тому у Російській імперії поступово назрівало незадоволення результатами укладених договорів, що гостро зачіпали інтереси великих аграріїв і села взагалі.. У зв'язку з цим постає необхідність докладного аналізу колосальної залежності тогочасних українських аграріїв від ринку Німеччини. Ця проблема була надзвичайно гострою як для великих землевласників, так і для

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

середнього і дрібного селянства, котре постачало на ринки Європи свинину, продукти птахівництва, овець, коноплі, почасти зерно тощо.

Бюрократична система царської Росії виявилася неспроможною вирішувати ці питання. До цього додавалося незадоволення відсутністю належної інфраструктури в експортній торгівлі: елеваторів, зернохосвищ, облаштованих портів, торгового флоту.

Також односторонньо досліджувалася і податкова політика імперської влади, зокрема тарифна політика на залізницях. При цьому спостерігається ущемлення інтересів буржуазії Донецько-Криворізького регіону на угоду Уральському і Північному гірничо-металургійним комплексам.

Саме тому, всі ці та деякі інші аспекти проблеми потребують детальнішого і глибокого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Германский империализм // Новое время. – 1901. – 16 февраля.*
2. *Ковалевский Н.З. Из подвальной переписки / Н.З.Ковалевский // Агрономический журнал. – Кн. 9/10. – X., 1913. – С.92-95.*
3. *Кулинич І.М. Німецькі колонії на Україні (60-ті роки XVIII ст. – 1917 р.) / І.Кулинич // Український історичний журнал. – 1990. - №9. – С.23-32.*
4. *Любимов Л.О. О ликвидации немецкого землевладения / Л.О.Любимов // Южнорусская сельскохозяйственная газета. – 1916. – 4 апреля.*
5. *Реснт О., Сердюк О. Перша світова війна і Україна. – К., 2004. - 198с.*
6. *Реснт О., Сердюк О. Сільське господарство України та світовий продовольчий ринок (1861 – 1914 рр.). – К., 2011. - 252с.*
7. *ЦДІА України. – Ф.442. – Оп.702. – Спр.98. – 223 арк.*
8. *ЦДІА України. – Ф.442. – Оп.709. – Спр.91. – 27 арк.*
9. *ЦДІА України. – Ф.442. – Оп.634. – Спр.690. – 14 арк.*
10. *Шевченко А.М. Зовнішня торгівля на Півдні України у другій половині XIX – на початку XX ст.: історіографія проблеми / А.М.Шевченко // Науковий вісник ІДГУ. – 2006. – Випуск 20. – С.89-96.*
11. *Шевченко В.М. Земля та її господарі: загадки історії (До питання про мобілізацію земельної власності в Україні у 1861 – 1917 рр.) / В.М. Шевченко / Література та культура Полісся: Зб.наук. праць. – Ніжин, 2002. – Вип.20. - С.94-97.*

УДК 37.016:786.2 «Шух»

Жуковська І.Л., Народицька М.В.

МЕДИТАТИВНА ФОРТЕПІАННА МУЗИКА МИХАІЛА ШУХА І ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

На приміре фортепианних сочинений Михаїла Шуха авторы статьи исследуют проблему методики работы с музыкальным материалом, создаваемом в стилистике медитативной музыки, формулируют базовые принципы взаимодействия исполнителя с нотным текстом.

Однією з найактуальніших проблем сучасної академічної музики є реабілітація її комунікативної функції. ХХ століття лишило нам у спадок ситуацію майже повного розмежування між композитором і масовим слухачем. Академічна музика якщо і набуває визнання широкої публіки, то відбувається це із запізненням на 50-70 років. Що ж до творчості сучасних композиторів, то їхні твори переважно лишаються поза увагою масової аудиторії.

Музика ХХІ століття поки що сприймається пересічним слухачем як своєрідна terra incognita: нові тенденції, нова лексика, новий тип розвитку музичної ідеї піддають сумніву звичні стереотипи сприйняття. У зв'язку з цим видається надзвичайно важливим завдання популяризації нової музики, включення нового музичного матеріалу в навчальну та концертну практику. Прикладом такого матеріалу є фортепіанна музика нашого видатного сучасника і співвітчизника Михаїла Аркадійовича Шуха.

Ім'я М.Шуха як одного з найсерйозніших і найзначніших українських композиторів нового часу починає звучати в 70-ті роки ХХ сторіччя. Протягом творчого шляху його композиторський метод зазнав декількох стильових трансформацій. В даний час провідною стильовою (і світоглядною) домікантою його творчості стає медитативна музика. Остання, як вид мистецтва, тільки починає входити в коло інтересів широкої аудиторії, та й в музикознавстві досліджень з медитативної музики не так вже й багато.

Треба сказати, що основні характеристики моделей медитативної музики ще знаходяться в стадії розробки сучасним музикознавством. Однак можна стверджувати, що більшість дослідників єдині в оцінці медитативної музики як особливого, маргінального виду музичного мистецтва, що поєднує риси традиційної моделі академічної музики з техніками, психологічними налаштуваннями, і, головне, змістовою складовою духовних медитативних практик. Так, дослідник медитативної музики М. Кузнєцова описує чотири основні групи медитативних дій: «1) подовжене зосереджене приготування до деякої дії; 2) повторення дії з метою вправлення, практикування у певній навичці; 3) розв'язання розумового завдання; 4) заняття мистецтвом (спів, гра на інструменті) як форма духовної релаксації, де важливий процес входження в особливий стан свободи і сприйнятливості, а не естетико-художній фактор».) [5, с. 22].

Таким чином, музикування первісно вписане в коло медитативних дій. Ключ до розуміння відмінностей медитативної музики від будь-якої іншої ми знайдемо ще в одній цитаті з роботи М. Кузнєцової: «Фундаментальний догмат медитації – діяння через не діяння», який в площині характеристик «музичного діяння» набуває значення: «звучання через незвучання». [1, с. 23]

Більшість зразків медитативної музики об'єднує значна змістова насиченість стислих фрагментів музичного матеріалу, а також – максимальна незмінність музичних станів на протязі довгих проміжків часу, яка здійснюється повторністю на мікрорівні, що на поверхні сприймається як принципова апроцесуальність.

Відсутність подієвості, конфліктності, акцент на стані і зосередженні наводять нас на думку про необхідність розгляду медитативної музики з виконавської точки зору не тільки в якості музичного матеріалу, що потребує озвучування, а й в якості медитативного дійства, безпосереднім учасником і провідником якого стає виконавець.

Подібно до більшості композиторів, що починали свій творчий шлях в кінці ХХ-го сторіччя, М.Шух приходить до медитативності не одразу. Ранні твори автора свідчать про активний творчий пошук як в царині експресіонізму («Камерна симфонія»), так і в стилістиці неobaroco («Давні галантні танці» для фортепіано). Однак в подальшому стилістичний образ творів М.Шуха поступово трансформується, збагачений новою світоглядною домінантою. Рік створення «Камерної симфонії» приносить також кантату «Пісні весни», яку сам композитор визначає як «медитативне дійство». Пізніше в назвах композицій тема медитативності та медитації буде звучати неодноразово: мікроцикл «Дві молитви-медитації для фортепіано»; «І була ніч, і був ранок, і були тихі небесні флейти» – як жанрове визначення твору композитор вказує «медитація для органу».

До фортепіанної музики М.Шух звертається на протязі всього свого творчого шляху. Символічно, що твори для фортепіано, як правило, народжуються в періоди, що пов'язані з суттєвими змінами в стилістиці письма і світогляді композитора.

Так, цикл «Давні галантні танці» свідчить про перехід до постмодерністської складової стилістики М.Шуха. Цикл «Дві молитви-медитації» для фортепіано демонструє самобутнє поєднання експресіоністичної моделі висловлювання в музиці з медитативним типом організації музичного часу. Нарешті, «Два швидкоплинних ескізи», «Ескіз в бузкових тонах», «Відгук чарівних спогадів» вже повністю відповідають моделі медитативної музики.

Фортепіанні мініатюри, створені М.Шухом в 2006 – 2010-і роки, близькі за звучанням, змістовим наповненням, засобами виразності, використаними композитором. Це – «Ескіз в бузкових тонах», «Місячна доріжка», «Відгук чарівних спогадів», цикл з двох мініатюр «Два миттєвих ескізи». Відсутність релігійної програми робить ці твори особливо цікавими з точки зору аналізу медитативності в музиці, створеній на основі позарелігійних змістових передумов.

Для всіх п'ятих мініатюр характерною є опора на секвентний тип мотивної повторності, на варіативність в межах одного мотивного ядра, що домінує у всьому творі. Вишуканий часовий (скоріш агогічний, ніж ритмічний) рисунок поєднаний з фактурним, мелодичним та гармонічним аскетизмом, що містить в собі переважання інтерваліки над акордікою, широке використання основних форм тризвуків. Натомість свіжість гармонічної мови зберігається за рахунок асиметричних, з точки зору тактового ритму, співставлень далеких тональностей, що, проте, не скасовує панування діатоніки в цілому.

Загалом, всі п'ять п'єс проникнуті ностальгічно-неоромантичним духом, що передбачає демонстративну простоту мелодичного рисунку, камерний, інтроверсивний тип лірики, безконфліктність, відсутність контрастів. Ці мініатюри повністю відповідають моделі медитативної музики і можуть розглядатися як завершальний ступінь медитативної еволюції в творчому світогляді композитора на сьогоднішній день.

Виконавське відтворення композицій Михайла Шуха, створених в руслі медитативної музики, передбачає корекцію базової моделі стосунків виконавця з музичним матеріалом, а також традиційної комунікативної моделі «композитор-виконавець-слухач». З тією чи іншою мірою адаптації, запропоновані методи взаємодії з музичним текстом медитативного напрямку можна застосувати не тільки до творчості М.Шуха, але й до спадщини інших композиторів, що створюють музику на основі медитації.

Зокрема, на наш погляд, виконання музики М.Шуха передбачає дотримання наступних базових принципів:

- 1. Максимально точно виконання динамічних, агогічних і темпових вказівок.**
- 2. Побудова балансу між заглибленням у медитативний стан і утриманням уваги слухача.**
- 3. Вміння чітко відокремлювати медитативну музику від фонові, не дозволяючи першій перетворитися на останню.**
- 4. Виконавське володіння мікроінтонацією та мікроагогікою.**
- 5. Опанування специфічного туше, що повністю виключає ударність фортепіанного звуку.**
- 6. Застосування педалі як формоутворюючого, драматургічного, гармоністворчого, сонорного чинника.**
- 7. Формування навички змістового заповнення паузи (фермати).**

Сподіваємося, що медитативні фортепіанні твори М.Шуха посядуть належне місце у навчальних програмах інститутів мистецтв і стануть одним з важливих кроків у опануванні нових стильових тенденцій музики ХХІ сторіччя.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1. Аркадьев М.А.** *Временные структуры новоевропейской музыки. Опыт феноменологического исследования*, – Изд. 2. – М.: Библос, 1992. – 168 с.
- 2. Варнаевская В., Филатова Т.** *Духовна музика в контексті художніх пошуків композиторів Донбасу: нариси до творчого портрета М.Шуха//Музичне мистецтво Донбасу вчора, сьогодні, завтра/Донецька держ. консерваторія. – Київ-Донецьк, 2001. – с.89-96*
- 3. Говинда Л.А.** *Творческая медитация и многомерное сознание*. – М.: Центр духовной культуры, «Единство», 1993. - 268 с.
- 4. Кривицкий Л.В.** *Медитация // Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов. – Мн.: Изд. В.М.Скаун, 1998. – с. 411*
- 5. Кузнецова М.В.** *Медитативность как свойство музыкального мышления (Авет Тертерян, Арво Пярт, Валентин Сильвестров): Дис. ...канд. искусствоведения. -Москва, 2007. - 233 с.*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Модернізація общества, пріоритетність демократических цінностей і потреба особого похода в формириванні мировосприятія, самоопределенія, самооценкі, професіонального вибору будущого учителя музики.

Формириваніє личностно значимих качеств будущих учителей находяться в единстві с освоєнієм культурно-цінностной бази человетчества и во многом зависит от педагога-просветителя-музиканта-наставника ведущего за собою нове поколеніє. Главной задачею высшей школы формириваніє личности будущого учителя музики спозиції формириванія педагогического майстерства, путєм развириванія педагогических способностей.

Модернізація суспільства, утвердження демократических цінностей і потребують істотних змін світогляду, самовизначення, самооцінки, професійного самоусвідомлення вчителя. Значною мірою це залежить від навчального закладу, який покликаний сприяти формириванню особистісно значущих якостей студентів – майбутніх педагогів. Адже саме у роки навчання майбутні учителя музики осмислено, комплексно залучаються до культурно-цінної бази виплеканої багатьма поколіннями педагогів-просвітителів, митців-наставників.

Формиривання особистісно значущих якостей майбутніх учителей музики – це формиривання їх відношення до культурних цінностей, сформована здатність до самостійного навчання та критичного мислення, розвиток потреби у самопізнанні та самореалізації. Вирішення важливих завдань модернізації суспільства у великій мірі покладено на сучасних педагогів. Рівень їх світогляду й компетентності, володіння науковими знаннями, розуміння соціальної ситуації є визначальними особистісними характеристиками, що в подальшому впливатимуть на якість освіти й виховання підростаючого покоління. Процес саморозвитку безмежний, як безмежна й сама досконалість, але важливою умовою й початковою сходинкою саморозвитку сучасного вчителя є внутрішня потреба у здійсненні цього важливого процесу – самопізнання.

Органічне поєднання культури й освіти є саме тими сферами через які здійснюється процес розвитку і становлення особистості. Щоб бути високоосвіченим спеціалістом, учителю необхідно постійно підвищувати рівень естетичної, політичної, моральної культури. Незаперечним є той факт, що підвищення загальнолюдської культури є нагальною потребою будь-якого спеціаліста. З огляду на цей факт найважливішим завданням освіти є виховання естетичного смаку, почуття міри, уміння творчо мислити, цінувати прекрасне.

Отже, творчий розвиток учителя є пріоритетним завданням, адже саме творчість є рушійною силою формиривання вчителя як особистості, оскільки спонукає його перебувати у постійному пошуку. У творчості різних виконавських стилів та жанрів виражається певна потреба, ступінь пізнання й осмислення вчителем світу, що його оточує, а також визначенні своєї сутності, повноцінному розкритті найкращих особистісно значущих якостей у період своєї професійної діяльності.

Питання формиривання професійно значущих якостей особистості обмежуються постійним гаслом декларування їх безсумнівної нагальності та важливості, проте педагогічна наука приділяє недостатньо уваги питанням їх формиривання.

Мета статті: актуалізація педагогічних закономірностей формиривання професійно-педагогічних якостей особистості майбутнього учителя музики, виявлення доцільних та необхідних умов їх ефективного застосування.

Емоційно-вольовий та пізнавальний аспекти мають провідну роль серед складових професійно-педагогічних якостей музиканта-просвітника майбутнього учителя музики у школі. Вищезазначені аспекти, у свою чергу, тісно пов'язані з вольовими процесами, що підвищують ефективність засвоєння певних навичок і впливають на навчання в цілому, до яких ми відносимо вольові процеси.

Процес підготовки майбутніх учителей музики до роботи у школі багатоаспектний та комплексний, поетапно наближає студентів до оволодіння основними, необхідними, достатніми компонентами, що поєднуючись сформуються у нову якість: музично-педагогічну майстерність.

Важливим компонентом майстерності вчителя науковці-дослідники відносять педагогічні здібності: артистичні (публічно-сценічні), художні, музичні та ін., що сприяють прояву у діях педагогів-музикантів-просвітників оригінальності у вирішенні педагогічно-виховних завдань, засвідчують про високий рівень розвитку особистості та високу якість педагогічних здібностей учителя музики [1, 2, 3]. Спеціальні педагогічні здібності проявляються у динаміці творчої діяльності вчителя, а також у корекції цієї діяльності у відповідності до цілей педагогічної системи. Педагогічні здібності відображають структуру педагогічної діяльності та виступають передумовою її успішності.

Аналіз діяльності майбутнього учителя музики під час педагогічної практики, у процесі виконавської практики виокремлює проблему недостатньої підготовленості загальнопедагогічних якостей, що, у свою чергу, нівелює практичні музично-виконавські якості. Проте, у процесі музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності студентам завжди вдається якнайяскравіше виявити свої загальнопедагогічні здібності, доповнюючи та урізноманітнюючи свої концертно-просвітницькі програми у яких поєднуються виконавські та педагогічні завдання. Практичне застосування музично-виконавських навичок та вмінь майбутніми учителями стикається зі значними труднощами у використанні живої й доступної для дітей та юнацтва мови, у підборі аргументованого та педагогічно доцільного поєднання педагогічної та музично-виконавської дій [2, 3].

Загальнопедагогічні здібності виступають основою для оволодіння учителем музики професійною майстерністю. Завдяки комплексу засобів можна досягти високого рівня педагогічної майстерності та його ефективного застосування у практичній діяльності. Педагогічна діяльність потребує розвитку загальних та спеціальних здібностей. Ефективність діяльності вчителя музики залежить від того якою мірою він поєднує й урівноважує у особистісно-професійному розвитку. Необхідно зупинитись на деяких положеннях теорії здібностей, пов'язаних з питаннями взаємозв'язку їх загальних та спеціальних (специфічних) компонентів, з питаннями залежності здібностей від особливостей процесів психічного характеру (воля, увага, пам'ять, емоції тощо). Людські здібності – у першу чергу здібність до праці та навчання, є визначальними для передбачення майбутньої самореалізації особистості, у якій би сфері життєдіяльності вона не проявлялась.

Повертаючись до проблеми взаємовідношення загальних і спеціальних здібностей ми погоджуємося з загальноприйнятною думкою провідних науковців що наголошують на їх тісному взаємозв'язку, та взаємозалежності, взаємовпливі загальної обдарованості в процесі розвитку спеціальних здібностей.

Беззаперечним є взаємозв'язок здібностей та розвиток психічних процесів: мисленням, сприйняттям, усвідомленням та ін. Розвиток людини обумовлений перш за все розвитком її здібностей, а не оволодінням знаннями, вміннями й навичками. Зв'язок між успадкованими (родовими) якостями, що притаманні абсолютно усім людям (пам'ять, мислення, емоційність) і здібностями – різняться, адже спеціальні здібності людини, це практично ті, що зводяться до виявів та схильностей і відносяться до загальних здібностей до праці та засвоєння знань (навчання).

Загальне характеризується не тільки відмінностями, а й диференційованими якостями, здатними поєднувати людей щодо їх вроджених здібностей та виявляти найбільш спроможних до певних видів діяльності, що й визначається у понятті – особистісні здібності [3].

Отже, здібності – це комплекс засобів, необхідний для здійснення певної діяльності, вони формуються у цій діяльності і поза нею не існують. Взагалі ж здібності, у застосуванні до певного виду діяльності, виступають як загальні умови успішного здійснення конкретної діяльності у різноманітних її формах.

Розглядаючи феномен "здібності" ми торкалися особливостей вияву як вроджених (успадкованих), так і спеціальних (набутих) здібностей. До успадкованих ми віднесли такі людські якості, як емоційність, уявлення, воля тощо, до спеціальних (набутих) належать ті, що допоможуть у реалізації ідеї та досягнення високих результатів у спеціальних (різноманітних) галузях: літературній, науковій, сценічній, педагогічній. До двох останніх галузей ми підходимо з особливим інтересом, саме через ту особливість, що гармонійне поєднання сценічно-виконавської та просвітницько-педагогічної діяльності може дати найвищий результат прояву педагогічних здібностей майбутніх учителів музики.

Специфіка музично-педагогічної діяльності потребує проведення паралелей розвитку двох видів здібностей: музичних та педагогічних, що відносяться до спеціальних здібностей, проте являються синтезом успадкованих, загальних здібностей. Урівноваження та поєднання в органічному співвідношенні спеціальних та загальних здібностей у процесі музичного навчання та виховання підростаючого покоління є досить актуальним завданням сьогодення. Процес якісної підготовки спеціалістів спроможний за умови комплексної підготовки всебічно розвиненої особистості педагога-музиканта-просвітянина та тих професійних якостей, що урізноманітнюють усі види діяльності майбутніх учителів музики. Насамперед до них можна віднести пізнавальну та емоційно-вольову сторони особистості, основоположні складники пізнавальних процесів особистості, а також вольові складники особистісних виявів (наполегливість, цілеспрямованість, самостійність тощо).

Проте аналіз процесу підготовки фахівців засвідчує про недостатньо ефективну практичну реалізацію отриманих знань, умінь, навичок та комплексне їх застосування у періоді педагогічної практики, концертно-виконавській практиці тощо [3].

На нашу думку, спираючись на практичний досвід роботи з підготовки концертно-просвітницьких програм майбутніми учителями музики, даний вид роботи допоможе у підготовці високоефективних, творчо спрямованих педагогів-музикантів-просвітяників, здатних проявити свої музично-педагогічні здібності. На таких спеціалістів уже давно чекає сучасне суспільство, про що неодноразово наголошувалося освітянами, науковцями.

Таким чином, особистісно значущими якостями учителя музики є педагогічні здібності й педагогічна майстерність, вони повинні проявлятися у органічній єдності з загальним розвитком. За цієї умови ми уможлиavimo позитивний результат музично-педагогічної діяльності просвітницького спрямування – як одного з проявів педагогічної майстерності майбутніх учителів музики. Вищерозглянуті здібності складають основу педагогічної майстерності, синтезуючи знання, уміння, навички, методичне мислення, мистецький розвиток виконавських та особистісно значущих якостей учителя музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арчажнікова Л.Г. *Професія – учитель музики.* – М. Просвещение, 1984, - 204 с.
2. Жигінас Т.В. *Провідні напрями підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. (Матеріали доповідей звітної наукової конференції) Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету.* – К.: НПУ, 2009. – С. 74-77
3. Падалка Г.М. *Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти.* – За редакцією В.Г. Бутенка – Херсон, ХДПІ, 1995. – 104 с.

Жовнірук А.І.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ЛОГІЧНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ НА СЛУХ

В статті розглядаються особливості активізації навичок логічного запам'ятовування на слух, прийоми і форми роботи, направлені на формування навичок поетапної фіксації інформації на слух на основі пасивної і активної акцентуації виділених слів.

Аналіз проблеми пам'яті індивіда в пізньому юнацькому віці показав, що формування даного феномену в цей період онтогенезу має свою специфіку. Врахування означеної специфіки в навчальному процесі необхідне для конкретизації її впливу на запам'ятовування студентами нового матеріалу у процесі аудіювання англійською мовою, а також виявлення особливостей впливу роботи із засобами аудіювання на формування пам'яті студентів.

Складність проблеми формування пам'яті індивіда в юнацькому віці зумовлюють необхідність експериментального дослідження даного феномену. Одним із завдань нашого констатувального експерименту було експериментальне дослідження особливостей логічного запам'ятовування на слух на заняттях з іноземної мови.

Результати констатувального експерименту показують, що у значній кількості студентів навички логічного запам'ятовування на слух є недостатньо сформованими.

Показники логічного запам'ятовування на слух до проведення тренінгу

N= 50

Рівні \ Група	Експериментальна		Контрольна	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	3	12	3	12
Середній	8	32	9	36
Низький	14	56		52

Як видно з таблиці 1, у більшості студентів обох груп показники логічного запам'ятовування на слух не досягають високого рівня. Переважно більшість досліджуваних було зараховано до середнього і низького рівнів логічного запам'ятовування на слух – 32% і 56% в експериментальній групі та 36% і 52% в контрольній групі відповідно. Лише у 12% студентів і експериментальної і контрольної груп рівень запам'ятовування є високим.

Метою нашої навчально-розвивальної програми була активізація логічного запам'ятовування на слух. Розвивальна робота здійснювалась в три етапи, на кожному з яких використовувались вправи на активізацію основних прийомів логічного запам'ятовування, збереження, переробки та відтворення інформації.

Завданням першого етапу авторського тренінгу обрано активізацію навичок логічного запам'ятовування на слух шляхом поетапної фіксації інформації на основі пасивної та активної акцентуації виділених ключових слів [2], оскільки саме ключові слова можуть створювати багаті і сильні асоціативні зв'язки [3]. У процесі розвитку у студентів навички пасивної акцентуації виділених ключових слів ми використовували вправи на рецептивну ідентифікацію ключових слів за тренером у синтагмах англійської мови та на фіксацію акцентованих ключових слів з подальшим самостійним відтворенням на їх основі речень. Використання цих завдань зумовлено потребою продемонструвати учасникам тренінгу прийоми фіксації інформації на прикладі виділення ключових слів в англомовних реченнях. Ефективність використання таких вправ підтверджується висловлюваннями самих студентів.

Анастасія Л., зазначає: «Просто запам'ятати після прослуховування було важко. Чомусь важко запам'ятовується зміст речень, коли не знаєш як правильно їх потрібно запам'ятовувати. Тому після цієї вправи я зробила висновок про високу ефективність використання логічних прийомів запам'ятовування». Олена Б., також стверджує: «У першій вправі я не запам'ятала і половини, це говорить про невміння зосередитись. Тому мені необхідно вчитись використовувати прийоми логічного запам'ятовування».

Формування навички пасивної акцентуації виділених ключових слів дає можливість студентам правильно усвідомити прийоми логічного запам'ятовування найважливіших та найбільш змістовно наповнених відрізків синтагм, які містять в собі основну ідею даного речення. Формування цієї навички у студентів сприяє активізації умінню швидко відрізнити головну інформацію від другорядної та правильно виділяти її із загального фону речення. На підтвердження цього висновку варто навести коментарі окремих учасників програми. Так, Ольга Д., повідомляє: « Можна сказати, що виділення нами ключових слів є ефективним, тому що ми більше запам'ятовуємо і краще фіксуємо потрібну інформацію». Цікавий висновок зробила Наталія Д., яка розповідає: « З умінням виділяти ключові слова сприймати на слух стає краще».

Таким чином, можна зазначити, що розвиток навички пасивної акцентуації виділених ключових слів зумовлює підвищення ефективності сприймання прослуханої інформації та сприяє активізації навичок вибіркового запам'ятовування навчального матеріалу.

Оскільки одним з принципів тренінгової роботи є принцип «Від простого до складного», то логічним продовженням застосування вправ на пасивну акцентуацію були завдання на формування навичок активної акцентуації. Використання вправ на активну акцентуацію виділених ключових слів створює необхідні психолого-педагогічні умови для формування у студентів навички самостійно орієнтуватись в прослуханій інформації і попередньо вибрати ключові відрізки без зовнішньої допомоги. Потреба в таких вправах підтверджується висловами самих студентів.

Зокрема, Ярослав М., зазначає: «Для мене спочатку було важко одночасно виділяти ключові пари слів і запам'ятовувати зміст синтагм». Оксана Ю., також зазначає: « Найчастіше виникали труднощі з відтворенням синтагм, оскільки просто виділяти ключові слова набагато легше, ніж відтворювати речення».

Відповідно, на першому етапі авторського тренінгу значна увага приділялась розвитку навички активної акцентуації виділених ключових слів.

Ми використовували вправи на самостійну вибірку ключових слів із запропонованих речень та на подальшу самостійну фіксацію ключових слів із відтворенням на їх основі змісту синтагм. Використання вправ на пасивну акцентуацію виділених ключових слів за тренером є недостатнім для формування у студентів вміння самостійно вибирати ключові моменти в певному реченні. Відповідно виникає необхідність навчити студентів самостійно правильно виділяти саме ті лексичні одиниці в синтагмі, які будить носіями базисного змісту думки. Такий висновок підтверджується висловлюваннями студентів. Так, Ольга Г., вказує: «На початку було важко виділяти ключові слова, увага розсіювалась. Але після невеличкого тренування було легше виділяти ключові слова і більш чітко відтворювати синтагму». Оксана Х., зазначає: «Цей вид роботи особисто для мене досить незвичний. Однак відтворювати зміст речень, відштовхуючись від особисто обраних ключових слів, було набагато простіше.»

Таким чином, можна констатувати, що засвоєння навички активної акцентуації виділених ключових слів допомагає студентам самостійно виділяти ключові слова з поданої інформації і повніше відтворювати зміст речень, що сприяє розвитку їх вміння правильно розподіляти свою увагу і, як наслідок, краще запам'ятовувати матеріал.

Значна увага в нашому тренінгу на першому етапі приділялась активізації навичок поетапної (спочатку на головному, а потім на другорядному матеріалі) фіксації інформації в прослуханих реченнях та концентрації уваги на семантичному центрі фрази. А це, в свою чергу, сприяє активізації вміння поетапної концентрації уваги на семантичному центрі фрази з подальшим письмовим відтворенням всього речення. Як показує практика, студенти не завжди можуть логічно і послідовно відтворити речення або фразу після того, як були виділені ключові слова. Це зумовлює необхідність у формуванні відповідної навички за допомогою побудови правильних логічних зв'язків між членами речення в процесі запам'ятовування інформації, оскільки правильне запам'ятовування сприяє підвищенню ефективності збереження та відтворення інформації [1]. Цю думку підтверджують висловлювання студентів. Зокрема, Сергій Р., стверджує: «На мою думку, складність буває у тому, що ключові слова сприймаються добре на слух, але чогось не вистачає до кінця, щоб відтворити речення».

Тому вміння правильно фіксувати інформацію, а саме: спочатку на головному, а потім і на другорядному, та здатність встановити відповідні логічні зв'язки між цими частинами дає можливість студентам краще організувати відтворення прослуханої інформації.

На підтвердження цієї думки наводимо приклади висловлювань інших учасників експерименту. Ольга Г., зазначає: «Більш вільно почала користуватись цією методикою. Всі її переваги стали більш зрозумілими. Порівняно з попереднім завданням кількість відтворюваних речень і ключових слів значно зросла. Записування ключових слів значно полегшує відтворення синтагм. Приблизно 90% синтагм вільно відтворюється пам'яттю». Катерина П., також повідомляє: «З умінням виділяти ключові слова та правильно розподіляти свою увагу, моя здатність відтворювати синтагми після прослуховування зросла з 60% до 90%».

Таким чином можна зробити висновок, що здатність студентів відтворювати інформацію корелює з рівнем навичок правильно розподіляти свою увагу, поетапно її фіксувати (в першу чергу на головній, а потім на другорядній інформації) та будувати послідовні логічні зв'язки між частинами тексту, який потрібно запам'ятати.

В результаті після того, як було проведено перший етап нашого тренінгу з активізації навичок логічного запам'ятовування на слух засобами використання навичок поетапної фіксації інформації за рахунок пасивної та активної акцентуації виділених ключових слів, показники логічного запам'ятовування студентів 2 курсу на слух дещо зросли.

Таблиця 2

Показники логічного запам'ятовування на слух після проведення 1 етапу тренінгу

N = 50

Назва групи	Експериментальна				Контрольна			
	До експер.		Після експер.		До експер.		Після експер.	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	3	12	7	28	3	12	4	16
Середній	8	32	12	48	9	36	8	32
Низький	14	56	6	24	13	52	13	52

Таким чином, у порівнянні з показниками до початку експерименту, кількість студентів експериментальної групи, результати яких відповідали високому і середньому рівням логічного запам'ятовування на слух, після проведення першої частини експерименту зросла на 16 %: з 12% до 28% на високому рівні та з 32% до 48% на середньому рівні відповідно. Однак, все ще достатньо багато студентів, рівень логічного запам'ятовування на слух яких є низьким – 24%. Результати логічного запам'ятовування на слух студентів з контрольної групи майже не змінились: високому рівню відповідають 16% опитуваних, середньому -32% опитуваних та низькому рівню - 52% студентів відповідно. Метою наступних етапів нашого тренінгу буде розвиток навичок логічного збереження, переробки та відтворення інформації на слух, які доповнять собою всю структуру загального логічного запам'ятовування на слух і допоможуть студентам на заняттях з аудіювання англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лурия А. П. *Внимание и память*. - М.: Изд-во Мос. Универ-та, 1975. - 104 с.
2. Невельский П.Б. *Объём памяти и количество информации // Проблемы инженерной психологи*. – В.3.Психология памяти.- ред.П.И.Зинченко. - Л.,1965. – С. 19-118.
3. Vernon Gregg, *Human Memory*.-London: Methuen, 1975.- 156 p.

УДК 511.72+519.21

Жихарєва Ю.І., Петряєва Т.Л.

ЗОБРАЖЕННЯ ЧИСЕЛ ЗНАКОДОДАТНИМИ РЯДАМИ ЛЮРОТА ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ

Описывается геометрия представления чисел знакоположительными рядами Люрота (геометрический смысл цифр, свойства цилиндрических, полуцилиндрических и хвостовых множеств, метрические соотношения и т.д.), а также применение L-представления для решения задач метрического и вероятностного содержания.

В с т у п. У 1883 році J. Lüroth (далі Люрот) [1] запропонував розклади чисел $x \in (0,1]$ у знакододатні ряди наступного вигляду:

$$x = \frac{1}{d_1} + \frac{1}{d_1(d_1-1)d_2} + \dots + \frac{1}{d_1(d_1-1)d_2(d_2-1)\dots d_{n-1}(d_{n-1}-1)d_n} + \dots, \text{ де } d_n \geq 2, n \geq 1.$$

Зображення чисел рядами Люрота можна використовувати в різних цілях, зокрема для задання та дослідження математичних об'єктів з нескінченною множиною особливостей, зокрема фрак талів, недиференційованих функцій, сингулярних мір, динамічних систем зі складними атрactorами тощо. Для цього варто ґрунтовно вивчити геометрію цього зображення.

1. Зображення чисел знакододатними рядами Люрота. Числовим знакододатним рядом Люрота (далі: рядом Люрота) називається вираз виду

$$\frac{1}{d_1+1} + \frac{1}{d_1(d_1+1)(d_2+1)} + \dots + \frac{1}{d_1(d_1+1)d_2(d_2+1)\dots d_{n-1}(d_{n-1}+1)(d_n+1)} + \dots, \quad (1)$$

де d_n - фіксований нескінченний набір натуральних чисел.

Число d_n називатимемо n -тим елементом ряду Люрота (1). Якщо послідовність (d_n) елементів ряду Люрота є сталою, а саме: $d_n = s$, то ряд набуває вигляду

$$\frac{1}{s+1} + \frac{1}{s(s+1)^2} + \frac{1}{s^2(s+1)^3} + \dots = \frac{s}{s(s+1)-1}, \text{ зокрема, при } s=1 \quad \frac{1}{2} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \dots + \frac{1}{2^n} + \dots = 1$$

Теорема 1. ([3]) Для будь-якого $x \in (0,1]$ існує послідовність натуральних чисел (d_n) така, що

$$x = \frac{1}{d_1+1} + \sum_{n=2}^{\infty} \frac{1}{d_1(d_1+1)d_2(d_2+1)\dots d_{n-1}(d_{n-1}+1)(d_n+1)} = \Delta_{d_1 d_2 \dots d_n \dots}^L.$$

Теорема 2. ([3]) Число $x \in (0,1]$ є раціональним тоді і тільки тоді, коли його зображення рядом Люрота (1) є періодичним.

2. Нехай (c_1, \dots, c_m) - фіксований набір натуральних чисел. Циліндром рангу m з основою $c_1 c_2 \dots c_m$ називається множина $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L := \{x : x = \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m d_{m+1} d_{m+2} \dots d_{n+i}}^L, d_{n+i} \in \mathbb{N}\}$.

Циліндричним відрізком (інтервалом) з основою $c_1 c_2 \dots c_m$ називається відрізок (інтервал), кінці якого співпадають з кінцями циліндра $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L$, вони відповідно позначаються через $[\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L]$ та $\nabla_{c_1 c_2 \dots c_m}^L$.

Циліндри мають наступні властивості:

1. $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L = \bigcup_{i_1=1}^{\infty} \dots \bigcup_{i_k=1}^{\infty} \Delta_{c_1 \dots c_m i_1 i_2 \dots i_k}^L, \forall k \in \mathbb{N};$

2. Циліндр $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L$ є півінтервалом з кінцями, а саме:

$$\Delta_{c_1 \dots c_m}^L = \left(a_m, a_m + \frac{1}{b_m} \right] = \left(a_m, a_m + \frac{1}{c_1(c_1+1)\dots c_m(c_m+1)} \right];$$

3. Довжина циліндра обчислюється формулою:

$$|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L| = \frac{1}{c_1(c_1+1)\dots c_m(c_m+1)} = \prod_{i=1}^m \frac{1}{c_i(c_i+1)};$$

4. Для довільної послідовності натуральних чисел (c_n) переріз

$$\bigcap_{m=1}^{\infty} \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L = x \equiv \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^L \text{ є точкою півінтервалу } (0,1];$$

5. Якщо $d_j(a) = d_j(b)$ при $j < m$ і $d_m(a) > d_m(b)$, то $a < b$;

6. Перестановка символів в основі циліндра не змінює його довжини;

7. Для відношення вкладених циліндрів виконується рівність:

$$\frac{|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|}{|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|} = \frac{1}{i(i+1)} \Leftrightarrow \frac{|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|}{|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|} = \frac{1}{i(i+1)} |\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|;$$

8. $\sum_{j=a+1}^{\infty} |\Delta_{c_1 \dots c_m}^L| = a |\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|;$ 9. $|\Delta_{c_1 \dots c_m}^L| = \sum_{j=a(a+1)}^{\infty} |\Delta_{c_1 \dots c_m}^L|;$

$$10. \left| \Delta_{c_1 \dots c_m}^L(i+1) \right| = \frac{2i}{i+2} \left| \Delta_{c_1 \dots c_m}^L(i) \right|;$$

11. Якщо $a < b$ і $d_j(a) = d_j(b)$ при $j < m$, але $d_m(a) \neq d_m(b)$, то

$$1) (a, b] \subset \Delta_{d_1(a) \dots d_{m-1}(a)}^L, \quad 2) \Delta_{d_1(a) \dots d_{m-1}(a) d_m(b) (d_{m+1}(b)+1)}^L \subset (a, b];$$

12. Якщо $d_m(a) > d_m(b)$, але $d_j(a) = d_j(b)$ при $j < m$, то

$$\Delta_{d_1(a) \dots d_{m-1}(a) d_m(b) (d_{m+1}(b)+1)}^L \subset (a, b).$$

3. Нехай (c_n) - фіксована послідовність натуральних чисел, (k_n) - фіксована зростаюча послідовність натуральних

чисел. Напівциліндром з основою $\begin{pmatrix} k_1 & k_2 & \dots & k_n \\ c_1 & c_2 & \dots & c_n \end{pmatrix}$ називається множина

$$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_n}^{k_1 k_2 \dots k_n} \equiv \{x : x = \Delta_{d_1 d_2 \dots d_n}^L, d_{k_1}(x) = c_1, d_{k_2}(x) = c_2, \dots, d_{k_n}(x) = c_n\}.$$

Очевидно, що коли $k_1 = 1, k_{i+1} - k_i = 1$ для всіх $i = \overline{1, n-1}$, то напівциліндр $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_n}^{k_1 k_2 \dots k_n}$ є циліндром n -го рангу

$$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_n}^L.$$

4. У множині $Z_{(0,1]}^L$ всіх зображень чисел $(0,1]$ рядом Люрота введемо бінарне відношення еквівалентності „мати однаковий хвіст” (символічно: \sim).

Будемо говорити, що два зображення чисел рядом Люрота $\Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_m}^L$ і $\Delta_{\beta_1 \dots \beta_m}^L$

мають однаковий хвіст, або перебувають у відношенні \sim , якщо існують натуральні числа m та k такі, що $\alpha_{m+j} = \beta_{k+j}$, для будь-якого $j \in N$.

Очевидно, що відношення \sim є відношенням еквівалентності (тобто має властивості рефлексивності, симетричності та транзитивності) і розбиває множину, на якій воно задане, на класи еквівалентності. Кожен з класів еквівалентності називатимемо *хвостовою множиною*. Кожна хвостова множина однозначно визначається довільним своїм елементом (представником).

Будемо говорити, що два числа x і y мають однаковий хвіст (або перебувають у відношенні \sim), якщо їх зображення рядом Люрота перебувають у відношенні \sim . Символічно: $x \sim y$.

Лема 1. Кожна хвостова множина є зліченною, щільною в $(0,1]$ множиною.

Доведення. Нехай H - довільний клас еквівалентності, $x_0 = \Delta_{c_1 \dots c_k}^L$ - його представник. Тоді, очевидно, що для довільного натурального m існує множина H_m таких чисел, що $\alpha_{k+j}(x_0) = \alpha_{m+j}(x_0)$ для довільного $j \in N, k = 1, 2, \dots$.

$$\text{Тоді } H = \bigcup_{m \in N} H_m.$$

Множина H , будучи зліченим об'єднанням злічених множин, є множиною зліченною. Доведемо тепер, що H - щільна в $(0,1]$. Оскільки належність числа x до множини H не залежить від довільної скінченної кількості символів його зображенням рядом Люрота, то в кожному з циліндрів довільного рангу m існує точка множини H . Отже, H є всюди щільною в $(0,1]$ множиною. Щойн вимагалось довести.

Відношення \sim породжує аналогічне відношення для чисел з $(0,1]$.

Теорема 1. Фактор-множина $G \equiv (0,1] / \sim$ є континуальною.

Доведення. Скористаємось методом доведення від супротивного. Припустимо, що G є зліченною. Тоді, згідно з лемою 1, півінтервал $(0,1]$ є зліченим об'єднанням злічених множин. Але добре відомо, що остання множина є зліченною, а півінтервал $(0,1]$ є континуальною множиною. Отримана суперечність доводить теорему.

5. Нехай V - фіксована підмножина множини натуральних чисел.

Теорема 3. ([2]) Множина $C \equiv C[L, V] = \{x : x = \Delta_{d_1 d_2 \dots d_n}^L, d_n(x) \in V \subset N\}$ є:

1. півінтервалом $(0,1]$, коли $V = N$;

2. ніде не щільною незамкненою множиною нульової міри Лебега, яка з точністю до зліченної множини співпадає зі своїм замиканням, коли $V \neq N$;

3. самоподібною, якщо V - скінченна і N -самоподібною, якщо V - нескінченна множина, причому її самоподібна (N самоподібна) розмірність α_s є розв'язком рівняння $\sum_{v \in V} \left(\frac{1}{v(v+1)} \right)^x = 1$, якщо $|V| < \infty$, а для нескінченної множини V

$$\text{це число } \alpha_s = \sup_n \left\{ x : \sum_{v: n \geq v \in V} \left(\frac{1}{v(v+1)} \right)^x = 1 \right\}.$$

Теорема 4 ([4]). Множина $C[L, (V_n)]$ є: 1. півінтервалом $(0,1]$, якщо всі $V_n = N, n \in N$;

2. об'єднанням циліндрів рангу m , якщо $V_j = N$, при $j > m$;

3. ніде не щільною множиною, якщо $V_n \neq N$ нескінченну кількість разів.

Теорема 5. Міра Лебега множини $C[L, (V_n)]$ обчислюється за формулою:

$$\lambda(C[L, (V_n)]) = \prod_{n=1}^{\infty} \frac{\lambda(F_n)}{\lambda(F_{n-1})} = \prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{\lambda(\overline{F}_n)}{\lambda(F_{n-1})} \right),$$

де F_n є об'єднанням всіх циліндрів рангу n , серед внутрішніх точок яких є точки множини $C[L, (V_n)]$, $\overline{F}_{n+1} := F_n \setminus F_{n+1}$, $F_0 = [0,1]$.

6. Розглядається випадкова величина $\xi = \Delta_{\tau_1 \tau_2 \dots \tau_n}^L$, L -символи τ_n якої є незалежними та мають розподіли: $P\{\tau_n = i\} = p_{in} \geq 0, i, n \in N$.

Теорема 6.([4]) Якщо символи L -зображення випадкової величини ξ є незалежними, то розподіл ξ є чисто дискретним, чисто сингулярним або чисто абсолютно неперервним, причому

1) дискретним тоді і тільки тоді, коли $M = \prod_{k=1}^{\infty} \max_i \{p_{ik}\} > 0$;

2) абсолютно неперервним – тоді і тільки тоді, $\prod_{k=1}^{\infty} \left(\sum_{m=1}^{\infty} \sqrt{\frac{p_{mk}}{m(m+1)}} \right) > 0$;

3) сингулярним - в решті випадків.

ЛІТЕРАТУРА:

[1] J. Lüroth, *Über eine eindeutige Entwicklung von Zahlen in eine unendliche Reihe*, Math. Ann. 21 (1883) – P. 411-423.

[2] Працьовитий М.В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – Київ: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 1998. – 296с.

[3] Жихарєва Ю.І., Працьовитий М.В. Зображення чисел знакододатними рядами Люрота: основи тополого-метричної, фрактальної і ймовірнісної теорій // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 1, Фіз.-мат. науки. - 2008. - №9. - С. 200-211.

[4] Жихарєва Ю.І., Працьовитий М.В. Властивості розподілу випадкової величини, L -символи якої в зображенні знакододатним рядом Люрота, є незалежними // Труды ИПММ НАН України – 2011 – Том 23 – С. 71-83.

Зінченко О.В.

ПРАВОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1990-і РОКИ)

В статті аналізуються правові основи розвитку середньої загальноосвітньої школи в Україні в 1990-і роки. Основне уваження уделено законам «Об образовании» (1991 г.), «Об общем среднем образовании» (1999 г.), Конституції України (1996 г.)

Освіта – могутній чинник економічного поступу країни, духовного розвитку народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства. Нова система освіти формувалась у 1990-і роки в умовах корінних змін у духовному просторі суспільства, в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини.

Діяльність сучасної системи освіти України забезпечується цілою низкою освітніх нормативно-правових документів, серед яких основними є Конституція України, державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства» та ін.

Від 1991 р. в Україні діє закон «Про освіту», що визначив школу як основу духовного та соціально-економічного розвитку держави й передбачив кардинальні зміни в її роботі. Відповідно до закону, а також внесених до нього змін і доповнень (1996 р.), освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, реальної взаємоповаги між націями та народами. Система освіти в державі досить розгалужена й передбачає дошкільну та загальну середню освіту, позашкільну

освіту, професійно-технічну, вищу й післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру та самоосвіту. Демократизація структури освіти забезпечує: соціально-педагогічні умови створення достатнього простору для самореалізації особистості у навчанні; відхід від загальної стандартизації навчання; аналіз існуючого досвіду щодо створення реальних умов для самореалізації учнів; відхід від жорсткої уніфікації навчальних планів у школах різних типів. Законом «Про освіту» встановлено шість освітніх рівнів: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта. Водночас затверджено освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім тих, що належать релігійним організаціям.

Закон «Про освіту» визначив державні стандарти освіти відповідно до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки. Державні стандарти є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. Відповідність освітніх послуг державним стандартам і вимогам визначається встановленими законом засобами ліцензування, інспектування, атестації та акредитації закладів освіти.

Наприкінці 1992 р. була прийнята Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». Її концептуальні засади передбачали кардинальну реконструкцію всієї системи освіти, починаючи з дошкільного виховання й закінчуючи підвищенням кваліфікації дипломованих спеціалістів.

Від 1996 р. реформа освіти в Україні набула конституційного забезпечення. Конституція України юридично закріпила процеси демократизації освіти в нових суспільно-політичних умовах після розпаду СРСР. Повна загальна середня освіта визначалася в ній не тільки гарантованою, але й обов'язковою. Громадянам, які належать до національних меншин, основний закон України гарантує право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах, або через національні культурні товариства. У жовтні 1996 року Верховна Рада України створила програму Діяльності кабінету міністрів, у якій підкреслювалося, що освіта потребує прискореного системного реформування. Ця галузь, визначалася в програмі, за структурою та обсягами підготовки кадрів сформувалась за інших соціально-економічних умов і тому не відповідає вимогам ринкових перетворень, бюджетним можливостям України. У зв'язку з цим програмою передбачалося: забезпечити виконання вимог Конституції України щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти; розробити комплексну програму структурного реформування галузі, виходячи з наявних бюджетних можливостей та необхідності збереження визначальних якісних характеристик навчання та виховання молоді, підготовки і перепідготовки кадрів у державі; здійснити комплекс заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя, вільного розвитку і використання російської та інших мов національних меншин; розробити кваліфікаційні характеристики для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, затвердити у 1997 р. державні стандарти дошкільного виховання, загальної, професійно-технічної та вищої освіти. Поряд з іншим передбачалося внести на розгляд Верховної Ради України проекти законів «Про базову освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту».

Правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку загальної середньої освіти визначив закон «Про загальну середню освіту», ухвалений Верховною Радою України 13 травня 1999 р. У законі дається визначення загальноосвітніх навчальних закладів різних типів: середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, ліцею, колегіуму, загальноосвітньої школи-інтернату, спеціальної загальноосвітньої школи, загальноосвітньої санаторної школи, школи соціальної реабілітації, вечірньої (змінної) школи, інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти, навчально-виховних комплексів. Згідно з законом не допускається реорганізація та ліквідація загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості, заснованих на комунальній формі власності, без згоди територіальних громад.

Серед основних завдань загальноосвітньої школи, зокрема, визначено: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей та обдарувань, наукового світогляду; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини та громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Таким чином, в 1990 - і роки в Україні створено правову і нормативну базу загальної середньої освіти, законодавчо закріплено її обов'язковість як основної складової безперервної освіти; визначено структуру загальноосвітньої школи з 12-річним терміном навчання, що відповідає світовим освітнім тенденціям; урізноманітнено типи загальноосвітніх закладів для кращого задоволення освітніх потреб учнів; практично сформовано нову систему загальної середньої освіти в країні. Уже в 1992-1993 навчальному році в Україні працювало 4,3 тис. спеціалізованих шкіл, 179 гімназій, 130 ліцеїв, 11 авторських шкіл, 5 коледжів, а також 17 приватних шкіл.

Правова база створена в Україні в 1990-і роки забезпечувала умови для глибокого й всебічного реформування системи освіти в напрямку децентралізації та демократизації, диференціації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, безперервності освіти та варіантності навчальних планів і програм, переорієнтації сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості й створення для цього відповідних умов у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєєв Ю. *Україна: освіта і держава (1986-1997)*. - К., 1998.
2. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. - 2000. - № 1.
3. *Економічний і соціальний розвиток України у 1995 році: щорічна доповідь Президента України про внутрішню та зовнішню політику України*. - К.: Україна, 1996.

4. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції.* - К.: Школяр, 1997.
5. *Литвин В.М. Україна на межі тисячоліть (1991-2000 р.р.).* - К.: Видавничий дім «Альтернативи», 2000.
6. *Президентський вісник.* - 2000. - 17-23 вересня.
7. *Програма діяльності Кабінету Міністрів України, схвалена постановою Верховної Ради України від 15 жовтня 1996 р. - № 412.* - К., 1996.
8. *Україна: друга половина ХХ століття. Нариси історії.* - К.: Либідь, 1997.

УДК-372.878:7.071.4

Зайцева А.В.

**ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ТВОРЧИХ ДІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА
У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Загальновідомим є той факт, що ефективність майбутньої професійної діяльності спеціаліста залежить не тільки від набутих у вузі професійних знань, умінь і навичок, а, головною мірою, від рівня сформованості здатності до самостійного професійно-творчого розвитку. Ця вимога в сучасних умовах навчання стає особливо актуальною, оскільки нині в суспільстві «найперше цінується ініціативність в людині, її здатність до саморозвитку, самовдосконалення»[6, 133].

Період навчання студента у вузі є найбільш активним етапом становлення його активної фахової позиції, основи якої закладаються і реалізуються студентом у рамках його самостійної роботи. Самостійні заняття сприяють розвитку пізнавальних творчих здібностей студентів, їх готовності до самоосвіти і самоствердження у подальшій професійній діяльності.

Про актуальність даної проблеми свідчать наукові пошуки у галузях педагогіки та психології. Здатність людини самостійно визначати свої життєві орієнтири є пріоритетним напрямом досліджень психологів (К.Абульханової-Славської, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Моляко, Я.Пономарьова). Представники гуманістичної школи (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Франкл) вважають, що активне втілення власного „Я” особистості виступає основою творчих процесів, зокрема у мистецтві.

У педагогічній літературі самостійність розглядається у контексті з поняттями самостійна робота, самостійна діяльність, самоорганізація, самоосвіта, самовиховання (А.Кочетов, І.Лернер, М.Скаткін, О.Савченко, В.Сластьонін, М.Махмутов)[6].

Інтеграція педагогічного і виконавського компонентів у цілісній професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя музики знайшла своє відображення у дослідженнях О.Абдулліної, Л.Арчажникової, А.Болгарського, З.Квасниці, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Рудницької, В.Шульгіної, концептуальних положеннях теорії та педагогіки виконавства (Л.Баренбойм, Г.Коган, А.Корто, Є.Ліберман, Г.Нейгауз, К.Мартинсен, Г.Ципін).

Незважаючи на значні здобутки педагогічної теорії і практики, ще існують протиріччя між потребою суспільства у спеціалістах, здібних до самоосвіти і самореалізації у майбутній професійній діяльності і недостатньою підготовленістю студентів до *самостійних творчих дій* у навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим, метою даної статті є вирішення питань удосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з орієнтацією на продуктивно-перетворюючу діяльність в умовах самостійного творчого пошуку.

Питання *самостійності* студентів у музично-виконавському процесі висвітлюються у спеціальній методичній літературі (О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Є.Ліберман, Н.Любомудрова, В.Москаленко, Г.Нейгауз, О.Олексюк, О.Рудницька, Г.Ципін, Г.Падалка). Видатні педагоги-музиканти підкреслюють, що самостійність у професійно-творчій діяльності виступає рушійною силою розвитку індивідуальної своєрідності та інтелектуальної діяльності людини, трактується як «інтегральна якість музиканта» (Л.Остапенко), як «...естетично-оцінна функція на різних етапах сприйняття мистецтва та її творча реалізація у художньо-мистецькій практиці» (О.Рудницька), як «умова самовдосконалення та самореалізації фахівця» (Г.Падалка).

Спираючись на важливі положення проаналізованих досліджень, вважаємо, що спонування до самоорганізації творчих виконавських дій є важливою компонентою фахової підготовки майбутніх учителів музики. Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху, розуміння логіки інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виразових засобів (інтонаційні, агогічні, динамічні нюанси, темпові відхилення, точно не зафіксовані у нотному записі тощо). Отже, самостійне творче осмислення і індивідуальне емоційно-образне сприйняття авторського тексту формують у студентів культурологічну та особистісну позицію, впливають на «діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів» (Л.Бочкар'єв)[2].

Методичні положення музичної педагогіки (Г.Коган, Г.Нейгауз, Ю.Цагареллі, Г.Ципін) стверджують, що у загальнонавчальній знаковій системі нотного тексту символічно закодована вся глибина і складність творчого процесу митця, основна ідея його задуму. Отже, майбутній вчитель музики у процесі *самостійного* (полі-варіантного) прочитання авторського рукопису, доносить до слухача власну версію прочитання смислової спрямованості музичної думки, використовуючи для цього багату палітру засобів виразності виконавського мистецтва.

Дослідниця Г.Падалка вважає, що залучення учнів до самостійних підходів у окресленні навчального матеріалу є одним із продуктивних прийомів мистецького навчання. «Навчальні програми з мистецтва мають обов'язково містити твори для самостійного опрацювання учнем... Учню має подобатися твір і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження» [5, 134].

Адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу активність майбутнього педагога-музиканта, котра знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, тобто, здатності його особистості до ідентифікації з музичними образами, системою художнього мислення різних за стилем авторів. Тому прагнення до точної передачі авторського задуму і співставлення його з *особистими*

намірами у процесі самостійної роботи пов'язані з творчим пошуком і закладають основу художньо-педагогічного мислення педагога-музиканта.

За нашим переконанням, ефективність формування здатності до *самостійних творчих дій* майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності забезпечується завдяки спеціальній поетапній роботі, в основі якої лежить комплекс формуючих завдань, а саме:

- здатність моделювати характер і тембр звукової палітри, з урахуванням стилістичних особливостей твору, що вивчається; закономірностей його розгортання та розвитку;

- уміння проникати у експресивно-смысловий підтекст інтонацій, аналізувати гармонічну будову твору; знаходити різноманітні образні звукові еквіваленти, нові виразні відтінки звуку;

- уміння впевнено обґрунтувати і роз'яснити технологічні недоліки виконання, самостійно відшукати характерні інтонаційні звороти, штрихи, звуко-зображальні прийоми, агогічні відхилення;

- уміння створити загальний інтерпретаторський план музичного твору на основі індивідуально-особистісних відчуттів: темпу, фразування, артикуляції, динаміки, акцентуації та інших параметрів його структури;

- здатність до творчого пошуку: створення художньо-образних аналогів музики у інших видах мистецтва; знаходження можливих асоціацій та образних паралелей між ними; використовувати особистісно-значущі асоціації, пов'язані з власним життєвим та музичним досвідом, з явищами природи та оточуючою дійсністю;

- здатність докоригування власної діяльності та вибору найбільш довершенного варіанту інтерпретації твору.

Таким чином, формування у студента здібностей самостійно вирішувати художньо-творчі завдання стає можливим при активному відношенні студента до навчального процесу, заостренні його уваги на образно-художньому змісті музики та її виразних засобах, підключенні музичних знань і поза-музичних асоціацій, у збагаченні музично-художнього і життєвого досвіду виконавця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство.* – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
2. Бочкарев Л.Л. *Психологические механизмы музыкального переживания: Автореф. дис... д-ра психол. наук.* – К., 1989. – 40 с.
3. Коган Г. *О работе музыканта-педагога // Вопросы музыкальной педагогики.* – вып. 1. – М.: Музыка, 1966. – 120 с.
4. Москаленко В.Г. *Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа): Исследование* – К. Госконсерватория, 1994. – 157 с.
5. Падалка Г.М. *Педагогика мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Слатенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. *Педагогика: Уч. пособие для студ. пед. уч. заведений.* – М., 2000. – 423 с.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности активизации самостоятельных творческих действий будущих учителей музыки, акцентируется внимание на повышении уровня самоорганизации целенаправленной исполнительской деятельности студентов в процессе подготовки к музыкально-просветительской деятельности с учащимися.

УДК 159.923

Зайчикова Т.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ МОБІНГУ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Статья содержит анализ причин и последствий группового психологического насилия на работе – «моббинга». Рассмотрены индивидуальные и организационные детерминанты этого явления.

Складні соціально-економічні умови, низька організаційна культура, що поширена у більшості вітчизняних організацій, призводить до погіршення соціально-психологічного клімату в трудовому колективі і сприяє виникненню такого явища, як мобінг. Власне з мобінгом знайомий майже кожен. Всі, хто вчився у школі, пам'ятає що таке «бойкот», цькування, неприйняття когось із членів колективу. Такі явища часто виникають, коли цьому потурають, чи це ігнорують керівники колективу. Люди, зібрані в одному місці прагнуть до об'єднання. Якщо не виходить об'єднатися навколо соціально значущої мети або спільних інтересів, часто в колективі обирається найлегший спосіб об'єднання (відомий багатьом ще з дитячих часів) – «давай товаришувати проти Васі». На жаль більшість організацій не далеко відходять від такого стилю побудови соціально-психологічного клімату в колективі. Багатьом керівникам вигідно мотивувати співробітників не можливостями саморозвитку, а острахом небезпеки опинитися на місці жертви в колективі.

Власне остракізм – неприйняття та вигнання з колективу – є одним з найстрашніших покарань. У стародавні часи таке покарання було смертельно небезпечним, оскільки людина не могла сама вижити. На сьогодні психологічне значення групового емоційного насилля і, як наслідок, вигнання з групи чи колективу, хоча й не має тих самих смертельно небезпечних наслідків з точки зору виживання, але має ті самі надзвичайно руйнівні психологічні наслідки і викликає первісні страхи.

Метою даної статті є аналіз психологічних передумов, особливостей виникнення та наслідків групового психологічного насилля на роботі – «мобінгу».

Психологічне насилля на роботі або «мобінг» означає таку поведінку колег, керівництва або підлеглих стосовно когось із працівників, коли вони періодично, протягом тижнів, місяців і навіть років, здійснюють цілеспрямоване переслідування, нападки, що принижують його почуття власної гідності, підривають професійну репутацію. Результатом постійних принижень, несправедливих звинувачень, прямого або непрямого емоційного насильства, яким і є мобінг, часто стає серйозна психологічна травма й звільнення. У тваринному світі «mobbing» – це коли стадо травоядних нападає на хижака (феномен описаний біологом

[К. Лоренцом](#) [4]). Психолог і вчений-медик, доктор [Х. Лейман](#) уперше провів дослідження такого явища на робочих місцях у Швеції на початку 1980 рр. Він назвав таку поведінку мобінгом і охарактеризував її як «психологічний терор», що включає «систематично повторюване вороже й неетичне ставлення одного або декількох людей, спрямоване проти іншої людини» [цит. за 1]. Х. Лейман визначив багато варіацій поведінки, типових для мобінгу, серед яких: утаювання необхідної інформації, соціальна ізоляція, наклеп, постійна критика, поширення необґрунтованих слухів, висміювання тощо. Оскільки організація часто залишає без уваги таку поведінку своїх співробітників, потурає або навіть провокує ці дії, можна сказати, що жертва, зважаючи на все, є насправді зацькованою та безпорадною проти сили й чисельності нападників. Здоров'я й психічний стан людини, що потерпає від мобінгу, сильно страждають, з'являються захворювання на нервовому ґрунті й почуття соціальної неповноцінності.

Дослідники визначають *мобінг* в організації (від [англ.](#) «mob» – натовп) як колективний психологічний терор, форму психологічного [насилля](#) у вигляді цькування кого-небудь із працівників з боку його колег, підлеглих або начальства, здійснювані з метою змусити його піти з місця роботи. Засобом досягнення мети є поширення слухів, залякування, соціальна ізоляція й особливо приниження. У результаті цього безперервного, вкрай вираженого ворожого ставлення психічний і фізичний стан людини, що стала жертвою такого переслідування, може сильно погіршитися [1-3].

Психолог-клініцист Бреді Уілсон, що спеціалізується на лікуванні психологічних травм, одержаних на роботі, написав, що «психологічне насильство над працівниками привело до втрати мільярдів доларів. Психологічні травми, отримані на роботі в результаті мобінгу, – більш руйнівний фактор для працівника й роботодавця, чим всі разом узяті інші стреси, що є у трудовій діяльності» [цит. за 2]. Збитки, які виражаються в зниженні продуктивності праці, витратах на медичну допомогу й судові процеси, не говорячи вже про соціально-психологічні наслідки, є дуже значущими.

Проаналізуємо основні організаційні причини мобінгу. Основним руховим механізмом мобінгу зазвичай є страх. Коли поведінка людини різко вирізняється від поведінки інших, є незрозумілою, або несе якимось чином реальну або удавану загрозу іншим співробітникам колективу – таку людину починають побоюватись, потім перестають з нею спілкуватись, а потім недалеко і до мобінгу.

Серед причин, що запускають механізм мобінгу, можна також назвати і ретельно приховане до пори до часу внутрішнє напруження всього колективу. Воно виникає з різних причин (деякі з них ми окреслимо нижче), і потребує всього однієї «іскри», що б розійтись у величезну «пожежу». Такою «іскрою» може стати хтось із співробітників, який в результаті отримує роздратування не тільки на свою особисту чи професійну поведінку, але й всю ту накопичену негативну енергію невдоволення. Колектив розрядиться, напруження спаде, але співробітників, що потрапив під гарячу руку колективу не позаздриш. Нажаль, якщо ситуація в організації принципово не змінюється – загальне невдоволення організаційними процесами час від часу знаходить нову жертву колективної розрядки.

Ще однією з причин мобінгу є звичайне неробство – у найширшому змісті цього слова. Коли співробітники зайняті професійною діяльністю, яка їм цікава, мотивує їх творчо та фінансово – поточні конфліктні ситуації вирішуються швидше, не набувають масштабу «колективної справи», бо є інші цікавіші професійні справи і на мобінг просто немає часу, бажання та енергії.

Наслідки мобінгу й булінгу в першу чергу позначаються на здоров'ї й психічному стані людини. Залежно від твердості, періодичності й тривалості такого впливу й від того, наскільки людина психологічно до нього стійка, люди можуть страждати від цілого ряду розладів психологічного й фізичного характеру: від періодичних проблем зі сном до нервових зривів, від дратівливості до депресії, від труднощів з концентрацією уваги до панічних станів або навіть інфарктів. Німецькі психіатри, наприклад, підрахували, що мобінг стає причиною майже десяти відсотків самогубств у країні [1]. Якщо співробітник тільки зрідка був відсутній на роботі, то у випадку мобінгу або булінгу це може перетворитися в часті й тривалі відходи на лікарняний.

У багатьох, хто став об'єктом мобінгу, настільки сильно підривається здоров'я, що вони більше не можуть виконувати свої службові обов'язки. Зрештою вони звільняються за власним бажанням або проти нього, з ними розривають контракт, або вони змушені виходити раніше на пенсію. Як не дивно, жертв роблять самих у цьому винними. І в багатьох випадках після того як людину звільнили або вона сама пішла, проблеми зі здоров'ям, що виникли під час мобінгу, можуть залишитися й навіть підсилитися й привести до такого діагнозу, як посттравматичний стрес. Але не тільки психічний стан і здоров'я самої людини потерпають від негативного впливу. Наслідки також серйозно позначаються на родині цих людей і організаціях, у яких вони працюють. Страждають стосунки, падає рівень продуктивності праці в компанії, тому що енергія людей направляється на здійснення мобінгу, а не на виконання власної професійної діяльності.

Мобінг є розповсюдженим явищем, яке присутнє в багатьох організаціях. Важливо розуміти, що це не пересічне явище, на яке можна не звертати уваги, а серйозна проблема, яка має важкі наслідки, як для організації так і для окремої особистості. А своєчасне попередження і подолання мобінгу не тільки вирішує проблему конкретного співробітника, але й зміцнює та розвиває організаційну культуру і виводить організацію на інший професійний рівень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брынцева Г. Моббинг дик // *Российская газета. Федеральный выпуск. №5139 (60), 2010.* – С. 12-19.
2. Дзвэнпорт Н. Эмоциональное насилие на работе: молчаливое увлечение? // *Отдел кадров.* – №4, 2005. – С. 18-23.
3. Угрюмова И. *Миф о моббинге* // *Яблоко.* – №7, 2005 – С. 34-39.
4. Lorenz Konrad. *Die acht todsunden der zivilisierten Menschheit.* R. Piper & Co. Verlag, Munchen, 1973.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

В данній статті розглядається соціальна адаптація студентства в умовах трансформації українського суспільства і важкість впливу змін на цей процес.

Трансформаційні процеси в Україні характеризуються високою активністю, різкою швидкістю протікання та глибиною змін в окремих сферах суспільства, зокрема це стосується і освіти, як сфери яка формує майбутнє.

Система вищої освіти сьогодні спрямовується на здатність сьогоднішнього студента стати професіоналами і мати можливість достойно функціонувати у відповідності до потреб ринку праці. А це не можливо без впровадження нової освітньої системи, яка повинна відповідати вимогам часу. Українському суспільству, яке тривалий час функціонувало в межах радянської системи, важко відразу запровадити нові стандарти. У зв'язку з цим студенти намагаються пристосовуватися до теперішнього стану речей, щоб мати можливість бути затребуваними в тих сферах, які є перспективними з точки зору ринку праці.

Основи теорії соціальної адаптації були висвітлені у працях Г.Спенсера, М.Вебера, Г.Тарда, Л.Бристола, Г.Четтертон-Хілла, Дж.Томсона, М.Торпа, У.Томаса, Ф.Знанецького та інших. [2].

Якщо до середини 60-х років ХХ ст. у радянських суспільних науках соціальна адаптація майже не вивчалась (зустрічаються лише поодинокі згадки та короткі публікації), то в більш пізні роки побачили світ праці таких авторів, як К.Хайлов, В.Шубкін, С.Артемов, ще пізніше – В.Ядов, Т.Вершиніна, Л.Шпак, І.Мілошавова та ін.

На превеликий жаль, дослідженням соціальної адаптації українських студентів не надається належної уваги серед вітчизняних соціологів.

Адаптація - це передумова активної діяльності й необхідна умова для її успішного здійснення. Під адаптаційною здатністю розуміють здатність людини пристосовуватися до різних вимог (соціальних і фізичних) середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту і конфлікту із середовищем. Вимоги сучасного українського суспільства нерідко перевершують можливості його населення, що веде до негативних показників, низької професійної та особистої зацікавленості, викликають стан невдоволення, тривожності, психічної напруженості, що іноді доводить до стресу і депресії, порушення соціальної ідентичності. Під соціальною ідентичністю - "єдність та наступність визначеної системи соціальних характеристик (норм, ролей, статусів), які дають змогу диференціювати індивідів відповідно до їх суспільного становища та групової належності. [3].

Такою особливою групою є наше студентство, адже недостатньо досліджена сучасна технологія навчання, її адаптованість до запитів молоді, гнучкість навчання за терміном і змістом, реалізація у повному обсязі адаптаційної функції професійної освіти. Саме те, наскільки буде соціально адаптоване студентство зараз до трансформацій в українському суспільстві, буде залежати майбутнє держави.

Студентство, як в минулому, так і сьогодні, є досить динамічною та специфічною соціальною верствою населення, яка за своїми характеристиками досить сильно виділяється від усіх інших верств населення. В першу чергу своїми видами потреб, ідеологічним становленням та мобільністю впливу. Отже, нам необхідно зрозуміти до чого саме, потрібно пристосовуватись сучасному українському студенту.

Окрім того, що існує безліч чинників які завжди ускладнюють соціальну адаптацію студентства, то ще виникають нові, під впливом трансформаційних процесів.

Аналіз соціальної адаптації студентів, завдяки соціологічним дослідженням показує, що все ж таки, основними чинниками впливу на соціальну адаптацію студентства, є: академічну успішність, мова спілкування, форма навчання, матеріальне становище сім'ї та сімейний стан, релігійні погляди та ідеологічні переконання, участь у громадських організаціях та студентському самоврядуванні, місце проживання до вступу у навчальний заклад, життєві цінності взагалі та особливості виховання, тощо.

Але ж попри всі ці моменти, складність адаптації студентства полягає насамперед ще й в тих нових трансформаційних змінах в сфері освіти. Це й впровадження Болонського процесу з його новітніми програмами та методами навчання до яких нам необхідно пристосовуватись, ще не один рік, а також перенасиченість сучасного ринку праці випускниками ВНЗ. Спостерігається тенденція, що вища освіта, необхідна всім, не зважаючи на сферу діяльності, іноді доходить до абсурду, але це все наслідки того, що зараз, ті хто має намір навчатися, а хто й не має його, все рівно йдуть до ВНЗ. Ще наше суспільство вирізняється й тим, що випускник ВНЗ може отримувати однакову заробітну плату з працівником без освіти. Ще одним значним чинником для розуміння того, яку цінність має вища освіта є те, що диплом можна купити в майже в прямому сенсі цього слова, величезна кількість приватних ВНЗ, складає враження у сучасних студентів, що якщо вони заплатили кошти, то їм вже не потрібно нічого вчити, їм мають й так забезпечити достойний диплом, без будь-яких зусиль на навчання. Студенти втрачають цінність саморозвитку, йде знецінення моральності та усвідомлення того, що освіта, це якась формальність, а дійсні знання вже нікому не потрібні. Частково дану картину вимальовує і сьогоднішня корупція в освіті. Формується якесь замкнене коло - студенти не хочуть затрачати зусилля на навчання і шукають інші шляхи досягнення необхідних результатів, а ці шляхи, в свою чергу, укорінюючись, не дають змоги вже нормально функціонувати тій системі, де ще хтось, щось хоче знати і тому їм також приходиться йти по тим шляхам. Вища освіта стає справжнім «супермаркетом», а студентство залишається на такому великому роздоріжжі, що його соціальна адаптація просто не встигає за різноманітним процесів та можливості включення в них.

Отже, існує прямий і безпосередній зв'язок між станом суспільства та його ставленням до нього молоді і студентства зокрема. Нехтування цим принципом, гіркий досвід минулого мають послужити пересторогою для сучасних політичних діячів та урядовців. Студентство — це майбутнє країни, і щоб належним чином забезпечити це майбутнє, держава повинна виробити реалістичну, збалансовану, виважену політику стосовно молодого покоління.[5].

На сьогоднішній день не можна сказати, що студентство в сучасному українському суспільстві є зовсім не визначеними і адаптується під впливом лише тих трансформацій що відбуваються всередині даного суспільства. Все вище згадане дає нам явлення про те, що вся мінливість довкола це наслідок глобального світового впливу на картину адаптації до українського перебігу

змін. І що даний відрізок історії накладає свій відбиток, як на людство, так і на спосіб його існування та пристосування до цих трансформаційних змін.

Порушення старих традиційних рамок розвитку та функціонування будь-якого суспільства та на додачу перехідне становище України, формує не впевненість в завтрашньому дні, невизначеність та не розуміння того наскільки твої знання і вміння будуть доречними завтра в тому середовищі де ти знаходишся сьогодні, базис індустріального суспільства з даним становищем і запити про знання постіндустріального виміру - ось не повний спектр впливу на адаптаційні процеси в українському суспільстві. Але не зважаючи на все це, наші студенти маючи невичерпний потенціал встигають адаптуватися, наскільки це можливо, й до такого спектру трансформаційних змін в якому перебуває українське суспільство. Можливо в майбутньому ми дізнаємося наскільки, все ж таки, нам вдалося це здійснити, а поки що залишається лише «тримати руку на пульсі» безперечної здатності нашого студентства до соціальної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заславская Т.И. Трансформационный процесс в России: социокультурный аспект // Социальная траектория реформируемой России: Исследования Новосибирской экономико-социологической школы / Ред.кол. Отв.ред. Т.И. Заславская, З.И.Калугина. – Новосибирск: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1999. – С.149-167.
2. Корель Л.В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики / ИЗОПП СОРАН. – Новосибирск: Наука, 2005. – 423 с.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник - К.: Контекст, 2000. - 336 С.
4. Маркарян Э.С. Вопросы системного исследования общества. М.: Прогресс, 1972. – 60 с.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Селье Г. - М.: Знание, 1960. - 58 с.

Зінченко А.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ В ЖИТТІ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

В статтю розглядаються умови соціально-психологічної адаптації хворих на епілепсію, а саме такою показателем як життєстійкість, котрою виступає ключовою особистісною характеристикою, забезпечуючою стійкість особистості в стресових ситуаціях.

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні, підвищення контролю державної системи соціального захисту населення, зумовили впровадження заходів по захисту та забезпеченню прав людей-інвалідів, і зокрема – психічно хворих. У Конвенції про права інвалідів наголошується, що психічне благополуччя є найважливішими складовими високорівневої якості життя, які дозволяють людині вважати своє життя повноцінним та значущим, бути активними і творчими членами суспільства [3].

Такий підхід держави є особливо актуальним з огляду наростаючої тенденції до погіршення стану психічного здоров'я населення України. Негативний вплив на психіку людини спричиняють погіршення екологічної ситуації, збільшення кількості соціально-зумовлених стресогенних чинників, а також зростання й розширення масштабів техногенних аварій та природних катастроф, які мають серйозні віддалені медико-соціальні наслідки [7]. Своєчасними і актуальними в таких умовах є наукові розробки, щодо пошуків шляхів та засобів поліпшення соціально-психологічної адаптації людей, що страждають на психічні захворювання.

Метою нашого дослідження є визначення умов соціально-психологічної адаптації хворих на епілепсію.

Епілепсія (від грец. *epilepsia* – захват) – хронічне захворювання, що характеризується повторними судорожними або іншими нападами з втратою свідомості, що виникають в результаті надмірної електричної активності групи нейронів головного мозку [2]. Найбільш характерною ознакою епілепсії є великий судорожний приступ (пароксизм). Зазвичай він починається раптово і не пов'язаний з якими-небудь зовнішніми чинниками. Свідомість під час пароксизму залишається сопорозною і лише через декілька хвилин поступово прояснюється. Після закінчення приступу хворі скаржаться на розбитість, млявість, сонливість, проте, про сам приступ нічого не пам'ятають. Окрім великих приступів, при епілепсії спостерігаються малі судорожні напади, під час яких хворий на декілька секунд втрачає свідомість. Інколи хворі здійснюють при цьому різні рухи: крутяться на одному місці, обшукують себе, виголошують незв'язні слова, здійснюють смоктальні рухи. Після нападу хворий не пам'ятає, що з ним відбувалося [2].

Крім того хвороба супроводжується рядом психічних змін первинного та вторинного порядку. Первинні зміни – це хронічні зміни особистості, що включають характерологічні відхилення, зниження пам'яті та інтелекту. Вони є наслідком не лише хвороби, а й результатом взаємного впливу патологічного процесу і докільця, зв'язку біологічного і соціального. Залежать вони від преморбідних особливостей, своєчасної діагностики, правильності лікування та інших чинників. До вторинних змін відносяться різні функціональні нашкодження, а також психічні порушення, обумовлені побічним впливом антиепілептичних засобів і хірургічних втручань. Їх поява, тяжкість багато в чому залежать від психічного фону і реактивності організму хворого. В роботах О.І. Болдирева підкреслюється різноманітність психічних відхилень при епілепсії, неоднорідність їх по мірі вираженості та структурі, звертається увага на те, що вони не є специфічними і спостерігаються далеко не у всіх хворих [2].

Наявність непередбачуваних приступів, психічні зміни, що супроводжують перебіг хвороби, ускладнюють соціальне, трудове, особистісне життя хворих, знижують адаптаційні резерви.

У сучасній психологічній літературі адаптація трактується як єдність взаємообумовлених протилежно направлених процесів урівноваження суб'єкта з середовищем [1]. Соціальна адаптація розуміється як результат процесів психічної адаптації в зовнішньому середовищі; вона безпосередньо характеризує особливості взаємодії індивідуума з соціальним оточенням [5].

З точки зору А.П.Коцюбинського та Н.С.Шейніної, якісною характеристикою соціальної адаптації є тип пристосованої поведінки, що відображає основні тенденції особистості у формуванні соціальної поведінки. Кількісна оцінка соціальної адаптації –

це міра успішності функціонування індивідуума в соціумі. Вона може бути представлена і виміряна як рівень функціонування в різних соціальних сферах. При наявності патогенної дії, в разі появи хвороби, відбувається прорив адаптаційного бар'єру з різким посиленням невідповідності функціональних можливостей організму умовам існування. Клінічно це виражається в появі ознак хвороби і формуванні нового рівня адаптації, пониженого, «збиткового» в порівнянні з тим, що був раніше. Процес порушення раніше існуючої динамічної рівноваги між організмом і середовищем, призводить до різкого зниження рівня адаптації, який визначається як дезадаптація [4].

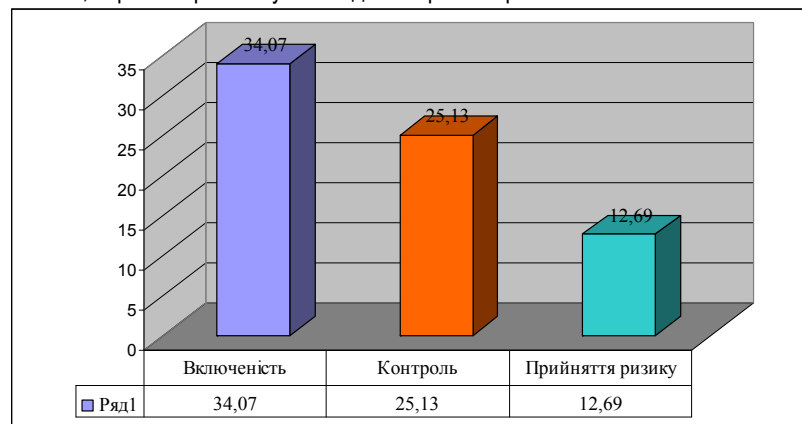
Психічна адаптація складається з трьох блоків: біологічного, психологічного і соціального. У структурі психологічного блоку психічно хворих людей найбільш істотними чинниками А.П.Коцюбинский та Н.С.Шейніна називають наступні: мотиваційна система, психологічний захист, соціальна компетенція, а також «якість життя» – суб'єктивне сприйняття хворими міри змін, що відбулися, недостатності, неповноцінності, обмеженості соціальних можливостей [4].

Ми в своїй роботі ставили за мету дослідити в структурі психологічного блоку адаптації хворих на епілепсію такого показника, як життєстійкість. Цей вибір був зумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна грає в успішному протистоянні особи стресовим ситуаціям. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних чинників (у тому числі хронічних) на соматичне та душевне здоров'я, а також на успішність діяльності.

Поняття «життєстійкість» було введено С.Кобейса та С.Мадді і представляє систему переконань індивіда про себе, про світ, про стосунки зі світом. Це диспозиція, що включає три порівняно автономних компонента: залученість, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого «совладання» зі стресами і сприйняття їх як менш значимих [6].

Тест, який дозволяє виміряти загальний показник життєстійкості та окремих його складових розроблений Д.О.Леонттьєвим [6]. Нами він був запропонований пацієнтам 19 відділення КМКПНЛ № 1 м. Києва. Всього у пілотажному дослідженні взяли участь 22 особи віком від 16 до 79 років.

Кількісні результати проведеного тестування представлені на діаграмі 1, де видно, що найнижчим показником у структурі життєстійкості хворих на епілепсію є прийняття ризику (12,69 балів). В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання. Тобто в групі досліджуваних спостерігається низька переконаність їх в тому, що все те, що з ним трапляється, сприяє їх розвитку і наслідки хвороби сприймаються як негативні та непереборні.



Майже в два рази перевищують шкалу «прийняття ризику» дані шкали «контроль» (25,13 балів), яка характеризує переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Найбільш вираженим виявився показник залученості (34,07 балів). Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібної переконаності породжує відчуття відторгнення, відчуття себе «поза» життям.

Отже, проблема соціально-психологічної адаптації хворих на епілепсію є гострою необхідністю сьогодення і потребує психологічного супроводу, оскільки забезпечує якість життя цієї верстви населення. Пошук відповідних психологічних умов допомоги цим хворим передбачається подальшими нашими дослідженнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологи личности. / А.Г.Балл. // Вопросы психологии. – 1989. №1. С. – 92-100.
2. Болдырев А.И. Эпилепсия у взрослых. – 2-е издание перераб. и дополн. АМН СССР – М.: Медицина, 1984- 288с.
3. Конвенція про права інвалідів /13.12.2006/ [Електронний ресурс]. <http://zakon2.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
4. Коцюбинский А. П., Шейнина Н. С. Уточнение основных понятий концепции адаптации психически больных // История Сабуровой дачи. Успехи психиатрии, неврологии, нейрохирургии и наркологии: Сборник научных работ Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии и Харьковской городской клинической психиатрической больницы № 15 (Сабуровой дачи) / Под общ. ред. И. И. Кутько, П. Т. Петрюка. – Харьков, 1996. – Т. 3. – С. 233–235.
5. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). / А. А. Налчаджян. – Ереван. 1988. – 264 с.
6. Леонттьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. /Д.А.Леонттьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Табачников С.І., Горбань Є.М., Михайлов Б. В., Влох І.Й., Маркова М.В., Чугунов В.В. Актуальні проблеми соціально-реабілітаційної психіатрії в Україні // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, вып. 1. – С. 6–8.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗОБРАЖЕНЬ ЧИСЕЛ ЗНАКОДОДАТНИМИ РЯДАМИ СІЛЬВЕСТЕРА ТА ЗНАКОЗМІННИМИ РЯДАМИ ОСТРОГРАДСЬКОГО

Осуществляется сравнительный анализ геометрий (геометрических свойств цифр, свойств цилиндров, метрических соотношений) двух представлений чисел бесконечными рядами (знакоположительным рядом Сильвестера и знакопеременным рядом Остроградского, члены которых являются числами, обратными натуральным).

Вступ. Ще в 1880 році Сільвестер[2] описав один зі способів розвинення дійсних чисел у знакододатні ряди спеціального виду, членами яких є числа, обернені до натуральних. Цим самим була запропонована одна із перших систем зображення дійсних чисел зі нескінченним алфавітом у формі ряду і нульовою надлишковістю, деякий аналог зображення чисел елементарними ланцюговими дробами. Пізніше були обгрунтовані інші, такі як розклади чисел в ряди Люрота, Остроградського-Серпінського-Пірса, Енгеля, Остроградського 2-го виду тощо. Всі вони є моделями дійсного числа, побудованого з натуральних чисел. Геометрично простим і оригінальним зі скінченною надлишковістю і нескінченним алфавітом є Q_∞ - та \bar{Q}_∞ - зображень дійсних чисел.

Як виявилось, модель дійсного числа у формі ряду Сильвестера має непросту несамоподібну геометрію. Вона має чимало спільного із зображенням чисел знакозмінними рядами Остроградського 2-го виду, а саме: ряд спільних метричних відношень, але має й ряд принципових відмінностей, зокрема топологічного характеру. Ми вбачаємо в даній системі зображення чисел значний потенціал для побудови метричної, фрактальної та ймовірнісної теорії дійсних чисел, для моделювання і дослідження математичних об'єктів зі складною локальною структурою, ряду застосувань у фрактальному аналізі та фрактальній геометрії. З цією метою плануємо вибудувати цілісну теорію зображення чисел рядами Сильвестера, використовуючи ряд плідних ідей, які реалізовувались в дослідженнях згаданих вище систем зображення дійсних чисел.

1. Розклад числа в ряд Сильвестера та S-зображення числа

Означення 1. Числовий ряд виду $q_1^{-1} + q_2^{-1} + \dots + q_n^{-1} + \dots$, де $q_k \in N$, причому $q_1 \geq 2$, $q_{k+1} \geq q_k(q_k - 1) + 1$, називається *рядом Сильвестера*.

Теорема 1. Кожне дійсне число $x \in (0, 1]$ єдиним чином розкладається в ряд Сильвестера, тобто для довільного $x \in (0, 1]$ існує єдина послідовність натуральних чисел (q_k) , така, що $q_1 \geq 2$, $q_{n+1} \geq q_n(q_n - 1) + 1$ і

$$x = \frac{1}{q_1} + \frac{1}{q_2} + \dots + \frac{1}{q_n} + \dots \equiv \Delta_{q_1 q_2 \dots q_n}^S \quad (1)$$

Означення 2. Розклад (1) числа x можна формально подати у вигляді $\bar{\Delta}_{g_1 g_2 \dots g_n}^S$, де $g_1 = q_1 - 1$, $g_{k+1} = q_{k+1} - q_k(q_k - 1)$, $k \in N$. який називатимемо *S-зображенням* числа x

Означення 3. Нехай (c_1, c_2, \dots, c_m) – фіксований набір натуральних чисел, *S-циліндром рангу m* з основою $c_1 c_2 \dots c_m$ називається множина

$$\bar{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^S = \{x : x = \bar{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m q_{m+1} q_{m+2} \dots q_{m+j}}^S, q_{m+j} \in N\}$$

чисел $x \in (0, 1]$, які мають S-зображення, перші m -символів якого співпадають з c_1, c_2, \dots, c_m відповідно.

Лема 1([5]). Циліндр $\bar{\Delta}_{d_1 d_2 \dots d_m}^S \equiv \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^S$ є півінтервалом $(a, b]$, де

$$a = \frac{1}{c_1} + \frac{1}{c_2} + \dots + \frac{1}{c_m}, \quad b = \frac{1}{c_1} + \frac{1}{c_2} + \dots + \frac{1}{c_{m-1}} + \frac{1}{c_m - 1}.$$

Циліндричні множини мають наступні властивості:

1. $\bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n}^S = \bigcup_{i=c_n(c_n-1)+1}^{\infty} \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n i}^S$;
2. $\inf \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n}^S = \sum_{i=1}^n \frac{1}{c_i}$; $\sup \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n}^S = \sum_{i=1}^{n-1} \frac{1}{c_i} + \frac{1}{c_n - 1}$; $\inf \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n i}^S = \sup \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n (i+1)}^S$;
3. $\left| \bar{\Delta}_{c_1 \dots c_n}^S \right| = \frac{1}{c_n(c_n - 1)}$;

$$4. \frac{|\overline{\Delta}_{c_1 \dots c_n c_{n+1}}^S|}{|\overline{\Delta}_{c_1 \dots c_n}^S|} = \frac{c_n(c_n - 1)}{c_{n+1}(c_{n+1} - 1)} \leq \frac{1}{c_n(c_n - 1) + 1}.$$

2. Розклад числа в ряд Остроградського 2-го виду та O^2 -зображення

Означення 4. Числовий ряд виду $q_1^{-1} + q_2^{-1} + \dots + q_n^{-1} + \dots$, де q_k – натуральні числа, причому $q_{(k+1)} \geq q_k(q_k + 1) \forall k \in N$, називається рядом Остроградського 2-го виду.

Теорема 2. Кожне дійсне число $x \in (0, 1]$ розкладається в ряд Остроградського 2-го виду, тобто для довільного $x \in (0, 1]$ існує скінченний набір (q_1, q_2, \dots, q_m) або нескінченна послідовність натуральних чисел (q_n) така, що

$$q_{n+1} \geq q_n(q_n + 1) \text{ і } x = \frac{1}{q_1} - \frac{1}{q_2} + \frac{1}{q_3} - \dots + \frac{(-1)^{m-1}}{q_m} \vee x = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{(-1)^{n-1}}{q_n}.$$

Розклад числа x в ряд Остроградського 2-го виду символічно записуватимемо $x = O^2(q_1, q_2, \dots, q_m)$ або $x = O^2(q_1, q_2, \dots, q_n, \dots)$. Останні частини двох рівностей називаються O^2 -зображенням числа x .

Розклад ірраціонального числа x в ряд Остроградського 2-го виду має нескінченну кількість доданків, а раціонально – скінченну.

Кожне раціональне число має рівно два формально різні O^2 -зображення: $O^2(q_1, q_2, \dots, q_{n-1}, q_n + 1)$ і $O^2(q_1, q_2, \dots, q_n, q_n(q_n + 1))$.

Кожне ірраціональне число має єдине O^2 -зображення.

Означення 5. O^2 -циліндром рангу m з основою $c_1 c_2 \dots c_m$ називається множина

$$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m}^{O^2} = \{x : x = \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m q_{m+1} q_{m+2} \dots, q_{m+j}} \in N\}$$

чисел $x \in (0, 1]$, які мають O^2 -зображення, перші m -символів якого співпадають з c_1, c_2, \dots, c_m відповідно.

Циліндричні множини мають наступні властивості:

1. $\Delta_{c_1 \dots c_n}^{O^2} = \bigcup_{i=c_n(c_n+1)}^{\infty} \Delta_{c_1 \dots c_n i}^{O^2}$;
2. $\inf \Delta_{c_1 \dots c_{2m-1}}^{O^2} = \sum_{i=1}^{2m-1} \frac{(-1)^{i-1}}{c_i} - \frac{1}{c_{2m-1}(c_{2m-1} + 1)}$; $\sup \Delta_{c_1 \dots c_{2m-1}}^{O^2} = \sum_{i=1}^{2m-1} \frac{(-1)^{i-1}}{c_i}$;
 $\inf \Delta_{c_1 \dots c_{2m}}^{O^2} = \sum_{i=1}^{2m} \frac{(-1)^{i-1}}{c_i}$; $\sup \Delta_{c_1 \dots c_{2m}}^{O^2} = \sum_{i=1}^{2m} \frac{(-1)^{i-1}}{c_i} + \frac{1}{c_{2m}(c_{2m} + 1)}$;
 $\sup \Delta_{c_1 \dots c_{2m-1} i}^{O^2} = \inf \Delta_{c_1 \dots c_{2m-1} (i+1)}^{O^2}$; $\inf \Delta_{c_1 \dots c_{2m} i}^{O^2} = \sup \Delta_{c_1 \dots c_{2m} (i+1)}^{O^2}$;
3. $|\Delta_{c_1 \dots c_n}^{O^2}| = \frac{1}{c_n(c_n + 1)}$;
4. $\frac{|\Delta_{c_1 \dots c_n c_{n+1}}^{O^2}|}{|\Delta_{c_1 \dots c_n}^{O^2}|} = \frac{c_n(c_n + 1)}{c_{n+1}(c_{n+1} + 1)} \leq \frac{1}{c_n(c_n + 1) + 1}$.

Означення 6. Якщо $O^2(q_1, q_2, \dots, q_n, \dots)$ – зображення числа x , то його зображення у вигляді $x = \overline{O}^2(d_1, d_2, \dots, d_n, \dots)$, де $d_1 = q_1$, $d_{n+1} = q_{n+1} + 1 - q_n(q_n + 1)$, $n = 1, 2, \dots$, називається \overline{O}^2 -зображенням, або різницеvim зображенням числа x рядом Остроградського 2-го виду.

Зазначимо, що O^2 -зображення і S -зображення числа в якості алфавіту використовують множину всіх натуральних чисел, але, у випадку O^2 -зображення, другий символ не може набувати значення 1, третій – 1, 2, 3, 4, 5 і т.д., у випадку S -зображення перший символ не може набувати значення 1, другий – 1, 2 і т.д., що робить їх «нерівноправними» у вказаному відношенні. Цього

недоліку не мають \overline{O}^2 - та S - зображення, оскільки кожен із символів, незалежно від значення попереднього може набувати всіх натуральних значень.

3. Порівняльний аналіз

- 1) Різницеве зображення обох розкладів дозволяє використовувати в якості «алфавіту» множину натуральних чисел.
- 2) Кожне число інтервала $(0,1)$ єдиним чином розкладається в нескінченний ряд Сільвестера. В ряд Остроградського єдиним чином розкладаються лише ірраціональні числа, а кожне раціональне число має два, формально різних зображення.
- 3) Кожне число інтервала $(0,1)$ у розкладі в ряд Сільвестера має нескінченну кількість доданків (а зображення – символів). У розкладі в ряд Остроградського нескінченну кількість доданків (а в зображенні – символів) мають лише ірраціональні числа.
- 4) Довжина циліндра обох розкладів залежить лише від n -го елемента.
- 5) Обидва зображення мають дуже схожі (навіть близькі) метричні відношення, є визначальними для близькості метричних теорій цих зображень.
- 6) Основне метричне відношення обох розкладів прямує до нуля при необмеженому зростанні рангу циліндра.
- 7) Геометрія S - зображення принципово (топологічно) відрізняється від геометрії O^2 - зображення. Свідченням цього є різниця» властивості 4 пп. 1 та 2.
- 8) «Близькість» зазначена вище дозволяє сподіватись на глибоку аналогію тополого-метричних і фрактальних теорій вказаних зображень, але їх основою має бути більш детальна розробка основ цих теорій.

Теорема 4. Нехай (k_n) – зростаюча послідовність натуральних чисел,

$c_i \in N, \Delta_{c_1 c_2 \dots c_n \dots}^{k_1 k_2 \dots k_n \dots} = \{x : g_i(x) = c_{k_i}, i \in N\}$, де $g_{k_i}(x)$ – k_i -цифри S - та \overline{O}^2 - зображення. Тоді міри Лебега

$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_n \dots}^{k_1 k_2 \dots k_n \dots} = 0$, якщо $d_n = k_{n+1} - k_n > 1$ для нескінченної кількості значень n .

ЛІТЕРАТУРА:

[1] Erdős P., Renyi A., Szűs P. On Engel's and Sylvester's series // Ann. Sci. Budapest, Sectio Math. – (1)1958. – P. 7-32.
[2] Sylvester J. J. On a point in the theory of vulgar fractions // Amer. Journal of Math. – (3)1880. – P. 332-335., postscript ibid. 388-389.
[3] Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – 296 с.
[4] Працьовита І. М. Ряди Остроградського 2-го виду і розподіли їх випадкових неповних сум // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-мат. науки. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – №5. – С. 174-189.
[5] Працьовита І. М. Задніпрський М. В. Ряди Сільвестера та їх застосування // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – №9. – С. 174-189.
[6] Ремез Е. Я. О математических рукописях академика М. В. Остроградского // Историко-математические исследования, вып. IV. – Москва: Гостехтеориздат, –1951. –С. 9-98.

Зайченко Л. М.

РОЗВИТОК ПОЛІТИКО-ТЕХНОКРАТИЧНИХ ІДЕЙ У І ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Технократизм рассматривается в контексте взаимообусловленности основных форм политической жизни, техники и науки. Исследуется проблема генезиса концепции политического, анализируется эволюция технократизма идеи технократии как формы политического управления в первой половине ХХ века.

Як наслідок науково-технічного прогресу та широкомасштабного використання сучасної техніки і новітніх технологій спостерігаємо якісні зрушення у всіх сферах людської життєдіяльності. Розвиток техніки та технології мають значний вплив на формування образу сучасного світу взагалі та політичної парадигми, зокрема. Саме тому актуальності набувають проблеми соціального використання загальнонаукових і вузькопрофесійних знань в політичному і профільному управлінні комплексними справами суспільства, які найбільш повно висвітлюються технократичними концепціями.

За мету даної статті ставиться виявлення характерних особливостей технократичної концепції в залежності від перебігу всесвітньої історико-політичної ситуації 1 половини ХХ століття та через аналіз конкретних постулатів окремих дослідників.

В сучасній науковій літературі поняття «технократія» розглядається, як правило, в потрібному значенні, – теоретичної концепції влади, що має своїм підґрунтям суто науково-технічне знання; моделі державно-політичного устрою суспільства; соціального прошарку носіїв науково-технічного знання, які виконують управлінські, адміністративні та розпорядчі функції в політико-правових формаціях [3;106].

Як бачимо, центральною у зазначених підходах є ідея про можливість ефективного функціонування соціально-політичної організації, що заснована на науковому знанні і управляється носіями такого знання. Ця ідея не нова, вона має досить давню традицію в філософсько-політичній літературі. Так, німецький соціолог Р. Маурер зазначав, що певні сутнісні характеристики технократизму як «техніки політичного панування» сформулював ще давньогрецький мислитель Платон у трактатах «Держава» та «Політик» [1,36]. Вінобґрунтував ідею суспільства, що керується носіями знання – філософами, оскільки лише їм доступне пізнання та розуміння загального блага та шляхів його досягнення. Також першопочатки технократичної концепції управління можна

знайти у роботах Ф.Бекона, де технічний і науковий прогрес висвітлюються в якості фактора, який сприяє розповсюдженню влади людини над природою та власною долею в суспільстві; А. де Сен-Сімона, який пов'язував подальший соціальний прогрес з діяльністю промисловців і вчених, прихід яких до важелів політичної влади вважав закономірним наслідком суспільного розвитку.

Проте для формування технократизму як типу суспільної свідомості необхідним було виникнення багаточисельного прошарку науково-технічних спеціалістів. В більш-менш масовидному порядку це стало можливим лише у внаслідок здійснення в ряді країн Європи промислових революцій, коли почалось масове застосування машин у виробництві, а потім і в інших сферах та галузях життя. Отже, виникнення і становлення технократизму як вчення, що претендує на універсальність доктрини загальносоціологічного значення, відбувається на початку ХХ ст., коли ідея технократії здобуває необхідну соціальну базу [2, 9].

Визначальна роль техніки в індустріальному порядку означає панування в соціальних відносинах раціонального початку і еволюційний розвиток суспільства на основі прогресуючої раціоналізації. Більш того, в технократичній концепції вперше конкретизується, якій саме раціональності слід надавати перевагу, який вид знання найбільш корисний суспільству. Це технічна, формальна раціональність, технологічне знання, які здійснюють вибір засобів і розробляють послідовність дій для досягнення поставлених цілей. Така постановка проблеми раціоналізації соціальних процесів і сфери виробництва слугує обґрунтуванням головної ідеї технократичної теорії про особливу, провідну роль в індустріальному суспільстві технічних спеціалістів, зайятих у виробництві.

Таким чином, в ході індустріалізації на зміну промисловців А. де Сен-Сімона з чіткою гуманітарною орієнтацією прийшли технічні спеціалісти Т.Веблена, які – в силу своєї природничо-технічної освіти є об'єктивними носіями переважно технологічно-технічної раціональності. На думку Веблена, спеціалісти всіх родів "займають все більш відповідальні позиції в індустріальній системі, зростають і примножуються всередині неї, оскільки система не може далі працювати без них"[5; 44]. Унікальна роль індустріального виробництва, зростання чисельності "техніків", їх природний інстинкт майстерності, прагнення до раціонального управління створюють реальну можливість встановлення досконалого соціального механізму.

Оскільки сучасне суспільство не може існувати без індустрії, а остання не працює без технічних спеціалістів, то варто їм поставити державу під загрозу загального саботажу, як відбудеться "оксамитова революція", – відмова бізнесу від патронату державної влади і передача її раді технічних спеціалістів. Так Т.Веблен "повернув" концепцію технократизму у "лоно політики", оскільки вона містила в собі заявку на політичну владу у вигляді технологізації політики, причому не стільки претензію конкретних інженерів і техніків, скільки претензію технічної раціональності, носіями якої вони виступають. Саме вона покликана замінити політику приватних інтересів на наукове адміністрування, на технологічний процес прийняття рішень з чіткою організацією всіх структур та з дотриманням суворих наукових процедур (експертиз).

Зародки ідеї технократії як форми соціального і політичного управління зустрічаються в роботах родоначальників т.зв. «організаційної науки» початку ХХ століття. А.Богданова і В.Шулятікова.

Будь-яке суспільство, на думку А.Богданова, неминуче поділяється на організаторів та виконавців. Основа такого соціального поділу лежить у технічному процесі, у виробництві, а особи, пов'язані з фізичною працею, не здатні до управління суспільним життям країни. В ході революції робітничий клас, розчарувавшись в комунізмі, відмовиться від влади, і тоді влада перейде до рук технічної інтелігенції. Остання являє собою "персональну форму організуючого пристосування", "гармонізуючу силу", яка всюди вносить ритм, порядок і стрункість. Її роль як організатора полягає в тому, щоб складати найбільш доцільні плани трудових процесів, планувати керівництво життям, надавати йому раціональної і гармонійної форми [4; 131].

В 30-х роках спостерігались спроби запровадження централізованої ієрархічної організації "радтехнічних спеціалістів" у суспільно-політичну практику. Так, у 1930 році група інженерів, фізиків, біохіміків на чолі з Говардом Скоттом створила так званий "Континентальний Технократичний комітет", основна мета якого була викладена в книзі "Вступ до Технократії" (1933), написаній Г.Скоттом.

Проте ставлення до технічного прогресу та влади його носіїв суттєво змінюється після кризи 1929-33 років. Все більшого розповсюдження в цей час набувають гасла приборкання технічного прогресу і повернення до "старих часів", які не знали криз і пов'язаних з ними соціальних потрясінь. Так, Андре Тардьє у роботі "Час, коли потрібно вирішувати" (1934): обвинуватив науку і техніку в тому, що вони паралізували капіталізм, в результаті чого останній втратив будь-яку здатність до самоуправління [4; 133-134].

Саме тому від організації «технократичних рад» на практиці відмовляються вже в 40-ві роки, але в теоретичному аспекті дослідження взаємовпливів техніки, технології та процесів управління лишаються актуальними.

Певного фаталістичного відтінку технічному розвитку надає О.Шпенглер у роботі "Людина і техніка" (1933), ставлячи у залежність від нього всі суспільні відносини. Техніка розділяє людей на дві групи. З одного боку – «людська маса величезних розмірів, яка касеться машинною технікою, для неї працює для неї живе» [4; 135]. А з іншого боку розвивається провідний прошарок – невелика кількість творчих голів, підприємців, організаторів, інженерів. Позиція О.Шпенглера стала перехідною ланкою до нового технократичного напрямку, основні принципи якого були викладені працях Дж.Бернхейма, де спостерігалась відмова від радикалізму Т.Веблена і стверджувалась необхідність передачі влади від власників до прошарку професійних управлінців. В 1942 році в книзі "Революція менеджерів" Дж.Бернхейм писав про те, що технократія в особі менеджерів стала політичною реальністю в окремих країнах. Світ, на думку автора, знаходиться на стадії "технологічної революції", в результаті якої і капіталізм, і соціалізм зміняться "суспільством управлінців".

В подальшому ідея технократії як політичного управління на основі конкретного знання, стійко відтворювалась, змінюючись відносно видів знання. Саме тому більш детального аналізу потребують основні цінності технокультури, проблеми раціонального політичного управління справами суспільства, а також особливості функціонування технократичних і політичних еліт.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Графский В.Г. Государство и технократия. – Москва, 1981. – 289 с.*
2. *Деменчонок Э.В. Современная технократическая идеология в США. – Москва, 1984. – 240 с.*
3. *Динес В., Николаев А. Власть и знание: эволюция технократических концепций // Власть. – 1998. – № 10-11.*
4. *Осипов Г.В. Техника и общественный прогресс. Крат. очерк современных реформистских и ревизионистских социологических теорий. – М., 1959. – 262 с.*
5. *Veblen Th. The engineers and the price system. – N.Y., 1954. – 169p.*

УДК 316.354

ІНТЕГРОВАНІСТЬ БАНКІВ УКРАЇНИ В СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ

Зорба Н.Ф.

*Клієнти самі вибрали соціальні мережі, як зручний для них канал спілкування з банком
Начальник управління комунікацій Ерсте Банку
Ярина Лукань*

Теоретична основа банківських послуг формувалась поетапно, відносно розвитку економічної думки в світі та Україні. Фундаментальною основою формування передумов банківських послуг є розвиток наукового уявлення щодо ринкової економіки, що почалося з Адама Сміта, Рікардо та К. Маркса. З розвитком суспільства та економічної науки удосконалювались ринкове усвідомлення економічних процесів та особлива роль послуг у процесах суспільного відтворення. Суттєвий вплив банківського сектора на процеси суспільного відтворення обумовлений трансформаційними процесами, розпочатими сто років тому, залишається актуальним і нині.

М. І. Туган-Барановський вперше висвітлив надзвичайну актуальність та провідну роль безготівкових розрахунків в економіці, спрогнозував переваги та перспективи їх використання для процесів суспільного відтворення. А в наш час ми можемо впевнено говорити про перспективи інтеграції банківського сектора в Інтернет.

Більше 15 мільйонів українців є користувачами Інтернету. До 2012 року прогнозується збільшення цієї цифри більш ніж в два рази. Інтернетизації піддаються всі сфери нашого життя, і банки - не виняток.

Якщо ще два роки тому покупка в інтернет-магазині для українців була в дивину, то сьогодні для багатьох це звично. Більше 10 млн. українських інтернет-користувачів як мінімум один раз купували товари чи послуги у віртуальних магазинах.

З розвитком соціальних мереж, в які потрапили мільйони українців, торгівля стала ще ближче до кінцевого споживача. Адже на всіляких майданчиках спілкування не складає труднощів вивчити потреби будь-якого користувача. Не виключенням в цьому процесі стали і банківські установи: мережі, форуми і блоги замінують живі консультації, дозволяють вивчати численний досвід і позбавляють від необхідності відвідування банківських відділень. Додати до цього можливість скоєння практично будь-якої банківської операції з комп'ютера або мобільного телефону, і сміливо можна говорити, що сучасні фінанси впевненими темпами рухаються в електронний світ.

Перші сайти комерційних банків в Інтернеті з'явилися на початку 1990-х років і представляли собою веб-сторінки. Інтернет-банкінг, при якому доступ до власних рахунків та можливість виконання клієнтом певних операцій забезпечується з будь-якого комп'ютера, що має доступ до глобальної мережі, почав впроваджуватися з середини 1990-х років. Зокрема, існують дані, що наприкінці 1990-х років надання послуг клієнту-фізичній особі у приміщенні банку коштувало 1,07 дол., надання послуг по телефону – 0,54 дол., з використанням банкоматів – 0,27 дол., а через Інтернет – 0,01 дол [7]. Першим віртуальним банком став Security First Network Bank, створений комп'ютерною компанією у 1995 році в Атланті (США), першим інтернет-банком у Європі став Advance Bank (1996 р.) – дочірня структура німецького Dresdner Bank. Не достатня відпрацьованість бізнес-моделі повністю онлайн-банку призвела до того, що багато таких банків до середини 2000-х років припинили своє існування. Тому зараз у західній банківській практиці домінує концепція «clicks-and-bricks» («клацання мишею» як символ Інтернету і «цеглини» як позначення традиційного банку), тобто банку, який підтримує взаємовідносини з клієнтами багатьма каналами [10].

В Україні на початку 2000-х років на цьому сегменті фінансового ринку працювала тільки невелика кількість банків – Приватбанк, Аваль, ПУМБ, Укресімбанк, Укрсоцбанк. Причин тому було декілька, як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. Причиною, що стосувалася діяльності самих банків, був недостатній рівень їх інтернет-технологій. Дослідження, проведене у 2003 році, засвідчило, що власні сайти мали тільки 73% банків-членів Асоціації українських банків (до якої входило 75% банків від їх загальної кількості), причому сайт був відсутній навіть у одного банку з груп найбільших та великих, за класифікацією НБУ, і у 15% банків з групи середніх. Надалі, тільки у 2003 році був прийнятий Закон України «Про електронний цифровий підпис», який надав законодавчі підстави для здійснення аутентифікації користувачів інтернет-банкінгу [7].

З розвитком Web 2.0. (прикладом таких проектів можуть служити відкрита енциклопедія Вікіпедія та сайт «Однокласники.ru», «ВКонтакте» та Facebook) спеціалісти провідних банків світу почали вивчати вплив технологій Web 2.0 на сферу фінансових послуг. На їх думку, соціальні мережі можна успішно використовувати в своїх інтересах [1; 8]:

1. Моніторинг потенційних клієнтів перед видачею кредиту: активність, постійність, коло спілкування, обговорення роботи та бізнесу.
2. Таргетування цільових груп потенційних споживачів і окремих клієнтів для підвищення ефективності маркетингу.
3. Пошук боржників, неплатників.
4. Оперативний обмін інформацією між співробітниками банку в режимі онлайн, інструктажі, навчання, передача досвіду, вирішення аналогічних завдань і схожих проблем, робочі групи по проектах.
5. Підвищення відвідуваності сайту компанії та підтримка подій.

6. Пошук необхідного персоналу та експертів.
7. Популяризація бренду та підвищення його впізнаваності.
8. Використання живих маркетингових медіаканалів, виявлення задоволених клієнтів, що підтримують компанію.
9. Оперативний моніторинг, опитування, отримання оперативної маркетингової інформації.
10. Використання даних зворотного зв'язку в режимі реального часу, відстеження відгуків про товари і послуги, тенденції, вивчення думок і переваг.

У цьому плані інновацією світового масштабу стало створення українським Приватбанком влітку 2008 року першого банківського інтернет-віджету (від англ. widget – штучка, приладдя), тобто програми надання певних банківських послуг, яку дуже просто можна встановити на власному сайті або профілі у соціальній мережі. Таким чином, власник віджету стає «керуючим» персонального інтернет-відділення банку, користуватися послугами якого можуть усі відвідувачі сайту. Через банківський віджет можна оплатити мобільний зв'язок, придбати ваучер Skype, замовити платіжну картку, розрахуватися за кредитом, відкрити депозит тощо; перелік послуг постійно розширюється. Таким чином, Приватбанк [5], фактично використовуючи методику франчайзингу, залучає до розповсюдження своїх послуг значну аудиторію креативно мислячих користувачів Інтернету. Разом з тим, найбільшою проблемою інтернет-банкінгу залишається проблема забезпечення безпеки здійснення операцій. За даними досліджень, незважаючи на всі міри захисту, кожна п'ята операція, що виконується клієнтами в онлайн-режимі, як і раніше, залишається уразливою для шахраїв [7].

Ян Поторій дослідив інтегрованість банків України в соціальні мережі в лютому 2011 року. Він обрав напрям офіційної присутності банку, а не спільноти, створеної його шанувальниками або тими, хто працював у банку.

Критеріями визначення офіційної сторінки банку були обрані наступні [3]:

- наявність логотипа на сторінці/групі;
- наявність короткої інформації про банк;
- контактна інформація (гіперпосилання на сайт, e-mail, телефон тощо);
- сторінка/група посилається на головний офіс банку, а не на філію або регіональне представництво;
- призначення — інформування відвідувачів про події банку і про все, що з ним пов'язане (а не спілкування працівників між собою, вербування працівників та ін.).

Обрані соціальні мережі: «ВКонтакте» та Facebook. «ВКонтакте» має найчисельнішу кількість користувачів СНД й України, а Facebook — це найбільш прогресуюча соціальна мережа не лише у світі, а й в Україні.

Якщо звести всі дані за кількістю абонентів обох соцмереж разом, то трійка лідерів виглядає таким чином [3]:

1. ПриватБанк - 28524
2. Platinum Bank – 12921
3. ОТП Банк – 414

«Інвестгазета» у 2011 році протестувала 25 українських банків за ознакою «Електрон» і визначила кращих в рамках рейтингу «Найбільш «електронний» банк»: ПриватБанк, ПУМБ, ОТП Банк, ВАВ Банк і Альфа-Банк [6].

Підводячи підсумки, можна сказати, що всі банки України можна розділити на чотири категорії.

Перша - це ПриватБанк, Platinum Bank і, можливо, ще кілька банків, які розуміють необхідність своєї присутності в соціальних мережах, стратегію просування в соцмережах. Сторінки таких банків постійно наповнюються новою інформацією про діяльність банку, про продукти. Можливо, що в цих банках вже створені окремі підрозділи або є працівники, які відповідають за цю роботу.

Друга категорія банків - інтуїтивно розуміють, що це необхідно, і навіть роблять певні кроки в цьому напрямку. Однак поки що їм не вистачає чіткого уявлення і бачення, куди рухатися і навіщо. Але навіть такі банки знайдуть своїх нечисленних шанувальників, оскільки вони представлені в соцмережах, на відміну від третьої групи банків.

Третя категорія — банки, які не представлені в соцмережах, але які прагнуть до розвитку, до збільшення своєї присутності на ринку, впізнаваності бренду. Можливо, вони вже дозріли, але немає відповідного рішення або вказівки «згори».

Четверта група банків — це ті, які ніколи не будуть представлені в соцмережах на офіційному рівні.

Інтегрованість банків у вже існуючі соціальні мережі – це один з шляхів інтеграції. Ще один шлях – це створення соціальної мережі для споживачів фінансових послуг. Створення та діяльність такої мережі обговорюватимуть в рамках Всеукраїнського з'їзду споживачів фінансових послуг, який відбудеться у березні 2012 року в Києві [2].

Нова мережа буде схожа на «ВКонтакте» чи Facebook. Над нею працюють закордонні фахівці. Фінансуватиме проект американська організація USAID. Ця соціальна мережа міститиме в собі всі посібники з фінансових послуг, калькулятори, монітор небезпек і ризиків, рейтинг та антирейтинг фінансових установ та організацій, які захищають споживачів, безкоштовна юридична консультація, закони та регулятори [2].

Соціальна мережа – це комунікації користувачів. Вона дає можливість швидко достукатися до маси потенційної аудиторії. Однак ризик підміни якості кількістю можна нівелювати, якщо соціальну мережу використовувати як вторинний інструментарій маркетингу. Наприклад, якісна та цікава новина про послуги банків для бізнесу, введена в тематичні ЗМІ, може стати об'єктом обговорень аудиторії в соціальній мережі. Соціальна мережа може ідеально «підхоплювати» те, що розпочинають ЗМІ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Банки в соціальних мережах* http://www.ufin.com.ua/analit_mat/gkr/159.htm
2. *Для волинян створюють фінансову соціальну мережу* <http://www.volynpost.com/news/1583-dlia-volynian-stvoriat-finansovu-socialnu-merezhu>
3. *Ефект присутності, або Попалися банки в мережі* http://ua.prostobankir.com.ua/layout/set/print/marketing_reklama_pr/statti/efekt_prisutnosti_abo_popalysya_banki_v_merezhi
4. *Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації.* – К.: Снадщина, 2012. – 464 с.

5. Приват24 <https://privat24.ua/>
6. Рейтинг самых «электронных» банков Украины <http://www.investgazeta.net/finansy/rejting-samyh-elektronnyh-bankov-ukrainy-161500/>
7. Сутність та перспективи розвитку інтернет-банкінгу http://ebooktime.net/book_54_glava_35_5.2._%D0%A1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%C3%90.html
8. Українські банки можуть розширювати клієнтську базу через соцмережі <http://com.ua.com/%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96-%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%B8-%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D1%83%D1%82%D1%8C-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%88%D0%B8%D1%80%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8/>
9. Федір Олексюк: «Якщо держава не вирішуватиме проблеми позичальників та вкладників, то вона не зможе далі розвиватися» <http://xpress.sumy.ua/article/society/3698>
10. «Clicks-and-bricks» <http://www.phrases.org.uk/meanings/bricks-and-clicks.html>

УДК 511.72+517.51

Замрію І. В.

МНОЖИНА НЕПОВНИХ СУМ СИЛЬНО ЗБІЖНИХ РЯДІВ

Рассматриваются ряды, которые имеют свойство сходимости при любой степени больше нуля и свойства множества неполных сумм такого ряда.

В с т у п. Сьогодні при моделюванні різних об'єктів, процесів і явищ в якості математичних моделей часто виступають множини, функції, оператори, динамічні системи, розподіли ймовірностей, які мають фрактальні властивості. В деяких випадках фрактальний підхід є чи не єдиною можливим засобом теоретичного аналізу таких об'єктів. Тому фрактальний аналіз зараз бурхливо розвивається. Існує необхідність розробки нових методів їх дослідження, а також систематизації та узагальнення набутих раніше знань. У розвитку теорії фракталів важливу роль відіграють збіжні ряди, їх підсуми, неповні суми, а також множина всіх неповних сум заданого ряду. При їх дослідженні важливу роль відіграє тополого-метричний і фрактальний аспект.

Неповні суми числових рядів є об'єктом сучасних досліджень в різних галузях математики. Наприклад, в теорії ймовірностей, де їх множини виступають спектрами (носіями) розподілів випадкових величин, зокрема, з такого «популярного» класу як згортки Бернуллі, інтерес до яких не зменшується з 30-х рр. ХХ ст., теорії динамічних систем та інших галузях математики.

Відомо кілька загальних фактів стосовно множини неповних сум збіжного знакододатного ряду. Топологічні властивості множини всіх неповних сум такого ряду вивчені, зокрема, відомі умови, коли вона є ніде не щільною. Вони виражаються в термінах членів та залишків ряду. Метричні властивості множини неповних сум вивчені недостатньо, зокрема невідомі необхідні, необхідні та достатні умови їх нуль-мірності множини за Лебегом. Деякі результати в цьому напрямку і цікаві приклади можна знайти в [3]. В сучасних дослідженнях хотілось би отримати формулу обчислення міри Лебега множини неповних сум довільного збіжного ряду. Фрактальні властивості множини неповних сум також вивчено лише частково, деякі з результатів можна знайти в [3] і [4]. В попередніх дослідженнях основна увага приділялася вивченню тополого-метричних і фрактальних властивостей збіжних знакододатних рядів з монотонно спадною послідовністю членів.

Нас цікавлять ряди, які володіють властивістю $\sum_{n=1}^{\infty} a_n^{\alpha} < \infty$ для довільного $\alpha \in (0, 1]$.

Отриманий опис властивостей множини неповних сум таких рядів допоможе розв'язати ряд задач з метричної теорії чисел, фрактальної геометрії та фрактального аналізу функцій і розподілів ймовірностей.

1. Сильно збіжні знакододатні ряди

Означення 1. Збіжний знакододатний ряд $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ із спадною послідовністю членів, що володіє властивістю

$\sum_{n=1}^{\infty} a_n^{\alpha} < \infty \forall \alpha > 0$ будемо називати сильно збіжним рядом.

Теорема 1. Для того, щоб збіжний знакододатний ряд був сильно збіжним, необхідно і достатньо, щоб збігався ряд

$\sum_{n=1}^{\infty} a_n^{\frac{1}{k}} < \infty \forall k \in \mathbb{N}.$

Прикладами сильно збіжних рядів є: 1) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{7^n}$; 2) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n2^n}$; 3) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n+5^n}$; 4) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n!}$; 5) $\sum_{n=1}^{\infty} q^n, q \in (0,1)$.

Прикладом збіжного знакододатного ряду, який не є сильно збіжним, є ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^2}$, оскільки при піднесенні до степеня $\alpha = \frac{1}{2}$ він стає розбіжним.

Сім'я сильно збіжних рядів утворює напівгрупу. При чому виконується наступна властивість: якщо $\sum_{n=1}^{\infty} p_n^\alpha < \infty$,

$$\sum_{n=1}^{\infty} q_n^\alpha < \infty, \text{ то } \sum_{n=1}^{\infty} (p_n + q_n)^\alpha < \infty, \forall \alpha > 0.$$

Д о в е д е н н я. Нехай маємо два сильно збіжні знакододатні ряди. Тоді $\sum_{n=1}^{\infty} p_n^\alpha$ і $\sum_{n=1}^{\infty} q_n^\alpha$ - збіжні. Коли $\alpha \geq 1$, то за

нерівністю Мінковського для рядів, $\left(\sum_{n=1}^{\infty} (p_n + q_n)^\alpha \right)^{\frac{1}{\alpha}} \leq \left(\sum_{n=1}^{\infty} p_n^\alpha \right)^{\frac{1}{\alpha}} + \left(\sum_{n=1}^{\infty} q_n^\alpha \right)^{\frac{1}{\alpha}}$ отримуємо, що ряд

$\sum_{n=1}^{\infty} (p_n + q_n)^\alpha$ - збіжний. Якщо $\alpha \in (0,1)$, то для числових рядів буде виконуватись нерівність

$$\sum_{n=1}^{\infty} (p_n + q_n)^\alpha \leq \sum_{n=1}^{\infty} p_n^\alpha + \sum_{n=1}^{\infty} q_n^\alpha, \text{ тому ряд } \sum_{n=1}^{\infty} (p_n + q_n)^\alpha \text{ - збіжний.}$$

Лема 1. *Сильно збіжними рядами є:*

- геометричні ряди: $\sum_{n=1}^{\infty} q^n, q \in (0,1)$;
- квазігеометричні ряди: $\sum_{n=1}^{\infty} a_n : \exists b \in (0,1), \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_n}{b^n} = const > 0$
- гіпергеометричні ряди: $\sum_{n=1}^{\infty} a_n : \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_n}{c^n} = 0, \forall c > 0$.

2. Неповні суми рядів та множина неповних сум

Нехай для збіжного знакододатного ряду

$$\sum_{n=1}^{\infty} a_n = S_n + \sum_{m=n+1}^{\infty} a_m = S_n + r_n$$

Вираз $\sum_{n \in M} a_n$, де M - скінченна або нескінченна підмножина множини натуральних чисел N , називається

підрядом ряду. Сума кожного підряду ряду називається *неповною сумою ряду*. Іншими словами, сума кожного ряду виду $\sum_{n=1}^{\infty} \varepsilon_n a_n$,

де $\{\varepsilon_n\} \in A^\infty$, називається *неповною сумою ряду*. Множину всіх неповних сум ряду позначатимемо через $W(a_n)$.

Отже, множиною неповних сум називається множина

$$W(a_n) = \left\{ x \mid x = \sum_{k \in M \subseteq N} a_k, M \subseteq 2^N \right\}.$$

Відомо, що множина $W(a_n)$ має наступні властивості. Вона є:

- 1) досконалою (є замкненою множиною, яка не містить ізольованих точок);
- 2) ніде не щільною множиною, якщо безліч разів виконується умова $a_i > r_i$;
- 3) об'єднанням відрізків, якщо нерівність $a_i > r_i$ виконується лише скінченну кількість разів.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Повернемося до леми 1 і з'ясуємо якою є множина неповних сум геометричних, квазігеометричних та гіпергеометричних рядів.

Теорема 2.1. Множина неповних сум $W(a_n)$ геометричного ряду є:

1) ніде не щільною множиною нульової міри Лебега при $0 < a < \frac{1}{2}$;

2) відрізком довжиною $\frac{a}{1-a}$ при $\frac{1}{2} \leq a < 1$.

Теорема 2.2. Множина неповних сум $W(a_n)$ квазігеометричного ряду є:

1) ніде не щільна множина нульової міри Лебега при $0 < a < \frac{1}{2}$;

2) відрізок або скінченна кількість відрізків при $\frac{1}{2} \leq a < 1$.

Теорема 2.3. Множина неповних сум $W(a_n)$ гіпергеометричного ряду є ніде не щільна множина нульової міри Лебега.

Д о в е д е н н я. Згідно означення гіпергеометричного ряду

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_{n+1}}{a_n} = 0 \rightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists n_0: \frac{a_{n+1}}{a_n} < \varepsilon, \forall n > n_0.$$

Розглянемо $\varepsilon = \frac{1}{3}$. Для нього існує відповідне $n_0 \left(\frac{1}{3}\right)$. Рахуємо залишок

$$r_n: a_{n_0+1} \leq \frac{1}{3} a_{n_0}; a_{n_0+2} \leq \frac{1}{3} a_{n_0+1}; \dots \text{і т.д.}$$

Отже, $r_{n_0} = a_{n_0+1} + a_{n_0+2} + \dots \leq \frac{1}{3} a_{n_0} + \frac{1}{9} a_{n_0} + \frac{1}{27} a_{n_0} + \dots = \frac{1}{2} a_{n_0}$. Маємо

$$r_{n_0} \leq \frac{1}{2} a_{n_0}. \text{ З цього випливає, що } \lambda(W_{n_0}) \leq \frac{1}{2} \lambda(W_{n_0-1}). \text{ Отже, } \lambda(W_{n_0}) = 0 \rightarrow \lambda(W_1) = 0. \text{ Тоді}$$

множина неповних сум $W(a_n)$ гіпергеометричного ряду є нуль-мірною за Лебегом.

А з властивостей циліндричних множин випливає ніде не щільність гіпергеометричного ряду. Теорема доведена.

Але в залежності від того до якого степеня α ми будемо підносити ряд він буде змінюватися і відповідно буде змінюватися множина неповних сум такого ряду.

Теорема 3.1. Якщо сильно збіжний ряд піднести до степеня $\alpha \in (0, 1)$, то існує таке $\alpha_0 \in (0, 1)$, що при $\alpha \leq \alpha_0$

множина неповних сум нового ряду $\sum_{n=1}^{\infty} a_n^\alpha$ буде відрізком.

Теорема 3.2. Якщо сильно збіжний ряд піднести до степеня $\alpha > 1$, то існує таке $\alpha_0 > 1$, що при $\alpha_0 \leq \alpha$ множина

неповних сум нового ряду $\sum_{n=1}^{\infty} a_n^\alpha$ є ніде не щільною множиною нульової міри Лебега.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – Київ: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 1998. – 296с.
2. Гончаренко Я. В., Працьовитий М. В., Торбін Г. М. Тополого-метричні і фрактальні властивості множини неповних сум знакододатного ряду та розподілів на ній//Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Фізико-математичні науки. — 2005, №6. — С.210-224.
3. Гончаренко Я.В. Згортки розподілів сум випадкових рядів спеціального виду // Наукові записки НПУ імені М.П.Драгоманова. Фізико-математичні науки. - №4, 2003. - 216-232.
4. Працьовитий М.В., Торбін Г.М. Один клас випадкових величин типу Джессена-Вінтнера //Доп. НАН України. – 1998. -№4. – С.48-54.
5. H. Hornich. Uber beliebige Teilsummen absolute konvergenter Reihen // Monatsh. Math. Phys. 49 (1941), P. 316-320.
6. P. Mendes and F. Oliveira. On the topological structure of the arithmetic sum of two Cantor sets // Nonlinearity 7 (1994), P. 329-343.

УДК. 378.016:[908+39](477.82)

Івашко Ю. П.

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ» ДО КРАЄЗНАВЧО-ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ НАУКОВО- НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ «СИНЕВИР»

В статті розглядається проблема краєведческо - етнографічної підготовки туристських кадрів спроможних професійно моделювати інфраструктурне обустраювання території для розвитку національно орієнтованого туризму. Дане напрямлення забезпечується шляхом дослідження і урахування студентами етнічних особливостей місцевості, з метою створення туристичного продукту і систем гостеприимства.

Постановка проблеми полягає у потребі дослідження етнографічних ресурсів України, з метою розвитку етнотуризму та популяризації національного тур продукту, та залучення до пошукових досліджень студентів спеціальності «Туризм» в контексті професійної підготовки.

Актуальність та доцільність теми дослідження. Актуальність краєзнавчо – етнографічної підготовки менеджерів туризму полягає у можливості моделювання, майбутніми спеціалістами туризму, продукту на основі традиційно-побутової культури. Вивчення та дослідження студентами етнографічних основ дасть їм можливість по новому відкрити територію України.

Етнографічний туризм являється одним з найперспективніших видів туризму, що в сучасному світі набуває все більшої і більшої популярності. Під етнографічним туризмом розуміється вид пізнавального туризму, основною метою якого являється відвідання етнографічного об'єкту для пізнання культури, архітектури, побуту і традицій народу, етносу, що зараз проживає чи коли-небудь проживав на даній території.

Основним завданням залучення студентів до краєзнавчо-етнографічних досліджень є визначення туристично-етнографічних ресурсів для потреб туристичного бізнесу. Адже висвітлення історичних подій, ознайомлення з архітектурними об'єктами, поширення відомостей про видатних державних і літературних діячів українського етносу сприятимуть розвитку туристичної індустрії, відновленню численних архітектурних пам'яток, облагородженню природних об'єктів і розвитку внутрішніх і зовнішніх туристичних потоків.

Краєзнавчо-етнографічна підготовка студентів спеціальності туризм та залучення їх до даного напрямку досліджень - логічно пов'язується з такими науками, як етнографія, географія, історія, культурологія, з мистецтвознавчими дисциплінами — для розкриття етнічної й етнографічної специфіки різних форм народної художньої творчості (вишивки, художнього ткацтва, різьби по дереву, художньої обробки металу, шкіри, гончарної майстерності, лозоплетіння, народної музики і музичних інструментів, народного театру, танцю); з фольклористикою — у вивченні усної народної творчості, яка тісно пов'язана з іншими ділянками традиційно-побутової культури і несе велике етновизначальне навантаження.

Краєзнавчо – етнографічна підготовка туристських кадрів сприятиме вирішенню актуальної для України проблеми формування національно орієнтованого туристичного продукту і відповідних форм гостинності на основі використання історично усталених місцевих форм життєдіяльності населення. [2, с.100]

Даний напрямок дослідження може розвиватися на базі науково-навчального центру «Синемир» та дослідженні етнографічних ресурсів Міжгірського району, Закарпатської області.

На базі ННЦ «Синемир» можлива організація наукової роботи студентів під час проходження виробничої практики з метою дослідження традицій, культури, звичаїв та обрядів населення Міжгірського району, Закарпатської області, зокрема елементів побутово-матеріальної культури та звичаєво-святкової обрядовості.

Територіально Міжгірський район входить до історико-етнографічних земель Закарпаття, етнографічного району Бойківщини. Дослідженню етнографії Бойківщини чимало уваги приділяли І. Вагилевич, І. Франко, М. Зубрицький, В. Охримович, І. Свенціцький та ін. Цінні колекції етнографічних матеріалів зібрані у Музеї етнографії та художнього промислу Інституту Народознавства НАН України (Львів), зразки народного будівництва з цього краю у Львівському музеї народної архітектури і побуту. Іван Вагилевич був першим з українських дослідників, який в основному визначив територію розселення бойків Карпатським хребтом між верхів'ям річок Сяну і Лімниці та підгірськими землями на півночі, а також займався вивченням матеріальної культури Бойківщини. Іван Вагилевич у 1839 році опублікував у чеському журналі велику статтю «Бойки, русько-слов'янський люд у Галичина», де всебічно і науково висвітлює історію, побут, територію розселення. Іван Франко присвятив історії та культурі цього краю низку художніх, публіцистичних та наукових творів («Етнографічна експедиція на Бойківщину», «Карпато-руське письменство» та інші).[4, 1]

Переломним етапом у справі досліджень і популяризації своєрідності буття бойків було створення суспільно-культурного товариства «Бойківщина», а згодом і музею «Бойківщина» у Самборі. Починаючи від 1931 року з ініціативи і за кошти української інтелігенції виходить часопис «Літопис Бойківщини».

Саме з таких причин територія Міжгірського району є дуже цікавою і перспективною в напрямку розвитку етнографічного туризму та проведенні етнографічних досліджень за участю студентів спеціальності «Туризм».

У результаті краєзнавчо-етнографічної підготовки та за рахунок власних досліджень студент повинен знати:

- Основи етнографії України та Міжгірського району, Закарпатської області, тобто історію народу, яка включає в себе історію його житла, одягу, харчування, його родинного укладу, форм побуту, історію його світогляду, народних знань, вірувань і марновірства, обрядів і звичаїв; [2, с. 93]
- Основні засади потреб національного туризму;
- Перспективи та можливості розвитку на території України етнографічного туризму;
- Теоретичні засади і принципи використання етнографічних знань і вмінь студентів для розбудови туристичної інфраструктури, а саме створення національно стилізованих засобів розміщення, закладів харчування, етнографічних музеїв.[3, с. 14]
- Вміння організувати простір для обрядодійств та інших анімаційних заходів;

- Особливості вибору декорування закладів туристичної інфраструктури відповідно до етнографічної приналежності території де можливе моделювання туристичного продукту.

Краєзнавчо-етнографічна підготовка студентів спеціальності туризм повинна проводитись кафедрою туризму на всіх рівнях університетської освіти. Основа даної підготовки – це можливість дослідження студентами етнографічних ресурсів України для створення національного туристського продукту, орієнтованого на іноземних та вітчизняних туристів. Даний напрямок роботи можливо виконати шляхом використання навчально-польових студентських практик на першому та другому курсі, де вони з допомогою викладачів та самостійно працюватимуть над дослідженням етнографічних та туристських ресурсів певних регіонів, для подальшого розроблення туристських маршрутів; результати отриманих досліджень та досвід студенти зможуть використати під час написання курсових робіт на третьому і четвертому курсі.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Стосовно проблеми нашого дослідження методологічно і теоретично доцільним уявляються як аналіз, так і синтез досліджуваного явища етнографічної підготовки туристських кадрів. Аналітичними пунктами у дослідженні є розгляд і диференціація системи етнографічної освіти та застосування різних рівнів узагальнень, а саме:

- Комплексного, який забезпечує розгляд різних аспектів ступеневої туристської освіти етнографічного спрямування як цілісного утворення, його основних компонентів у взаємозв'язку та взаємодії. Аспектів які необхідні для системного аналізу елементів етнографічної підготовки, визначення мети, структури підготовки, змісту освіти, форм, методів і засобів навчання студентів.
- Багатомірного розуміння досліджуваної проблеми у зв'язку з вивченням особливостей підготовки кадрів для сфери туризму в умовах вищих навчальних закладів . Аналіз процесу розвитку етнографічної освіти в історичному аспекті у поєднанні з регіональними особливостями необхідний для розуміння ступеневої туристсько-етнографічної освіти як системи, що розвивається і змінюється.
- Прогностичного, що є в науково-практичному сенсі засобом перспективного осмислення та передбачення шляхів розвитку етнографічної підготовки туристських кадрів для потреб туризму, та моделювання різних варіантів функціонування даної освіти як цілісної системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горленко В.Ф. *Етнографічне районування // Географічна енциклопедія.* – К., 1989.
2. Обозний В.В. *Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007.- 204с.
3. Обозний В.В. *Краєзнавство: Навчальний посібник-практикум.* – 2-е вид., доп. – К.: Видавництво «Науковий світ», 2004.-240с
4. Макаруч С. А. *Навчальний посібник Етнографія України.*
[\[http://www.carpathians.eu/karpatskii-narod/boikivshchina.html\]](http://www.carpathians.eu/karpatskii-narod/boikivshchina.html)
5. Тронько П.Т. *Роль історичного краєзнавства у відродженні духовності і культури багатотисячолітніх традицій українського народу // Шоста всеукраїнська конференція з історичного краєзнавства.* – Луцьк, 1993.

УДК 581. 635.05. 711. 712.(477) (091)

Івченко І.С.

ДЕНДРОХОРИОНИ УКРАЇНИ

Рассмотрены этапы дендрологического районирования современной территории Украины и её отдельных регионов. Продемонстрированы принципы выделения единиц флористического районирования (фитохорионов). В контексте развития ведущих направлений дендрологии, предложен термин “дендрохорион”. На примере дендрологической области Бука лесного (Бл III) впервые выделены дендрохорионы ранга “провинция” и “очаг”.

Деревні рослини України були основою для численних районувань її сучасної території. У XXI ст. провідними ботаніками України запропоновані доповнені дендрологічними даними її геоботанічне [1] та ботаніко-географічне [7] районування. Дендрологи продовжують використовувати й фізико-географічне районування [2]. Нами впродовж 35 років розвиваються принципи самостійного дендрологічного районування як України в цілому [4,5], так і її окремих регіонів [3], пропонується розгляд їх найбільш прикметних осередків [6]. З цією метою, за конфігурацією меж їх ареалів, встановлені групи у кількості 8, позначені згідно сторін світу. Дані погранично-ареальні групи містять деревні рослини природного походження, деякі інтродуценти та натуралізовані рослини. Наприклад, в їх межах враховано особливості природного зростання вербових. Види роду *Salix* потрапили до складу 5 груп. Південно-східну (Пн.-сх.) групу представляють *Salix rhaetica*, *S. phylicifolia*, *S. purpurea*, *S. daphnoides*, *S. daphnoides*, *S. silesiaca*, *S. alpina*, *S. retusa*, *S. reticulata*, *S. herbacea*, південно-західну (Пд.-зах.) – *Salix acutifolia*. Решта верб входить до складу південної (Пд.), східної (Сх.) і західної (Зах.) груп: Пд. - *Salix myrsinifolia*, *S. repens*, *S. rosmarinifolia*, *S. viminalis*, *S. lapponum*, *S. myrtilloides*, *S. starkeana*, Сх. - *Salix elaeagnos*, *S. pentandra*, Зах. - *Salix vinogradovii*. За період з середини XIX-до початку XXI ст. їх екотопи суттєво не змінилися, за виключенням гідрофітів-кущиків, що потерпають від меліорації. В деяких місцях присутність видів роду *Salix* збільшилось за рахунок окультурення ряду природних екотипів за рахунок, як правило, верб-дерев. Одним з чинників районування є також образ Тараса Шевченка як природознавця-новатора XIX ст. В якості екзистенціональної нероздільної цілісності вітчизняного кобзаря-етнографа і природного національного об'єкта – верб України, пропонувались ексклюзивні характеристики енодендрохоріонів [3].

Згідно даних розробок нами встановлені дендрохоріони рангу область. Дендрологічні області одержали назви за зростанням в них найбільш характерних в дендрологічному відношенні видів: СзЯя – Сосна звичайна, Ялина ялицева; СзДч – Дуб черешчатий; Бл – Бук лісовий; Бс – Бук східний; Кя – Клен-явір; Кт – Клен татарський; Г – види глодів, або розмаїття глодів; Ш – види шипшин, або

розмаїття шипшин і додаткові найменування за найбільш відомими в цих межах населеними пунктами середини XVII ст., історичного часу визвольної боротьби в Україні: I. Ковельсько – Новгород – Сіверська; II. Гоцансько-Прилуцька; III. Саноксько-Берестечківська; IV. Полонсько – Канівська; V. Охтирсько-Вільненська; VI. Жовтоводсько-Олешівська; VII. Азовська; VIII. Корсунь-Суразька. Слід зазначити, що виділені дендрологічні області потребують подальшого вивчення згідно з різноманітними аспектами етноботаніки.

Дендрохоріони мають наступну сучасну адміністративну прив'язку, котра, за дослідженнями конкретних регіонів в минулому і сьогоденні за відповідною спрямованістю може видозмінюватись: I. Область Сосни звичайної, Ялини ялицевої – північні частини Волинської і Рівненської областей у верхів'ях р. Прип'ять і північна частина Чернігівщини); II. Область Сосни звичайної, Дуба черешчатого – більша частина Волинської, Рівненської, Житомирської, Чернігівської та Сумської областей, на півдні її границя проходить дещо південніше межі між Поліссям і Лісостепом; III. Область Бука лісового – Закарпаття, Буковина, Львівщина, Тернопільщина та Івано-Франківщина; IV. Область Клена-явора – Хмельницька, Вінницька, Черкаська області, південні райони Київської області і північні – Кіровоградської; V. Область Клена татарського – (більша частина Полтавської області, Харківська область, північні райони Дніпропетровської області); VI. Область видів роду Глід – Одеська, Миколаївська області, південні райони Кіровоградської області, правобережні – Херсонської (з урахуванням Голопристанського і Цюрупинського районів) та Дніпропетровської областей; VII. Область видів роду Шипшина – Запорізька, Донецька, Луганська області, степова частина Кримської автономії, лівобережні райони Херсонської та Дніпропетровської областей); VIII. Область Бука східного – Гірський Крим.

При цьому I-й, II-й, IV-й і V-й дендрохоріони об'єднує переважання в них родонімів, що відповідають ліннеонам, котрі зростають в межах лісової і лісостепової частин України. Важливими для них є вирішення наукознавчого ступеню співвідношення споріднених природничих наук, наприклад лісознавства і фітогеографії, пов'язаних з аспектами зміни лісистості певної території, взаємодії лісу й степу, встановленням хорологічних властивостей ряду рослин, їх, прогресивно-регресивного характеру, етноботанічних питань тощо. Згідно рясності зростання (I – звичайно; II – часто; III – спорадично; IV – рідко) відповідних верб і тополь України, наводимо їх склад у лісових дендрохоріонах рангу область в порівнянні з регіонами геоботанічного районування [1]. I. СЗЯЯ Область сосни звичайної, ялини ялицевої (Ковельсько – Новгород – Сіверська). Розташована на північній частині Волинської і Рівненської областей у верхів'ях р. Прип'ять (тут Шевченко не бував) і північній частині Чернігівщини (де Шевченко був у 1846 і 1847 рр.). Включає Верхньоприп'ятський округ соснових, вільхових, ялинових (фрагментарно) лісів, заплавних лук та оліго-, мезо- евтрофних боліт (частково), Лівобережнополіський округ дубово-соснових, дубових, соснових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт. I - Верб чорніюча, В. гостролиста, В. кошикарська, В. лапландська, Тополя біла, Тополя сіра. II – Верб козяча, В. розмаринолиста, В. сиза, В. біла, В. ламка, В. п'ятитичинкова, В. тритичинкова, Осика тремтяча. III – Верб чорнична, В. вушката, Тополя чорна.

II. СЗДЧ Область сосни звичайної, дуба черешчатого (Гоцансько-Прилуцька) Розташована на більшій частині Волинської, Рівненської, Житомирської, Київської, Чернігівської та Сумської областей, на півдні – дещо південніше межі між Поліссям і Лісостепом. В даному регіоні Шевченко часто бував протягом всього життя. Регіон включає Розтоцький округ букових, буково-соснових, дубово-соснових, ялицевих та дубових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт, Малополіський округ грабово-дубових, соснових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт, Люблінсько-Волинський округ грабово-дубових, дубових лісів та остепнених лук, Західнополіський округ дубово-соснових, соснових, грабово-дубових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт, Верхньоприп'ятський округ соснових, вільхових, ялинових (фрагментарно) лісів, заплавних лук та оліго-, мезо-, евтрофних боліт (частково), Центральнополіський округ грабово-дубових, дубових, дубово-соснових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт, Київський правобережний округ грабово-дубових, дубово-соснових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт, Лівобережнополіський округ дубово-соснових, дубових, соснових лісів, заплавних лук та евтрофних боліт (частково), Неруссо-Деснянський округ дубово-соснових, соснових, липово-дубових лісів, заплавних лук, мезо-та евтрофних боліт, Північноподільський округ грабово-дубових, дубових лісів, остепнених лук та лучних степів, Північний Правобережнопридніпровський округ грабово-дубових, дубових лісів, остепнених лук та лучних степів, Лівобережнодніпровський округ липово-дубових, соснових, грабово-дубових, соснових (на терасах) лісів, лук, галофітної та болотної рослинності, Північний лівобережний округ липово-дубових лісів та остепнених лук, Полтавський округ липово-дубових, соснових, дубово-соснових лісів, остепнених лук, лучних степів та евтрофних боліт (частково), Сумський округ кленово-липово-дубових, дубових лісів та лучних степів. I – Верб повзуча, В. пурпутова, В. витончена, II – Верб чорніюча, В. розмаринолиста, В. кошикарська, В. чорнична, Тополя сіра. III – Верб сіра, В. козяча, В. лапландська, В. гостролиста, В. вушката, В. біла, В. ламка, В. п'ятитичинкова, В. тритичинкова, Тополя чорна, Т. біла. IV – Осика тремтяча.

III. БЛ Область бука лісового (Саноксько-Берестечківська). Ця область у першій половині XIX ст. (з 1804 р.) належала до Австрійської імперії (з 1867 р. перетворилась на Австро-Угорську монархію) де Шевченко не бував. Вона розташована на території Закарпаття, Буковини, Львівщини, Тернопільщини та Івано-Франківщини. Включає Верховинсько-Бескидський округ звичайнодубових, букових, модринових та ялинових лісів та післялісових луків, Мармаросько-Чорногірсько-Свидовецький округ скельно-та звичайнодубових, букових, модринових та ялинових лісів, субальпійської та альпійської роттяслинності, Сандомирсько-Верхньодністровський округ дубових, дубово-соснових лісів, лук, та евтрофних боліт, Опільсько-Кременецький округ букових, грабово-дубових лісів, справжніх та остепнених лук та лучних степів, Пукутсько-Медоборський округ букових, грабово-дубових та дубових лісів, справжніх та остепнених лук та лучних степів, Закарпатський округ скельнодубових та звичайнодубових лісів та остепнених лук, Бесерабський округ дубових та букових лісів, остепнених лук та лучних степів. I - Верб ретійська, В. філіколиста, В. чорніюча, В. розмаринолиста, В. кошикарська, В. лапландська, В. вовчегідна, В. чорнична, В. Старке, В. альпійська, В. сива, В. туполиста, В. сітчаста, В. трав'яна, В. витончена, В. ламка, Тополя сіра, Т. біла. II – Верб сіра, В. козяча, В. вушката, В. п'ятитичинкова, В. тритичинкова, Тополя чорна, Осика тремтяча. III – Верб пурпурна, В. сілезька. Дана область розподілена на три провінції (Закарпаття, Карпатські гори і Прикарпаття). В їх межах у 2000-х рр. обстежено кілька дендрологічних осередків, зокрема, Криворівня [6], Колочава і Розтока.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дідух Я.П. Геоботанічне районування України та суміжних територій / Я.П. Дідух, Ю.Р. Шеляг-Сосонко // Укр. ботан. журн., 2003. – Т. 60, № 1. – С. 6 – 17.

2. Дендросоцологічний каталог природно-заповідного фонду Лісостепу України / Під ред. С.Ю.Поповича. – К. Аграр Медіа Груп, 2011. – 800 с.
3. Івченко І.С. Дендрологіческое районирование Украинского Полесья / И.С. Івченко // Ботан. журн. – 1980. – Т. 65, № 11. – С.1244 – 1250.
4. Івченко І.С. Опыт дендрологического районирования Украины / И.С. Івченко // Материалы IX съезда ВБО. – Алма-Ата: Наука. – 1988. – С.51-52.
5. Івченко І.С. Дендрологічні області України в зв'язку з розвитком вітчизняної етноботаніки. / І.С.Івченко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2005. – 260 с.
6. Івченко І.С. Розвиток етноботанічного напрямку у вітчизняній фітобіології на прикладі дендрологічної області бука лісового / І.С.Івченко / Мат. II Всеукр. наук.-практ. конференції, присв. пам'яті акад. М.М.Гришка "Перспективи розвитку сучасної біології: тенденції та напрями". – Глухів. – 2009. – С. 83-87.
7. Мінарченко В.М. Лікарські судинні рослини України (медицине і ресурсне значення) / В.М.Мінарченко. – К. Фітосоціоцентр. – 2005. – 324 с.

Ілюхіна В.В.

ОБ'ЄКТИВНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕКОНОМІКИ

Для досягнення стратегічних цілей України, зокрема для зміцнення її ролі у глобальному економічному просторі є необхідним забезпечення невинного зростання конкурентоздатності української економіки. За сучасних умов здатність стрімко адаптуватися до умов, які ставить міжнародна конкуренція, стає необхідною умовою сталого розвитку кожної національної економіки.

Для України підвищення конкурентоздатності є актуальним зонайменше з таких причин: по-перше, через значне відставання економіки за своїми кількісними та якісними макроекономічними параметрами. В умовах, коли світ стрімко змінюється під впливом НТП, Україна залишається слабо підключеною до світових потоків капіталу та інновацій. Відсталість у розвитку інституцій породжує слабку здатність до впровадження нових технологій, передових ідей, атрибутів громадського суспільства. По-друге, Україна займає останні місця в усіх світових рейтингах економічного розвитку, рівня життя, економічних свобод та інших, тобто не може забезпечити гідний рівень життя свого населення. А отже не виконує свою економічну функцію, яка полягає у створенні передумов, необхідних для ефективної економічної діяльності суспільства. Це віддзеркалюється у добробуті країни. По-третє, амбіції влади, геополітичне положення, глобалізаційні процеси змушують Україну виходити в економічні відносини на міжнародній арені, але для рівноправного обміну необхідно мати конкурентоздатні товари та послуги (за ціною, якістю, інноваційністю, технологічністю).

Конкурентоспроможність національної економіки можна визначити як економічну категорію, котра характеризує стан відносин у державі щодо забезпечення умов стабільного підвищення ефективності національного виробництва, адекватного до змін світової кон'юнктури та внутрішнього попиту на основі розкриття національних конкурентних переваг та досягнення кращих, ніж у конкурентів, соціально-економічних параметрів. Вона включає конкурентоспроможність людського капіталу, конкурентоспроможність товарів, підприємств, регіонів, системи регулювання всіх сторін суспільного життя, здатність уряду забезпечити сталій і динамічний розвиток економіки та якісну оцінку конкурентних переваг країни у глобальному економічному просторі.

Оцінка конкурентоспроможності ґрунтується на системі оцінювання порівняльних переваг національних економік за спеціальним набором індикаторів, котрі відображають вплив основних чинників на різні сторони економічної діяльності на макро- та мікрорівнях. Найбільш впливовими дослідженнями конкурентоспроможності країн є щорічні доповіді – Глобальний звіт про конкурентоспроможність Всесвітнього економічного форуму, котрий щорічно оприлюднюється за матеріалами широкої програми обстежень країн у рамках Всесвітнього економічного форуму у м. Давосі та Світовий щорічник конкурентоспроможності Міжнародного інституту менеджменту і розвитку у Лозанні, який містить 250 різних критеріїв, що є результатом вивчення 40000 статистичних показників.[2, С. 71-75].

У рейтингу конкурентоспроможності країн на 2010-2011 роки, створеному Всесвітнім економічним форумом (ВЕФ), Україна опустилася на сім сходинок порівняно з рейтингом 2009-2010 рр. Вона посіла 89-е місце серед 139 держав, включених до рейтингу. При розрахунку індексу конкурентоспроможності враховуються дванадцять чинників. Конкурентоспроможність України знизилася через неефективність інституцій, макроекономічну нестабільність, неефективність товарних та фінансових ринків, падінням попиту на експортну продукцію, девальвація гривні і нестабільність фінансової системи. [4, С. 334].

Безумовно, Україна має передумови підвищення конкурентоздатності закладені природою та набути за часи СРСР матеріально-технічну та наукову базу. Необхідною є розробка напрямів підвищення глобальної конкурентоспроможності з боку держави та з боку суб'єктів приватного сектора. Та виконання вже розробленої Державної програми підвищення конкурентоспроможності національної економіки на 2007 – 2015 роки. Метою цієї концепції є: підвищити конкурентоспроможність економіки України, активізувати інноваційно-інвестиційну складову розвитку із позитивним впливом на структурні процеси у реальному секторі економіки та в розширенні перспективної складової „економіки на базі знань”, чим забезпечити динамічне економічне зростання із підвищенням рівня та якості життя населення.

Виходячи з цього у концепції Державної програми підвищення конкурентоспроможності національної економіки України пропонується дев'ять основних складових підвищення конкурентоспроможності економіки України, згрупованих у три факторні групи:

– Група 1. Фундаментальні: забезпечення макроекономічної стабільності; підвищення ефективності державного управління (колективних державних послуг); розвиток людського капіталу та покращання якісного складу трудових ресурсів; розвиток інфраструктури (наращування транзитного потенціалу держави; модернізація та оновлення основних фондів і рухомого складу авіаційного, автомобільного, залізничного, морського та річкового транспорту, поширення інформаційно-комунікаційних технологій).

– Група 2. Підвищення ефективності: розвиток підприємництва; розвиток фінансових ринків; підвищення технологічного рівня виробництва та ефективності використання; паливно-енергетичних ресурсів (розвиток нових форм взаємодії підприємств – зі

створенням численних інноваційних та екоінноваційних кластерів; розвиток експортного потенціалу та імпортозаміщення, запровадження європейських принципів державного ринкового нагляду за додержанням вимог щодо безпеки продукції та послуг).

– Група 3. Посилення інновативності та забезпечення сталого розвитку: стабілізація і поліпшення екологічного стану території України з метою переходу до сталого (екологічно збалансованого) розвитку, впровадження екологічно збалансованої системи природокористування; посилення інноваційної складової розвитку [3, с. 196].

Конкурентоспроможність країни ґрунтується на її здатності займати і утримувати стійкі позиції на певних сегментах світового ринку при наявності економічного потенціалу, котрий забезпечує динамічне зростання на інноваційних засадах.

Головною об'єктивною основою підвищення конкурентоздатності є розвиток національного виробництва та проведення модернізації країни. В першу чергу варто спрямувати інвестиції у ті галузі національної економіки, які є найбільш перспективними та затребуваними в сучасному світі. Розглянемо галузі, які об'єктивно є джерелом конкурентних переваг України:

- сільське господарство (ґрунти, які можуть забезпечити продовольством Україну та вирощувати експортну продукцію). Знищення тваринництва, зменшення посівних площ, вирощування технічних культур, приватизація землі сільськогосподарського призначення може нівелювати цю перевагу;
- харчова промисловість – використовуючи власну сировину може виготовляти високоякісну продукцію, здатну конкурувати з імпортними аналогами і не допускати на український ринок неякісних іноземних продуктів (пальмову олію, китайську гречку, тростниковий цукор);
- металургія – традиційно експортна галузь української економіки, при належному вдосконаленні виробництва, зменшення енергозатрат стане найбільш конкурентною галуззю на зовнішніх ринках;
- літакобудування – одне з найбільш наукоємних виробництв, яке існує в Україні, стане візитівкою України, за належного фінансування існуючих кадрів та матеріально-технічної бази;
- важке машинобудування, якщо отримає інвестиції на модернізацію, зможе конкурувати на світовому рівні;
- хімічна промисловість забезпечує ринок мінеральними добривами, содою, фарбами, паливно-мастильними продуктами, пластмасами, синтетичними волокнами, та багатьма іншими видами сировини і матеріалів належної якості;
- освіта та наука, численні вищі та середні спеціальні навчальні заклади, особливо технічні, створюють високоосвічені трудові ресурси, які необхідні в процесі модернізації національної економіки;
- транспортна галузь – конкурентна перевага України зумовлена географічним положенням, але потребує оновлення;
- туризм та рекреація – галузі мало розвинуті, але перспективні в майбутньому, коли після Євро-2012 залишиться широка туристична інфраструктура;
- програмне забезпечення та новітні технології – на базі інституту кібернетики В.М.Глушкова та самоосвіти населення сформовано ринок інформаційних послуг та програмного продукту, який, можливо єдиний в Україні, повністю відповідає світовому рівню розвитку.

Вступ до СОТ відкрив для України можливість вивести свої підприємства на глобальний рівень. За належної підтримки конкурентного середовища в середині країни, з часом будуть створені українські ТНК. Зокрема у ТНК мають перспективу перерости металургійні, гірничо-видобувні, хімічні підприємства.

Основні проблеми у підвищенні конкурентоспроможності економіки України, що обумовлені такими чинниками, як:

- відсутність стратегії підвищення конкурентоспроможності національної економіки та стратегії переходу України до інноваційної моделі розвитку;
- занепад науково-технічного потенціалу та неспроможність сформувати інтегрований механізм сприяння розвитку інноваційної діяльності;
- відсутність механізму впровадження та комерціалізації інновацій;
- відсутність достатніх фінансових ресурсів (в країні гостро відчувається нестача інвестицій, хоча їх об'єм зростає щороку на 10-12%);
- низький рівень використання результатів міжнародних та національних інноваційних проектів та розробок;
- втрата кваліфікованого персоналу високотехнологічних та наукоємних виробництв;
- відсутність системної мотивації до творчої діяльності.

Варто також зазначити: експорт до країн Європи у 2 рази менший ніж у країни СНД, що свідчить про недостатню конкурентоздатність товарів на західних ринках. При тому, що імпорт з Європи на 2,5 разів вищий ніж з СНД.

За 2010 рік значно скоротилась кількість малих та середніх підприємств в Україні, що не сприяє підвищенню конкуренції на макрорівні.

Дослідники проблеми національних конкурентних позицій у зовнішньоекономічних зв'язках [3, с. 186] підкреслюють необхідність вирішення понять "реальної" і "номінальної" конкурентоспроможності країни. Реальна конкурентоспроможність – це ступінь можливості національних галузей економіки за умов вільного і справедливого ринку виготовляти товари й послуги, які відповідають вимогам як внутрішнього, так і зовнішнього ринків при одночасному зростанні реальних доходів найманої праці. Натомість "номінальна конкурентоспроможність" може бути досягнута шляхом певної урядової політики, яка створює сприятливе середовище для вітчизняних товаровиробників шляхом прямих державних субсидій та стримування заробітної плати.

Отже, конкурентоспроможність - величина змінна. Її підвищення базується на:

- сировинній базі конкретної території, кадровому потенціалі, соціальних, психологічних, культурологічних особливостях певного народу, нації, достатньому рівні інвестицій тощо;
- конкурентному змаганні всередині країни;
- конструктивній спрямованості конкурентної боротьби;
- розвитку системи освіти та перепідготовки кадрів;
- вдосконаленні науково-технічної сфери, де створюються передові технології, здатні значно підвищувати конкурентоспроможність;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- розвиток новітніх інформаційних технологій, здатних вдосконалити суттєвим чином організацію виробництва та маркетингу;
- реструктуризації та розвитку національного виробництва;
- налагодженні імпортозаміщуючого виробництва;
- стимулюванні та підтримка високотехнологічного експорту;
- зменшенні ресурсоемності та екологізація виробництва;
- удосконалення виробничої інфраструктури; [5, С.110].

Саме державі відведена провідна роль у визначенні завдань та інструментів економічної політики, дотриманні міжнародних зобов'язань. Відповідно до існуючих цілей та завдань можна визначити концептуальні принципи забезпечення конкурентоспроможності національної економіки [1, С. 13-15].

Таким чином, національна конкурентоспроможність визначається економічними, соціальними і політичними чинниками, а також інфраструктурою країни, її науковим потенціалом, рівнем освіченості населення, які забезпечують стабільне становище країни або її продукції на внутрішньому та зовнішньому ринках. Основними конкурентними перевагами України є людські та природні ресурси, географічне розміщення та створення нових технологій і наукоємних продуктів.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:

1. *Конкурентоспроможність економіки України в умовах глобалізації* / Я.А. Жаліло, Я.Б. Базиліук, Я.В. Белінська та ін.; За ред. Я.А.Жаліла. – К.: НІСД, 2005.
2. *Мусіна Л.А. Міжнародні інструменти рейтингових оцінок конкурентоспроможності / Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України: В 3 т. / За ред. акад. НАН України В.М. Гейця, акад. НАН України В.П. Семиноженка – К.: Фенікс, 2007. Т. 3: Конкурентоспроможність української економіки. – К.: Фенікс, 2007.*
3. *Концепція Державної програми підвищення конкурентоспроможності національної економіки на 2007 – 2015 роки. – К.: НАН України, 2007 – 220 с.*
4. *The Global Competitiveness Report 2010-2011. World Economic Forum. Електронний ресурс. Доступний з http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf*
5. *Шнипко О.С. Національна конкурентоспроможність: сутність, проблеми, механізми реалізації. – К.: Наукова думка, 2003.*

Куліш Л. А.

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ “ВЕБ-ДИЗАЙН” ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕХНОЛОГІЯ

В статье рассмотрены группы студентов с высоким и низким уровнями умственных способностей, которые при сотрудничестве достигают наилучшего результата. А также задания, которые учитывают специфику института, значительно повышают интерес студентов до изучения веб-технологий.

Сьогодні вже неможливо ігнорувати вплив засобів комунікації та новітніх інформаційних технологій, оскільки саме вони є головними, інтенсивними компонентами при формуванні у молодого покоління світогляду, смаків, ставлення до подій, які відбуваються в нашій країні й у світі в цілому.

Головною метою навчання в педагогічному університеті можна назвати формування у майбутніх фахівців здатності до саморозвитку, самовдосконалення, самостійної, індивідуальної, творчої роботи, оскільки саме випускникам педагогічних університетів належить виховувати й навчати учнів середньої школи.

Пропонуємо процес навчання веб-дизайну студентам спеціальності технологія у вищому педагогічному навчальному закладі здійснювати на основі реалізації індивідуального підходу.

Звернемо увагу на індивідуалізоване навчання при вивченні курсу “Веб-дизайн” для студентів технологів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Вирішення цієї задачі вимагає більш ретельного вивчення та дослідження індивідуальних здібностей студентів, а саме, виокремлення здібностей, які необхідно враховувати, насамперед, при вивченні курсу “Веб-дизайн” студентами спеціальності технологія. [2]

Тепер розглянемо, що собою представляє дизайн.

Дизайн – цей термін досить складно застосувати до процесу створення веб-сайтів. Дизайн — це усього лише процес ухвалення рішень про те, як повинні створюватися об'єкти, – вибір їх розміру, форми, матеріалу тощо. Існує декілька областей дизайну - конструювання, графічний дизайн, промисловий дизайн, архітектура - і безліч створюваних в цих областях об'єктів. Незважаючи на те, що студенти думають про дизайн тільки з точки зору його естетичних аспектів, дизайн – це те, що визначає форму усіх створюваних нами об'єктів. Кожного разу, приймаючи рішення, яким має бути об'єкт, як він повинен виглядати, студент вирішує питання дизайну.

Веб-сайти створюють не лише професійні дизайнери, але й безліч інших людей – вчителі, викладачі, студенти, підприємці, музиканти тощо.

Якщо дизайн – це процес ухвалення рішень про те, як створюються об'єкти, то веб-дизайнери – це люди, які створюють веб-сайти.

Коли інформація представлена у найпростішій формі, нескладно притвернути увагу до основних аспектів. Наприклад, для посилення будь-якого слова або фрази в блоці тексту досить змінити одну властивість – колір, гарнітуру або стиль. У простій формі привертати увагу до важливого розділу можна змінивши одну з властивостей – колір фону, провідний елемент або гарнітуру. Водночас, якщо сторінка вже містить елементи виділення, акцент на значущих компонентах стає непростим завданням у зв'язку з

тим, що привертання уваги потребує ще певної кількості елементів. При спробі ще більше посилити кожен з елементів, щоб виділити його серед інших, ми отримаємо хаотичний і незрозумілий дизайн.

Простий дизайн не є нормою в мережі. Здебільшого дизайнам не вистачає стриманості, тому їх важко використовувати, часто при цьому не дотримується принцип функціональності. Можливо, працюючи в подібному середовищі, дизайнери уникають нескладних дизайнів через страх "загубитися в яскравому натовпі". Проте це неминучий ризик, студенти повинні прагнути бути стриманими в дизайні. Яскравість може справляти враження, але цей ефект нетривалий, особливо якщо сайт недоступний і не функціональний. Вірогідно, колись люди чекали від мережі яскравих вражень, але сьогодні користувачам мережі потрібні результати.

Ще однією причиною створення складних сторінок є бажання впливати на середовище. Дизайн, вигострений до останнього пікселя, дає певну міру впевненості, тому що його відображення в різних системах і браузерах досить однорідне. Ціна цього, проте, виявляється високою як для дизайнера, так і для користувача. В результаті використання методів, що забезпечують однорідність, - складних таблиць форм виводу, необов'язкових зображень, - з'являються сторінки, переповнені розміткою, без якої можна було б обійтися. Підтримка подібних сторінок коштує великих зусиль, бо прості зміни і оновлення можуть привести до руйнування сторінки – одне неправильне розміщення тег може послужити причиною порушення впорядкованої структури форми виводу. В такому випадку це призводить до повільного завантажування і нерідко застарілих сторінок, оскільки підтримка сторінки вимагає великих зусиль.

З другого боку, прості дизайни, що використовують тільки нескладні структури і зрозумілу розмітку, мають багато переваг. За відсутності непотрібної розмітки сторінки завантажуються набагато швидше, їх набагато простіше підтримувати. Студентам подобаються акуратні, прості в застосуванні дизайни без зайвих елементів. Дійсно, відмінність кращих дизайнів проявляється в результатах їх роботи: при цьому студенти можуть успішно виконати такі завдання. Потрібно використовувати ефективний дизайн, який нескладно підтримувати і який відрізняється чіткою структурою. Зрештою, Веб-сайти – це інструмент, призначений для використання, а не для милування. [1]

Розглянемо групу студентів об'єднані в такі групи, з високим рівнем розумових здібностей, але які не вміють підійти до роботи творчо і об'єднуємо зі студентом, який має низький рівень розумових здібностей, але може проявити себе в оформленні веб-ресурсу так, як це ніколи не зможе перший студент. В результаті такої співпраці ми отримаємо не тільки роботу найвищого класу, але і досягнемо головної мети: студенти навчаться один у одного тому, чого їм не вистачає.

Курс "Веб-дизайн" передбачено для студентів з різною підготовкою. Тоді виникає проблема: як же будуть вивчати курс студенти, які вміють створювати веб-сторінки. Чи будуть вони виконувати ті завдання, які розраховані для переважної більшості новачків? Ми вирішуємо цю проблему таким чином. Так, вони будуть виконувати необхідний об'єм завдань, але ж вони зроблять це набагато швидше. Тоді для них будуть підготовлені цікаві завдання для самостійного виконання. Коли спільне для всіх завдання ними буде виконано, можна переходити до самостійної роботи. Ці самостійні завдання будуть давати можливість заробити додаткові бали. Це буде також стимулом для групи "слабких" студентів.

Проведення самостійних робіт, як однієї з форм індивідуалізованого навчання, вважаємо ефективною формою роботи студентів для розвитку їх творчих здібностей. Теми для самостійної роботи варто обирати, враховуючи специфіку факультету. Вміння структурувати і відбирати інформацію, вміння її подати у вигляді, зручному для вивчення, для перегляду, сприяє розвитку творчих здібностей студента, активізує його діяльність, підвищує інтерес до майбутньої професії, допомагає студентові розширити кругозір, надає можливість побачити зв'язок веб-дизайну зі своєю спеціальністю. Головним результатом в проведенні такої самостійної роботи із студентами є не тільки оволодіння знаннями, вміннями, навичками з веб-дизайну, а й те, що студенти навчаються на практиці застосовувати комп'ютер для подальшої професійної діяльності. Від цих завдань потрібно вимагати також грамотності в оформленні, підборі кольорів, щоб вони відповідали вимогам дизайну.

У результаті застосування такої методики індивідуалізації навчання при вивченні курсу "Веб-дизайн" студентами спеціальності технологія, ми можемо констатувати наступне:

1. Підвищення рівня знань студентів, зокрема групи "сильних" студентів, тому що саме вони одержали можливість реалізації своїх здібностей на належному рівні.
2. Студенти "сильної" групи мають можливість надавати допомогу і перевіряти хід роботи студентів "слабкої" групи.
3. Завдання, що враховують специфіку факультету, значно підвищують інтерес студентів до вивчення веб-технологій.
4. Комбінування індивідуальної роботи з колективною нейтралізує можливі прояви індивідуалізму і сприяє формуванню навичок колективної творчої діяльності.
5. Вивчення правил створення зручних для користувачів домашніх сторінок надає можливість упевнитись у тому, що дотримання їх є важливим компонентом веб-дизайну. Крім того, студентам надається можливість реалізувати свої творчі здібності, підвищувати інформаційну культуру та розвивати естетичні смаки.
6. Оволодіння веб-технологіями навчає структурувати, відбирати необхідну інформацію, подати у вигляді, зручному для вивчення, для перегляду, що є важливим для майбутнього вчителя, активізує його діяльність, підвищує інтерес до майбутньої професії, допомагає студентові розширити світогляд, надає можливість побачити зв'язок веб-дизайну зі своєю спеціальністю.
7. Вивчення окремого розділу "Ознайомлення з мовою HTML" сприяє формуванню у студентів спеціальності технологія логічного мислення, поняття алгоритму, циклу, поняття системи та послідовності, що є дуже важливим для всебічного гармонійного розвитку в сучасних умовах швидкого розвитку новітніх інформаційних технологій.
8. Індивідуалізація навчання при вивченні курсу "Веб-дизайн" студентами спеціальності технологія та очікуване за цим підвищення рівня знань, вміння та навичок з веб-дизайну сприяє виробленню в особистості студента прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, творчого пошуку.

Отже, питання професійного становлення майбутнього вчителя, формування соціальної активності його особистості та удосконалення професійної підготовки є найбільш актуальними на сьогоднішній день, оскільки аналіз професійної діяльності випускників вищої педагогічної школи дає змогу говорити про наявність значних труднощів, які мають місце при вирішенні ними

навчально-виховних завдань та виконанні професійних функцій. У час швидкого розвитку інформаційних технологій, студенти спеціальності технологія повинні володіти сучасними способами передачі, обробки, збереження інформації [2].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Хортон С. Разумный web-дизайн. Как сделать ваш сайт удобным для пользователя / Сара Хортон ; пер. с англ. М. Л. Тарасовой. – М. : НТ Пресс, 2007. – 288с.
2. http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2008_14/meleshko.pdf

УДК 371.315.7:51

Креш Л.Л., Працьовитий М.В.

ЕЛЕМЕНТИ ВЕКТОРНОЇ АЛГЕБРИ У ЗАГАЛЬНІЙ ТЕОРІЇ АЛГЕБРАЇЧНИХ КРИВИХ ТА ПОВЕРХОНЬ

Обсуждается роль свободного вектора, в частности, его направления, в общих теориях алгебраических линий и поверхностей в курсе аналитической геометрии для студентов педагогических университетов, акцентируется внимание на трудностях, с которыми встречаются студенты при работе с понятием «направление вектора», и некорректностями, которые допускаются преподавателями.

Вступ. Розділ «Елементи векторної алгебри» – традиційний для курсів «Аналітична геометрія», «Аналітична геометрія та лінійна алгебра» для студентів педагогічних університетів напрямів підготовки МАТЕМАТИКА, ФІЗИКА, ІНФОРМАТИКА, АСТРОНОМІЯ. Іноді його вивчають достатньо автономно по відношенню до інших розділів і не обов'язково першим. Але, усвідомлюючи його виняткову роль для побудови геометричного курсу на аналітичній (алгебраїчній) основі доцільно вивчати першим і класти в основу методу координат, який базується на афінній, прямокутній декартовій та бари-центричній системах координат. До такого висновку нас підводять наступні аргументи:

1. Вказані геометричні курси ґрунтуються на аксіоматичній основі, яка закладена ще в шкільному курсі математики, первинними поняттями якої є точка, пряма, площа, ...;
2. Векторний та координатно-векторний методи розв'язування задач є універсальними;
3. Уведення вказаних систем координат на векторній основі є найбільш раціональним, продуктивним і таким, що дозволяє легко встановлювати зв'язки між різними розділами математики.

Поняття вільного вектора (і його геометрична інтерпретація – як клас екві-полентних напрямлених відрізків) широко використовується в різних розділах геометрії, математичного аналізу, математичної (зокрема, теоретичної) фізики. Для внутрішніх потреб самої аналітичної геометрії, апаратна роль вільного вектора надзвичайно важлива. Нижче ми аргументуватимемо такий висновок.

У теорії ліній та поверхонь вектори відіграють нетривіальну роль, але в задачах, проблемах цієї теорії суттєвою є в першу чергу роль навіть не вектора а лише його напрямку. Це означає, що вивчаючи теорію векторів ми маємо акцентувати увагу на питанні «Що ж таке напрям?», «Що ж таке напрям вектора?». На це запитання практично ніхто зі студентів, які вивчили розділ елементів векторної алгебри, не можуть строго змістовно відповісти, якщо лектором не було це питання розглянуто окремо. А ключ до коректної відповіді у руках студентів, взагалі кажучи, є, оскільки з означеннями через факторизацію множини (з допомогою бінарного відношення еквівалентності) студенти знайомі. Ним студенти користувалися при означенні вектора, геометричної форми та ін. Студент з належною математичною культурою міг би відповісти, що напрям це спільна властивість всіх співнаправлених векторів. Але більш коректною мала би бути відповідь «клас всіх однаково напрямлених векторів», тобто елемент фактор-множини всіх векторів, побудованої за відношенням співнаправленості.

Студентам важко абстрагуватись від довжини вектора (її відсутності при розгляді поняття напрямленості). І як наслідок цього виникають проблеми при визначенні напрямку прямої (а це робиться з точністю до колінеарності), при розв'язанні задачі на визначення інваріантної прямої афінного перетворення (перетворення подібності чи руху), при визначенні параметричності (кількості параметрів) сім'ї прямих, що належать одному пучку тощо. З метою зглаження цієї ситуації має вестись відповідна напрямлена робота.

Ми хотіли би акцентувати увагу на ролі вектора як математичного об'єкта, що характеризується як скалярною величиною (довжиною = модулем), так і напрямом, в теоріях алгебраїчних кривих та поверхонь.

Важливим в теорії алгебраїчних кривих є поняття асимптотичного напрямку кривої (напрямку ненульового вектора \vec{s} , такого, що будь-яка пряма йому паралельна перетинає криву в не більш ніж в одній точці, або повністю їй належить). Після аналізу взаємного розміщення прямої і кривої на алгебраїчно-аналітичному рівні виводиться рівняння для визначення асимптотичних напрямів кривої $\gamma : a_{11}x^2 + 2a_{12}xy + a_{22}y^2 + 2a_{10}x + 2a_{20}y + a_{00} = 0$, яке має вигляд:

$$a_{11}m^2 + 2a_{12}mn + a_{22}n^2 = 0.$$

Не дивлячись на те, що шуканий вектор $\vec{s} = (m, n)$ має дві невідомі координати, розв'язки останнього рівняння шукаються з точністю до колінеарності, а тому дане рівняння є не більш ніж квадратним по відношенню до кутового коефіцієнта

прямої $k = \frac{n}{m}$. Це важко дається частині студентів зі слабкою підготовкою. Аналогічна, і навіть дещо складніша ситуація виникає

при розгляді асимптотичного напрямку алгебраїчної поверхні другого порядку

$$\gamma : a_{11}x^2 + a_{22}y^2 + a_{33}z^2 + 2a_{12}xy + 2a_{13}xz + 2a_{23}yz + 2a_{10}x + 2a_{20}y + 2a_{30}z + a_{00} = 0,$$

який приводить до рівняння $a_{11}m^2 + a_{22}n^2 + a_{33}k^2 + 2a_{12}mn + 2a_{13}mk + 2a_{23}nk = 0$

для визначення векторів асимптотичного напрямку $\vec{s} = (m, n, k)$. Обґрунтування того, що сім'я асимптотичних напрямів утворює конус є простою з аналітичної точки зору і навіть суто геометричною, але складною з алгебраїчної з переходом від «вектора» до «напрямку». Важливо домогтися свідомого розрізнення понять «асимптотичний конус» і «конус асимптотичних напрямів», вмюючи проводити аналогію між базис і репер.

Далеко нетривіальну роль відіграють вектори в питаннях дотична і нормаль до кривої та дотична площина і нормаль до поверхні.

При виведенні рівнянь дотичних використовуються знання про вектор напрямку прямої, взаємне розміщення кривої (поверхні) з прямою. Однозначність (єдність) дотичної залишається загадковою для більшості, якщо на ідеологічному рівні немає розуміння сутності напрямку вектора (прямої).

При розгляді питання центру кривої та поверхні вектори знову відіграють суттєву роль, оскільки розглядаються хорди кривої (поверхні) паралельні деякому ненульовому вектору. Однак в цій ситуації, після неодноразового звернення до напрямку, коли розглядалися попередні питання, легше добитись повного розуміння істотності (напрямку) в цьому питанні.

Надзвичайно важливим у вказаних теоріях є питання головного напрямку кривої (поверхні), і не лише в чисто теоретичному плані, оскільки це питання пов'язане з ідентифікацією кривої (поверхні), зведення її рівняння до канонічного вигляду та побудові у системі координат.

Зазначимо, що наявність уявних та вироджених кривих та поверхонь не спрощує вивчення загальної теорії і навіть її ускладнює, але гармонізація підходів, методів, спроб інтерпретувати та ілюструвати кроки міркувань, проміжні та загальні висновки допомагають уникнути непорозуміння і хибних уявлень, та домогтися усвідомити сутність понять та фактів. Це те, на що слід робити ставку.

Значно легше подолати зазначені вище труднощі при вивченні поверхонь та кривих методом інваріантів, але збагнути геометричну сутність теоретичних викладок в цій ситуації теж нелегко. А в деяких випадках можна наштовхнутись на значні труднощі дещо іншого порядку. Наприклад, геометричне тлумачення характеристичних рівнянь кривої та поверхні вдається далеко не кожному, одиниці можуть з достатньою глибиною розуміння, пояснювати геометричний зміст власних векторів та власних значень.

Враховуючи вище сказане, легко зробити наступний логічний висновок: слід домогтися належного глибокого розуміння теоретичного і практичного значення поняття «напрямок вектора», «напрямок прямої» і відштовхуючись від нього намагатись усвідомити геометричну сутність понять з ними пов'язаних.

При вивченні ліній та поверхонь методом координат (засобами аналітичної геометрії) незначну роль відіграють операції над векторами, більше відношення колінеарності та компланарності. Тоді як в курсі диференціальної геометрії роль останніх значно зростає і векторний добуток векторів відіграє важливу роль, зокрема, при вивченні скруту кривої та формул Френе.

Зазначимо також, що вивченню кривих та поверхонь передують вивчення систем координат (афінних, прямокутних декартових, полярних, полярно-сферичних та полярно-циліндричних). В основі означення перших двох елементи векторної алгебри відіграють вирішальну роль. При розгляді най-простіших задач в афінній системі координат іноді допускають помилку, коли при розв'язанні задачі про координати вектора, заданого координатами своїх кінців, попередньо не означаючи поняття координати вектора в афінній системі координат. Іноді недооцінюється роль елементів векторної алгебри в теорії прямих в просторі, в якій ефективно працюють факти з теорії векторного множення векторів, розв'язки метричних задач (стосовно площ многокутників та об'ємів многогранників), лінійні операції над векторами та випуклі оболонки векторів. Звичайно, на всьому цьому слід акцентувати увагу студентів в моменти систематизації та узагальнення знань (на консультаціях, колоквиумах тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Креш Л.Л., Працьовитий М.В. *Барицентр та барицентрична система координат у курсі «Аналітичної геометрії» для майбутніх викладачів математики* // Міжнар. наук.-прак. конф. «Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики». До 80-річчя з дня народження доктора педагогічних наук, професора З.І. Слєпкань. Тези доповідей. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 60-61.

2. Креш Л.Л., Працьовитий М.В. *Векторна алгебра – основа сучасної математичної освіти вчителя математики* // *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. Міжнарод. зб. наук. робіт. - Вип. 31.– Донецьк, 2009. С. 34-37.

3. Працьовитий М.В., Креш Л.Л. *Барицентрична система координат на прямій, в площині та просторі*. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 60 с.

4. Працьовитий М.В., Креш Л.Л. *Тема «Барицентр та барицентрична система координат» у курсі аналітичної геометрії для студентів педагогічних університетів напрямку підготовки «математика»* // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №3. Фізика і математика у вищій і середній школі: Зб. наук. пр.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – №8. – С. 162-171.

5. Працьовитий М.В., Креш Л.Л. *Методика вивчення векторного добутку векторів майбутніми вчителями математики*. // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №3. Фізика і математика у вищій і середній школі: Зб. наук. пр.* – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. - №5. – С.6-15.

ВПЛИВ СПАДКОВОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. В статті рассмотрені фактори, які впливають на формування особистості старшокласника. Виділені біологічні, психологічні, педагогічні особливості впливу спадковості на розвиток особистості.

Ще з античного періоду людство, науковці та практики цікавлять аналіз чинників, що впливають на розвиток особистості.

Актуальність теми. У педагогіці й психології ХХ століття суттєвих результатів у вивченні розвитку школярів досягли П.П. Блонський, Л.С.Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія. Значний вклад у науку про розвиток особистості внесли зарубіжні дослідники Л.Термен, Е.Геккель, Ф. Мюллер, Й. Шванцара та ін. Підсумком проведених досліджень стало визначення основних факторів формування особистості (спадковість, середовище, виховання), але єдиної точки зору щодо домінантності того чи іншого чинника в сучасній науці не існує. Хоча прихильники біологізаторської концепції експериментально переконують про провідний вплив саме спадковості у процесі розвитку і формування особистості.

Вивчення історії генетики, дозволяє констатувати, що основні закономірності успадкування властивостей і ознак були відкриті Г.Менделем (1822-1884). Однак ці дослідження не були зразу належно оцінені і залишалися мало відомими до 1900 р., коли водночас три дослідники (Г.де Фріз у Голландії, Т. Корренс у Німеччині, С.Чермак в Австрії) незалежно один від одного вдруге відкрили закони спадковості, сформульовані Г. Менделем.

У 1953 року дослідники американець Д. Уотсон і англієць Ф. Лемонт розшифрували генетичний код спадковості, а лише на початку 2001 року було оприлюднено розшифровку в людини усього геному ДНК, що входить до складу 23 пар хромосом клітинного ядра.

Таким чином, вивчення окремих питань біології, психології та педагогіки щодо особливостей розвитку особистості дозволили визначити **основні завдання дослідження**: визначення провідних чинників розвитку і формування особистості, з'ясування ролі спадковості у її формуванні.

Як відомо, дитина уже зі свого народження всіма своїми особливостями (будова тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку — можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо) підтверджує свою належність до людського роду, що фіксується в понятті «індивід».

Індивід (лат. *individuum* — *неподільний*) — людина як цілісний, представник людського роду з психофізичними якостями, які є передумовою розвитку особистості й індивідуальності.

Особистістю можна назвати людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку і самосвідомості, який дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Індивідуальність — це поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Психологи підкреслюють, що *індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність необхідно відстоювати*.

Розвиток людини є дуже поступовим рухом, у ході якого відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині; розвиток змінюється лише за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьев).

Існують різні теорії розвитку особистості: біологізаторська (Є. Торндайк (1874 - 1949)), соціологізаторська (Ж.-Ж. Руссо, К.-А. Гельвецій, Д. Дідро, Д.Локк та ін.), біосоціологізаторська (В.Штерн, Г. Реплейн, Д. Дьюї), біхевіористична (Дж.Вотсон, Е. Торндайка, Е.Толмен та ін.), теорія психоаналізу (З.Фрейд) [4].

Ще передові педагоги минулого, такі, як Я.А.Коменський, А.Дістервег, К.Д.Ушинський, стверджували, що дитина формується в результаті комплексу впливів: спадковості, середовища та виховання. Детальніше ми зупинимося на одному з них — спадковості.

Спадковість — здатність організму відтворювати потомство, передавати свої ознаки наступним поколінням, відновлення у нащадків біологічної подібності. За спадковістю передаються: тип нервової системи, зовнішні ознаки (колір волосся, очей, шкіри) та власне людські задатки (високоорганізований мозок, здатність розмовляти, ходити у вертикальному положенні, займатись певними видами діяльності та ін.).

У шкільному курсі загальної біології вивчаються основні генетичні складові **спадковість** і **мінливість**: у процесі індивідуального розвитку людини, з одного боку, вона реалізує певну генетичну програму і відтворює певні ознаки, передані їй батьками, а з іншого — набуває нових ознак, що сприяє еволюції людини [5].

Отже, дитина з'являється на світ саме як людська істота. І все таки на момент народження вона лише кандидат у людину, хоч і наділена певними фізичними і психічними якостями від природи. Сукупність таких психофізіологічних якостей людини називають її **задатками**. Це музичний слух, зорова пам'ять, міцний організм, вміння розрізняти кольори, почуття ритму та ін. Ці задатки є основою **здібностей** людини. **Здібності** — стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною умовою її суспільної діяльності. Щоб стати талановитим художником або композитором, потрібні не тільки природні дані, а й певні умови суспільного життя (наприклад, родина Бахів, у якій було шість поколінь видатних композиторів і музикантів, їх музичні здібності зумовлені домінантним геном та соціальними умовами — раннім музичним вихованням).

Спадково передаються інтелектуальні здібності — основа розвитку розумових і пізнавальних сил. Генетики довели, що люди здатні до необмеженого духовного розвитку завдяки можливостям мозку. Проте інтелектуальний розвиток відбувається лише за активної розумової діяльності. Тому важливо якомога раніше виявляти задатки до різних видів діяльності й створювати відповідні умови для їх розвитку.

За П. Я. Гальперінім, у **біологічному факторі найголовніше — це будова головного мозку**, що є передумовою розвитку особистості. Середня вага мозку — 1400 г. Тільки у двох тварин мозок більший, ніж у людини — у слона й кита, але їхня загальна вага

в багато разів більша від ваги людини. Найсуттєвіше значення має кора великих півкуль головного мозку, а особливо – для складних форм поведінки, становлення нервово-психічних функцій. Кора великих півкуль людського мозку і за своєю будовою набагато складніша, ніж у будь-якої тварини. Коли в корі мозку орангутанга близько 1 млрд нервових клітин, то в корі людського мозку – 14-16 млрд клітин.

На особливу увагу заслуговує питання про спадковість інтелектуальних здібностей, на яких базується розвиток розумових і пізнавальних сил. Учені-генетики, спираючись на ґрунтовні дослідження, довели, що нормальні люди здатні практично до необмеженого духовного розвитку, оскільки можливості людського мозку необмежені. Приклад — засновникові кібернетики Норберту Вінеру було в 14 років присвоєно звання професора.

У процесі експериментальної роботи вивчалися генеалогічні особливості відомих родин – музикантів, поетів, громадських діячів, астрономів та ін. Було зафіксовано ряд спадкових закономірностей. Так, **серед живописців** ми зустрічаємо спадкові таланти у фон дер Вельда, Ван Ейка, Мурільо, Веронезі, Белліні, Карраччі, Корреджо, Мієріс (Mieris), Бассано, Тінторетто, а також в сім'ї Кальєрі, що складалася з дядька, батька і сина, і особливо в сім'ї Тіціана, що дала цілий ряд живописців.

Серед поетів можна вказати на Есхіла, в якого два сини і племінники були також поети; Свіфта – племінника Драйдена; Лукана – племінника Сенеки, Тассо – сина Бернарда; Аріосто, брат і племінник якого були поети; Аріостана з двома синами, що теж писали комедії; Корнеля, Расина, Софокла, Кольріджа, сини і племінники яких володіли поетичним талантом.

Серед біологів слід відмітити наступні родини: Дарвіна, Ейлера, Декандоля, Гуку, Гершеля, Жюсьє, Жоффруа, Сент-Ілера. Сини самого Аріостеля (батько якого був учений-медик), Нікомах і Каллісфен, а також племінники були добрими ученими.

Син астронома Кассіні був теж відомим астрономом, його племінник у 22 роки став членом Академії наук, онучатий племінник – директором обсерваторії, а племінник правнука прославився як натураліст і філолог.

Науковець Гальтон, часто поєднує талановитість з геніальністю, зазначає, що шанси родичів знаменитих людей, що стали або мають стати видатними, відносяться як: 15,5:100 – для батьків; 13,5:100 – для братів; 24:100 – для синів. У першому випадку спорідненості: шанси батька – 1:6; шанси кожного брата – 1:7; кожного сина – 1:4. В другому випадку: шанси кожного діда – 1:25, кожного дядька – 1:40, кожного внука – 1:29. У третьому випадку: шанси кожного члена приблизно 1:200, за винятком двоюрідних братів, для яких, – 1:100. Це означає, що з шести випадків лише в одному батько знаменитої людини є і сам людиною видатною; в одному випадку з семи брат знаменитої людини також відрізняється видатними здібностями; в одному випадку з чотирьох син успадковує видатні інтелектуальні чи інші спадкові властивості батька тощо [1].

Висновок. Від природи діти мають неоднакові інтелектуальні здібності. Тому шкільні навчальні програми передбачають створення однакових умов для розвитку задатків і здібностей усіх учнів шляхом диференціації та індивідуалізації навчального процесу ЗНЗ.

Попри отримані важливі результати, слід зазначити, що подальшого дослідження потребують й інші фактори, що впливають на формування особистості – виховання й середовище. Оскільки їх вплив є також дуже важливим у процесі цілеспрямовано формування дитячої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальтон Ф. *Наследственность таланта. Ее закон и последствия.* – СПб., 1875. – С. 3.
2. Костюк Г.С., *Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості.* - К., 1989. - 109с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. *Педагогіка.* –К.:Знання, 2007. –С. 52– 57.
4. Кушнірук С.А. *Педагогіка. Курс лекцій: навчальний посібник для студентів педуніверситетів.* - К.: НПУ, 2011. - 472 с.
5. Кучеренко М.С., Вервес Ю.Г., Балан П.Г., Войціцький В.М. *Загальна біологія: Підручник для 11 класу.* – К.: «Генеза», 2005. – С. 186-243.
6. Мойсеюк Н.Є. *Педагогіка: Навчальний посібник — 5-те вид., виправ. і доп.,* – К., 2009. – С.52 – 86.
7. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. *Довідник з педагогіки і психології. Навч. посібн. для викладачів, аспірантів та студентів.* - К.: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2000.

УДК 159.922.72

Козачук С.А.

КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Стаття посвячена проблемі критеріїв познавальної активності младших школьників. Освітлена актуальність проблеми. Излагаются анализ психолого-педагогической литературы и обобщение результатов экспериментальных исследований по теме. На основе анализа и обобщения определены следующие критерии познавательной активности младших школьников: уровень знаний, умений и навыков; любознательность; надситуативность; энергичность; интерес, позитивная учебная мотивация; эмоциональность; инициативность; самостоятельность при исполнении заданий различной сложности; регулярность выполнения домашней работы; добросовестность, старательность и тщательность при выполнении заданий; самоконтроль и самоорганизованность во время занятий; настойчивость.

Постановка проблеми. Життя в умовах сучасності пов'язане з тим, що людина мусить відповідати на нові виклики, які постають перед нею. Глобалізація, динамізм, нестабільність, інтенсивний розвиток засобів зв'язку, перенасиченість інформаційного простору, новітні технології – усі ці ознаки ХХІ століття свідчать про особливі, підвищені вимоги, які наш час висуває до різних сфер та якостей особистості, зокрема, її пізнавальної активності. Тож перед національною системою освіти наразі постає актуальне завдання всебічного сприяння розвитку пізнавальної активності тих, хто навчається з урахуванням їх вікових особливостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема пізнавальної активності належить до традиційних тем вітчизняної психолого-педагогічної науки. До різних аспектів проблеми зверталися у своїх дослідженнях відомі вчені: Л.П.Аристова, Д.Б.Богоявленська,

О.І.Вишневецький, Д.В.Вількєєв, Д.Б.Годовікова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, В.І.Лозова, Н.О.Половнікова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та інші. Психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів вивчалися Н.В.Гродською [1], М.Мамажановим [2]. Педагогічний ракурс проблеми пізнавальної активності учнів початкових класів було висвітлено у працях Ш.А.Амонашвілі [3], І.Л.Вікторенко [4], [5], Л.Д.Воронцової [6], Г.І.Коберник [7], [8], Л.В.Хітяєвої [9], Л.Я.Чосік [10] та ін.

Водночас, на тлі багатогранності вивчення пізнавальної активності та її високої актуальності, окремі аспекти феномену дотепер залишаються недостатньо дослідженими. Серед них, зокрема, проблема критеріїв пізнавальної активності молодших школярів.

Метою статті є визначення критеріїв пізнавальної активності молодших школярів – ознак, на основі яких уможливорюється з'ясування її індивідуальних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – це час, коли відбуваються стрімкі кількісні зміни та якісні перетворення у когнітивній сфері дитини. Пізнавальна активність молодших школярів перебуває у стані становлення та інтенсивного розвитку. А втім, для того, щоб з'ясувати особливості розвитку цієї властивості у конкретного учня, вчителів та психологів потрібні визначені критерії – ознаки що уможливають оцінку та характеристику явища.

Наразі у психолого-педагогічній науці залишаються нез'ясованими чіткі та узгоджені критерії пізнавальної активності учнів початкових класів. Проте, під різним кутом зору науковці зверталися до окремих аспектів цієї проблеми. Тож з розглянемо показники та ознаки, якими користувалися дослідники, що вивчали пізнавальну активність молодших школярів.

Так, М.Мамажанов [2], досліджуючи психологічні особливості зв'язку пізнавальної активності з самооцінкою у молодшому шкільному віці, до показників пізнавальної активності відносить: допитливість школяра, що виявляється у змістовних запитаннях; ініціативність його дій – участь у дискусіях, обговореннях; засвоєння інформації за межами шкільного навчання; володіння засобами вирішення інтелектуальних завдань, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність і самокритичність тощо.

І.Л.Вікторенко [4], [5], вивчаючи пізнавальну активність молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, критеріями, що найбільш повно охоплюють різні сторони пізнавальної активності учнів, вважає енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, старанність, ретельність, готовність оволодівати знаннями та прагнення самостійно здобувати їх, вибір способів діяльності, використання здобутих знань у нових ситуаціях, ініціативу, самостійність, інтерес, новизну, оригінальність, оптимальність.

Суттєвими ознаками пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення математики Г.І.Коберник [7], [8] вважає емоційні прояви (задоволеність шкільним навчанням; посилений інтерес до предмету, захопленість новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках); інтелектуальні показники (постановку питань, спрямованих на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного; бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласників; мисленнєву та мовленнєву активність тощо); вольові риси (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності; прояви настійливості, терпіння під час долавання труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час учбової діяльності і т.п.), а також рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях; репродуктивний, продуктивний та творчий характер оперування набутими знаннями.

Узагальнення показників, запропонованих дослідниками для оцінювання пізнавальної активності молодших школярів дозволяє визначити такі її основні критерії: рівень засвоєних знань, володіння відповідними вміннями та навичками; допитливість; надситуативність; енергійність (працездатність – спроможність до тривалого напруження під час занять); інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення предмету; виразність та інтенсивність емоційних проявів, пов'язаних з навчанням; ініціативність; самостійність (автономність) у процесі виконання завдань різної складності; регулярність виконання домашніх робіт; сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань; самоконтроль та самоорганізованість під час занять; наполегливість.

Оскільки найбільш суттєвими характеристиками активності є особистісна, внутрішня потреба людини діяти, здійснювати себе у світі, а також здатність виявляти ініціативність, самостійність, надситуативність; підніматися над обставинами; докладати зусилля для подолання певних зовнішніх та внутрішніх обмежень; робити вільний, свідомий вибір, запропонованих критеріїв, на нашу думку, досить повно і всебічно характеризують пізнавальну активність молодших школярів і можуть бути використані для визначення та оцінки її індивідуальних особливостей.

Висновки. В умовах глобалізації та інформатизації, що є невід'ємними ознаками XXI століття, проблема пізнавальної активності особистості набуває нового звучання і особливої актуальності. У цьому контексті значущим є з'ясування критеріїв оцінки пізнавальної активності, що уможливають визначення особливостей пізнавальної активності учнів. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми та узагальнення результатів експериментальних досліджень дотичної тематики дозволили визначити основні критерії пізнавальної активності з урахуванням періоду молодшого шкільного віку. До них належать: рівень знань, вмінь та навичок; допитливість; надситуативність; енергійність; інтерес, позитивна учбова мотивація; емоційність; ініціативність; самостійність; регулярність виконання домашніх робіт; сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань; самоконтроль та самоорганізованість під час занять; наполегливість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гродская Н.В. Изучение эффективности учебных действий у младших школьников как условие развития их познавательной активности / Н.В.Гродская // *Формирование познавательной активности школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И.Лозовой.* – Харьков: Харьк. гос. пед. ин-т, 1988. – С. 43 – 49.
2. Мамажанов Махмуд. Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Махмуд Мамажанов. – М., 1981. – 22 с.
3. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся / Ш.А. Амонашвили // *Вопросы психологии.* – 1984. – № 5. – С. 36 – 41.

4. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.Л.Вікторенко. – Харків, 2002. – 20 с.
5. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками. Дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.Л. Вікторенко. – Слов'янськ, 2001. – 180 арк. + дод. 135 арк. – Бібліогр.: арк. 158-180.
6. Воронцова Л.Д. Взаимосвязь воспитания познавательной и общественной активности младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». – Москва, 1989. – 16 с.
7. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І.Коберник. – Київ, 1995. – 23 с.
8. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І.Коберник. – Київ, 1995. – 232 л.
9. Хитяева Л.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л.П. Хитяева. – Киев, 1985. – 24 с.
10. Чосік Л.Я. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.Я.Чосік. – Київ, 1995. – 24 с.

УДК 001. 89 – 057. 87

Кушнірук С.А.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. В статтю розглянута організація науково-дослідницької роботи студентів, яка застосовується в педагогічному університеті. Виділені види та форми наукової роботи студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Освіта і наука є показниками розвитку держави, суспільства, економіки та вагомими чинниками інтеграції України у світову спільноту. Розвиток держави в освітньо-науковому секторі наразі характеризується інтеграцією зусиль наукової, освітньої та навчальної діяльності в підготовці високо кваліфікованих учителів, сприяє єдності освіти та наукових досліджень.

Тому сучасні особливості освіти зумовлюють зміни концептуальних засад наукової діяльності вищих педагогічних закладів України, серед яких невід'ємною складовою навчального процесу виступає науково-дослідна робота студентів (далі – НДРС).

Нормативно-правовою основою науково-дослідної діяльності студентів є Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Закони України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», Концепція державної цільової програми «Наука в університетах» на 2008-2012 рр., рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи», Статут НПУ імені М.П. Драгоманова та інші нормативно-правові акти з питань наукової і науково-технічної діяльності, освіти, захисту авторських і суміжних прав тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі «Наука в університетах» на 2008-2012 рр. наголошується: 1) в Україні науково-дослідна робота нерідко стоїть окремо від процесу навчання; 2) одними із шляхів подолання кризи в університетській освіті є забезпечення участі студентів у наукових дослідженнях в університетах та їх стажування у провідних наукових установах Національної та галузевих академій наук; 3) підтримка участі студентів та молодих учених у міжнародних конференціях, семінарах і симпозиумах [4]. Тому завдання викладача вищої школи: створення умов для привертання уваги студентів до науково-дослідної роботи, оснастивши їх методами й прийомами творчої діяльності.

Аналіз монографій, навчальних посібників, дисертаційних досліджень останніх років з проблеми дослідження наукової діяльності студентів дозволяє нам стверджувати, що НДРС забезпечує стійкий взаємозв'язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що проводиться кафедрами й науковими структурними підрозділами ВНЗ; розвиває творчий потенціал студентів шляхом поглиблення їх теоретичних знань та одержання навичок практичної роботи за фахом; сприяє розкриттю дослідницьких умінь майбутніх вчителів тощо. В дисертаційних дослідженнях Г. Кловак, О.Мартиненко, О. Микитюк, Н.Пузирьової, П. Горкуненко, М. Князян, Є.Кулик, А. Сологуб, О. Глушенко, Т. Калашникової, А. Козлов, Т.Торгашіної, З. Сазонової та ін. чітко зазначається, що спостерігається чітка тенденція відчуження кафедр ВНЗ від великої науки у зв'язку з обмеженням кола фундаментальних та прикладних досліджень виключно методичними розробками, які не забезпечують їх конкурентоспроможності у світовий науковий простір. Але й до нині у викладачів і студентів існує ряд негативних стереотипів, відповідно до яких відбувається вона виключно в позааудиторний час.

Метою даної статті є розгляд основних видів та форм науково-дослідної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Аналіз літератури засвідчив, що існує ціла низка підходів до визначення сутності понять «науково-дослідна діяльність студентів» (таблиця 1).

Таблиця 1

Основні напрямки дослідження змісту та сутності поняття

«науково-дослідна діяльність студентів»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Результати дослідження проблеми	Автор дослідження
Науково-дослідна діяльність студентів	
– розгляд проблеми організації науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті;	А.Алексюк, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтух, С.Золотухіна, О. Любар, О. Микитюк, Б.Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко.
– науково-дослідна робота як елемент підготовки майбутніх фахівців;	З. Єсарєв, Н. Яковлев
– – проаналізовано особливості організації науково-дослідної роботи студентів;	В. Сіденко, В. Шевченко
– – прикладне вивчення проблеми;	Л. Квіткіна, П.Ф. Кравчук
– – розгляд проблеми проведення досліджень студентами;	І. Дагіте, М. Ковальова
– місце й роль наукових досліджень студентів у системі вищої освіти;	Л.Авдєєва
– можливості науково-дослідної й навчально-дослідної роботи.	Ф. Філіппов, В. Шостаковський
Навчально-дослідна діяльність студентів	
– навчально-дослідна діяльність студентів - невід'ємна складова частина навчального процесу.	Ю. Соляников, Ф. Галіулліна, О. Нечаєва, О. Глущенко, О. Казанцева, Т. Калашнікова
Навчально-науково-дослідна робота студентів	
– комплексна система інтенсифікації навчального процесу за допомогою впровадження елементів наукової роботи в усі види навчальної роботи студентів упродовж усього навчання.	Щ.Ібряннова, К.Казанцева, Т.Крамарова, Г.Ліцман та ін.
Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх вчителів	
– розглядається як один з видів організації самостійної роботи.	М. Князян
Науково-дослідна діяльність студентів	
– вища форма самостійного навчального пізнання, оскільки воно набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету та шукає шляхи її вирішення).	П. Підкасистий, В. Буряк
Наукова діяльність у ВНЗ	
– досліджується наукова діяльність ВНЗ, її специфіка, види;	Ю. Васильєв, Ф. Волков, Г. Засобіна
– система організації й управління вузівською наукою.	В. Марєєв

Отже, «науково-дослідна робота» – «...важлива складова навчального процесу, органічна складова частина освіти, базовий елемент і рушійна сила її розвитку» [3, с. 554].

В цілому науково-дослідницька робота студентів в ВНЗ України здійснюється за двома напрямками : 1) НДРС, яка проводиться в структурі навчального процесу (написання курсових, дипломних робіт, участь в інститутських, університетських та курсових науково-практичних конференціях); 2) НДРС, яка проводиться за рамками навчального процесу (участь в роботі експериментальних лабораторій, наукових гуртків, проблемних груп тощо).

Організації студентської науково-дослідної діяльності в педагогічному університеті передбачає: 1) залучення студентів до роботи у грантових програмах, в наукових лабораторіях; 2) відбір та підготовку найбільш здібних студентів та залучення їх до участі в конкурсах студентських наукових робіт, до участі у міжнародних, всеукраїнських, регіональних, вузівських конференціях, семінарах; 3) відбір і рекомендацію кращих студентів для вступу в магістратуру, аспірантуру здійснювати з урахуванням результатів наукової діяльності.

В НПУ імені М.П. Драгоманова науково-дослідна діяльність студентів проходить кілька *етапів*: 1) освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр (I–II курси, III курси, IV курси); 2) освітньо-кваліфікаційний рівень магістр (V курс).

Види і форми студентських наукових робіт у процесі загально- педагогічної підготовки:

1) освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр (I–II курс): написання рефератів з теми (модуля); виступи з доповідями і повідомленнями на семінарських заняттях; участь у роботі студентських гуртків, проблемних груп та наукових конференціях; анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис, цитування літературних джерел, історичні розвідки тощо; розроблення навчальних та діагностичних тестових завдань зі шкільних навчальних курсів; тематичних і поурочних планів–

конспектів уроків; складання конспекту з теми (модуля) за заданим або самостійно розробленим студентом планом; розв'язування та складання педагогічних задач, кросвордів, чайнвордів, ребусів, тестів різного рівня складності з теми (модуля) або курсу;

2) **освітньо–кваліфікаційний рівень бакалавр (III курс):** участь у підсумкових науково–практичних конференціях; курсова робота з психолого–педагогічної дисципліни; дослідження елементів передового педагогічного досвіду вчителів під час проходження пасивної педагогічної практики; складання тематичних та поурочних планів–конспектів уроків; аналіз педагогічних ситуацій; розробка тематики та планів–конспектів (сценаріїв) виховних заходів у школі;

3) **освітньо–кваліфікаційний рівень бакалавр (IV курс):** виконання системи завдань науково–дослідного характеру під час проходження педагогічної практики (наприклад, вивчення особистості учня за допомогою комплексу психолого–педагогічних методик); написання курсової роботи;

4) **освітньо–кваліфікаційний рівень магістр (V курс):** написання дипломної (кваліфікаційної) або магістерської роботи.

Науково–дослідна та інноваційна робота студентів є найважливішим аспектом формування особистості майбутнього вченого та фахівця високої кваліфікації, слугує потужним засобом якісного відбору кадрів для підготовки молодих учених, збереження і відновлення наукових шкіл.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Казанцева, Е. С. *Личностно ориентированный подход корганизации учебно-исследовательской деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Казанцева.* – Нижний Новгород, 2006. – 172 с.

2. Калашникова, Т. В. *Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Калашникова.* – Якутск, 2002. – 164 с.

3. Микитюк О. М. *Науково–дослідна робота у вищих навчальних закладах // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. С.432.*

4. *Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державної цільової науково–технічної та соціальної програми "Наука в університетах" на 2008–2012 рр." від 19.09.2007 р. № 1155 // Офіційний вісник України. – 2007. – №72. – Ст. 2708.*

УДК 378.147+001

СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ

Кумков Д.Л.

В статті йде мова про дисципліну соціологія освіти, яка розвивалась в межах соціології культури, концептуально вона нерозривно пов'язана з філософією освіти та соціологією культури (освіта є частиною культури), а в своїй практичній направленості – з соціологією виховання, педагогічною соціологією, соціальною психологією та соціальною педагогікою. Соціологія освіти, в отличие від загальної, спеціальної та соціальної педагогіки, вивчає не тільки специфіку освітнього процесу, а й визначену сукупність взаємозв'язків системи освіти з іншими соціальними системами суспільства, його соціальними інститутами.

Якщо загальна і спеціальна педагогіка визначає зміст освіти, її організаційну основу, то соціологія освіти вивчає ефективність діяльності відповідних соціальних інститутів по формуванню у людей науково–практичного світогляду в результаті підвищення їх загальноосвітньої підготовки. Якщо педагогіка вивчає людину в процесі навчання, то соціологія освіти вивчає її в інтроспективі і перспективі, в процесі включеності її у всі сфери соціальної діяльності і форми суспільних відносин у зв'язку із одержанням певної освіти, виявляє, як змінюються соціальні ролі людини в залежності від рівня освітньої підготовки.

Отже, соціологія освіти — це галузь соціологічного знання, яка вивчає закономірності та функціонування освіти як соціокультурного інституту, її взаємодію з іншими інститутами і суспільством загалом, а також соціокультурні процеси і соціальну політику у сфері освіти.

З цього визначення стає достатньо очевидним об'єкт соціології освіти. Це сфера освіти, те соціальне середовище, в якому відбуваються процеси навчання і виховання, взаємодіють суб'єкти освіти.

До визначення предмету соціології освіти спеціалісти підходять по–різному. Одні акцентують увагу на вивченні соціальних функцій освіти, другі — на виявленні різних аспектів взаємодії освіти та інших соціальних інститутів.

Вивчення освіти як системи обумовлює два основних підходи до її аналізу. З одного боку, освіта є видом людської практичної і пізнавальної діяльності. Тому систему освіти спеціалісти вивчають з гносеологічної (теоретико–пізнавальної) точки зору. З іншого боку, освіта є системою певним чином пов'язаних між собою установ, організацій, які виконують функції навчання й виховання. В якості елементів цієї системи виступають підсистеми, які у свою чергу можуть розглядатися як системи меншого масштабу і навіть ділитися на системи ще більш приватні, аж до кінцевих елементів (конкретна школа, ліцей, коледж, училище, інститут, академія, університет).

За своєю структурою соціологія освіти поділяється на:

- теоретичну соціологію освіти, яка займається розробкою теоретико–методологічних проблем реформування освіти, виявом соціально–культурних факторів, пізнання і виховання, взаємообумовленістю соціальних і духовних процесів в освіті і т. д.

- прикладну (емпіричну) соціологію освіти, завданнями якої головним чином є діагностика соціально–педагогічної ефективності різних типів і стилів життя, традицій культури.

- експериментальну прикладну соціологію освіти, яка виступає зазвичай у нерозривному зв'язку із соціальною педагогікою і спрямована на розробку нових соціально–педагогічних центрів, форм і методів виховної роботи і т. д.

Відповідно з проблемно–тематичним змістом предмету соціології освіти можна визначити такі її основні функції:

- 1) теоретично–пізнавальна, яка спрямована на відкриття нових закономірностей соціально–культурних процесів в освіті, розробку нових теорій і парадигмальних підходів до вивчення освіти;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- 2) інформаційна, яка спрямована на відкриття нових соціальних фактів;
- 3) прогностична, яка передбачає розробку соціальних прогнозів в галузі розвитку освіти на основі теоретико-методологічного аналізу одержаних соціальних фактів, впливу на них змін, що відбуваються в самому суспільстві;
- 4) реформування освіти, створення її нових соціальних моделей, адекватних основам організації життя громадянського суспільства, ринковим відносинам.

Основна функція освіти — передавати цінності конкретної культури.

Е. Дюркгейм

Освіта — це розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно й вільно мислити й діяти. Навчання — ядро освіти, але остання відбувається й за межами навчальних закладів — протягом усього життя людини.

Освіту розглядають як цілісну самостійну систему, яка має ін-ституційний характер. Ознаками соціального інституту освіти є:

- соціальні функції освіти (навчання і виховання);
- наявність суспільно вироблених форм, освітніх установ, їх організація і становище в суспільстві, а також певних осіб, які здійснюють функціонування даного інституту, їх статус в суспільстві;
- наявність регуляторів по функціонуванню даних установ і осіб, які беруть участь в освітній діяльності, тобто свідомо поставлених цілей, законів, які визначають функціонування установ, засобів та методів освітньої діяльності, матеріально-технічних засобів.

Отже, освіта як соціальний інститут, як цілісна система передбачає наявність:

- 1) суб'єктів освітньої діяльності — педагогів, учнів та студентів навчальних закладів;
- 2) об'єктів освітньої діяльності — як окремих учнів та студентів, так і їх колективів, в яких розвиваються здібності, здійснюється обмін діяльністю, знаннями, формами спілкування;
- 3) засобів освітньої діяльності — навчальних планів, програм, методів й організаційних форм навчання, підручників, посібників, технічних засобів і т. ін.

Основні завдання системи освіти	<ul style="list-style-type: none">• формування соціальної потреби громадян в освітніх послугах;• регулювання характеру, змісту та обсягів набутих і засвоєваних знань на основі розробки нових навчальних планів, програм, методів і форм навчання;• розробка, запровадження і регулювання меж різноманітності культурно-освітнього й наукового простору країни на базі системи міжнародних стандартів;• значне збільшення варіантів освітніх закладів, установ, систем, що віддзеркалюють специфічні, національні, регіональні, релігійні та інші інтереси населення;• посилення уваги до неформальної освіти і самоосвіти;• подолання міжнародної ізоляції, входження у європейський та світовий освітній простір
--	--

Освіта — соціальна система, яка має свою структуру (форми, види, ступені).

- професійно-технічна освіта — забезпечує здобуття громадянами робітничої професії відповідно до покликання, інтересів, здібностей, підвищення їхньої виробничої кваліфікації, перепідготовку;
- вища освіта — забезпечує фундаментальну, наукову та загальнокультурну, практичну підготовку, одержання громадянами спеціальності відповідно до покликання, інтересів, здібностей;
- післядипломна підготовка — забезпечує систематичне поновлення набутих у ВНЗ знань, перепідготовку людей з вищою освітою з метою опанування нових спеціальностей та професій;
- аспірантура і докторантура забезпечують наукову та педагогічну підготовку кандидатів і докторів наук.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Соціологія: короткий енциклопедичний словник*. Уклад. В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. Під заг. ред. В.І. Воловича. — К.: Укр. центр духовн. культури, 1998. — 736 с.
2. *Соціологія. Посібник для студентів вищих навчальних закладів*. / За редакцією В.Г.Породяненка. — К.: Видавничий центр „Академія”, 1999. — 384 с.
3. Коваль А.Т., Зверева І.Д., Хлєбїк С.Р. *Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник*.- К.: ІЗМН, 1997.- 392с.

УДК 37.013.74:378.4 [477+44]

ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ УНІВЕРСИТЕТІВ ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНИ

Коломієць В.О.

В даній статтє раскрыты основне принципы высшего образования университетов Франции и Украины. Одним из самих перспективных путей реализации главных принципов университета есть системное углубление двустороннего

сотрудничества с ведущими странами ЕС. В данный момент сотрудничество между странами в сфере образования расширяется.

Рассмотрены особенности французской образовательной системы и основные принципы образования, такие как единство учебы и научных исследований.

Охарактеризованы основные вопросы организации общинных научных исследований, академического обмена украинских и французских студентов, гармонизации магистерских программ и возможности учебы в аспирантуре и выполнение диссертационной работы под двойным научным руководством украинским и французским профессором.

Університет - будь він для хіміків, фізиків, математиків, юристів – вчить завжди багатомірності життя і творчості, терплячості до незрозумілого і спроби досягнути безмежне і різноманітне.

Академік Д.С. Ліхачов

До головних принципів університету в першу чергу до належать такі, котрі забезпечують неперервність наукової творчості, викладання новітніх наукових знань і методів пізнання та залучення студентів до науково-дослідної діяльності. Тому головне завдання університету полягає у тому, щоб розбудити у молоді потяг до науки, допомогти випускникові переносити наукові ідеї в конкретні галузі знань та суспільної практики.

С.І. Гессен головними принципами університетської освіти вважає:

- повноту, різнобічність та універсальність, пропонованих університетом знань;
- дух свободи і творчості у процесі викладання і учіння;
- здібність університету до самовідтворення шляхом підготовки викладачів і вчених із числа своїх студентів;
- єдність навчання та наукових досліджень [1].

Одним з найперспективніших шляхів реалізації головних принципів університету є системне поглиблення двостороннього співробітництва з провідними країнами ЄС.

Так зокрема, 18 вересня 1988 року ректори 430 провідних університетів Європи підписали Велику хартію університетів. Цей документ окреслює фундаментальні принципи, якими мають керуватись університети, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у світі, який швидко змінюється. Метою документа стало відзначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи [2].

Основні принципи:

1. Університет - самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою єдності досліджень і навчання. Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, які здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень та інновацій, та студентів, які мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

З приводу французької освітньої системи то вона має яскраво виражену національну специфіку. У країні своя система дипломів та вчених ступенів, особливий розподіл на цикли. Основні її особливості – перевага державних навчальних закладів і безкоштовність навчання для всіх, включаючи іноземців (правда, університети стягують зі студентів номінальну плату). Ще одна особливість – це практично однакова якість навчання як у столиці, так і у провінції.

Основні принципи системи освіти у Франції мають вже сторічну історію, і були закладені в 1880-90-х роках. Освіта безкоштовна, не має релігійного змісту і обов'язково для дітей від 6 до 16 років. Французька система вищої освіти мобільна і гнучка [4].

Основні переваги системи вищої освіти у Франції:

- Відносно «дешева» вища освіта, яка одночасно відзначається визнано високим рівнем знань і вмінь випускників вищих закладів освіти практично всіх типів.
- Висока централізація управління та фінансування освіти зі створенням на державні кошти системи структур та об'єднань для залучення громадськості й фахових асоціацій до вироблення освітньої політики та вирішення складних проблем поточної діяльності закладів освіти.
- Наявність системи передбачення попиту на ринку праці та використання її даних у заходах із професійного скеровування випускників коледжів чи інших закладів освіти.
- Наліжна підготовка й оплата вчителів і викладачів, побудова системи стимуляції до самовдосконалення й розширення фахових знань і можливостей.
- Створення складної та багатостадійної системи підтримки здібних до освіти та праці учнів, вирішення долі учня на основі лише його позитивних рис та ознак, збереження елітарної структури підготовчих класів (які визначають високі вимоги до навчання на рівні ліцеїв) і вищих шкіл із дуже суворим (але справедливим) відбором кандидатів на всіх стадіях.
- Майже ідеальна реалізація принципів прав особи та рівного доступу до всіх стадій освіти, зокрема шляхом безконкурсного доступу до університетів і безоплатного навчання в них. Одним із наслідків цього є те, що Франція – один зі світових лідерів за кількістю студентів-іноземців.

- Цивілізоване регулювання та державна підтримка діяльності приватних закладів освіти як засобу здешевлення навчання й розширення свободи вибору для молоді.

Таким чином, освітня система Франції довела свою ефективність. Так, представники багатьох країн їдуть учитися саме сюди. Багато урядів країн, що розвиваються, вибирають при створенні своїх національних освітніх систем як зразок французьку систему освіти та підготовки спеціалістів у всіх секторах економіки.

Україна та Франція також співпрацюють у сфері освіти. За ініціативи Посольства Французької Республіки в Україні в Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту 12 лютого 2012 року відбулася зустріч делегації Вищої політехнічної школи м. Париж (Франція) з представниками українських ВНЗ. На ній були обговорені питання організації спільних наукових досліджень, академічного обміну українських та французьких студентів, гармонізації магістерських програм та можливості навчанням в аспірантурі і виконання дисертаційної роботи під подвійним науковим керівництвом українським і французьким професором, а також низку важливих питань українсько-французького співробітництва у галузі науки та освіти. Особливу увагу приділили питанням пов'язаним з проходженням українськими студентами, аспірантами і молодими науковцями навчання та стажування у провідних закордонних вищих навчальних закладах, в рамках урядової бюджетної програми, що реалізується Міністерством на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 411.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Туркот, Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
2. www.euroosvita.net Центр міжнародних проєктів "Євроосвіта" Magna Charta Universitatum Велика хартія університетів 18 вересня 1988 року.
3. Козак, Н.Л. Університетська освіта : навч. посіб. / Н.Л. Козак, І.М. Шоробура. – Львів : Новий Світ – 2000, 2010. – 180 с.
4. Шевченко А.І. Освіта у Франції // Журнал для педагогів "Рідна школа", 2001 р. - 75 с.
5. Егоров Г.Г. журнал для педагогів "Історія у школі" ст." Система освіти у Франції" 2001р. - 104 с.
6. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, 1.1. Бабин. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.-384с.
7. « Дорожня карта » українсько- французьких відносин. Набула чинності 11.11.2005 р. // Закони України. –<http://www.uazakon.com>.
8. Книга А. Система вищої освіти в Україні та за кордоном :спроба співставлення // Освіта в Україні. - 2001. - Вип. 3. - С. 14-22

УДК 378.147.091.39:33

Катренко Я.А.,Ткаченко В.В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В статтє проанализирована ефективность игровых методов обучения в экономическом образовании, причины и последствия их использования при проведении занятий по экономическим дисциплинам в педагогическом университете. Предложена методика использования ролевой групповой игры в учебном процессе.

Постановка проблеми. Використання активних форм і методів навчання в економічній освіті педагогічного університету суттєво підвищує ефективність навчального процесу. Одним із найважливіших методів активізації пізнавальної діяльності студентів є навчальні економічні ігри.

У вітчизняній та зарубіжній літературі вичерпної відповіді щодо ефективності ігрових методів навчання немає. Керівник гри(викладач) має знати сильні і слабкі сторони ігрового методу і, передусім, наскільки ефективним є навчання у процесі гри [1, 280].

Метою статті є дослідження ефективності використання ігрових методів навчання у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Проблема оцінювання ефективності ігрових методів навчання дуже складна і потребує глибокого експериментального дослідження. Так, А. Гін підкреслює, що "як в міру огранений алмаз стає брильянтом і хороша форма дає йому можливість грати всіма кольорами райдуги, роблячи його привабливим, так і навчальна гра – хороша форма для колективного пізнання" [2, 135]

Гра як метод навчання дозволяє, ніби насправді, пережити певну ситуацію. Це один із дієвих способів повернення навчання лицем до конкретної людської практики. На перший погляд може скластися враження, що ігри створені лише для розваги, але в реальності більшість ігор є досить ефективними. Ігри не ефективні тоді, коли їх використовують для того, щоб заповнити вивільнений час або викликати азартні емоції. Справжні ігри – це не забавний додаток до навчального процесу, а ефективний засіб(методика) підвищення якості навчання у освітянських закладах. Головне у ігрових методах навчання це навчальний ефект, корисність інформації, перенесення знань у поведінку і розвиток особистості, формування творчого мислення у подальшому навчанні та професійній діяльності.

Навчальна економічна гра є формою навчання, в якій реалізуються частково науковий і навіть дослідницький методи навчання. Вона може виконувати кілька функцій: навчаючу, розважальну, комунікативну, релаксаційну, психологічну, розвиваючу, виховну.

Тут спостерігається принаймні три рівні активності учасників ігрових методів навчання: 1) репродуктивний; 2) евристичний; 3)творчий.

При проведенні і викладання курсу “Основи економічної теорії” для опанування студентами практичних навичок у навчальному процесі можна запропонувати проведення економічної гри “Як заснувати підприємство і розпочати підприємницьку діяльність”.

Змістом гри є вивчення теорії та практики функціонування підприємств та ведення підприємницької діяльності. Гра містить п’ять основних блоків:

1. Оцінка особистих якостей та вибір сфери діяльності.
2. Задум підприємницького проекту та створення конкретного підприємства.
3. Фінансування та управління фінансами підприємства.
4. Організація маркетингової діяльності.
5. Управління підприємством.

Розробки виконуються у вигляді домашнього завдання. На семінарських(практичних) заняттях студенти обговорюють та захищають відповідні розробки.

Для проведення гри створюються міні групи студентів. У кожній групі виділяють такі ролі: підприємець, головний менеджер, фінансовий менеджер та менеджер по маркетингу. На практичних заняттях студенти розв’язують завдання та розробляють техніку економічного обґрунтування по створенню та управлінні підприємством. Необхідна для цього теорія викладається на лекційних заняттях.

Запропонована ігрова форма навчання вимагає активної і безперервної участі студентів у навчальному процесі. Робота студентів має оцінюватися у бальній системі і враховуватися при підсумковому контролі із навчальної дисципліни, у нашому випадку це «Основи економічної теорії».

**Самостійна робота з дисципліни «Основи економічної теорії»
«ТЕО та установча документація створення підприємства»**

Зміст

Розділ 1..Вступ (пояснювальна записка) – виконавець – підприємець.

- 1.1 Засновники підприємства.
 - 1.2 Організаційно – правова форма підприємництва .
 - 1.3 Сфера діяльності (профіль спеціалізації).
 - 1.4 Район обслуговування (збуту продукції , надання послуг чи виконання робіт)
 - 1.5 Юридичні та фізичні особи (резиденти, нерезиденти України , а також органи держаного ,місцевого управління).
 - 1.6 Конкуренти та насиченість ринку.
 - 1.7 Переваги, які забезпечать попит на плановану продукцію.
 - 1.8 Юридичні адреса .
 - 1.9 Ідея підприємницького проекту (резюме п.п. 1.1 – 1.8 , а також зміст таблицок).
- Розділ 2. Техніко-економічне обґрунтування (таблиці 1-10).
- Розділ 3. Установча документація.
- 3.1 Реєстраційна карта – головний менеджер.
 - 3.2 Установчий договір – підприємець.
 - 3.3 Статут підприємства – головний менеджер.
 - 3.4 Свідоцтво о реєстрацію – головний менеджер.

Техніко-економічне обґрунтування створення підприємства

Таблиця 1. План виробництва продукції (робіт, послуг)- менеджер по маркетингу, підприємства _____ на 20__р.

Види продукції (робіт, послуг)	Од.вим.	План на 20__				Прогноз на 20__
		Усього	В т.ч. по кварталу			

Таблиця 2. Ринкові та планові ціни реалізації продукції (робіт, послуг) – менеджер по маркетингу , підприємства _____ на 20__р.

Види продукції (робіт, послуг)	Джерело даних	Од.вим	Діюча ціна на ринку		Планування ціни реалізації
			Оптова	Роздрібна	

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Таблиця 3 .Розрахунок очікуваної виручки від реалізації продукції (робіт, послуг) –менеджер по маркетингу, підприємства _____ на 20__р.

Види продукції (робіт, послуг)	Джерело даних	Од.вим	Ціна реалізації	Об'єм виробництва	Виручка від реалізації
	т 1, т 2.				

Таблиця 4. Штатний розклад підприємства – головний менеджер _____ на 20__р.

підрозділи і посади	Кваліфікаційні вимоги	к – ть одиниць	Форма оплати праці	Оклад (заробіток в м-ць)	Тип трудового договору	Строк найму	Заміщення

Таблиця 5. Розрахунок собівартості виробництва підприємства – менеджер по фінансам _____ на 20__р.

Статті витрат	Джерело даних	сума	Приблизна структура затрат, %
1. Матеріальні затрати	Калькуляції собівартості розрахунок т.4, к.5, ряд. всього 0,51*п.3 госп. договори		20-60
2. Амортизаційні відрахування			10-20
3. Заробітна плата			5-25
4. Відрахування в позабюджетні фонди			
5. Послуги сторонніх організацій			5-10
6. Інші			5-10
Усього			100

Таблиця 6. Розрахунок доходів та витрат підприємства – менеджер по фінансам _____ на 20__р.

Показники	Джерело даних	Сума	Примітка

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

1. Виручка від реалізації виробленої продукції (робіт, послуг)	т.3, к.6 ряд. всього		Ставка податку визначається у відповідності з «Податковим кодексом України»
2. Затрати на виробництво і реалізацію продукції	т.5, к.5		
3. Прибуток від реалізації	ряд. всього		
4. Податок на прибуток	п.1-п.2 21*п.3/100		
5. Чистий прибуток	п.3-п.4		

Таблиця 7. План використання прибутку підприємства – менеджер по фінансам _____ на 20__р.

Показники	Джерело даних	Норматив %	Примітка
. Чистий прибуток	т.6, к.3, стр.5	100	
2. Розподіл чистого прибутку			Здійснюється за рішення засновників. Кошторис фонду розвитку виробництва. Кредитні договори. Розрахунок відсотків на паї (дивіденди). Кошторис фонду соціального розвитку. Кошторис преміального фонду.
2.1. Засоби, направлені на розвиток виробництва			
2.2. Погашення довгострокових кредитів і процентів по ним			
2.3. Грошові виплати власникам підприємства			
2.4. Засоби направлені на соціальну потребу колективу			
2.5. Засоби направлені на преміювання трудового колективу			
2.6. Відрахування в резервний фонд			

Таблиця 8. Розрахунок первинного капіталу, необхідного для створення підприємства – менеджер по фінансам _____

Вклад	Джерело даних	Сума	Витрати майбутніх періодів

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Вклад	Джерело даних	Сума	Витрати майбутніх періодів
1. «Основні виробничі фонди», усього в т.2. Придбання: обладнання, машин, механізмів, будинків, споруд приміщень Капітальний ремонт: обладнання, приміщень 2. Формування оборотних засобів, усього в т.2 в розмірі: Орендної плати на місяць Страхового запасу матеріалів Незавершеного виробництва Вартості готової несплаченої продукції Місячного фонду заробітної плати Запасу готівки у касі	Договори оренди. т.5, 0,0415*п1 т.5, 0,0415*п1 т.5, 9,92075*п1 т.4, к.5, ряд. всього 0.1 п.2.5		
Всього: первинний капітал	п1+п2		

Таблиця 9. Джерела фінансування первинного капіталу, необхідного для створення підприємства – менеджер по фінансам _____

Джерела фінансування	Джерела даних	Сума		
		усього	В т.ч.	
			20__	майбутні періоди
1. Внески засновників, усього, в т.ч.: _____ _____ _____ 2. Акціонерний капітал 3. Капітал 4. Кредити комерційних банків 5. Державне фінансування 6. Кредити замовників 7. Кредити постачальників 8. Внески фондів підтримки малого підприємництва 9. Благотворні внески 10. Засоби направлені із прибутку Всього первинний капітал, в т.ч. статутний	т.8., к.3, 4 ряд. всього п.1			

Таблиця 10. Показники економічної ефективності створення підприємства – менеджер по маркетингу _____

Показники	Формула розрахунку	од.вим.	Значення показника	Примітка
1. Первинний капітал.	т.8, к.3, ряд. всього	коп/грн		
2. Собівартість виробництва річного обсягу продукції.	т.5, к.3, ряд. всього			
3. Валовий прибуток.	т.6, к.3, стр.3			
4. Чистий прибуток.	т.6, к.3 стр.5			
5. Підприємницький прибуток.	т.7, к.4 стр.2.1.+2.2.+2.3.			
6. Норма прибутку:				
Валового	п.3:п.1			
Чистого	п.4:п.1			середній рівень 33-50 коп/грн
Підприємницького	т.5:п.1			
7. Рентабельність продукції	п.4:п.2 x100	%		середній рівень 13-24%
8. Строк окупності капітальних вкладів	п.1:п.4	немає		ефективний строк окупності 2-3 роки

Висновки. Таким чином, метою використання ігрових методів навчання у педагогічному університеті є вивчення особливостей функціонування та розвитку економічних систем, а ефективність реалізації цієї мети забезпечується в процесі навчальної діяльності по напрацюванню та прийнятті ефективних рішень. Ігрові методи економічного навчання є своєрідним плацдармом по тренуванню учасників гри як ефективному способу підвищення кваліфікації спеціалістів, розвитку їх ділового і творчого мислення, ініціативи, підприємливості тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксьонова О.В. *Методика викладання економіки: навчальний посібник* – К.: КНЕУ, 2006. – 460с.
2. Гин А.А. *Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя.* – М.: Вита-Пресс, 1999. – 385с.
3. Носаченко И.М. *Игровые методы обучения в экономике: Учеб. метод. пособие.* – К: МАУП, 1995 – 80с.

УДК 57.017.3:1-98.4-053.9:37.061

Коленіченко Т.І.

АНАЛІЗ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ, ЯКІ МЕШКАЮТЬ В ГЕРАТРИЧНОМУ ПАНСІОНАТІ

В данній статтє проанализировано особенности людей пожилого возраста, которые поступили в гериатрический пансионат; определено индивидуально-психологические особенности людей пожилого возраста; описано характерологические особенности жителей гериатрических пансионатов.

Важливість дослідження проблеми адаптації людини похилого віку до умов гериатричного пансіонату полягає в тому, що після вступу до гериатричного пансіонату в людини похилого віку відбувається яскраве вираження індивідуальних рис характеру та прояв особливостей психіки (ригідність психічних процесів, зменшення здатності та прагнення до конформності, егоїстичність та егоцентризм, зниження мотивації до зміни адаптаційних можливостей), що зумовлює виникнення міжособистісних конфліктів у гериатричному пансіонаті та утрудняє процес їх попередження і вирішення. Як наслідок, відбувається процес дезадаптації літньої людини до нового соціального середовища. *Актуальність* порушеної проблеми зумовлюється також і тією обставиною, що в закладах соціального обслуговування відсутні відповідні психологічні та соціально-педагогічні умови, необхідні для реалізації ефективної взаємодії людини похилого віку з оточуючим і навколишнім середовищами.

Мета статті полягає в аналізі характерологічних властивостей людей похилого віку, які мешкають в гериатричному пансіонаті

Відповідно до мети нами окреслено такі завдання:

1. Проаналізувати особливості людини похилого віку, яка потрапила до геріатричного пансіонату;
2. визначити індивідуально-психологічні характеристики осіб похилого віку;
3. описати характерологічні властивості, притаманні людям похилого віку

Проблеми, які виникають у людей похилого віку при вступі до закладів соціального обслуговування, досліджували Ю. С. Авербух, І. Н. Веселкова, О. В. Землянова, В. М. Горник, О. В. Гусева; організацію медичного обслуговування осіб похилого віку вивчали Н. Ф. Демет'єва, І. О. Жук, Н. М. Доценко. Проблеми соціальної та психологічної геронтології стали предметом уваги М. Д. Александрової, В. Альперович; зміни стану особистості осіб похилого віку, які проживають в будинках-інтернатах, вивчали В. В. Болтенко, О. О. Вороніна.

Зазначимо, що характерною особливістю людини похилого віку, яка потрапила до геріатричного пансіонату є нестабільний психічний стан, часто навіть незначне втручання в усталений роками стиль життя може викликати порушення психічної діяльності. Зміна умов життєдіяльності при вступі до геріатричного пансіонату зумовлює виникнення в літньої людини пригніченого настрою, невпевненості в собі. Чим швидше відбудеться процес адаптації, тим швидше суб'єкт життєдіяльності зможе відчувати інші особливості життя. Вхідження в пансіонат є подією важливою в житті літньої людини. Відбувається зміна стереотипів і середовища, в якому перебувала людина похилого віку протягом життя. Саме це є причиною виникнення почуття тривоги. Слід зазначити, що важливим є те, в яке середовище потрапляє людина. Персонал, який працює в пансіонаті, повинен ставити за мету стимуляцію потенційних психічних можливостей, підтримку і підвищення соціальної активності людей похилого віку; спонукати до розширення соціальних контактів і створення оптимальних умов для тренування навичок самообслуговування і соціального функціонування. Уся робота в пансіонаті має бути спрямована на те, щоб там панувала атмосфера доброзичливого мікроклімату, який буде сприяти виробленню в літніх людей відчуття корисності для суспільства загалом та найближчого оточення зокрема.

Слід зазначити, що уповільнення темпу психічних реакцій у людини похилого віку збігається з фізичним згасанням, хворобами та соматичними відхиленнями. Вважаємо, що адаптацію осіб похилого віку потрібно розглядати через призму їх психологічних характеристик. Пізня зрілість характеризується спадом фізичних і розумових можливостей, послабленням інтересів, сексуальної функції, хоча загалом психічний склад старої людини незмінний і зберігає свої основні характеристики протягом усього вікового періоду. Важко не погодитися з Р. С. Яцемирською, яка праці «Соціальна геронтологія» стверджує, що характерологічні риси та особливості особистості можна спостерігати протягом життя, практично вони є незмінними і на самому останньому етапі онтогенезу – в період довголіття. Характер особистісного реагування зберігається до кінця життя та не піддається зміні [5].

Індивідуально-психологічні характеристики осіб похилого віку досліджував Ю. С. Авербух у своїй праці «Порушення психічної діяльності в пізньому віці: психіатричний аспект геронтології та геріатрії». Автор зазначає, що людям похилого віку притаманне погіршення самопочуття, самовідчуття, самооцінки. У них посилюється почуття самотності, невпевненості у собі, незадоволеності собою, настрої — понижений, переважають різні тривожні побоювання: самотності, смерті. Літні люди стають похмурими, роздратованими, песимістичними, у них знижується здатність радіти, інтерес до зовнішнього світу, до чогось нового, стають егоїстичними, коло їхніх інтересів звужується, з'являється підвищений інтерес до переживання минулого, його переоцінки. Підвищується інтерес до свого тіла, до різних неприємних відчуттів, які часто спостерігаються в старості, послаблюється контроль за своїми реакціями, вони не досить добре володіють собою [1].

Погоджуємося з поглядами науковця й про те, що зміни в психічному стані у взаємодії із зниженням гостроти сприйняття, пам'яті, інтелектуальної діяльності перероджують своєрідний образ старої людини та роблять їх схожими між собою.

Нами здійснено спробу описати характерологічні властивості, притаманні людям похилого віку, які потрапляють до геріатричного пансіонату та визначають особливість процесу адаптації: погіршення самопочуття, самовідчуття, зниження самооцінки, посилення почуття самотності, невпевненості в собі, незадоволеність собою, роздратованість, песимістичність, егоїстичність, зниження здатності радіти, інтересу до зовнішнього світу, звуження кола інтересів, поява підвищеного інтересу до переживання минулого, його переоцінки, послаблення контролю за своїми реакціями. Для виявлення характерологічних властивостей нами використано метод анкетування, опосередкованої бесіди та спостереження.

Важлива роль відводиться емоційній сфері людини похилого віку, зокрема, емоційним переживанням, оскільки емоції – це психічні форми переживання людини. Л. С. Виготський зазначає, що емоційні переживання – це особливий клас психічних явищ, які виявляються у формі безпосереднього переживання суб'єктом життєвого смислу цих явищ, предметів чи ситуацій для задоволення своїх потреб [2]. Ці переживання, на думку О. В. Краснової, Т. Д. Марцинковської, А. Г. Лідерса, безпосередньо беруть участь у внутрішній регуляції діяльності, у нашому випадку діяльність зводиться до активності літньої людини [3; 4]. Як переконують результати проведеного анкетування, потрапивши до нового соціального середовища (геріатричний пансіонат), людина похилого віку відчуває емоційні переживання, які пов'язані із неможливістю піклуватися про інших, бути корисними, займатися звичними справами. У літньої людини з'являється багато вільного, незаповненого подіями часу, її активність зводиться до спілкування з мешканцями кімнат чи з сусідами. Така обстановка сприяє прояву лінощів: вони не мають бажання чимось займатися, оскільки їх влаштовує вже звична ситуація бездіяльності.

Отже, соціальний працівник працюючи з людьми похилого віку, повинен враховувати їх особливості: конфліктність, нетерпимість, консерватизм, образливість та егоцентризм, недовіру та зниження емоційного фону, тобто саме ті риси, які виявляються при нестандартних обставинах, у тому числі й у будинках-інтернатах. Тому літні люди традиційно розглядаються соціальними працівниками і психологами як «важкі» об'єкти для ефективної корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авербух Е. С. *Расстройства психической деятельности в позднем возрасте : психиатрический аспект геронтологии и гериатрии / Ефим Соломонович Авербух. – Л. : Медицина, Ленингр. отд-е, 1969. – 285 с.*
2. Виготский Л. С. *История развития высших психических функций : в 6 т. / Лев Семенович Виготский / [гл. ред. А.В. Запорожец] – М. : Педагогика, 1984.*

3. Краснова О. В. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте / О. В. Краснова, Т. Д. Марцинковская // Зрелость и старение. – 1998 – №3. – С. 34–59.
4. Краснова О. В. Социальная психология старения : учеб. пособие для студ. высш.учеб заведений / Ольга Викторовна Краснова, Александр Григорьевич Лидерс. – М. : Издательский центр «Академия». – 2002. – 288с.
5. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология : учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений / Раиса Сергеевна Яцемирская, Инна Григорьевна Беленькая – М. : Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 224 с.

УДК 37.018.1:17.022.1

Ковальчук О.В.

СІМ'Я І ШКОЛА ЯК ГОЛОВНІ ПАРТНЕРИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті роль семьи и школы как главных партнеров формирование гуманистических ценностей младших школьников. Ключевые слова: гуманистические ценности, школа, семья, воспитание.

Гуманістичний характер виховання передбачає побудову його змісту й форм на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованців, їх індивідуальних можливостей, поваги до особистості дитини, турботи про її гармонійний розвиток, встановлення взаємин співробітництва у навчально-виховному процесі. Такий підхід передбачає ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, визнання його прав.

Актуальність даної теми полягає у набутті молодим поколінням соціального досвіду, успадкування, духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, шляхом партнерів гуманістичного виховання, якими виступають школа та сім'я.

Мета статті полягає у забезпеченні формуючого виховного впливу школи та сім'ї на молодшого школяра.

Відповідно до мети нами окреслено такі завдання:

1. проаналізувати наукові праці присвячені проблемі взаємодії та партнерства сім'ї та школи;
2. окреслити педагогічні умови формування гуманістичних цінностей молодших школярів.

Аналіз публікацій щодо окресленої проблеми партнерства школи та сім'ї свідчить, що її активно розробляли І.С.Дьоміна, Я.І.Журецький, В.І.Кириченко, А.В.Косарева, В.М.Оржеховська, В.Г.Постовий, М.М.Шаповал.

Виклад основного матеріалу.

Практика довела, що школа і сім'я - два суспільних інститути, без партнерства та консолідації зусиль яких ефективність усього процесу виховання буде досить низькою. Адже сім'я найбільше впливає на всебічний розвиток дитини вдома з своїм укладом спільного життя, побутом, працею, традиціями, звичаям, а школа відповідно, під час навчально-виховної роботи.

Успішна реалізація завдань, які сьогодні ставить перед собою сучасна школа, стверджує М.Й.Боришевський, істотно підвищується у співпраці батьків з учителями. Знання, які можна отримати про дитину «про рівень її підготовленості до навчання, про її здоров'я, звички, нахили – не просто обов'язок педагога, а й необхідна умова успішного навчання та виховання маленьких школярів. Турбота про те, щоб учитися було цікаво, необтяжливо, щоб дитина не відчувала себе занедбаною, має стати спільною і для батьків, і для вчителів» [2,с. 5].

На думку, В.В.Ягупова, суть партнерської взаємодії сім'ї і школи, реалізується у впровадженні єдиного підходу до цілей та завдань виховання, єдиних принципів і методів педагогічного впливу, єдиних вимог і критеріїв оцінки стану справ у дитячому колективі. Єдність виховної діяльності досягається загальним цілеспрямованим підходом всіх суб'єктів виховного процесу до вирішення виховних завдань [6].

Зважаючи на те, що «всі шкільні проблеми, які стоять перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю» [1], то можна стверджувати, що зміцнення сім'ї, вдосконалення родинного виховання є однією з найважливіших соціальних проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя молоді.

Тому, перед школою і сім'єю на сучасному етапі поставлені завдання щодо пошуку і впровадження новітніх форм побудови виховного процесу, в якому провідна роль належить формуванню ціннісного ставлення до людини, а це, у свою чергу сприяє моральному, інтелектуальному і фізичному розвитку особистості.

Тим самим, О.А.Захарченко неодноразово підкреслював, що корені розвитку особистості беруть свій початок у сім'ї і продовжують формуватися у школі [3]. Тому, безперечно, на школу покладаються завдання виявляти і застосовувати ефективні засоби виховного впливу на молодшого школяра, задля всебічного гармонійного розвитку його особистості. Цьому, безперечно сприяє об'єднання школи і сім'ї у цілісну виховну систему, що функціонує на принципах гуманістичної взаємодії, поваги, людяності та любові. У цій ситуації, школа повинна бути генератором ідей і захоплювати до педагогічної взаємодії учня, учителя, батька.

У свою чергу, Г.С.Ясякевич, розглядаючи процес формування гуманістичних цінностей, прийшла до висновку, що реалізація проблеми виховання здійснюється завдяки:

- переорієнтації процесу засвоєння знань та умінь у корисну справу для дитини та з подальшим включенням її у цей процес;
- допомозі молодшому школяреві рухатись в системі виховання від пізнання суті вчинків до саморозвитку, самовиховання, самоствердження;
- сконцентрованню уваги дитини на проблемі гуманістичної культури в широкому і вузькому розумінні, як однієї з домінант в моральному самовихованні і самореалізації [7].

Цікаво до проблеми формування гуманістичних цінностей підходить Л.В.Канішевська [4], яка пропонує здійснювати щодо учнів диференційований підхід. Тобто виховна робота повинна поєднувати індивідуальні і групові форми роботи, при чому за вибором самих учнів.

Сучасна дослідниця І.М.Тадєєва [5], зазначає, що процес виховання гуманістичних цінностей проходить відповідно до шести закономірностей:

1. Взаємозв'язок виховання гуманності і розвитку особистості.
2. Зумовленість виховання гуманності суспільними умовами й потребами.
3. Визначна роль діяльності і спілкування у вихованні гуманності учнів молодшого шкільного віку.
4. Взаємозв'язок навчання і виховання у процесі виховання гуманних якостей учнів.
5. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання гуманних якостей особистості.
6. Вплив спадковості на розвиток гуманності особистості.

Таким чином, аналіз педагогічних джерел і емпіричних даних дозволив виявити певні умови, що посилюють ефективність взаємодії та партнерства сім'ї та школи щодо формуванню гуманістичних цінностей молодших школярів. До таких умов можна віднести наступні:

- адекватне розуміння учнем, батьками та учителем цілей і завдань виховання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості молодшого школяра;
- наявність чітких знань про особистість учня, структуру його сім'ї, їх виховні позиції і ставлення до школи як до учасника виховного процесу;
- здійснення школою виховного впливу на учня та його сім'ю, безпосередньо через педагогічну пропаганду гуманістичних цінностей та завдяки формуванню ціннісних орієнтацій особистості;
- залучення сім'ї до виховного впливу на дитину в умовах школи, що підвищує авторитет батьків серед дітей;
- впровадження єдиної виховної системи з метою формування гуманістичних цінностей молодших школярів;
- формування педагогічної культури батьків;
- прояв особистого прикладу батьків, їх авторитету;
- співпраця родини і вчителів щодо визначення пріоритетних напрямків, форм, методів і прийомів виховання;
- систематичність і послідовність у виборі форм, методів і прийомів роботи з дітьми.

Отже, завдяки взаємодії система виховання та навчання покликана сприяти реалізації основної функції виховної роботи – донесення до свідомості школяра систему ідей, знань про гуманістичні цінності і формування на їх базі стійких гуманних якостей особистості школяра та розширення досвіду гуманної поведінки. Першочерговою метою формування гуманістичних якостей можна визначити усвідомлення кожною дитиною принципів, норм гуманної поведінки, ідеалів, відповідних моральних оцінок: уявлення про добро і зло, справедливість і несправедливість тощо, норм моральності в цілому, що вимагаються громадою, соціумом, суспільством.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В., Котирло В.К. Підготовча група до школи в дитячому садку: методичний посібник. - К.: Радянська школа, 1989.-136с.
2. Боришевський М. Сім'ейне виховання, гарант морального становлення особистості // Початкова школа. – К.:1995, №4. - С. 4-9.
3. Захаренко С. педагогічні погляди О.А.Захаренка на родинне виховання// Рідна школа.:Київ, 2010, №3, С.14-16.
4. Канішевська Л. В.. Основи формування гуманних відносин учнів I-IV класів шкіл- інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у позаурочний час / Інститут педагогіки АПН України. — К, 1997. — 104с.
5. Тадєєва І.М. Особливості формування гуманістичних якостей особистості молодших школярів під час вивчення предметів гуманітарного циклу // Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання і навчання в школах і вищих навчальних закладах: Зб. наукових праць Рівненського економіко-гуманітарного інституту. – Рівне: «Тетіс». – 2000. – с.451-455.
6. Ягулов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
7. Ясякевич Г. Роль вчителя в структурі виховання гуманних ставлень школярів //Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. – К.: УДПУ, 1997. –С. 210-212.

Кошарна Н.В.

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ ШВЕЦІЇ

У статті розглядаються особливості змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Швеції. Проаналізовано зміст навчальної програми «Теорія та практика викладання», який показав, що її основною тезою є ствердження особливої позиції педагога у навчально-виховному процесі.

В статті розглядаються особливості змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Швеції. Проаналізовано зміст навчальної програми «Теорія та практика викладання», який показав, що її основною тезою є ствердження особливої позиції педагога у навчально-виховному процесі.

Оцінюючи досвід педагогічної підготовки вчителів у Швеції з позицій вітчизняної педагогічної науки, вважаємо за потрібне з'ясувати сутність поняття «педагогічна підготовка», яке використовується в теорії та практиці підготовки педагогічних кадрів у Швеції [1;2;3;4].

У шведській науково-педагогічній літературі в контексті педагогічної підготовки майбутніх вчителів вживається термін «praktisk-pedagogisk utbildning», що перекладається українською мовою як «практично-педагогічна підготовка вчителя». Поруч з цим терміном використовується поняття «Theory and Practice of Teaching», яке розуміється шведськими науковцями як «теорія і практика викладання» [6].

Логіко-структурний аналіз зазначеного поняття виявив його тотожність з поняттями «загальнопедагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя», що використовуються сучасними дослідниками у вітчизняній літературі.

Аналіз змісту навчальної програми «Теорія та практика викладання» (Мальмський Школі Освіти та Крістіанстадському університеті) показав, що її основною тезою є ствердження особливої позиції педагога у навчально-виховному процесі. Він забезпечує учневі визнання серед однокласників через вияв власного ставлення до дитини і створення сприятливого психологічного клімату в класі, через створення ситуацій розвитку учня на уроці та в позаурочному спілкуванні. Залучаючи дитину до діяльності, вчитель як лідер скеровує її на пізнання світу і себе в ньому. Для дитини, учня вчитель потрібний як організатор життєдіяльності, що забезпечує задоволення кардинальних потреб підростаючої особистості у самоактуалізації та визнанні оточуючими її цінності [8].

Такий розгляд ролі педагога у процесі самореалізації дитини обумовлює зміщення акцентів у його підготовці в бік формування й розвитку організаційних здібностей. У підручнику «Шкільна дидактика та навчання» зазначається, що традиційно у процесі професійної підготовки на перше місце висувалася дидактична функція вчителя. З часом ця функція почала змінювати свою природу - від передачі знань – до навчання способам їх здобування. Діяльність учителя не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, стільки в умінні бути організатором їх засвоєння. Таким чином педагогом реалізується освітня функція навчання [6].

Поряд із дидактичною функцією вчитель здійснює і розвивальну. Суть її – у створенні умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття та самоутвердження. Виховна функція полягає в організації діяльності з переведення загальнолюдських цінностей у свідомість і досвід поведінки учнів через вияв ставлення вчителя до них, організацію життєдіяльності дітей.

Отже в процесі реалізації кожної з функцій ключову роль відіграють лідерські вміння вчителя. Тому навчання лідерству розглядається шведськими педагогами як необхідна умова професіоналізму вчителя. Його складниками є компетентність та озброєність системою вмінь. Однак цих компонентів замало. Необхідно мати певні особисті якості. Бути вчителем-лідером означає бути авторитетною мудрою людиною, яка спроможна справити суттєвий вплив на людей [5].

Необхідність формування й розвитку лідерських здібностей, організаційних та керівних умінь у межах загальнопедагогічної підготовки обумовлюється ще однією важливою обставиною. Сутність її – у наступному. Об'єкт педагогічної діяльності в шведських навчальних посібниках з педагогіки розглядається як організація процесу керівництва діяльністю учня, який виступає в позиції активного суб'єкта цієї діяльності. Тому основними критеріями оцінки результативності педагогічної діяльності є показники сформованості регуляторно-поведінкових умінь кожної дитини, навичок самостійного керування власною діяльністю та собою як її суб'єктом.

Зрозуміло, що ключову роль у досягненні таких результатів відіграє особистість педагога, його фахова компетентність, що зумовлюється рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуальними особливостями і професійно значущими якостями.

Отже, змістом діяльності учителя є таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості. Тому професійна діяльність педагога розглядається шведськими науковцями як своєрідна мета-діяльність, тобто така діяльність, що є надбудовою над діяльністю учня.

У змісті теоретичного компоненту педагогічної підготовки акцентується на тому, що керівництво будь-якою діяльністю людини потребує розвитку здібностей відтворювати її внутрішній стан, уявлення про довколишній світ; розуміння сприятливих та несприятливих умов виконання конкретних завдань. Усе це повною мірою стосується і педагогічної діяльності, адже вчитель не тільки визначає мету навчання і виховання, а й намагається зробити так, щоб ця мета була усвідомлена і прийнята учнями. Він не лише добирає засоби досягнення мети, але й працює над тим, щоб ці засоби були засвоєні його учнями, стали для них власними [5].

Ідеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до управління власною діяльністю. Таким чином, діяльність учителя передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване перетворення його світу відповідно до мети виховання і навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за умови активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які забезпечували б цю активність (формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання, прийомів навчальної роботи) [5]. Таке керування діяльністю іншої людини називається рефлексивним. Воно базується на уявленні, за якими учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати для учнів процес навчання, допомагати їм у досягненні повного самовиявлення. Тому основними принципами, на яких має базуватися його діяльність, є наступні:

- надання учням права вибору виду навчальної діяльності за умов вільної та відкритої організації навчання;
- спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язання із визначенням обсягу і змісту навчальної роботи;
- організація навчання не як механічного заучування навчальної інформації, а як організацію умов для відкриття, яке здійснює учень під час розв'язання реальних життєвих ситуацій [7].

Таким чином, у підручниках педагогіки шведських вчених підкреслюється, що педагогічна діяльність повинна будуватись на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель:

1. Ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу;
2. Розвиває здібності учня з самокерування (саморегуляція, самоорганізація, контроль) власною діяльністю;
3. Організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії-діалогу з учнями.

Зрозуміло, що здійснення зазначеного вище керівництва можливе за умови наявності у вчителя певного професійного досвіду. Автор підручника «Шкільна дидактика та навчання» М.Ульєнс наголошує на необхідності показати, що володіти педагогічними знаннями – ще не є запорукою успішної педагогічної діяльності. У процесі підготовки учителів, оволодівачи

педагогічними знаннями, досить часто стикаємося з проблемою «ментальної колонізації учителів». Її сутність полягає у невмінні педагога пов'язати теоретичні положення з практикою здійснення педагогічної діяльності; використовуючи теоретичну базу, обирати найбільш раціональні методи й прийоми викладання; адаптувати положення теорії навчання до реальної шкільної ситуації [7].

Зазначене вище дає можливість розглядати теоретичний компонент як обов'язкову, але недостатню умову педагогічної підготовки. Повноцінність останньої досягається тільки гармонійним поєднанням теоретичного й практичного її аспектів.

Аналіз змісту програм практично-педагогічної підготовки вчителів Незалежного університету м. Мальме, Крістіанстадського та Лундського університетів дав підстави для висновку про специфіку змістового компоненту педагогічної підготовки вчителів у Швеції [8].

Зазначена специфіка має прояв у наступних положеннях:

1. Окремо взятої теоретичної дисципліни «Педагогіка» не існує. Педагогічні знання викладаються в контексті навчальної дисципліни «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання») в інтеграції з філософськими, антропологічними, психологічними знаннями, методикою викладання предметів спеціальності.
2. Складовою частиною педагогічної підготовки педагогічних кадрів є практика, що входить до змісту курсу «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання»). Оцінка за неї є складовою загальної оцінки, отриманої студентом за зазначений курс протягом кожного року навчання в університеті.
3. На відміну від складеного в українських університетах «вертикального» розподілу навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін (наприклад, на першому курсі викладається «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Загальна психологія»; на другому – «Теорія виховання», «Теорія навчання», «Історія педагогіки», «Вікова психологія»; на третьому – «Основи школознавства» («Менеджмент в освіті»), «Педагогічна психологія» тощо) у шведській системі підготовки вчителів цей матеріал розподіляється «горизонтально». Відповідно до зазначеного розподілу основні розділи педагогічної науки викладаються на кожному курсі з поправкою на вікову категорію учнів.
4. Кожний навчальний заклад, що здійснює підготовку вчителя формує зміст теоретичного компоненту педагогічної підготовки на власний розсуд, що призвело до значної кількості варіативних курсів та відмінностей у теоретико-педагогічних положеннях, обов'язкових для засвоєння майбутніми вчителями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдулліна Оксана Алексеевна. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений* / О.А.Абдулліна. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с. – ISBN 5-09-001738-7.
2. Акусок А.М. *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Акусок Алла Миколаївна ; Київ. нац. ун-т ім. М.Драгоманова. – Київ, 2009. – 20 с.
3. Вовк Людмила Петрівна. *Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки* / Л.П.Вовк, Падалка О.С.Падалка. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 242 с. - ISBN 966-613-185-4.
4. *Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений* / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Штянов.- М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – ISBN 5-09-000438-2.
5. Arfwedson G. *Didaktik for larare (Didactics for teachers), 4th edition* / G.Arfwedson. – Stockholm: HLS Forlag, 1995. – 138 p.
6. Carlgren I. *Pedagogy and Teachers' Work* / I.Carlgren //Nordisk Pedagogic, Vol.19, # 4, 1999. – P.223 –234.
7. Uljens M. *School Didactics and Learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory* / M.Uljens. – Vasa (Finland): Department of Education Abo Akademi University, 1997. – 280 pp.
8. *Verksamhetsforlagd tid i Lararutbildningen: Text till Studenter* // Malmo Hogskola, Lararutbildningen, 2005. – 15 pp.

УДК 339.166.5

Кохно Д.О.

РОЛЬ ДЕРЖАВИ У СТВОРЕННІ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ

В статті аналізуються роль держави, як одного з головних суб'єктів, котрий впливає на формування, виробництво і розвиток інтелектуального капіталу, а також виділяються його функції.

Постановка проблеми. Світові тенденції показують, що більшість країн світу рухаються новим шляхом розвитку, пов'язаного з інтелектуалізацією економіки та зростаючою роллю інтелектуального капіталу, який зараз є тим фактором, що визначає рівень конкурентоспроможності країни на світовому ринку. Умови для процесу відтворення інтелектуального капіталу сьогодні в Україні є вкрай складними. Вирішення потребують такі проблеми – формування зацікавленості в праці інтелектуалів, підвищення добробуту населення та якості його життя, розвиток особистості, розвиток перспективних вітчизняних галузей науки, забезпечення ефективних зв'язків між наукою та економікою, реформування системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фактором, який сьогодні значною мірою впливає на формування економічної політики будь-якої країни є інтелектуальний капітал.

Проблема формування інтелектуального капіталу розглядається у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: Т.В. Бауліної, А.Г. Жарінової, В.Л. Іноземцева, В.О. Кендюхова, О.М. Коваленко, О.Ф. Морозова, Л.І. Федулової, А.А. Чухна, О.В. Шкурупій та інших. Серед чинників, які впливають на формування інтелектуального капіталу, недостатньо висвітлена роль держави, як одного з основних суб'єктів цього процесу.

Метою статті є обґрунтування ролі та функцій держави у процесі формування інтелектуального капіталу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний інноваційний тип економічного зростання базується на розвитку швидкими темпами НТП, зростанні інтелектуалізації економіки та інших сторін суспільного життя. Знання та інформація стають стратегічними ресурсами економічної діяльності, факторами конкурентоспроможності фірм, підвищення професіоналізму індивідів та необхідною умовою економічного прогресу, який разом із суспільним розвитком напряду залежить від інтелектуалізації життя населення. Інтелектуальна діяльність стає головною умовою економічного поступу. На перше місце виходять галузі, основою функціонування яких є використання науки, інформації та знань – біотехнологія, програмне забезпечення, генетика, біохімія та інші.

Відповідно до особливостей, які склалися на сучасному етапі, зростає увага до дослідження інтелектуального капіталу на макроекономічному рівні. Інтелектуальний капітал, при збереженні основних сутнісних ознак капіталу, має власні особливості, які пов'язані з його нематеріальною природою. Інтелектуальний капітал, за змістом, є одним з видів капіталу і являє собою, з нашої точки зору, авансовані у виробництво інтелектуальні ресурси, які є накопиченими знаннями, навичками, досвідом, творчістю, інформаційно-комунікативними здібностями працівників, що під час свого руху приносять більшу вартість, ніж первісно авансована, та організаційною структурою, технологіями, інформаційною базою, патентами, брендами, товарними знаками тощо, які переносять вартість на готовий продукт не змінюючи своєї форми. Його складові характеризуються найбільш якісним внеском у додану вартість.

З нашої точки зору, інтелектуальний капітал має таку структуру: 1) людський капітал (знання, вміння, навички, досвід, мобільність (здатність до сприйняття нової інформації, навчання, перепідготовки, адаптації до нових умов) та креативність та ін.); 2) структурний капітал (торгова марка, патенти, ліцензії); 3) клієнтський капітал (взаємодія та зв'язки зі споживачами, конкурентами, партнерами) та 4) соціальний капітал (представлений інститутом довіри). Безсумнівно, основою інтелектуального капіталу є людський капітал, який виступає системоутвірним елементом всіх інших його частин.

На сучасному етапі поява категорії «інтелектуальний капітал» й усвідомлення його змісту та ролі в економіці країни призводить до посилення ролі та значення держави. Стратегія поведінки держави у сучасній економіці така [2, с. 57]:

- з одного боку, у розвинених країнах вона все більше йде з економічної сфери, скорочуючи свою безпосередню присутність як власник у всіх галузях, і надаючи, таким чином, конкуренції можливість формувати більш ефективну економіку;
- з іншого боку, опосередкована присутність держави практично в усіх сферах сучасної економіки є запорукою її подальшого ефективного розвитку. На державу покладено велику відповідальність за розробку і реалізацію національної соціально-економічної та науково-технічної політики, формування і розвиток інституціональної структури, що охоплює не лише юридичні, а й морально-етичні, моральні взаємовідносини людей у сучасному суспільстві.

Формування інтелектуального капіталу відбувається на трьох рівнях (залежно від суб'єктів господарювання):

- 1) індивідуальному – рівні особистості;
- 2) мікроекономічному – рівні підприємства;
- 3) макроекономічному – рівні держави.

Незважаючи на те, що на всіх рівнях процес відтворення інтелектуального капіталу є взаємопов'язаним та взаємозалежним, головну роль у цьому процесі відводиться державі – як інституту, який забезпечує створення не лише юридичного середовища, а й відповідного соціально-економічного середовища. Поява, формування та відтворення інтелектуального капіталу залежить від соціально-економічного розвитку країни. Ця закономірність обумовлена тим, що [1, с. 12]:

- процес формування інтелектуального капіталу залежить від медичного обслуговування, системи освіти, тривалості та рівня життя населення;
- інші складові інтелектуального капіталу (доступність накопиченого світового та національного потенціалу) є важливими чинниками формування людського капіталу – загального рівня освіченості, моральних та культурних якостей;
- реалізація інтелектуального капіталу знаходить прояв не лише у сфері виробництва, а й у сфері споживання. Змінюється якість потреб, зокрема тих, що стосуються соціального середовища, умов проживання, питань безпеки, соціальної захищеності, а також організації інституціонального середовища в цілому.

У системі формування інтелектуального капіталу можна виділити такі компоненти:

- людська компонента (система освіти, система культури);
- технологічна компонента (система виробництва та її взаємозв'язок з науковим знанням; НДДКР, залучення технологій з-за кордону);
- інституційна компонента (система державних та недержавних установ, вітчизняна нормативно-правова база, міжнародні стандарти).

Забезпечення процесу формування та відтворення інтелектуального капіталу вимагає поєднання всіх елементів та їхньої комплексної взаємодії. Розрізнено, поодинокі структурні частини не в змозі забезпечити конкурентоспроможність будь-якої країни.

Висновки. Елементом законодавчого та бюджетного процесу регулювання інноваційного розвитку країни є державна підтримка. На сучасному етапі головною складовою суспільного та економічного розвитку є розвиток інтелектуального капіталу, який стимулює створення та широкомасштабне використання високих технологій.

На сучасному етапі в умовах глобальної економічної конкуренції виграють ті країни, які забезпечують сприятливі умови для науково-технічного прогресу, основою якого є поєднання розвитку НДДКР та інтелектуального капіталу.

Процеси створення та відтворення інтелектуального капіталу вимагають відповідного соціально-економічного середовища. Особливістю сучасного етапу соціально-економічного розвитку є розвиток НДДКР, широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що розширює можливості обміну інформацією та знаннями. Головним суб'єктом, від політики якого залежить соціально-економічний розвиток є держава.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жарінова А.Г. *Організаційно-економічні засади формування інтелектуального капіталу в економіці знань // Актуальні проблеми економіки № 10 (124), 2011, с. 8-13.*
2. *Стратегія економічного розвитку в умовах глобалізації / Ред. Д.Г. Лук'яненко . – К.: КНЕУ, 2001. – 378 с.*

Корень А. М.

**СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Модернізація змісту професійно-педагогічної підготовки і загальнопедагогічної, зокрема, передбачає зміну зовнішніх та внутрішніх форм його виявлення. Подібні процеси розпочались в Україні в середині 90-х років ХХ століття під впливом складної сукупності зовнішніх чинників і, насамперед, політичної та соціально-економічної переорієнтації суспільства. Українська система освіти прагне змінити орієнтацію на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей і досягнень вітчизняної системи освіти та віднаходження реальних можливостей зближення з європейською освітньою системою.

До соціальних передумов, що впливають на оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки передусім відносяться рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин суспільства. Йдеться про спосіб виробництва, матеріальне заохочення педагога, державну політику розвитку освіти, рівень демократизації суспільства тощо. Потреби поступального розвитку високотехнологічного суспільства полягають у формуванні соціального замовлення на відповідних висококласних фахівців.

Аналіз сучасного стану шкільної освіти, підготовка студентів у педагогічних університетах підтверджують існування проблеми в задоволенні потреби загальноосвітньої школи, закладів нового типу у вихованні високоосвіченого, професійно компетентного вчителя та реальним станом системи професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Процеси демократизації надають сучасному учителю високі потенційні можливості впливати на формування світогляду особистості, її політичних переконань, настроїв. Реалізація цих можливостей залежить не лише від розвитку соціальних прогресивних тенденцій, але й від особистих якостей педагога. Реальну роль при цьому відіграють талант фахівця, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, висота соціального положення професії педагога, її престиж обумовлені системою суспільних відносин, в яких живе та працює вчитель.

З проголошенням у 1991 році української незалежності розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним із завдань перетворення стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість світові, залучення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на те, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання і виховання визначається тенденцією щодо розгляду учня як найголовнішої цінності з особливим, притаманним кожному, багатим внутрішнім світом або ж прихованими потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей почуття патріотизму, громадянської відповідальності, державницької ідеології, гуманності, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації, мають бути втіленими у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття"[1].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, маючи при цьому вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення якнайсприятливіших умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування умінь і навичок практичної діяльності.

Реалії сьогодення вимагають переорієнтації акценту завдань загальнопедагогічної підготовки на формування ціннісного відношення до системи педагогічних знань як основи професійної рефлексії фахівця, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Таким чином, зміна ціннісних установок спрямовує розвиток педагогічної освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини. Це вимагає створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, який відповідає сучасному соціальному замовленню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Освіта України: Нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти: Зб. / [Гол. ред. кол. В.Г.Кремения]. – К.: Мінімум, 2001. – 224с.*

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДИТИНИ З ВАДАМИ У РОЗВИТКУ

В статті розглядаються окремі аспекти вальдорфської школи Р.Штейнера, його концептуальні положення, основи, особливості содержания і технологій. Проаналізовано цілеобразне впровадження вальдорфської педагогіки в систему корекційно-воспитательної роботи з умовно-отсталыми дітьми.

Актуальною педагогічною технологією, зорієнтованою на навчання та виховання дитини на сучасному етапі розвитку дефектологічної науки постає вальдорфська педагогіка, яка втілює ідеї вільного виховання, ведуча мета якої – надання допомоги дитині у її сучасному становленні, поєднанні із закономірностями і тенденціями розвитку природи, людини та світу.

Засновником вальдорфської педагогіки є відомий німецький громадський діяч, вчений, філософ і педагог, багаторічний дослідник творчості І.В.Гете, проповідник нового науково-духовного руху – антропософії, Рудольф Штейнер (1864 - 1925). Розроблена ним педагогіка базується на ідеях існування понадчуттєвої дійсності, яку можна пізнати за допомогою органів чуття, інших ніж фізичні органи чуття.

Такий шлях пізнання Штейнер назвав антропософією (грец. antropos– людина і sophia - мудрість), - науково-духовного руху, з опорою на соціальний організм, який ґрунтується на економічній (господарській), культурній, політико-правовій основі.

Створена Р. Штейнером на початку ХХ сторіччя вальдорфська педагогіка, антропософські зорієнтована духовна наука є фундаментом філософії виховання для вальдорфської школи. Розглядає світ і людину у вигляді єдиного органічного цілого. Напрацьована Штейнером на основі багатовікового розвитку філософської думки, набула широкого впровадження в науково-виховному процесі соціальних шкіл та дошкільних закладів, постає одним із різновидів ідеї «вільного виховання» та «гуманістичної педагогіки», як системи самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з педагогами та батьками у різних навчально-виховних заходах.

Педагогіка Штейнера органічно поєднує в собі вимоги певного суспільного оточення з врахуванням інтересів і потреб особистості, розвитку, індивідуальної творчості, самовизначенні та самореалізації дитини.

Протягом усього свого життя Штейнер перевіряв, пропагував та розвивав ідею існування понадчуттєвої дійсності, яка пізнається органами чуття, незалежно від фізичних. Тому і назвав такий шлях пізнання - антропософією, в перекладі з грецької «мудрість про людину», і мудрість, на його думку, повинна розглядатись як процес розуміння й пізнання, яке виникає в людині як «потреба серця». Такий шлях притаманний кожній людині.

Ідея про людину як мікрокосмос, що відображає в собі макрокосм, стійко відтворюється протягом всієї історії людської культури з самого початку її існування і належить до найбільш фундаментальних положень філософського, теоретико-пізнавального, а також релігійного, міфологічного, художнього життя, духовної культури.

Реальне пізнання людини та законів її тілесно-душевно-духовного розвитку є фундаментом побудови дидактики й методики вальдорфської школи, їхньої орієнтації на цілісний всебічний гармонійний розвиток людської природи та особливостей її вікового становлення.

Увірававши в свій досвід досягнення педагогічної думки, науки і практики, вчений вніс значний внесок в розвиток освітньої системи в цілому.

Спостерігаючи за реаліями фізичного світобачення Штейнер усвідомлював невидимі явища надфізичних світів, які також можуть започатковуватися і розвиватися у зародковому стані в якості здібностей у дитини, вбачав можливість проникнути у цей надфізичний стан і над фізичний світ, з метою подальшого впливу на його розвиток. Щоб розвивати цей стан, необхідно сприяти його розвитку, тому завдання нової педагогіки і повинно бути спрямовано на цей феномен.

Володіючи фізичними почуттями людина має ще й душу. Щоб сприяти її розвитку необхідно в добірї навчального матеріалу, виборі організаційних форм і методів провідного педагогічного процесу, максимально враховувати індивідуальні особливості й здібності, нахили й можливості, інтереси і потреби дитини її конституцію, характер, темперамент. Ставити завдання відповідним виховним структурам, значної самовіддачі педагогів та батьків за умови їх взаємозв'язку в сприянні самопізнання, саморозвитку та індивідуальності дитини, у поєднанні чуттєвого і надчуттєвого розвитку духу, душі і тіла.

В наукових дослідженнях, практики роботи шкіл та дошкільних закладів недостатньо розкриті теоретико-методологічні основи вальдорфської педагогіки. Органічного взаємозв'язку антропософії (основного фундаменту Штейнер педагогіки) з психологічними, соціологічними, антропологічними та педагогічними дослідженнями, узгодженості їх змісту виховання та навчання, узгодженості з державними вимогами до педагогічного процесу сучасної школи, зокрема до корекційно-педагогічного процесу спеціальних та реабілітаційних закладів освіти.

В основі педагогічних розробок Штейнера домінує актуальне антропософське вчення про індивідуальність дитини. Її компонентами постає трьохстержневє – пізнання, душа і дух. Їх еволюційною основою набувають потужні сторони розвитку цивілізації – пізнання, мистецтво, релігія та моральність, які гармонійно поєднуються в людському «Я» і проступають в основних функціях людської душі – волі, мисленні та почуттях, перебуваючи у безперервному русі.

Сприяння духовному розвитку дитини, здібностей її душевного стану – постає головним завданням корекційно-виховного процесу дітей з вадами у розвитку, їх духовному самовизначенні. Створенні відповідних умов для становлення, пізнавального розвитку, формування як особистісного «Я».

Організація корекційного спрямування педагогічного процесу у вихованні розумово відсталі дитини повинно базуватись на її психофізичних та біологічних ритмах, життєдіяльності – дихання, ритмічного щоденного життя.

У зв'язку з цим вальдорфська педагогіка виділяє три великих періоди розвитку з цілком специфічними завданнями, змістом і методами виховання:

- період від народження до зміни зубів (сьомий рік життя);
- період від зміни зубів до статевої зрілості (близько 14 років);

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- період від пубертату до раннього дорослішання (приблизно 21-й рік життя).

Вальдорфський підхід до вікового становлення учня відповідає психологічній структурі особистості в єдності її мислення, відчущавання (емоційного життя), волі та загальній їх характеристичі. Всі ці функції людини з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей повинні підтримуватись:

- визначення типу темпераменту учня шляхом уважного спостереження за динамічними особливостями його психічної діяльності в різних ситуаціях виховання. Воно полягає в диференційованому підході педагога до дітей з різними темпераментами (комплекс психолого-педагогічних заходів), що охоплює поведження з учнями як у школі, так і в домашній обстановці спрямоване на допомогу дитині в подоланні можливих викривлень розвитку;

- формуватись з раннього дитинства, щоб стати основою духовності;

- почуття впевненості в житті, соціальної активності, зацікавленості до оточуючого середовища, людей та умов їхнього життя.

В. Штейнер педагогіці всебічно і детально опрацьовані питання дитячої психології розвитку, яка базується на єдиній методології, що випливає із філософсько-психологічного обґрунтування вальдорфської школи, розкриваються вальдорфські підходи до різновікових дітей, доводиться, що вони адекватно розкривають вікові особливості дитини на кожній стадії її становлення.

Особливістю штайнерської школи є впровадження таких предметів як евритмія, малювання форм, історія мистецтва, сучасні технології, які не вивчаються в традиційній школі, а вводяться в практику вальдорфського навчання для посилення естетичної та практичної спрямованості процесу навчання та виховання, тісної взаємодії теоретичного навчання в єдності оточуючого середовища.

Організація навчально-виховного процесу здійснюється через систему природо-відповідних форм і методів, що дозволяє здійснювати цілісний підхід до корекційно-виховного процесу, забезпечує наступність і безперервність виховання, сприятиме цілісному розвитку особистості, єдності процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності дитини.

В практиці роботи вальдорфських шкіл значна увага приділяється педагогу, його компетентності, відповідальності, ініціативності, творчому підході до справи виховання.

Найбільш значущим в корекційно-педагогічній діяльності є індивідуальний підхід до дитини, диференціація навчального матеріалу відповідностей до можливостей учнів, підхід, на якому педагог будує свої стосунки з учнями різних відхилень у розвитку, що вимагає постійної самоосвіти, людино пізнання, а також самовиховання розвитку професійного мислення, об'єктивного сприйняття дитини, контролю над своїми емоціями, почуттями, вчинками.

Особлива роль у вихованні дитини відводиться матері, найефективнішому засобі виховного впливу на дитину протягом всього життя. У тісному контакті з матір'ю дитина отримує впевненість захищеності, яка може стати вирішальною для її подальшого розвитку. З давніх-давен родинне виховання посідало і посідає особливе місце.

Реалізація корекційно-виховного процесу, шляхів ранньої діагностики, реабілітації дітей з вадами у розвитку вимагає ознайомлення педагогічного персоналу і батьків з ідеями, формами та методами вальдорфської педагогіки, оволодіння ними сучасним науковим досвідом педагогічної роботи, організації навчально-виховного процесу професійно компетентними педагогами, різнопланового корекційно-виховного впливу школи та батьків на формування пізнавального розвитку дитини.

Впровадження ідей і здобутків гуманістичної педагогіки Штейнера може сприяти розв'язанню актуальних завдань сучасного корекційного виховання дітей різнопланового характеру, розробки та втілення гуманістичного підходу з урахуванням специфіки і особливостей даної категорії дітей в освітньому, суспільному просторі.

При всьому розмаїтті практичних форм штейнер-шкіл, вони зростають національного коріння і мають національну особливість і специфіку, за своєю суттю вони багато в чому схожі, бо орієнтують свою діяльність на загальнолюдські цінності й на пізнання дитини, на систему соціофілософських та загально педагогічних принципів.

Розробка змісту, форм і методів корекційно-виховного впливу на дитину з вадами у розвитку повинна базуватись на національному підґрунті, історико-культурних традиціях народу, побуті, фольклорі, ремеслах.

Системний підхід у використанні ідей і досвіду педагогіки Р.Штейнера, впровадження ефективних особистісно-орієнтованих технологій, матиме особливе значення в гармонізації взаємин між дітьми (учнями), педагогами та батьками, сприятиме їх пізнавальному розвитку.

Вихователь повинен знати, уміти вибрати саме такий підхід бережливого ставлення до дитини, який би сприяв її пізнавальному розвитку, стимулював та збуджував уяву. Вихователь та батьки об'єднані у своїй діяльності повинні діяти в інтересах дитини. Від того, на скільки такі взаємовідносини будуть узгоджені, залежить успіх корекційно-виховної роботи у формуванні особистості в цілому. Дитина повинна усвідомлювати свій власний світ, де в центрі знаходиться сім'я, а в центрі сім'ї – батьки і вона. Існування власного світу наповнить дитину впевненістю у собі, і в подальшому житті сприятиме адаптації в оточуючому середовищі, соціальному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська У.М. *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
2. *Воспитание к свободе. Альманах Вальдорфской педагогике. Рождественский выпуск, 1993/94.*
3. Сорока Г.І. *Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів*. – Харків: Видавництво «Ранок», 2002, - 128 с.

ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО РОЛЬ В ЕФЕКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Исследование интеллекта в эффективной профессиональной деятельности психолога практика обусловлено следующими моментами: это механизм, который должен постоянно развиваться с целью обеспечения качества решения профессиональных задач, формируется и совершенствуется в процессе специально организованного образования и выступает основой развития профессиональных черт и специальных способностей.

Практика психологічної роботи в сучасних умовах буття значно підвищує вимоги до професійної компетентності фахівця, висуваючи чіткі умови до його особистості і поведінки, до рівня інтелекту і професійного потенціалу. Ці вимоги актуалізують питання наявності відповідного рівню й кваліфікації фахової підготовки, змісту професійно-предметних й прикладних знань, умінь, що необхідні сучасному психологу-практику в галузі надання психологічної допомоги.

Практична діяльність психолога в суспільстві набуває різних видів та форм, що забезпечуються спеціальними методами, діями, спрямованими на вирішення професійних завдань різного типу й складності. Тому, фахівець має володіти й оперувати комплексом спеціальних здібностей задля організації й реалізації саме фахової психологічної допомоги (опора на свідомість індивіда) на відміну від так званих «народних цілителів», зміст діяльності яких відбувається під лозунгом «лікую від усього» (паразитуючи на інфантильно-магічній свідомості «індивіда з натовпу»).

З метою ефективно реалізації професійних дій, фахівець, в першу чергу, спирається на теоретичні (наукові) знання, які у поєднанні з практичними вміннями складають основу професійної компетентності. Звідси інтелект доцільно розглядати як важливий структурний (базовий) елемент, що забезпечує відповідну якість професійної діяльності психолога і виступає, з одного боку, в ролі механізму, який працює виключно з інформацією, сприймає, формує та зберігає набуті знання, а з іншого, в ролі інструменту, за допомогою якого психолог вирішує конкретні професійні задачі.

До важливих умінь, якими психолог-практик звертається в своїй роботі належить вміння працювати з інформацією (історія клієнта, супервізорська консультація тощо). Кожний вид діяльності формує власний інформаційний простір, який складається з науково-теоретичного й спеціально-практичного знання. У період професійної підготовки у вищій школі майбутній спеціаліст має засвоїти відповідний об'єм професійної інформації (загально-наукової, теоретично-прикладної), яка перероблюється й оформлюється в певні репрезентативні когнітивні карти-схеми. Даний процес супроводжується функціональною активністю вищих психічних функцій (інтелектуальні здібності). Здібності пізнавати, навчатися, мислити логічно, систематизувати інформацію шляхом її аналізу, знаходити в ній зв'язки, закономірності забезпечуються структурними складовими інтелекту, які активізуються в процесі опанування спеціальними знаннями під час лекційних, семінарських та лабораторних занять. Завдяки цим видам інтелектуальної активності додатково розвивається активний / формується пасивний професійний словник, поширюється й збагачується світогляд майбутнього фахівця. Таким чином, інтелект як механізм активізується саме в інформаційному просторі, набуваючи змін й вдосконалюючи структурні зв'язки.

У професійній діяльності психолога-практика підструктура «знання» виконує важливу роль завдяки тому, що логічно поєднує в собі тривірневий розподіл змісту психологічної освіти, а саме: загальнопсихологічні теоретичні знання; спеціально психологічні та знання зі спеціалізації [4]. Думку про те, що психологу практику не достатньо володіти тільки знаннями зі спеціалізації ми знаходимо в роботах О. Ф. Бондаренка [2]. Надання психологічної допомоги, як основної функції професійної діяльності психолога, за професором О. Ф. Бондаренком, має психолог, неодмінно з вищою освітою та вченим ступенем, який своєчасно й успішно має скласти іспит з метою отримання ліцензії на реалізацію професійних знань, умінь та здібностей.

До професійної компетенції психолога входить не тільки вміння володіти спеціальними техніками, психолог сприймає, усвідомлює і аналізує інформацію, з якою має працювати. Так, на думку І. В. Дубровіної, основна інтелектуальна діяльність психолога полягає в глибинному аналізі всіх отриманих даних, фактів, відомостей у синтезі всього відомого у відповідності до змісту психологічної ситуації (робоча задача). Саме на такій основі психолог виконує найскладнішу інтелектуальну операцію – інтерпретацію. У свою чергу, Й. Шванцара, спеціально звертає увагу на те, що інтерпретація всіх отриманих відомостей є, перед усім, функцією синтетичних здібностей психолога [5]. Отже, вміння якісно опрацювати різні види інформації, формулювати робочі гіпотези, будувати прогнози, оформлювати зворотній зв'язок складає основу професійних здібностей (вербальний інтелект) психолога.

В процесі вирішення професійної задачі психолог застосовує вміння бачити професійну задачу (психологічну ситуацію) всебічно, прогнозувати перспективи її змін та вірогідний напрямок розвитку. Ефективність подібних умінь забезпечується функціонуванням окремого структурного компонента інтелекту, а саме невербальним інтелектом. Саме здібність прогнозувати разом із відповідальністю за інтервенції в життєвий (фізичний, психічний, психологічний) простір клієнта та їх наслідки відрізняє фахівця від «народних цілителів».

Психолог практик з фаховою підготовкою, на відміну від «народних ремісників» за період фахової підготовки формує в собі професійно важливі риси спеціаліста: психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості, побудовані на ньому структуру цінностей, розвинуті механізми соціальної перцепції, культуру мислення, вміння керувати процесом взаємодії з іншими, розвинуту професійну інтуїцію, специфічну «Я-концепцію» та ін. Отже, мова йдеться про окремий вид інтелекту, що має назву - соціальний інтелект, який останнім часом привертає увагу сучасних науковців.

В роботах М. В. Молоканова та Н. О. Амінова експериментально доведено, що соціальний інтелект (здатність розуміти поведінку й визначати її відхилення як у інших, так і в собі самому) поряд із фасилітативністю (використання підтримуючого стилю соціальних стосунків) можна розглядати як спеціальні здібності психолога-практика [1].

На сьогодні мало хто говорить окремо про інтелект академічний і практичний, соціальний і емоційний завдяки тому, що інтелект передусім постає як багатоаспектний конструкт.

Важливою умовою якісної професійної діяльності, на думку українських психологів Н. В. Чепелевої та В. Г. Панка, виступає наявність відповідного рівню розвитку інтелекту [4]. Вони зауважують на тому, що практичні психологи з інтелектом нижче за середній зазнають суттєвих труднощів (перепонів) в роботі, особливо консультативній. Сам інтелект забезпечує ефективний аналіз, дає можливість знаходити стереотипи, є центральним механізмом розуміння рис, властивостей та поведінки інших людей. Водночас, до основних якостей, що забезпечують професійні вміння В. Г. Панок та Н. В. Чепелева відносять глибокі теоретичні знання, емпатію та інтуїцію, які мають взаємодіяти між собою, доповнюватись і підтверджувати один одного.

Існують певні дослідження (В. М. Дружинін, Д. Н. Перкінс та ін.), які вказують на те, що загальні розумові здібності вносять основу в детермінацію успішності різних видів діяльності. Серед досліджень, присвячених вивченню співвідношення інтелекту й успішності професійної діяльності, доцільно звернути увагу на теорію «порогу інтелекта» Д. Перкінса [5]. За даними експериментального дослідження Д. Перкінса, успішне виконання професійної діяльності обумовлено наявністю необхідного і достатнього рівня інтелекту відповідно до конкретної професії. Якщо інтелект індивіда нижче цього рівню, індивід не здатний виконати професійні функції. Водночас, перевищення інтелекту необхідного рівню не гарантує приріст продуктивності. В свою чергу, російський психолог В. М. Дружинін розробив модель «інтелектуального діапазону». По відношенню до професійної діяльності, «верхній поріг» інтелектуального діапазону задається індивідуальним рівнем інтелекту, а «нижній поріг» – визначається вимогами діяльності. В разі, коли коефіцієнт інтелекту нижче певного показника, такий індивід не здатний проявити мінімально необхідну продуктивність [3].

Відповідний рівень сформованості перелічених вище властивостей, на наш погляд, створює умови розвитку професійної компетентності яка, в свою чергу, відбувається за рахунок усебічного розвитку інтелекту, на відміну від простого поглиблення знань у сфері будь-якої спеціалізації. До того ж, справжній професіонал, володіючи комплексом психологічних знань, має постійно їх поновлювати, тим самим підвищуючи рівень професійної кваліфікації.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що інтелект психолога виступає базисним інструментом у виконанні якісної професійної діяльності, повинен мати відповідний рівень розвитку, який забезпечує пошук ефективних шляхів психологічної допомоги у вигляді прийняття швидких і безпомилкових рішень відповідно до різноманітних практичних задач.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психол. журн. – 1992. – № 5. – С. 104-111.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 4-е, испр. и доп. – К.: Освіта України», 2007. – 332 с.
3. Дружинин В. Н. Когнитивные способности. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Импатон, 2001. – 224 с.
4. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
5. Перкинс Д. Н. Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение. – 1988. – № 4. – С. 88-92.
6. Я работаю психологом... Опыт, размышления, советы. / Под ред. Дубровиной И. В. – М.: ТЦ Сфера, 1999. – 256 с.

УДК1 (091)(470+571)"17/18":930.1

Кучмії О.В.

АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ТА ПОГЛЯДІВ НА ІСТОРІОГРАФІЮ ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ

В статтє рєчє ідет о взгядєх мьслитєлєй, которьє ісслєдовали істориографію істориі філософії. Автор в ісслєдованіи рєссєтривает істориографію істориі філософії как отдєлньїй, независимьїй прєдмєт ісслєдованія.

Багато дослідників дотримуються думки про те, що філософія – це наука про всезагальне, про всезагальні і загальні закони, а історія філософії включає в себе саме історичний розділ – історіографію – і розділ теоретичний – історію філософії як науку. З. А. Каменський зазначає, що такий погляд на філософію потребує розробку повної системи історії філософії як науки, та виділення її структури. Ця структура представлена в авторській концепції З. А. Каменського наступним чином: пропедевтика історії філософії (тут мова йде про предмет, статут, структуру), теорія історико-філософського процесу (в цьому випадку розглядаються закономірності, які притаманні самому процесу), вчення про мету і форми історико-філософського дослідження і вчення про методи (методологія) історико-філософського дослідження.

Багато вчених-теоретиків, глибоко досліджують певні проблеми історії філософії і цілі їх комплекси, розробляють окремі елементи – ланки цієї науки, але не втілюють її синтез, не створюють систему, в якій ці проблеми отримали би своє місце у відповідності певній субординації. Більшість дослідників, так і залишились на стадії несистематизованого теоретизування. Але побудова глобальної системи є важливою задачею для історії філософії.

Необхідно зазначити, що історія філософії є наукою, яка повинна виконувати певні функції, по відношенню до філософської теорії. В першу чергу, історія філософії має забезпечити історичне пояснення для філософської теорії, та можливість прогнозування її подальшого розвитку. По-друге, вона виконує певну функцію по відношенню до життя того народу, в межах якого вона зародилась і розвивалась. На цій основі виділяються дві узагальнюючі форми історико-філософського дослідження. Перша може бути названа всесвітньо-історичною, оскільки предмет її дослідження розглядається саме в такому масштабі в логічно-узагальненому вигляді – як всесвітньо-історичний процес поступового розвитку філософського знання. Предметом другої форми історико-філософського дослідження, навпаки, є конкретно-історичне буття філософського знання, що розвивається в рамках історії того чи іншого народу. Тому вона може бути названа національною формою, або історією філософії окремого народу.

Для будь-якого історико-філософського дослідження, в тому числі і для узагальнюючого, суттєве значення має особлива його форма – вивчення окремої філософської системи, системи ідей окремого мислителя. Хоча ця форма є не узагальнюючою, а, скоріш, одиничною, вона являє собою вихідний пункт будь-якого дослідження історико-філософського процесу.

Можемо зробити висновок, що історія філософії – це, насамперед об'єктивний процес розвитку філософського знання – історико-філософський процес, що об'єктивується в філософських ідеях та їх системах. Це перша об'єктивна історія філософії. Але історія філософії є також і відтворення цього процесу у свідомості, що об'єктивується його описах і аналізах, в текстах та історіографії.

Важливо відмітити, що теоретичний і історичний аналіз історіографії показує, що в ній, в свою чергу закладено дві сторони. По-перше, самі описи і аналізи окремих філософських ідей, систем, періодів історії філософії, тобто те, що ми можемо назвати історіографією історії філософії у власному значенні. По-друге, теоретико-методологічні принципи, на яких ці аналізи базуються. Будь-який історіограф, відтворюючи історико-філософський процес, ставить перед собою і вирішує певні питання: яка мета його діяльності, за яким планом він буде вести виклад, в якій послідовності подавати факти, як він буде їх отримувати. Тобто, кожен дослідник повинен прояснити для себе підстави, за якими його ретроспектива може вважатися історією філософії, а не будь-яким іншим видом знання. Всіляке відтворення історії, таким чином, базується на рефлексії відносно того, яким чином буде побудована ретроспектива.

Ми не можемо обійти стороною погляди Р. Рорті який виділяє чотири жанри історіографії філософії:

1. *Раціональна і історична реконструкції.* Аналітичні філософи які намагались здійснити «раціональні реконструкції» аргументів великих філософів минулого, сподівалися зробити цих філософів своїми сучасниками, колегами, з якими вони могли б обмінюватися поглядами. На думку аналітичних філософів, якщо не дотримуватися такої позиції, то історію філософії необхідно віддати філософії, а історію - історикам, яких вони вважають просто доксографами, а не шукачами філософської істини. Представники цього напрямку повинні не забувати розглядати мислителів в контексті історичної епохи, в період якої вони жили.

2. *Історія духа (Geistesgeschichte), яка утворює канон.*

Саме цей жанр бере на себе відповідальність назвати деяких авторів «великими філософами минулого». В такій ролі цей жанр паразитує на першому – історичній і раціональній реконструкції – і в той же час синтезує їх. Однак на відміну від історичної реконструкції, цей жанр не може залишатися в рамках словника, що використовувався фігурою минулого. Цей жанр є самодостатнім таким же, як і раціональна реконструкція, але він направлений на більше самоусвідомлення, яке примушує людей займатися історичними реконструкціями. Метою жанру є те, що навіть якщо деякі із них дійсно були необхідними, у нас немає ніякої визначеності з приводу того, яке з питань мало такий характер.

3. *Опис поглядів (doxography).*

Цей жанр є найпопулярнішим і найбільш сумнівним і має назву доксографія. Дослідники, які працюють в цьому напрямку, намагаються розповісти «історію філософії від досакратиків до наших часів» заздалегідь знають, які назви будуть у їх книжках. Вони працюють в типовому випадку, з канонам центральних проблем філософії, який мав сенс в термінах неокантіанських понять XIX століття, понять, які мало ким з сучасних читачів сприймаються досить серйозно. Недоліком доксографів є небажання розповісти нову історію інтелектуального прогресу, описуючи всі тексти під призмою нещодавніх відкриттів. Ці наміри є нещирими тому, що в них немає сміливості передати канон для того, щоб він підходив до нових відкриттів. Для того, щоб цей жанр був об'єктивним, необхідно змінити канони, які є досить шаблонними і більше експериментувати.

4. *Інтелектуальна історія.*

Інтелектуальна історія складається з описів того, чим є інтелектуали, які, в більшості випадків, лише поверхнево висвітлювали питання про те, якою діяльністю займаються інтелектуали, а також – опис їх взаємодії зі суспільством. Інтелектуальна історія може ігнорувати певні проблеми, які важливі для написання історії дисципліни, - питання про те, яких людей вважати вченими, яких поетами, яких – філософами, і т.д. Отже, основним завданням цього жанру є визначення кого можна вважати філософом і, в подальшому, відштовхуватись від персоналій.

Незалежно від того, який з чотирьох жанрів ми обрали, нам необхідно зрозуміти, що в будь-якому випадку необхідно розглядати історію філософії як історію про людей, які робили спроби задавати питання. Ці люди будуть кандидатами для канонів – авторів, яких необхідно прочитати перед тим, як вирішувати які питання є філософськими. Коли дослідник прочитає багатьох авторів, то він може створити свій канон – розповісти свою власну історію духу. Чим більш інтелектуальна історія, в якій не треба перейматися про те, які питання є філософськими, і кого необхідно вважати філософами, ми можемо отримати варіанти для вибору канону який найбільш підходить.

Розглянувши ряд концепцій та поглядів на історію філософії ми бачимо, що багато дослідників розглядали історіографію та історію філософії як окремі науки і пропонували ряд концепцій для їх окремого, глибокого і всебічного вивчення. Вони запропонували власне бачення предмету історії філософії, її методологічної бази і нових методологічних підходів до вивчення історії філософії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Історіографія // БСЭ. 3-е изд-е. – Т. 10. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – С. 550.*
2. *Каменский З. А. Методология историко-философского исследования / З. А. Каменский. – М.: ИФРАН, 2002. – 120с.*
3. *Каменский З.А. История философии как наука в России XIX-XX вв. / З. А. Каменский. – М.: Издательство «Эслан», 2001. – 332 с.*
4. *Каменський З. А. История философии как наука / З. А. Каменский. Отв. Ред. В. М. Богуславский. – М.: РАН. Ин-т философии, 1992. – 123 с.*
5. *Каменський З. А. История философии как историография и как наука. // Вопросы философии.– 1984. – №11. – С.113-125.*

6. Каменский З. А. Цели и формы историко-философского исследования. // *Философские науки*. – 1986. – №5. – С.83-90.
7. Кузнецов Б. Г. Идеалы современной науки / Б. Г. Кузнецов. – М.: Наука, 1983. – 255 с.
8. Лооне Э. Н. Современная философия истории / Э. Н. Лооне. – Таллин: Изд-во «ЭЭсти раамат», 1980.- 293 с.
9. Ракитов А. И. Историческое познание: системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. – М.: Издательство политической литературы, 1982. – 303 с.
10. Рорти Р. *Историография философии: четыре жанра* // Джохадзе И. Д. *Неопрагматизм Ричарда Рорти*. – М.: УРСС, 2001. – 256 с.
11. Швырев В. С. *Теоретическое и эмпирическое в научном познании* / В. С. Швырев. – М.: Наука, 1978. – 382 с.

УДК 159.922

Кравчук С.Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АГРЕСИВНИХ ТА ВОРОЖИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ

В статье рассматривается проблема причин детской агрессии. Проанализированы психологические факторы агрессивности и враждебности личности. Показано, что агрессивные и враждебные проявления родителей ребёнка влияют на выраженность его межличностных отношений.

Проблема дитячої агресії та ворожості залишається актуальною. Тому особливо важливо приділити увагу аналізу факторів, що обумовлюють розвиток агресивної поведінки. Проблема полягає в наступному: які фактори, пов'язані з образом життя, родиною, ранніми дитячими переживаннями, можуть визначати наступну агресивність та ворожість людини?

Наша мета: з'ясувати особливості психологічних факторів агресивності та ворожості особистості.

Багато помилок виникає у зв'язку з неправильним тлумаченням сутності агресивної поведінки. Буває, що за важку форму агресії приймаються нормальні реакції дитини на ту чи іншу ситуацію. Буває і навпаки: агресія має хворобливу основу, але батьки і педагоги її недооцінюють.

Агресія – це дії та висловлювання, спрямовані на заподіяння шкоди, душевного та фізичного болю іншій істоті. В основі агресивної поведінки можуть бути різні причини: і конфлікти, і родинні проблеми, і патологія в ході вагітності, і ознаки розладу потягів та афектів [1; 4; 5].

Діти отримують знання про моделі агресивної поведінки з трьох основних джерел:

1. Родина може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки та забезпечувати її підкріплення. Ймовірність агресивної поведінки дітей залежить від того, чи зіштовхуються вони з проявами агресії у себе вдома.
2. Агресії діти також навчаються при взаємодії з однолітками.
3. Діти навчаються агресивним реакціям не тільки на реальних прикладах, але і на символічних, що пропонуються мас-медіа.

Існують агресивні та ворожі прояви, які обумовлені зовнішніми, перш за все родинними факторами. Ці проблеми часто приховані.

Буває важко зразу відшукати зв'язок між агресією дитини і проблемами в родині.

Суперечки в подружніх відношеннях часто розглядаються як самостійний фактор стресу, що провокує насилля над дітьми. Дослідження показують, що в повних родинах насилля використовується набагато частіше, ніж в неповних. А присутність в родині проблемного партнера більше впливає на застосування насилля, ніж його повна відсутність [6]. Це дозволяє зробити заключення, що діти самотніх матерів не складають групу ризику і навіть мають більш низькі шанси зазнати насилля. Як зазначає І.О. Фурманов, створюється враження, що матері проявляють тенденцію до покарання дітей тільки за наявності батька в родині. Якщо це так, то у випадку несприятливого положення родини відсутність батька може розглядатись як захисний фактор, що попереджує насилля по відношенню до дитини.

Інший вид патогенної ситуації – коли дитині приділяють мало уваги. В цих випадках дитина шукає собі кумирів в середовищі підлітків, в продукції масової культури, фільмах та інших джерелах. Обрані нею для наслідування зразки часто характеризуються жорстокістю, і дитина переймає ці риси.

Дитина може бути постійним свідком конфліктів, бійок в родині. Ці приклади поведінки «записуються» в її свідомості і стають її власними.

Згідно Р. Берону та Д. Річардсон, діти проявляють більше фізичної чи вербальної агресії проти єдиного брата чи сестри, ніж проти всіх інших дітей, з якими вони спілкуються. Очевидно, взаємовідношення дитини з братом чи сестрою є визначальними для навчання агресивній поведінці.

Результати досліджень свідчать про те, що наявність чи відсутність насилля у взаємовідношеннях між братами і сестрами дозволяє передбачити індивідуальний рівень агресивності кожної дитини.

Виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності та ворожості у дітей. В той же час недостатній контроль та догляд за дітьми корелює з високим рівнем асоціальності.

В той же час дослідження показують, що найбільші порушень поведінки визначаються не стільки недоліками реально існуючих систем та стиля сімейного виховання дитини, скільки особливостями сприймання та інтерпретації дитиною тих чи інших дій батьків. В тому випадку, коли впливи одного чи двох батьків оцінюються дитиною в якості перешкоди до задоволення актуальних потреб, будуть виникати «порушення поведінки» як реакція протидії чи боротьби за збереження самоідентичності.

Дж. Паттерсон розробив модель взаємозв'язку між характером сімейного керівництва та агресивністю. Вона отримала назву «модель примусу». Ідея полягала в тому, що схильність до асоціальної поведінки у дітей та підлітків виникає тоді, коли у відношенні до дитини використовуються аверсивні міри впливу з тим, щоб заборонити небажані дії. Зниження позитивного та

збільшення негативного підкріплення небажаної поведінки призводять до каскадної появи психологічних проблем і у самої дитини, і у членів її родини [2].

Дж.Т. Тедесчі та Р.Б. Фельсон запропонували модель соціальної взаємодії, згідно якої агресивна поведінка інтерпретується як соціальний вплив, коли суб'єкт використовує примусові дії, щоб викликати деякі зміни в поведінці об'єкта.

Примусові дії можуть використовуватись людиною, щоб отримати певні цінності, з метою здійснення помсти, усунення несправедливості, помилок чи щоб відновити соціальний статус та власну ідентичність [3].

Згідно з цією теорією, поняття примусової дії включає в себе загрози та покарання, рівно як і застосування фізичної сили в якості важливих способів завдання шкоди чи досягнення покірності.

В багатьох випадках культурний досвід батьків є основним ресурсом при вихованні дітей. Чим більше в суспільстві існує легітимних можливостей застосування сили, тим сильніше буде проявлятися тенденція використання батьками насилля у відношенні до дітей для досягнення виховних цілей.

Як свідчать дослідження, кількість дітей в родині також грає важливу роль в динаміці ймовірності використання батьками фізичних покарань. Так, було встановлено, що в багатодітних родинях батьки в більшій мірі схильні використовувати тілесні покарання. Це пов'язано з тим, що розподіл часу і ресурсів, пов'язаний з великою кількістю дітей, змушував батьків бути більш авторитарними, суворими та жорстокими.

Як свідчать результати досліджень, ризик насилля дорослої людини над дитиною зростає, якщо батьки мають такі психологічні характеристики: ригідність, прагнення до домінування, тривожність, швидке роздратування, низьку самооцінку, репресивність, імпульсивність, залежність, низький рівень емпатії, низьку стресостійкість, емоційну лабільність, агресивність, замкненість, підозрливість, порушення самоідентифікації.

Результати нашого дослідження, яке було проведене в Україні, показали, що неагресивні діти мають сильніші емоційні зв'язки з матір'ю, батьком, братами, сестрами, іншими родичами, вчителями та друзями.

Було виявлено, що значною психологічною детермінантою міжособистісних стосунків дитини виступають агресивні та ворожі прояви батьків (матері та батька дитини). Так, було з'ясовано, що відношення дитини до матері та до батька разом як до подружжя, відношення дитини до друга, подруги, до вчителів значущо негативно пов'язане з загальною агресивністю матері, загальною агресивністю батька, ворожістю матері, ворожістю батька, спонтанною агресивністю матері, реактивною агресивністю матері, реактивною агресивністю батька (де $p < 0,05$).

Результати нашого дослідження показали, що існують прямі значущі зв'язки відношення дитини до матері та до батька разом як до подружжя з експресивністю родини, згуртованістю родини, морально-релігійною орієнтацією (де $p < 0,01$). Тобто, сильніші емоційні зв'язки з батьками пов'язані з заохоченням членів родини в вираженні власних почуттів; з допомогою, підтримкою членів родини один одного; з наявністю акценту в родині на етичні, релігійні питання та цінності.

У свою чергу, виявився негативний значущий зв'язок відношення дитини до матері та до батька разом як до подружжя з конфліктністю родини (де $p < 0,01$). Тобто, чим більше існує в родині відкрито вираженого гніву, агресії та конфліктів серед членів родини, тим менш теплі стосунки дитини з батьками.

Отже, дійсно, родина виступає одним з важливих факторів соціалізації. Внутрішня атмосфера родини впливає на розвиток дитини, формує структуру особистості. Агресія та ворожість з боку батьків актуалізують агресивні прояви у дітей.

У наших подальших дослідженнях ми плануємо продовжити розробку загальної проблеми факторів дитячої агресії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. *Понять природу человека*. – СПб., 1997.
2. Берковец Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль*. – СПб., 2001.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. – СПб., 1998.
4. Можгинский Ю.Б. *Агрессивность детей и подростков: Распознавание, лечение, профилактика*. – М., 2008.
5. *Развитие личности ребёнка / Под ред. А.М. Фонарёва*. – М., 1987.
6. Фурманов И.А. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция*. – СПб., 2007.

Кравченко С.С.

ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ПРАГМАТИЗМУ У ФІЛОСОФІЇ ПРАВА США

В статтє рассматриваются основы предпринимательского прагматизма у философии права США.

Прагматизм ніколи, ані в момент свого виникнення, ані згодом не розвивався як монолітна філософія. Класичний прагматизм являв собою гнучку і різноманітну систему поглядів, різнорідність яких проявлялася у чітко відмінних формах. Це було, насамперед, пов'язане з тим, що споконвічно творці цієї філософії ґрунтували свої теорії, виходячи з неоднакових теоретичних і професійних інтересів. Так, Ч.С. Пірс [4;23], хімік за освітою, представляв себе, насамперед як логік і розробляв логічні аспекти теорії значення. В. Джеймс, який колись мріяв про кар'єр художника, але на наполегливу вимогу батька одержав медичну освіту, цікавився найбільшими проблемами релігії і психології. Професійні і наукові інтереси Дж. Дьюї були зосереджені на філософії політики та їх взаємовідносинах з демократичними принципами. Ф.К.С. Шіллер, що одержав класичну європейську освіту, свої теорії будував на вчені Протагора. У фокусі інтересів Г. Міда був намір створити новий підхід до вивчення і розуміння психології в глибоко соціальному контексті. О.В. Холмс, не будучи зацікавлений у теоретичних міркуваннях, прагнув втілити багато прагматичних ідей у правову практику. Ця варіативність і розбіжність напрямків досліджень, але глибокий внутрішній інтелектуальний і духовний зв'язок, що існував між цими людьми, концептуальна спільність їхніх наукових інтересів, які склали теоретичну основу класичного прагматизму, найкраще виражений у метафорі Дж.Папіні, що зрівняв прагматизм із «коридором у готелі». Нескінченна кількість

кімнат виходить у коридор, але проникнути в кожну з них можна лише, увійшовши в коридор. Об'єднуючим «коридором» у класичному прагматизмі було переконання у тому, що людські цінності і думки, пререференції та віра завжди залишаються незавершеними, завжди перебувають у стані зміни та перетворення. У цьому русі становлення і апробування досягнутий стан переконання є не завершенням процесу, а навпаки, початком і стимулом нового напрямку думки і дії. У застосуванні до теорії правового прагматизму ця теза означає, що закони і юридичні правила є соціальними конструктами, які продукуються на підставі минулого досвіду, модифікуються у реаліях теперішнього часу і використовуються як інструмент, здатний контролювати майбутню реальність. Інструментальність як закону, так і принципів його застосування у прийнятті судових рішень розуміється як можливість визначення нового сприйняття істини, на підставі якого формували стратегію і тактику досягнення конструктивного рішення.

Термін „прагматизм” застосовується і у властиво філософському змісті для позначення теорії істини. У класичному прагматизмі поняття «істина» розглядається у руслі генетичної теорії, що досліджує суть ознак, аргументів і доказів того, що розуміється як істина. У традиційному філософському позначенні істина виявляється в узгодженості, відповідності і непротиріччі між ідеєю та фактом реальної людської практики. Вона визначається як об'єктивне, адекватне відбиття предметів або явищ дійсності суб'єкта, що пізнає, відтворюючи їх так, як вони існують поза і незалежно від свідомості в контексті даного просторового та тимчасового виміру. У раціональній філософії істина представлена як даність, як статичне інертне відношення між ідеєю та предметом, що вона представляє. Це відношення незмінне і постійне. Воно безумовно визначає значимість і цінність як предмета, так і уявлення або ідеї про нього. Ідея, таким чином, є неефективною та імпотентною, оскільки тільки дзеркально відображає реальність, що була самодостатньою і без цієї ідеї про неї. У прагматизмі істина представлена як провідна ідея, за допомогою якої людина може знайти нове бачення реальності. Якщо співвідношення та зв'язки між ідеєю та означувальним нею предметом підтверджуються, істинність ідеї проявляється у тому, що вона може привести до досягнення успіху, який є вирішальним результатом підприємницької діяльності. Таке розуміння істини припускає, що ідеї є по суті намірами, інтенціями, планами і методами. Кінцева мета цих намірів є досягнення підприємницького результату.

Підприємницький прагматизм США ґрунтується на двох постулатах.

Перший це практика вільного ринку, яка з одного боку, сприяє росту добробуту та задоволення потреб, але з іншого боку, дає наочні докази цінності соціальних і економічних якостей прийнятих судових рішень і значення застосування законодавчих норм для гармонізації соціального клімату країни. На відміну від принципу «закон і економіка» правовий прагматизм не пропонував формулу для визначення найкращого способу збільшення суспільного добробуту не тільки для даного конкретного часу, але і у довгостроковій перспективі. У функцію судді повинна входити проекція результатів рішення і їхнього впливу на стан соціальної стабільності і духу суспільства. Поняття передбачення, смерті про позитивний/негативному характер безпосередніх і віддалених практичних результатів становить один з фундаментальних постулатів класичного прагматизму в руслі концепції доктрини наслідків. Холмс визначав елемент передбачення як важливу складову в аргументації судового рішення. Відповідно до принципів прагматичного мислення суддя повинен просто поставити собі мету, яку він думає досягти в результаті дозволу судового протистояння. Ця мета може визначатися як міркуваннями збереження стабільності суспільства, так і захисту індивідуальних прав або визначення урядової політики і сфери відповідальності. Для цього суддям рекомендувалося дотримуватися чотирьохрівневої процедури:

- проаналізувати та ідентифікувати конкуруючі інтереси, цінності і форми поведінки, представлені у даній судовій справі і скласти проект порядку судового провадження, найбільш адекватним вимогам досягнення поставленої мети, і вибрати відповідну суспільну мету, зваживши і зрівнявши ціннісні характеристики інтересів і претензій;
- розглянути варіанти альтернативних підходів до вирішення правових конфліктів;
- зважити імовірні наслідки застосування кожного з підходів, обміркувати їхні можливі результати та значення не тільки для сторін, зайнятих у судовому процесі, але і для інших людей, які перебувають перед схожими правовими проблемами;
- обрати рішення, що забезпечить найбільш тривалий результат у процесі застосування закону [6;115].

Другий постулат правового прагматизму, правовий емпіризм синтезує різні ідеї і теорії в єдину систему юриспруденції. Один із принципів такої системи базується на тезі Холмса про те, що закон ясніше всього проявляється у пророкуванні того, як судді надійдуть у дозволі конкретної судової справи. У своїх думках Холмс зазнавав впливу від великих робіт Павлова і загальної теорії біхевіоризму, Цей вплив виразився у твердженні, що результат правових дискусій можна вгадати за характером поведінки суддів під час певного судового засідання. Інший принцип, що поєднує систему юриспруденції правового прагматизму у послідовну, погоджену теорію, відображає думку, що поведінка суддів може підпадати під вплив політичних, економічних, соціологічних, практичних і історичних міркувань, а також відображати особисті психологічні характеристики. При всій революційності і певній категоричності стилю та ідеології правового прагматизму не слід думати, що в цьому русі повністю відкидаються істина і мудрість, укладені в існуючих законодавчих актах і принципах їхньої інтерпретації та застосування. Теоретики і практики правового прагматизму призивали суддів і законодавців керуватися тезою Джеймса про те, що істина пропозиції виявляється в її наслідках. У застосуванні до юриспруденції ця теза розшифровується у такий спосіб - прагматичний підхід до закону залежить від можливого і дійсного ефекту впливу його наслідків. Інакше кажучи, судити про методологію інтерпретації закону, підстави і способи їхньої аргументації в судовому процесі треба відповідно до простого стандарту - чи працює і як працює він.

Отже, можна зробити висновок, що основні положення американської філософії права про підприємницький прагматизм можуть бути застосовані в українських реаліях, особливо при розробці нормативно-правових актів та вирішенні судових спорів у сфері господарської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Вдовина Г.А. Проблеми природних прав людини в американській правовій думці XX ст. // Держава і право: 36. наук. праць: Юрид. і політ. науки / Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України. – Київ, 2000. – Вип. 6. – С. 3–10.*
2. *Вдовина Г.А. Новітні англо-американські теорії природного права та їх обґрунтування // Часопис Київського університету права. – 2001. – № 1. – С. 9–16.*

3. *Вільям Джеймс Прагматизм // Укр. пер. П. Насади. — К.: Альтернативи, 2000. — 142 с.*
4. *James W. The Meaning of Truth. Cambridge Mass.: Harvard UP, 1909. — 203 p.*
5. *James W. The Will to Believe. Cambridge Mass.: Harvard UP, 1979. — 487 p.*
6. *Papenhausen Aaron. Deweyan Scientism & Romantic Constquentialism. Concordia UP., 2002. — 176 p.*

УДК 811.111(07):378

Кравченко О.В., Дерез'яно М.М.

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Самостоятельная работа студентов на практических занятиях по иностранному языку проводится довольно часто, поскольку этого требует специфика предмета. Студенты самостоятельно выполняют задания, связанные как с процессом усвоения знаний (лексика, грамматика) так и с развитием навыков и умений. Развитие навыков самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку является важным компонентом учебно-воспитательного процесса. Научить студентов учиться, самостоятельно получать знания и совершенствовать навыки и умения - такое задание стоит перед каждым преподавателем. Для этого необходимо научить студента приемам выполнения заданий, разработать определенный алгоритм того или иного материала, подготовить соответствующие пособия с рядом упражнений, развивающих самостоятельную деятельность студента. Самостоятельная деятельность студентов способствует повышению уровня знаний, активизирует творческое мышление, развивает интерес к языку, воспитывает умение работать.

Важливість опанування кожною освіченою людиною іноземною мовою є дуже важливим завданням вищої школи в зв'язку з приєднанням України до європейського та світового співтовариства. Однією з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземних мов у вузах є орієнтація навчального процесу на активну самостійну роботу студентів. Покликання вищої школи – дати студентам поряд з відповідною сумою знань, умінь і навичок, і знання про методику самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності. Як показує досвід, самостійність - це більш повне, глибоке і творче засвоєння як спеціальних, відповідних профілю підготовки, так і психолого-педагогічних знань.

Проблеми самостійної роботи студентів у системі вищої освіти завжди перебувала у полі зору вчених (Б.П.Єсіпова, П.І.Підкасистого, А.М.Алексюка, А.А. Аюрзанайна, В.А. Козакова). Дослідження проводилися у різних напрямках: визначення суті, змісту, структури і форми, місця самостійної роботи в навчальному процесі середньої та вищої школи, керування самостійною діяльністю, способи і форми контролю тощо. Неоднозначними подекуди і сьогодні є підходи щодо визначення категоричності, досі немає повної класифікації цього виду діяльності, а з огляду на процеси модернізації освіти, переосмислення ролі самостійної навчальної діяльності в процесі здобування вищої освіти перегляду і уточнення потребують різні її аспекти. Питання організації самостійної роботи учнів та студентів набувають особливої уваги як у світовій, так і у вітчизняній дидактиці в контексті самореалізації та самовдосконалення особистості. Таким чином, проблема організації системного інноваційного підходу до самостійної навчальної діяльності студентів потребує ретельного дослідження.

Актуальність питання самостійної роботи з огляду на процеси модернізації в системі освіти, очевидна. В той же час необхідно переосмислити роль самостійної навчальної діяльності у процесі здобування вищої освіти. Самостійну роботу розглядають як вищий рівень навчальної діяльності, основу вищої освіти, адже її організація потребує великої мотивації, організованості, чіткого спрямування, знань психолого-педагогічних можливостей і готовності до подолання численних труднощів. У структурі цілісного педагогічного процесу вона, з одного боку, сприймається як поза аудиторна робота студентів, точніше, самостійна робота з навчальною літературою, виконувана поза основним розкладом занять навчального закладу. З іншого боку, це систематична, планомірна, цілеспрямована робота студента, здійснювана ним у ході аудиторних, обов'язкових за розкладом занять, де він слухає, бере участь у обговоренні, виконує завдання, тощо. Таким чином, студент працює без сторонньої допомоги, і керує своєю діяльністю.

У науці існує багато підходів до визначення суті самостійної роботи. Під цим поняттям розуміють роботу, яка «виконується без посередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально відведений для цього час, при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля та виражаючи тією чи іншою формою результат розумових або фізичних дій»(3,34), «цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим об'єктом у сукупності виконуваних дій і кориговану ним за процесом і результатом діяльність»(4,255), плановану навчальну і наукову роботу, «що виконується за завданням викладача під його методичним і науковим керівництвом», «активні форми і методи навчання, єдність навчально-виховної і науково-виробничої роботи, співпрацю студента і викладача»(7,103), «кожну організовану викладачем активну діяльність студентів спрямовану на виконання дидактичної цілі у спеціально відведений для цього час»(8,79) тощо. Необхідно враховувати, що самостійна робота студентів має відповідати цілям кожного модуля, бути побудованою на принципах індивідуалізації, інтенсифікації, комп'ютеризації. Щодо контролю рівнів мовних та мовленнєвих досягнень студентів, то він має реалізовуватися за допомогою тестових методів із застосуванням професійно розроблених тестів та шкал оцінювання.

Особливої актуальності набуває питання визначення цілей та завдання конкретного курсу у процесі вивчення іноземної мови. На даному етапі існують суперечності між сучасними вимогами до рівня володіння іноземною мовою, вимогою якості мовної освіти, якістю пропонованих українськими авторами підручників та одночасним скороченням годин, що відводяться на вивчення іноземної мови у вищій школі. Вирішенню проблеми якості мовної освіти заважає конфлікт між бажанням викладачів подати якомога більше за короткий час та бажанням студентів сприйняти цей обсяг матеріалу, що призводить до неякісного опанування навчальним матеріалом. Всі вказані проблеми загострюються ще більше, бо питання «за чим навчати», тобто які підручники та які посібники використовувати важко вирішити.

Процес приєднання вищої школи до Болонського процесу зумовлює поступове висування самостійної (пошуково-дослідницької) роботи студентів на передній план і зменшення ролі аудиторної (керованої викладачем) діяльності і як наслідок – скорочення аудиторного часу, що відводиться на оволодіння іноземною мовою.

Всі ці протиріччя викликають труднощі не тільки в організації аудиторних, а й поза аудиторних занять. Оскільки самостійна робота не має досить чіткого методологічного обґрунтування, бо не визначає місце самостійної роботи в навчальному процесі і завдання, які вона повинна виконувати.

Серед цілей самостійної роботи можна назвати поглиблення знань, отриманих студентом на аудиторних заняттях. Подальший розвиток і вдосконалення іншомовних навичок і вмінь студентів, необхідних на даному етапі роботи. Отже, самостійна робота підпорядкована програмним вимогам і тому керована, і в той же час, узгоджена з індивідуальними потребами кожного окремого студента.

Самостійна робота, враховуючи рівень володіння іноземною мовою кожним студентом, повинна чітко ставити кінцеві цілі навчання, надаючи студенту право вибору засобів і способів навчання. Самостійність виконання діяльності студентом є гарантією її успішності, бо самостійна робота має не обов'язковий, а рекомендаційний характер. Рекомендації кожному окремому студенту передбачають вивчення його індивідуальних особливостей, а це – повернення до принципу індивідуалізації навчання іноземній мові.

При розробці індивідуальної стратегії іншомовного розвитку студента необхідно її інтенсифікувати, оскільки самостійна робота компенсує студентам обмежену кількість годин аудиторної роботи. Велику роль в процесі інтенсифікації відіграють нові інформаційні технології, що відкривають доступ до багатьох джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, створюють усі умови для творчої діяльності та формування професійних умінь та навичок. Використання комп'ютера у процесі навчання іноземній мові пов'язано передусім з розв'язанням таких дидактичних завдань:

- реалізація навчальних можливостей відео- й аудіо матеріалів;
- забезпечення усіма необхідними матеріалами для самостійного навчання;
- моделювання ситуативних вправ і завдань;
- виконання тестових завдань і швидкої та якісної перевірки.

При організації самостійної роботи за рекомендаційним напрямом, необхідно використовувати можливості Інтернету та його численних навчальних ресурсів, особливо тих, де студент може потренуватися в аудіюванні (якого часом бракує) та письмі, виконати тестові завдання і отримати за це оцінку. В плані комп'ютеризації самостійної роботи, студент має можливості не лише знаходити та опрацювати необхідну інформацію, а й інтерактивно вправлятися.

Дуже важливим питанням є спосіб реалізації контролю самостійної роботи студента. Це питання вирішується на практиці по-різному, але найбільш прийнятним є спосіб перевірки за ключем. Перевірка продуктивних умінь може відбуватися у формі співбесіди за участі викладача з одним або декількома студентами. Така практика поширена в університетах США та Європи. Якщо виші нашої країни розвиватимуться в руслі Болонського процесу, то такий досвід варто вивчати і впроваджувати його в керівництві самостійної роботи з іноземної мови.

Необхідно враховувати такі оцінні критерії, що визначають рівень самостійної роботи:

- ступінь самостійності і творчої активності студентів;
- характер дій студентів під час виконання завдань та їх презентації;
- відповідність самооцінки і наявність самоконтролю з боку студента;
- уміння планувати, корегувати і керувати власною навчальною роботою.

Таким чином, кардинальне покращення самостійної роботи з практичного курсу іноземної мови вимагає значного вдосконалення її традиційних форм, всебічного розвитку тих її видів і прийомів, які орієнтуються на формування самоосвітньої компетенції. Питання розвитку, вдосконалення і організації самостійної роботи вимагають серйозних роздумів, подальшого обговорення, вивчення і конструктивного вирішення.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Алексюк А.М., Аюрзанаїн А.А, Підласистий П. І., Козаков В.А. та ін. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навчальний посібник.* - К.: ІСДО, 1999.- 335с.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник.* – К.:Либідь, 1997.- 374с.
3. Есіпов Б.П. *В мире эмоций.* – К.: Политиздат Украины, 1987.- 140с.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб.* –М.: Издательство корпорация « Логос», 1999.- 384с.
5. Gardner D. and Miller L., *Establishing Self-Access: From Theory To Practice:- C. University Press, 1999.-276p.*
6. Obee B., Evans V. *Upstream Upper Intermediate: Student's Book:- Express Publishing.- 2003.-264 p.*
7. Сенашенко В., Жалнина Н. *Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России.- 2006.- № 7.- С.103- 109.*
8. Штефан Л. В. *Гуманізація самостійної роботи шляхом втілення сучасних педагогічних технологій // Болонський процес: Модернізація системи вищої освіти України: Матеріали 6 Міжнародної наук. конф. - К.:МАУП, 2007.-с.76-81.*

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

Методична підготовка до хорового виховання учнів розглядається нами як підготовка майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, а також як процес привласнення знань, умінь, навичок, способів дій в системі музично-педагогічної освіти, необхідних для виконання виховної роботи засобами хорового співу. Це розгорнутий у часі процес та результат особистісного і фахового становлення студентів-гуманітаріїв.

Ефективність цього процесу забезпечується *низкою педагогічних умов*, вироблених в результаті аналізу теоретичних постулатів та технологічних засобів підготовки вчителів до музично-освітньої діяльності.

Перша педагогічна умова пов'язана зі зняттям психологічних бар'єрів навчання та забезпеченням емоційно-позитивного стану суб'єктів активної взаємодії, що стимулює самостійно-творчу діяльність студентів, розвиває характеристики особистості, найбільш необхідні в певній педагогічній ситуації для вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Важливим елементом усвідомлення потреби в удосконаленні методичної підготовки майбутніх учителів музики є *подолання стереотипів*, які пов'язані з негативними емоціями під час навчання, а саме: збіднення уяви про учнівську аудиторію, незнання її потенціалу і як наслідок – акцент на поведінці дітей, а не їх діяльності; схильність до однозначних, раз і назавжди сформульованих визначень; намагання зберегти звичний (традиційний) підхід до викладання матеріалу і ведення уроку; надмірна активність учителя на уроці (замість активності учнів); гіпертрофія функції контролю в навчанні як єдиного способу активізації діяльності та ін.[с.242].

Альтернативою вищезазначеним стереотипам, як вважає А.Семенова, слугує: ейдетична редукція (звільнення явища та його сутності від усіх міфів та упереджень, що відвертають студента від власного творчого мислення); гнучкість (варіативність) мислення, поведінки; емпатія (здібність до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття, співпереживання, бажання допомогти; критичність мислення (здатність ставити нові питання, наводити аргументи, ухвалювати незалежні рішення, використання технологій, що збільшують вірогідність отримання бажаного результату [1, с.241].

До того ж, можна говорити про наявність у навчальній діяльності студентів *психологічних бар'єрів* та віднайдення можливостей їх подолання у процесі методичної підготовки до музично-виховної роботи засобами хорового мистецтва. За результатами дослідження Р. Грановської, існує декілька видів бар'єрів (самообмеження та зовнішні обмеження) - специфічних перешкод у мисленні, своєрідних заборон, що пов'язані з інертністю та трафаретністю мислення, обмеженим життєвим досвідом [2, с. 565]. Вони виявляються у преклонінні перед думкою або позицією авторитета, відомого фахівця хорової справи, неспроможності відійти від традиційних методів та прийомів виховної та вокально-хорової роботи, відсутності знань та умінь працювати з дитячою аудиторією тощо.

Друга педагогічна умова передбачає забезпечення оптимальності та надійності вищезазначеної підготовки студентів через поєднання теоретичного засвоєння методики хорового виховання на аудиторних заняттях та її практичного використання в ході педагогічної практики.

Педагогічну практику науковці та учителі вважають стрижнем фахової підготовки майбутнього учителя, де тісно взаємопов'язані суспільні, психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни. На практиці демонструється дієвість освоєних студентами фахових знань та вмінь, виявляються педагогічні здібності та індивідуальні творчі можливості кожного, що в результаті визначає індивідуальний стиль, професійний "почерк" учителя (С.Архангельський, В.Бондар, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, Г.Падалка, О.Ростовський). Саме в процесі практики виконується одна з основних вимог сучасної педагогіки - орієнтація на розвиток учня, на творчу взаємодію його з учителем на основі технології особистісно-орієнтованого навчання та виховання.

Освоєння методики хорового виховання, організоване в рамках індивідуальної, групової та колективної діяльності учнів в умовах школи, може стати реальною основою для удосконалення фахових знань та умінь майбутніх педагогів-музикантів, таким педагогічним середовищем, що забезпечить студентам можливість самостійно, активно, творчо працювати над формуванням диригентсько-хорових умінь та навичок, моделюючи свою власну діяльність не тільки за вимогами викладача-методиста, а й за власним бажанням.

Можливості студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи якнайбільше розкриваються у процесі творчої самостійної діяльності, в якій суттєва роль належить самовихованню та самоосвіті [3, с.64]. Ефективність самостійної роботи забезпечує використання тренінгових технологій, які дозволяють майбутнім учителям глибше пізнати себе та таусвідомити власні можливості.

Сучасна наука шукає шляхи вирішення питання становлення майбутнього вчителя як самостійного, критично мислячого суб'єкта своєї праці. Це, в першу чергу, стосується активного використання у навчальному процесі засобів навчання, які б формували у студентів здатність до самостійного прийняття рішень, розв'язування нестандартних і нетипових задач, високої професійної мобільності та педагогічної імпровізації. Ці важливі якості фахівця в першу чергу мають одне підґрунтя – сформованість умінь самостійно здобувати необхідні знання, тобто оволодіти методикою самонавчання. Адже відомо, що тільки самостійно здобуті та закріплені на практиці знання стають дійсно міцним надбанням особистості [3, с.64].

Третя педагогічна умова пов'язана із залученням студентів до опанування методики хорового виховання учнів за допомогою інноваційного середовища, суть якого полягає у застосуванні інтерактивних, проблемних, ігрових та творчих методів навчально-виховної роботи. Саме за таких умов, на думку науковців, можна гарантувати досягнення більш високих результатів як фахової підготовки майбутніх учителів, так і навчальних успіхів їх вихованців.

Використовуючи методи *проблемного навчання* (евристичний пошук, створення проблемної ситуації, розв'язання проблемних завдань, організація проблемно-пошукового діалогу, мозкового штурму - брейнстормінгу) та ігрові методи (змагання, ділова гра, тренінг), можна суттєво вплинути на якість підготовки фахівців, а саме на їх уміння швидко орієнтуватись у педагогічній

ситуації, приймати самостійні рішення, знаходити оптимальне вирішення навчально-виховної проблеми, довіряти власній творчій інтуїції.

Проблемне навчання та ігрове моделювання відкривають значні можливості для створення студентами ситуацій творчого наукового пошуку, перетворення, вільних евристик. Їх особиста участь у дослідженнях, пов'язаних з опануванням української музично-педагогічної спадщини, привчає їх до самостійної, продуктивної, невимушеної праці. Застосовуючи методи проблемного навчання і, таким чином, реалізуючи потенціал самої проблемної ситуації, ми забезпечуємо умови для продуктивного розгортання проектно-пошукових процесів мислення.

Особливу роль в активізації підготовки майбутніх учителів до хорового виховання учнів займає *інтерактивне навчання*. Побудоване на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації інтерактивне навчання являє собою соціально вмотивоване партнерство, центром уваги якого є не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Таке навчання як процес включає: переживання учасниками конкретного досвіду (через гру, музичну вправу, створену педагогічну ситуацію); осмислення одержаного досвіду; його узагальнення та аналіз (рефлексію), утілення одержаного досвіду на практиці [4, с. 192].

Таким чином, розроблені педагогічні умови слугують основою для створення моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики до хорового виховання учнів основної школи, яка, з одного боку, базується на основних складових фахової підготовки, а з іншого - побудована з урахуванням функціональних особливостей співацької діяльності дітей шкільного віку. Взаємопов'язаність її елементів обумовлюється цілеспрямованою і послідовною педагогічною взаємодією учасників навчального процесу з метою набуття студентами комплексу особистісних якостей, фахових знань та умінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Семенова А.В. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / Алла Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.*
2. Грановская Р.Н. *Элементы практической психологии / Р.Н. Грановская. – Л.: ЛГУ, 1988. – 565 с.*
3. Мороз В.Д. *Самостійна навчальна робота студентів: Монографія / В.Д. Мороз. – Х.: ХМК, 2003. – 64 с.*
4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.*

Анотація

В статті розкривається содержание и обосновывается уместность педагогических условий, которые обеспечат успешную методическую подготовку будущих учителей музыки к хоровому воспитанию учащихся.

УДК 51.07

Кононенко К.А., Процак Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЗАСТОСУВАННЯ МАТРИЦЬ В ЕКОНОМІЦІ» СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕНЕДЖМЕНТ»

В статті розглядаються актуальні питання методики формування математических знань у студентів спеціальності «Менеджмент», аналізуються педагогіческие средства преподавания темы «Использование матриц в экономике»

Соціальні зміни, що відбулися в нашій країні, зумовлюють значні перспективи в розвитку українського суспільства, переорієнтування й оновлення всіх сфер його діяльності, в тому числі науки, освіти і культури. Одним з головних напрямків такого оновлення є пошук нових засобів формування кваліфікованих спеціалістів для всіх галузей і, в першу чергу, спеціалістів з економіки, які будуть здатні в найближчому майбутньому організувати і здійснити такі економіко-соціальні перетворення, що дозволять молодій незалежній Україні стати в один ряд з розвинутими європейськими державами.

Тому на сучасному етапі вищі навчальні заклади, які готують економістів різних профілів, повинні ще ретельніше розв'язувати актуальні завдання по дальшому поліпшенню їх професійно-математичної підготовки, зосереджувати свої зусилля на удосконаленні змісту освіти, впровадженні в навчальний процес нових, більш ефективних методів, форм і засобів організації навчання, на формуванні в майбутніх спеціалістів активного творчого відношення до економічної діяльності. Нагальне зростання вимог до підготовки економістів-спеціалістів, які будуть нести відповідальність перед суспільством за визнання держави в цивілізованому світі, продиктоване самим часом.

Вищий навчальний заклад, перебуваючи в умовах, що склалися, об'єктивно зорієнтований на таке навчання студента, яке б дало змогу йому сформувати в собі передусім фундаментальні основи системно структурованих знань за певним фахом і набути здатності самостійного пошуку новітньої інформації, максимально адаптованої до реальної професійної діяльності, яка б не зависала хаотично в його свідомості, а логічно й системно знаходила своє місце в тій системі знань, яку він опанував у ВНЗ.

Та все ж без систематичного показу можливостей математичного методу в економічній сфері, важко або і неможливо, переконати більшість студентів економічних спеціальностей приділяти достатню увагу, часу і сил для вивчення математики.

Якщо дану ситуацію розглянути детальніше, то можна помітити первозданне джерело даної проблеми – школу. Оскільки саме в школі не наголошували на важливість математики для всіх спеціальностей, не демонструвалися між предметні зв'язки та практичне застосування математики. Тому вступаючи до ВНЗ у більшості студентів, нематематичних спеціальностей, виникають проблеми з вищою математикою, оскільки вона, в першу чергу, спирається саме на фундамент шкільних знань, який зазвичай досить слабкий.

Значна частина труднощів у процесі навчання математики в університетах викликана не лише специфікою математики як науки (спеціальна термінологія, символіка, логічна строгість і т.д.), а з необхідністю удосконалення методики навчання математики у вищій школі.

Актуальність проблеми удосконалення підготовки економістів з необхідністю вимагає оновити зміст і поліпшити якість вивчення математичних дисциплін, забезпечити його професійну і практичну спрямованість, використовувати такі методи і засоби, які сприяли б міцному засвоєнню знань, формуванню навичок і вмінь, інтелектуальному розвитку особистості.

Зміст і методи навчання математики є провідними компонентами у створенні сучасної науково-обґрунтованої методичної системи навчання у вищій школі. Питання удосконалення змісту і структури курсу математики у вищих закладах освіти з економічними спеціальностями, тим більше питання методики формування математичних знань у майбутніх економістів, у методиці математики на сучасному етапі активно досліджується. За остання 10 років з'явилося багато робіт присвячених саме розвитку цієї проблеми. Так, наприклад, Нічуговська Лілія Іванівна даній темі присвятила свою дисертаційну роботу. Курс математики для економічних відділень вищих закладів освіти недостатньо розроблений за методикою та формами організації його вивчення, не обґрунтовано роль і місце кожного розділу з різних галузей математики в курсі, не розроблені логічні принципи його відбору і розташування, взаємозв'язки між окремими темами та питаннями, не визначений рівень логічної стрункості викладу теоретичного матеріалу.

В дискусії, яка виникла між відомими математиками - педагогами у 1974 році (А.Д. Мишкіс, А.І. Богомолов, Б.В. Гнеденко, Л.В. Канторович, О.М. Яглом та інші) виділились конкретні ідеї актуальні і для сучасного економічного ВНЗ:

- основними рисами математичної освіти фахівця мають бути математична інтуїція, навички в знаходженні оптимальних розв'язків реальних математичних задач, вміння користуватись математичними поняттями, які розглядаються в літературі зі спеціальності;

- викладачам необхідно знати математичний апарат всіх основних дисциплін спеціальності, вміти оцінювати правильність його вибору в цих дисциплінах, прогнозувати його розвиток;

- неперервність математичної освіти студентів вимагає як від студентів, так і від викладачів, чіткого усвідомлення того, що математична освіта не закінчується із закінченням відповідного курсу, а продовжується протягом всіх років навчання;

- курс математики повинен враховувати розвиток системи ідей, які лежать в основі застосування математики;

- на практичних заняттях з математики поряд з формальними задачами і прикладами необхідно розглядати вправи, що імітують етапи реального дослідження; розв'язувати задачі, які найбільш близькі до спеціальності студентів;

- широко практикувати задачі з перевизначеними умовами або з неоднозначною постановкою; задачі, пов'язані з попереднім складанням рівнянь; задачі з невивченим попередньо методом розв'язання, або такі, що потребують для свого розв'язання знань з різних розділів; задачі з параметрами;

- підвищення ролі математичних дисциплін у формуванні фахівців економічного профілю потребує збільшення кількості годин на їх вивчення та удосконалення змісту і методики навчання з метою розкриття необмежених перспектив застосування математичної науки.

Формування особистості фахівця, який би відповідав сучасним вимогам, передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних методів та засобів. Тому, формування у студентів необхідних якостей висококваліфікованого фахівця у процесі навчання вищої математики буде більш ефективним, якщо:

- систематично реалізовувати професійну спрямованість навчання;

- методи, прийоми і засоби навчання вищої математики будуть узгоджуватись із новими завданнями формування професійної культури молоді;

- для здійснення професійної спрямованості навчання буде використано сучасні інформаційно-комунікаційні технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- форми й засоби формування та розвитку мотивів пізнавальної діяльності студентів будуть постійно урізноманітнюватись, удосконалюватись.

Методика вивчення математики на економічних факультетах вищих закладів освіти має будуватися на основі загальних принципів дидактики: науковості, системності, систематичності, активності, наочності і зв'язку навчання з життям.

Створюючи методичну систему, ми намагались, в першу чергу, розв'язати такі проблеми:

- 1) виходячи із загальних цілей підготовки економістів, сформулювати конструктивні цілі навчання математики;

- 2) визначити зміст, методи, форми і засоби навчання математики;

- 3) продумати систему перевірки та контролю умінь і навичок в умовах кредитно-модульної системи.

Як відомо, основними формами навчання у вищій школі є лекції та практичні заняття. Розглянемо прийоми професійного спрямування навчання математики на лекціях на прикладі викладання теми, пов'язаної з матричним численням.

У процесі традиційного викладання теми «Матриці, дії над матрицями. Матричний метод розв'язання системи лінійних рівнянь» на лекціях, викладач вводить поняття матриці та її рангу, видів матриць, дій над матрицями та їх елементарні перетворення, пояснює як розв'язуються системи лінійних рівнянь за допомогою матриці, формулює теорему Кронекера-Капеллі про сумісність системи лінійних рівнянь та вводить означення системи лінійних однорідних рівнянь.

Щоб підвищити зацікавленість студентів до вивчення цієї теми лектору, на нашу думку, під час введення поняття матриці, необхідно нагадати, що в економічних задачах алгебра матриць використовується як засіб збереження інформації в табличній формі. Розглядаючи види матриць, можна повідомити студентам, що в економіці існують такі поняття як матриця прямих витрат, технологічна матриця, матриця повних витрат, продуктивна матриця, структурна матриця торгівлі тощо.

Основні прийоми, які ми можемо використати при поданні теми «Матриці, дії над матрицями. Матричний метод розв'язання системи лінійних рівнянь»:

1. прийом проблемного навчання;
2. використання теорії для розуміння економічних понять;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

3. розв'язування задач.

Розглянемо тепер конкретні приклади які можна використовувати під час проведення практичних занять з математики.

Приклад. (Аналіз міжгалузевого балансу. Модель Леонт'єва) Міжгалузеві зв'язки трьох галузей задаються матрицею прямих витрат:

$$\begin{pmatrix} 0,1 & 0 & 0,2 \\ 0 & 0,4 & 0,3 \\ 0,4 & 0 & 0,1 \end{pmatrix}$$

Плановий випуск продукції для кожної галузі становить:

$$y_1=80 \text{ од.}, y_2=17 \text{ од.}, y_3=5 \text{ од.}$$

- Знайти: 1. валовий випуск продукції кожної галузі;
2. матрицю повних витрат;
3. матрицю повних внутрішніх витрат;
4. матрицю побічних витрат.

Розв'язання: Обчислимо матрицю:

$$E - A = \begin{pmatrix} 0,9 & 0 & -0,2 \\ 0 & 0,6 & -0,3 \\ -0,4 & 0 & 0,9 \end{pmatrix}$$

Для знаходження валової продукції та матриці повних витрат розв'яжемо систему рівнянь за допомогою звичайних жорданових виключень:

$$(E - A)X = Y$$

$$\begin{pmatrix} 0,9 & 0 & -0,2 \\ 0 & 0,6 & -0,3 \\ -0,4 & 0 & 0,9 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 80 \\ 17 \\ 5 \end{pmatrix}$$

Складемо жорданову таблицю:

	x_1	x_2	x_3	1
$0_1 =$	0,9	0	-0,2	80
$0_2 =$	0	0,6	-0,3	17
$0_3 =$	-0,4	0	0,9	5

З розв'язувальним елементом $a_{11} = 0,9$ виконуємо перший крок жорданових виключень:

	0_1	x_2	x_3	1
$x_1 =$	$\frac{10}{9}$	0	$-\frac{2}{9}$	$\frac{800}{9}$
$0_2 =$	0	0,6	-0,3	17
$0_3 =$	$\frac{7}{9}$	0	$\frac{73}{90}$	$\frac{365}{9}$

З розв'язувальним елементом $a_{22} = 0,6$ виконуємо другий крок жорданових виключень:

	0_1	0_2	x_3	1
$x_1 =$	$\frac{10}{9}$	0	$-\frac{2}{9}$	$\frac{800}{9}$
$x_2 =$	0	$\frac{5}{3}$	$-\frac{1}{2}$	$\frac{85}{3}$

$0_3 =$	$\frac{7}{9}$	0	$\frac{73}{90}$	$\frac{365}{9}$
---------	---------------	---	-----------------	-----------------

З розв'язувальним елементом $a_{33} = \frac{73}{90}$ виконуємо другий крок жорданових виключень:

	0_1	0_2	0_3	1
$x_1 =$	$\frac{90}{73}$	0	$\frac{20}{73}$	100
$x_2 =$	0	$\frac{5}{3}$	$\frac{45}{73}$	$53\frac{1}{3}$
$x_3 =$	$\frac{40}{73}$	0	$\frac{90}{73}$	50

Отримали, що $x_1 = 100$, $x_2 = 53\frac{1}{3}$, $x_3 = 50$.

Отже, для виробництва даного обсягу товарної продукції перша галузь повинна випустити 100 од. продукції, друга – $53\frac{1}{3}$ од. продукції, а третя – 50 од..

При цьому матриця повних витрат має вид: $B = (E - A)^{-1} = \begin{pmatrix} \frac{90}{73} & 0 & \frac{20}{73} \\ 0 & \frac{5}{3} & \frac{45}{73} \\ \frac{40}{73} & 0 & \frac{90}{73} \end{pmatrix}$,

матриця повних внутрішніх витрат $C = B - E = \begin{pmatrix} \frac{17}{73} & 0 & \frac{20}{73} \\ 0 & \frac{2}{3} & \frac{45}{73} \\ \frac{40}{73} & 0 & \frac{17}{73} \end{pmatrix}$,

матриця побічних витрат: $D = C - A = \begin{pmatrix} \frac{90}{73} & 0 & \frac{27}{73} \\ 0 & \frac{4}{15} & \frac{231}{730} \\ \frac{54}{365} & 0 & \frac{97}{730} \end{pmatrix}$.

Професійна спрямованість навчання математики в ВНЗ, на думку Крилової Т.В. [2, с.86], сприяє активізації самостійної діяльності студентів, що означає підсилення пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання. Цього можна досягнути, якщо тісно пов'язати в навчальному процесі теорію і практику, різносторонньо розкривати окремі, важливі для професійної підготовки питання в різних навчальних курсах і здійснювати на цій основі міжпредметні зв'язки. Важливо удосконалювати методи і методичні прийоми самостійної роботи з професійною спрямованістю; забезпечувати індивідуалізацію самостійної роботи студентів, застосовуючи завдання з професійною спрямованістю різного рівня складності.

Математичні дисципліни в університеті є для значної частини студентів відносно складними. Неоднаковий рівень математичної підготовки студентів у групі з першого ж курсу призводить до ситуації, що вже через декілька практичних занять з математики виділяються описані вище рівні математичної підготовки студентів. А це створює необхідність індивідуального підходу до кожного студента, розробку, зокрема, індивідуальних і диференційованих завдань. У навчанні врахування індивідуальності означає розкриття можливості максимального розвитку кожного студента, створення ситуації розвитку, виходячи з визнання унікальності і неповторності психологічних здібностей студента.

Щоб працювати з кожним студентом, враховуючи його індивідуальні особливості, необхідно по іншому будувати весь процес навчання з конкретної навчальної дисципліни, зокрема з вищої математики.

Технологізація особистісно орієнтованого навчання математики у ВНЗ означає спеціальне конструювання навчального матеріалу, дидактичних матеріалів, методичних рекомендацій з його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студента в процесі оволодіння знаннями.

Завдання викладача створити умови для активізації пізнавальної діяльності кожного студента в процесі навчання математики таким чином, щоб чітко усвідомлювалась значимість навчання математики, значимість засвоєння конкретного матеріалу. Від принципу індивідуалізації навчання походить культура навчальної діяльності, тому що серед безмежного різноманіття потреб, інтересів, уподобань, застосування цього принципу обумовлює формування професійно творчих, особистісно індивідуальних якостей тих, хто навчається.

Отже, важливим є усвідомлення того, як формуються знання студентів у наукову систему на основі навчальної інформації. Необхідно збуджувати інтерес студентів до більш глибокого вивчення змісту навчальної дисципліни. Студент не повинен бути пасивним "приймачем" навчальної інформації, у нього слід розвивати своє ставлення до інтересу і розуміння, і важливо, щоб це власне ставлення та інтерес відповідали задачам глибокого наукового пізнання.

Майстерність викладача полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів і засобів навчання, методичних прийомів, які забезпечують активізацію навчання. Характер методу навчання як способу організації пізнавальної діяльності значною мірою визначає активність студентів та ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Головна увага в процесі навчання має бути звернена на організацію діяльності студентів в тих її видах, формах і способах, які несуть нову стратегію підготовки фахівців - формування сучасного теоретичного мислення. Викладачі математики можуть і повинні сприяти розвитку продуктивного і творчого мислення у студентів за допомогою відповідної методики навчання вищої математики. При цьому варто подбати про формування і розвиток таких прийомів розумової діяльності: порівняння, аналогія, узагальнення, абстрагування, конкретизація, аналіз, синтез, класифікація, кодування тощо.

Сьогодні головною метою математичної освіти у ВНЗ має бути не лише опанування готовими алгоритмами розв'язування типових задач (навіть, якщо це професійно орієнтовані задачі), а формування математичної компетентності, розуміння і застосування математичних методів дослідження, як складової професійної культури економіста. Щоб підготувати майбутнього фахівця до інтелектуальних труднощів, уникнути стану "розумової паніки", необхідно створити умови для ціленаправленого тренування мислення, для усвідомлення сильних і слабких його сторін, розвитку прийомів розумової діяльності.

Для того, щоб студент по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб задачі, які висувуються перед ним в процесі навчальної діяльності, були не лише зрозумілі, але й внутрішньо сприйняті, тобто, щоб вони набули значимості, потреби для студента.

Використання комп'ютера на заняттях з математики дозволяє більш наочно розкрити окремі питання програми, створює умови для збільшення частки індивідуальної роботи, дає можливість автоматизованого добору завдань для вивчення, закріплення і контролю якості набутих знань. Завдяки застосуванню інформаційних технологій у студентів з'являється можливість розглядати математичні моделі різних економічних явищ та процесів, що дає можливість посилити експериментальну і дослідницьку складову діяльності студентів та наблизити процес навчання до реального процесу пізнання.

Однією з найефективніших форм навчання, яка також підвищує мотивацію навчання і розвиває комунікативні здібності студента, є робота в малих групах. Навчання студентів у малій групі, парна робота сприяють більш повному засвоєнню матеріалу. До того ж групова навчальна робота формує у студентів навички професійного спілкування, вміння слухати і сприймати інші ідеї, пропонувати свої і аргументовано відстоювати їх. Цю форму навчання варто частіше використовувати в процесі професійно орієнтованого навчання математики в ВНЗ, бо випускники (фінансисти, менеджери, економісти) мають інтенсивний характер роботи: широка мережа контактів, часта зміна видів діяльності, переважаюче мовленнєве спілкування. В процесі такого навчання у студентів відпрацьовуються навички ділового партнерства, вони звикають до колективного прийняття рішень, навчаються відстоювати власну точку зору і прислуховуватись до іншої думки.

Висновки. Інтенсивність і якість формування професійних якостей майбутнього фахівця в сучасних умовах, значною мірою залежить від таких педагогічних умов професійного спрямування навчання:

- узгодженість методів, прийомів і засобів навчання вищої математики із новими завданнями формування професійної культури фахівця;
- упровадження нових технологій організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях та у самостійній роботі;
- урізноманітнення форм і засобів формування та розвитку мотивів пізнавальної діяльності студента у процесі особистісно-орієнтованого навчання.

Для того, щоб діяльність навчання математики у ВНЗ приносила задоволення, потрібно, щоб об'єктивне значення навчання математики і його зміст не розходились: якщо діяльність спрямована на створення певних цінностей: ознайомлення студентів з основами математичного апарату, необхідного для опанування теоретичних положень та розв'язування теоретичних і практичних економічних задач; формування навичок самостійного вивчення наукової літератури з математичних дисциплін; розвиток аналітичного мислення студентів; напрацювання навичок математичного дослідження прикладних проблем і вміння математичного формулювання економічних задач [4, с.3], то ці цінності мають стати основним мотивом діяльності.

Впровадження комп'ютерної техніки в процес підготовки майбутнього фахівця принципово впливає на зміст навчання та змінює роль викладача ВНЗ у навчально-виховному процесі. Всебічне використання комп'ютерних технологій навчання дає можливість розробити нові форми навчання, основним елементом яких стає комп'ютер. Комп'ютер як засіб навчання поєднує в собі апаратне та програмне забезпечення. Завдяки цьому комп'ютеризація навчання має ряд переваг: інформаційну (вміння швидко знаходити потрібну інформацію); психологічну (запам'ятовування 25-го кадру); культурну та краси (супроводження тексту різними кольоровими малюнками, відповідною мелодією тощо) та ін. Ці переваги сприяють підвищенню мотивації, зацікавленості, більш глибокому усвідомленню матеріалу, підвищенню працездатності, зменшенню часу, необхідного для засвоєння матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко Я.В. *Математичне програмування*. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 183 с.
2. Крилова Т.В. *Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей// Дис... доктора пед. наук: 13.00.02 – К., 1999. – 473 с.*
3. Решетова З.А. *Психологические основы профессионального обучения*. – М.: МГУ, 1985. – 208 с.
4. Борисейко В.О., Діденко Ю.Ф., Левчук В.В. *Робоча програма курсу "Вища математика" для студентів з базової освіти за напрямом підготовки "Економіка і підприємництво"*. – К.: КНТЕУ, 2002. – 24 с.

УДК 81'374 = 161.1

Ковальчук И.М.

ОБРАЗЫ ДИКИХ ЖИВОТНЫХ В СРАВНЕНИЯХ РУССКИХ ЗАГОВОРОВ ОТ БОЛЕЗНЕЙ И БОЛЕЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ

Статья посвящена изучению сравнений как формы образной речи, в частности, системы образов диких животных в сравнениях русских заговоров, а также семантической структуры слов, которые их обозначают.

Ключевые слова: заговорный текст, сравнение, образ сравнения.

ОБРАЗИ ДИКИХ ТВАРИН У ПОРІВНЯННЯХ РОСІЙСЬКИХ ЗАМОВЛЯНЬ ВІД ХВОРОБ І ХВОРОБЛИВОГО СТАНУ

Статтю присвячено вивченню порівняння як форми образного мовлення, зокрема, системи образів диких тварин у порівняннях російських замовлянь та семантичної структури слів на їх позначення.

Ключові слова: замовляння, порівняння, образ порівняння.

IMAGES OF WILD ANIMALS IN COMPARISONS OF THE RUSSIAN SPELLS FROM ILLNESSES

The article is devoted to the study of comparisons as forms of figurative speech, including systems of wild animals' images in comparisons in the Russian spells and semantic structure of words by which they are expressed.

Key words: spells, comparison, comparison's image.

Ковальчук И.

ОБРАЗЫ ДИКИХ ЖИВОТНЫХ В СРАВНЕНИЯХ РУССКИХ ЗАГОВОРОВ ОТ БОЛЕЗНЕЙ И БОЛЕЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ

Современный этап развития языкознания сопровождается постоянным расширением знаний об окружающем мире и о человеке, что ставит перед лингвистами новые задачи. Внимание исследователей сосредоточивается на процессах, связанных с реализацией языковых знаков в речевом акте, на различных аспектах формирования высказывания и текста, что определяет появление новых подходов к изучению, казалось бы, хорошо исследованных явлений.

Все более пристальное внимание лингвистов привлекают языковые средства передачи сравнений, которые «не только фиксируют элементы модели мира, но и позволяют проследить процесс их формирования, показать их в движении, динамике» [4, с. 4]. Сравнение дает возможность познавать реальность на основе конкретных образов, а не отвлеченных понятий: «путём сравнения человек издавна постигал окружающий мир: сопоставление неизвестного или малоизвестного с известным и хорошо знакомым – один из древнейших и надёжнейших способов наименования» [3, с. 3].

Компаративные конструкции являются ключевым компонентом большинства заговоров, и, тем не менее, они до сих пор не были объектом специального лингвистического исследования, что и обуславливает актуальность данной работы.

В статье представлен анализ образов диких животных в сравнениях заговоров от болезней и болезненного состояния.

В компаративных конструкциях, используемых в заговорах, одним из самых распространенных образов является образ **рыбы**, который встречается с различными основаниями сравнения, обусловленными ее физиологическими особенностями: 1) неспособность издавать слышимые звуки; 2) неспособность моргать (в результате малоразвитости век); 3) холоднокровность («водяное животное с холодною алою кровью» [7, с. 274]); 4) наличие чешуйчатого покрова или его значимое отсутствие («водяное животное <...> с чешуйчатою или нагою кожею» [7, с. 274]); 5) способность дышать жабрами («дышащее жабрами» [7, с. 1135]).

В заговорах встречаются сравнения с рыбой на основании её неспособности издавать слышимые звуки: 1) (от истерик) *Как рыба молчит, так и раб Божий (имя) не кричит* [6, с. 114], 2) (от храпа) *Как рыба молчит, так и раб Божий (имя) молчит* [6, с. 125]. И в устойчивых компаративных конструкциях образ рыбы зафиксирован с подобным основанием: «2.1. Молчать, быть молчаливым, немым. Не разговаривать, не произносить ни слова» [5, с. 563]. Но действие, обозначенное глаголом *молчать*, в устойчивых сравнениях часто употребляется в значении «не разговаривать с кем-либо», т. е. слово *молчать* в этих конструкциях представлено ЛСВ4: «4. Не рассказывать, не говорить о ком-, чем-л., хранить в тайне что-л.» [1, с. 554]. В сравнениях же заговоров молчание понимается как «1. Ничего не говорить, не издавать звуков /выделено нами – И.К./ голосом» [1, с. 554], следовательно, в этих конструкциях основным является отсутствие не процесса обмена информацией, а голосовых звуков вообще. Поскольку действие, выступающее основанием сравнения, является физиологически свойственным рыбе и противоестественным для человека, в заговоре, как правило, оговариваются условия (время, место), при которых, кроме того, иногда происходит и конкретизация времени данного состояния (молчания): (если человек во сне кричит) *Как та рыба в море молчит, не кричит, не говорит, так и раб Божий (имя) во сне молчит <...>* [6, с. 124].

Для заговоров характерен прием, который мы обозначаем рабочим термином *компаративный ряд*: объект сравнения соотносится с несколькими образами сравнения, например, кроме образа рыбы, используются образы камня, забора, мертвеца: (от боязни темноты) *Не растет камень, не поет рыба, забор цветом не цветет, по второму разу мертвец не умрет. Так и раба*

Божия (имя) чтобы не боялась темноты [6, с. 117]. В такой компаративной конструкции необходимо говорить об обобщенном основании сравнения, формирующемся на базе семантической нагрузки частных оснований. В приведенном примере можно выделить четыре частных основания, которые соответствуют определенным образам:

- 1) камень – не может увеличиваться в размере;
- 2) рыба – не способна произносить слышимые звуки, а следовательно, и петь;
- 3) забор – не способен цвести;
- 4) мертвец – не может умереть дважды.

Опираясь на эти основания, создается обобщенное основание сравнения, характерное для всей конструкции – невозможность / неспособность совершить что-либо в силу противоестественности этого. Факт противоестественности подчеркнут в заговоре тем, что рыба не просто не способна произносить слышимые звуки, а не способна петь.

С образом рыбы связано и противоположное основание сравнения: возможность/необходимость совершения действия в силу его естественности: (заговор на рыбий глаз) *Как рыбе глазом не моргнуть, теплым телом не бывать, так и моим глазам больным не бывать <...>* [6, с. 71].

Ещё одно основание сравнения также связано с физиологическими особенностями рыбы, а именно наличием чешуи, которая, как известно, при необходимости удаляется: (от прыщей) *Как чешуя не на рыбе, а рыба без чешуи, так и мое лицо без изъяна* [6, с. 96]. В данном примере проводится аналогия между рыбьей чешуей и человеческими прыщами. Общей для них является способность покрывать собой кожу. Способность быть удаленным с кожи и создает основание сравнения.

Согласно словарному определению, *крот* – это «1. Небольшое насекомоядное млекопитающее, живущее под землей» [1, с. 473]. Основание, создаваемое при сравнении с **кротом** в устойчивых конструкциях, опирается на особенности жизнедеятельности животного, живущего под землей: «1.1. Рыть, копать землю <...> 2. <в норе>. Сидеть впотьмах, в темноте <...> 3. <...> жить нелюдимо» [5, с. 299–300]. В сравнениях заговоров образ крота встречается как с общепринятым основанием (удаление из зоны видимости): (от грыви на глазнице) *Как крот в землю уходит, так и ты грывей уйди в землю* [6, с. 72]. Так и с новым – возможность/необходимость совершения действия в силу его естественности: *Как крот свою лапу не грызет, своей крови не пьет – так и ты, грыва, не грызи раба Божия (имя)* (от грыви на глазнице) [6, с. 72]. Основание сравнения реализуется, во-первых, с помощью актуализации в данной конструкции двух значений глагола *грызть*: «1. Крепко сдавливая зубами, раздроблять крепкое, твердое <...>» и «3. Разг. Терзать, мучить, тревожить» [1, с. 232]. Во-вторых, обыгрывается неслучайное фонетическое сходство слов *грыва* и *грызть*: на современном этапе развития русского языка между ними нет смысловой связи, но этимологически «старшее значение / лексемы *грыва* – И.И. – «грызущая боль». О.-с. **gryzja*. От о.-с. **gryzti* > рус. *грызть*» [8, с. 224].

Образ **змеи** представлен и в заговорных сравнениях, и в устойчивых. В последних основания сравнения со змеей («1. Длинный. Об извилистом вытянутом предмете <...> 2. Гибкий (-ая). 3. Извиваться» [5, с. 210–215]) и др. отражают свойства, зафиксированные в дефиниции слова («1. Пресмыкающееся с длинным извивающимся телом, без ног /выделено нами – И.К./ (обычно с ядовитыми железами в пасти)» [1, с. 367].

В сравнениях заговоров, как и в устойчивых, основанием сравнения выступают физиологические особенности животного, но такие, которые не отмечены толковым словарем, например, – способность избавиться от кожного покрова (основание – обязательность избавления от чего-либо ненужного): (от порчи) *Как кожу змея бросает, теряет, так скинет с себя раба Божия (имя) хворобу, болезнь* [6, с. 569]. В данном примере происходит сравнение болезни с кожей змеи, которую можно легко сбросить. Для животного это действие является природным, закономерным, таким же должно стать для человека избавление от болезни.

Сравнение предмета с образом **птицы** опирается в заговоре на особенности ее питания, на количестве и качестве потребляемой ею пищи (ср. известное выражение *ест, как птичка*, то есть очень мало): (от чувства голода) *<...> несла птица во рту не сала кусок, а пустой колосок. Так бы не ела сала раба Божия (имя)* [6, с. 145]), хотя в словарях устойчивых сравнений отмечается прежде всего умение птиц летать, присущее им чувство свободы [5, с. 517], беззаботность [2, с. 546]. Способность птиц летать представлена и в сравнениях заговоров: (заговор от черной немочи) *Летит птица за море, бежит зверь за леса, дерево в дерево, мать-земля в свою мать-землю, железо в свою мать-руду. Так черная немочь бежала в свои тартарары, во тьму кромешную* [6, с. 31]. Но в данном случае важным является не сам факт полета птицы, а определенное направление движения – удаление. Это подчеркивают и другие образы в сравнении (зверь, дерево, железо). В результате использования всех этих образов с глаголами движения (*летит, бежит*) или с предлогами *за, в*, выражающими пространственные отношения и значение направления движения, создается целостное основание сравнения – перемещаться, удаляясь от места нахождения.

В этой группе заговоров образ **совы** используется с тем же основанием, что и в устойчивых сравнениях, – способность хорошо видеть даже тогда, когда другие видят плохо: (от куриной слепоты) *Как сова ночью глядит да все видит, так и рабе Божией (имя) чтобы бел свет не застен был* [6, с. 70]. Но в устойчивых конструкциях главный акцент делается на время, условия проявления хорошего зрения («1. Видеть – в темноте, ночью /выделено нами – И.К./» [5, с. 625], «О человеке, хорошо видящем в темноте» [2, с. 638]), а в сравнении заговора, несмотря на то, что указание на время присутствует («сова ночью глядит») – на качество зрения человека вообще.

Сравнение предмета с **лебедем** опирается на тот факт, что у лебедей, как у всех водоплавающих птиц, перья в воде не намокают, вода с них стекает (ср. *как с гуся вода*): (от худобы) *Из синего моря выплывает белый лебедь, с того белого лебеда течет, скатывается вода <...> Так бы с меня скатилась всякая худоба* [6, с. 149]. Основанием сравнения в этой конструкции является обязательность и лёгкость удаления чего-либо. При этом в сравнении, кроме значения, зафиксированного у слова *скатываться* в толковом словаре («2. Разг. Быстро, стремительно спуститься, сбегать вниз» [1, с. 1193]), актуализируется коннотативная семантика глагола *удаляться, сходить с объекта*.

В устойчивых сравнениях отражается народно-поэтическое представление об этой птице (грациозность), проявляющееся даже в номинации образа, – **лебедушка** («*Плыть*. Идти, ходить – плавно, горделиво, грациозно. О Женщине» [5, с. 313], «Ходить как лебедушка. Ум.-ласс. Фольк. О величавой, плавной и неторопливой женской походке» [2, с. 337]).

То же основание сравнения – грациозность – представлено в заговорных текстах: (от косолапия) *Чтоб <...> белой лебедушкой плыла* [6, с. 105].

Кроме лебедя/лебедушки, в сравнениях заговоров от болезней и болезненного состояния представлены следующие фольклорные образы:

1) **медведь косолапый** встречается только в отрицательном сравнении. Основание сравнения – особенность походки (неуклюжий, неповоротливый [159, с. 343]): (от косолапия) *Чтоб она не медведем косолап м шла <...>* [6, с. 105];

2) **кот заморский**: (при сотрясении мозга) *Как этому коту (заморскому) чары не пивать, у царя верховского молока не слакать, так и у раба Божия (имя) сотрясенью не бывать, голове не болеть, сердца не ломить, с воды не тошнить* [6, с. 49]. Основанием сравнения в данном случае является неспособность совершения действия в силу его противоестественности или невозможности;

3) **Ворон Воронович**: (от чирьев) (Ворон Воронович) *Он масла, сметаны не дает, не доит, вымени коровьего не имеет. Куда он глянет, то все от его глаз завянет. Так бы засох и издох чирей в носу <...>* [6, с. 96]. Основанием в этом примере становится совершения одного действия под влиянием другого.

4) **Поползуха Скоропея** (змея): (от сумасшествия) *Поползуха Скоропея, как тебе не выплезти, не выползти из моего узла, так не испортит ума раба Божия (имя)* [6, с. 130]. Основание сравнения – невозможность совершения какое-либо действия – опосредованно опирается на общепринятое представление о пресмыкающемся, основанном как на реальных физических характеристиках рептилии (гибкое, способное пролезть в узкое отверстие), так и на коннотациях слова змея (хитрость, изощренность).

Ни один из этих образов не отражен ни в словарях устойчивых сравнений, ни в словаре народных сравнений.

Своеобразной является компаративная конструкция, в которой образ и предмет сравнения выражены омонимичными словами **рак** – «пресноводное, беспозвоночное животное» [1, с. 1084] и **рак** – «Злокачественная опухоль в организме человека или животного» [1, с. 1084]: (от рака) *Как рак назад пятится, так откатись, отвались, рак, от рабы Божией (имя)* [215, с. 193]. Основание сравнения – движение назад.

Этот образ (рак) отмечен и в устойчивых компаративных конструкциях, но в них предметом сравнения является человек, а не заболевание («Как рак. <...> 2. Пятится, ползти <задом наперед>. О человеке (неодоб.) /выделено нами – И.К./» [5, с. 537]. Кроме того, отличается и оценочное значение образа. Если в заговоре образ сравнения имеет положительную коннотацию, то в устойчивых конструкциях – отрицательную.

Сравнение проводится не только с животными, насекомыми, но и с местом их обитания. Например, проводится аналогия между человеческим организмом и **муравейником**, жизненными силами человека и муравьями: (отнять больного от смерти) (разгребая муравейник) *Сколько здесь много живого в одном доме, столько много жизни в одном теле раба Божия (имя)* [6, с. 35]. Основанием сравнения выступает количественный признак. Образ выражен словом *живое*, в котором одновременно раскрываются два значения: прежде всего, ЛСВ₁ «Такой, который живет, обладает жизнью» и опосредованно лексико-семантический вариант «3. Полный жизненных сил, жизнерадостный» [1, с. 304]. Предмет сравнения выражен словом *жизнь* («3. Полнота проявления физических и духовных сил» [1, с. 306]. Следовательно, образ и предмет сравнения выражены словами с общей семой 'жизнь', и это значение противопоставляется смерти, от которой данный заговор спасает человека.

Анализ данной группы образов сравнения в заговорах от болезней и болезненного состояния позволяет утверждать, что большинство компаративов уникальны либо за счет использования необычного образа сравнения (например, *медведь косолапый*), либо за счет несвойственного для образа основания сравнения (например, *лебедь* – обязательность и лёгкость удаления чего-либо).

В заговорах этой группы представлено только три образа, которые употребляются с общепринятыми (закрепленными в словарях) основаниями сравнения – **рак** (движение назад), *лебедь* (грациозность) и *муравейник* (квантитативный признак);

Перспективой исследования является создание полной системы образов сравнений русских заговоров.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Большой толковый словарь русского языка* / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб.: «Норинт», 2006. – 1536 с.
2. Мокиенко В. М. *Большой словарь русских народных сравнений*. / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 799 с.
3. Мокиенко В. М. *Словарь сравнений русского языка* / Валерий Михайлович Мокиенко. – СПб.: Норинт, 2003. – 608 с.
4. Мяснянкина Л. И. *Сравнение в идиостиле М. А. Шолохова: функционально-семантический и прагматический аспекты: дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.02* / Мяснянкина Любовь Ивановна. – Л., 2001. – 212 с.
5. Огольцев В. М. *Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический)* / Василий Михайлович Огольцев. – М.: ООО «Русские словари»: «ООО Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
6. Степанова Н. И. *5000 заговоров сибирской целительницы* / Наталья Ивановна Степанова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2006. – 864 с.
7. *Толковый словарь русского языка: Современное написание* / [Даль В. И.]. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 983 с.
8. Черных П. Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. / П. Я. Черных. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999. – Т.1. – 624 с.*

Один з провідних дослідників проблеми підготовки педагогічних кадрів академік В.Сластьонін не одноразово звертається до проблеми ціннісних орієнтацій вчителя [3]. Розглядаючи структуру особистості вчителя, його професійну самосвідомість, він виділяє пріоритетне положення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижневе утворення особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що детермінує готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей, вірність гуманістичним ідеалам. Визначення професійно-педагогічних орієнтацій підкреслює їх головну характеристику – вибірковість відношення вчителя до професії, особистості вихованця.

Принципово важливо, що В.Сластьонін [3] пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб вчителя і, виходячи з цього, класифікує цінності педагогічної діяльності таким чином:

- цінності, сприяючі затвердженню вчителя в суспільстві;
- цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури;
- цінності, що ведуть до самовдосконалення;
- цінності самовираження;
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Розглядаючи професійні цінності, вчений виділяє також цінності самодостатнього і інструментального типів.

Інструментальні цінності – це свого роду способи досягнення цінностей-цілей, теоретичний і технологічний підходи до організації професійної освіти вчителя і його діяльності. До них відносяться суспільне визнання праці педагога, відповідність здібностей особистості характеру педагогічної діяльності, професійне зростання та ін.

Принципове значення має акцент на гуманістичний ідеал і гуманістичну природу цінностей педагогічної діяльності, які визначають сенс діяльності вчителя, призначення професії. На думку В.Сластьоніна, гуманістичні цінності складають фундамент професійно-педагогічної культури і включають цінності:

- загальнолюдські: людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність;
- духовні: педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення та ін.;
- практичні; педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності та ін.;
- особистісні: педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вчителя та ін.

У процесі інтеріоризації цих цінностей відбувається надзвичайно значущий поворот до вирішення питань розвитку особистості, творчості, доцільній комунікації з дорослими і дітьми, обміну духовними цінностями, професійної співпраці та ін. Це дозволяє достатньо точно збудувати стратегію сучасної педагогічної освіти і організувати підготовку вчителів школи на основі глибокого проникнення в суть духовних орієнтирів педагогічної праці.

Багато вчених, що працюють в площині освітніх цінностей, прагнуть визначити круг найбільш значущих і таких аксіологічних орієнтирів, що володіють унікальною силою дії на учасників педагогічного процесу. Звертаючись до «живого знання», аналізуючи секрети унікальної освітньої площини, В.Зінченко [1] переконаний, що аксіологічні орієнтири освіти повинні відповідати загальнолюдським цінностям. Для уточнення спектру ціннісних ліній вчений звертається до творчості В.Солов'єва і його ціннісно-ієрархічної шкали, що включає цінності духовного, інтелектуального, соціального як віддзеркалення трьох основних областей людської діяльності. Цілком зрозуміло, що для освітньої системи це провідні цінності як для всієї сукупності компонентів, так і для індивідуумів, і саме система освіти повинна створити умови для їх досягнення, надати кожному можливість зіткнення з унікальними ціннісними опорами. Проте названа тріада (духовне, інтелектуальне, соціальне) – це тільки початкова система координат, здатна розширюватися, визначатися. Джерел же продукування фундаментальних цінностей достатньо багато.

Система освіти, на думку В.Зінченко, стикаючись з багатообразним світом цінностей, вимушена трансформувати їх, заглиблювати, ставити цілі і пропонувати засоби освітньої діяльності. І найголовніше – перевести цінності в статус органічних, іманентних освіти. Головною цінністю системи освіти, на думку В.Зінченка, є її здатність відкрити, сформувати, зміцнити індивідуальні цінності освіти у своїх вихованців [2, с.11]. Так народжується безперервна лінія наближення до загальнолюдських цінностей, відбувається духовна робота нашої освіти. Розглядаючи цей процес і підкреслюючи його великий сенс, В.Зінченко затверджує найважливіший постулат аксіологічної педагогіки: сенс цінностей в освіті принципово відкритий. Це дозволяє бути освіті вільній, різноманітній, що у свою чергу є умовою її стійкості та стабільності.

Таким чином, організований освітній простір забезпечує можливість вибору оптимальних освітніх стратегій і технологій, а педагог на цьому освітньому просторі повинен володіти терпимістю до нової різноманітності, вступати в доброзичливі професійні дискусії. При цьому, підкреслює В.Зінченко, треба враховувати, що без внутрішньої різноманітності людського універсуму і розуміння цінності цієї різноманітності не можливий ні індивідуально-особистісний, ні національний, ні глобальний розвиток.

Розгляд проблематики ціннісних орієнтацій в педагогічній системі безпосереднім чином пов'язано з розвитком культури особистості. Серед педагогів, які активно розробляють зв'язки аксіологічних і культурологічних підходів в педагогіці, виділяється позиція професора Н.Щуркової [4]. Слід зазначити методологічну тезу професійно-педагогічної діяльності вченого: виховання – це входження людини в культуру. Відзначимо, що в даному випадку входження в культуру розглядається як процес філігранної роботи педагога з особистістю вихованця. Це довготривалий процес привласнення цінностей ціною складних духовних зусиль кожної людини. І чим складніший ціннісний круг, тим більше зусиль він вимагає від вихованця. Н.Щуркова в своїх педагогічних пошуках звертається до культурологічних цінностей, вироблених людством, що дає духовні сили в сучасних умовах. Її переконаність в тому, що педагог як представник культури повинен пропонувати своїм вихованцям вищі цінності і формувати до них особливе відношення, співвідноситься з організацією виховного процесу на основі щоденного ціннісного вибору.

Отже, дослідницькі підходи провідних вчених-педагогів і практиків системи освіти обґрунтовують побудову основ нової педагогічної парадигми, в якій аксіологічний базис буде унікальною сполучною ланкою між теоретичними і практичними складовими науки. Ціннісні підстави дозволять подолати статично-описовий підхід в педагогіці і змістовно наповнити освітню сферу. Розробка основ педагогічної аксіології має на увазі виявлення природи і джерел цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних цінностей.

Нам представляється значущою позиція вчених по відношенню до ціннісних орієнтацій системи освіти. Цінності визначаються як стрижньове утворення особистості, системний компонент культури, вираз потреби в людяності. Слід врахувати і точку зору, що розглядає систему освіти як головний суб'єкт цінностей і шляхів їх досягнення. Очевидно, що в зв'язку з цим принципова відвертість системи освіти в ціннісній сфері, наявність ціннісного вибору, створення можливостей для відтворення ціннісних відносин, осмислення суті аксіологічних позицій, ціннісно-орієнтаційна діяльність – чинники розвитку ціннісної системи особистості. Функціонування духовних, інтелектуальних, соціальних цінностей в освіті дає можливість доцільно включати аксіологічні позиції в різні області людської діяльності.

У цілому ж розробка аксіологічної парадигми освіти дозволить визначити стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкрити потенціал і змістовне наповнення української освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зінченко В.П. *Образование, культура, сознание* / В.П. Зинченко // *Философия образования для XXI века* // *Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов* / Пахомов Н.Н., Тупталов Ю.Б. – М., 1992. – С. 101-128.
2. Зінченко В.П. *О целях и ценностях образования* / В.П. Зинченко // *Педагогика*. – 1997. – №5. – С.3-16.
3. Сластьонін В.А. *Педагогика* / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. Щуркова Н.Е. *Новые технологии воспитательного процесса* / Н.Е.Щуркова, В.Ю.Питюков, А.П.Савченко, Е.А.Осипова. – М.: Новая школа, 1994. – 112 с.

Крилова В. О.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ЯК ЯВИЩА ЕКРАННОЇ КУЛЬТУРИ

Распространение экранной культуры через кино, телевидение, компьютер привело к изменению мировоззрения человека и его образа жизни. Телевидение сегодня - сложное социокультурное явление, является одним из наиболее влиятельных инструментов формулирование мировоззрения, мироотношения и внутренней культуры личности.

Екранна культура тісно вплетена у життя сучасної цивілізації і набуває все більшого поширення у зв'язку з можливостями сучасних засобів масової комунікації, впровадження яких сприяє динамічному розвитку всіх сфер культури і освіти. Вона забезпечує принципово новий спосіб комунікації і трансляції інформації, соціокультурного досвіду, соціально значимих норм і стандартів.

Поширення екранної культури через кіно, телебачення, комп'ютер привело до зміни світобачення людини та її способу життя. Екран став на перше місце після багаторічного панування книги.

Телебачення сьогодні – складне соціокультурне явище, що увійшло у наше життя і стало його невід'ємною частиною. Воно є одним з найбільш впливових інструментів формулювання світогляду, світовідношення та внутрішньої культури особистості.

Телебачення сьогодні здатне охопити найширші прошарки населення. Це пояснюється особливостями його природи, що визначають його специфіку.

Здатність телебачення проникати у будь-яку точку землі у зоні дії передавача – одна з найважливіших його особливостей. Так звана всюдисутність телебачення робить його доступним для кожної людини у будь-який момент часу.

В основі телевізійного твору поєднуються дві мови – мова зорових та словесних образів. «Екранність телебачення», тобто його здатність передавати інформаційні повідомлення у формі рухливих зображень у супроводі звуку, робить його своєрідним видовищем для глядачів. Завдяки цьому телевізійні образи сприймаються чуттєво, роблять акцент на емоційне розуміння реальності, а тому доступні широкій аудиторії. «Телевізійний простір пропонує таку інформацію, що майже не може бути схоплена раціонально, вона апелює до підсвідомого.»[6]

Унікальною якістю телебачення є його здатність повідомити у звукозоровій формі про дію, подію, за словами С. Ейзенштейна, «у неповторний момент самої дії». Ця особливість виявляється лише в процесі прямого ефіру, так званої "живої" передачі, коли час зйомки і трансляції телепередачі співпадає.

Телебачення вільно приходить у кожен дім, людина може долучитися до трансльованого дійства, не покидаючи домівки. Звідси виникає сприйняття телевізора, як друга, з яким встановлюється певний емоційний зв'язок та своєрідна ілюзія «спілкування».

Важливою особливістю сучасного телебачення є так звана «інтерактивність», що дозволяє глядачеві впливати на хід телепередачі у прямому ефірі шляхом дзвінків у студію та смс-голосування. На підсвідомому рівні телеглядач відчуває зв'язок із соціумом, потрапляючи у загальне енергетичне та інформаційне поле, що дає можливість світові відкритися перед ним.

В. Міхалкович у своїй роботі «Про сутність телебачення» протиставляє його іншим видам екранного мистецтва, зазначаючи, що телебачення «протистоїть сім'ї мистецтв, об'єднаних запереченням буденного світу, тим, що поважає і шанує його, завжди прагне як можна глибше і міцніше проникнути в нього і застати свого глядача серед буденних обставин» [5].

На думку В. Міхалковича, одним з наслідків такого прагнення є природні для телебачення «погляди в камеру», які є абсолютно неприпустимими у кіно, де розгортається паралельна повсякденному світові реальність. «Ведучі немов намагаються відчутти таким чином свого глядача, мобілізувати його своєрідним «гіпнозом» погляду і прикувати до себе.» [5].

Цікавим моментом у сприйнятті людиною феномену телебачення є свобода вибору телепередач для перегляду.

Коли ми розглядаємо об'єкти зовнішнього світу, ми вільні дивитися на них будь-яку кількість часу, або не дивитися зовсім, і нам здається, що ми маємо ту ж свободу, коли розглядаємо зображення на екрані телевізора. Але це не так. Процес зору залежить від вольової складової і від розвитку можливості мозку сприймати і аналізувати інформацію. Телевізійний образ є здебільшого примусовим, і глядач не може ухилитися від такого примусу, навіть якщо не дивиться на екран. Це підтверджує величезна кількість

рекламної продукції у сучасному телебаченні, яка вливається у процес перегляду телевізійних творів, привертаючи до себе увагу гучністю звуку та насиченістю зображення.

Нав'язуючи свої образи та міфи, телебачення робить їх звичними для людської свідомості, згодом вони починають сприйматися як свої. На сьогоднішній день саме телебачення є могутнім засобом моделювання соціального настрою та поведінки, і саме через свою «побутовість» воно суттєво впливає на людей з несформованим світоглядом, нав'язуючи споживчий образ життя.

Усі ці особливості та стрімкий розвиток телебачення серед інших засобів масової інформації на початку XXI століття спричинили виникнення терміну «реальна віртуальність», що визначає характер не тільки культури, а й самої реальності, що перетворює віртуальність у нашу реальність.

«Реальна віртуальність», – за висловом іспанського соціолога Мануеля Кастельса, – «є система, в якій реальність (тобто матеріальне / символічне існування людей) повністю охоплена, занурена у віртуальні образи, у вигаданий світ, де зовнішні відображення знаходяться не просто на екрані, через який передається досвід, але самі стають досвідом» [4].

За останні десять років у телевізійному просторі виникли сформовані моделі поведінки: телевізійні канали об'єдналися у холдинги, Україна стала активним членом світових інформаційних агентств, що виробляють інформаційний ігровий продукт. І нарешті, Україна почала формувати і продавати свої моделі поведінки. У наш час існують компанії, які займаються видачею інформації, є ті, що формують приклади наслідування.

Сучасна людина, що переживає постійні стреси і психологічний тиск в своєму суспільному і родинному житті, знаходиться і під впливом інформаційного стресу, який виходить від телебачення. Агресія, насильство, залякування, націоналізм, що ллються з телеекрану — це примітивні способи дії, що заміщають пошук більш складних естетичних та зображальних рішень.

Та все ж телебачення — це відображення нашого життя. Воно невпинно відтворює для величезної аудиторії нову «масову культуру», інформацію про все і для всіх, зближуючи в часі і просторі роз'єднаних людей, перетворюючи сучасну цивілізацію, за висловом М. Маклюєна, на «глобальне село». Ідеї і образи, що транслюються через телеекран, присутні в культурі як готові формули, що забезпечують основу спілкування людей усього світу, незалежно від соціального статусу та віку.

При всіх естетичних недоліках телебачення, воно, поєднуючись із кіно та комп'ютерним простором, складає сучасну екранну культуру, що розширює можливості сучасної людини в освоєнні світу та сфери життєвого досвіду. Телебачення перетворилося на майже не єдиний доступний засіб залучення до культури.

Але якість телепередач не завжди знаходиться на належному рівні. Деякі передачі несуть відверто комерційну природу, створюють нові міфи і культивують фігури, що представляються як надзвичайні. І наступним шаблем розвитку людини є виховання вибіркового підходу до сприйняття величезного масиву доступної інформації, що поступає з телеекранів, та спрямування її на користь собі.

Поруч із стрімким розвитком екранної культури та інформаційних технологій саме духовні потреби людей сьогодні стають все більш очевидними.

Сучасному телебаченню потрібно розвивати свою інтелектуальність, виводити людину за межі буденності, спрямовуючи на інтелектуальні програми та ток-шоу. Самотність громадян замикає їх у своїх межах, не даючи розвиватися та змінювати своє життя. Щира, відверта бесіда пробуджує найкращі почуття для конструктивних змін у житті, ініціаторами яких стає сама людина, а не рекламна компанія, що пропонує лише втечу від себе та своєї сутності. В Україні такими програмами є «Свобода думки», «Український клуб», «Рондо» та ін. Звернення цих програм до філософських категорій життя та смерті, самотності, добра та зла, допомагає людині усвідомити сенс свого існування та зробити життєво важливі висновки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Вьютский Л.С. Психология искусства / Л.С. Вьютский. – М., 1986 – 326 с.*
2. *Вакуліч Н. Образование и личность в современном социокультурном пространстве [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://www.sgu.ru/files/nodes/13579/Vakulich.doc>*
3. *Громадянське суспільство: історія і сучасність: монографія / за заг.ред. Розової Т.В. – Одеса: Юридична література, 2010 – 344 с.*
4. *Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Государственный ун-т. Высшая школа экономики / Б.Э. Верпаховский (пер.). — М.: ГУ ВШЭ, 2000 – 606, [1] с.*
5. *Михалкович В. И. О сущности телевидения / В. И. Михалкович. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 2000.*
6. *Свириденко Д. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ-ХХІ ст. (історико-філософський аналіз): дис.кандидата філос.наук / Дніпропетровський національний університет, Дніпропетровськ – 2008.*
7. *Хамитов Н., Крылова С., Крылова В. Киноантропология / Хамитов Н., Крылова С., Розова Т. и др. // Философская антропология: словарь. – К.: КНТ, 2011. – С. 166– 167.*
8. *Хамитов Н. Философия: бытие, человек, мир / Н. Хамитов. – К.: КНТ, Центр учебной литературы, 2006 – 456 с.*
9. *Чміль Г.П. Екранна культура: плюральність проявів / Чміль Г.П. – Х.: Крук, 2003 – 336 с.*

Козир А.В., Кучменко Е.М.

ОСНОВНІ СТРАТЕГІЧНІ ОСВІТНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

В статье рассматриваются основные вопросы стратегических образовательных направлений в подготовке преподавателей художественных дисциплин. Проанализированы инновационные процессы с позиции учебной деятельности высших учреждений образования.

Основні стратегічні освітні напрямки підготовки вчителів націлені на процеси культурної глобалізації, яку загалом зумовлюють прискорені темпи розвитку сучасних інформаційних технологій. З цієї позиції інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання. В умовах демократизації суспільства вищий навчальний заклад стає не стільки об'єктом управління, скільки суб'єктом діяльності. Тому в своєму розвитку він має спиратися не на зовнішні стимули, а на внутрішнє джерело, на вивільнення власної енергії й ініціативи. Таким джерелом є творчий інноваційний потенціал особистості. Інноваційний шлях розвитку означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як "засобу життя", нововведень продиктованих самим вищим навчальним закладом.

Управління інноваційним процесом у вищому навчальному закладі припускає як прогнозування майбутніх потреб розвитку, так і поточне регулювання всього ходу освітніх інновацій. Важливим моментом в управлінні є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, формування сприятливого інноваційного клімату у вищому навчальному закладі. Інноваційне навчання побудоване на взаємодії двох ключових принципів: передбачення й активної участі в навчанні самих студентів, що дозволяє виробити у майбутніх фахівців загальний підхід до поведінки в непередбачених ситуаціях [1, 15]. Концепція розвитку інститутів мистецтв педагогічних університетів, базуючись на активізації особистісного, творчого потенціалу, несе в собі значне навантаження гуманізації освіти, оскільки метою та основним засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі освіти є найбільш повне розкриття творчих можливостей майбутніх фахівців. Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки викладачів: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [2, 119].

Аналіз сучасної освітньої парадигми дозволив виокремити основними стратегічними освітніми напрямками такі, котрі є найбільш ефективними та які істотно впливають на підвищення якості мистецької освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Визначаючи якийсь з цих підходів домінуючим, викладач вибирає його у навчальній діяльності й активно використовує. Вибір певного напрямку як домінуючого спонукає викладача на пошуки таких видів діяльності та методів, які будуть найбільш широко застосовані у практичній діяльності. Усі вище названі технологічні напрями щільно пов'язані між собою.

Інтерактивна технологія сприяє використанню діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчаться критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Інтерактивне навчання сприяє розвитку творчої взаємодії викладача зі студентами, у процесі якої активність педагога не пригнічує творчої активності студентів. Використання різноманітних інтерактивних методів навчання (інтер'ювання, дискусія, «мозкова атака», круглі столи, метод проектів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх чителів. Основними функціями цієї стратегії доцільно виокремити наступні: комунікативну, інтерактивну та афективну.

Комунікативна функція полягає у встановленні контакту як стану обопільної готовності до прийому та передачі повідомлення, підтриманні взаємозв'язку в процесі педагогічної взаємодії; активному обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями), наданні інформації за запитом або отриманні відповіді на запит від партнера; в усвідомленні та фіксації власного місця в системі рольових, ділових, міжособистісних зв'язків спілкування; у здійсненні сугестивного впливу на зміну стану, поведінки, особистісно-смыслові та ціннісно-мотиваційної сфери школярів.

Інтерактивна функція педагогічного спілкування – це, перш за все обмін ідеями, діями та здатність відстоювати свої ідеї, остаточно доводити свою точку зору. Тут доречно нагадати, що між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції. Якщо вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

Афективна функція спілкування полягає в емоційній стимуляції, психологічному розвантаженні, комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого ефектного ставлення. Відмінності в емоційних відгуках, які різні люди викликають серед оточуючих, є результатом того, що вони не в однаковій мірі можуть вибирати для кожної непередбаченої ситуації, що виникає, адекватний стиль спілкування.

Загалом, виокремлюючи основні вимоги до випускників педагогічних університетів, доцільно зазначити, що вони повинні володіти: навичками міжособистісного спілкування, знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у майбутній продуктивній діяльності, постійно прагнути до підвищення свого науково-методичного рівня, бути готовими до участі в дослідженнях, котрі сприяють удосконаленню практичної діяльності, тощо. З цією метою у навчальному процесі найбільш широко використовуються технології експериментального та самостійного навчання.

Експериментальна технологія є ефективною в силу того, що вона зорієнтована на діяльність, що підвищує процес запам'ятовування матеріалу. Методи експериментальної технології (рольові ігри, драматизація, експеримент тощо) сприяють підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу. За своєю природою експериментальна технологія індуктивна, сконцентрована на учнях й орієнтована на діяльність. Основне в ній не досягнення мети, а процес її досягнення. Ця технологія може використовуватися як у навчальній аудиторії, так і за її межами. Вона підвищує запам'ятовування інформації. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть безпосередню участь у вивченні матеріалу. Усі залучені технології повинні бути щільно пов'язані між собою [3, 104].

Технологія самостійного навчання є поширеною тому, що у кожному конкретному випадку педагог очікує від студента аналізу проблему, яка поставлена на заняттях, формування висновки і вживання заходів. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учнів, а це саме: індивідуальні дослідницькі проекти, есе, навчання за допомогою комп'ютерних технологій, доповіді тощо. У процесі цієї роботи студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача. Важливість самостійного навчання сформульована у дослідженні П.Сенжа: "Самостійне навчання вчить відповідальності за прийняття рішень, оскільки перед учнем стоїть завдання проаналізувати проблему, дійти висновку і вжити відповідних заходів.

Для того, щоб зуміти прийняти відповідальність за своє життя у разі швидких соціальних змін, студенти повинні отримувати такі навчальні здібності впродовж свого життя. Оскільки в багатьох сферах нашого життя можуть відбуватися серйозні зміни, індивідуальне навчання допоможе студентам відповісти на вимоги, що змінюються, в роботі, сім'ї й суспільстві" [3, 103].

Цінність технології самостійного навчання полягає в тому, що вона вбачає створення оптимальних умов стимулювання індивідуальної активності студентів. У процесі цієї роботи студентів вчать самостійно аналізувати проблему, розкрити її сутність та віднаходити шляхи її вирішення. Цій роботі сприяє комп'ютерна підготовка студентів під опосередкованим керівництвом викладача. У процесі впровадження технології самостійного навчання поставлені запитання є підготовленими вчителем для того, щоб студент точно відповів на них. Цей метод ефективний тоді, коли запитання добре сформульовані, й відповідь на них вимагає більше ніж просто механічний пошук та реферування відповідей із підручників (навчально-методичних посібників, рекомендацій). Такі запитання стимулюють високий рівень мислення студентів, уміння вирішувати поставлену проблему, вчасно приймати відповідальні рішення.

У висновках доцільно зазначити, що традиційні технологічні системи визначають підхід, який обирає вчитель для досягнення освітніх цілей. Вони змушують учителя орієнтуватися за навчальною програмою на попередній досвід і знання студентів, їхні навчальні інтереси та рівні розвитку. Технології навчання використовуються вчителем для створення спеціального навчального середовища і для визначення основних видів діяльності та тих методів, які будуть застосовані на заняттях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 63 с.*
2. *Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія /О.В. Матвієнко. - К.: Ленвіт, 2005. – 381с.*
3. *SengeP. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.*

УДК: 371.134:371.38:744/749

Касперський А.В., Селезень В. Д.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ КРЕСЛЕННЮ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В статъе изложены основные принципы внедрения комплекса графической подготовки учащихся основной школы.

За запропованою нами структурою навчально-методичного комплексу зміст компонентів спирається на діяльнісний метод його раціонального впровадження. Цей процес можливий в рамках дотримання змісту дидактичного комплексу учня і методичного комплексу вчителя.

Аналіз навчального та методичного забезпечення цих складових у школі, а також теоретичне обґрунтування оптимальних можливостей і шляхів підвищення графічної грамотності і культури учнів дає можливість сформулювати психолого-педагогічні умови реалізації комплексу графічної підготовки учнів основної школи.

Найефективнішою формою реалізацію комплексу графічної підготовки учнів основної, на нашу думку є індивідуальна та особистісно орієнтована технологія навчання. У процесі навчання кресленню переважають фронтальні або групові форми організації навчальної діяльності учнів. Індивідуалізація вирішується головним чином за рахунок видачі індивідуальних варіантів типових завдань, але індивідуальний підхід при цьому не реалізується тому, що кожне з індивідуальних завдань відрізняється між собою тільки вихідними даними до відповідної графічної роботи.

Як свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів і фахівців у галузі графічної підготовки графічна діяльність школярів ґрунтується на сукупності певних мислительних операцій. Рівень сформованості цих операцій суто індивідуальний у кожного школяра. На основі цього існують суттєві відмінності у мисленні кожного школяра щодо оперування та засвоєння графічними знаннями та уміннями. А отже, виникає необхідність сформулювати науково-педагогічне обґрунтування, спрямоване на визначення та дидактичне обґрунтування умов і засобів, що забезпечили б можливість для індивідуалізації навчання кресленню.

Проведене нами дослідження дало змогу перевірити гіпотезу, яка полягає у припущенні, що навчання кресленню буде результативнішим, якщо забезпечити індивідуальний підхід до учнів з урахуванням комплексу дидактичних умов, виражених у таких концептуальних положеннях: урахування всіх індивідуальних особливостей учнів при вивченні креслення в школі неможливе, а тому потрібен спрощений підхід, спрямований на першочергове сприяння розвитку домінуючих особливостей; домінуючими особливостями учнів у процесі графічної підготовки є навченість, пізнавальний інтерес, просторове мислення; спрощення методики індивідуального підходу на уроках креслення обумовлює необхідність виділення умовних типологічних груп учнів залежно від ступеня розвитку домінуючих індивідуальних особливостей; основним засобом індивідуалізації навчання кресленню є диференційоване навчання, що реалізується, перш за все, за допомогою індивідуальних графічних завдань різного рівня складності та інформаційних технологій.

На основі аналізу теоретико-прикладних аспектів проблеми індивідуалізації графічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл визначити концептуальні підходи до її розв'язання на сучасному етапі; обґрунтувати дидактичну модель реалізації індивідуального підходу на уроках креслення в загальноосвітній школі; виявити та експериментально перевірити дидактичні умови реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі навчання кресленню; виходячи з результатів проведених досліджень, розробити та впровадити науково-практичні рекомендації з удосконалення індивідуальної роботи з учнями на уроках креслення в загальноосвітніх навчальних закладах. Нами запропоновано когнітивну структуру навчання креслення на основі індивідуальних особливостей учнів різних типів груп.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку людства мова графічних зображень набуває все більшого значення як засіб спілкування у багатьох сферах професійної діяльності. Причому вона універсальна і не знає мовних кордонів. Графічна мова порівняно із словесною відрізняється більшою конкретністю, виразністю та лаконічністю, вона легко сприймається комп'ютером. Але використання комп'ютера у процесі створення графіки, людині потрібні знання і уміння з креслення. Саме тому протиріччя, що виникли між зростанням ролі графічної інформації у сучасному житті і зневажливим ставленням до навчання кресленню можна усунути тільки на основі нової орієнтації графічної підготовки школярів.

Традиційно робота з вивчення креслення розпочинається з того, що знайомлять учнів з короткими історичними довідками про розвиток технічної графіки, основними видами конструкторських документів, креслярським обладнанням, форматами, лініями, шрифтами і т. д. Це зумовлює необхідність формування нових методичних підходів з урахуванням психолого-фізіологічного принципу природовідповідності.

При формуванні курсу навчання, що знаходить відображення в педагогічних категоріях „навчальний матеріал”, „правила навчання” і т. д., такий погляд дозволяє структурувати навчальний матеріал у відповідності з закономірностями пізнання, мислення і віковими особливостями учнів, врахувати їх при конкретизації методичних принципів стосовно певних розділів курсу.

У процесі виконання креслення виділяються три основних ступені. Перший ступінь складається зі спостереження зображуваного предмета і побудови на цій основі ескізу. Ескіз виконується від руки. Другий ступінь - вимірювання предмета і простановка розмірів. Третій ступінь — виконання креслення за ескізом. Креслення виконується за допомогою інструментів.

Спробуємо проаналізувати перші кроки на шляху графічного зображення від сприйняття певного предмету до виконання побудови на аркуші.

У цьому зв'язку ми повинні звернутися до накопиченого в психології досвіду про просторове сприйняття, просторову уяву, про уявне оперування просторовими образами.

Вихідною формою психічного відображення людиною навколишньої дійсності є відчуття й сприйняття, що виникають при безпосередньому впливі предметів і явищ цієї дійсності на органи відчуттів.

Відчуття розглядається в психології як відображення окремих якостей предметів і явищ (кольору, яскравості, твердості, запаху й т. д.), сприйняття - як відображення предмета в цілому : у сукупності всіх його доступних органам відчуттів якостей. Як показують сучасні психологічні й фізіологічні дослідження, просторово-розпізнавальні функції властиві тією чи іншою мірою всім органам відчуттів.

Сприйняття простору у своїй основі має взаємодію органів відчуттів з їх просторово-відокремлювальними функціями, тобто механізм його є власне кажучи системним.

У системному механізмі сприйняття простору взаємозв'язки зорового, вестибулярного і кінестетичного компонентів виконують роль ядра всього механізму. Саме вони утворюють той стрижень, що поєднує всі інші органи відчуттів у відображенні простору.

У звичайних умовах процес сприйняття протікає в мікроінтервалах часу; тривалість кожної фази становить кілька десятків мілісекунд. Основними характеристиками перцептивного зорового образу є предметність, цілісність, структурність і константність.

Рівень сформованості графічних знань і умінь повинен виступати засобом пізнання навколишнього світу. Графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати і планувати процес своєї діяльності в образах, а в перспективі втілювати його в реальні дії чи процеси. Поняття графічної культури охоплює цілий ряд важливих якостей особистості: уважність, спостережливість, здатність до логічного міркування, просторова уява, чіткість виконання завдання тощо.

Якісні зміни у вимогах до графічної підготовки людини викликають потребу суттєво переглянути позицію щодо ролі і місця курсу креслення в системі загальноосвітньої підготовки кожної молодої людини, а отже необхідно вести мову про мету навчання кресленню не тільки як про формування певного обсягу інструментальних умінь виконувати графічні побудови, а дивитись на це більш глибоко і широко. Курс креслення повинен стати важливою передумовою формування графічної культури учнів та розвитку їх інтелекту. Ігнорування цих можливостей принижує загальноосвітню роль креслення, на що неодноразово звертали увагу у ряді публікацій [2]. Це призвело до втрати навчальним предметом своїх можливостей і до намагань вилучити його з навчального плану загальноосвітньої школи.

Місце і роль навчання креслення в системі освіти визначаються з огляду на місце самої освіти в задоволенні суспільних, виробничих, творчих і побутових потреб людини в XXI столітті. Під системою взагалі і освітньою, зокрема, ми розуміємо множину елементів, що знаходяться у відповідних відношеннях один з одним, утворюючи певну цілісність, єдність.

Сучасне суспільство, накопичивши величезний науково-технічний та соціально-економічний потенціал для реалізації людської сутності, мало сприяє трансформуванню освіти. Це трапилось переважно тому, що освіта базувалась на досвіді минулого, підтримувалася ним, переслідуючи мету вивчення природи, суспільства і людини. Вона дістала назву „підтримуючої”.

Переорієнтація освіти на перспективу, майбутню діяльність людини визначає творчий, інноваційний тип освіти, яка переслідує мету перетворення світу. Така освіта - типово „інноваційна”. Формуючи і розвиваючи інноваційний тип освіти не можна не враховувати „технологічний розвиток” країн і націй, що відзначається використанням і розвитком високих технологій на базі сучасних виробничих систем і механізмів, а тому інноваційну здатність нації можна тлумачити як готовність нації до технологічного стилю розвитку.

Вихід освіти з кризової ситуації вбачається у формуванні нової освітньої парадигми, вихідні засади якої означаються системою її цілей. При цьому необхідно виділити дві складові освіти - загальнокультурну та професійну. Об'єднуючи всі види освітніх процесів, вони передбачають головний інтелектуальний наслідок як уявлення про єдину картину світу, формування єдиного сенсу буття, методології людської діяльності.

Перші засади інноваційної, особистісно-орієнтованої освіти можна визначити як збереження та розвиток творчих можливостей людини, оскільки освіта нового століття не може не включати органічним чином творчість.

Розвиток та поширення методології прогнозування та проектування дають підстави сподіватися на реалізацію означених засад, зокрема проєктивної діяльності, суб'єктно-діяльнісних методик і суб'єктів навчання, що є другою важливою складовою інноваційної освіти.

Проте, самої лише творчості та проектування власної діяльності недостатньо. Освіта покликана розвивати гармонійне мислення, засноване на поєднанні бажання особистості та її соціальної відповідальності. Таким чином, третій складовий елемент інноваційної освіти полягає у спрямованості на формування світогляду, заснованого на різноманітності критеріїв прийняття рішень та морально-етичній відповідальності за свої вчинки.

До четвертої особливості треба віднести розвиток міждисциплінарних зв'язків, формування системи узагальнених понять. Така організація інформаційного простору знань дозволить науці уникнути вузької спеціалізації та подрібненості знань.

П'ятою засадою інноваційної освіти можна означити проблему індивідуалізації, гармонійності та системності інтелектуальної діяльності, цільове призначення якої - дати цілісність та перспективу розвитку освіти. Системність та індивідуалізація, поряд з іншими аспектами, сприяють поєднанню образних та знаково-символічних особливостей сприймання та мислення, і, зрештою, гармонії мислення різних рівнів: предметного, операційного, теоретичного, конструктивно-евристичного та світоглядно-особистісного.

Таким чином, підтримуюча освіта має справу з пізнанням того, що вже існує, а інноваційна - з творчою або перетворюючою діяльністю, що створює нове або змінює існуюче. Тим самим, система інноваційної освіти має набагато більше можливостей у розвитку особистості, сприяє реалізації її історичного призначення та формуванню інтелектуальних ресурсів майбутнього.

Методологія проектування та методологія менеджменту слугують саме творенню чи перетворенню. Завдяки багатоваріантності розв'язків завдання людина отримує можливість самореалізації та самовизначення.

Найбільш поширеними, не дивлячись на ряд інноваційних методичних впроваджень, традиційні методи та прийоми навчання кресленню у загальноосвітніх навчальних закладах і в даний час найбільш поширеними

Аналіз програм з креслення для основної загальноосвітньої школи та публікації щодо методики організації навчання кресленню у загальноосвітніх навчальних закладах дає право вважати, що основними традиційними формами навчання є ознайомчі лекції, фронтальні роботи з однієї теми у відповідності до навчальних програм, комбіновані уроки, групові заняття (діадні групи), групові за принципом лідера-виконавця у створених групах, групові за власною ініціативою учнів, групи (по 4-6 осіб) з паралельними завданнями однакової складності.

При цьому діагностика здійснювалася за варіантними контрольними роботами (тематичний контроль). Всі форми контролю розраховані на середні знання учнів. За цим же принципом здійснювався підбір завдань, що нівелювало інтерес, мотивацію, пошук, експеримент.

Якщо ознайомча лекція може бути означена як трансметодична форма, то стосовно групового методу існують різні, часто діаметральні думки психологів і методистів [2, 3].

Ефективність групових форм роботи залежить від комплектації груп і змісту завдань. Якщо на уроках креслення група комплектується із учнів, що сидять за однією партою (психологічна назва діади), робота у групі може протікати по різному. За негативних відносин спілкування може мати негативні наслідки, і результатом такої співучасті в роботі двох учнів, як правило, є низький рівень засвоєння теоретичних основ і недостатні передумови формування графічних навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В. Селезень.: *Дидактичні засади структури і змісту навчально-методичного комплекту з креслення в основній школі*. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2009. – 20 с.
2. А. Касперський, Т. Січкач, В. Селезень *Культура графіки на уроках фізики в освітній школі*. - К.: НПУ ім. Драгоманова, 2005. – 65 с.
3. Б. Ананьев. *Психологія чувственого познання /Ананьев Борис Герасимович*. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.

Косцова М. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ Й ПЕРЕВАГ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНІСТЕЙ В АСПЕКТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

В даній статті розглядаються теоретичний аналіз і емпіричні результати дослідження особливостей професійної готовності студентів технічних спеціальностей як необхідного компонента формування професійної рефлексії у студентів в процесі отримання вищого технічного освіти.

Проблема професійного становлення особистості безпосередньо пов'язана з питаннями освоєння професійної діяльності, з питаннями розвитку й реалізації особистості на різних етапах її професійного шляху. Усвідомлення своїх професійно важливих якостей, професійної спрямованості досягається за рахунок механізму професійної рефлексії.

У якості структурних компонентів професійної рефлексії у студентів технічних спеціальностей ми розглядаємо ступінь сформованості у них основних психічних регуляторів діяльності: «образу самосуб'єктних відносин: усвідомлення студентом себе, своїх мотивів; отождолення із професійною реальністю в сьогоденні й майбутньому, яке здійснюється завдяки наступним психологічним властивостям і механізмам: професійна спрямованість особистості, професійні мотиви, схильності, професійна ідентичність, прогнозування: «Я в професії у сьогоденні й у майбутньому», а також за допомогою «образу суб'єктно-об'єктних відносин»: усвідомлення студентом себе, своїх функціональних можливостей відповідно до професійної діяльності в системі людина-машина, а саме наявність професійних знань, умінь, навичок, професійна компетентність, професійно важливі якості, а також прогностичні здібності як професійно важливі якості інженерів.

У центрі багатьох психологічних досліджень професійного становлення перебуває вивчення самосвідомості як форми відбиття й переживання людиною свого професійного статусу. На відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість специфічніша за своїм змістом. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності й спілкуванні з оточуючими людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість - це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Традиційно важливим у структурі самосвідомості вважається усвідомлення психічних якостей, особливостей особистості. У професійній самосвідомості міститься розуміння саме тих властивостей і якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть різними, але ступінь їх усвідомлення впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі [1].

Професійна самосвідомість, за О.О. Елдишовою, включає уявлення людини про себе як про члена професійного співтовариства, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, традицій, властивих даному професійному співтовариству. В це уявлення включаються характеристики людини, які визначають успішність його діяльності. До них відносять професійно важливі якості, у якості яких можуть виступати індивідуально-психологічні властивості й ставлення особистості [2, С. 101].

Психологічним критерієм успішного проходження стадії вищої професійної освіти є формування ставлення до себе як суб'єкту вибраної діяльності й професійної спрямованості, у якій досить чітко відбиваються установки на розвиток професійно значимих якостей.

Для експериментального дослідження професійних схильностей, які виражаються в психологічній готовності до відповідної професійної діяльності використовувалася модифікація ДДО А.Е. Климова - опитувач професійної готовності Л.Н. Кабардової; були виявлені не тільки провідні схильності до певної професійної діяльності, але й респонденти оцінювали свій емоційне відношення й бажання працювати в даній сфері. Експеримент проходив на базі Севастопольського Національного Університету Ядерної Енергії й Промисловості, і в ньому брало участь 200 студентів інституту «Атомна енергетика».

Професіоналізм, на думку С.О. Дружилова, є результатом активності самої людини, і наслідок впливу з боку зовнішніх організаційних факторів [1, С. 35]. Отже, відповідність схильностей професійної діяльності є необхідним елементом і механізмом професійного самовизначення, розвитку й становлення професіонала. Психологічний аналіз професійної діяльності інженерів: об'єкт, предмет, завдання, засоби дозволив побачити наявність у респондентів у потенціалі властивостей особистості – схильностей, які забезпечать можливість успішного оволодіння професією.

Розглянемо наявність даного відповідності у студентів інституту «Атомної енергетики». У методиці Л.Н. Кабардової виявлена професійна схильність розглядається як найбільша кількість балів по всіх шкалах: «уміння», «емоційне ставлення» і «професійні побажання». Вибір найбільш кращої професійної сфери (або декількох сфер) робиться на основі зіставлення сум балів, набраних у різних професійних сферах за шкалою «професійні переваги». Таким чином, для студентів I, III, V курсів спеціальності «Атомна енергетика» характерні наступні професійні схильності, тобто наявність психологічної готовності до наступних сфер професійної діяльності: «Людина - Знак», «Людина - техніка» і сфера групової діяльності інженерів «Людина - Людина».

Об'єктом діяльності інженерів даного напрямку підготовки є: ядерні паротурбінні установки, експлуатація й фізичний захист ядерних енергетичних установок, паротурбінні установки й допоміжні механізми, автоматизація технологічних процесів і виробництва, теплотехніка. Загалом, предметом діяльності інженерів – атомників є розробка, проектування, монтаж, налагодження й експлуатації атомних реакторів та їх окремих компонентів. Основним завданням професійної діяльності є безпечно забезпечення працездатності атомних реакторів, надійності їх роботи. Засоби діяльності містять у собі: зовнішні (вимірювальні й реєстраційні прилади) і внутрішні (професійні схильності, знання, уміння й навички. Способи діяльності як особисті, так і колективні, тому що можлива групова діяльність інженерів. Виходячи зі специфіки професійної діяльності інженерів - атомників, основні сфери професійних переваг повинні лежати в галузях «Людина - Знак», «Людина - Техніка» і «Людина - Людина». Виявлені професійні переваги студентів інституту «Атомна Енергетика» лежать у наступних царинах: найобраніша царина: «Людина - Людина»: від 62,5 % на першому курсі до 95,6 % на п'ятому курсі, незначна динаміка в сфері професійних переваг «Людина - Техніка»: 55 % на початковому курсі підготовки фахівця до 58,6 %, а також професійні переваги студентів даної спеціальності в сфері: «Людина - Знак»: з невеликим приростом виборів: від 32,5 % до 41,3 % - на п'ятому курсі університету.

Таким чином, професійне навчання як процес «вбудовування» нових знань і вмінь і «перебудовування» старих триває в процесі всього професійного шляху людини. Система психологічних умов ефективно професіоналізації повинна бути спрямована не стільки на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для виконання заданих виробничих функцій, не стільки на підтримку «професійно важливих якостей», скільки на формування системи засобів для активного пошуку породження нових форм професійної діяльності, в основі якого лежать професійні мотиви й схильності, тобто розвиток професійної спрямованості особистості.

Виявлена динаміка професійних переваг ще раз свідчить про неоднорідність, нерівномірність процесу професійного розвитку людини, як пише О.Є. Климов [3]. У цьому процесі виділяються якісно певні етапи, цикли. Психологічний аналіз професійної діяльності інженерів: об'єкт, предмет, завдання, засоби дозволив побачити наявність у респондентів у потенціалі властивостей особистості – схильностей – які забезпечують можливість оволодіння професією, виконання професійної діяльності, а також будуть сприяти розвитку професійної рефлексії.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр» - 2011. – 296 с.
2. Елдишова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления. //Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.

3. Климов Е.А. *О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). Учебное пособие.* - М.: Московский психолого-социальный институт. - 2006. - 176 с.

УДК 37.5.015.31:159.942

Клименко Є. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДРУЖНІХ ВЗАЄМИН

В статті розглядаються відомі психологічні теорії міжособистісного взаємодіяння і умови формування дружеских взаємин.

З моменту виникнення психології дружби і до теперішнього часу існують пошуки відповідей на питання: що є основою виникнення дружніх взаємин. У філософії вже визначено поняття дружби як моральної цінності. Перед сучасною наукою постає проблема психологічного аналізу дружби у системі міжособистісних відносин, що викликано потребами культурного суспільства.

Основоположник психоаналізу З. Фрейд вважав, що всі людські потяги і прихильності: дружба чи батьківська любов мають, зрештою, інстинктивну природу, будучи формами статевого потягу, лібідо. В психоаналітичних концепціях другові найчастіше відводиться роль дзеркала, на яке суб'єкт проектує власні неусвідомлювані риси, або ідеального зразка для наслідування – ідентифікації.

Когнітивна психологія, у свою чергу, аналізує інформаційну і процесуальну сторону спілкування. І. С. Кон зазначає, що для даного напрямку в дружбі важливо не стільки фактичний збіг або розбіжність індивідуальних рис, оскільки їх сприйняття, та, які якості друзі приписують один одному і яка тенденція такої атрибуції. Когнітивна психологія поклала початок систематичному вивченню «мови дружби» - термінів, в яких люди осмислюють і описують свої взаємини і уявлення один про одного (Д. Келлі, С. Дак).

Аналітичний період психології дружби, що виник наприкінці 50-х років минулого сторіччя досліджував соціально-психологічну атракцію. Слово «атракція» (attraction), як і давньогрецьке «філія» (filia) означає буквально потяг. На відміну від «наївної психології»², що намагалась визначити атракцію, потяг людей один до одного безпосередньо виходячи з об'єктивних подібностей та розбіжностей, когнітивна психологія підкреслює значення атрибуції (приписування). Найпростіша модель атракції характерна для необіхевіоризму (Д. Хоманс, Д. Тібо, Г. Келлі), вважала найважливішою умовою будь-якої парної взаємодії обмін винагородами та витратами. [4]. Сучасна психологічна думка також здебільшого розглядає дружбу як різновид атракції [2], спираючись на те, що передумовою всіх дружніх взаємин має бути суб'єктивна симпатія. Атракція завжди включена в міжособистісний контекст, виступаючи одним з ключових факторів формування та реалізації міжособистісних відносин. Дружба має свою специфіку: якщо симпатія і кохання можуть бути односторонніми, то дружба такою бути не може, отже атракції замало для формування дружніх взаємин.

Припустимо, що взаємини, викликані симпатією і трансформовані з часом у дружбу, мають у підґрунті не лише атракцію, основу на об'єктивно виявлених подібностях, а і на приписуванні один одному тих якостей і рис, що притягують. Приписування, в свою чергу, може бути як власне суб'єктивним так і нав'язане іншим суб'єктом парної взаємодії.

Теорія Г. Келлі та Д. Тібо свідчить про те, що одним з важливих умов парної взаємодії у людей є обмін винагородами та витратами. Партнери повинні отримувати один від одного максимум заохочень і мінімум витрат. Відповідно до цієї концепції розглядаються більш приватні питання: що приваблює людей одне в одному, який фактор сильніше: фізична привабливість, подібність особистих рис, географічна близькість; як ці фактори в цілому впливають на встановлення взаємовідносин людей. Г. Келлі стверджував, що всі люди відрізняються один від одного тим, як вони інтерпретують ситуації, вони можуть бути схожі одна на одну, якщо люди подібним чином інтерпретують свій досвід, що є запорукою ефективної взаємодії. Основний зміст взаємодії – це спільність досвіду людей.

Взаємодія в психології – процес безпосереднього впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує взаємну обумовленість і зв'язок [6]. Тобто ще однією умовою дружніх взаємин є інтеракція (від англ. interaction) — термін, що використовується в психології та визначає взаємодію, взаємний вплив людей один на одного як безперервний діалог. Здатність «приймати роль іншого», (відчувати), як його сприймає партнер по спілкуванню [3.6].

В сучасних закордонних дослідженнях розвивається ідея співробітництва як унікальної людської риси, становлення якої приводить до культурної еволюції (Moll H., Tomasello M., 2007), проводять експертизу ефективності роботи професійних спільнот та організацій, макро- та мікроаналіз їх діяльності (Коул М., 1997, Перре-Клермон А.-Н., 1991). Для пояснення такого складного явища, як дружба, цей підхід є надто елементарним. Його прообраз – ділове партнерство, в якому партнер виступає як засіб задоволення егоїстичних потреб суб'єкта і не передбачає ні глибини, ні інтимності, ні моральних зобов'язань один перед одним.

Г. Зіммель вважав, що сучасна людина із ускладненням свого внутрішнього світу змушена більше приховувати, тому можна говорити про дружбу різних сторін «Я», з кимось може пов'язувати симпатія, з кимось – інтелектуальні інтереси, релігійні почуття або спільний життєвий досвід.

Дж. Аплан, наприклад, стверджує, що дружба це якісна характеристика відносин, а не сам по собі об'єктивно існуючий вид відносин. Якщо дві людини, незалежно від свого соціального положення, відчують повагу один до одного, якщо вони спілкуються на рівних – їх можна вважати друзями, вони стають ними тоді, коли кожен з них починає бажати добра іншому безкорисливо, щиро.

Інтеракціоністи визначають такі категорії як «прийняття ролі іншого», «рольова поведінка» і «визначення ситуації». Розуміння ролі дає змогу і здатність «поставити себе на місце» іншої людини, уявивши вимоги його соціальної позиції, почуття, що вона відчуває та смисл, що мають для неї дана роль і поведінка. Виконання ролі передбачає оволодіння системою правил від дотримання яких залежить ефективність і доцільність відповідних вчинків, жестів.

² Донаукове знання, побутова психологія.

Символічний інтеракціонізм (Д. Мід, Д. Мак-Колл та ін.) висувають на перший план соціально-структурні (рольові) і культурно-символічні (значення) аспекти особистісних відносин у зв'язку з розвитком самосвідомості. Оскільки особистість формується та усвідомлює себе тільки у взаємодії з іншими людьми, прибічники цієї течії бачать мету дослідження дружби у пошуках психологічного змісту цього процесу – поясненні, чому дане «Я» прив'язується до даного «Іншого».

М. Аргайл відзначає, що дружба в ієрархії цінностей людини займає більш високе місце, ніж робота та відпочинок, але поступається шлюбу або сімейному життю, наголошуючи при цьому, що у різних вікових групах це співвідношення може змінюватись. Дружба, на його думку, найважливіша для молоді, з підліткового віку до шлюбу. Дружба знову стає високо значимою у похилому віці, коли люди виходять на пенсію та втрачають близьких людей. Існують три причини за М. Аргайлом завдяки яким встановлюються дружні відносини: а) потреба у матеріальній або інформаційній підтримці; б) потреба в соціальній підтримці, співчутті; в) спільні заняття, ігри, інтереси. Залишається незрозумілим чи є ці фактори взаємодоповнючими чи можуть існувати окремо, і як від цього залежить міцність та тривалість стосунків.

М. М. Обозов вважав, що дружні міжособистісні відносини виникають так само, як і товариські, але в подальшому їх розвиток характеризується переходом від міжособистісної привабливості (симпатії, потягу) до взаємної прив'язаності. Мотиваційна структура дружніх взаємин перетворюється у потребу «бути разом реально або в думках» [5].

І. С. Кон причинами дружби називав потреби суб'єкта, якості суб'єкта, особливості процесу взаємодії, що сприяють виникненню і розвитку парних відносин, а також об'єктивних умов такої взаємодії. Вчений вважав, що, перш ніж вирішувати це питання, потрібно уточнити ряд обставин: по-перше, про який клас подібностей йдеться (стать, вік, темперамент і т. д.). По-друге, ступінь передбачуваної подібності (повна або обмежена). По-третє, значення і сенс даної подібності для самої особистості. По-четверте, обсяг, широта діапазону подібностей [4].

Подібність друзів може обмежитися однією якою-небудь характеристикою, а може проявитися по багатьом характеристикам. Визначення подібностей або розбіжностей багато в чому залежить також від того, якою уявляє людина саму себе і друзів і людей, яких вважає своїми друзями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Ильин Е. П. – СПб.: Питер, 2001 – 752 с.
2. Клименко Є.О. «Дружба як різновид атракції» / Клименко Є.О. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (Серія: Психологічні науки) – Чернігів: ЧДПУ, 2010. . – Т 1. – Вип. 82 – с 225-227
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов./ Комлев Н.Г.. – Москва, ЭКСМО-Пресс, 2006 г. – 672 с.
4. Кон И. С. Дружба – 4-е издание, доп./ Кон И. С. – СПб.: Питер, 2005. – 330 с.
5. Обозов Н.Н. Симпатии и притяжение / Н.Н. Обозов // Психология влияния : хрестоматия / Сост. А.В. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – с. 187-201
6. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь. [Електронний ресурс]/ Хоруженко К. М. – Ростов-на-Дону., 1997 . – Режим доступу: <http://www.countries.ru/library/terms/interak.htm>

УДК 378.016: 78

Куненко Л.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕВНОЇ ОСВІТИ

В статье рассматривается инновационное направление информационно-технологической подготовки будущего учителя музыки в системе непрерывного образования.

Ключевые слова : учитель музыки, информационно-технологическая подготовка, система непрерывного образования.

Нова парадигма освіти зумовила розробку сучасної освітньої стратегії розвитку мистецької галузі освіти, що знайшло своє віддзеркалення в директивних документах, в яких зазначається, що: “Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства“. Одним з пріоритетів державної політики в розвитку і модернізації системи освіти є – “удосконалення системи неперервної освіти та освіти впродовж життя”, спрямованої на “інтеграцію української освіти в європейський та світовий освітній простір” [4, 3-4].

У цьому контексті актуалізується проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в системі безперервної освіти. Вища мистецька освіта протягом останніх десятиліть накопичила значний науково-практичний досвід в напрямку підготовки випускників освітньо-кваліфікаційного рівня: “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” у сфері музично-педагогічної діяльності (Є. Абдулін, Л. Арчажнікова, А. Болгарський, Н. Гузій, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

У руслі вимог Болонської системи вищої освіти було представлено фундаментальне дослідження А. Козир “Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти” (2009 р.), в якому автор з позиції акмеологічного (від грец. акме – вершина чогось) підходу розглядає сучасні напрямки їх комплексної підготовки вищого ґатунку, пропонує оригінальну змістово-структурну модель формування професійної майстерності студентів вищих музично-педагогічних закладів. Зокрема автор підкреслює, що у формуванні професійної майстерності: “...головною ідеєю є створення нового технологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики. Цей підхід покликаний максимально активізувати потенційні функції та відношення між процесами, щоб подати їх органічний синтез “ефект випередження” в розвитку” [3, 4].

Сьогодні мистецького освітнього простору характеризується тим, що на його авансцені відбувається науково обґрунтований діалог, активне змагання між традиційними і новаторськими методами музичного навчання. Загальновідома думка, що в суспільствах, яким вдалося протягом багатьох віків зберегти непорушними національні культурні цінності та етнопедагогічну

систему виховання, пріоритетне місце займають традиційні методи навчання (до яких відноситься і українська система музичної освіти) і які панують над новаторськими. У суспільствах сучасного зразка – “новаторство є базовою цінністю”, яке переважає над традиційними методами навчання [5].

Але найбільш прогресивного і практичного значення набуває такий музично-педагогічний вектор вищої української освіти, в якому синтезується традиційне навчання музики, що ґрунтується на багатоміжових національних принципах навчання, з доцільно дозованою, сучасною музично-педагогічною інноватикою, яка знаходиться ще в стадії наукового моделювання, розробок і потребує досліджень багатьох інноваційних проблем. Стрімкий темп інформаційної перенасиченості та постійна модернізація мультимедійних технологій, вимагають від вчителя музики XXI ст., крім фахових знань і практичних навичок, високого рівня розвитку наукового мислення, навичок швидкої орієнтації та оперування інноваційними музичними системами, чіткої аргументації своєї наукової позиції та теоретичного обґрунтування причин використання певних нововведень у шкільну практику [1].

Відносно досягнення високого рівня професійної компетентності студентами вищих музично-педагогічних закладів слід зазначити, що наше покоління живе в інформаційному суспільстві і тому актуальності набуває інформатизаційно-інноваційно-технологічна підготовка майбутнього вчителя музики загальноосвітніх шкіл. У інформатизаційній інноваційно-технологічній підготовці непересічного значення набуває інформатизація процесу музично-педагогічного навчання – забезпечення (педагогічних вузів і шкіл) сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, комп’ютерною технікою з використанням Інтернет-технологій тощо), опанування студентами і учнями комп’ютерною грамотністю та вмінням орієнтуватися в мультимедійних технологіях.

Сутність дефініції “інформатизаційно-інноваційно-технологічна підготовка” трактується як найвищий – акмеологічний ступінь педагогічної евристики (від грец. *heurisko* – відшукую, відкриваю, знаходжу, створюю нове) учителя-новатора, спрямований на модернізацію і оптимізацію навчання музики засобами інноваційних технологій та синтезу різних видів мистецтв у безпосередній взаємодії з сучасними мультимедійними технологіями. Використання методів педагогічної евристики передбачає народження або оновлення певних знань замість їх традиційної “передачі” учням. Це забезпечує розвиток креативних здібностей особистості, оскільки учні активніше задіюються в творчий процес, самостійно відкривають для себе нове в опануванні музичного мистецтва, швидше і якісніше досягаючи освітньої мети. Навчання приймає мотивований характер, забезпечуючи високий рівень ефективності [5].

Інформатизаційно-інноваційно-технологічна підготовка відноситься до ключових компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя музики в системі безперервної освіти. Такий тип музично-педагогічної діяльності учителя музики характеризує і презентує його індивідуальний стиль викладання музики, забезпечуючи новий рівень інтерсуб’єктної взаємодії в навчальних системах : “викладач – твори мистецтва – студенти”, “вчитель – твори мистецтва – учні”.

Тому головною метою інформатизаційно-інноваційно-технологічної підготовки є : навчити студентів продуктивно діяти в інформаційному Інтернет-просторі, здійснювати пошукові операції, ознайомити їх з способами науково-технічного мислення, орієнтації і користування мультимедійними технологіями, сформувані елементи телекомунікаційної компетентності, навички елементарного проектування, конструювання і супроводу особистісних сайтів, створення за допомогою програми PowerPoint (або інших) мультимедійних музичних програм презентацією певних тем уроків музики на заняттях з педагогічної практики (в яких можна використовувати : слайди, фрагменти фільмів про відомих музикантів, мультфільми з популярними пісеньками, музичні програми, відео матеріали, анімацію, інтерактивні ігри, звукові ефекти, систему карооке, кросворди, фрагменти з мультимедійних програм “Мистецтво” (автор Л. Масол) та мультимедійні ігри (типу “Композитори” та ін.), мультимедійні музично-освітні програми (“Шедеври класичної музики” Вип. 1-5; програмами з серії : “Лучшие программы для музыканта и DJ”, “Finale 2008” (русская и английская версии : набір і редагування нот, підготовка нот до друку тощо), однією з останніх версій MakeMusic та “Sibelius – 5” – для створення якісної музики на ПК; музичний блок “Большая Энциклопедия Кирилла и Мефодия” та ін.).

Інформатизаційні завдання виконуються як на персональному комп’ютері (ПК типу ноутбук) так і на стаціонарних комп’ютерних установках. Проектування студентами персональної музично-освітньої продукції має закінчуватись публічним захистом результатів з наступною їх рефлексією.

Використання мультимедійних технологій значно розширює інформаційну насиченість уроку музики, діапазон способів сприймання і засвоєння навчальної теми учнями різного віку, наповнює урок різними видами діяльності, забезпечує активізацію процесу учіння, мимовільне запам’ятовування навчального матеріалу та функціонування довгострокової пам’яті, а також розвиває інтерес до теми уроку за рахунок змін видів і форм музичної діяльності, робить працездатність дитини більш тривалою. За рахунок використання : різних технічних, наочних, вербальних технологій, інтеграції змісту, створення проблемних і творчо-пошукових ситуацій стимулюється мисленнєва діяльність і творче мислення учнів, активно розвиваються такі психічні процеси як аналіз, порівняння, узагальнення, формуються світоглядні орієнтації, забезпечуючи більш високий рівень музичних знань [5].

Користуючись програмно-методичними засобами комп’ютерно-мультимедійних технологій студент навчається ефективному використанню інформаційних послуг не тільки в галузі музичного мистецтва, а й в інших сферах життєдіяльності. Це допомагає студентам справлятися з переробкою величезного як навчально-інформаційного матеріалу так і з потоком повідомлень із засобів масової комунікації, розширюючи свій музикознавчий тезаурус і культурологічний досвід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. *Мониторинг качества профессиональной подготовки* / Абдуллина О.А. // *Высшее образование*. – 1998. – № 3. – С. 35-38.
2. Андрущенко В.П. *Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття* / В. П. Андрущенко // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К. : НПУ, 2004. – С. 3-5.
3. Козир А. В. *Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти* : [монографія] / Козир А. В. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

4. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Газета "Освіта", 2001. – № 38-39. – С. 3-4.*
5. *Хуторской А. В. Эвристическое обучение // Современная дидактика: [учеб. пособие]. – 2-е изд. перераб. / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – С. 536-602.*

УДК 159.9.07+159.923.3+159.922.736.4

Кузнєцова Л.М.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ ЕФЕКТІВ ФРУСТРАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

В статті раскрыто особливості психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру, направленої на корекцію деструктивних ефектів їх стану фрустрації. Представлено стратегію корекційно-розвиваючої роботи, отражену в соотвєтствующей моделі психокорекції, обосновано условия її ефективної реалізації.

Підлітки з акцентуаціями характеру особливо вразливі до ряду фрустраційних ситуацій, що «пред'являють завищені вимоги до їхніх місць найменшого опору», гостро реагують на пов'язані з цими ситуаціями труднощі, сприймаючи їх, як абсолютно нездоланні перешкоди, а часте, тривале та сильне відчуття фрустрації здатне спровокувати підсилення акцентуованих рис та соціальну дезадаптацію. Тому такі підлітки потребують психологічної підтримки, спрямованої на профілактику дестабілізуючого впливу фрустрації та вироблення навичок конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях.

Наукові праці, присвячені психології акцентуантів (дослідження І.Подмазіна, О.І.Сибіль [5], І.М.Бушя [1], О.З.Запухляка [2]), а також результати останніх досліджень психологічних засобів додання фрустрації особистості (наукові розробки І.Ю.Остопець [4], О.О.Холодової [7]) не дозволяють однозначно окреслити стратегію психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру та високим рівнем фрустрації. Відповідно, **мета** нашої статті – розкрити специфіку корекційної роботи, покладеної в основу психологічного супроводу зі зниження фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру. Для досягнення цієї мети маємо виконати наступні **завдання**: окреслити особливості психологічної допомоги підліткам-акцентуантам, спрямованої на подолання деструктивних ефектів їхнього психічного стану фрустрації; запропонувати відповідну модель психокорекції, розкрити спрямованість її змістовних блоків, обґрунтувати умови ефективної реалізації відображеної в цій моделі програми корекційно-розвивальної роботи.

Спираючись на результати власних емпіричних досліджень особливостей прояву та рівнів фрустрації підлітків з різними акцентуаціями характеру [3], а також на зазначені вище наукові розробки, можемо стверджувати, що стратегії психологічного супроводу підлітків з акцентуаціями характеру мають передбачати не стільки нівелювання фрустрації, скільки надання їм допомоги в досягненні адаптивного рівня цього психічного стану. Мова йде про корекцію деструктивних ефектів фрустрації (дестабілізуючих афективних переживань та деструктивних поведінкових реакцій), навчання конструктивно реагувати на дію фрустраторів, не фіксуючись на образах та депресивних переживаннях, а мобілізуючи зусилля для вирішення проблеми, що полегшуватиме адаптацію до раптової зміни ситуації та проявлятиметься у вираженій поведінці у скрутних обставинах, готовності самостійно долати труднощі при розумній вимогливості до оточуючих, причетних до проблемної ситуації.

Методологічним підґрунтям психокорекції виступають фундаментальні положення когнітивно-біхевіоральної терапії та соціально-когнітивної теорії, що передбачають застосування методів, заснованих на інтеграції принципів теорії навчання, теорії інформації та реконструкції дисфункціональних когнітивних процесів: використання елементів тренінгу соціальних навичок (науціння засобами моделювання бажаної поведінки), тренінгів вирішення проблем та формування навичок самовладання (навчання адекватним способом переробки інформації та прийняття рішень), технік конфронтації з травмуючими чинниками і десенситизації [6].

Розроблена нами програма корекційної роботи передбачає комплексний вплив на когнітивні процеси, емоційні стани та поведінку підлітків, спрямований на корекцію деструктивних проявів фрустрації у відповідних сферах особистості; розвиток резистентності до впливу фрустраторів шляхом безболісного зіткнення підлітків з їх дією, що досягається активізацією внутрішніх бар'єрів (необхідністю «виходу з зони комфорту», переборюючи невпевненість в собі та недовіру до оточуючих, страхи, ірраціональні переконання), а також відтворенням у контрольованих умовах соціально-психологічного тренінгу відповідних фрустраційних ситуацій, пов'язаних з міжособистісними взаємодіями та незручними, напруженими життєвими обставинами. Обов'язковою умовою психокорекції є індивідуальний підхід до підлітків з різними акцентуаціями характеру та використання «дозованих навантажень» (помірної сили та глибини психологічних впливів, «тактовного втручання у внутрішній світ»), що передбачає врахування міри їх вразливості до впливу окремих фрустраторів, актуального та потенційно можливого рівня фрустрації (а отже, ризику декомпенсації акцентуації). Важливо також стимулювати мотивацію самовдосконалення підлітків, «запускаючи» процеси їхнього особистісного розвитку, необхідні для досягнення адаптивного рівня фрустрації, що передбачає корекцію світосприйняття, активізацію внутрішніх адаптогенних ресурсів (розвиток самопізнання та самоприйняття, вольових якостей, креативності, стресостійкості, формування активної життєвої позиції тощо), навчання альтернативним варіантам поведінки у фрустраційних ситуаціях, способам боротьби з життєвими труднощами та додання перешкод.

Нижче представлено модель корекції деструктивних ефектів фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру (див. рис. 1), що окреслює специфіку відповідної корекційно-розвивальної програми. Ця програма включає три змістовні блоки, один з яких орієнтований на особистісну сферу, другий – на міжособистісні взаємодії, третій – на цілеспрямовану діяльність особистості. Кожен змістовний блок передбачає комплексну реалізацію всіх компонентів психокорекції: роботу з когнітивними процесами (корекція сприйняття та розуміння фрустраційних ситуацій – ставлення підлітків до перешкод, труднощів, критичних зауважень), афективними реакціями (усвідомлення та відреагування негативних переживань, розвиток самовладання) та вплив на поведінку підлітків (формування навичок конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях – розвиток гнучкості, асертивності, креативності).

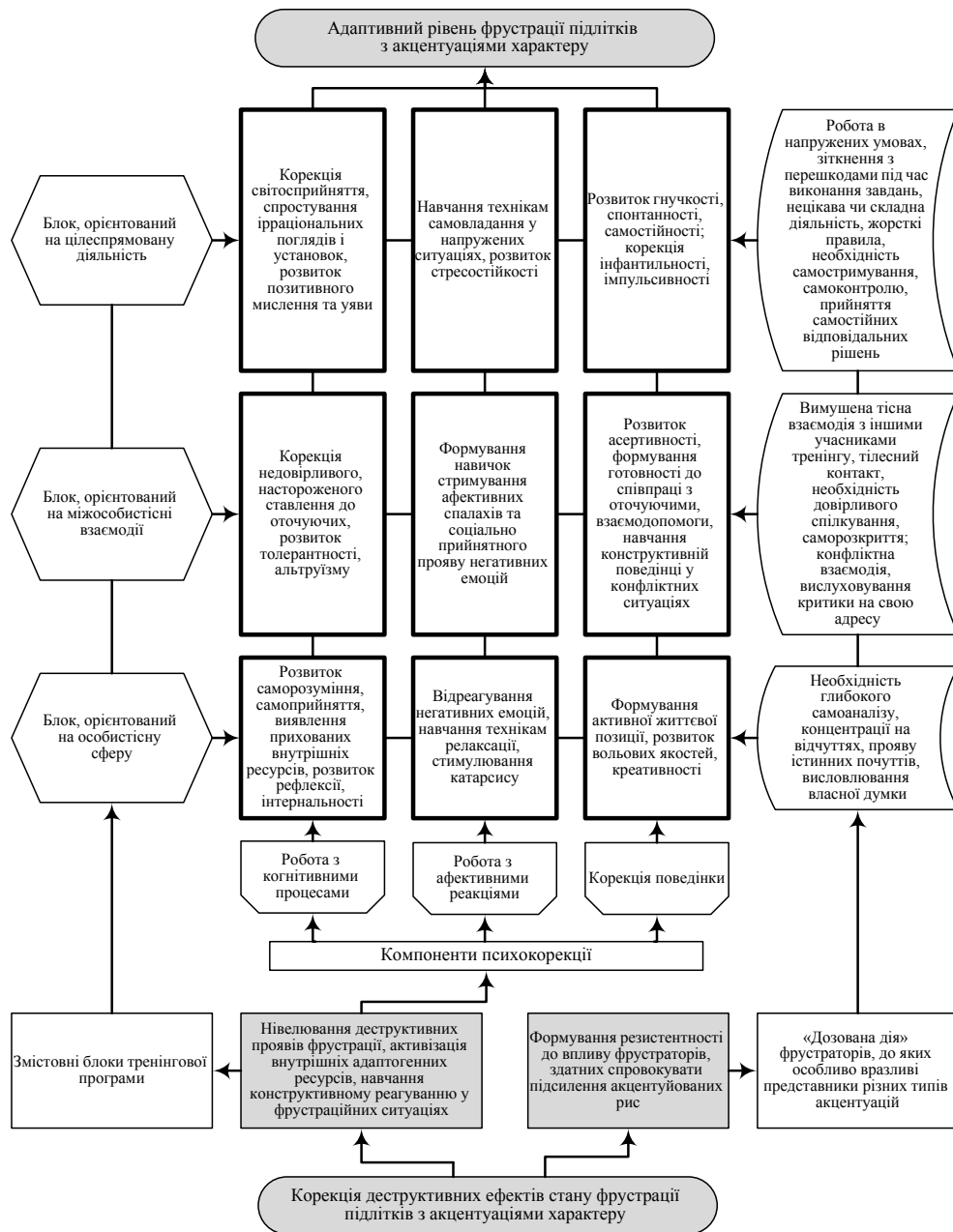


Рис.1 Модель корекції деструктивних ефектів стану фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру

В представленій моделі детально розкрито спрямованість кожного змістовного блоку, а також представлено перелік фрустраційних ситуацій, підібраних відповідно до спрямованості цих блоків.

Таким чином, особливістю психологічного супроводу зі зниження фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру є корекція деструктивних ефектів цього психічного стану та допомога у досягненні його адаптивного рівня. Представлена нами модель психокорекції розкриває зміст відповідної корекційно-розвивальної роботи, що має реалізуватись в процесі проведення тренінгових занять, а також використовуватись при організації навчально-виховного процесу з підлітками-акцентуантами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуованих підлітків / І.М.Бушай: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07, Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 255л.
2. Запужляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці / О.З.Запужляк: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 391арк.
3. Кузнєцова Л.М. Вплив різних типів акцентуованих рис на рівень фрустрації підлітків / Л.М.Кузнєцова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – Вип. 211. – Ч.1. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б.Хмельницького, 2011. – С. 107-115
4. Остополець І.Ю. Діагностика та психокорекція професійних фрустрацій вчителя / І.Ю.Остополець: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07, Східноукраїнський національний ун-т. ім. В.Даля, Слов'янський державний. педагогічний ун-т. – Луганськ, 2003. – 230л.
5. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером / С.И.Подмазин, Е.И.Сибиль. – К.:Научно-практический центр «Перспектива», 1996. – 160с.

6. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. *Основные направления современной психотерапии* / А.Б.Холмогорова, Н.Г.Гаранян. – М.: Когито-центр, 2000. – С.224-265
7. Холодова О.О. *Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих вчителів* / О.О.Холодова: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 200л.
- Кузнєцова Л.М. – аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології, Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П.Драгоманова.

УДК 94(477)"18/19":[329(477):81]

Казакевич О. М.

**МОВНЕ ПИТАННЯ В ПРОГРАМНИХ ДОКУМЕНТАХ УКРАЇНСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ
НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Анотація

В статье проанализированы подходы первых украинских политических партий и организаций к решению языкового вопроса в Украине.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. відбулися якісні зміни у розвитку українського національного руху, пов'язані зі спільними для Російської імперії суспільно-політичними подіями та тенденціями внутрішнього розвитку української інтелігенції. Представники молодого покоління діячів, сповнені вірою у соціалістичні ідеї та швидкі позитивні зміни для України, виступили засновниками українських політичних партій та організацій. Дослідженню діяльності українських політичних партій присвячені численні дослідження А.І. Павка [6], О.П. Сарнацького [8], В.В. Стрільця [7], Р.І. Вєтрова [2], О.Ю. Висоцького [3], а також колективні монографії й довідкові видання. У низці досліджень розглядалися ідеологічні підходи українських партій до вирішення національного питання [5; 9]. Питання мовного розвитку України досліджувалося у контексті комплексного вивчення постановки національного питання й відстоювання культурно-освітніх вимог у програмних документах українських політичних партій. У цій публікації спробуємо виокремити й проаналізувати проблему бачення мовного розвитку населення України українськими політичними організаціями різної ідеологічної спрямованості.

Перші суто політичні українські організації виникають вже наприкінці ХІХ ст. Влітку 1891 р. була заснована нелегальна організація «Братство тарасівців», заснована групою українських студентів, які на могилі Т. Шевченка поклялися поширювати серед українського народу ідеї Кобзаря. Основні ідейні засади організації були викладені у написаній І. Липою програмі «Profession de foi молодих українців», опублікованій у львівському часописі «Правда» у 1893 р. Вирішенню мовного питання в Україні тарасівці надавали важливого значення. Вони наголошували, «що мова єть одною з найважливіших прикмет, що найдужче виявляє внутрішній зміст національний, що мова орган духу і виявляч психології народної. Нарід, що немає письменства на рідній мові, не становить і нації» [4, с.27]. Своє завдання члени товариства вбачали у розширенні сфери вживання української мови, виступали за необхідність впровадження української мови в освіті, «в усяких справах, як приватних, так і загально-суспільних, у громаді, у літературі і навіть у зносинах з усіма іншими народами, що живуть на Україні» [4, с.27], її використання у вихованні дітей, у родинному спілкуванні. Кожен свідомий українець повинен використовувати українську мову для виховання своїх дітей, «а як дитина піде до офіційної школи, вчити її української мови, історії, літератури дома окремо, щоб діти наші були вже стихійними Українцями». У програмі зазначалося, «що першим і найголовнішим обов'язком Українця єть писати рідною мовою» [4, с.28]. Впроваджуючи у життя програму товариства тарасівці поширювали його ідеї у своїх літературних творах та статтях, розгорнули широку пропагандистську діяльність серед студентства, шкільної молоді, селянства і робітництва.

У Західній Україні перші українські політичні партії виникли ще наприкінці ХІХ ст. Створена у жовтні 1890 р. Русько-українська радикальна партія, засновниками якої були І. Франко, М. Павлик, О. Терлецький, Є. Левицький, В. Охрімович, Т. Окуневський, Р. Ярославич у національному питанні виступала за розвиток крайової автономії. Програма партії, що була прийнята у 1904 році, своїм завданням у мовному питанні проголошувала наступне: «Домагаємося заведення в руских частинах Галичини і Буковини рускої урядової мови в урядах і рускої викладової мови в публичних школах і загалом наукових інституціях, застерігаючи для національних меншостей повне пошанованє прав їх мови, права освіти в рідній мові і розвою рідної культури» [4, с.157].

За ініціативи М. Грушевського, І. Франка, Ю. Романчука, К. Левицького, В. Будзиновського у Львові в грудні 1899 р. була утворена Українська національно-демократична партія. Її програма передбачала упорядкування мовної справи у Галичині на основі національної автономії, введення в українській частині краю «рускої» урядової мови та її рівних прав з іншими етнічними мовами [4, с.32]. Стосовно освіти програма партії ставила за мету зробити доступним навчання українською мовою у початковій, середній школі, а також вищих навчальних закладах. Були поставлені питання заснування в усіх містах і селах народних шкіл з українсько-русською мовою викладання, відкриття у найбільших містах гімназій, реальних шкіл та учительських семінарій з українсько-русською мовою викладання, заснування у Львові окремого українського університету. Пропонувалося також в усіх школах української частини Галичини створення кафедр з українсько-русською мовою викладання, а також введення українсько-русської мови як обов'язкового навчального предмету у польських, німецьких та румунських школах. «Будемо змагати, щоб серед угорських Русинів викликати подібний рух національний, який є меж галицькими і буковинськими Русинами, щоб заграти їх до уживання та плекання родної мови, до боротьби против винародовлювання, та до культурної, економічної та політичної діяльності в користь угорсько-русського народу» - зазначалося у програмі УНДП [4, с.34-35].

Серед українських політичних партій Наддніпрянської України найбільш радикальне вирішення мовного питання пропонувалося створеною у 1902 році Українською народною партією, очолюваною М. Міхновським. Саме ця партія найбільш послідовно відстоювала необхідність створення української незалежної держави. Написані М. Міхновським у 1903 р. «Десять заповідей УНП» стали своєрідним маніфестом самостійників. У четвертій заповіді наголошувалося: «Усюди і завсігди вживай української мови. Хай ні дружина твоя, ні діти твої не поганяють твоєї господи мовою чужинців-гнобителів» [4, с.111]. У програмі партії

1902 року констатовалося, що у Російській імперії існує заборона української мови в судових і адміністративних інститутах [4, с.82]. Ставалося питання про свободу українського друку, слова і просвіти, запровадження української мови у судових та адміністративних установах. При цьому зазначалося, що національні меншини, які проживають в Україні, не мусять бути позбавлені права звертатися до суду й до уряду на рідній мові [4, с.106-108].

Програма Української демократичної партії, опублікована у 1905 році, проголошувала «заведення народної мови в школах, судах, адміністрації і у всіх громадських інституціях» [4, с.181]. У політичній платформі Української радикальної партії 1905 р. становище української нації характеризувалося наступним чином: «нас поділено між трьома державами, наше національне ім'я як народу й краю офіційно не існує; маленьку волю наша мова має тільки в Галичині та на Буковині, в Угорщині жменька нашого народу ледве дише; в Росії нашу мову скрізь заборонено, нас силкують денационалізувати з найбезсоромнішою жорстокістю, і ми не маємо тут ні одної національної інституції. Окрім того, кожна людина мусить мати волю: Вживати рідну мову в приватному і громадському житті». Після об'єднання УДП та УРП в Українську демократично-радикальну партію мовна програма залишилася на попередніх засадах: вживання української мови в урядових та освітніх інституціях й збереження права інших народностей на шкільне навчання рідною мовою [4, с.234]. На об'єднаному з'їзді УДРП було розроблено детальний план дій під час виборів до І Думи та вимогу до уряду про українську мову [5, с. 206].

Що стосується партій та організацій лівого спрямування, то в їхніх програмних документах питання статусу української мови або не розглядалося зовсім, або відігравало другорядну роль. Так, програми Української соціал-демократичної робітничої партії та Української партії соціалістів-революціонерів передбачали рівноправність усіх мов [4, с.239]. Українська партія соціалістів-федералістів виступала за вживання рідної мови в приватному й громадському житті для українського народу та представників інших етносів, за ведення діловодства у законодавчих, судових, адміністративних установах та навчання у державних школах українською мовою [1, с.34]. При цьому відносини усіх місцевих установ України з центральними властями й установами мали б здійснюватися українською та російською мовами.

Таким чином, аналіз програмних документів українських політичних партій й організацій кінця ХІХ – початку ХХ ст. показав, що необхідність впровадження української мови у адміністративну, судову, а особливо освітню сферу була очевидною для української політичної еліти. Поряд з тим часто акцентувалася увага й на забезпеченні прав вжитку національних мов для етнічних груп, які становили меншість на території України. Найбільш повно постановка питання української мови була здійснена у програмах Братства тарасівців та УНП. Загалом же, враховуючи історичні умови тогочасного національного становища українців, мовне питання у програмних документах партій розглядалося здебільшого побіжно й не мало чіткої програми вирішення.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Багатопартійна українська держава на початку ХХ ст. / Упор. В. С. Журавський. – К., 1992. – 96 с.
2. Ветров Р. І. Політичні партії України в першій чверті ХХ століття (1900 – 1925 рр.). – Дніпродзержинськ : Поліграфіст, 2001. – 245 с.
3. Висоцький О.Ю. Українські соціал-демократи та есери: досвід перемог і поразок. – К. : Основні цінності, 2004. – 272 с.
4. Історія українських політичних партій. Кінець ХІХ ст. – 1917 р. Хрестоматія посібник / Упоряд. : Б. І. Корольов, І. С. Михальський. – К. : Видавництво Європейського університету. – 2003. - Ч. 1. – 561 с.
5. Колесник В. Ф., Рафальський О.О., Тимошенко О.П. Шляхом національного відродження: Національне питання в програмах та діяльності українських партій Наддніпрянщини 1900-1907. – К. : Стило, 1998. – 226 с.
6. Павко А.І. Повчальний досвід вітчизняної історії: Політичні партії організації у громадському житті України модерної доби. – К. : Плеяди, 2002. – 552 с.
7. Стрілець В.В. Українська радикально-демократична партія: витоки, ідеологія, організація, діяльність (кін. ХІХ ст. – 1939р.). – К., 2002. – 361с.
8. Сарнацький О. П. Царизм та українські політичні партії (1900-1917 рр.). - Запоріжжя : ЗНТУ, 2006. – 709 с.
- 9.Телешун С. О. Національне питання в програмах українських політичних партій в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. – К., 1996. – 130 с.

УДК 376.36:159.922.8

Козинець О. В.

ПРИЧИННИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРУДНОЩІВ У СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

В статті йде про природу психологічних труднощів спілкування підлітків з заїканням, проаналізовані основні компоненти порушення, охарактеризовані психологічні особливості підліткового віку.

Період, коли підліток шукає компроміс між дитинством і дорослістю є важливим етапом соціалізації особистості. На цьому етапі доводиться вирішувати як поводити себе у стосунках з іншими, ставлення до себе самого, формування соціально-прийнятної та соціально-очікуваної поведінки. У підлітковому періоді заїкання набуває найбільш вираженого, стійкого характеру і призводить до порушення комунікації в цілому. О. М. Леонтьєв зазначав, що спілкування є елементом діяльності, а саму діяльність можна розглядати як умову спілкування. Інші дослідники виділяли у спілкуванні провідну потребу особистості в контакті з іншими людьми, що виникла у процесі суспільно-історичного розвитку.

Для категорії осіб з порушеннями мовлення, зокрема для підлітків із заїканням, потреба у спілкуванні є також базисною в системі потреб, проте має специфічні особливості в процесі встановлення контактів з іншими людьми, в забезпеченні активності самостійного висловлювання.

Враховуючи, що заїкання – це складне й довготривале мовленнєве порушення, яке характеризується розладом темпу, ритму й плавності експресивного мовлення у зв'язку з судомою артикуляційною апарату, з переважним порушенням

комунікативної функції, підлітки із заїканням, зіштовхуються з рядом причин, що негативно впливають на комунікативну діяльність в цілому. Причому, частіше за все більший акцент ставиться на суб'єктивні чинники, хоча первиннішими і суттєвішими є об'єктивні [4].

Багато авторів визначають заїкання як невроз мовлення, враховуючи особливості особистості, слабкість нервової та психічної сфери (В.А.Гіляровський, М.С.Лебединський, А.І.Поварін, Н.І.Жинкін, В.С.Кочергіна). Автори застосовують поняття логоневрозу, розуміючи це як психогенне захворювання, яке поширюється переважно на мовленнєві функції. У цей же час частіше говорять про заїкання як про розлад мовлення з переважним порушенням його комунікативної функції (Р.Є. Левіна, Н.А. Чевельова, А.В. Ястребова, С.А. Миронова). Починаючи з Д. Г. Неткачева виділилися психологічний напрямок вивчення та подолання заїкання.

Як і багато інших проблем психології, психотерапії та педагогіки, проблема заїкання зазнала впливу фрейдизму. Б. Шуберт, Б. Фрідман, З. Фрейд, Е.Хейслер розглядали механізм заїкання як наслідок перенесення внутрішнього опору до прихованих чи витіснених думок (так званих «комплексів») на функцію мовлення. З. Фрейд зокрема вказує на постійні психічні сили, що беруть участь у виникненні заїкання [3]. Психоаналіз відносить заїкання до випадків невпевненості в успіхові (наприклад, при відповідях у класі). Дитина прагне приховати в такий критичний момент від власної свідомості чи оточуючих думки, пов'язані з нарцисичним відчуттям власної неповноцінності чи провини. Слід також відмітити, що ранній розвиток заїкання пояснюється співпадінням із часом виникнення підсвідомого відчуття власної неповноцінності у зв'язку із взаємовідносинами з батьками («Едіпів комплекс» та «комплекс Електри»). Сюди також відносяться випадки заїкання, коли перші букви слів асоціюються [3] в людини з іншими неприємними словами. Але вивчення таких аспектів не є темою нашого дослідження. Окремо варто зазначити, що в нас час для подолання заїкання все більш активно застосовують різноманітні психологічні методики, зокрема аутотренінг, навіювання, психодраму та багато іншого.

Американський психоаналітик Ф. Гейслер, що працював у області патології мовлення, висловив думку, що однієї психотерапії не достатньо для подолання заїкання – необхідний комплексний підхід. В.М. Шкловський підхопив цю ідею та детально розробив комплексну психолого-медико-педагогічну систему корекційної роботи [4].

У структурі заїкання можна виділити три основні компоненти: моторний, психологічний, мовленнєвий:

- до моторного компоненту відносять: судоми різного типу, локалізації, ступінь вираженості дефекту. Судоми мовлення обумовлюють страх соціальної взаємодії;

- для психологічного компоненту характерна специфіка реагування особистості на заїкання – феномен фіксації, логофобії – страх спілкування;

- мовленнєвий компонент відображає особливості вимови заїкуватого [2].

О. В. Федорова зазначає, що на передній план виходить психологічний компонент – стан напруженості, незадоволеності власним мовленням, тривога, емоційний дискомфорт, тощо. Л.З. Арутюнян зазначає, що більш важливим є моторний компонент. Проте, питання важливості компонентів заїкання та ієрархічний поділ для самого індивіда мало досліджені.

Якщо говорити про суб'єктивну природу психологічних труднощів спілкування дітей та підлітків із заїканням, то вивченням цього питання займалися О.О. Бодальов, В.В. Ковальов, В.О. Гіляровський, М.І. Жинкін, інші. Науковці зазначали, що труднощі спілкування варто розглядати як соціально-психологічний феномен, який виявляється тільки в ситуації взаємодії соціального спілкування [1]. Такому спілкуванню характерний певний ступінь усвідомлення труднощів, пошук причин, що призводять до ускладнень спілкування, спроби самостійного їх подолання.

З іншого боку, ускладнене спілкування, яке може проявлятися як в міжособистісній взаємодії, так і в колективній комунікації, може зумовлювати деструктивні зміни поведінки партнерів, перерваність чи нестабільність контактів між ними, відмова від спілкування, неусвідомлення причин труднощів спілкування, зменшення або уникнення спроб самостійного вирішення труднощів спілкування, формування негативних установок як до ситуації спілкування, так і до співбесідника, погіршення соціалізації індивіда, яка набуває більш яскравого загострення, починаючи з підліткового віку, де на перший план виходить міжособистісне та інтимно-особистісне спілкування.

Психологічна установка учасників комунікації на мовленнєве спілкування; їхня готовність до комунікативної взаємодії, усвідомлення мети спілкування, соціальних ролей та позицій учасників комунікації є важливим чинником успішності досягнення мети у процесі мовленнєвого спілкування.

Психологічні особливості особистості із заїканням займають важливе місце у симптоматиці порушення. Одна з них – фіксованість на власному порушенні, яка в тяжких випадках може перерости в логофобію – нав'язливий страх допустити фонетичні та смислові помилки в мовленні, особливо виражений у випадках необхідності публічного виступу [4]. Її зачатки можна вже помітити у дошкільному віці. Фіксованість на власному дефекті заїкуватого можна вважати одним з найбільш важливих факторів специфічних психологічних особливостей осіб із заїканням. Найбільш яскраво це проявляється у підлітковому віці: спостерігаються певні відхилення у емоційно-вольовій сфері: підвищена емоційна чутливість, збудження і лабільність, схильність до афективних спалахів, пригнічений настрій, завищена або занижена самооцінка, відчуженість, страх, тривога, сором'язливість, роздратування, песимізм тощо [2].

Р. Є. Левіна відзначає, що в багатьох заїкуватих дітей спостерігається недостатність тих процесів, що є передумовами нормального формування мовленнєвої поведінки. Найбільш яскраво клінічна картина заїкання проявляється в підлітковому віці внаслідок приєднання додаткових функціональних нашарувань, пов'язаних із пубертатними змінами й підвищенням ролі слова як фактора соціального спілкування [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Мовні труднощі, на думку Р. Є. Левіної, залежать від різних умов: з одного боку, від типу нервової системи, з іншого – від мовного середовища, від загального і мовного режимів. Специфіка адаптації підлітків визначається умовами навчання, індивідуальними й віковими особливостями. Якщо правильно використати слово як інструмент впливу на психологічний бік підлітка із заїканням, можна попередити чи зменшити частину негативних проявів.

У підлітків із заїканням можуть спостерігатися тривожність, страхи, логофобія, супутні моторні рухи. Крім цього, можуть спостерігатися і наступні поведінкові реакції – небажання спілкуватися по телефону, зі знайомими, проте нетривалі комунікативні контакти з маловідомими особами виникають [4]. Тривожність є результатом адаптивних реакцій і визначається обставинами, у яких

особистість знаходиться. Відзначаючи різноманітність проявів заїкання, дослідники звертають увагу на різні мовленнєві ситуації, роль негативних емоцій, які спричиняють заїкання, особливості міжособистісних стосунків осіб із заїканням. Але для кожного окремого індивіда із заїканням не всі ситуації спілкування виявляються фрустраційними: в окремих випадках фрустраційний компонент виражений сильніше, в інших – слабше, може бути й зовсім відсутнім. Тривога відіграє позитивну роль, якщо підліток здатний із нею впоратися й досягти успіху. [1]. Якщо він не може перебороти ситуацію, відбувається невротизація, порушується поведінка, спостерігається навчальна неспроможність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Левина Р.Е. Заикание у детей. // В кн.: Преодоление заикания у детей. Под ред. Левиной Р.Е. М., 1975. — С.3-22.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. Федорова О.В. Особливості мовленнєвої компетентності заїкуватих підлітків // Педагогічний альманах. (Збірник наукових праць). Випуск №5, 2010. –С.225-227
3. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
4. Шевченко С. Н. Онтогенетически ориентированная психотерапия детей и подростков (на модели заикания) // Психокоррекция: теория и практика. – М.: Педагогика, 1995. – 230 с.

УДК 159.922.72

Козачук С.А.

КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Стаття посвячена проблемі критеріїв пізнавальної активності младших школьників. Освітлена актуальність проблеми. Излагаются анализ психолого-педагогической литературы и обобщение результатов экспериментальных исследований по теме. На основе анализа и обобщения определены следующие критерии познавательной активности младших школьников: уровень знаний, умений и навыков; любознательность; надситуативность; энергичность; интерес, позитивная учебная мотивация; эмоциональность; инициативность; самостоятельность при исполнении заданий различной сложности; регулярность выполнения домашней работы; добросовестность, старательность и тщательность при выполнении заданий; самоконтроль и самоорганизованность во время занятий; настойчивость.

Постановка проблеми. Життя в умовах сучасності пов'язане з тим, що людина мусить відповідати на нові виклики, які постають перед нею. Глобалізація, динамізм, нестабільність, інтенсивний розвиток засобів зв'язку, перенасиченість інформаційного простору, новітні технології – усі ці ознаки ХХІ століття свідчать про особливі, підвищені вимоги, які наш час висуває до різних сфер та якостей особистості, зокрема, її пізнавальної активності. Тож перед національною системою освіти наразі постає актуальне завдання всебічного сприяння розвитку пізнавальної активності тих, хто навчається з урахуванням їх вікових особливостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема пізнавальної активності належить до традиційних тем вітчизняної психолого-педагогічної науки. До різних аспектів проблеми зверталися у своїх дослідженнях відомі вчені: Л.П.Аристова, Д.Б.Боговльєнська, О.І.Вишневіч, Д.В.Вількеєв, Д.Б.Годовікова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, В.І.Лозова, Н.О.Полонікова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та інші. Психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів вивчалися Н.В.Гродською [1], М.Мамажановим [2]. Педагогічний ракурс проблеми пізнавальної активності учнів початкових класів було висвітлено у працях Ш.А.Амонашвілі [3], І.Л.Вікторенко [4], [5], Л.Д.Воронцової [6], Г.І.Коберник [7], [8], Л.В.Хітяєвої [9], Л.Я.Чосік [10] та ін.

Водночас, на тлі багатогранності вивчення пізнавальної активності та її високої актуальності, окремі аспекти феномену дотепер залишаються недостатньо дослідженими. Серед них, зокрема, проблема критеріїв пізнавальної активності молодших школярів.

Метою статті є визначення критеріїв пізнавальної активності молодших школярів – ознак, на основі яких уможливується з'ясування її індивідуальних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – це час, коли відбуваються стрімкі кількісні зміни та якісні перетворення у когнітивній сфері дитини. Пізнавальна активність молодших школярів перебуває у стані становлення та інтенсивного розвитку. А втім, для того, щоб з'ясувати особливості розвитку цієї властивості у конкретного учня, вчителів та психологу потрібні визначені критерії – ознаки що уможливають оцінку та характеристику явища.

Наразі у психолого-педагогічній науці залишаються нез'ясованими чіткі та узгоджені критерії пізнавальної активності учнів початкових класів. Проте, під різним кутом зору науковці зверталися до окремих аспектів цієї проблеми. Тож з розглянемо показники та ознаки, якими користувалися дослідники, що вивчали пізнавальну активність молодших школярів.

Так, М.Мамажанов [2], досліджуючи психологічні особливості зв'язку пізнавальної активності з самооцінкою у молодшому шкільному віці, до показників пізнавальної активності відносить: допитливість школяра, що виявляється у змістовних запитаннях; ініціативність його дій – участь у дискусіях, обговореннях; засвоєння інформації за межами шкільного навчання; володіння засобами вирішення інтелектуальних завдань, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність і самокритичність тощо.

І.Л.Вікторенко [4], [5], вивчаючи пізнавальну активність молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, критеріями, що найбільш повно охоплюють різні сторони пізнавальної активності учнів, вважає енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, старанність, ретельність, готовність оволодівати знаннями та прагнення самостійно здобувати їх, вибір способів діяльності, використання здобутих знань у нових ситуаціях, ініціативу, самостійність, інтерес, новизну, оригінальність, оптимальність.

Суттєвими ознаками пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення математики Г.І.Коберник [7], [8] вважає емоційні прояви (задоволеність шкільним навчанням; посилений інтерес до предмету, захопленість новим матеріалом,

оптимістичний стан на уроках); інтелектуальні показники (постановку питань, спрямованих на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного; бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласників; мисленнєву та мовленнєву активність тощо); вольові риси (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності; прояви настійливості, терпіння під час долаття труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час учбової діяльності і т.п.), а також рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях; репродуктивний, продуктивний та творчий характер оперування набутими знаннями.

Узагальнення показників, запропонованих дослідниками для оцінювання пізнавальної активності молодших школярів дозволяє визначити такі її основні критерії: рівень засвоєних знань, володіння відповідними вміннями та навичками; допитливість; надситуативність; енергійність (працездатність – спроможність до тривалого напруження під час занять); інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення предмету; виразність та інтенсивність емоційних проявів, пов'язаних з навчанням; ініціативність; самостійність (автономність) у процесі виконання завдань різної складності; регулярність виконання домашніх робіт; сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань; самоконтроль та самоорганізованість під час занять; наполегливість.

Оскільки найбільш суттєвими характеристиками активності є особистісна, внутрішня потреба людини діяти, здійснювати себе у світі, а також здатність виявляти ініціативність, самостійність та надситуативність; підніматися над обставинами; докладати зусилля для подолання певних зовнішніх та внутрішніх обмежень; робити вільний, свідомий вибір, запропоновані критерії, на нашу думку, досить повно і всебічно характеризують пізнавальну активність молодших школярів і можуть бути використані для визначення та оцінки її індивідуальних особливостей.

Висновки. В умовах глобалізації та інформатизації, що є невід'ємними ознаками XXI століття, проблема пізнавальної активності особистості набуває нового звучання і особливої актуальності. У цьому контексті значущим є з'ясування критеріїв оцінки пізнавальної активності, що уможливляють визначення особливостей пізнавальної активності учнів. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми та узагальнення результатів експериментальних досліджень дотичної тематики дозволили визначити основні критерії пізнавальної активності з урахуванням періоду молодшого шкільного віку. До них належать: рівень знань, вмін та навичок; допитливість; надситуативність; енергійність; інтерес, позитивна учбова мотивація; емоційність; ініціативність; самостійність; регулярність виконання домашніх робіт; сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань; самоконтроль та самоорганізованість під час занять; наполегливість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гродская Н.В. Изучение эффективности учебных действий у младших школьников как условие развития их познавательной активности / Н.В.Гродская // Формирование познавательной активности школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И.Лозовой. – Харьков: Харьк. гос. пед. ин-т, 1988. – С. 43 – 49.
3. Мамажанов Махмуд. Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Махмуд Мамажанов. – М., 1981. – 22 с.
4. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36 – 41.
5. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.Л.Вікторенко. – Харків, 2002. – 20 с.
6. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками. Дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.Л. Вікторенко. – Слов'янськ, 2001. – 180 арк. + дод. 135 арк. – Бібліогр.: арк. 158-180.
7. Воронцова Л.Д. Взаимосвязь воспитания познавательной и общественной активности младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». – Москва, 1989. – 16 с.
8. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І.Коберник. – Київ, 1995. – 23 с.
9. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І.Коберник. – Київ, 1995. – 232 л.
10. Хитяева Л.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л.П. Хитяева. – Киев, 1985. – 24 с.
11. Чосік Л.Я. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.Я.Чосік. – Київ, 1995. – 24 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У ВЧИТЕЛІВ

В статті розглядається необхідність формування стійкої потреби в ЗОЖ у учителів, їх готовність формувати цю потребу у учнів. Вивчаються особливості розуміння учителями таких понять, як потреба, ЗОЖ, досліджуються компоненти ЗОЖ педагогів, а також причини, мешаючі учителям вести ЗОЖ.

Сучасний темп життя та постійне погіршення його умов негативно впливає на здоров'я кожного окремого індивіда та на людство в цілому. Незаперечним є той факт, що здоров'я – це одна з найбільш важливих людських цінностей, яка забезпечує можливість індивіду ефективно адаптуватися до постійних змін політичної, економічної, соціальної ситуації країни. Проте, стан здоров'я людства в цілому та українського населення зокрема постійно погіршується, не зважаючи на ряд масштабних заходів, спрямованих на збереження здоров'я населення, які вводяться в практику в галузі педагогіки, психології, соціальної роботи тощо [1]. В таких умовах актуальним, на нашу думку, стає питання про збереження та зміцнення здоров'я населення. Ми вважаємо, що позитивні зміни у цій галузі слід розпочинати з виховання у кожного конкретного індивіда ціннісного ставлення до власного здоров'я та зі сприяння усвідомленню людиною необхідності дотримання здорового способу життя (ЗСЖ).

Особливо гостро це питання постає серед вчителів, оскільки вони є прикладом наслідування для учнів. На нашу думку, виховати ціннісне ставлення учнів до власного здоров'я, сформувати в них потребу у ЗСЖ, як способі збереження здоров'я, може лише той вчитель, який розуміє значення здоров'я для життєдіяльності, має сформовану стійку потребу у ЗСЖ, що сприяє зміцненню його здоров'я і, як наслідок, може бути взірцем для учнів.

З метою вивчення особливостей розвитку потреби у ЗСЖ у вчителів, нами було проведено дослідження на базі 5 шкіл: гімназії № 59 імені О.М. Бойченка, загальноосвітнього навчального закладу «Спеціалізованої школи «Славія»» м. Києва, загальноосвітніх шкіл № 1, 2, 5 м. Токмака Запорізької області. У дослідженні прийняло участь 56 вчителів-предметників, які мають різний досвід роботи. У дослідженні ми охопили вчителів, які вже мають достатній досвід навчально-виховної роботи з учнями та тих, які нещодавно закінчили навчання та розпочали педагогічну діяльність, а для полегшення аналізу даних, ми об'єднали досвід роботи досліджуваних у наступні категорії: від 0,5 до 4 років – 12 вчителів; від 10 до 15 років – 24 вчителів; від 23 до 27 років – 12 вчителів; від 35 до 39 років – 8 вчителів. Досліджувані викладають досить різноманітні предмети, до яких належать: гуманітарні науки (українська, російська мови та літератури, німецька, англійська мови, історія); природничі науки (біологія, основи здоров'я, хімія, географія); точні науки (математика); фізичне виховання. Це дало нам змогу вивчити особливості розвитку потреби у ЗСЖ не лише у вчителів, які у своїй професійній діяльності мають безпосереднє відношення до формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я, але і тих, які навчають дітей предметам, що не мають прямого зв'язку зі здоров'ям.

Дослідження проводилося за допомогою анкети, яка складається з 11 запитань, спрямованих на: вивчення особливостей розуміння вчителями таких понять, як здоров'я, потреба, здоровий спосіб життя (ЗСЖ); оцінку вчителями власного здоров'я, сформованості у них потреби у ЗСЖ; вивчення рівня розуміння вчителями необхідності формування потреби у ЗСЖ в учнів; визначення способів отримання вчителями знань зі ЗСЖ, а також вивчення засобів, які вчителі практично використовують для формування ЗСЖ в учнів.

У цій статті, ми вважаємо необхідним проаналізувати лише ті результати, які безпосередньо стосуються мети нашого дослідження: вивчення особливостей розвитку потреби у ЗСЖ у вчителів.

В контексті даного дослідження, важливим є вивчення розуміння педагогами поняття потреба, адже мова йде не лише про формування у них потреби у ЗСЖ, але і про готовність вчителів формувати в учнів цю потребу з метою збереження та зміцнення їх здоров'я. Для попередження отримання запрограмованих відповідей досліджуваних, ми, не конкретизуючи, пропонували їм дати визначення поняття потреба (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Особливості уявлення вчителів про поняття «потреба» (у %)

N = 56

№ з/п	Визначення поняття потреба	Отримані результати	
		А.к.	%
1.	Необхідність, бажання чогось	12	22
2.	Прагнення до здійснення, реалізації певних явищ	4	7
3.	Щось, без чого не можна прожити, не нашкодивши собі або іншим	12	22
4.	Відповідальність перед батьками, вчителями, собою	8	14
5.	Нужда, задоволення якої необхідне для розвитку організму і особистості	4	7
6.	Це звичка, без якої важко жити і дуже важко відмовитись	8	14
7.	Це поняття, яке одним реченням не охарактеризуєш	8	14

Як бачимо, з отриманих результатів, уявлення досліджуваних про поняття потреба досить різні, проте лише 7 % респондентів охарактеризували це поняття досить змістовно: «нужда, задоволення якої необхідне для розвитку організму і особистості», що, на нашу думку, є свідченням комплексного розуміння досліджуваними цього поняття. 14 % вчителів вказали, що це поняття не можливо описати одним реченням, така позиція може говорити про відсутність у респондентів правильного розуміння поняття «потреба». Інші відповіді, наприклад, «відповідальність перед батьками, вчителями, собою» (14 %), взагалі не розкривають поняття потреби і, на нашу думку, є свідченням несформованості уявлень педагогів про нього.

Цікавими є відповіді досліджуваних щодо ведення педагогами ЗСЖ, які ми отримали в ході анкетування, на запитання: «Чи веде Ви здоровий спосіб життя?». Крім того, з метою з'ясування, що саме досліджувані вкладають в поняття ЗСЖ, ми запропонували їм пояснити, у чому заключається ведення ними здорового чи нездорового способів життя.

Більшість вчителів (79 %) зазначили, що вони ведуть ЗСЖ, що, звичайно є позитивним для збереження та зміцнення здоров'я. Проте, з огляду на певну суб'єктивність відповідей, нами було проведено якісний аналіз додаткових запитань, які уточнювали особливості ЗСЖ тієї частини досліджуваних, які його ведуть та причини, які заважають дотримуватися ЗСЖ іншій частині. Так, 7 % досліджуваних зазначили, що не дотримуються здорового способу життя, а відповідь на запитання «Чому?», була наступною: «Маю шкідливі звички, перевтомлююся, мало рухаюся та мало буваю на свіжому повітрі». На нашу думку, така відповідь більше відображає характеристику способу життя респондентів, який, в даному випадку, є нездоровим, і не пояснює, чому вони не дотримуються ЗСЖ. 14 % склали відповіді досліджуваних, які одночасно і дотримуються, і не дотримуються ЗСЖ. Аналізуючи додаткові відповіді, ми з'ясували, що дотримання ними ЗСЖ характеризується непереїданням, рухливістю та активним спілкуванням, а недотримання – наявністю шкідливих звичок, які проявляються у неможливості утриматися від суперечок та дотримуватися раціонального харчування. На нашу думку, у разі, якщо у способі життя людини є компоненти, які мають систематичний негативний вплив на неї, такий спосіб життя не є здоровим, адже ЗСЖ сприяє не лише збереженню здоров'я, а і його зміцненню.

79 % досліджуваних, які ведуть ЗСЖ, до його компонентів віднесли: відсутність шкідливих звичок, дотримання режиму дня, гігієну, періодичні заняття спортом (57 %); уникання стресів, правильне харчування (7 %); загартування організму (7 %); я собі не ворог (7 %). Компоненти ЗСЖ, наведені вчителями, є загальними, типовими для більшості людей, проте, ми вважаємо, що кожна людина повинна мати індивідуальні, ефективні саме для неї способи збереження здоров'я, які за своєю суттю і є компонентами ЗСЖ. На нашу думку, збереження та зміцнення здоров'я людини можливе лише за умови систематичного ведення нею ЗСЖ, а для цього у індивіда повинна бути стійка потреба у ЗСЖ. Саме тому, в ході анкетування ми визначили особливості сформованості потреби у ЗСЖ у вчителів. Для цього, їм було запропоновано оцінити рівень сформованості потреби за шкалою від – 5 (несформована) до + 5 (абсолютно сформована).

Враховуючи те, що досліджувані самостійно оцінювали ступінь сформованості потреби, слід зауважити наявність певного рівня суб'єктивності результатів. Таким чином, у 100 % опитаних, на їх думку, сформована потреба у ЗСЖ, 57 % з яких мають абсолютно сформовану потребу (показники знаходяться на рівні 4–5 балів), а 43 % досліджуваних вважають, що мають сформовану потребу у ЗСЖ, але не на найвищому рівні (2–3 бали). Незважаючи на високі показники сформованості потреби у ЗСЖ, вчителі мають нечіткі уявлення про потреби, володіють лише загальноприйнятими заходами збереження здоров'я і, що, на нашу думку, є найбільш показовим, зі 100 % респондентів лише 79 %, за їх думкою, ведуть ЗСЖ.

Таким чином, вивчаючи особливості розвитку потреби у ЗСЖ у вчителів, ми дійшли наступних висновків:

1. Вчителі мають нечіткі уявлення про поняття потреба та компоненти ЗСЖ, а значить, потребують покращення якості цих знань з метою отримання можливості застосовувати їх у повсякденному житті.

2. Досліджувані характеризуються відсутністю систематичного дотримання ЗСЖ, яка пов'язана із нестабільною потребою у ньому, що створює необхідність розвитку стійкої потреби у ЗСЖ у вчителів для збереження і зміцнення здоров'я, покращення якості їх життя та забезпечення можливості ефективної реалізації особистісного та професійного потенціалу.

Ми переконані, що формування потреби у ЗСЖ у вчителів необхідно починати ще на стадії їх навчання в університеті. Адже саме під час навчання майбутні вчителі отримують знання, формують навички та розвивають професійні вміння, а від так цей етап є найбільш сприятливим для надання їм знань про здоров'я та ЗСЖ, виховання у них дбайливого ставлення до власного здоров'я, а також формування потреби у ЗСЖ та навичок його систематичного дотримання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *О политике Всемирной Организации Здравоохранения. «Здоровье для всех до 2000 года» // Медицинские вестн. – 1997. – № 1. – С. 22 – 23.*

УДК: 376.433.016:821,162

Кравець Н.П.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся обучения умственно отсталых учащихся в условиях инклюзии и внутриклассной дифференциации. Доказано, что успеваемость умственно отсталых школьников зависит от сформированности их читательской деятельности.

Процеси гуманізації сучасного суспільства, превалювання дитиноцентризму посприяли тому, що у спеціальних навчальних закладах для розумово відсталих дітей з легкою розумовою відсталістю почали навчатися діти з помірною розумовою відсталістю, а частина дітей з порушеннями психофізичного розвитку отримала можливість навчатися в масових школах завдяки введенню інклюзивної форми навчання. Це знову повернуло нас до проблеми читання школярів, адже завдяки читацьким знанням та умінням учні зможуть здобувати необхідну інформацію не лише з паперових носіїв, а й використовуючи сучасну комп'ютерну техніку.

Проведений нами аналіз особових справ розумово відсталих учнів 1 – 4 класів засвідчив, що з масової школи до першого класу приходять в середньому лише 20% дітей; 25% періодично відвідували дитячий садок; 35% ніде не навчалися. З 28% дітей активно самотужки працювали вдома, готуючи їх до майбутнього шкільного навчання (переважно це діти з синдромом Дауна). Крім того, значна частина дітей має різноманітні коморбідні порушення.

Внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин, учні з легкою і помірною розумовою відсталістю здебільшого навчаються в одному класі, що вимагає запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання. Але успішність навчання в умовах інклюзії чи внутрішньокласної диференціації вимагає від школярів опанування необхідними знаннями й уміннями для засвоєння навчального матеріалу. Певним чином забезпечує це сформованість у них на належному рівні читацької діяльності.

Під читацькою діяльністю ми розуміємо спеціально організовану форму взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), направлену на корекцію розумових і фізичних порушень учня-читача. Читацька діяльність полягає у

корекційно-компенсаторній спрямованості навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідоме кероване активне, мотиваційно забезпечене сприйняття тексту твору і творче опрацювання його залежно від психофізичних можливостей та потреб учня з метою формування активного читача, його ціннісних орієнтацій і естетичних потреб. Забезпечує формування читацької діяльності цілеспрямована робота з книжкою, оскільки “виховати звичку користуватися книжкою як основною формою проведення дозвілля, дати розумово відсталому навичку використання книги як довідника – ось завдання, які стоять перед школою в цілому” [2, с. 179]. І насамперед, продовжує О. Граборов, “головною в усі роки залишається художня література.” [2, с.180]. Проте у розумово відсталих інтереси, мотивація до читання знижені: дітям важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності між зображеними у творі подіями та вчинками героїв, осмислювати сутність прочитаного з метою усвідомлення змісту навіть простого за фабулою невеличкого художнього твору – мініатюри.

Н.Морозова, вивчаючи пізнавальні інтереси розумово відсталих учнів, прийшла до висновку, що школярі лише у певній ситуації цікавляться відповідними процесами, тому пізнавальні інтереси у них спонтанно не виникають. Оптимізація їх можлива завдяки виконанню дітьми завдань, спрямованих на формування позитивних рис характеру, волі, виховання моральних почуттів, прищеплення навичок моральної поведінки, свідомої дисципліни. Переважно читацький інтерес пов'язаний з проблемою формування потреб та мотивів навчання, з яких розпочинається будь-яка діяльність, зокрема й читацька.

Досліджуючи читацьку діяльність учнів масової школи, відомий методист Б. Степанишин виділив наступні етапи формування її у школярів: I етап – докомунікативний, II етап – комунікативний, III етап – посткомунікативний. [6]. Щодо формування читацької діяльності у розумово відсталих учнів, нами виділено наступні етапи: I – початковий (підготовчий – 4 класи), II – формувальний (5 – 6 класи), III – заключний (7 – 10 класи). Найважчим для школярів є опанування знаннями й уміннями протягом початкового етапу.

Починаючи з підготовчого класу, реалізуємо змістові лінії предмету читання, насамперед формуємо навичку читання, розвиваємо художньо-естетичні смаки, знайомимо з бібліотечно-бібліографічними знаннями й уміннями, елементами літературознавчої пропедевтики. Діти знайомляться з художньою книжкою шляхом запровадження теми “Зустріч з книгою”, зокрема з поняттями: книжка, художня книжка, зі структурними елементами книжки – обкладинка, назва книжки, призначення ілюстрації на обкладинці, ілюстрації у змісті тексту тощо. Водночас знайомимо з правилами дотримання санітарно-гігієнічних вимог у роботі з будь-якою книжкою.

З метою формування пізнавального інтересу до читання, щоб викликати позитивну мотивацію до читання, потребу в читанні, в роботі з книжкою, знайомимо з аудіовальними уміннями, зосереджуючи увагу до слова, завдяки чому діти розуміють значення і смисл кожного слова, яке чуять або читають, що сприяє розумінню змісту прослуханого або читаного тексту та усвідомлення його смислу. Адже слова, як вважав О. Потебня, є засобом розуміння іншого, як самого себе. На думку відомого мовознавця людина, яка дуже мало читає або не читає взагалі, не може по-справжньому розуміти не лише інших, а й саму себе. Зважаючи на читання як на досить складну творчість, В.Сухомлинський радив спершу вводити вихованця “у світ слова”, а потім вводити “у світ книги”. Адже “чим більше “важкий” учень читає, тим виразнішою стає його думка, тим активніші його розумові сили” [5, с.157]. Насамперед формуємо сигніфікативну (означальну) функцію мовлення, сутність якої полягає у поєднанні слова з мисленнєвим образом предмету, дотримуючись індивідуального підходу – дієвого засобу підвищення інтересу учнів до навчання взагалі та до читання зокрема. Щодо запровадження індивідуального підходу в роботі з розумово відсталими учнями О.Граборов наголошував: “індивідуальний підхід до учня повинен бути організований з таким розрахунком, щоб індивідуальні темпи роботи в кінцевому підсумку підвести до деякого спільного колективного ритму: учня необхідно зробити в повній мірі здатним до фронтальної роботи класу.” [3, с.86]. Індивідуальний підхід вимагає “ставлення до кожного учня як до особистості, ... формує дитину у прекрасну повноцінну особистість.” [1, с. 94]. Врахування індивідуальних особливостей кожного розумово відсталого школяра, який навчається у класі в умовах інклюзії чи внутрішньокласного диференційованого навчання необхідно тому, що в дітей різний рівень розвитку пізнавальних можливостей, різна увага, яка значно впливає на працездатність, різна сила порушення нервових процесів. Більшість дітей розгальмовані, що негативно впливає на стан їхньої уваги та працездатності й проявляється у незадовільному засвоєнні навчального матеріалу.

Оскільки основним завданням початкового етапу є формування навички читання, увага звертається на формування якісних ознак читання, насамперед свідомості й правильності. “У першому і другому класах допоміжної школи вся увага повинна бути звернена на правильність читання” [2, с. 123]. Правильність читання забезпечується завдяки формуванню фонематичного слуху і слухового сприймання шляхом опанування учнями уміннями розрізняти артикуляційні особливості фонем. Водночас проводиться корекція звуковимови, яка у розумово відсталих школярів значно порушена. Діти навчаються сприймати у процесі виконання артикуляційних вправ візуальні характеристики мовлення (ритм, пауза, тривалість), оволодівають уміннями розрізняти ритміко-артикуляційні структури слів, визначати напрям звуку, повторювати за учителем слова з одночасним відтворенням їхньої ритміко-інтонаційної структури. Одночасно звертається увага на мовне дихання. Такі вправи проводяться щоденно на уроках читання в процесі слухання учнями протягом 3-5 хвилин оповіді учителя, завдяки застосуванню ним методу розповіді, оскільки це “виробляє художній смак слухачів, розбуджує їхню літературну цікавість, розвиває їхню увагу, привчає до гарної мови.” [5, с. 211]. Слухання оповіді поволи заохочуватиме учнів до читання. Адже читання дорослим з книжки, навіть з дуже цікавої для певного віку книжки (будь-то забавлянка, казочка) буде неефективним, доки розумово відсталі школярі не опанують аудіовальними уміннями, що й спричинило запровадження на початку кожного уроку читання методу розповідання (оповіді). Темі оповідей співзвучні з життям учнів класу: невеличкі історії з ознаками повноцінної структури будь-якого тексту: зачин – основна частина – заключна. До оповіді ставляться певні вимоги: спочатку учитель разом з учнями вибирає тему оповіді, пропонуючи їм кілька тем, а діти вибирають ту, яка їм сподобалася. Героями оповіді, як правило, стають учні класу, незважаючи на стан їхньої успішності. Кожна дитина – герой оповіді, включена до розповідання, намагається фантазувати, оповідаючи разом з учителем ту подію, яка з нею “сталася”. Створюється атмосфера присутності, пов'язана зі щоденним життям школярів. Зв'язок з життям, зі знаним та відомим дітям, викликає бажання слухати оповідь, особливо якщо вона інтерпретується в казковому спрямуванні, що допомагає міркувати, уявляти те, про що їм оповідається, чим забезпечується формування позитивних читацьких інтересів, зацікавленості до книги, прагнення

швидше навчитися читати й самому дізнаватися з книжок про все цікаве. Оповідь супроводжується відповідною мімікою, жестами, інсценізацією з метою концентрації уваги учнів. Допомагають опора на наочність або стилізовані іграшки. Водночас діти рефлексують – намагаються бути подібними до героїв прослуханих оповідей, що сприяє формуванню у них соціально-нормативної поведінки.

Отже, формування умінь читацької діяльності у розумово відсталих школярів варто починати з перших днів перебування дітей у школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. *Загальні методи навчання*. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
2. Граборов А.Н., Кузьмицкая Н.Ф., Новик Ф.М. *Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей*. – М.: Госучпедгиз, 1941. – 278 с.
3. Граборов А.Н. *Очерки по олигофренопедагогике*. – М.: Госучпедгиз, 1961. – 194 с.
4. *Обережно: дитина!* В.О. Сухомлинський про важких дітей: темат. збірник /упор. Т.В. Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2008. – 264 с.
5. Русова С. *Вибрані педагогічні твори*. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
6. Степанишин Б.І. *Викладання української літератури в школі: метод. посібник для вчителя*. – К.: Проза, 1995. – 254с.

Козинко Л.Л.

ФОЛЬКЛОРНИЙ ТАНЕЦЬ У ПРАКТИЦІ ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ АНСАМБЛІВ УКРАЇНИ

Анотація

Основное внимание статьи уделено особенностям использования украинской фольклорной хореографии в сценической деятельности фольклорно-этнографических ансамблей народного танца Украины. Проводится анализ особенностей внедрения элементов фольклорного танца при постановке спектаклей.

Ключевые слова: хореография, танец, фольклор.

Однією із груп професійних колективів народно-сценічного танцю, що побутує на теренах України є фольклорно-етнографічні ансамблі, серед яких: Київський академічний театр українського фольклору «Берегиня» (м. Київ), Український академічний фольклорно-етнографічний ансамбль «Калина» (м. Київ), Фольклорний ансамбль національного обряду «Родослав» (м. Житомир), Народний фольклорно-хореографічний ансамбль «Славутич» (м. Дніпропетровськ). Характерною особливістю даних колективів постає використання мистецьких форм, таких як: хореографічне, музичне, драматичне, художнє мистецтво що виступають у різноманітних формах синтезу.

Зупиняючись на діяльності фольклорно-етнографічних ансамблів народного танцю, спробуємо прослідкувати хореографічне мистецтво у вигляді автентичного та народно-сценічного варіантів втілення. Проаналізуємо особливості застосування цих двох видів українського танцю на прикладі діяльності Київського академічного театру українського фольклору «Берегиня», а саме виставі «Миколай іде – Різдво веде» або «Щедрий вечір, добрий вечір, український вертеп», що присвячена традиційним українським зимовим святам.

Загалом, у ході вистави, поєднуючись із іншими видами мистецтв або виступаючи окремо, танець може втілюватись як у і автентичній, так і народно-сценічній формі та виконувати різні функції, серед яких:

1. Танець вплетений у тканину вистави, що слугує створенню загально-емоційного враження, відтворенню історичної епохи або театралізації дійства.
2. Танець, що слугує поєднанням мізансцен, сцен вистави та сценічної дії у єдине ціле, тобто танець як зв'язковий елемент.
3. Поєднання різних танців у великі танцювальні епізоди, що складають окремі картини вистави.

Сценографічно початок вистави «Миколай іде – Різдво веде» означений як вертеп: перед глядачем розкривається вертепна скринька із якої виходять актори. Основна дія вистави розгортається в українській хаті, для відтворення якої використовуються столи, стільці, рушники та інші речі характерні для традиційного побуту. Виконавці одягнені у пристосований для сцени традиційний український одяг Центрального регіону України. Також, поступово на сцені з'являються і характерні для вертепу персонажі у відповідному одязі: Св. Миколай, Янголи, Ірод та його військо, Чорт, Смерть, Біда тощо. Особливої яскравості виставі надають персонажі Кози, Діда, Меланки, Циганки тощо.

Основна сюжетна лінія вистави спрямована на відтворення традиційної для українців новорічної обрядовості. Усі епізоди вистави є рівнозначними та розкривають зимові обряди у хронологічному порядку, що надає цілісності та завершеності загальній драматургії.

Розпочинається вистава із танцювального дивертисменту що коротко змальовує традиційні зимові гуляння. На сцені розгортається парний танець, у постановці якого хореограф В. Вітковський використав різноманітні види бігів притаманних українському фольклорному танцю, зальотний крок, «тинки», «вихилясники», «голубці», оберти тощо. Також представлено танець циганки, що ворожить молоді та різноманітні елементи рядження, які традиційно супроводжували танцювальне мистецтво.

Продовженням сценічної дії є поява Святого Миколая та Янголів, що виконують пісні та готують глядачів до перегляду вистави. Першим святом яке інсценізується акторами є день Св. Андрія, що відзначався 13 грудня, або «Калита». «Андріївський вечір» починався із кусання калити – великого коржа із білого борошна який пекли дівчата. «Кожна повинна взяти участь у готуванні калети. Місяць тісто всі по черзі, починаючи від найстаршої дівки і кінчаючи дівчуром років десяти або й менше. Тісто солодке, з

медом. Зверху оздоблюють калету сухими вишнями чи родзинками –«щоб гарна була». Печуть у печі і запікають так, щоб вгристи її було трудно – на сухар. Посередині – дірка. В дірку всувають червону стрічку і підвішують калету до сволака посередині хати» [1, 17]. Загалом, при постановці даної сцени балетмейстер широко розкрив ігровий момент: скакання на рогаці до калити, прагнення Писаря розсмішити бажаних вкусити калиту тощо, без активного звернення до хореографічного мистецтва. У цьому епізоді частково використовуються притаманні українській народно-сценічній хореографії танцювальні рухи («бігунці», простий біг, «голубці» та прості стрибки (типу *sissones*)), що сприяють поєднанню сценічної дії у єдине ціле.

Інший епізод вистави пов'язаний із зображенням обрядів, замовлянь, пісень та танців характерних для виконання на Святий Вечір. У цій частині вистави дівчатами виконується хорівод із зіркою. Серед основних кроків: прості кроки, біг, «голубці», оберти та уклін.

Надалі перед глядачами розгортається інсценізація традиційного Вертепу, а саме дії на духовну тему, що відбувалась у верхній частині скриньки. У цій сцені вистави за допомогою танцю змальовується військо царя Ірода. Воїни постають із пиками та мечами у виконанні як чоловічої так і жіночої танцювальних груп театру. Лексика хореографічного епізоду не видається збідненою, хоча побудована на простих кроках, та сприяє відповідному смислово наповненню вистави. Як і раніше, танець у цій сцені використовується як зв'язуючий різні сцени дії елемент.

Наступний епізод вистави присвячений Щедрому Вечору або «Меланці», що святкується за тиждень після коляди. Актори театру відтворюють обряди посівання та щедрування. Цікаво побудована сцена «Меланки» та пов'язана із нею новорічна гра – водіння Кози. Загалом ігровий персонаж Коза має давнє походження, що сягає язичницьких часів: «У багатьох народів Європи існували вірування про перенесення людських душ у цапів. Маски кози чи цапа мали стимулювати магічну дію смерті й оживання, віру в безперервність життєвого відтворення» [2, 513]. Саме цей образ слугує яскравим підтвердженням збереження давньої тотемічної магії крізь язичництво, християнство до наших днів із поступовою трансформацією змісту.

У сцені «Меланки» до акторів долучаються діти із дитячого театру-студії «Берегиня», що виконують традиційний український танець «Тропак» у його народно-сценічній інтерпретації у авторському варіанті. За твердженням К. Василенка: «ТРОПАК (від давньоруського «тропати» - тупати ногами) близький за стилем та характером до гопака» [3, 41]. Серед основних рухів танцю: «присядки», оберти, біги та «бігунці». Надалі розгортається ворожіння і танець циганки побудований із використанням характерної лексики ромів.

Наступним танцем у виконанні дитячого театру-студії є «Ойра» - автентичний парний танець який складається із декількох колін та виконується по-колу. Одним із варіантів походження назви є поєднання вигуку «ой» притаманного українській фольклорній творчості та звернення до язичницького бога сонця «ра». Виходячи з цього, можна вважати «Ойру» залишком солярного культу. Крім того, у віруваннях давніх слов'ян існував бог Орій, що відчиняв небо та зелені трави [4, 342]. Можливо назва танцю є видозміною імені бога та первинно танець був присвячений поклонінню Орію. Рухи танцю є не складними, це переважно прості кроки. Оскільки діти не є професійними танцівниками, виконання ними «Ойри» надає чітке уявлення про народний характер виконання танцю, особливості пластики рухів та яскраво урізноманітнює виставу загалом. У ході танцю відбувається постійне повторення першого та другого колін. Відсутнє традиційне для народного виконання входження та вихід із танцю за бажанням учасників. Тобто, можемо стверджувати, що цей танець пройшов лише первинну хореографічну обробку.

Наступна сцена повністю присвячена грі – водіння Кози. На сцені з'являються такі фольклорні персонажі як Дід, Коза, Лікар. Основною у цій сцені виступає комічний образ Кози. Досягається він внесенням характерних змін у пластику виконання рухів – своєрідних нахилів корпусу, зміщення акцентів при виконанні рухів. Танцівник за допомогою пластики намагається наблизитись до відтворення рухів кози, що містить залишки первинної тотемічної магії. У своєму танці Коза (перевдягнений хлопець) виконує різноманітні стрибки, «вихилясники», «вбиванці» тощо.

Закінчується вистава традиційним для українців «Гопаком». Виконується він не у традиції автентичного одиночного танцю, а у характерному для народно-сценічного виконання парному варіанті із використанням таких рухів, як: «бігунці», «голубці», «упадання», «доріжки», «вихилясники», «тинки» тощо. Хлопці у середині номеру виконують технічні елементи серед яких: «розніжки», «присядки», «повзунці» тощо; дівчата: «обертаси» та «млинці» у оберті. Серед основних малюнків: кола, півкола, лінії.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що на прикладі вистави «Щедрий вечір, добрий вечір, український вертеп» із репертуару Київського академічного театру українського фольклору «Берегиня», можна прослідкувати тенденцію впровадження як окремих елементів, так і фольклорного танцю загалом у його автентичному вигляді у загальний хід вистави побудованої переважно із використанням лексики української народно-сценічної хореографії. Протягом вистави фольклорний та народно-сценічний танець використовувались почергово виходячи із основних завдань певного епізоду та постаючи і як окремий вид мистецтва, і як елемент що пов'язує різні епізоди вистави у єдине ціле, і як елемент театралізації дії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. / Олекса Воропай. – К.: „Велес”, 2005. – 528 с.
2. Історія української культури першої половини XIX століття. Т. 4, кн. 1 / Ред. кол. Скрипник Г.А., Пилипчик Р.Я., Рубан В.В., Пономар Л.Г., Артюр Л.Ф. та ін. – К.: Наукова думка, 2008. – 1008 с.
3. Василенко К. Український танець: Підручник. / Василенко Кім Юхимович. – К.: ІПК ПК, 1997. – 282 с.
4. Лозко Г.С. Українське народознавство. – К.: Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.

УДК: 159.262(092)+929Бехтерев В.М.(47+57)

Кучеренко Є. В.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ГІПНОЛОГІЧНИХ СУГЕСТІЙ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА БЕХТЕРЕВА

В статтє рассматриваются теоретические основы гипнологических суггестий, предложенные В.Бехтеревым. Также проанализированы труды ученого, в которых процесс суггестии исследован в контексте различных социально-психологических проблем.

Сучасна психологічна практика потребує нових технологій та методів, які б забезпечили більшу результативність психотерапевтичної, психокорекційної та психоконсультативної діяльності вітчизняних фахівців. На жаль, застосування та модифікація психологами зарубіжних методів часто піддаються гострій критиці з боку науковців, оскільки більшість таких інновацій не мають теоретико-експериментального обґрунтування і їхня ефективність викликає очевидні сумніви.

Серед напрямів психотерапії, гіпнологія викликає найбільшу критику вітчизняних психологів, оскільки вони розуміють це поняття переважно як вчення про сон. Насправді, це наука про гіпноз як психотерапевтичний та медичний метод лікування й розвитку особистості клієнта за допомогою професійного застосування сугестії – техніки навіювання та самонавіювання [1]. Як психотерапевтична технологія гіпнологія виникла ще на початку ХІХ століття і лише в минулому столітті стала науково обґрунтованим напрямом психотерапії. В зв'язку з тим, що вона все більше інтегрується в практику наших фахівців, то виникає необхідність теоретично дослідити її концептуальні положення та проаналізувати принципи дії гіпнозу як її методу. Нами виявлено, що теоретичний аналіз сугестії як основної техніки гіпнозу було здійснено ще з 1897 року в класичних працях Володимира Бехтерева – видатного російського психіатра, невропатолога та психолога. Тому в даній статті ми розглянули теоретичні засади гіпнологічних сугестій, які запропонував В.Бехтерев.

Сугестія – це основна техніка гіпнозу, яка полягає у здійсненні психологічного впливу на себе та інших людей за допомогою навіювання. Іноді термін «сугестія» ототожнюють з поняттям «гіпноз» [2].

Традиційно гіпнологи розрізняють гіпнологічні та постгіпнологічні сугестії. Перші – це система технік навіювання, які здійснюються у певній послідовності з метою введення клієнта в трансний стан, коли частота нервових імпульсів в корі головного мозку знижується з 30 – 14 Гц. (рівень бета) до 13 – 7 Гц. (рівень альфа). Такі сугестії застосовуються гіпнологом на етапі тілесного розслаблення (індукції) та як своєрідні «поглиблювачі» – вербальні та інші типи навіювання, які поступово переводять клієнта з легкого до середнього та глибокого трансу (рівень тета та дельта – до 0,5 Гц.). Постгіпнологічні сугестії діють як активні підсвідомі механізми, змінюючи свідомість та поведінку клієнта після його виходу із трансного стану. Обидва типи сугестій було досліджено В.Бехтеревим в його мало відомій практиці проведення гіпнологічних сеансів з піддослідними.

Проаналізувавши роботи зарубіжних сучасників, В.Бехтерев зазначав, що навіювання не можна розглядати тільки як гіпнологічну сугестію, оскільки людина, перебуваючи в бадьорому стані, також проявляє схильність до навіювання. Зокрема, у роботі Б.Сідіса «Психологія внушення» (1902 р.) вчений помітив приклад того, що сучасні вчені називають рекламою чи піаром. Б.Сідіс писав, що продавець на майдані може так майстерно вихвалити свій товар, що більшість народу придбають його, не усвідомивши, що купили непотріб. Тому В.Бехтерев вважав, що сугестіями можуть виступати «слухові навіювання», які мають місце в повсякденному житті кожної людини, а не тільки у пацієнтів гіпnologa [3, с. 6]. Окрім вербальних, психологи розрізняють дотикові, звукові, зорові та інші сугестії.

В.Бехтерев довів експериментально, що вплив гіпнологічних сугестій проявляється у здійсненні досліджуваним навіяної поведінки, що *не завжди* суперечить його волі, а тому піддається свідомому контролю. Найчастіше гіпнологічні сугестії дослідника не призводили до протидії піддослідних і тому вони здійснювали його настанови автоматично (за словами В.Бехтерева, без критики та морального осуду). В своїй праці він написав: «Одному лицу, находящемуся в бодрственном состоянии, я говорю, что у него начинает стягивать руку в кулак, что всю его руку охватывает судорога и ее притягивает к плечу, и это внушение тотчас же осуществляется. Другому я говорю, что он не может брать рукой окружающих предметов, что она у него парализована, и оказывается, что с этих пор на самом деле он не употребляет руки, и все это продолжается впредь до того времени, пока я не скажу тому и другому лицу, что они вновь по-прежнему владеют своей рукой. Ни в том, ни в другом случае, как и во многих других, нет и тени сопротивления» [3, с. 7–8]. Проте у експериментах В.Бехтерева мали місце такі випадки, коли піддослідні здійснювали навіяні ним дії без автоматизму, особливо під впливом постгіпнотичних сугестій [4].

Отже, результати досліджень вченого дозволяють стверджувати, що *ніхто не може здійснювати приховане навіювання проти волі людини і, водночас, незалежно від розвитку волі, кожна людина піддається сугестії*. Цей висновок багаторазово підтверджено у дослідженнях кінця ХХ століття [5].

У працях В.Бехтерева гіпноз розглядався, насамперед, як лікувальний метод гіпнології (гіпнотики) [6], [7]. Вчений вважав, що будь-хто піддається гіпнологічним сугестіям, але стан бадьорості може завадити людині увійти в транс, за умови якого здійснюється процес терапевтичного лікування. Тому В.Бехтерев радив посилювати вплив гіпнотичних сугестій так, щоб у свідомості пацієнта відбувалось самонавіювання того, що він не може здійснити протидію гіпнозу ні на даний момент, ні протягом всього сеансу. Це свідчить про те, що провідні ідеї Мілтона Еріксона – засновника недириективного гіпнозу – були закладені ще на початку ХХ століття В.Бехтеревим на основі його дослідницької діяльності [8].

Найбільш цінною, на наш погляд, є думка В.Бехтерева про сутність гіпнологічних сугестій. Вона полягає у тому, що в трансному стані настає особлива психічна пасивність, коли *сугестії впливають на підсвідомі елементи психіки людини*. Тобто він мав на увазі, що гіпноз – це метод роботи з людиною, який створює пасивність для її «свідомого втручання» у сферу підсвідомого. При цьому В.Бехтерев наголошував, що названий стан пасивності ніяк «не йде поруч з глибоким сном», а залежить великою мірою від індивідуальних відмінностей того, на кого впливають [3, с. 16]. *Отже, ступінь навіюваності людини не залежить від сили гіпнологічного впливу – сугестії*.

Саме В.Бехтерев один із перших дослідив особливості зв'язку навіювання з такими соціально-психологічними явищами як віра та виховання. На його думку, людина, яка у щось вірить, найчастіше переживає самонавіювання, яке є результатом соціально

навіяних установок. Тому втішні слова лікаря можуть так змінити стан свідомості пацієнта, що його психосоматичні реакції змінюються до повного фізичного одужання. І навпаки, лікар, який нічого не знає про силу навіювання, може прискорити своїм «холодним вироком» смерть хворого, який вірить кожному слову такого «цілителя». Сугестивний вплив мають ритуальні дії священника стосовно сцілення віруючих і, водночас, саме такий вплив лежить в основі психопатичних епідемій релігійного характеру (одна з таких епідемій відома нам з 90-х років минулого століття під назвою «Біле братство»). Таким чином В.Бехтерев обґрунтував сугестії, спрямовані на одужання людини та пояснив механізми психологічної залежності від релігійних сект. Крім того, вчений проаналізував прямий зв'язок між методами виховання та рівнем розумового розвитку дитини від раннього віку до юності. Зокрема, він встановив, що висока навіюваність дитини в умовах неправильного виховання може призвести до різних психічних порушень в більш пізні періоди розвитку. Також він навів безліч прикладів того, як невдалі виховні сугестії можуть призвести, наприклад, до самогубства чи сильних страхів у підлітків та юнаків [3].

Проаналізувавши праці В.Бехтерева, стало зрозумілим, що він, узагальнивши наукові надбання своїх сучасників, теоретично обґрунтував та експериментально дослідив гіпнологічні сугестії у межах різних соціально-психологічних проблем. Це означає, що у психологічних дослідженнях ХХ століття лише підтвердились ідеї та відкриття видатного вченого (про залежність глибини гіпнотичного трансу від волі та свідомості пацієнта, про зв'язок трансового стану з несвідомою сферою особистості тощо).

Відомо, що розвиток гіпнології як психотерапевтичної технології і вчення про гіпноз набуває все більшого значення для вітчизняної психологічної науки і практики. Тому на сьогоднішній день питання щодо ефективності гіпнологічних сугестій може бути відкритим лише для тих допитливих скептиків, які мало компетентні у цій проблемі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кандьба В. Н. Основы гипнологии. В 3-х томах / Виктор Николаевич Кандьба. – СПб. : Лань, 1999. – 2235 с.
2. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика / Гончаров Геннадий Аркадьевич. – М. : «КСП», 1995. – 320 с.
3. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев. – СПб : Издательский дом "Питер", 2001. – 128 с.
4. Бехтерев В. М. Что такое внушение? / В. М. Бехтерев // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. – СПб, 1904. – Вып. 1 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bookap.info/gypno/behterev/gl29.shtml>.
5. Фишер С. Самогипноз: Как превратить желания в реальность / Стэнли Фишер. – [пер. с англ. Анатолия Михайлова]. – Х. : Клуб семейного досуга, 2007. – 256 с.
6. Бехтерев В. М. Лечебное значение гипноза / В. М. Бехтерев. – СПб., 1900. – 35 с.
7. Бехтерев В. М. Гипноз, внушение и психотерапия и их лечебное значение / В. М. Бехтерев. – СПб., 1911. – 60 с.
8. Эриксон М. Мой голос останется с вами... / Милтон Эриксон. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 304 с.

УДК 911.52 (477.53)

Крижанівський М.О.

ПОЛЬОВІ ЛАНДШАФТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Освещается главная цель и актуальность проведения полевых ландшафтных исследований на территории Полтавской области. Также, описывается ход проведения и полученные результаты во время их изучения.

Постановка проблеми. Особливе місце у вивченні ландшафтів будь-якої території посідають польові дослідження. Вони дають досить комплексну характеристику природних умов і ресурсів. Відповідно до цього, було поставлено завдання провести польові експедиційні і напівстаціонарні ландшафтні дослідження Полтавської області, у зв'язку з їх не значною кількістю.

Аналіз публікацій. В декількох публікаціях наведений опис результатів польових ландшафтних досліджень в межах території Полтавської області. Узагальнюючі матеріали наведені у одній із статей [2].

Формулювання цілей. Вивчення даного питання полягає у здійсненні більш глибокого дослідження ландшафтної структури Полтавської області з метою подальшого ландшафтного картографування території.

Основні результати. Побудова маршрутів польових досліджень відбувалася у відповідності до структури і сучасного стану ландшафтів області шляхом методу ключів. Виділення ключів виконувалося на основі ландшафтної структури та фізико-географічного районування території [4; 5], а також з урахуванням попередньо створеної карти-гіпотези на основі тематичних (геологічної, четвертинних відкладів, геоморфологічної та ґрунтової) карт. Полтавська область, відповідно до матеріалів, віднесена до двох типів (лісостепового і степового) і 13 видів ландшафтів, а також до 3 країв, 6 областей і 15 фізико-географічних районів. Таким чином, територія області була поділена на п'ять ключових ділянок з робочими назвами (рис. 1), кожен з яких відрізнявся за видовою структурою ландшафтів і відображав свою особливість. Отже, вони мають такий вигляд:

1) *Лубенський* (3 види: а) лесові низовини, плоскі та пологоувалисто-шишакові, розчленовані широкими полого-схилувими і не глибокими коротко розгалуженими балками, з численними степовими блюдцями, з потужними мало гумусними чорноземами та темно-сірими опідзоленими ґрунтами під грудовими і сугрудовими лісами терас; б) лесові низовини, терасові, слабо дреновані, з давньоозерними зниженнями, з комплексом ґрунтів – чорноземів мало гумусних опідзолених, чорноземно-лучних солонцюватих та лучно-солончакових; в) лісові, лучні остепнені та солонцюваті заплави);

2) *Хорольський* (4 види: а) лесові низовини, плоскі та пологоувалисто-шишакові, розчленовані широкими полого-схилувими і не глибокими коротко розгалуженими балками, з численними степовими блюдцями, з потужними мало гумусними чорноземами та темно-сірими опідзоленими ґрунтами під грудовими і сугрудовими лісами терас; б) лесові низовини, хвилясто-горбисті, розчленовані річковими та прохідними давніми долинами, балками і ярами, місцями – зі зсувами, з потужними мало гумусними карбонатними,

місцями вилугуваними та солонцюватими чорноземами; в) піщані тераси, горбисті, з дерново-підзолистими ґрунтами, борами і суборами; г) лісові, лучні остепнені та солонцюваті заплави);

3) *Кременчуцький* (5 видів: а) лісові низовини, плоско-горбисті, сильно-розчленовані ерозійною та річковою мережею із степовими блюдцями, потужними мало гумусними і вилугуваними чорноземами, острівними дібровами; б) лісові низовини, терасові, слабо дреновані, з давньоозерними зниженнями, з комплексом ґрунтів – чорноземів мало гумусних опідзолених, чорноземно-лучних солонцюватих та лучно-солончакових; в) піщані тераси, горбисті, з дерново-підзолистими ґрунтами, борами і суборами; г) лісові височини, сильно розчленовані ярами та балками, врізаними в кристалічні породи, з чорноземами типовими мало гумусними та опідзоленими з грабовими дібровами; д) лісові, лучні остепнені та солонцюваті заплави);

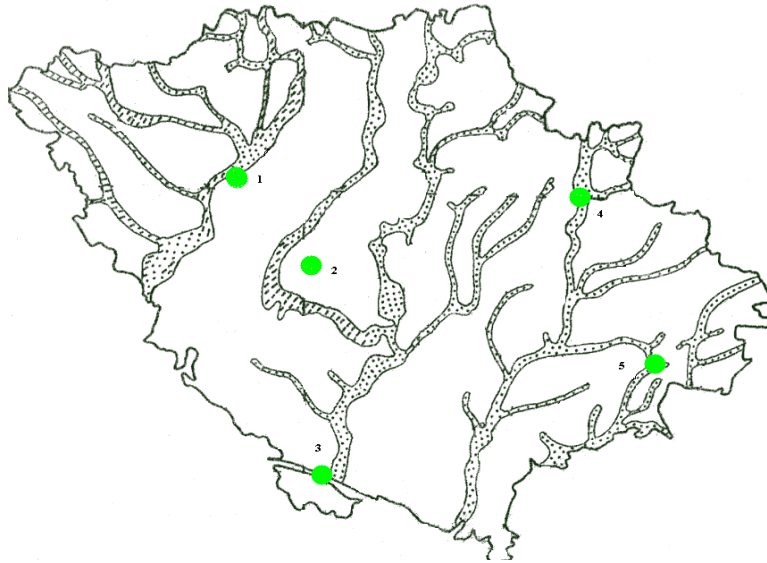


Рис. 1. Карта ключових ділянок ландшафтних досліджень Полтавської області

4) *Котелевський* (6 видів: а) лісові височини, горбисті, сильно розчленовані, з давньоозсувними останцями, з сірими і темно-сірими опідзоленими ґрунтами, «нагірними» дібровами; б) лісові низовини, терасовані, розчленовані глибокими долинами, крутосхиливими ярами та балками та широкими прохідними долинами, з малогумусними чорноземами, в зниженнях – солонцюватими, дерново-глеєвими та підзолисто-глеєвими ґрунтами; в) лісові низовини, розчленовані, з сірими і темно-сірими опідзоленими ґрунтами, острівними кленово-липовими дібровами; г) лісові низовини – давні прохідні долини, низькі, слабо хвилясті, з чорноземно-лучними, дерново-лучними, дерновими глеєвими, місцями торфово-болотяними ґрунтами; д) піщані тераси, горбисті, з дерново-підзолистими ґрунтами, борами і суборами; е) лісові, лучні остепнені та солонцюваті заплави);

5) *Карлівський* (3 види: а) лісові низовини, полого-хвилясті, з чорноземами типовими середньо гумусними, з чорноземами типовими та грабово-дубовими дібровами та лучними степами; б) лісові низовини, розчленовані, з чорноземами звичайними середньо гумусними, під різнотравно-типчачково-ковиловою рослинністю; в) лісові, лучні остепнені та солонцюваті заплави).

Впродовж 2010-2011 рр. на п'ятьох ключових ділянках були проведені польові ландшафтні дослідження. За відповідними методиками [1; 3], вивчення проводилося на основних точках спостереження, які закладалися в ландшафтних комплексах таксономічного рангу фація. На точках комплексного опису вивчалися фації плакорних поверхонь і схилів межирічних рівнин, надзаплавних терас і заплав річкових долин, ярів і балок, западин і подів. Всі спостереження записувалися у спеціальний польовий бланк опису, в якому характеризувалися основні показники (адреса фації, мезоформа рельєфу, абсолютна і відносна відмітки, опис ґрунтового розрізу з визначенням типу ґрунту, тип і ступінь зволоження, глибина ґрунтових вод, ґрунтоутворююча порода, рослинність, сучасні фізико-географічні процеси, антропогенний вплив на властивості фації і рекомендації щодо раціонального використання). Також, водночас, по ходу маршруту виконувався фізико-географічний опис території. Для створення такої характеристики закладалися ґрунтові шурфи або прикопки, відбирався зразок верхнього горизонту ґрунту і збиралася рослинність. В лабораторних умовах були визначені такі додаткові показники, як: механічний склад, структура і її коефіцієнт, вміст гігроскопічної води, вміст гумусу, кислотність, якісне визначення карбонатів, вміст кальцію і магнію в ґрунті.

За весь період польових досліджень, було в цілому описано 104 точки спостереження (на території першого ключа – 25, другого – 30, третього – 10, четвертого – 21 і п'ятого – 18). Без сумніву, слід зазначити, що деякі ключі потребують подальшого польового вивчення ландшафтних комплексів. Однак, варто відмітити, що певна частина отриманої інформації була автоматично підтверджена існуючими літературними й картографічними матеріалами (наприклад, ґрунти, рельєф місцевості), а інша – доповнена й розширена (лабораторні дослідження ґрунтів, рослинність, сучасні природні процеси, антропогенний вплив).

Висновки. Характеристика ландшафтних комплексів, отримана під час польових досліджень, є дуже корисною і слугує доповненням літературних, картографічних і фондових матеріалів при описі ландшафтів різного таксономічного рангу. Відповідні

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

дані з фізико-географічної характеристики території Полтавської області полегшать складання робочого варіанту ландшафтної карти Полтавської області в масштабі 1:200 000, робота над якою зараз активно реалізується.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Геренчук К.І., Раковська Е.М., Топчієв А.Г. Польові географічні дослідження. – К.: Вища школа, 1975.
2. Крижанівський М.О. Історія і сучасний стан ландшафтознавчих досліджень Полтавської області // Збірник наукових праць. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Географія і сучасність. Випуск 23. – с.98-106.
3. Навчально-польова практика з географічних дисциплін: навчальний посібник / За ред.. Я.О.Мольчака, О.І.Бондара, В.Г.Чирки. – Луцьк: Надстир'я, 1999. – 264 с.
4. Національний атлас України. – К.: ДНВП «Картографія», 2007. – 440 с.
5. Полтавська область: Географічний атлас: Моя мала Батьківщина. Відповідальний редактор Т.В. Погурельська. – К.: ТОВ «Видавництво «Мапа», 2004. – 20 с.

ЗМІСТ

<i>Андрущенко В.П.</i> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ОБ'ЄДНОНОЇ ЄВРОПИ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	3
<i>Андреев Д.Я.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	5
<i>Андрущенко Т.І.</i> ПРОБЛЕМА ЦІЛІСНОСТІ ВИХОВАННЯ: ЕСТЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ.....	6
<i>Андріяшина Н.В.</i> РОБОТА ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	8
<i>Аркатова Ю.М.</i> РЕЦЕПЦІЯ ФОЛЬКЛОРУ У НОВЕЛАХ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА НА СУЇЦИДАЛЬНУ ТЕМАТИКУ.....	10
<i>Антонюк Н.М., Помігуєва Л.П.</i> МЕТАФОРИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «AGRICULTURAL PLANTS» В АГРОДИСКУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	12
<i>Акініна Н.Л.</i> ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 1980 – 1990 РР. ХХ СТ.....	15
<i>Андрущенко Т. В.</i> ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: СПРОБА ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ.....	17
<i>Атрашкевич Є. В.</i> ПРАВОВИЙ ПРАГМАТИЗМ У АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКІЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПРАВОВІЙ ДУМЦІ.....	19
<i>Анохина Т.А.</i> ЛИНГВОКОГНИТИВНІ ПАРАМЕТРИ ЛАКУНАРНОСТІ.....	20
<i>Бацман О.С.</i> ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПОГЛЯД З СЕРЕДИНИ.....	21
<i>Білінська О.О.</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ З ОГЛЯДУ ЇЇ ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ У ПРОТИСТАВЛЕННІ АГРЕСИВНИМ ПРОЯВАМ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	23
<i>Бровдій В. М.</i> ЗМІНИ СЕРЕДОВИЩА ТА ЕВОЛЮЦІЯ ЖИВОЇ РЕЧОВИНИ.....	24
<i>Березінець І.В.</i> Г. ЧЕЛПАНОВ: ПРОБЛЕМА ПРОСТОРУ ЯК НАРІЖНЕ ПИТАННЯ ФІЛОСОФІЇ.....	25
<i>Базима Н.В.</i> ДО ЗМІСТУ ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З РДА.....	27
<i>Боднар К.А.</i> ВЗАЄМОДІЯ І ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ДЕРЖАВИ.....	29
<i>Бушуєва Т.В.</i> ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	30
<i>Булгакова Н.В.</i> ВОЛОДИМИР ВЕРНАДСЬКИЙ ЗА СПОГАДАМИ НАТАЛІЇ ПОЛОНСЬКОЇ-ВАСИЛЕНКО.....	32
<i>Бердник Г.Б.</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ	

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОР.....	33
<i>Боброва Л. Г.</i> ВНУТРІШНІ КОНФЛІКТИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ТА ВИПУСКНИКІВ — МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	35
<i>Бабарика Н.А.</i> МОТИВУЮЧА ОБРАЗНІСТЬ ЕПТОНІМІВ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНЦЕПТУ (на матеріалі російської мови).....	36
<i>Базиль Л.О.</i> НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ».....	38
<i>Бараболя О.І.</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	40
<i>Борщевський С. В.</i> ДОІНДОЄВРОПЕЙСЬКИЙ СУБСТРАТ СЛОВ'ЯНСЬКИХ, GERMANСЬКИХ ТА РОМАНСЬКИХ МОВ І ЙОГО ПОЗАМОВНА ОПОРА.....	42
<i>Багрій Т. В.</i> РОЗВИТОК ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НА ПЕРЕЯСЛАВЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХVIII – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	43
<i>Бодрова Т.О.</i> СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ ЧИННИК В ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН...	45
<i>Бігун В. П.</i> ЕВФЕМІЯ ТА СУМІЖНІ ЯВИЩА В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ.....	46
<i>Благодир Н.Ф.</i> РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПРОВІДНОГО МЕХАНІЗМУ САМОРОЗУМІННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	48
<i>Білявський С.М.</i> КОРОТКИЙ НАРИС ІСТОРІЇ УРБАНОФЛОРИСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ.....	50
<i>Будняк Т. Г.</i> ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ В КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....	52
<i>Бригинська О.М.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНІ МОВИ, ЗАСОБАМИ ЕЙДЕТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	53
<i>Бобрицька В. І.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	54
<i>Бобовський Р.П.</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	56
<i>Бартош Л. П.</i> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ НОВОЇ ФОРМАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ.....	58
<i>Бабкіна О.В.</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОЛІТОЛОГІЇ ЯК НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА.....	60
<i>Буднік І.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНІМАЦІЇ.....	61
<i>Волошина Н.О.</i> ЕКОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПАРАЗИТАРНОГО ЗАБРУДНЕННЯ В УМОВАХ АНТРОПОГЕННО ЗМІНЕНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	63

<i>Вишківська В.Б., Піскун О.В.</i> РОЗШИРЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	64
<i>Воронюк І.В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ З УЧНЯМИ.....	66
<i>Власенко І.А.</i> ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	67
<i>Виходцева О.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОТЕХНІК З ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНОЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	69
<i>Вінічук Л.С.</i> СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТОНАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	70
<i>Воронюк А.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	72
<i>Василькевич Я.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУР НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	73
<i>Висідалко Н.Л.</i> КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТА.....	75
<i>Василенко Н. М.</i> ПРО ФАКТОРІАЛЬНЕ ЗОБРАЖЕННЯ ЧИСЕЛ ТА ДЕЯКІ ЙОГО ВЛАСТИВОСТІ.....	76
<i>Войнов О. В.</i> ЧЕШЬ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ В КУЛЬТУРІ.....	80
<i>Вольнова Л.М.</i> ІНТЕРАКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ І ПРОФЕСІЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	82
<i>Василенко Н.А.</i> НЕПЕРЕРВНІ НІДЕ НЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВНІ ФУНКЦІЇ: ІСТОРІЯ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	83
<i>Вайнола Р.Х., Шаповал А.О.</i> РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	86
<i>Вовк Я. О.</i> ПРІОРИТЕТНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ У ДОБУ УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ.....	87
<i>Вознюк О.В.</i> ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ІДЕЯ У СПАДЩИНІ І. ФРАНКА.....	90
<i>Вайнола Р.Х.</i> МАГІСТЕРСЬКА АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	91
<i>Васильєва М. О.</i> СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	92
<i>Вакуленко О. В.</i> ОСВІТА ЯК ЧИННИК РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ, ЯКІ ЗВІЛЬНЯЮТЬСЯ З МІСЦЬ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ.....	94
<i>Варзар І.М.</i> НАРИС КОНСТИТУЮВАННЯ ПОЛІТОЛОГО-ЕТНОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ.....	95
<i>Вінокурова Л. В.</i> СВІДОМІСТЬ ТА СВІТОГЛЯД: ДУХОВНО-ПРАКТИЧНЕ ОСВОЄННЯ СВІТУ.....	97

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Воляннюк О. Я.</i> ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЛІТОЛОГІЧНИХ ВЧЕНЬ ПРО СУСПІЛЬНУ ПАМ'ЯТЬ.....	99
<i>Григораши А. М.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ В ІДІОСТИЛІ ПИСЬМЕННИКА (на матеріалі книги Ю. Г. Ілленка «Юрка Ілленка доповідна Апостолові Петру»).....	100
<i>Грива О.А.</i> СЕНСИ ДУХОВНОСТІ В СУЧАСНИХ КООРДИНАТАХ.....	102
<i>Горленко В.В.</i> ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	103
<i>Гурець О.В.</i> ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФАХОВОМУ СТАНОВЛЕНІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	105
<i>Гришина А. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	106
<i>Гріньова О.М.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТОСТІ Й ХАРАКТЕРУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	108
<i>Герасимчук Л.В</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ДО ІНВЕСТИЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ «СИНЕВИР».....	109
<i>Горбачук М.С.</i> СУЧАСНИЙ СТАН ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ.....	111
<i>Горбач О.В.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ (на матеріалі лексики маркетингу сучасної німецької мови).....	112
<i>Гладка І.А.</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ.....	114
<i>Гузій Н.В., Шестакова Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГО-ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	116
<i>Головко Н. І.</i> ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	118
<i>Голубенко Т.О.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПАТРОНАЖНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ.....	119
<i>Гончаренко Я.В.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ РОБОТИ.....	121
<i>Горбатенко І.А.</i> ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	123
<i>Головко В.В.</i> ВПЛИВ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРУ НА ЕКОЛОГІЮ ТА НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	124
<i>Гуляєва Н.С.</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО УРОКУ.....	126

<i>Горбенко С.С.</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА І ТРАДИЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ: ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ.....	128
<i>Гризоглазова Т.І.</i> НАВЧАЛЬНИЙ КУРС "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВШ"	130
<i>Гризоглазова Т.І.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	131
<i>Голіяд І.С.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	132
<i>Гуменюк М.М.</i> ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ.....	134
<i>Гридасова Н.М.</i> ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	135
<i>Гора О.В.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ.....	137
<i>Гладуш Г.В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	138
<i>Глушко М.П.</i> НАЦІОНАЛІЗМ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ.....	139
<i>Горбащенко Т.М.</i> ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я.....	141
<i>Головко Л.В.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВІДНОСИН НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ.....	142
<i>Горохов С.В.</i> ДОПОМОГА ЗЕМСТВ КООПЕРАТИВНОМУ РУХУ В ХАРКІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ НА ПОЧ. ХХ СТ.....	144
<i>Горохова І.В.</i> ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ У СТРУКТУРІ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ.....	146
<i>Дзюбенко О. А.</i> КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	149
<i>Долинська Л.В.</i> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	151
<i>Дідкова Л.М.</i> ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ.....	152
<i>Дермель Н.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАГОЛОШЕНИХ І НЕНАГОЛОШЕНИХ СКЛАДІВ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	154
<i>Дікова-Фаворська О. М.</i> СОЦІОЛОГІЯ ІНВАЛІДНОСТІ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАННЯ.....	156
<i>Дікова-Фаворська Д. М.</i> НАВЧАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	158

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Дем'яненко Н.М.</i> КОМПЕТЕНТІСНО-КОНТЕКСТНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	159
<i>Дьоміна Г.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СТРУКТУРНОГО ЕЛЕМЕНТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ.....	161
<i>Дегтярьов С.І.</i> ЧИНОВНИЦТВО НИЖЧИХ І СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ТАВРІЙСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ.....	162
<i>Дідик Л.</i> СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ НАСЛІДКІВ.....	164
<i>Дункевич С.Г.</i> ТАНЕЦЬ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН.....	166
<i>Даниленко С.В.</i> СЕРГІЙ ДУРДУКІВСЬКИЙ – ОПЕРНИЙ СПІВАК І ПЕДАГОГ.....	167
<i>Дудка Т.Ю.</i> КРАЄЗНАВСТВО В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ.....	169
<i>Демерс А.Е.</i> ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ АТИТЮДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	170
<i>Єжель І.М.</i> ЗАЛЕЖНІСТЬ БІОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ LEDUM PALUSTRE L. ВІД ВМІСТУ ЛУЖНОГІДРОЛІЗОВАНОГО АЗОТУ В ҐРУНТІ НА ПРАВОБЕРЕЖНОМУ ПОЛІССІ УКРАЇНИ.....	172
<i>Ємченко М.М.</i> ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧНУ ГРУ.....	175
<i>Єленіна З.І.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО СЕМАНТИЧНУ ЕВОЛЮЦІЮ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	176
<i>Єфименко В.В.</i> ВИВЧЕННЯ КУРСУ "АРХІТЕКТУРА КОМП'ЮТЕРА ТА КОНФІГУРУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ" ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	178
<i>Жабровець О.В.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ АВТОМАТІВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	179
<i>Житинська М.О.</i> ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДДЮ В США ТА КАНАДІ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ДОСВІДУ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН.....	181
<i>Жилєнкова І.М.</i> ЗОВНІШНЯ ТОРГІЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРЕСІВ ПРОМИСЛОВОГО І АГРАРНОГО КАПІТАЛІВ (90-ті роки ХІХ ст. – 1914 рік): АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ.....	182
<i>Жуковська І.Л., Народицька М.В.</i> МЕДИТАТИВНА ФОРТЕПІАННА МУЗИКА МИХАЇЛА ШУХА І ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	184
<i>Жигінас Т.В.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	186
<i>Жовнірук А.І.</i> ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ЛОГІЧНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ НА СЛУХ.....	187
<i>Жихарєва Ю.І., Петряєва Т.Л.</i> ЗОБРАЖЕННЯ ЧИСЕЛ ЗНАКОДОДАТНИМИ РЯДАМИ ЛЮРОТА ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ.....	189

<i>Зінченко О.В.</i> ПРАВОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1990-і РОКИ).....	192
<i>Зайцева А.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ТВОРЧИХ ДІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	194
<i>Зайчикова Т.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ МОБІНГУ В ОРГАНІЗАЦІЇ.....	195
<i>Захода В. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	197
<i>Зінченко А.В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ В ЖИТТІ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ.....	198
<i>Задніпряний М.В., Лисенко І.М.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗОБРАЖЕНЬ ЧИСЕЛ ЗНАКОДОДАТНИМИ РЯДАМИ СІЛЬВЕСТЕРА ТА ЗНАКОЗМІННИМИ РЯДАМИ ОСТРОГРАДСЬКОГО.....	200
<i>Зайченко Л. М.</i> РОЗВИТОК ПОЛІТИКО-ТЕХНОКРАТИЧНИХ ІДЕЙ У І ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	202
<i>Зорба Н.Ф.</i> ІНТЕГРОВАНИСТЬ БАНКІВ УКРАЇНИ В СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ.....	204
<i>Замрій І. В.</i> МНОЖИНА НЕПОВНИХ СУМ СИЛЬНО ЗБІЖНИХ РЯДІВ.....	206
<i>Івашко Ю. П.</i> ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ» ДО КРАЄЗНАВЧО-ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ НАУКОВО– НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ «СИНЕВІР».....	209
<i>Івченко І.С.</i> ДЕНДРОХОРОЇНИ УКРАЇНИ.....	210
<i>Ілюхіна В.В.</i> ОБ'ЄКТИВНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕКОНОМІКИ.....	212
<i>Куліш Л. А.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ “ВЕБ-ДИЗАЙН” ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕХНОЛОГІЯ.....	214
<i>Креш Л.Л., Працьовитий М.В.</i> ЕЛЕМЕНТИ ВЕКТОРНОЇ АЛГЕБРИ У ЗАГАЛЬНІЙ ТЕОРІЇ АЛГЕБРАЇЧНИХ КРИВИХ ТА ПОВЕРХОНЬ.....	216
<i>Кушнірук С.А., Боровик Н.М., Кушнірук К.І.</i> ВПЛИВ СПАДКОВОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	218
<i>Козачук С.А.</i> КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	219
<i>Кушнірук С.А.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	221
<i>Кумков Д.Л.</i> СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ.....	223
<i>Коломієць В.О.</i> ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ УНІВЕРСИТЕТІВ ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНИ.....	224

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Катренко Я.А., Ткаченко В.В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	226
<i>Коленіченко Т.І.</i> АНАЛІЗ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ, ЯКІ МЕШКАЮТЬ В ГЕРІАТРИЧНОМУ ПАНСІОНАТІ.....	231
<i>Ковальчук О.В.</i> СІМ'Я І ШКОЛА ЯК ГОЛОВНІ ПАРТНЕРИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	233
<i>Кошарна Н.В.</i> ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ ШЕВЦІЇ.....	234
<i>Кохно Д.О.</i> РОЛЬ ДЕРЖАВИ У СТВОРЕННІ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ.....	236
<i>Корень А. М.</i> СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	238
<i>Кот М.З.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДИТИНИ З ВАДАМИ У РОЗВИТКУ.....	239
<i>Котлярова А. В.</i> ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО РОЛЬ В ЕФЕКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА.....	241
<i>Кучмії О.В.</i> АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ТА ПОГЛЯДІВ НА ІСТОРІОГРАФІЮ ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ.....	242
<i>Кравчук С.Л.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АГРЕСИВНИХ ТА ВОРОЖИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТ.....	244
<i>Кравченко С.С.</i> ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ПРАГМАТИЗМУ У ФІЛОСОФІЇ ПРАВА США.....	245
<i>Кравченко О.В., Дерев`янка М.М.</i> САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	247
<i>Кузнєцова О.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....	249
<i>Кононенко К.А., Процак Л.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЗАСТОСУВАННЯ МАТРИЦЬ В ЕКОНОМІЦІ» СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕНЕДЖМЕНТ».....	250
<i>Ковальчук И.</i> ОБРАЗЫ ДИКИХ ЖИВОТНЫХ В СРАВНЕНИЯХ РУССКИХ ЗАГОВОРОВ ОТ БОЛЕЗНЕЙ И БОЛЕЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ.....	255
<i>Калюжна Т.Г.</i> АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	257
<i>Крилова В. О.</i> СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ЯК ЯВИЩА ЕКРАННОЇ КУЛЬТУРИ.....	259
<i>Козир А.В., Кучменко Е.М.</i> ОСНОВНІ СТРАТЕГІЧНІ ОСВІТНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	260
<i>Касперський А.В., Селезень В. Д.</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ КРЕСЛЕННЮ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	262

<i>Косцова М. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ Й ПЕРЕВАГ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНІСТЕЙ В АСПЕКТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ.....	264
<i>Клименко Є. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДРУЖНИХ ВЗАЄМИН.....	266
<i>Куненко Л. О.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕВНОЇ ОСВІТИ.....	267
<i>Кузнєцова Л. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ ЕФЕКТІВ ФРУСТРАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ.....	269
<i>Казакевич О. М.</i> МОВНЕ ПИТАННЯ В ПРОГРАМНИХ ДОКУМЕНТАХ УКРАЇНСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	271
<i>Козачук С. А.</i> КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	272
<i>Козачук С. А.</i> КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	274
<i>Кокійло Ю. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У ВЧИТЕЛІВ.....	276
<i>Кравець Н. П.</i> ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ.....	277
<i>Козинко Л. Л.</i> ФОЛЬКЛОРНИЙ ТАНЕЦЬ У ПРАКТИЦІ ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ АНСАМБЛІВ УКРАЇНИ.....	279
<i>Кучеренко Є. В.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ГІПНОЛОГІЧНИХ СУГЕСТІЙ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА БЄХТЕРЕВА.....	281
<i>Крижанівський М. О.</i> ПОЛЬОВІ ЛАНДШАФТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	282

**ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ**

*Збірник наукових праць
звітно – наукової конференції викладачів університету за 2011 рік*

Частина 1.

Матеріали подано в авторській редакції.



Підписано до друку 20.06..2012 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Arjal Narrow.

Ум.др. арк. 36,06. Обл.др. арк. 39,57.

Наклад 300 пр. Зам. №

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87.
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26.

-
- ⁱ Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «[Про освіту](#)» від 23.05.1991 № 1060-XII // сайт "Законодавство України" . – <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- ⁱⁱ Вісник Товариства «Просвіта» у Катеринославі. – СПб, 1917. – С. 9.
- ⁱⁱⁱ [Греченко В. А., Чорний І. В., Кушнерук В. А., Режко В. Історія світової та української культури: Підручник для вищих закладів освіти. – К., 2000. – С. 430.](#)
- ^{iv} Національний музей історії України (Далі: НМІУ). – Л-1735.
- ^v Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів, 1937. – С. 151.
- ^{vi} Другий Всеукраїнський Учительський З'їзд. Тези докладів, дебати, постанови. - К., 1917. – С. 18.
- ^{vii} НМІУ. – Л-4143.
- ^{viii} Вісник педагогічно-професійного з'їзду. – 1917. – 14 серпня.
- ^{ix} Вільна Українська школа. – 1918. – № 5-6. – С. 53-55.
- ^x Холодний П. Передмова // Проект Єдиної школи на Україні. – Кн.1: Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919. – С. VI.
- ^{xi} [Греченко В. А. та ін. Історія світової та української культури... – С. 432.](#)
- ^{xii} Богуславська В.Г. Народна освіта України в добу національно-демократичної революції 1917-1920 рр. – Арэф. дис... к. і. н.: 07.00.01/ Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2001. – С. 9.
- ^{xiii} **Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф.2581. – Оп.1. – Спр.14. – Арк.40.**
- ^{xiv} НМІУ. – Л-399.